EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS

DIÁLOGOS ENTRE PEDAGOGIA, PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA

COORDENAÇÃO |
CATARINA TOMÁS,
TIAGO ALMEIDA E DALILA LINO

ANO | YEAR
2018.

CIED.

Designed by Freepik

Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia.

Coordenação: Catarina Tomás, Tiago Almeida e Dalila Lino

Revisão Científica de Catarina Tomás e Tiago Almeida.

Edição de Susana Torres

Este livro surge resultante dos trabalhos de Projeto desenvolvidos pelas estudantes da Pós-Graduação em Educação em Creche e outros Equipamentos com Crianças dos 0 aos 3 anos da Escola Superior de Educação de Lisboa das edições de 2012/2014 e 2014/2016.

CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais)
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa novembro_20178

ISBN 978-989-8912-05-3

*ÍNDICE_*

5 **CRIANÇAS, CRECHE E FORMAÇÃO**
TIAGO ALMEIDA E CATARINA TOMÁS

13 **RE-VISITANDO A RECOMENDAÇÃO Nº 3/2011 SOBRE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS**
TERESA VASCONCELOS

28 **"AS CRIANÇAS PARTICIPAM... OLHA, QUANDO CANTAMOS ELAS CANTAM CONNOSCO." A PARTICIPAÇÃO EM CRECHE E AS CONCEÇÕES DE CRIANÇA PEQUENA – DA TEORIA À PRÁTICA**
ANA RITA PIRES

53 ***WELL BEGUN IS HALF DONE* - COMPREENDER AS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS, DOS PAIS E DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA ACERCA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM CRECHE**
DIANA PATRÍCIA CAEIRO FRADE FIGUEIREDO

89 **PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CRECHE**
PROJETO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM CRECHE E OUTROS EQUIPAMENTOS COM CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS
ANA CAROLINA PINTO DINIS

111 **PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PEQUENAS NO PROCESSO EDUCATIVO**
CLÁUDIA SOFIA TRINDADE MINISTRO

131 **SOU, SINTO E FAÇO... HISTÓRIAS VIVIDAS E PARTILHADAS NA CRECHE**
CRISTINA ANDREIA SOUTO CARDOSO

167 **UM PERCURSO DE APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIOS COM CRIANÇAS DE CRECHE**
ANA CRISTINA SILVESTRE POLICARPO

191 **(DES) CONSTRUINDO PRÁTICAS ATIVAS EM CRECHE**
DIANA FILIPA BASTOS BATISTA

248 **DE POPÓ PARA CARRO, DE MIAU PARA GATO – A PROMOÇÃO DA LINGUAGEM NAS CRIANÇAS DE DOIS ANOS**
INÊS SEQUEIRA CHIOLAS

276 **A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO COMO ESTRATÉGIA PROMOTORA DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS. UM PROJETO DESENVOLVIDO NUMA SALA DE CRECHE**
MARA VANESSA FERNANDES CACHEIRINHA

305 **PLANIFICAR EM CRECHE: OS DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO GUIA ORIENTADOR DA (RE) CONSTRUÇÃO PRAXIOLÓGICA DAS PRÁTICAS DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA**
MARIA DO CÉU NEVES

331 **PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**
PAULA CRISTINA REBELO OSÓRIO

406 **A CRECHE ENQUANTO *LOCUS* DE PARTICIPAÇÃO DE E *PARA* CRIANÇAS PEQUENAS**
ANA RAQUEL CRUZ CHENRIM

440 **GÉNERO E A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS EM CRECHE. CONCEÇÕES DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA**
SANDRA CARDOSO

469 **"VALORIZAMOS E OUVIMOS AS CRIANÇAS PEQUENAS?". REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA E AUXILIARES DE UMA CRECHE**
SARA M. CANEIRA LOPES ARGÊNCIO

530 **"BEBÉ DÁ LICENÇA? QUANTOS PASSOS?" PRO-CURAR A AÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS NA CRECHE**
VERA LUÍS

CRIANÇAS, CRECHE E FORMAÇÃO

Tiago Almeida e Catarina Tomás

As crianças pequenas ocupam um lugar central nas sociedades europeias atuais e esse facto reflete-se na forma como os Estados têm procurado criar serviços, mais ou menos institucionalizados, para responder a essa demanda, sobretudo para responder às necessidades das famílias. Por outro lado, a forma como olhamos para o presente das crianças pequenas e, acima de tudo, para o que se antecipa ser o seu "por vir" (Almeida, 2018a) influem na organização dessas respostas e na forma como se entende a infância e se trabalha com as crianças dos 0 aos 3 anos. Esta tensão entre presente e futuro tem sido uma constante e está bem visível e presente desde, por exemplo, a publicação de *Emílio, ou da Educação* por Rousseau em 1762 (Almeida, 2018a; Smith, 2014).

A infância é, assim, um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sobre a condição da norma de não-cidadão, o que Casa denominou pelos *ainda-não* (1992). A infância surge, na sua visão hegemónica, caracterizada por traços de negatividade e de insuficiência, por uma visão universalista, desenvolvimentista e descontextualizada das condições reais das crianças e das suas famílias.

A emoção associada à experiência com crianças leva-nos, em alguns casos, a adotar discursos e atitudes que as identificam como uma realidade abstrata formada por objetos de pertença, seres que ainda são incapazes, sujeitos às normas estabelecidas e alheios nas suas capacidades para desfrutar dos atributos de cidadania. A infância é ainda perspetivada dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos (Tomás, 2011), sobretudo quanto menos idade tiverem.

Pode afirmar-se que continuam a ser dominantes estes pressupostos sobre as crianças nos olhares, nos discursos, na ação pedagógica e nas políticas públicas (Folque et al., 2015; Coutinho & Tomás, 2018). Por esse motivo há discursos, políticas e práticas ora assentes numa visão (ainda) assistencialista ora assentes numa visão direcionada para uma precoce promoção de competências (Ferreira & Tomás, 2018). Relativamente a esta última visão, de certa forma, esta orientação para o futuro, impele a que se projete um conjunto de tarefas atribuídas às famílias e às organizações socioeducativas para a infância que oriente a sua ação de forma a assegurar as "competências essenciais" para que as crianças possam ser autónomas e independentes quando a altura chegar. Por outro lado, esta pressa de acelerar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças pequenas em direção ao futuro "por vir" exerce uma grande pressão nas (e pelas) famílias, nas (e pelas) organizações socioeducativas, como a creche, e nas crianças (Smith, 2014).

Esta balançar entre presente e futuro obriga a que nos relacionemos com as crianças como sujeitos de plenos direitos em vez de objetos de intervenção social e educativa. Esta consciência marca uma profunda alteração na forma como a educação de crianças dos 0 aos 3 anos pode ser encarada. No entanto, é possível verificar que a infância como grupo tem estado na agenda dos/as decisores/as políticos/as em termos do que elas podem vir a ser (Peters, 2005). Este foco tem centrado, muitas vezes, as propostas e decisões em aspetos económicos, isto é, a despesa pública em educação de crianças pequenas é tipicamente enquadrada como investimento, justificado pelo retorno em "capital humano" que poderá trazer (Lee, 2013).

O que acontece é que muito deste investimento procura maximizar o "potencial" das crianças que são orientadas para o "sucesso". O problema desta visão resulta da medida de sucesso que utilizamos, sendo difícil que nos desloquemos de uma visão centrada em resultados escolares e qualificações académicas *standard* (Rose, 1999; Popkewitz, 2006), a padrões de competências a atingir, seja pelas crianças seja pelas/os educadoras/es de infância. Esta visão e estas dimensões de "sucesso" contribuem para que as propostas criadas a pensar em crianças pequenas sejam orientadas e subordinadas a determinadas formas e objetivos educacionais e, desta forma, reconfigurando o trabalho dos/as educadores/as de infância e as funções da creche.

Todos estes fatores podem contribuir para que organizações socioeducativas, famílias e sociedade, orientem as suas ações para que as crianças não "fiquem para trás" e desenvolvam até ao máximo o seu "potencial", sendo sistematicamente comparadas umas com as outras a partir de referências que as hierarquizam. Numa primeira fase, pelas matrizes de Desenvolvimento Infantil (Burman, 2007) na Educação de Infância (Bloch, Holmlund, Moqvist & Popkewitz, 2003) e, mais tarde, pela mercadorização da educação de infância e pelo desempenho escolar numa corrida por sucesso na idade adulta e (Foucault, 2010; Ferreira & Tomás, 2018).

O que se pode questionar são as conceções que prevalecem sobre o que são as crianças, na medida em que concorrem para a forma como nos relacionamos e exercemos o poder sobre elas. Neste sentido, a forma como família, sociedade e Estado, pensam sobre que tipo de sujeitos são as crianças, orientam as suas condutas na direção de discursos dominantes numa determinada relação com o tempo e o espaço em que são proferidos (Moss, 2009).

Sobre a Recomendação de 3/2011

Comemorámos em 2016 o 30º aniversário da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, 5 anos após a publicação da Recomendação n.º 3/2011, de 21 de Abril sobre a "Educação dos 0 aos 3 anos" do Conselho Nacional de Educação. Entre vários méritos, a Recomendação n.º 3/2011, tendo sido Teresa Vasconcelos sua relatora, trouxe para o centro da discussão e da reflexão o "lugar" da creche e os seus propósitos. O referido documento trouxe, inegavelmente, um contributo essencial para continuarmos a pensar como a família, a sociedade e o Estado cuidam e investem na educação de crianças pequenas. Sete anos volvidos da sua publicação importa revisitarmos as propostas que constam desse documento e recolocarmos os mesmos problemas e desafios lá enunciados à luz dos atuais constrangimentos e oportunidades.

Se recuperarmos a Recomendação encontramos estas dimensões para pensarmos como família, sociedade e Estado se complementam no exercício deste projeto. Nas quatros primeiras recomendações encontramos esta dinâmica permanente entre criança, família, sociedade e Estado. São elas:

1. Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social;
2. Assumir que a responsabilização primeira pertence às famílias;
3. Reconfigurar o papel do Estado;
4. Atribuir um novo papel às Autarquias e à Sociedade Civil.

O que se pode questionar é como é que todos/as podemos cuidar melhor do futuro que as crianças encerram em si sem descuidar o seu presente e sem que nos relacionemos com elas como objetos de intervenção?

Esta tensão entre criança, família, sociedade e Estado produz uma certa forma de "estar-a-ser-criança" (Almeida, 2018b) ou, se melhor dito, de "modas" que alavancam a visão que temos do papel das organizações socioeducativas, incluindo das creches. No entanto, o interesse pela creche e pela educação de crianças pequenas encerra em si esta consciência profunda de que para "cuidarmos do futuro" temos de cuidar de crianças cada vez mais pequenas. A dificuldade está em romper com uma hegemonia de políticas e práticas que orienta a ação para o futuro, isto é, crianças mais autónomas, mais autorreguladas, mais competentes, melhores alunos/as e/ou "bons/boas cidadãos/ãs", descuidando o "aqui e agora" da infância (Tomás, 2011, 2017; Almeida, 2018a). No fundo, acabam por prevalecer discursos associados a normas particulares que regulam as relações adulto(s)/a(s)-criança(s) e definem padrões sobre como deve

ser a conduta "adequada" dos/as adultos/as em relação às crianças (Vanderbroeck & Bourvene-de-Vie, 2006). Cabemos a nós problematizar esses discursos e práticas no sentido de romper com a unidireccionalidade do pensamento e da ação em relação às crianças pequenas e ao trabalho que se faz em creche.

O que se pode pensar a partir desta ideia e desta consciência é como é que pode a creche ser um tempo de "estar-a-ser-criança" evitando (ou adiando) que este interesse pela infância se torne numa adultização (Almeida, 2018a) ou escolarização cada vez mais precoce (Tomás & Ferreira, 2018) e que confundamos mais escola e mais trabalho escolar, com melhor futuro. O que se traduz na invasão na creche de competências e conteúdos reprodutores da forma escolar (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). A perspetiva dos autores deste texto é contrária a esta. Defendemos que a creche é um direito das crianças, respeitando o seu por vir, seja ele qual for.

Sobre o *ebook*

A Pós-Graduação em Educação em Creche e Outros Equipamentos com Crianças dos 0 aos 3 anos foi criada em 2011, na sequência da publicação da recomendação "A Educação dos 0 aos 3 anos" por Teresa Vasconcelos. A primeira edição abriu em 2012 e desde então tem sido oferta como formação avançada da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Com a abertura do curso procurámos dar corpo às recomendações aí expressas explicitando, logo à partida, o nosso posicionamento: "a educação dos 0 aos 3 como um direito e não apenas como uma necessidade social" (Vasconcelos, 2011, p. 24). Esta é uma das premissas fundamentais que norteia a Pós-Graduação e, naturalmente, no seu interior discutimos de forma polissémica e interdisciplinar o papel das crianças, das famílias, dos/as profissionais, do Estado e da sociedade civil, neste processo de promoção e garantia da educação de crianças pequenas como um direito.

Seguindo conceptualmente uma orientação pós-moderna (Dahlberg, Moss & Pence, 2003) a Pós- Graduação tem sido um espaço de diálogo entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia, procurando através dele traçar *linhas de fuga* que nos façam pensar, por um lado, de forma integrativa, complexa e crítica a educação de crianças pequenas e, por outro, as organizações/equipamentos/serviços para a infância.

Este *ebook* é o resultado dessa tentativa e nele apresentamos alguns

dos textos produzidos por estudantes das edições de 2012/2014 e de 2014/2016. A escolha destes textos e não de outros deve-se a um processo de revisão por pares a que foram submetidos todos os trabalhos. Os que foram aceites dão corpo a este *ebook* e expressam alguns dos olhares possíveis de Pedagogia, Psicologia e Sociologia sobre a educação de crianças dos 0 aos 3 anos. Naturalmente, não se esgotam aqui o que estes campos do saber teriam a dizer sobre o tema, mas pode-se, antes, considerar que este livro em formato eletrónico é uma possibilidade de abrir caminho e continuar a problematizar a educação de crianças pequenas e os seus contextos sociais, educativos, pedagógicos e culturais.

Para assinalar e comemorar a publicação das recomendações de 2011, a coletânea encontra-se organizada em duas partes. Na primeira, contamos com a participação especial de Teresa Vasconcelos que apresenta um retrato, sete anos após a publicação da Recomendação, do ponto de situação atual. Na segunda, os catorze textos produzidos pelas estudantes que foram agrupados em três dimensões: a participação das crianças – Ana Rita Pires, Vera Luís, Cláudia Ministro, Ana Carolina Dinis, Sara Argêncio, Maria do Céu Neves, Mara Cacheirinha, Paula Osório, Ana Raquel Chenrim e Diana Batista; as conceções sobre o trabalho em creche – Diana Figueiredo, Sandra Cardoso e Cristina Cardoso; e, a promoção da linguagem – Inês Chiolas.

Num plano mais pessoal, é com imenso gosto que coordenámos esta primeira edição do ebook "Educação e Práticas Pedagógicas com Crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia" com um especial agradecimento às autoras que permitiram que este livro fosse uma realidade depois de tão rica e profícua discussão ao longo da frequência dos respetivos cursos.

REFERÊNCIAS

Almeida, T. (2018). Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de *Emílio* de Rousseau. *FRACTAL Revista de Psicologia, 30*, 3, 302-309 doi: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i3/9582.

Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70,* spe, 152-166.

Bloch, M., Holmlund K., Moqvist, I., & Popkewitz T. (2003). *Governing Children, Families and Education: Restructuring the Welfare State*. New York: Palgrave Macmillan.

Burman, E. (2007). *Deconstructing Development Psychology*. London: Taylor & Francis.

Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de los niños y las niñas, *Anuario de Psicología,* 53, 5-14.

Coutinho, A. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. *Da Investigação às Práticas, 4,* 1, 31 -43.

Coutinho, A. & Tomás, C. (2018). O lugar das crianças de 0 a 3 anos nas políticas educacionais no Brasil e em Portugal, *Laplage em Revista,* Sorocaba, *4,* 2, 123-132.

Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, M. E., Santos, L., Homem, L., & Sarmento, M. J. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. In M. Silva (Ed.), *Pensar a educação: Temas sectoriais* (pp. 9-46). Lisboa: Educa.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.* Porto Alegre: Artmed.

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), 68-84.

Foucault, M. (2010). *O nascimento da Biopolítica.* Lisboa: Edições 70.

Lee, N. (2013). *Childhood and Biopolitics.* London: Palgrave Macmillan. http://doi.org/10.1057/9781137317186

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.* Porto Alegre: Artmed.

Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP,* São Paulo, 20(3), 417-436.

Peters, M. (2005). *Education, Globalization, and the State in the Age of Terrorism*. Boulder, CO: Paradigm.

Popkewitz, T. (2006). *Inventing the Modern Self and John Dewey.* New York: Palgrave Macmillan. http://doi.org/10.1057/9781403978417

Rose, N. S. (1999). *Governing the Soul. Free Assn* Books: London

Smith, K. (2014). *The Government of Childhood*. London: Palgrave Macmillan.

Tomás, C. (2011). *"Há muitos mundos no mundo". Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Humanidades & Educação,* Palmas, *4,* 1, 13-20.

Vandenbroeck, M. & Bouverne-de Bie, M. (2006). Children's Agency and Educational Norms: A Tensed Negotiation. *Childhood,* Trondheim 13, 1, 127–143.

Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: CNE.

RE-VISITANDO A RECOMENDAÇÃO Nº 3/2011 SOBRE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS

Teresa Vasconcelos

Escola Superior de Educação de Lisboa
(Professora Coordenadora Principal, aposentada)
t.m.vasconcelos49@gmail.com

Resumo

O objetivo do presente trabalho é revisitar a Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre "Educação das crianças dos 0 aos 3 anos" de que a autora foi Relatora enquanto membro do CNE sob a presidência da Professora Ana Maria Bettencourt.

Palavras-chave: crianças; 0-3 anos; educação; cuidado; Recomendação do Conselho Nacional de Educação.

"(...) Olham os poetas as crianças das vielas
Mas não pedem cançonetas mas não pedem baladas
O que elas pedem é que gritemos por elas
As crianças sem livros sem ternura sem janelas
As crianças dos versos que são como pedradas.
(Sidónio Muralha)"

1. CONTEXTO

O Conselho Nacional de Educação (CNE), enquanto órgão consultivo do Ministério da Educação, no âmbito das suas funções e a pedido do Governo elaborou um Parecer[1] sobre Educação de Infância enquanto um *continuum* dos 0 aos 12 anos, O Parecer foi baseado num estudo preparatório, no âmbito do mesmo Conselho, coordenado por Isabel Alarcão (2008). Nessa altura a autora do presente trabalho foi responsável pelo capítulo *Educação de Infância e Promoção da Coesão Social* (Vasconcelos, T., 2009b). No âmbito desse trabalho fazia o apelo a que o CNE se debruçasse urgentemente sobre a problemática da educação dos 0 aos 3 anos, então da responsabilidade única da Segurança Social que colocava a sua ênfase numa perspetiva restrita de *cuidado* e não valorizando a perspetiva educativa.

Afirmava, então:

- O valor *intrínseco* da resposta *creche* enquanto estrutura educativa para os 0-3 anos; não apenas a existência de creches para as "famílias trabalhadoras";

- A necessidade de uma educação dos 0 aos 3 anos de superior qualidade como forma de colmatar desigualdades sociais;

- A necessidade de investir na qualidade de vida em grupo para as crianças de 1 a 3 anos, sendo que a creche pode ser uma resposta institucional.

Muito se tem dito, estudado e investigado sobre este nível educativo. Nacional e internacionalmente sublinhava-se a importância crucial dos primeiros três anos de vida no ulterior desenvolvimento da criança. As estatísticas apontam ainda para o estado de "subdesenvolvimento" em que se encontra este nível educativo mesmo nas sociedades consideradas desenvolvidas. Na maior parte dos países a educação das primeiras idades não era assumida por profissionais de educação qualificados, garantindo uma perspetiva educativa e o número de estabelecimentos não colmatava as necessidades das famílias trabalhadoras. Tornara-se evidente que a questão do acompanhamento destas idades não é apenas tarefa das famílias e das instituições de apoio social ou da saúde mas, da educação e, consequentemente, do Ministério da Educação.

[1]Parecer nº 8/2008 do CNE.

2. A ELABORAÇÃO DA RECOMENDAÇÂO

O processo da elaboração da Recomendação foi altamente participado, o que não é comum neste tipo de trabalhos. Mas o CNE deu à relatora[2] as condições para que o processo fosse simultaneamente um modo de *conscientização (Freire, 1975) dos intervenientes*.

A Relatora preparou um documento de fundo que contextualizava a problemática no âmbito da realidade portuguesa de então. Este documento foi enviado aos participantes no processo.

Realizou-se então uma primeira *Audição Pública* com representantes da sociedade civil que incluiu participações ao mais alto nível das estruturas dos três ministérios envolvidos diretamente na problemática (Educação, Solidariedade Social e Saúde) e envolvendo ainda Associações de Pais, Associação Nacional dos Municípios, Misericórdia de Lisboa, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, Intervenção Precoce, Associações de Mulheres (nomeadamente a CIG[3]), o Instituto de Apoio à Criança, Sindicatos, APEI[4], MEM[5]; mas também educadores/as a trabalhar em creches da Segurança Social e amas supervisionadas então pela Misericórdia de Lisboa. A voz das amas, nomeadamente a sua situação laboral ouviu-se muito explicitamente no seminário.

Todos os/as participantes após intervirem e debaterem sobre a matéria foram convidados/as a deixar por escrito um breve depoimento sobre o que gostariam que fosse enfatizado na Recomendação que seria elaborada posteriormente.

Semanas depois realizou-se, no âmbito do CNE, um *Seminário de Investigação*. Foram apresentados estudos e investigação desenvolvida em Portugal por um número significativo de investigadores, com a participação de um representante do Governo Espanhol, pioneiro na vertente educativa para a educação dos 0 aos 3 anos. As comunicações deste Seminário foram publicadas posteriormente em livro pelo CNE (2011).

Finalmente procedeu-se à elaboração da Recomendação a qual foi posteriormente apresentada pela autora do presente trabalho ao Plenário e aprovada unanimemente (Plenário de 29/03/2011) e divulgada no mês seguinte - em Diário da República (nº 79, 2ª série, de 21 de Abril de 2011)[6]

[2]Fui entretanto nomeada para o Conselho Nacional de Educação pela então Ministra da Educação Isabel Alçada.
[3]Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
[4]Associação dos Profissionais de Educação de Infância
[5]Movimento da Escola Moderna
[6]O poema de Sidónio Muralha que aparece no início deste trabalho foi o poema que introduziu a Recomendação. Não é usual vermos poemas publicados em Diário da República, mas desta vez foi assim... e muito bem!

3. DISSEMINAÇÃO A NÍVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

A disseminação da Recomendação foi feita de modos diversos: numa audiência com a então Ministra da Educação Isabel Alçada; colaborando com a APEI (até aos dias de hoje) em seminários da iniciativa desta Associação, assim como na Fundação Brazelton/Gomes Pedro e em algumas universidades, a convite. De par apresentavam-se práticas de excelência no terreno. A Recomendação, como é óbvio, foi ainda disseminada em cursos de especialização e mestrados académicos a nível nacional, bem como em publicações relacionadas com esta problemática.

A nível internacional o processo de elaboração da Recomendação foi apresentado em Congressos Internacionais e publicado numa revista da especialidade[7]. Será interessante verificar que, apesar da pouca atenção dada pelos responsáveis nacionais, Portugal tornou-se, a nível internacional, um país de referência no processo de elaboração de propostas de políticas para as crianças dos 0 aos 3 anos.[8]

[7]Vasconcelos, T. (2013) A participatory process of developing a Recommendation for the Government about the Education for Children from birth to three – The Case of Portugal. *International Journal of Early Years Education*

[8]À data, a autora ainda é convidada para apresentar este processo em fóruns tão longínquos como na China (Setembro 2018).

4. PRESSUPOSTOS IDEOLÓGICOS, SOCIAIS, POLÍTICOS E DE INVESTIGAÇÃO SUBJACENTES À ELABORAÇÃO DA RECOMENDAÇÃO

O primeiro pressuposto é de que não temos hoje dúvidas da importância de intervir na educação e cuidados às crianças desde o seu nascimento. Não se trata apenas de um princípio fundamental consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos mas, também, na Convenção dos Direitos da Criança. Trata-se de pura ciência: a investigação das neurociências sobre o desenvolvimento do cérebro e a sua ênfase nas experiências positivas nos primeiros anos é hoje inquestionável – as crianças nascem com um cérebro ecológico, permeável aos contextos em que vivem (Shonkoff & Philips, 2000).

A Sociologia da Infância veio-nos lembrar que não há uma infância única mas múltiplas infâncias em contextos diversificados. A Psicologia deixou de ser padronizada, competindo à Psicologia da Aprendizagem ajudar famílias e profissionais na sua tarefa pedagógica de proporcionar às crianças, desde o berço, interações primeiras que sejam atentas, afetuosas e "responsivas", estimulantes, adequadas e motivadoras, promotoras de competências sociais e intelectuais (Portugal, 2010).

Assumimos ainda que a educação da criança dos 0 aos 3 não é apenas responsabilidade da família mas de toda a comunidade incluindo instituições da sociedade civil, nomeadamente aquelas que nos governam. Longe estamos do tempo salazarento em que a responsabilidade do cuidado e educação das crianças pertencia exclusivamente às famílias, nomeadamente às mães enquanto principais cuidadoras: uma responsabilidade imensa nas famílias de carácter nuclear. As sociedades evoluíram. As famílias evoluíram na sua diversidade. Assumiu-se que a criança precisa de afeto incondicional e segurança na/s família/s em que cresça, independentemente do tipo de família. Infelizmente as crianças têm-se tornado "um bem escasso" no nosso país e em grande parte do hemisfério norte, com todas as consequências graves que conhecemos sobejamente, nomeadamente o envelhecimento da população.

As famílias são *parceiras competentes* na educação das crianças dos 0 aos 3 anos na definição das opções que, devidamente informada elas podem e devem ter no que concerne a orientação da educação dos seus filhos. Não são meras *consumidoras de serviços*. A sua voz deve ser integrada na definição das políticas. No entanto, como afirmámos anteriormente, as famílias são hoje diferentes: à família nuclear, convencional, – pai, mãe e um, dois ou vários filhos – contrapõem-se as famílias com pais divorciados ou monoparentais, crianças que têm dois pais ou duas mães (casais homossexuais), modalidades ainda encaradas com estranheza nas nossas sociedades. Mas há um problema grave a que temos de fazer face

– isso sim! – que é o flagelo das maternidades adolescentes (mães ainda "meninas"[9].) incluindo a excisão feminina.

Ora a família é, acima de tudo, uma comunidade de afetos. Daí que seja necessária uma abordagem sociologicamente contextualizada a cada país e a cada criança, às diversas infâncias, tratando de forma igual e paritária todos os tipos e formas de ser família, garantindo cuidados e informação sobre as crianças quer a nível de cuidados básicos e saúde, como a nível de educação, habitação, escolha de estabelecimentos disponíveis. Pretendemos tornar universal a educação nas primeiras idades, sem preconceitos de raça, etnia, género, cultura ou meio sociocultural. Essas questões são acrescidas pelo facto de o nosso país se estar a tornar um país marcadamente diverso incluindo migrantes e refugiados que se vão tornando parte do *mainstreaming* (e muito bem!). São chamados por alguns investigadores "os novos europeus"[10]! No entanto, não podemos esquecer que somos ainda um dos países europeus com maior índice de pobreza infantil.

Toda esta situação implica uma reconfiguração do papel do Estado, com políticas adequadas de apoio e incentivação da maternidade e da paternidade, a garantia *universalidade* da educação das crianças dos 0 aos 3 anos, uma alta qualidade dos estabelecimentos (creches, amas e outras estruturas) que acolhem as crianças, - nomeadamente as mais "desfavorecidas" - e a correspondente supervisão.

Torna-se prioridade das prioridades a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo datada de 1986, de modo a consagrar que a educação começa aos 0 anos e não aos 3 de modo a garantir uma articulação de tutelas (nomeadamente Ministérios da Educação e Solidariedade Social, não esquecendo a Saúde).

Ao Estado e às autarquias compete a criação, monitorização e supervisão das estruturas financiadas ou cofinanciadas com o dinheiro dos/as contribuintes. As IPSS[11], significativamente financiadas pelo Estado devem prestar-lhe contas. Através de modalidades de supervisão deve avaliar-se a aplicação dos subsídios estatais.

[9]Nações Unidas, objetivos do Milénio
[10]Luís Moita. Intervenção na Golegã, 3 de Junho de 2017.
[11]Instituições Particulares de Solidariedade Social

5. RE-VISITANDO A RECOMENDAÇÃO

A Recomendação nº 2/2011 desenvolve-se, a partir da constatação da necessidade de zelar pela componente educativa no atendimento das crianças dos 0 aos 3 anos de idade, garantindo a universalidade desse mesmo atendimento.
Depois de uma contextualização e fundamentação ampla que já foi apresentada resumidamente no âmbito de presente trabalho, desenvolveu-se um conjunto de *11 recomendações específicas* que passaremos a enumerar:

A primeira recomendação afirma perentoriamente que a educação dos 0 aos 3 anos é um *direito das crianças* e não apenas uma resposta social às necessidades das famílias trabalhadoras. Esta recomendação estabelece o ponto de partida para as restantes recomendações. Clarificaríamos hoje que é também *um dever* do Estado. A segunda recomendação limita-se a expandir o teor da primeira, insistindo na necessidade de um envolvimento colaborativo e paritário das famílias.

Apresenta-se então um conjunto de recomendações que propõem uma reconfiguração do papel do Estado e das autarquias (incluindo a sociedade civil, e instituições de *proximidade*. Reconhece-se a necessidade garantir uma diversidade de tipos de serviços, adequados ao contexto das famílias e às necessidades das crianças, desde que se invista na qualidade dos mesmos.

Para que haja garantia de qualidade pedagógica propõe-se a *elaboração de linhas pedagógicas*[12], que afirmem uma clara vertente educativa da "resposta" institucional disponível ou escolhida pelas famílias, a mais vulgar sendo a creche.

Trata-se de "um contexto sensível, estimulante e promotor de autonomia; de um contexto onde os níveis de bem-estar e de implicação/envolvimento das crianças são elevados; onde é dada atenção à experiência da criança." (G. Portugal, 2010).

- [Daí] a necessidade de referenciais pedagógicos nacionais, sócio-construtivistas, que favoreçam uma diversidade de pedagogias explícitas (O-Formosinho, 2010).

[12]Uma "tutela pedagógica" única por Parte do Ministério da Educação.

A sétima e oitava recomendação pressupõem o reconhecimento do trabalho dos/as profissionais em creche como *docência* garantindo a formação inicial, contínua e graduada dos/as educadores/as e a sua correspondente fixação nos postos de trabalho[13]. Considera-se ainda que a legislação do Ministério da Segurança Social deve ser de imediato revista de modo a simplificar critérios de abertura de um estabelecimento e garantir a obrigatoriedade da colocação de educadores/as no "berçário" (será que no berçário não acontece uma real "intencionalidade" educativa?), a profissionalização das amas e uma *profissionalização* e *especialização* dos/as educadores/as especificamente para o atendimento em creche ou para a supervisão das amas ou creches familiares.

As restantes recomendações insistem na necessidade de investir e dar acesso a instituições de qualidade para as crianças mais vulneráveis – condições socioeconómicas, necessidades educativas *diferenciadas* (incluindo, NEEs e intervenção precoce), situações de vida e culturais diversas (etnias, língua materna, crianças migrantes ou refugiadas). A intervenção precoce de par com uma inclusão de qualidade de todas as crianças deve ser garantida inequivocamente, tornando ato a voz de cada criança e de todas as crianças (Convenção dos Direitos da Criança) e ensinando-as, desde muito pequenas, a entender o que é o sentido de "hospitalidade".

Preconiza-se um investimento mais sistemático no apoio à investigação e à inovação (Estado apoiado em entidades privadas e fundações) bem como uma divulgação de experiências internacionais de qualidade de modo a as poder contextualizar na nossa realidade. Esta deve ser uma prioridade do Governo, das Instituições da Sociedade Civil (Fundações, Misericórdias, IPP, etc.). Fazer investigação não pode ser considerado um luxo. É uma garantia de avaliação e melhoria das políticas. A avaliação interna (institucional) e externa torna-se a essência da melhoria da qualidade.

A última recomendação insiste na necessidade de "dar o direito *à palavra*" aos mais pequenos.

[13]Em virtude da situação profissional das educadoras em creche, as crianças pequeninas chegam a ter três educadoras ao longo do mesmo ano (os ingleses chamam a isto *turn out*). Logo que têm uma possibilidade vão para o jardim de infância já que aí, o seu trabalho é reconhecido como docência!

6. RECOMENDAÇÕES PARA O HOJE, AQUI E AGORA

A tomada de decisão política baseada nas evidências das várias abordagens *teóricas e disciplinares* às questões da educação dos 0 aos 3 anos deve ultrapassar de imediato o binómio *educação-cuidado* (Tomás, 2016). Esta abordagem é redutora de uma perspetiva mais ampla e complexa sobre a educação dos 0 aos 3 anos.

Décadas de investigação independente nos domínios da economia, das neurociências, da sociologia e da sociologia da infância, da psicologia da aprendizagem, da antropologia, dos estudos urbanísticos e dos estudos feministas, etc. têm demonstrado que a decisão política deve ser *informada pelos dados fornecidos pela investigação*.

Catarina Tomás afirma a necessidade de "cartografar a situação das crianças portuguesas" (2011[14]), nomeadamente das crianças dos 0 aos 3 anos A informação que temos disponível bem como as estatísticas são ainda frágeis.

Heckman (2008) considera que para projetar uma política sólida relativamente à primeira infância se deve ter em conta as seguintes constatações:

- a arquitetura do cérebro e o processo de formação de capacidades são influenciados pela interação entre a genética e a experiência individual;
- as competências cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais são interdependentes: todas elas são poderosamente moldadas pelas experiências da criança *em situação de aprendizagem em contexto*[15] e todas contribuem para o sucesso em qualquer sociedade em geral;
- embora a adaptação prossiga ao longo da vida, as capacidades humanas são formadas numa sequência previsível de períodos sensíveis, durante os quais o desenvolvimento de circuitos neurais específicos e os comportamentos por eles mediados são extremamente plásticos e, por conseguinte, muito receptivos a influências (citado em Unicef, 2008, p. 7).

A educação de infância (e especificamente a dos 0 aos 3 anos) é uma expressão da cultura cívica, democrática e comunitária de uma sociedade. Não temos qualquer dúvida a esse respeito. Deste modo temos vindo a insistir no princípio da *Co-configuração*. "*A Co-configuração* pressupõe um processo de parceria entre profissionais e utilizadores de serviços

[14]Intervenção no Seminário do CNE dirigido a investigadores (18.11.2010)
[15]sublinhado meu

para apoiar o caminho das pessoas [crianças, famílias] para fora da exclusão social [o que requer] uma capacidade de reconhecer e aceder à competência distribuída pelos sistemas locais e negociar as fronteiras de uma ação profissional responsável" (Daniels et al., 2007, p. 522). Enfatizamos ainda a preocupação com as crianças migrantes e refugiadas que têm aumentado exponencialmente, à medida que a Europa (e o nosso país) acolhe "novos europeus" e suas famílias.

Deste modo propomos que se crie ou mantenham:

- Propostas comunitárias que integrem sectores diferenciados: educação, área social, saúde, habitação, cultura e lazer, transportes;
- A garantia de universalidade e qualidade da educação dos 0 aos 3 como projeto do "poder local";
- Organização de serviços de proximidade da iniciativa das autarquias (nomeadamente as juntas de freguesia) para as famílias nos seus contextos diversificados de vida;
- A creche aparecendo então como uma modalidade de referência de onde pode "irradiar" um serviço de amas ou creches familiares com garantias de supervisão e apoio por profissionais especializados;
- E que se proporcione a possibilidade de uma educação itinerante (incluindo apoio domiciliário), e, mesmo, de centros de "animação" de crianças e famílias.

A criatividade pode ser muita:

- Criação de secções infantis em bibliotecas públicas, museus, etc., com livros e atividades apropriadas aos 0-3 anos: música nas filarmónicas; apoio de grupos de teatro…
- Jardins e parques infantis públicos com zonas "cobertas" e regras mínimas de segurança e supervisão;
- Ateliers de expressão plástica;
- Ludotecas com brinquedos adequados e de grande sobriedade[16];
- Serviços de apoio nos centros de saúde;
- Articulação com jardins de infância, escolas, centros de apoio a idosos, centros comunitários com funções diversificadas num sentido de "abrir as portas" das salas de atividades e implicar toda a comunidade educativa na educação da suas crianças.

[16]torna-se fundamental uma seleção criteriosa de materiais lúdicos ou outros que sejam estimulantes no toque sensorial, na qualidade das madeiras e dos tecidos, na sobriedade e, sobretudo, na "não-excitação".

Esta multiplicidade de iniciativas deve ser caraterizada por uma promoção da qualidade: veja-se o exemplo das creches em Reggio Emilia e San Gimiano (Itália), Ghent (Bélgica), entre tantas outras. Há uma intencionalidade para tudo.

Insistimos que a qualidade exige o reconhecimento do trabalho dos/as educadores/as em creche como *docência*:

- com a correspondente garantia da fixação nos seus postos de trabalho;
- a obrigatoriedade da colocação de educadores/as nos "berçários", a diminuição do número de crianças por adulto/a, ao invés da legislação mais recente; o enquadramento de crianças com direitos de aprendizagem diversificados (OCDE, 2006), incluindo NEEs[17][18];
- ... orientando os/as educadores/as para a obrigatoriedade de criação de um "projeto educativo" para cada Creche;
- e garantindo uma "orientação para o trabalho de projeto" com as crianças dos 0 aos 3 anos e respetivos grupos-sala (O-Formosinho, 2010[19]);
- uma garantia da qualidade educativa das "rotinas" (Vilhena, 2010[20]) ;
- num ambiente estimulante, repousante, esteticamente relevante, culturalmente rico, impregnado de "valores" e intencionalidades: pressupondo perspetivas ecológicas, sentido do outro, solidariedade, *frugalidade*;
- garantindo uma "hospitalidade" entre culturas, línguas e condições socioeconómicas e familiares das crianças;
- usando espaços de ar livre e de contacto com a natureza dentro e fora de portas;
- promovendo a saúde e hábitos de alimentação saudável;
- incluindo processos de (auto) avaliação da qualidade)[21] ou uma avaliação realizada no contexto de prática experiencial Gabriela Portugal)[22];

Para tal torna-se prioritário garantir:

- Mestrados profissionalizantes de 120 créditos (creche/jardim de infância *ou* jardim de infância/1º ciclo);
- Formação contínua, especializada e pós-graduada em creche e outras modalidades de atendimento à 1ª infância;
- Uma formação profissional que integre de modo intencional as

[17]Necessidades educativas especiais)
[18]Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). Portaria (Ruling) nº 262/2011, 31 de Agosto.
[19]Intervenção no seminário do CNE dirigido às entidades promotoras (2010).
[21]A Direção-Geral de Educação está a adaptar o projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* a contextos de creche.
[22]Intervenção no Seminário do CNE dirigido a investigadores (18.11.2010)

questões da aprendizagem inter-multicultural; questões de género; direitos humanos e direitos da criança; ética e cidadania; aprendizagem sistemática de como trabalhar com as famílias usando metodologias transformadoras e promotoras de *empoderamento* (Freire, 1975, 1977)
- Prevenção primária e intervenção precoce/atempada usando princípios éticos que não "rotulem" a criança;
- Equipas de Intervenção Precoce (EIP) no terreno: cada estabelecimento (incluindo 0-3) deve ter um "plano para a intervenção com crianças em risco" (Fuertes, 2010[23]);
- Articulação de serviços (*co-configuração*): na tomada de decisão deve prevalecer "o superior interesse da criança"(Daniels, et al. 2007);
- Investir e refletir sistematicamente na *qualidade da inclusão*.

Aqui e agora - bem como num futuro que se quer progressivamente melhor - propomos alargar o "Direito à Palavra" aos mais pequenos:

- escutando a criança nos seus tateamentos e modalidades variadas de expressão (Vasconcelos, 2012a);
- garantindo o direito à participação efetiva: respeitar o direito à iniciativa, autonomia e exploração independente da criança (Tomás, 2010 ibid.);
- não esquecendo nunca que as crianças têm "direitos de aprendizagem diversificados" (OCDE, 2006)

Finalmente, nunca é demais sublinhar o direito a um serviço de creche de "superior qualidade" para as crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos enquanto promoção de igualdade de oportunidades e prevenção da exclusão social.

Sublinhamos a necessidade de uma *atenção esclarecida* quanto a estas matérias. Propomos uma transformação de estruturas, de modos de governo, qualidade e eficácia na cooperação e na interação, de envolvimento das famílias na sua natural diversidade.

Os pequeninos merecem! Só assim a Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação se tornará ato!

REFERÊNCIAS

Alarcão, I (2008, coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.

Comissão Nacional dos Direitos da Criança (CNDC, 2005). *Relatório sobre a Aplicação da Convenção dos Direitos da Criança em Portugal*. Lisboa: CNDC.

Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011). *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos*. Relatora: Teresa Vasconcelos. Lisboa: CNE: *Estudos e Seminários*.(pp. 23-31).

Daniels, H., Leadbetter, J., Warmington, P., Edwards, A., Martin, D., Popova, A., Apostolov, A., Middleton, D & Brown, S. (2007). Learning in and for multiagency working. *Oxford Review of Education 33* (4): 521-538.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, P. (1997). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa (Pedagogy for Autonomy: Knowledge necessary for educational practice). São Paulo (Brasil): Paz e Terra.

OECD; OCDE, 2006) *Starting Strong II*. Paris: OCDE.

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). Portaria nº 262/2011, 31 de Agosto.

Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (Eds.) (2000). *From Neurons to Neighbourhood: The science of early childhood development*. National Research Council, Institute of Medicine, Washington DC: National Academy Press.

Shore, R. (1997). *Rethinking the Brain*. New York: Families and Work Institute.

Tomás, C. (2016). Para Além de uma Visão Dominante sobre os Bebés: teorias, práticas e saberes emancipadores, *Cadernos de Educação de Infância (APEI), 108-109, 59-60*.

UNICEF (2008). Transition in Care in the First Years. *Innocenti Report Card nº 8*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Vasconcelos, T. (1997). Planting the Field of Portuguese Preschool in Portugal: Old roots and new policies. *European Early Childhood Research Journal, 5*(1), 5-15.

Vasconcelos, T. (2009a). A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras. Lisboa: Texto.

Vasconcelos, T. (2009b) Educação de Infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão. In: I. Alarcão (coord.), *A Educação dos 0 aos 12 anos (The Education from zero to twelve)*. Lisboa: CNE/Estudos e Relatórios.

Vasconcelos, T. (2012a). Young Children's RIGHT to Education (0-3). *Children in Europe,* 8-9.

Vasconcelos, T. (2012b, Jan/Abr). Recomendação do Conselho Nacional de

Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos. Propostas de/para a criança futura. *Cadernos de Educação de Infância, 95,* 7-13.

Vasconcelos, T. (2013) A participatory process of developing a Recommendation for the Government about the Education for Children from birth to three – The Case of Portugal. *International Journal of Early Years Education*.

“As crianças participam… olha, quando cantamos elas cantam connosco.” A participação em creche e as conceções de criança pequena – da teoria à prática

Ana Rita Pires

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
anaritavpires@gmail.com

Resumo

Este artigo abordará a participação das crianças pequenas na creche. Pretende-se compreender as conceções atuais que a definem e o modo como as crianças pequenas contribuem e influenciam, ou não, nas decisões pedagógicas de duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais, que se encontram a trabalhar nas salas das crianças de 1 e 2 anos. A partir de um enquadramento teórico e metodológico que coloca em diálogo a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, desenvolveu-se um estudo de caso com base num exercício participativo onde foi possível o mapeamento de discursos acerca da participação dos bebés através da análise de conteúdo das tabelas de "mapeamento de práticas participativas" preenchidas por quatro agentes socioeducativas.

As conclusões apontam para uma heterogeneidade de conceções sobre participação que está diretamente relacionado com a perspetiva que cada adulto entrevistado tem acerca do conceito. Não obstante, os discursos das quatro agentes socioeducativas remetem para a valorização do direito de participação e o reconhecimento da criança enquanto ator social, sobretudo nos espaços exteriores à sala de atividades.

Palavras-chave: Direito de Participação. Bebés. Conceções sociais de profissionais de Creche.

Abstract

This article paper will approach the young children participation in day care center. We wish understand the current conceptions that define them and the way that young children add to and influence, yes or not, in the pedagogic decisions of two kindergarten children and two operational assistant that work in the 1 and 2 years classes. From an academic and methodological view that put in dialogue the Children Pedagogy and Sociology we develop a case study based on a participatory exercise were it was possible map the discourse about children participation.

The conclusions point heterogeneity of conceptions about participation that is directly related with the perspective that each interviewed adult has about the concept. Nevertheless the four childcare discourses refer the appreciation of the participation right and children recognition as a social actor especially outside activity class.

Keywords: Participation Right. Children. Social conceptions of kindergarten professionals.

Rèsumé

Le sujet de cet article est la participation des petits enfants dans une crèche. On veux comprendre les concéptions à l´heure actuelle qui font sa définition et la façon comme les petits enfants font, oui ou non, sa contribution et influence dans les décisions pédagogiques de deux éducatrices d`enfance et de deux assistentes opéracionelles qui s´ocupe des classes d´enfants de 1 et 2 années. En partant d´un cadre théorique et métodologique qui fait dialogue avec la Pédagogie et la Sociologie d´Enfance, on a développé un étude basé dans un exercice participative ou il a eté possible la référence des discours sur la participation des enfants.

Les conclusions se tourne vers une héteroginité de conceptions sur participation qui est directement connexe avec la perspective que chaque adulte interviewé a sur le concepte. Toutefois, les discours des quatre agents socio-éducatives font remarque sur la valorization du droit de participation et la réconaissance de l´enfant comme acteur sociale, surtout a l´extériur de la sale d´activitées.

Mot clef: Droit de Participation. Petits enfants. Conceptions sociales des profissionnel de crèche.

INTRODUÇÃO

A conceção de infância tem vindo a alterar-se ao longo dos anos. Autores do campo da Sociologia da Infância como Sarmento (2002); Ferreira (2004), Tomás (2011), Fernandes (2015), ou de outras áreas como a pedagogia da infância com autores como Rocha, Lessa & Buss-Simão, (2016); Coutinho (2013a); Vasconcelos, (2011; 2014); e, Lino (2005), têm contribuído para uma alteração da perspetiva de criança, deixando de ser considerada enquanto *homúnculo,* ou *ser em desenvolvimento* para efetivar o seu reconhecimento enquanto pessoa competente, dotada de capacidades, conhecimentos e competências que a efetivam enquanto agente social ativo e cidadão detentor de direitos.

Tomando como ponto de partida os direitos defendidos na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), neste artigo, pretende-se compreender de que forma o direito de participação é promovido em contexto de creche. Serão as crianças reconhecidas, na prática, enquanto verdadeiras cidadãs, sujeitos de direito? Haverá espaços e tempos para a participação dos bebés nos contextos de creche? Estarão os profissionais que com elas trabalham devidamente preparados e consciencializados do direito de participação, manifestando-se aptos para ouvir e interpretar a sua "voz", quando esta é partilhada em ações ao invés de verbalizações? Estas foram algumas das questões que serviram como ancora para a elaboração do presente artigo.

Assim, o principal objetivo centra-se na compreensão das perspetivas e ações de quatro profissionais, nomeadamente de duas educadoras e duas assistentes operacionais, face aos direitos de participação das crianças de 1 a 3 anos.

O presente artigo encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro, procurar-se-á desconstruir conceções contemporâneas de criança e de infância. No segundo, pretende-se desconstruir e compreender o conceito de participação, remetendo para a Convenção dos Direitos da Criança (1989). No terceiro capítulo, pretende-se identificar as tensões da efetivação da participação na prática com crianças pequenas; no quarto e quinto capítulos apresenta-se a investigação realizada com duas educadoras e duas assistentes operacionais, num contexto de colégio privado no concelho de Odivelas, distrito de Lisboa, onde são apresentadas as conceções de criança pequena e de participação na perspetiva destas quatro agentes socioeducativas. A análise dos dados do estudo terá por base a conceção de participação em creche segundo uma perspetiva de escolha, tempo e responsabilização; a ação social das crianças na promoção de interações entre pares, em comportamentos individuais ou com o meio envolvente.

"UMA CRIANÇA PEQUENA É..." – PROCURANDO DESCONSTRUIR CONCEÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA

Após uma pesquisa do conceito de criança, no dicionário Priberam da Língua Portuguesa, é possível verificar que esta se encontra limitada a "menino ou menina no período de infância"; "pessoa estouvada, pouco séria, de pouco juízo"; ou ainda "criação ou cria".

Tendo por base estas conceções apresentadas, é possível ir ao encontro do que é defendido por Coutinho (2013a), onde a autora afirma que "a infância é vista como tempo das ausências e da possibilidade do que virá a ser. Assim, ela não tem relevância em si e ainda não é. Se é, é o tempo da falta, da incapacidade, da irracionalidade" (p.222). Ainda no seguimento desta mesma ideia, Tomás (2011) defende que as crianças continuam a ser perspetivadas "dentro de parâmetros de um estado minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos" (p.86). Tendo ainda por base a mesma autora, conclui-se que estas conceções nos remetem para uma perspetiva *adultocêntrica* onde as crianças continuam a ser vistas como seres incapazes de tomar decisões ou fazer escolhas, com ausência da sua voz e ação, necessitando de ser moldados pelos adultos e pelas perspetivas que estes assumem no que se refere ao "superior interesse da criança". Assiste-se, assim, a um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sob a norma de "não -cidadão" (Casa citado por Tomás, 2011), marcada por traços de negatividade: "a idade do não-adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho, e da não infância" (Sarmento citado por Tomás, 2011, p.86).

Desta forma, é fulcral romper no campo da Educação de Infância com conceções *adultocêntricas* baseadas em perspetivas negativas do conceito de criança, enquanto mero recetor das influências a que está sujeita. Importa refletir sobre paradigmas que as legitimem enquanto atores sociais dotados de competências e capacidades, reconhecendo que transportam consigo um *stock de conhecimentos,* remetendo para a perspectiva de Simmel, que não deverá ser menosprezado ou desvalorizado. No seguimento desta ideia, Arendt (2004, p.17) afirma ainda que o recém-nascido possui já a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Richter e Barbosa (2010) acrescentam que "cada criança que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação ao trazer consigo outras possibilidades de agir" (p.86), sendo por isso fundamental quebrar com as ideias pré-concebidas e estar disponível para a compreender. Tomás (2011) reforça assim a importância do reconhecimento das crianças enquanto cidadãs ativas, com o direito a "fazer escolhas informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e influenciar as

tomadas das decisões do adulto, sempre que estas de alguma forma lhe digam respeito" (p.87).

Em modo de conclusão, importa ter em consideração que "ser criança não é só um vir a ser adulto, é também e, principalmente, ter um tempo de vida no presente, ser cidadã no agora e nas ações que são inerentes à sua socialização" (Coutinho, 2013a, p. 222).

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: UTOPIA OU REALIDADE?

Na sociedade atual, continua a ser possível observar uma acentuada dicotomia entre a teoria da promoção da participação de crianças muito pequenas e o que é, efetivamente, aplicado na prática. Segundo Tomás e Gama (2011) "as interpretações e as ações que os adultos, sobretudo dos professores, fazem das crianças e das suas ações, influenciam e interferem claramente na forma como entendem a participação e como a constrangem" (p.12). No ponto anterior foi possível compreender a "força" que a perspetiva dos adultos assume no reconhecimento (ou não) da agência de criança, legitimando-a (ou não) enquanto ator social.

Neste capítulo pretende-se desconstruir e compreender o conceito de participação. Assim, importa ter como ponto de partida um dos documentos que fundamentalmente assegura, reconhece e defende a participação das crianças na sociedade, sendo este a Convenção dos Direitos da Criança (1989). Adotada pelas Nações Unidas em 20 de Novembro foi ratificada por Portugal, um ano mais tarde, em 21 de Setembro de 1990. Nesta Convenção encontra-se claramente definido nos artigos 12 e 13 o direito que é reconhecido às crianças de "exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhes digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração"; bem como o direito de "exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras" (1989). Estes direitos ressalvam a importância do reconhecimento das crianças enquanto pessoas competentes e com direito a se expressarem livremente e a participarem nas decisões da sociedade.

Procurando encontrar uma conceção de participação, Tomás (2011) afirma que,

> "participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam de um pro-

cesso híbrido." (p. 105)

Lansdown (2005) acrescenta que

> se trata de um direito substantivo que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagónico, em vez de serem simplesmente beneficiárias passivas do cuidado e da proteção dos adultos. (...) a participação democrática não é um fim em si mesma, é também um direito processual, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar os abusos de poder. (p. 1).

Assim, reconhecendo e legitimando a importância da participação das crianças, nomeadamente no contexto de creche onde passam grande parte do seu dia, importa ter esta conceção enquanto princípio da docência. A educadora de infância, ou qualquer outro agente educativo, deve ter em consideração que a participação pressupõe uma socialização dinâmica e dual, tendo por base não só as interações adulto-criança, como também as interações entre pares.

Este processo de socialização é mencionado por Corsaro (citado por Tomás, 2011) como "reprodução interpretativa, como um processo que para além de adaptação e interiorização é também apropriação, reinvenção, inovação e mudança cultural" (p.88). É nesta reprodução interpretativa que as crianças "participam, resistem, tentam contrariar a lógica de imobilização existente e conseguem usufruir de «margem de manobra» para a reinvenção e a reprodução" (Tomás, 2011, p.88). Neste tipo de processos coletivos as crianças criam, compartilham e reinventam culturas com os adultos e com os seus pares. Assim, a criança "socializa-se ao mesmo tempo que é socializada, constrói-se a si própria na medida em que é construída pelos outros" (Javeau, 1998, p.167).

É, ainda, nesta construção dinâmica e dual da socialização que podem ser promovidas as condições necessárias para o desenvolvimento de experiências que favoreçam, junto de cada uma das crianças, "uma ressonância, de sentido positivo, no desenvolvimento da sua identidade" (Formosinho & Araújo, 2013, p.15). E é neste sentido que Formosinho e Araújo (2013) afirmam que a "interdependência entre o poder para intervir e o contexto do exercício desse poder requer do professor que o exercício profissional comece no contexto com formas de criar condições de sensibilidade, autonomia, estimulação e liberdade para a criança poder participar com agência" (p.18). Deste modo reconhece-se que os estilos de interação adulto-criança são (ou não) um mediador de participação, entendida como envolvimento nas atividades e projetos, promovendo (ou não) a agência de criança.

Sarmento (citado por Coutinho, 2013a) aponta para a ideia de que "toda a ação social é, real ou virtualmente, interação" (p.219). No seguimento desta ideia, pressupõe -se então que a participação inclui um processo de influência e de partilha de controlo, pelas diferentes agências, sobre uma determinada iniciativa ou decisão. Coutinho (2013a) defende ainda que "essa visão de participação revela uma perspetiva de partilha de controlo, contudo focada em sujeitos que decidem sobre iniciativas e recursos". No entanto, a autora reforça a existência de algumas "fragilidades" que se prendem, por vezes, com ausência da inclusão das crianças pequenas neste tipo de partilhas. Coutinho (2013a) enfoca a importância de se romper com as relações verticalizadas, comuns na nossa sociedade, de forma a promover no bebé um exercício de participação onde "pode usufruir da cidadania que juridicamente lhe é reconhecida, tornando pública a sua opinião, bem como é respeitado na sua humanidade" (p.223).

É, pois, possível compreender que a participação se vai construindo "num processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem pela participação das crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos" (Tomás & Gama, 2011, p.3).

Neste sentido, a participação das crianças pequenas assume-se como imperativo para a concretização da criança enquanto sujeito de direitos. Na conceção de participação e de conversação, pressupõe-se um sentido mais amplo do que ouvir as vozes da criança, promovendo "uma dimensão ética, de ficar confortável com o provisório e a desordem que ouvir provoca" (Dahlberg & Moss citado por Filho & Delgado, 2014). No entanto, sendo este um processo gradual requer uma aprendizagem por parte das crianças. Deste modo, cabe ao adulto, enquanto mediador, convidá-las, incentivá-las e ensiná-las a participar. Pois, tal como menciona Falk (citado por Filho & Delgado, 2014) "este não é um movimento fácil de ser aprendido" (p.9).

Em suma, participar é "legitimar a voz das crianças, não só ouvi-las, mas possibilitar que a sua voz tenha implicações na alteração da realidade" (Coutinho, 2013a, p.224).

PARTICIPAÇÃO – UM (AINDA) SINUOSO CAMINHO PARA CRIANÇAS PEQUENAS?

A promoção da participação dos bebés requer, tal como já foi mencionado, um sistema estável de relações de interações adulto-criança, ou entre pares, enquanto promotoras de atos de socialização. Tal como mencionam Richter e Barbosa, (2010) "os seres humanos, ao nascerem, trazem como condição de sobrevivência a necessidade e o desejo de se relacionar e de se comunicar com os outros" (p.86). É a partir destas relações que a criança desenvolve a sua cultura e influencia a cultura dos outros, reconhecendo os padrões sociais que lhes estão inerentes, a partir da *reprodução interpretativa* das suas vivências experienciadas.

Filho e Delgado (2014) fazem denotar que crianças pequenas, que ainda não adquiriram competências de comunicação verbal, recorrem às diferentes formas de linguagem da "não- palavra", o que apresenta repercurções nas estratégias de participação no seu dia -a-dia. Richter e Barbosa (2010) defendem que "os bebés sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber" (p.87) No entanto, e ainda segundo os autores, a forma como os bebés reconhecem, interpretam e comunicam emerge do corpo e acontece através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros enquanto "movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal" (p.87), constituindo-se como estratégias que lhes permitem conectar-se com o mundo que as rodeia.

No seguimento desta ideia, Coutinho (2013a) defende que ao trabalhar com bebés, que ainda não utilizam a fala como principal forma de comunicação, é fundamental que o adulto seja competente e capaz de reconhecer os saberes, os pensamentos e as ações das crianças. Assim, Richter e Barbosa (2010) apontam também para importância do adulto estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente. Os autores acrescentam ainda que "é um ato de disposição colocar-se na perspetiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebés nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo." (p.87)

De modo a promover a sua aptidão para compreender, efetivamente, os interesses e as partilhas de cada criança, Coutinho (2013a) defende ser essencial que o adulto recorra a instrumentos, como o vídeo, fotografias ou registos escritos, que o auxiliem e lhe permitam pôr de parte a "lente *adultocêntrica*" que os pode caracterizar. Assim, a autora defende que os adultos têm "de estar atentos às crianças nas suas relações mais subtis, nas trocas de olhares, nos combinados entre elas, nas suas es-

colhas quando têm liberdade para fazê-las" (p.225), só assim poderá ser promovida a participação das crianças, tendo em consideração os seus interesses, que contribuem para eventuais alterações em determinados momentos específicos. Coutinho (2013a) é da opinião de que,

> o protagonismo das crianças se efetiva à medida que têm a possibilidade de participação por via da sua escuta, observação, da estruturação de tempos, espaço e propostas que considerem suas singularidades. À medida que o tempo do brincar não é suprimido das suas experiências quotidianas que lhes damos respostas retomamos questões que por elas nos são colocadas e que precisamos encaminhar (p.226)

No entanto, quando se fala em participação em creche, não se pretende que esta configure uma mera "participação decorativa" (Coutinho, 2013a, p.4), onde a criança se encontra limitada às opções partilhadas pelo adulto, não sendo tomado em consideração o efetivo interesse da criança. O que se pretende, tal como já foi mencionado no decorrer do presente artigo, é *"desenhar a recusa ao adultocentrismo como fonte única de conhecimento relevante sobre a criança"* (Filho & Delgado, 2014, p.4), camuflando-a. Pretende-se sim, a estimulação da emergência da participação das crianças e, que a partir de si próprias, sejam capazes de dar significado aos seus "mundos de vida" *(ibidem)*.

No entanto, Graham e Fitzgerald (citado por Filho & Delgado, 2014) reconhecem a participação das crianças e a sua representação como "ambígua, incerta e incontestada, pois há tensões e relações de poder, em termos de limites e reconhecimento do *status* que é concedido às vozes das crianças na vida contemporânea" (p.6). Neste sentido os autores defendem que não é a supressão do poder dos adultos que se pretende, mas antes a promoção de redes de partilhas e de relações entre os diferentes atores sociais (adultos e crianças).

Um adulto atento compreende que a criança manifesta o seu desejo de participação, mesmo quando esta não lhe é facilitada, a partir de "forças ligadas à resistência, transgressão, subversão ou tensão, ao que o adulto lhe proporciona" (Filho & Delgado, 2014, p.12).

Coutinho (2013a) remete ainda para outras condicionantes da promoção da participação dos bebés, nomeadamente, no que se refere

> às representações sociais da infância, continuando a ser marcadas pelo imaginário social, o senso comum e a opinião pública; o contraste existente entre os discursos sobre a participação e o contexto concreto e quotidiano de estruturas políticas e sociais, que não somente a desfavorecem, como também a desvirtuam; a promoção de

> participações decorativas, passivas, sem iniciativa própria, e que não afetem interesses, instituições nem estruturas de poder estabelecidas; a multiculturalidade; e a relação adulto- criança que reproduz de forma simbólica e concreta a hierarquização das sociedades autoritárias, compulsivas e piramidais, fenómeno que se expressa num âmbito familiar, escolar, comunitário, entre outros. (p.221 e 222)

Torna-se assim emergente que os adultos, cuidadores das crianças, as reconheçam, efetivamente, enquanto verdadeiros atores sociais. A criança não é um ser incapaz, sem conhecimentos e sem voz, é antes uma pessoa que, como qualquer outra, se encontra em constante desenvolvimento, capaz de se expressar, de se fazer ouvir e de fazer escolhas. Cabe ao adulto a importante tarefa de "erradicar" a sua "lente *adultocêntrica*", estar atento aos estímulos partilhados pela criança e ser capaz de partilhar "o poder", reconhecendo-a, efetivamente, enquanto sujeito de direitos.

Deste modo, "um modelo curricular precisa de estar baseado em processos, isto é, no desenvolvimento de «estratégias de ensino» que não podem ser previamente determinadas, pois terão que ser elaboradas pelos professores a partir da reflexão da prática obtida no encontro com as crianças" (Stenhouse, citado por Richter & Barbosa, 2010, p.88). Apresenta- se, então, como essencial repensar na educação e, consequentemente, na ação do agente educativo enquanto mediador e promotor de aprendizagens, que tenham como ponto de partida os conhecimentos e os interesses de cada criança. Pois, na creche ou em qualquer outro contexto socioeducativo, "o humano não se fabrica, nasce; não é execução de um plano predeterminado, mas o enigma de *um* começar-se" (Richter & Barbosa, 2010, p.90)

METODOLOGIA

Conceção de criança pequena e de participação... na perspetiva de quatro agentes socioeducativas

Ao longo dos anos tem-se verificado uma alteração na conceção de criança e de infância, por parte de diferentes teóricos quer do ramo da psicologia, da sociologia, da pedagogia ou até mesmo da filosofia. A criança deixa de ser considerada como um homúnculo, ou seja, como um Homem em miniatura, sem qualquer tipo de competência ou "pré-conhecimento", para ser reconhecida enquanto sujeito de direitos, competente, detentora de conhecimentos prévios de que se vai apropriando nas suas diferentes interações. No entanto, que conceções vigoram nos contextos educativos? Que perspetivas existem das educadoras e das assistentes operacionais que trabalham com crianças pequenas?

A presente investigação, que parte dos discursos de quatro agentes socioeducativas, não pretende generalizar os resultados, mas antes compreender as perspetivas que este grupo específico, composto por duas educadoras e duas assistentes operacionais, de um contexto educativo, têm acerca das crianças pequenas e da sua participação em creche. Assim, importa mencionar que o estudo foi desenvolvido num colégio privado situado no concelho de Odivelas, distrito de Lisboa. A presente organização socioeducativa possui valência de creche com duas salas – de 1 ano e a de 2 anos – e valência de jardim-de-infância – com três salas, a dos 3 anos, a dos 4 anos e uma sala com um grupo heterogéneo dos 3 aos 5 anos. É ainda composta por 12 adultos, sendo estes 1 diretor técnico (sem formação pedagógica), 1 coordenadora pedagógica que também exerce a função de educadora titular da sala dos 2 anos, 4 educadoras, 4 assistentes operacionais, 1 cozinheira e 1 funcionária da limpeza.

O estudo terá então como foco as adultas que se encontram, no presente ano letivo, a exercer as suas funções com os grupos de crianças de creche. De modo a fazer uma breve caracterização das profissionais, importa mencionar que são do sexo feminino e que se encontram na faixa etária entre os 31 e os 53 anos. As educadoras exercem a sua função há 7 e 5 anos, sala de 1 ano e 2 anos respetivamente, e as assistentes operacionais há 5 e 8 anos respetivamente.

Metodologicamente, a investigação assume-se como um estudo de caso intrínseco, na medida em que "investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real" (Yin, 2001, p.32), tendo como finalidade "compreender em profundidade uma situação concreta, reconhecendo o que é específico e único nessa situação" (Vasconcelos, 2016, p.77). Tal como já foi mencionado, não se pretende uma generalização

das conclusões que advêm do estudo, mas antes compreender as perspetivas deste grupo específico.

O presente estudo assume ainda uma natureza qualitativa, adotando como modalidade uma observação individual, não participante, na medida em que a investigadora teve como objetivo "observar as atividades, as pessoas e mesmo os aspetos físicos dessa mesma situação" (Vasconcelos, 2016, p.60), embora não pretenda inserir-se nas atividades intrínsecas. Assim, as questões fulcrais a observar e compreender nesta investigação relacionam-se com as seguintes questões: qual a conceção de criança pequena? Qual a definição de participação? Existe, efetivamente, participação nestes contextos observados? Como promover essa participação nas salas de creche?

Tomando como ponto de partida a ideia defendida por Vasconcelos (2016, p.65) toda a intervenção realizada no decorrer do projeto, terá como base princípios éticos que assentam no sentido de respeito, responsabilidade e consentimento informado perante os intervenientes. Deste modo, foi acordada uma autorização verbal por parte dos intervenientes, onde foi autorizado o registo e a partilha das informações cedidas pelas educadoras e pelas assistentes operacionais.

A recolha de dados, para o estudo em causa, teve como instrumento um exercício participativo, de forma a tentar "tornar significativo o mundo [a ser] estudado na perspetiva dos que estão a ser observados" (Denzin,1989, p.42). Pois, tal como afirmam Atkinson e Hammersley (citado por Vasconcelos, 2016, p.80) "a observação participante não é uma técnica específica de investigação, mas uma forma de estar no mundo que é decisiva para os investigadores qualitativos.".

Com o intuito de compreender as perspetivas de participação de cada uma das quatro agentes socioeducativas, foi aplicada uma tabela de "mapeamento de práticas participativas" (anexo 2). Assim, de forma a interpretar os dados presentes na tabela, recorreu-se à sua análise de conteúdo, de modo a "conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (Bardin, 1977, p.44). Optou-se por este instrumento, na medida em que permite conhecer "variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc. por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares" (p.44). Assim, após uma análise da tabela surgiram indicadores que " permitiram inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem" (Bardin, 1977, p.45). Destes indicadores resultaram então os temas, as categorias e as subcategorias presentes na seguinte tabela:

Tabela 1

Temas, categorias e subcategorias resultantes do mapeamento de práticas participativas

Tema	Categoria	Subcategoria
Participação das crianças em creche	Conceção de Participação	Escolha Tempo Responsabilização
Ação social das crianças	Reconhecimento da ação em contexto	Interação entre crianças Comportamento individual Espaço exterior
Interações sociais	Entre pares	Espaço na creche

"PARTICIPAR É OUVIR A «VOZ» DAS CRIANÇAS" – ANALISANDO DADOS... DA TEORIA À PRÁTICA

O conceito de participação, tal como tem vindo a ser mencionado no decorrer do artigo, não é novo na nossa sociedade. Participar é um direito, democrático, que deve assistir a infância, sendo defendido na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Porém, também não é novidade que a perspetiva que cada um dos adultos assume, defende e manifesta pode persuadir a forma como se perspetiva a infância resultando na "atribuição de diferentes papéis para as crianças no seu processo de aprendizagem" (Johansson citado por Bae, 2015, p.11). A postura do adulto e os seus pontos de vista "são importantes e influenciam as possibilidades que as crianças têm para participar e contribuir a seu modo para as interações quotidianas" (Bae, 2015, p.11). Neste capítulo pretende-se refletir entre a teoria e a prática, de modo a compreender a perspetiva de participação em creche, de quatro atores socioeducativas que diariamente interagem com os bebés.

Conceção de participação em creche numa perspetiva de escolha, tempo e responsabilização

Após uma análise refletida das informações partilhadas pelas educadoras e assistentes operacionais é possível compreender perspetivas dicotómicas: das educadoras versus das assistentes operacionais.

Se por um lado, no que se refere à temática da participação das crianças em creche, as educadoras se focalizam na subcategoria de "escolha", onde é defendido que cada criança tem a oportunidade de, por exemplo, "escolher os brinquedos ou materiais de trabalho" (Catarina, educadora de infância), bem como "as atividades livres" (Tânia, educadora de infância)

em que se quer envolver; por outro lado, as assistentes operacionais centram-se na subcategoria de tempo, reconhecendo à criança o direito, por exemplo, a participar num "jogo e terminá-lo sozinha" (Ana Catarina, assistente operacional), ou "deixar acabar de ouvir uma música preferida deles" (Celeste, assistente operacional). Tanto a subcategoria de "escolha" como a de "tempo" são fundamentais para que se promova, efetivamente, a participação das crianças em creche.

As particularidades mencionadas pelas agentes socioeducativas, na subcategoria de escolha e tempo, remetem-nos para a capacidade dos adultos ouvirem cada uma das crianças e, assim, valorizarem os seus interesses, as suas experiências e as suas partilhas. Como refere Bae (citado por Agostinho, 2013) ao reconhecer a competência das crianças e ao valorizar as suas ações "lançam-se as bases para uma consciência crescente quanto ao facto de que as suas experiências e pontos de vista são dignos de atenção, mesmo quando diferem das dos outros" (p.239). Momentos de diálogo onde se faça ouvir, efetivamente, a "voz das crianças" são promotores de democracia e cidadania, assentando na base da partilha de "poder" entre adulto-criança ou entre pares. Porém, tal como é reconhecido por Agostinho (2013) o estabelecimento de diálogo requer "sensibilidade, astúcia, perspicácia e conhecimento" (p.241) só assim, se poderá desencadear uma participação que reconheça a contribuição das crianças para a sociedade. Essa participação deverá ser entendida como o envolvimento direto das crianças nas questões que afetam a sua vida, dando, os adultos, suporte às suas decisões sempre que necessário.

Nos momentos de tempo de escolha livre, na perspetiva das educadoras Catarina e Tânia, pretende-se então que as crianças possam explorar o espaço que as envolve, desenvolvendo interações com o meio, com os adultos e/ou com os pares, segundo as suas próprias intencionalidades, sem que estas possam ser condicionadas pela ação do adulto. Nesta perspetiva, as crianças assumem um papel ativo e central na tomada de decisões que a eles lhes diz respeito, bem como na "condução das ações, gestão, manutenção e permanência nas/das atividades, individualmente ou em grupo" (Ferreira, 2004, p.240). Objetiva-se assim uma maior horizontalidade, esbatendo a hierarquia preconcebida de adulto-criança. Nesta perspetiva o adulto assume um papel "subsidiário" intervindo somente quando solicitado pela(s) criança(s) ou em situações de conflito que não estejam a ser solucionadas pela criança, pelos seus pares, ou pelo grupo em si. Não esquecendo, tal como foi referenciado pelas assistentes operacionais Ana Catarina e Celeste, de lhes proporcionar tempo e espaço para que, as crianças possam desenvolver as suas ações segundo o seu próprio ritmo.

No entanto, o respeito pelas escolhas e pelo tempo da criança não de-

vem, nem podem, estar circunscritos aos momentos de "escolha livre". Nos momentos de escolha orientada a criança também deve ter o poder de negociar com o adulto as atividades a desenvolver, ou mesmo a sua recusa. Caminha-se assim, segundo Lansdown (2005), no sentido de valorizar processos autónomos, nos quais as crianças sejam detentores do "poder de empreender a ação" (p.18), selecionando, por exemplo, os temas a tratar.

Ao reconhecer as crianças enquanto atores sociais dotados de "cognoscitividade" radica-se a ideia pré-concebida da criança enquanto "sonâmbulo social dependente e encarcerado nas configurações sociais em que se movem" (Lopes citado por Ferreira, 2004, p.236). Começa-se então a reconhecer a criança pequena enquanto cidadã capaz de assumir diferentes responsabilidades. Nesta subcategoria as quatro agentes socioeducativas, educadoras e assistentes operacionais, mostraram-se em acordo, reconhecendo a criança enquanto pessoa capaz e ativa, enunciando algumas tarefas de responsabilidade como a "distribuição da fruta", "arrumação da sala" e ajuda e cooperação entre pares, por exemplo, "quando uma criança ajuda/dá uma garrafa de água a outra".

A ação social das crianças assente na interação entre pares, comportamentos individuais e o espaço exterior

Considero indissociável da conceção de participação encontra-se o reconhecimento da ação social das crianças nas suas interações com os pares, com os adultos e com o meio.

Segundo Ferreira (2004) é no estabelecimento das relações sociais, nas interações face-a-face com os outros, que ocorrem processos de negociação e aprendizagem social em atividades que promovem a "apropriação do valor e da qualidade dos espaços, objetos, pessoas, ações que estão na génese e produção de culturas infantis locais" (p.235). É, portanto, no espaço da creche que são favorecidos momentos de partilha entre a(s) criança(s) e a educadora e/ou assistente operacional, e entre a(s) criança(s) e os seus pares. É nestas relações que se gerem experiências significativas para ambos, estabelecendo a confiança mútua que favorece o reconhecimento das ações das crianças enquanto atores sociais.

É na interação com os pares e com os adultos que, tal como identificaram as educadoras na tabela de mapeamento de práticas participativas (Anexo 2), as crianças desenvolvem o interesse pela partilha do que é seu, dos seus brinquedos ou objetos trazidos de casa, ou dos brinquedos com os quais interagem e exploram na escola.

No seguimento desta ideia, na sala dos 2 anos, foi possível observar a

seguinte situação:

> "A Gabriela chega ao colégio, com a mãe, e dirige-se entusiasmada à Tânia (educadora) mostrando um saco que traz na mão. A mãe quando se aproxima informa a educadora "Ah, são uns balões que a Gabriela hoje quis trazer para mostrar aos amigos. Dá cá que eu guardo Gabi." A Gabriela continua a esticar o braço para que a educadora agarre no saco com os seus balões. Ao fazê-lo a educadora diz "que bom, podemos deixá-los na sala, não há problema, e até podemos ver as cores de cada um com os amigos, sim?" Orgulhosa a Gabriela volta a segurar nos balões, para os mostrar mais tarde aos pares." (Nota de campo, sala dos 2 anos, 20 de março de 2016) Mais tarde, quando todas as crianças já se encontravam em roda, para iniciar o acolhimento em grupo, a educadora sugeriu então à Gabriela que partilhasse com o grupo os seus balões, e juntos identificaram as cores que já haviam trabalhado no decorrer de atividades anteriores sobre o livro da "lagartinha comilona". No episódio descrito houve uma valorização e incentivo da partilha de uma criança com o seu grupo de pares. Tal como menciona Sarmento (2015a) a ação educativa parte da "concretude da condição humana e social da criança para se estruturar e intencionalizar, sendo que a participação da criança não é secundária, instrumental ou indireta, mas central no respeito da cidadania infantil" (p.38).

Para além da importância que as interações assumem na ação social das crianças, é também reconhecido o valor do comportamento individual dos atores sociais. As assistentes operacionais, na tabela acima mencionada, remetem para a importância da criança ser capaz de comer sozinho e de elogiar as suas ações "positivas". Ferreira e Nunes (2014) defendem a importância de reconhecer as "experiências acumuladas" das crianças, bem como as suas competências comunicativas, em "função e em relação à rede de contextos em que se movem e em que se dão os seus encontros e desencontros" (p.114). Deste modo, Solberg (citado por Ferreira & Nunes 2014) ressalva a importância de se observar atenta e cuidadosamente as ações das crianças pelo que fazem, mais pelo que dizem, de forma a escutá-las e "serem capazes de interpretar, traduzir, mediar os sentidos intersubjetivos possíveis nos processos comunicativos, (...) numa postura de cuidado e abertura ao outro" (Ferreira & Rocha, citado por Ferreira & Nunes, 2014, p.114), sem o peso das categorias sociais que a definem.

Curiosamente, após analisar novamente a tabela de mapeamento de práticas participativas conclui-se que, para a maioria dos adultos que participaram no estudo, a participação, enquanto processo dinâmico e dual, ocorre somente em espaço exteriores à sala de atividade, nomeadamente na sala polivalente (onde se realizam as sessões de movimen-

to), ou nas saídas ao exterior (passeios). Consequentemente foram estes, também, os momentos selecionados onde as crianças são consideradas sujeitos de direitos e conhecimentos. A questão que ressalva é "a participação e as ações sociais das crianças só ocorrem no espaço exterior e na sala polivalente? E o restante espaço de creche?

As interações sociais no espaço de creche

É no espaço de creche que as crianças pequenas passam grande parte do seu tempo, consequentemente, é também neste espaço que estes atores sociais, reconhecidos enquanto agentes ativos que vivem em sociedade, "tecem as suas teias de relações" (Coutinho, 2010, p.133).

Como tal, indo ao encontro do que é defendido por Sarmento (2015b) a creche deve ser um lugar onde as culturas da infância se intercetam "na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo" (p.81). Segundo esta mesma ideia, a creche deve ser o espaço onde são privilegiados, respeitados e afirmados, de forma plena, os direitos das crianças.

Sarmento (2015b) acrescenta ainda que, a escola é a polis, ou seja, o local onde a criança desenvolve o seu direito de cidadania e afirma a sua identidade social, onde à criança enquanto "pequeno cidadão" devem ser reconhecidos os seus direitos plenos e não "pequenos direitos". (p.82)

No estudo desenvolvido, as educadoras e as assistentes operacionais reconheceram a importância dos momentos lúdicos de ginástica e dança e, sobretudo, dos momentos de brincadeira onde as crianças podem vivenciar diferentes experiências; onde podem ainda reproduzir interpretativamente as suas realidades nos diferentes espaços da sala ou da escola; onde "os meninos podem vestir coisas de meninas" (Celeste, assistente operacional) ou as meninas podem vestir ou experimentar "coisas de meninos". É nestes momentos, nestas explorações, que as crianças podem interagir com os seus pares, com os adultos ou simplesmente com o meio, desenvolvendo a sua própria cultura influenciada, ou não, pela cultura dos pares e pela cultura dos adultos. Indo ao encontro do que é defendido por Coutinho (2013b), a brincadeira é então encarada como uma atividade social "dotada de significado a partir e na relação com uma cultura" (p.35).

Coutinho (2013b) defende que ao analisarmos "longitudinalmente a ordem social instituída e instituinte, percebemos que muitas das situações em que prevalece a ordem das crianças ou até uma ordem híbrida (crianças e adultos) são de brincadeira" (p.34).

Brougère (1998, citado por Coutinho, 2013b) afirma que,

> Se é verdade que há uma expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade. (p.35)

Ao atribuir significado às ações as crianças vão desenvolvendo a sua capacidade de fazer escolhas, que resultam das suas vivências experienciadas. O ato de brincar tem de ser reconhecido como um momento de troca, resultante de "experiências interativas" (Coutinho, 2013b) entre as crianças e os outros.

Ferreira (2004 citado por Coutinho, 2010) defende ainda o brincar enquanto o meio de interação com o mundo, que as crianças utilizam enquanto recurso comunicativo de forma a "participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações" (p.150).

Conclui-se então, que a brincadeira assume um papel central na educação de infância, permitindo então que "haja espaço para a liberdade de expressão das crianças e para estas participarem como agentes ativos" (Bae, 2015, p.22)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomás e Fernandes (2011) defendem que a promoção da participação das crianças requer algumas condições que a tornem real e efetiva. Segundo as autoras, para que as crianças possam participar ativamente nas decisões que influenciam a sociedade têm de ter uma intervenção ativa, sobretudo nas questões que lhes dizem respeito. Esta intervenção deve resultar de um processo dual, onde é desenvolvido um intercâmbio de informação e diálogo entre a criança e o(s) adulto(s). Desta forma, o "poder" não poderá surgir numa perspetiva vertical e adultocêntrica, mas antes horizontal, isto é, a criança tem de ter a oportunidade de influenciar e modelar "tanto o processo como os resultados" (p.265). Indo ainda ao encontro das ideias defendidas pelas autoras, constata-se como fundamental neste processo que haja um reconhecimento da capacidade, experiência e interesses da criança, radicando a ideia preconcebida da infância enquanto "fase do ainda não", valorizando os bebés enquanto verdadeiros atores sociais, portadores de uma "bagagem cultural" que lhes possibilita tomar as suas decisões, ainda que possam contar com a mediação do adulto.

Woodhead (citado por Bae, 2015), argumenta que o direito de participação das crianças, em situações práticas, "(...) desafia formas tradicionais de pensar as relações adulto-criança e exige novas expectativas sobre o papel dos adultos que cuidam das crianças" (p.11). Compreender as crianças pequenas, sobretudo os bebés, enquanto seres competentes e aceitar e respeitar as suas decisões tem de fazer parte do "ser educador" e do "ser assistente operacional". A perspetiva de que o adulto possui em si todo o conhecimento que lhe permita ser capaz de decidir por todas as ações da criança deverá então ser radicalizada, dando espaço à capacidade de ouvir o outro, ouvir a "voz" da criança, interpretar os seus gestos e movimentos, as suas partilhas, estabelecendo uma comunicação de igual para igual, onde são aceites as características individuais e particulares de cada pessoa.

Assim, a observação, a escuta, a análise documental e o diálogo apresentam-se como estratégias fundamentais, para as agentes socioeducativas, compreenderem, ouvirem e respeitarem efetivamente as crianças, as suas perspetivas e os seus pontos de vista.

Em modo de conclusão, como argumenta James (citado por Ferreira & Nunes, 2014), pesquisar a infância requer "explorar a natureza da voz atribuída às crianças, como esta molda e reflete o modo como a infância é entendida e, portanto, os discursos no âmbito dos quais as crianças se localizam em qualquer sociedade" (p.118). Assim, importa compreender que a participação não está, nem pode estar, restrita a um contexto espa-

cial específico, isto é, a participação da criança não pode ocorrer apenas nos momentos de "escolha livre" ou de propostas nos espaços exteriores à sala de atividades. A participação da criança deve ser reconhecida nas suas ações e interações com a sociedade, num meio social e cultural que a apoie e que a reconheça enquanto competente e detentora de um stock de conhecimentos, que lhe permite influenciar e aperfeiçoar o "mundo" que a rodeia.

REFERÊNCIAS

Arendt, H. (2004). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Agostinho, K. (jul./dez. de 2013). *O Direito à Participação das Crianças na Educação Infantil*. Revista Educativa, Vol.16; n.º2, pp. 229-244. Goiás: Universidade Católica

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bae, B. (nov. de 2015). *O direito das crianças a participar – desafios nas interações do quotidiano*. Da Investigação às práticas, Vol.6, n.º1, pp. 7-30. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Minho: Instituto de educação. Tese de Doutoramento

Coutinho, Â. (jul./dez. de 2013a). *Ação Social e Participação no Contexto de Creche*. Revista Educativa, Vol.16, nº2; pp. 217-228. Goiás: Universidade Católica

Coutinho, Â. (set./out. de 2013b). *Os Bebés e a Brincadeira: questões para pensar a docência*. Da Investigação às Práticas, Vol. 4; n.º1, pp. 31-43. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Denzin, N. (1989). *Interpretive Interactionism*. New York: Sage

Fernandes, N. (2015). Pesquisa com crianças - da invisiblidade à participação - com implicações na formação de professores? Em R. Ens, Pesquisa com Crianças e a Formação de Professores (pp. 21-44). Curitiba: Editora Universitária Champagnat.

Ferreira, M. (jul./dez. de 2004). *Galgar fronteiras, criar "pontes", traçar "ruas" e itinerários*: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do Jardim de Infância pelas crianças. Revista Poiésis, Vol.4, n.º8, pp. 234-251. Santa Catarina: Universidade do Sul

Ferreira, M. & Nunes, Â. (jan./Abr. de 2014). *Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios*. Linhas Críticas, Vol.20, n.º41, pp. 103-123. Brasília: Faculdade de Educação - UnB

Filho, A. & Delgado, A. (2014). *"A docência não se faz sem as crianças": Participação Infantil na Construção da Docências de Zero a Três anos*. II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudo da Criança – Pesquisa com Crianças: Desafios Éticos e Metodológicos, Porto Alegre.

Javeau, C. (1998). *Lições de Sociologia. Oeiras*: Celta Editora

Lansdown, G. (2005). *Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectam*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 36. Haia, Países Baixos: Fundación Bernard van Leer.

Lino, D. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um Percurso de Inovação para a Reconstrução da Pedagogia da Infância*. (Dissertação de doutoramento em Estudos da Infância). Universidade do Minho, Braga.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

PRIBERAM. (23 de Abril de 2016). Obtido de Priberam - Dúvidas linguísticas: https://www.priberam.pt/dlpo/crian%C3%A7a

Richter, S. & Barbosa, C. (jan./abr. de 2010). *Os bebés Interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação Santa Maria, Vol.35, n.º1, pp. 85-96. Santa Maria:* Universidade Federal

Rocha, E., Lessa, J. e Buss-Simão, M. (2016), Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação, Da Investigação às práticas, Vol.6, n.º1, pp- 31 – 49. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Sarmento, M. J. (2002). As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Consultado em 10 de Abril de 2016, de CEDIC - Centro de Documentação e Informação Sobre a Criança: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

Sarmento, M. (2012). *Construir a Educação Infantil na Complexidade do Real,* Pátio-Revista de Educação Infantil, nº32

Sarmento, M. (jul./dez. de 2015a). *Educação Infantil em Tempo Integral e Bem-Estar da Criança como Princípio de Justiça*. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vol.19, n.º42, pp. 29-44. Vitória: PPGE/UFES

Sarmento, M. (2015b). *Para uma Agenda da Educação da Infância em Tempo Integral Assente nos Direitos da Criança*. Em Araújo, V. (coord.), *Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral* (pp. 61-89). Vitória: Edufes – Editora da Universidade Federal do Espírito Santo.

Tomás, C. (jul./dez. de 2007). *"Participação Não Tem Idade" – Participação das Crianças e Cidadania da Infância*. Contexto e Educação, nº78, pp. 45-68. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C. & Gama, A. (jan. de 2011). *Cultura de (Não) Participação das Crianças em Contexto Escolar*. Educação, Territórios e (Des)Igualdades – II Econtro com Sociologia da Educação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). *A Participação Infantil: Discussões Teóricas e Metodológicas*. Em M. Mager, V. Muller, E. Silvestre, & A. Morelli, *Prática com Crianças, Adolescentes e Jovens: Pensamentos Decantados (pp. 251-272)*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.

Unicef. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido em 23 de Abril de 2016, de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação. A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE

Vasconcelos, T. (2014). Tecendo Tempos e Andamentos na Educação

de Infância (última lição). Consultado em https://www.ipl.pt/sites/default/files/ultima_licao_0.pdf

Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman

Well begun is half done[1] - Compreender as conceções das crianças, dos pais e das educadoras de infância acerca da qualidade da educação em Creche

Diana Patrícia Caeiro Frade Figueiredo

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa
Diana.cfr@gmail.com

[1]Reconstrução da Pedagogia da Infância. (Dissertação de doutoramento em Estudos da Infância). Universidade do Minho, Braga.

Resumo

O presente artigo surge no âmbito da unidade curricular de Projeto, da Pós- Graduação em Creche e Outros Equipamentos com Crianças dos 0 aos 3 anos. É objetivo deste estudo compreender as conceções das crianças, dos pais e das educadoras de infância acerca da qualidade da educação em creche.

O número de estruturas de apoio à primeira infância tem vindo a aumentar e consequentemente a preocupação, espelhada em investigações acerca da qualidade. Considera-se importante, uma vez que nos debruçamos sobre aspetos da qualidade em creche, dar voz aos diferentes intervenientes que estão presentes neste contexto. É através do seu entendimento, das suas representações, aliado aos referenciais teóricos existentes que se admite poder ter uma visão mais diversificada e clara acerca da qualidade da educação em creche. Torna-se por isso relevante, incluir as conceções dos diferentes intervenientes – crianças, pais e educadores de infância, procurando compreender-se: as razões de escolha do contexto de creche; as razões de escolha do contexto específico de creche; os propósitos e qualidade do contexto de creche; e as dimensões promotoras da qualidade em creche.

Para o efeito, foram realizadas entrevistas a 3 mães de crianças que frequentam a creche, 2 educadoras do contexto de creche e foi promovido um grupo de discussão focalizado com 4 crianças entre os 5 e os 6 anos, sobre as suas conceções acerca da qualidade da educação em creche, num estudo exploratório e qualitativo.

O presente estudo revela que as crianças, os pais e as educadoras valorizam a creche como espaço de socialização e de promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança; Compreende-se ainda que as mães no que refere à escolha do contexto específico de creche valorizam as referências de amigos e de familiares; As crianças revelam valorizar os espaços e materiais, como razão de escolha do contexto de creche; As educadoras consideram o projeto educativo e a equipa pedagógica como os principais fatores de escolha do contexto de creche; No que respeita às dimensões promotoras da qualidade em creche, a dimensão humana é aquela que é mais valorizada por todos os intervenientes, seguida da dimensão pedagógica e por último encontra-se a dimensão física.

Palavras-chave: Creche; Qualidade; Conceção das Crianças; Conceção das Educadoras de Infância; Conceção dos Pais;

Abstract

This article comes as part of the course, Pos-Graduate in Kindergartens and Other Equipment with children 0 to 3 years of age. The objective of this study is to better understand the conceptions of children, parents and kindergarten teachers about the quality of early childhood education.

The number of early childhood support structures has been increasing and hence the concern, reflected in investigations, about quality. It is important to give a voice to the different participants of this study, who work hard on the quality aspects in daycare, It is through their understanding, their representations, together with the existing theoretical frameworks that we can have a more diversified and clear view about the quality of education in kindergarten. It is therefore important to include the conceptions of the different stakeholders - children, parents and kindergarten teachers, trying to understand: The reasons for choosing the specific context of their daycare; The reasons for choosing the specific context of child care; The purpose and quality of their daycare; And the dimensions promoting quality in child care.

For this, interviews were made with; three mothers with children in kindergarten, two kindergarten teachers and a focus group discussion with 4 children between the ages of 5 and 6 on their conceptions about the quality of education in nursery with an exploratory and qualitative study. This study shows that children, parents and teachers value the nursery as a place for socialization and promotion of development and the child's learning; It is understood also that mothers value the choice of the specific daycare through referrals from friends and family; Children revealed that they value the spaces and materials, as reason for choosing the day care; Educators consider the educational project and the educational team as the main factors for choosing the daycare; With regards to the dimensions of promoting quality in child care, the human dimension is one that is most valued by all stakeholders, then the pedagogical dimension, and as the last dimension, is the physical aspect.

Keywords: Early Childhood education; Quality; Conception of Children; Conception of Educationalists of Childhood; Conception of parents.

Resumé

Cet article vient dans le cadre de la conception de cours, le Diplômé en Garderies et autres appareils avec enfants de 0 à 3 ans. L'objectif de cette étude est de mieux comprendre les conceptions des enfants, des parents et des enseignants de la maternelle à la qualité de l'éducation de la petite enfance.

Le nombre de structures de soutien au début de l'enfance a augmenté et, partant, la préoccupation, reflété dans les enquêtes, sur la qualité. Il est important de donner une voix aux différents participants de cette étude, qui travaillent dur sur les aspects de qualité dans les garderies, il est grâce à leur compréhension, leurs représentations, ainsi que les cadres théoriques existants que nous pouvons avoir une vision plus diversifiée et claire au sujet de la qualité de l'enseignement à la maternelle. Il est donc important d'inclure les conceptions des différentes parties prenantes - les enfants, les parents et les enseignants de la maternelle, en essayant de comprendre: Les raisons de choisir le contexte spécifique de leur garderie; Les raisons de choisir le contexte spécifique de la garde d'enfants; Le but et la qualité de leur service de garde; Et les dimensions promotion de la qualité des services de garde.

À cette fin, des entrevues avec trois mères d'enfants ont été faits pour aller à la maternelle, 2 enseignants de contexte de la maternelle et a été promu un groupe de discussion a porté avec 4 enfants entre 5 et 6 ans sur leurs conceptions de la qualité de l'éducation à la maternelle, une étude exploratoire et qualitative.

Cette étude montre que les enfants, les parents et les enseignants apprécient la crèche comme un lieu de socialisation et de promotion du développement et de l'apprentissage de l'enfant; Il est entendu également que les mères apprécient le choix de la garderie spécifique grâce aux recommandations des amis et la famille; Les enfants ont révélé qu'ils apprécient les espaces et les matériaux, comme la raison de choisir la garderie; Les éducateurs considèrent que le projet éducatif et l'équipe éducative comme les principaux facteurs pour choisir la garderie; En ce qui concerne les dimensions de la promotion de la qualité dans les services de garde, la dimension humaine est celle qui est le plus apprécié par toutes les parties prenantes, alors la dimension pédagogique, et comme la dernière dimension, est l'aspect physique.

Mots-clés: L'éducation de la petite enfance; Qualité; Conception des enfants; Conception de Educatrices de la petite enfance; Conception des parents.

Introdução

Neste artigo é abordado um tema que surge cada vez mais, o tema da qualidade da educação em creche. É objetivo deste estudo compreender as conceções das crianças, dos pais e das educadoras de infância acerca da qualidade da educação em creche.

O presente artigo está organizado em duas partes. Na primeira parte faz-se uma abordagem ao enquadramento legal da educação dos 0 aos 3 anos, referem-se alguns estudos relativo à qualidade da educação dos 0 aos 3 e discutem-se as dimensões da qualidade da educação em creche. Na segunda parte, encontra-se o estudo: método, procedimento, participantes, apresentação e análise dos resultados e discussão dos mesmos. Por último, apresentam-se as considerações finais. Em toda a conceção do artigo houve a preocupação em fazer a ligação entre evidências e referenciais teóricos.

Enquadramento legal da Educação dos 0 aos 3 anos

Durante as últimas décadas, o conhecimento em torno da importância da educação dos 0 aos 3 anos, cresceu bastante. Reconhece-se o impacto positivo e a longo prazo das condições em que ocorre o desenvolvimento das crianças até aos 36 meses, "os conhecimentos gerados pela psicologia do desenvolvimento, neurociências, estudos sobre programas de intervenção precoce ou de creche, experiência de profissionais da infância (…) têm evidenciado claramente que as relações precoces têm um impacto decisivo e duradoiro na forma como as pessoas se desenvolvem" (Shonkoff & Phillipps citado em Portugal, 2010, p.48). Ainda que seja atribuída uma maior relevância aos primeiros anos de vida, é ainda pouco notória, quer pelas investigações quer pelas políticas, um contributo relevante sobre a qualidade na educação em creche.

Cabe ao Ministério da Solidariedade e Segurança Social, a tutela das respostas sociais às crianças até aos 3 anos de idade. Atualmente, a lei identifica a creche como "um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais" (Portaria nº 262/2011 –DR – 1ª Série – nº167).

As Orientações Pedagógicas para a Creche, sob a coordenação da Doutora Gabriela Portugal, apesar de não ainda não se encontrarem concluídas, já

se encontram em discussão. Deste modo, enaltece-se o investimento no desenvolvimento das Orientações, que se refletirá certamente, na melhoria do trabalho em creche. Enquanto as Orientações não se encontram concluídas e em vigor, a Portaria 262/2011 estabelece os objetivos para os equipamentos dos zero aos três anos:

> Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva; promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade (artigo 4º).

A Portaria prevê ainda a obrigatoriedade do projeto pedagógico, "que constitui o instrumento de planeamento e acompanhamento das actividades desenvolvidas pela creche, de acordo com as características das crianças" para cada grupo de crianças (artigo 6º), este projeto elaborado pela equipa pedagógica conta com a participação das famílias (Portaria nº 262/2011 – DR – 1ª Série – nº167).

Nos últimos anos têm sido realizados avanços legislativos no que diz respeito à educação dos 0 aos 3, nomeadamente com o aparecimento das Recomendações dos 0 aos 3 anos e da Portaria 262/2011, a par das crescentes investigações e consequentes publicações relativas à qualidade da Educação em Creche, que ir-se-á aprofundar em seguida.

A qualidade da educação dos 0 aos 3 anos

Dahlberg & Moss (2008) analisam aprofundadamente o conceito de qualidade, entendendo-o como um conceito complexo, que "não é neutro nem auto-evidente, mas impregnado com valores e suposições. Não é essencial, mas um conceito construído (...) é um filho de seu tempo e lugar, o produto de determinada natureza e criação" (p.6).

Para Dahlberg, Moss e Pence, qualidade é:

> (...) um discurso que fala da ação e da responsabilidade pessoal para produzir ou construir significados e aprofundar o entendimento sobre o trabalho pedagógico e outros projetos, trazendo à tona a prática e o contexto, sempre no relacionamento com outras pessoas e seguindo procedimentos rigorosos (2003, p. 152).

Segundo Dahlberg & Moss (2008), de forma a ter em conta várias perspetivas de qualidade para a definição do conceito, "devem ser incluídas uma ampla gama de partes interessadas, não apenas especialistas académicos, mas as crianças, pais e profissionais" (p. 4). Assim, considera-se o conceito de qualidade, um conceito polissémico, que é influenciado e deriva dos vários atores sociais contidos na educação em creche.

Considera-se neste estudo, o paradigma contextual de qualidade de educação, apresentado por Bertram e Pascal (2009):

> O paradigma contextual centra-se nos processos e nos produtos reconhecendo-os como contextuais; desenrola-se em colaboração, a partir de actores internos (crianças, profissionais, pais), eventualmente apoiados por actores externos (amigos críticos, formadores em contexto), baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva; orientada para a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles queiram dialogar (p. 10).

No âmbito da Educação em Creche e no que à qualidade diz respeito, têm sido dados vários passos: instrumentos, publicações e investigações que se têm revelado importantes. A existência de instrumentos para avaliar a qualidade em contexto de creche, como as escalas de avaliação Infant-Toddler Program Quality Assessment -PQA (2011) e a Infant/Toddler Environment Rating Scale. Revised Edition - ITERS (2006). O desenvolvimento e a publicação, em 2009, sob a coordenação de Oliveira-Formosinho, do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), publicado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, que surge como um referencial para a avaliação

da qualidade educativa. Dispomos hoje, de estudos de natureza diversa, nos quais contamos com várias perspetivas, que abordam concetualizações e critérios acerca da qualidade de educação em creche.

Diversos estudos têm considerado duas dimensões da qualidade: a qualidade de processo e a qualidade estrutural" (e.g., Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; ECCE Study Group, 1997; Vandell & Wolfe, 2000). "Apesar de se considerar que os aspetos de estrutura das creches são importantes, nem sempre o seu cumprimento é garantia de qualidade de processo mais elevada" (Cochran et al., 2000). "As várias investigações têm tentado compreender a associação entre ambas as caraterísticas, procurando verificar igualmente em que medida as primeiras são preditoras dos resultados da avaliação da qualidade de processo (Araújo, 2007, p. 77).

Whitebook, Howes e Phillips (1990), reletam-nos que "os estudos têm evidenciado uma relação estreita entre a qualidade processual e a qualidade ao nível da estrutura e das características do educador" (citado em Coelho,2004, p. 51).

Gabriela Portugal destaca a importância de experiências relacionais no desenvolvimento das crianças, experiências de qualidade em creche, o perfil dos profissionais, a clarificação de finalidades educativas e o desenvolvimento do currículo (2010, p.47).

Um estudo publicado por Aguiar et al (2002), relativo a salas de creche, "verificou que não havia associações significativas entre os resultados médios da ITERS e o rácio adulto-criança, o tamanho do grupo e o número de adultos da sala" (citado em Araújo, 2007, p. 78).

Formosinho diz-nos que se encontram "associações positivas entre qualidade dos serviços de atendimento, o desenvolvimento cognitivo da criança e a competência social" (Lamb & Ahnert, 2006; Vandell, 2004; Vandell et al, 2010, citado em Formosinho, 2010, p. 74).

No que respeita às caraterísticas dos educadores, em Portugal, em contexto de creche, parece haver "uma tendência para se observar qualidade mais elevada em sala com educadores mais jovens e com menos anos de serviço" (Araújo, 2007, p.84).

Segundo diversos estudos, a exigência colocada à Creche, no que refere à qualidade, para que apresente um impacto positivo no desenvolvimento e bem-estar da criança é grande. Esta exigência significa:

Baixo rácio adulto-criança, boas infraestruturas, profissionais em-

> penhados e qualificados, currículo integrador de todos os domínios do desenvolvimento e domínios da educação de infância, bem como práticas e currículo organizados em parceria com a família (nuclear e alargada), com a comunidade e outros serviços ligados à infância (e.g., Aguiar, 2006; Bairrão, 1992, 1999, 2001; Burchinal et al., 2002; Early et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Levental et al., 2000; Mckey, et al., 1985; Vasconcelos, 2008; Peisner-Feinberg et al., 2001; Portugal; 2011; Yoshikawa, 1994; Zigler, 1987; Fuertes 2010 citados em Assis & Fuertes 2014, p. 142).

Os estudos acerca da qualidade da creche têm-se baseado em pressupostos como o de Schweinhart (1997), de acordo com o qual desde que alguns elementos básicos estejam presentes num programa educativo ele é adequado em qualquer contexto e em qualquer país. Para Schweinhart os elementos básicos de um programa de qualidade consistem num currículo e estratégias de avaliação adequados em termos desenvolvimentais, uma baixa proporção adultos/crianças, educadores com formação adequada, formação contínua sistemática, envolvimento dos pais, e resposta às necessidades de saúde da criança e às necessidades das famílias (citado em Coelho, 2004, p. 51)

Em relação à formação dos responsáveis pelas salas de creche portuguesas, "foi encontrado um efeito importante da formação do adulto responsável (educador de infância vs auxiliar de educação), sendo a qualidade superior nas salas com educador de infância, apesar de estas diferenças não serem estatisticamente significativas" (Aguiar et al. citado em Araújo, 2007, p.82).

Torna-se fulcral a participação de todos os intervenientes do contexto na clarificação das suas conceções acerca da qualidade da educação em creche, uma vez que é objetivo principal deste estudo, compreender conceções das crianças e das educadoras de infância de forma a se poder refletir, perspetivar e construir contextos de qualidade, significativos para todos os intervenientes.

Dimensões promotoras da qualidade da educação em creche

A qualidade em educação dos 0 aos 3 é um constructo que depende de um conjunto de dimensões que se correlacionam entre si de forma indissociável, a dimensão do espaço, do tempo e dos intervenientes e as suas interações.

O ambiente físico das salas de creche deverá refletir "a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento" (Araújo & Formosinho, 2013, p.30).

Os espaços para crianças dos 0 aos 3 anos devem ser cuidadosamente pensados para rotinas de cuidados - comer, dormir e higiene, assim como para rotinas de jogo e experiências que integrem todos os domínios do desenvolvimento, já que "um ambiente bem organizado, onde objectos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo" (Portugal, 2010, p.54).
Sabe-se que a necessidade de explorar e brincar é uma constante ao longo da infância, ainda que os interesses dos bebés e das crianças se vá alterando à medida que vão crescendo. Por isso, o ambiente deve acompanhar este crescimento e desenvolvimento das crianças, sendo organizado e flexível pois tal como afirmam Araújo & Formosinho, "a organização e flexibilidade do ambiente são duas das características que contribuem para a sua configuração enquanto território organizado para a aprendizagem" (Oliveira-Formosinho, 2011, citando em Araújo & Formosinho, 2013, p.32).

Outra dimensão a considerar é a dimensão do tempo. O dia-a-dia de uma criança pretende-se que seja regido por uma rotina. Como rotina entende-se uma sequência de acontecimentos, "tempo de experiências educacionais ricas e interacções positivas" (Oliveira-Formosinho, 1998 p.71), "organização do tempo de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interacção" (Lino, 1998, p.112).

As rotinas devem incluir "determinados acontecimentos diários regulares: a chegada e a partida, (...) tempos de escolha livre, o tempo exterior e (...) atividades em grupo. Intercaladas com estas ocorrências diárias, encontram-se as rotinas de cuidados individuais" (...) (Post & Hohmann, 2011, p.197). Sendo que para crianças até aos 36 meses, a rotina organiza-se em torno de momentos de cuidados diários, como comer, mudar a fralda e dormir, é importante tomar estes momentos como bastante im-

portantes, uma vez que oferecem "oportunidades únicas para interacções diádicas, e para aprendizagens visuais e tácteis. Quando as rotinas são agradáveis, as crianças aprendem que as suas necessidades e os seus corpos são importantes" (Portugal, 2010, p. 54).

Uma das dimensões promotoras da qualidade da educação em creche é a dimensão humana, onde se inserem os intervenientes e as interações. Tal como enuncia Portugal:

> A investigação indica que é a natureza e a qualidade das interacções (entre o bebé e o educador, entre os profissionais da creche e entre os profissionais e as famílias) que distingue os programas de elevada qualidade; que as crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e sobre elas próprias baseadas na forma como os pais e outros as tratam; que através de interacções diárias com os adultos os bebés experienciam as suas primeiras relações de amor (ou desamor...); que os bebés crescem quando confrontados com desafios que se situam no prolongamento das suas actuais capacidades, quando têm liberdade para explorar e quando sentem que os adultos os encorajam e demonstram alegria perante os seus interesses e competências emergentes (Portugal, 1998; 2002; 2005; 2010, p. 49).

Em primeiro lugar, torna-se importante destacar o papel da criança. "Os bebés e crianças pequenas precisam de proteção, segurança e relações de afeto, interações sensíveis e senso de autoestima" (Wittmer & Petersen, 2010, p. 329).

Não menos importante, "as crianças deve considerar-se como um actor social, com uma acção socialmente relevante" (Tomás, 2012, p.25). É certo que precisam de proteção e cuidados mas isso não pode sobrepor-se ao seu direito de participação. É necessário desconstruir as perceções acerca da infância influenciadas pela sociedade adultocêntrica em que vivemos, "onde o adulto aparece como o cidadão e a criança aparece como o objecto de protecção e socialização" (Fernandes, 2005, p. 405).

Assim, sublinha-se a extrema importância de incluir as crianças como os principais intervenientes, dando-lhe a oportunidade de participar em todos os momentos, assumindo-se "o paradigma da criança participativa" (Lowden citado em Fernandes, 2005, p. 42). Esta perspetiva reconhece a proteção das crianças, tendo em conta também a possibilidade de integrar o conhecimento emergente das crianças, a sua acção e intervenção social (Fulton citado em Fernandes 2005, p. 45).

Destaca-se agora o papel do educador, compreendendo que "trabalhar de forma qualitativamente superior em creche, junto de crianças muito pe-

quenas, requer conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e envolvendo muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família" (Portugal, 2010, p. 49).

A construção da relação entre o adulto e a criança assume-se como "uma tarefa central do educador de infância. (...) A criação de laços priveligiados entre a criança e adultos responsivos é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender acerca da diversidade que este novo mundo lhes apresenta" (Araújo & Formosinho, 2013., p. 19).

No que concerne às interações, associadas à creche destaca-se a relação educador-criança. Esta relação tem um papel fundamental, assumindo-se como a "dimensão pedagógica nuclear neste contexto" (Araújo & Portugal, 2013, p.44).

É importante encarar a interação adulto-criança tendo por base um currículo responsivo (Leavitt & Eheart, 1985 citado em Coelho, A., 2009, p. 5) e compreender o impacto que "cuidados calorosos, responsivos e conscientes, e a sua qualidade comunicacional, têm no desenvolvimento posterior da criança" (Gandini & Edwards 2001, citado em Coelho, A., 2009, p.5).

Deste modo, "para que a criança se sinta feliz e queira aprender, solicita-se um educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações" (Dias, 2012, p. 4).

O apoio dos adultos torna-se essencial para o desenvolvimento das crianças, a forma como este apoio é realizado, "a forma como as crianças são cuidadas, como vêm respeitadas as suas necessidades, características e interesses, como são encorajados os seus sucessos e fracassos, como o adulto responde à criança e à sua individualidade tem efeitos significativos no seu desenvolvimento" (Carvalho, 2005, p.43, citado em Dias & Correia, 2012, p. 4).

> Respeitar, refletir e relacionar, são a base da relationship-based approach to guidance, para satisfazer as necessidades emocionais das crianças para que sejam bem-sucedidas num mundo que exige competência social e emocional. É essencial o respeito pelas diferenças e desenvolvimento da criança, valorização de suas necessidades emocionais, diferenças individuais; reflexão sobre o porquê, quando e onde comportamento ocorre e o que se quer ensinar à criança, relacionando-se com ela através de interações sensíveis, na construção de

> um clima de apoio, promovendo capacidades e desenvolvimento das crianças (Wittmer & Petersen, 2010, p. 353).

Sabe-se ainda que a família surge como um conjunto de outros intervenientes não menos importantes que os referidos acima: criança e adulto. Enunciar e compreender a família, é considerá-la importantes, uma vez que esta "se constitui como o nexus de todas as instituições culturais" (Ferreira, 2004, p.65).

> Reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim, uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia, na sua anterioridade, alternância e complementaridade à frequência [da creche], visa entender ambas as instituições como dois espaços socias constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possa divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos (Ferreira, 2004, p.65).

Sabemos que para a maioria das crianças, a transição para a creche representa a primeira grande exigência de adaptação a um novo contexto, a qual é paralela em exigências para os pais (Araújo & Formosinho, 2013, p. 19). Neste sentido, torna-se fulcral o apoio às famílias. Compreende-se a família como o primeiro espaço de afecto, de segurança e de alteridade. Daí constituir-se num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças (Vasconcelos, 2007, p. 112).

Quando se refere o envolvimento da família, não se refere apenas à família enquanto recetora de informação ou participante nas reuniões e atividades promovidas, mas sim na sua implicação direta, da sua participação efetiva no dia-a-dia da creche, já que sabemos que os "saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância. Uma parceria eficaz pressupõe o envolvimento dos pais nas estruturas para a infância, a promoção de atitudes enquadradoras das aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos" (Recomendações 3/2011).

Depois de consideradas as dimensões fundamentais a ter em conta na educação dos 0 aos 3 anos, torna-se agora fulcral considerar as conceções dos intervenientes - criança, família e educador, acerca dessas dimensões e da sua operacionalização. Premedita-se que os vários intervenientes valorizem diferentes aspetos, possuam diferentes expectativas acerca da Educação em Creche.

Deste modo, Bairrão (1998) alertava para o facto de:

> A qualidade dizer respeito a critérios objetivos (relacionados com o bem estar físico, material e social das pessoas), mas também a critéri-

os de natureza subjetiva, como por exemplo, as representações que as pessoas têm acerca da qualidade, isto é, como sentem e pensam a qualidade (citado em Araújo, 2007, p. 108).

Acredita-se que é com base nesta multiplicidade de conceções, que se pode refletir e promover uma efetiva qualidade da educação em creche.

Estudo - Método

Tendo como finalidade compreender as conceções de crianças, pais e educadoras de infância relativamente à educação em creche, desenvolveu-se um estudo exploratório de caráter qualitativo. Bogdan e Bilken (1994) utilizam a expressão "investigação qualitativa". Nesta investigação, "os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (Bogdan & Bilken, 1994, p.16).

Para a realização do presente estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas às mães e às educadoras, "a entrevista semiestruturada está orientada para a intervenção mútua, neste tipo de entrevista, as grandes questões abrem portas a respostas amplas e desejavelmente longas, eivadas de pormenor, e veicula os pontos de vista do respondente" (Máximo-Esteves,2008, p.96); e uma entrevista focalizada em grupo, com as crianças. A entrevista focalizada em grupo é útil para "conhecer em profundidade as necessidades, os interesses, as preocupações de um determinado grupo de pessoas, para compreender (...) as interações e intenções, para identificar o grau de concordância ou discordância em relação a um assunto" (Holsteine Gubriun, 1995 citado em Máximo-Esteves, 2008, p.98).

Os resultados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, isto é, a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (...) procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...), visa o conhecimento de variáveis (...) por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares (Bardin, 1977, p. 44). No que respeita à decisão acerca de quais indivíduos envolver e quais excluir, deste estudo, esta aconteceu de forma natural, uma vez que a escolha dos indivíduos a envolver está corelacionada com o objetivo deste ensaio - caraterizar conceções de crianças, mães e educadoras acerca da

educação em creche.

As crianças, as mães e as educadoras que participaram neste estudo foram informadas acerca do mesmo, consentido a sua participação. Desde o momento do pedido de colaboração para o estudo, passando pelo momento das entrevistas, até à conclusão deste artigo, o compromisso e respeito pela privacidade, anonimado e confidencialidade foram assegurados.

Aquando do pedido de colaboração dos sujeitos para a presente estudo, foram dadas aos sujeitos participantes, a informações relativas aos objetivos e à natureza do estudo, dos métodos de investigação utilizados, dos timings, bem como o compromisso de apresentação dos resultados do estudo. Como fundamentos deste estudo, teve-se presente a constante preocupação e cuidado em não manipular o discurso dos sujeitos participantes. O presente artigo será disponibilizado a todos os sujeitos que colaboraram no mesmo, de forma a lhes serem devolvidos os resultados do ensaio.

Procedimento

No presente estudo, procurou compreender-se as conceções de crianças relativamente à educação em creche, nomeadamente: As crianças com idades entre 1 aos 3 anos devem frequentar a Creche? Porque é que as crianças devem frequentar a Creche? O que é que as crianças devem aprender numa sala de Creche? O que faz com que uma creche tenha qualidade, isto é, seja boa?

Procurou ainda compreender-se as conceções de mães relativamente à educação em creche, nomeadamente: Quais as razões que o leva a colocar o(s) seus filho(s) na creche? Quais as razões que o levou a escolher a creche frequentada pelo(s) seu(s) filho(s)? Quais os objetivos da educação em creche? Quais as dimensões que promovem a qualidade em creche? De que forma é que essas dimensões promovem a qualidade em creche?

Procurou também compreender-se as conceções de educadoras relativamente à educação em creche, nomeadamente: Quais as razões que o levam os pais a colocar o(s) seus filho(s) na creche? Quais as razões que os levam a escolher a creche frequentada pelo(s) seu(s) filho(s)? Quais os objetivos da educação em creche? Quais as dimensões que promovem a qualidade em creche? De que forma é que essas dimensões promovem a qualidade em creche?

Participantes

Este estudo envolveu a participação de 3 mães, 2 educadoras e 4 crianças. As mães envolvidas no estudo têm entre 35 e 39 aos e têm no momento, os seus filhos a frequentar a valência de creche. As educadoras têm ambas 12 anos de serviço e são no momento atual, educadoras da valência de creche. As crianças com quem foi dinamizado o grupo de discussão focalizada, são duas do sexo feminino e duas do sexo masculino, têm entre 5 e 6 anos de idade e encontram-se a frequentar a sala dos 5 anos.

No que diz respeito à caraterização do contexto em que decorreu o estudo, este é um Colégio privado, com as valências de Creche, Jardim-de-Infância, 1ºCiclo e 2ºCiclo. A valência de Creche conta com três salas salas: uma sala de 1 ano e duas salas de 2 anos.

Apresentação e análise dos resultados

Os resultados estão apresentados em tabelas (em anexo), cujos títulos correspondem ao grupo dos sujeitos participantes no estudo. Apresentam-se as seguintes tabelas: Compreender a conceção das crianças relativamente à educação em creche; Compreender a conceção dos pais relativamente à educação em creche; Compreender a conceção das educadoras relativamente à educação em creche. As tabelas que se apresentam de seguida estão organizadas da seguinte forma: a coluna da esquerda é relativa aos blocos temático, de seguida surge a coluna que respeita às categorias, depois as subcategorias e posteriormente a frequência, que corresponde ao número de participantes que expressam a conceção referente à subcategoria. As tabelas de análise de conteúdo que se encontram em anexo contam com a coluna relativa às unidades de registo.

Tabela 1 – Conceção das crianças relativamente à qualidade da Educação em Creche

Blocos temáticos	Categoria	Subcategoria	Frequência
Razões de escolha do contexto de creche	Valorização da Creche	Socialização	2
		Aprendizagem e desenvolvimento	2
Razões de escolha do contexto específico de creche	Valorização da creche		1
		Equipa Pedagógica	1
		Espaços e materiais	5
Propósitos e qualidade do contexto de creche	Objetivos da educação em creche	Pedagógicos	2
		Desenvolvimentistas	5
Dimensões promotoras da qualidade em creche	Dimensão humana	Interação adulto-criança	3
		Interação entre pares	2
Dimensão Pedagógica	Rotina individualizada		1
		Rotina de grande grupo	2
		Equipa pedagógica	1
	Dimensão física	Espaços da Creche	1

Tabela 2. Conceção dos pais relativamente à qualidade da Educação em Creche

Blocos temáticos	Categoria	Subcategoria	Frequência
Razões de escolha do contexto de creche	Valorização da Creche	Socialização	3
		Desenvolvimento e Aprendizagem	3
	Ausência de outra solução	Motivos profissionais dos pais	1
Razões de escolha do contexto específico de creche	Localização	Proximidade da residência	1
	Referências	Referências de amigos e de familiares	4
	Instalações		
	Ambiente familiar - proteção e segurança		2
		Existência de um espaço exterior	1
Propósitos e qualidade do contexto de creche	Objetivos da educação em creche	Interação com os adultos	2
		Interação com os pares	7
		Desenvolvimento Pessoal	3
		Ludicidade	2
		Existência de regras	2
Dimensões promotoras da qualidade em creche	Dimensão Humana	Equipa Pedagógica	2
		Afetividade	3
		Relação com a família	1
		Ratio adulto – criança	1
	Dimensão Pedagógica		2
	Dimensão física	Espaço exterior	1

Tabela 3 – Conceção das educadoras de infância relativamente à qualidade da Educação em Creche

Blocos temáticos	Categoria	Subcategoria	Frequência
Razões de escolha do contexto de creche	Valorização da Creche	Socialização	2
		Ludicidade	1
		Aprendizagem e desenvolvimento	2
	Ausência de outra solução	Motivos profissionais dos pais	2
Razões de escolha do contexto específico de creche	Valorização da creche	Equipa Pedagógica	2
		Projeto educativo	2
		Instalações	2
	Localização	Proximidade da residência	1
Propósitos e qualidade do contexto de creche	Objetivos da educação em creche	Pedagógicos	2
		Desenvolvimentistas	5
Dimensões promotoras da qualidade em creche	Dimensão humana	Relações e Interações Interpessoais	2
		Equipa pedagógica	2
		Relação com a família	2
	Dimensão Pedagógica	Projeto educativo	2
		Rotinas	3
	Dimensão física		2

Da análise de conteúdos das entrevistas às mães, verifica-se que o fator mais preponderante para que os mãe coloquem os seus filhos na creche, prende-se com a valorização que lhe atribuem, mais especificamente e com igual importância, por a valorizarem como um espaço de socialização – eles precisam de socializar um bocadinho mais, conviver com outras crianças que não só a família, terem noção do ambiente cá fora sem ser só do ambiente familiar, e um espaço que promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças - achei que era importante ela ir para um espaço onde fizesse atividades próprias para ela, que a estimulassem e que a ajudassem a desenvolver. Apenas uma das mães evoca como razão da escolha os motivos profissionais, ainda que também indique a questão da socialização.

Da análise de conteúdo das entrevistas às educadoras, confirma-se uma maior ênfase às questões relativas da valorização da creche, mais especificamente relacionadas com a socialização – para socializarem e aprenderem a estar em grupo, com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças – criar uma rotina diária e desenvolver a autonomia, a motricidade e linguagem e indicam ainda o fator de ludicidade - para se divertirem enquanto fazem atividades, encontrando-se esta aliada ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Ainda que a valorização da creche apresente um peso maior no que diz respeito às razões de escolha do contexto de creche, ambas as educadoras admitem que a ausência de outra solução por parte dos pais, por motivos profissionais, surge também como razão de escolha do contexto de creche - para os mãe poderem trabalhar.

Da análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada com crianças, compreende-se que as crianças valorizam a creche como espaço de socialização – vêm para a creche para terem mais amigos, em casa estão sozinhos, não têm amigos, só irmãos e também de desenvolvimento e aprendizagem - não podem ficar sempre em casa porque assim não aprendem nada.

No que respeita às razões de escolha do contexto específico de creche, as mães indicam as referências de amigos e familiares - os primos já estavam cá nessa altura, por referências de amigas para além das familiares e por saber que é uma boa escola, a proximidade da residência e pelas instalações, pelo ambiente familiar que lhes transmite proteção e segurança – Gostei (...) da parte da creche aquele cantinho especial que eles têm para um ano em que ficam mais protegidos (...) ajudou-me bastante a dar-me confiança para sentir que ela estaria ali bem protegida e a existência de um espaço exterior - gostei do jardim, para mim é uma coisa muito importante, para ela estar num colégio e poder não estar confinada a uma sala e terem um jardim bom com relva, com escorrega

para brincar, os carrinhos.

As educadoras, relativamente às razões de escolha do contexto específico de creche, referem também a localização. Enunciam ainda e com a mesma frequência a equipa pedagógica e as suas caraterísticas - acima de tudo, o ambiente humano. A minha prioridade vai para a relação adultos - grupo - criança, o projeto educativo – o projeto educativo é o segundo critério de escolha e as instalações, com destaque para o espaço interior e exterior: seguro, estimulante e limpo.

As crianças demonstram dar uma maior importância aos espaços e materiais - devem andar na creche porque ainda são muitos bebés e ali é lugar de bebés, é mais pequena para os bebés andarem melhor e porque tem brinquedos, tem carrinhos. Esta subcategoria apresenta a frequência de 5 unidades de registo. As crianças enunciam ainda a equipa pedagógica – tem professoras queridas e referem ainda como razão de escolha dos pais, simplesmente porque gostaram.

No bloco temático relativo aos propósitos e qualidade do contexto de creche, as mães apontam com maior incidência a interação com os pares, entendendo como objetivos, que as crianças possam: aprender a partilhar com os amigos; respeitar os outros e aprender a brincar em conjunto. Segue-se a subcategoria do desenvolvimento pessoal – aprender a lidar com as frustrações; a autonomia, o facto de estar a comer sozinho, a deixar a fralda, ir à casa de banho, e principalmente falar o que quer e o que não quer, ter rotinas. Indicam ainda com a mesma frequência a interação com os adultos – é importante que faça a distinção entre as crianças e os mais crescidos, comece a perceber a diferença em como se relaciona com os amigos e como se relaciona com os mais crescidos, a ludicidade – queria que ele se divertisse e gastasse energia e a existência de regras - começarem a ter algumas regras que não só as que aprenderam na família.

As conceções das educadoras relativamente aos propósitos e qualidade do contexto em creche encontram-se enquadrados em duas subcategorias: desenvolvimentista e pedagógica, assumindo a primeira um peso mais relevantes, com uma frequência de 5 unidades de registo – desenvolver o sentido de si próprio, as relações sociais; ensinar as crianças a estarem em grupo; desenvolver a autonomia; estimular o desenvolvimento cognitivo e motor; criar rotinas, comparativamente com a segunda, com uma frequência de 2 unidade de registo - a representação criativa através da música, movimento e expressão plástica e desenvolver a comunicação e linguagem.

Já as crianças, no que refere a este mesmo bloco temático, indicam consid-

erações que se podem subcategorizar da mesma forma que a das educadoras: a subcategoria pedagógica e desenvolvimentista. No entanto, aquilo que se verifica é que a importância dada a cada uma delas difere das conceções das educadoras. Pode notar-se que a subcategoria pedagógica conta com a frequência de 2 unidades de registo - aprender a aprender e aprendem a fazer atividades com as professoras: pinturas e desenhos e a desenvolvimentista conta com 5 unidades de registo - aprender a não magoar; eles têm de aprender a não bater aos amigos, aprender a portar bem, aprender a comer: primeiro, aprendem a comer com colher e depois vão começar a comer com colher e garfo e depois vão aprender com garfo e faca, como nós agora e têm de aprender a falar, aprender a andar. Aquilo que as crianças apontam como aprendizagens fundamental na valência de creche são maioritariamente questões relacionadas com o desenvolvimento e não tanto com a aprendizagem pedagógica.

No bloco temático respeitante às dimensões promotoras da qualidade em creche, optou-se por se categorizar de acordo com as dimensões. Assim, dimensão humana, dimensão pedagógica e dimensão física.

As mães revelam dar uma grande importância à dimensão humana. Nomeadamente, à equipa pedagógica – O lado humano para mim (...) é facto de por exemplo a cada esquina que passo eu encontro um professor ou auxiliar com um sorriso e conhece o nome dos meus filhos e certas particularidades e certas características deles e isso para mim faz a diferença; em relação à parte humana, dá uma tranquilidade imensa aos pais, porque sentem que os deixam bem entregues e ajuda muito os miúdos, porque é fundamental porque acabam por passar mais tempo com eles do que nós a forma-los, à afetividade - pessoas carinhosas, a parte dos afetos é muito importante nesta idade; pessoas compreensivas e com paciência, à relação com a família – é importante o feedback que nós temos das educadoras, valorizo a relação com a educadora e com a auxiliar. Quando venho buscar o meu filho gosto que me digam se comeu bem, mal se fez birra ou não e ao ratio adulto – criança - o número de crianças por sala é importante, acho que até aos 3 anos acho que 10 crianças é um número razoável, mas se for menos ainda melhor. O rácio adulto - criança, acaba por ser importante. Quando metemos um filho na creche não queremos sentir que é só mais um e procuramos uma atenção personalizada e com um número maior de crianças por sala é muito difícil dar atenção personalizada a cada um, e também foi por isso que escolhi esta escola. A Dimensão pedagógica também é concebida como importante - [o lado] pedagógico também porque quero que saiam daqui autónomos e que atinjam certos objetivos. A dimensão física surge com uma unidade de registo, onde se destaca a importância da existência de um espaço exterior - nesta idade é importante terem um espaço onde possam brincar, um espaço exterior e não só interior.

As educadoras concedem também um maior destaque à dimensão humana: relações e interações interpessoais - em primeiro lugar, o fator humano. Um ambiente harmonioso é fundamental, com uma equipa coesa e feliz; a qualidade da interação entre adultos e crianças promove a cooperação, a noção de cidadania, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro, a equipa pedagógica - a qualidade da educação depende de profissionais bem formados, com salários dignos, que contam com o apoio da direção/coordenação, que trabalham em equipa, refletindo e procurando melhorar a sua prática e a relação com a família - a cooperação, o envolvimento e participação das famílias permitem a troca de conhecimento entre familiares e profissionais que terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, sabendo mais sobre as suas potencialidades, seus gostos e suas dificuldades. No que concerne à dimensão pedagógica, as educadoras enunciam como relevante o projeto educativo - o projeto e planeamento institucional funcionam como ferramentas de trabalho de equipa e esclarecem os pais no que diz respeito aos objetivos da instituição, permitindo atuarem em conjunto e de forma construtiva; as rotinas - os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável são condições necessárias para um bom desenvolvimento infantil; as rotinas e as diversas vivências promovem o desenvolvimento global da criança; (...) uma creche que permita que cada um descubra a seu tempo através da brincadeira. A dimensão física é também referida e são considerados vários aspetos da qualidade desta dimensão - em termos físicos, a creche deve ter luz, jardim, ser acolhedora e limpa; um espaço seguro, limpo, arejado, bem iluminado e estimulante proporcionam o bem-estar necessário a todos.

As crianças atribuem também um maior destaque à dimensão humana, incidindo nas interações: interações adulto-criança - os adultos ajudam as crianças pequenas; respeitar as pessoas; as professoras ajudam os bebés quando têm algum problema ou dificuldade. Interação entre pares - ajudar os amigos, os meninos ajudam os outros, os mais velhos podem ajudar os mais pequenos todos se ajudam a todos. No que respeita à dimensão pedagógica, as crianças indicam a rotina individualizada – mudar a fralda, as rotinas de grande grupo - brincar e fazer atividades, dormem a sesta (...) brincam com brinquedos de bebé, (...), fazem atividades e a equipa pedagógica - as professoras ajudam a aprender, a eles a falarem bem, a não fazerem disparates. Na dimensão física, referem tanto o espaço interior e exterior - podem brincar na sala e no recreio.

Discussão dos resultados

Com este estudo consegue compreender-se as diferenças e as similitudes entre as conceções dos intervenientes na valência de creche.

Sabe-se que a fase em que as crianças se encontram no período em que frequentam a creche, ou seja, nos primeiros dois anos de vida, é uma fase que é marcada por "rápidas e determinantes mudanças de desenvolvimento (motoras, cognitivas, socioemocionais e linguísticas) acampanhadas por uma forte transformação neuronal" (Shonkoff & Phillips, 2000 citado em Fuertes, 2014, p.151). Desde o nascimento até cerca de 2 anos é o período de mais rápido crescimento, em que mudanças físicas e cognitivas importantes ocorrem, por exemplo, andar, falar e em que a natureza da personalidade de uma criança se torna evidente (Hauser-Cram at al., 2014, p. 7). Para que a mudança, se traduza em desenvolvimento, deve ser sistemática, deve ser organizada, e deve ter um caráter sucessivo (Lerner, 2002; Lerner, 2010; Overton, 2006; Rutter & Rutter, 1993; Travers & Travers, 2008 citado em Hauser-Cram at al., 2014, p.5). E estas mudanças dependem efetivamente das experiências que são proporcionadas às crianças durante este período de tempo. Assim, a creche assume um papel importantíssimo e daí que quando "os programas são de elevada qualidade a creche contribui para o desenvolvimento infantil, autonomia, socialização e bem-estar psicológico" (Burchinal et al., 2002; Early et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Levental et al., 2000; Mckey, et al., 1985; Peisner-Feinberg et al., 2001 citado em Assis & Fuertes, 2014, p.151).

Com este estudo verifica-se primeiramente que todos os intervenientes valorizam a creche e escolhem este contexto e enunciam os mesmos fatores: socialização e desenvolvimento e aprendizagem. As mães e as educadoras consideram ainda os motivos profissionais como motivo que leva os pais a colocaram os filhos na creche, já as crianças não referem esta questão. As educadoras acrescentam ainda às razões de escolha da creche, o fator de ludicidade enquanto as crianças se desenvolvem e aprendem.

Relativamente às razões de escolha do contexto específico de creche compreende-se que a razão da localização é enunciada apenas pelas mães e pelas educadoras. Relativamente às referências de amigos ou familiares, esta razão é somente referida pelas mães mas com um peso considerável, com a frequência de 4 unidades de registo. As instalações são um fator comum a todos os intervenientes, ainda que com destaques diferentes. O ambiente é destacado como razão de destaque da escolha do contexto de creche, que tal como afirma Oliveira Formosinho (2011), a sua organização e flexibilidade contribuem para a aprendizagem. As

mães destacam a razão relativa à creche ter um ambiente familiar, tal como citado, que oferece proteção e segurança e referem ainda a existência de espaços interiores e exteriores. As educadoras reforçam também a questão da existência de espaços interiores e exteriores, bem como da segurança e higiene dos espaços. É de ressaltar que entre todos os intervenientes, as crianças são os intervenientes que dão um enfoque não só aos espaços como também aos materiais disponíveis, mais especificamente aos brinquedos e jogos. A equipa pedagógica e suas caraterísticas é destacada pelas educadoras e pelas crianças e não pelas mães, como razão de escolha do contexto específico de creche, ainda que mais à frente refiram a dimensão humana como dimensão fulcral para a qualidade da creche. Contudo, quando se trata das razões de escolha do equipamento de creche, revelam que não foi um fator preponderante. O projeto educativo é algo que apenas é referido pelas educadoras, que o consideram como a segunda razão de escolha, depois da equipa pedagógica – relação adulto-criança.

No que diz respeito aos propósitos qualidade do contexto de creche, mais especificamente aos seus objetivos, tanto as crianças como as educadoras indicam a realização de atividades, as crianças realçam a área da expressão plástica enquanto as educadoras enfatizam não só a expressão plástica, como o movimento, a música e a comunicação e linguagem. Neste bloco temático, apenas as mães abordam as questões da ludicidade e interação com os adultos das regras. A interação entre pares é destacada pelas mães e pelas educadoras. No que diz respeito à subcategoria desenvolvimentista, observa-se que todos os intervenientes consideram que esta se prende com os objetivos da educação em creche. As mães salientam o aprender a lidar com as frustrações, as educadoras o desenvolvimento da autonomia, do sentido de si próprio e a criação de rotinas e as crianças destacam o aprender a falar, a andar, a comer sozinho e a portar bem.

No bloco temático que se refere às dimensões promotoras da qualidade em creche, mais concretamente à dimensão humana analisa-se que no que concerne às relações e interações interpessoais estas são abordadas por todos os intervenientes, a qualidade da interação adulto criança, indicada pelas crianças e pelos educadoras e reforçadas pelas mães pelo cariz da afetividade da relação que se estabelece, tal como citado em Wittmer e Peterson (2010). Sabe-se, que por norma a criança tem as suas primeiras experiências de vinculação com as suas figuras parentais e mais tarde com outras figuras de vinculação. As educadoras de infância são "uma outra pessoa significativa que lhe presta cuidados fora do âmbito familiar" (Veríssimo, 2003, p. 454). A dimensão do afeto é indissociável da relação pedagógica. Concebe-se a relação pedagógica como "uma das concretizações da relação educativa" (Amado, 2009, p.77). A relação

pedagógica consiste no "contacto interpessoal que se estabelece num espaço e num tempo delimitados, no decurso do acto pedagógico entre a criança e o educador" (Estrela, 2002, p.36).

A interação entre pares é apenas referida pelas crianças, apesar de este tema ter sido enunciado tanto pelas mães como pelas educadoras, no bloco temático relativo à escolha do contexto de creche. A relação com a família foi uma dimensão indicada pelas educadoras e pelas mães, as educadoras evidenciam a cooperação, o envolvimento e participação das famílias, enquanto as mães se centram na comunicação entre a creche a família. Tal como nos diz Ferreira, reportar as crianças às famílias é compreender ambas as instituições mesmo que sejam diferentes em propósitos, estratégias e estilos educativos (2004). A dimensão da equipa pedagógica foi também assinalada pelas educadoras e pelas mães, ainda que vista de perspetivas diferenciadas. Enquanto as educadoras defendem a vertente das condições de trabalho das educadoras, como os salários, o apoio da direção, a importância do trabalho em equipa, da formação dos profissionais que refletem, procurando melhorar a sua prática, as mães destacam a simpatia e a atenção que os profissionais têm para com as crianças e as famílias. As mães indicam ainda a importância de ratios de adultos-crianças reduzidos, pela dificuldade que pode significar a atenção individualizada às crianças, em grupos grandes.

Na dimensão pedagógica, as educadoras destacam o projeto educativo como documento que orienta o seu trabalho e que elucida os pais, quanto aos objetivos da creche e destacam as rotinas de alimentação, higiene, brincadeira, respeitando o ritmo de cada criança, promovendo o seu desenvolvimento global. As crianças também dão destaque à subdimensão das rotinas de higiene, brincadeira e atividades. Nesta dimensão, as crianças referem também a equipa pedagógica como promotoras de aprendizagem das crianças. As mães dizem-nos que também consideram importante a dimensão pedagógica, uma vez que querem que os filhos atinjam determinados objetivos, que tenham uma boa formação pedagógica.

Destaca-se a importância da dimensão humana, mais especificamente das interações entre os adultos e as crianças e entre estas e os seus pares e sua importância na dimensão pedagógica, já que tal como Piaget, Vygotsky acreditava que as crianças constroem o seu conhecimento, através do co-construtivismos. Ou seja, as crianças constroem o seu conhecimento com a ajuda dos outros, de adultos responsivos e das outras crianças. (Vygotsky,1962, 1978) Por esta razão, a teoria de Vygotsky é muitas vezes referida teoria como sociocultural. Vygostsky defendeu que as crianças aprendem primeiro a nível social através das interações e então gradualmente interiorize a aprendizagem e se desenvolva cognitivamente

(Hauser-Cram at al., 2014, p. 21).

Na dimensão física, todos os intervenientes destacam a importância da existência de um espaço exterior. As crianças destacam o espaço interior e as educadoras enfatizam também a componente acolhedora, limpa, com luminosidade, um espaço seguro e limpo que proporcione o bem-estar de todos.

Neste estudo, a dimensão humana é aquela que mais se destaca entre todas as dimensões que concorrem para a qualidade na educação em creche, seguindo-se a dimensão pedagógica e por último a dimensão física. É interessante compreender como todos os intervenientes, em vários momentos da entrevista, abordam tópicos relacionados com a qualidade da educação em creche, como as instalações, espaços e materiais, a equipa pedagógica, as interações entre adultos e crianças e entre pares, a afetividade, as componentes pedagógicas e desenvolvimentistas da educação em creche, a relação com as famílias e a existência de um projeto educativo que regula a prática, acompanhado de reflexão-ação.

Em suma, as conceções das crianças, dos pais e das educadoras parecem integrar vários elementos que contribuem para a qualidade educativa. Os resultados deste estudo resultam de um estudo qualitativo, realizado numa amostra reduzida, pelo que não devem ser generalizáveis. Ainda assim, suscita-se a curiosidade em aprofundar o estudo e de alargar a amostra. Seria também interessante entrevistar pais de crianças que se encontrem numa classe social diferente daquela que foi estudada no presente estudo. Seria ainda interessante entrevistar-se pais, cujos filhos ainda não frequentam a creche, para se compreender a sua conceção acerca desta valência.

Considerações finais

O objetivo deste estudo teve alguns custos e benefícios. Como custos reconhece-se o processo para chegar à reflexão proposta, o tempo disponível para o fazer. Como benefícios, identifica-se a oportunidade, por parte de todos os intervenientes de sentirem, refletirem e de partilharem as suas conceções acerca da educação em creche. Este estudo poderá ter como possível impacto um interesse maior por parte dos vários intervenientes de estarem mais despertos para os diversos aspetos relacionados com a qualidade da educação em creche.

Considera-se que este estudo se tornou fundamental não só pelas conclusões retiradas mas também pelo processo de reflexão pelo qual passaram os vários participantes convidados a participar no estudo, bem como a investigadora que o conduziu – proporcionou-se a oportunidade de se refletir sobre a sua conceção da qualidade do contexto de creche, sobre como é exequível promove-la de forma efetiva e quais as suas limitações e oportunidades.

O processo vivenciado ao longo da construção do presente artigo, em especial na fase de entrevistas aos vários participantes e a ligação com os referenciais teóricos existentes, foi muito enriquecedor, considerando-se um excelente ponto de partida para a conceção de uma creche e do seu projeto pedagógico, que se entenda de qualidade e participada por todos os intervenientes.

REFERÊNCIAS

Amado, J. (2008) Construir a disciplina para um ensino de qualidade. Dossiê Temático. Práticas Pedagógicas, p.11-26.

Araújo, S. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). Educação em Creche: Participação e diversidade.

Araújo, S (2007). Qualidade em Contexto de Creche: Ideias e Práticas. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Assis, M. & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche, pp.138-158.

Bardin L. (2009). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bertram, T. e Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Ministério da educação.

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.

Bruner, J. (1980). Under Five in Britain (Oxford Preschool Research Project). London: Grant

McIntyre.

Coelho, A. (2004). Educação e Cuidados em Creche. Conceptualizações de um Grupo de Educadoras. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.

Coelho, A. (2009) Intencionalização educativa em creche. Revista Iberoamericana de Educación. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Craveiro, C. (2010). Escutando educadoras de infância de creche, pp. 93-106.

Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (2003). Qualidade na educação da primeira infância – Perspetivas pós-modernas. São Paulo: ArtMed Ed.

Dias, I., Correia, S. (2012) Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. Revista Iberoamericana de Educación. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Dahlberg, G. e Moss, P. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation

Fernandes, Natália (2005). Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho).

Ferreira, M. (2004). «Agente gosta é de brincar com os outros meninos!» Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância. Porto: Edições Afrontamento, pp. 65-102.

Formosinho, J. (2010). Educação das crianças até aos três anos – algumas lições da investigação.

Hauser-Cram, P, Nugent, J.K, Thies, Kathleen, Travers, J. (2014) Development of children and adolescentes. Wiley.

Máximo-Esteves, L. (2008) Visão Panorâmica da Investigação-Acção. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.

Portaria nº 262/2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República – I Série, Nº167 de 31 de Agosto de 2011.

Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários, pp. 46-59.

Post, J. & Hohmann, M. (2011) Educação de bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens. 3ª Edição. Lisboa: Fund.C.Gulbenkian.

Recomendação do Conselho Nacional de Educação para a Educação dos zero aos três anos nº3/2011.

Tomás, Catarina (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? Da Investigação às Práticas, II (1). 118 - 129.

Witmer, D. & Petterson, S. (2011). Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship-based approach. NY: Pearson.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania.

Anexos

Tabela 1. Conceção das Crianças relativamente à qualidade da Educação em Creche

Blocos temáticos	Categoria	Subcategoria	Categoria Unidades de Registo (UR)	Frequência
Razões de escolha do contexto de creche	Valorização da Creche	Socialização	"Vêm para a Creche para terem mais amigos. Em casa estão sozinhos, não têm amigos. Só irmãos." "Alguns meninos têm irmãos outros não mas têm primos mas na escola é que estão mais amigos de verdade" 2	
		Aprendizagem e desenvolvimento	"Não podem ficar sempre em casa porque assim não aprendem nada" "Eles têm de aprender, para saberem quando vão para a sala dos mais crescidos."	2
Razões de escolha do contexto específico de creche	Valorização da creche	Equipa Pedagógica	"Porque gostaram" ;"Tem professoras queridas" ;"Devem andar na creche. Porque ainda são muitos bebés e ali é lugar de bebés, é mais pequena para os bebés andarem melhor." ; "Porque tem brinquedos. Tem carrinhos."	1
		Espaços e materiais	"Porque é bonita e grande." "Porque tem coisas boas. Brinquedos, jogos, escorrega, pula-pula." "Porque tem muitos recreios." "Aprender a aprender"	5
ropósitos e qualidade do contexto de creche	Objetivos da educação em creche	Pedagógicos	"Aprendem a fazer atividades com as professoras: pinturas e desenhos" " Aprender a não magoar" "Eles têm de aprender a não bater aos amigos" "Aprender a portar bem"	2
		Desenvolvimentistas	"Aprender a comer. Primeiro, aprendem a comer com colher e depois vão começar a comer com colher e garfo e depois vão aprender com garfo e faca, como nós agora" "Têm de aprender a falar, aprender a andar" "Os adultos ajudam as crianças pequenas"	5
Dimensões promotoras da qualidade em creche	Dimensão humana	Interação adulto-criança	"Respeitar as pessoas." "As professoras ajudam os bebés quando têm algum problema ou dificuldade" "Ajudar os amigos"	3
		Interação entre pares	"Ajudar os amigos" "Os meninos ajudam os outros, os mais velhos podem ajudar os mais pequenos, todos se ajudam a todos."	2
	Dimensão Pedagógica	Rotina individualizada	"Mudar a fralda"	1
		Rotina de grande grupo	"Brincar e fazer atividades" "Dormem a sesta (...) brincam com brinquedos de bebé, (...), fazem atividades"	2
		Equipa pedagógica	"As professoras ajudam a aprender, a eles a falarem bem, a não fazerem disparates."	1
	Dimensão física	Espaços da Creche	Espaços da Creche "Podem brincar na sala e no recreio"	1

Tabela 2. Conceção dos pais relativamente à qualidade da Educação em Creche

Blocos temáticos	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	Frequência
Razões de escolha do contexto de creche	Valorização da Creche	Socialização	"Sociabilidade e no lidar com as outras pessoas". "Começar a conviver com outras crianças mais cedo" "Estar com outras crianças para ajudar a desenvolver a parte social" "Eles precisam de socializar um bocadinho mais, conviver com outras crianças que não só a família, terem noção do ambiente cá fora sem ser só do ambiente familiar."	3
		Desenvolvimento e Aprendizagem	"As crianças estão mais predisposta a estar numa turma com colegas e a aprenderem com uma pessoa que não seja o pai ou a mãe " "Achei que era importante ela ir para um espaço onde fizesse atividades próprias para ela, que a estimulassem e que a ajudassem a desenvolver " "Independência, autonomia era um dos fins que eu estava à procura."	3
	Ausência de outra solução	Motivos profissionais dos pais	"Por motivos profissionais."	1
Razões de escolha do contexto específico de creche	Localização	Proximidade da residência	"Um dos motivos é a zona, por ser a 2 minutos da minha casa."	1
	Referências	Referências de amigos e de familiares	"Os primos já estavam cá nessa altura, por referências de amigas para além das familiares" "Pelas referências que tive de amigos." "Por saber que é uma boa escola." "Ouvi falar do [no outro colégio em Lisboa] e disseram-me que era bom e assumi que este tivesse na mesma linha em termos de qualidade e exigência"	4
	Instalações	Ambiente familiar - proteção e segurança	"Procurava uma escola familiar, que não fosse enorme, nesses casos perde-se um pouco a individualidade de cada um." "Gostei (...) da parte da creche aquele cantinho especial que eles têm para um ano em que ficam mais protegidos (...) ajudou-me bastante a dar-me confiança para sentir que ela estaria ali bem protegida porque numa fase em que nós os pomos tão cedo queremos saber que eles têm proteção, estão seguros, que têm mimo, que têm um tratamento diferente daquilo que esperamos mais á frente (...) "	2
		Existência de um espaço exterior	"Gostei do jardim, para mim é uma coisa muito importante, para ela estar num colégio e poder não estar confinada a uma sala e terem um jardim bom com relva, com escorrega para brincar, os carrinhos"	1

		Interação com os adultos	"É importante que faça a distinção entre as crianças e os mais crescidos, comece a perceber a diferença em como se relaciona com os amigos e como se relaciona com os mais crescidos." "A interação com aos adultos que acho muito importante" "Aprender a partilhar com os amigos"	2
Propósitos e qualidade do contexto de creche	Objetivos da educação em creche	Interação com os pares	"Aprender a partilhar com outros miúdos próximos da idade dela" "Respeitar os outros" "O aprender a brincar em conjunto" "Conviver com as outras crianças" "Respeito pelos adultos e pelos colegas" "É sobretudo trabalhar a parte de lidar com os outros miúdos"	7
		Desenvolvimento Pessoal	"Aprender a lidar com as frustrações" "A autonomia, o facto de estar a comer sozinho, a deixar a fralda, ir á casa de banho, e principalmente falar o que quer e o que não quer." "Ter rotinas."	3
		Ludicidade	"Queria que ele se divertisse e gastasse energia" "Brincarem muito"	2
		Existência de regras	"Começarem a ter algumas regras que não só as que aprenderam na família" "Começar a ganhar alguma disciplina" "O lado humano para mim, e eu acho que esta escola possui, é o facto de por exemplo a cada esquina que passo eu encontro um professor ou auxiliar com um sorriso e conhece o nome dos meus filhos e certas particularidades e certas características deles e isso para mim faz a diferença" "Em relação à parte Humana, dá uma tranquilidade imensa aos pais, porque sentem que os deixam bem entregues e ajuda muito os miúdos, porque é fundamental porque acabam por passar mais tempo com eles do que nós a forma-los."	2
		Equipa Pedagógica	"Em relação à parte Humana, dá uma tranquilidade imensa aos pais, porque sentem que os deixam bem entregues e ajuda muito os miúdos, porque é fundamental porque acabam por passar mais tempo com eles do que nós a forma-los."	2
	Dimensão Humana	Afetividade	"Pessoas carinhosas, a parte dos afetos é muito importante nesta idade" "Pessoas compreensivas e com paciência." "Simpatizei (...) com as pessoas aqui, inspiraram-me mais confiança."	3
		Relação com a família	"É importante o feedback que nós temos das educadoras, valorizo a relação com a educadora e com a auxiliar. Quando venho buscar o meu filho gosto que me digam se comeu bem/mal se fez birra ou não."	1

		Ratio adulto – criança	"O número de crianças por sala é importante, acho que até aos 3 anos acho que 10 crianças é um número razoável, mas se for menos ainda melhor. O ratio adulto/criança, acaba por ser importante. Quando metemos um filho na creche não queremos sentir que é só mais um e procuramos uma atenção personalizada e com um número maior de crianças por sala é muito difícil dar atenção personalizada a cada um, e também foi por isso que escolhi esta escola."	1
	Dimensão Pedagógica		" [o lado] pedagógico também porque quero que saiam daqui autónomos e que atinjam certos objetivos." "É importante que tenham uma boa formação pedagógica"	2
	Dimensão física	Espaço exterior	"Nesta idade é importante terem um espaço onde possam brincar, um espaço exterior e não só interior."	1

Tabela 3 – Conceção das Educadoras de Infância relativamente à qualidade da Educação em Creche

Blocos temáticos	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	Frequência
Razões de escolha do contexto de creche	Valorização da Creche	Socialização	"Para socializarem e aprenderem a estar em grupo" "Oportunidade de socialização com outras crianças e adultos"	2
		Ludicidade	"Para se divertirem enquanto fazem atividades"	1
		Aprendizagem e desenvolvimento	"Oportunidade de vivenciar e experimentar coisas novas" "Criar uma rotina diária e desenvolver a autonomia, a motricidade e linguagem"	2
	Ausência de outra solução	Motivos profissionais dos pais	"Para os pais poderem trabalhar." "Regresso ao trabalho, não ter com quem deixar os filhos, os avós, por exemplo"	2
		Equipa Pedagógica	"Acima de tudo, o ambiente humano. A minha prioridade vai para a relação adultos/grupo/criança." "A equipa pedagógica"	2
Razões de escolha do contexto específico de creche	Valorização da creche	Projeto educativo	"O projeto educativo é o segundo critério de escolha" "O projeto da instituição" "Depois as instalações."	2
		Instalações	"O Espaço interior e exterior: seguro, estimulante e limpo "	2
	Localização	Proximidade da residência	"A localização, perto das suas casas"	1
Propósitos e qualidade do contexto de creche	Objetivos da educação em creche	Pedagógicos	"A representação criativa através da música, movimento e expressão Plástica" "Desenvolver a comunicação e linguagem" "Desenvolver o sentido de si próprio, as relações sociais"	2
		Desenvolvimentistas	"Desenvolver o sentido de si próprio, as relações sociais" "Ensinar as crianças a estarem em grupo (…) " "Desenvolver a autonomia" "Estimular o desenvolvimento cognitivo e motor" "Criar rotinas"	5

	Dimensão humana	Relações e Interações Interpessoais	"Em primeiro lugar, o fator humano. Um ambiente harmonioso é fundamental, com uma equipa coesa e feliz." "A qualidade da interação entre adultos e crianças promove a cooperação, a noção de cidadania, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro.	2
Dimensões promotoras da qualidade em creche		Equipa pedagógica	"A qualidade da Educação depende de Profissionais bem formados, com salários dignos, que contam com o apoio da direção/coordenação, que trabalham em equipa, refletindo e procurando melhorar a sua prática." "A formação dos profissionais"	2
		Relação com a família	"A Cooperação, o envolvimento e participação das famílias permitem a troca de conhecimento entre familiares e profissionais que terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, sabendo mais sobre as suas potencialidades, seus gostos e suas dificuldades." "O envolvimento e participação das famílias."	2
	Dimensão Pedagógica	Projeto educativo	"O Projeto e Planeamento Institucional funcionam como ferramentas de trabalho de equipa e esclarecem os pais no que diz respeito aos objetivos da instituição, permitindo atuarem em conjunto e de forma construtiva." "O aspeto pedagógico também é importante, uma creche que permita que cada um descubra a seu tempo e através da brincadeira."	2
		Rotinas	"O aspeto pedagógico também é importante, uma creche que permita que cada um descubra a seu tempo e através da brincadeira." "Os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável são condições necessárias para um bom desenvolvimento infantil." "As rotinas e as diversas vivências promovem o desenvolvimento global da criança." "Em termos físicos, a creche deve ter luz, jardim, ser acolhedora e limpa."	3
	Dimensão física		Um Espaço seguro, limpo, arejado, bem iluminado e estimulante proporcionam o bem-estar necessário a todos."	2

Participação das Crianças em Creche
Projeto do Curso de Especialização em Creche e Outros Equipamentos com Crianças dos 0 aos 3 anos

Ana Carolina Pinto Dinis

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa
Lisboa, 2014

Resumo

Este projeto de investigação-ação pretende caracterizar as conceções de participação das crianças da equipa pedagógica de uma IPSS no distrito de Lisboa. É nosso objetivo promover a reflexão sobre a participação das crianças na creche, de modo a sensibilizar a equipa pedagógica para esta temática. Na primeira parte deste trabalho apresentamos uma pequena viagem teórica pelas diferentes áreas do saber, nomeadamente pela Pedagogia e pelos Estudos da Criança procurando compreender os principais pressupostos acerca da infância e da criança. No entanto, neste trabalho centrar-nos-emos na pedagogia e sociologia da infância como os principais norteadores teóricos. A Convenção dos Direitos da Criança (1989) tem neste projeto um papel central na discussão uma vez que é um marco primordial para a promoção dos direitos da criança e, especialmente, os de participação. Na segunda parte deste trabalho, apresentamos a metodologia e os resultados da investigação-ação sobre a representação da equipa pedagógica sobre a participação das crianças. Foram privilegiadas como técnicas de recolha de informação a entrevista semi-dirigida e o focus group, de modo potenciar a reflexão de duas Educadoras de Infância, cinco Técnicas de Apoio à Infância e uma Animadora Sociocultural sobre as questões da participação das crianças mais pequenas. Em termos genéricos os dados obtidos apontam para discursos ambivalentes pelas técnicas, na medida em que frisam que a promoção da participação é essencial para as crianças, contudo não o promovem na sua prática pedagógica diária, quer por movitos organizacionais, quer devido à (i) maturidade das crianças ou invocando a barreira linguística para a não participação das crianças mais pequenas em contexto de creche.

Palavras-chave: Participação; Creche; Crianças pequenas; Educação de Infância

Abstract

This action-research project to characterize the conceptions of participation of children from a school team IPSS in the district of Lisbon. It is our goal to promote reflection on the involvement of children in daycare in order to sensitize the educational team for this issue. In the first part of this work we present a small theoretical journey through the different areas of knowledge, particularly the Education and Child Studies by seeking to understand the key assumptions about childhood and child. However, in this work we will focus on pedagogy and sociology of childhood as the main guiding theoretical. The Convention on the Rights of the Child (1989) this project has a central role in the discussion since it is a key to the promotion of children's rights and especially the participation framework. In the second part of this paper, we present the methodology and results of the research-action on the representation of the teaching team on the participation of children. Were privileged as techniques for gathering information to semi-structured interviews and focus groups in order to enhance reflection in two kindergarten teachers, five Child Support Technical and Sociocultural Animator on the issues of participation of young children. In general terms the data obtained point to the ambivalent discourses techniques, insofar as they emphasize the promotion of participation is essential for the children, they did not promote in their daily teaching practice, either by organizational movitos either due to (i) maturity of the child or invoking the language barrier for non-participation of young children in the context of childcare.

Keywords: Participation; Day Care Center; Young Children; Childhood Education

INTRODUÇÃO

> Espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas pelas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a independência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas (Pollard citado por Tomás, 2011, p. 15)

O presente trabalho tem como objetivo promover a reflexão sobre a participação das crianças na creche, de modo a sensibilizar a equipa pedagógica de uma instituição particular de solidariedade social para esta temática. A frequência neste curso de especialização potenciou conversas com as colegas da instituição onde a investigadora trabalha acerca das questões da participação das crianças, nomeadamente em creche, fazendo surgir, então, três grandes questões neste trabalho de investigação-ação uma vez que se adequa aos propósitos deste projeto, uma vez que pode ser definida "como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre" (Elliott, 1991, p. 69).

Primeiro é importante mapear as conceções das técnicas sobre as crianças, o trabalho em creche e a participação (ou não) das crianças em creche. A partir destas conceções é possível promover práticas reflexivas em equipa acerca da participação das crianças em creche e delinear estratégias e práticas educativas participativas. Será dado especial enfoque às rotinas da sala.

Atualmente várias áreas do saber tentam alterar a conceção de infância e de criança, encarando-a com um olhar renovado. Assim, neste trabalho iremos dar enfoque à área da Sociologia da Infância, que considera as "crianças como actores sociais e a infância como categoria social de tipo geracional" (Tomás, 2011, p. 34). Para isso contribui também a Convenção dos Direitos da Criança (1989), apelando à promoção dos direitos da criança, incluindo o seu direito à participação.

Iremos abordar ainda ao longo dos capítulos a definição de participação das crianças pequenas, fazendo uma breve referência às teorias acerca da participação, definindo ainda as suas arenas, âmbitos, sentidos e condições da mesma (cf. Tomás, 2011).

> A contribuição dos estudos na Sociologia da Infância, que reconhecem as crianças como atores sociais, impulsiona o reconhecimento delas como cidadãos ativos, forjando um olhar que se contrapõe ao entendimento das crianças como objetos passivos das políticas e práticas

adultas, cuja cidadania é vista como um potencial e um estatuto a ser alcançado no futuro. E defende, ainda, a participação e a contribuição das crianças para o fortalecimento da democracia, com ações significativas. (Agostinho, 2010 p.8)

1. CONCEÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA(S)

Vários campos do saber têm defendido uma renovada imagem acerca das crianças. Como afirma Delgado, "o sentimento de infância, de preocupação e de investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a modernidade" (2003, p. 1). Ainda de acordo com esta autora (p.4) as crianças continuam muita vezes a serem consideradas exclusivamente ma sua dimensão biológica. Não obstante, nem todas vivem a infância do mesmo modo, diferindo nas condições sociais, culturais e económicas (Sarmento, 2005; Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Campo do saber	Autores	Principais pressupostos
Pedagogia da Infância	Rocha (1999); Coutinho (2010); Coelho (2004)	• Tem como "objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais." (Rocha, 1999 citado por Coutinho, 2010, p.220). • A heterogeneidade e da alteridade na constituição dos sujeitos humanos (Rocha, 2007, p. 2).

Estudos da Criança	Kehily (2004); Wise (2004); James & James (2008); Sarmento & Gouvea (2008); Ferreira (2004); Fernandes (2009); Tomás (2011)	• A criança é o objeto do conhecimento de si mesmo e a partir de si mesmo. • A criança é considerada por aquilo que é. • A alteridade da infância é a base na investigação com e sobre crianças. • Crianças vistas como seres competentes ainda que vulneráveis e necessitando da proteção dos adultos. • A geração é um conceito relevante na análise das crianças. • Os contextos de vida das crianças são a base para analisar a sua forma de agir e de pensar. • A análise das crianças é feita de modo interdisciplinar que considere a natureza e a cultura, o individuo e o grupo, o corpo e o pensamento, a ação e a sua reflexão. (Sarmento, 2008)

Figura 1 - Quadro comparativo entre Pedagogia da Infância e Estudos da Criança

É a Sociologia da Infância que vem encarar a infância como uma:

> "estrutura geracional, construída sócio historicamente; através dela se revelam os constrangimentos e as possibilidades da estrutura social. As crianças são consideradas atores sociais, que contribuem para a produção e reprodução da infância e da sociedade, na interação e negociação com os adultos e na produção criativa da cultura de pares" (Agostinho, 2010, p. 12).

Para nós, as crianças "são actores sociais políticos competentes, sem deixar de ser crianças. São, aliás, tanto mais competentes, quanto mais respeitados forem na sua condição geracional" (Sarmento, Fernandes & Tomás 2007, p. 204).

O termo culturas da infância tem sido defendido igualmente pela Sociologia e Antropologia da Infância e é também respeitado nesta investigação-ação, como "a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção" (Sarmento, 2003, p. 3 e 4). Assim, defende-se que as crianças são produtoras de cultura e que essa cultura difere da dos adultos. Elas não imitam o mundo dos adultos, fazem o que Corsaro denominou de reprodução interpretativa, ou seja, as crianças "apropriam-se criativamente da informação do mun-

do adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (...) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta" (Corsaro, 2002 p. 114). É importante encarar a infância na sua homogeneidade e na sua heterogeneidade, na sua multiplicidade de infâncias, "há muitos mundos no mundo" (Tomás, 2011).

1.1. CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA

Este projeto de intervenção-ação parte da Convenção dos Direitos da Criança (1989) por ser um documento que define os direitos das crianças, e porque inaugura na história da humanidade os direitos de participação (Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Na CDC o enfoque é dirigido para os direitos da criança. Foi assinada e ratificada por 193 países. Portugal ratificou no dia 21 de Setembro de 1990. Apenas três países não assinaram ainda a CDC, são eles os EUA, a Somália e o Sudão do Sul. Segundo Soares (2002), este marco foi um momento chave "de um percurso de construção e consolidação da ideia das crianças como sujeitos de direitos" (p.2).

De acordo com Lansdown (2005), o respeito pelas crianças enquanto participantes reflete-se em todo o texto da Convenção. O artigo 12 do mesmo documento incide na participação das crianças, na medida em que os "Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade".

O direito a participar "é um direito substantivo, no qual se afirma que as crianças são atores nas suas próprias vidas e participantes nas decisões que as afetam. É ainda um direito processual que envolve as crianças no combate a abusos ou ao descuramento dos seus direitos e a agir para promover e proteger esses mesmos direitos" (Lansdown, 2001, p.2).

2. A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

O conceito de participação, de acordo com Tomás (2007, p. 65) "é muito complexo, originando, muitas vezes, uma multiplicidade de (re)significações, (re)construções e (re)interpretações".

2.1. TEORIAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

De acordo com Hart (1992, p.5), uma das referências nesta área, a participação é o processo de partilha de decisões que afetam a sua vida e a vida da comunidade em que cada um vive. É um meio pelo qual a democracia é constituída e é um padrão que deve ser utilizado para medir a democracia. Participação é, ainda de acordo com este autor, o direito fundamental de cidadania. A Escada da Participação deste autor foi desenhada para pensar sobre a participação das crianças em projetos. Define oito níveis de participação: as etapas de não participação e as etapas de participação. Por etapas de não participação existem 3 níveis, a manipulação, a decoração e o tokenismo. As etapas de participação consistem na delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança e o processo iniciado e dirigido pelas crianças (Tomás 2007, p. 56). Contudo, e aqui torna-se importante refletir acerca do conceito de participação e da sua (ou não) hierarquização. Seguindo o caminho de Pires e Branco (2007, p. 313) o importante será:

> como se realiza o processo decisório e quais são os compromissos assumidos entre todos os atores. Sob o ponto de vista do processo decisório, interessa garantir a ampla participação, entendendo-se que, caso a caso, haverá limitações segundo as quais crianças ou adultos sobressairão em determinado momento.

Neste sentido, vamos deste modo, recorrer ao conceito de participação das crianças de acordo com Tomás (2007, p.48), que considera:

> Primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e, quarto, o condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação.

Como defende Coelho,

> "o reconhecimento deste direito, não exclui, como é óbvio, sobretudo no caso de crianças muito pequenas, a assunção da sua imaturidade e a correspondente obrigação de dar resposta às suas necessidades de dependência. Todavia, o direito de participação deverá, neste caso, aludir à noção da criança como um ser competente. Esta noção tem sido reforçada, mesmo em relação às crianças muito pequenas, como mostram os dados da investigação em neonatologia realizada nas últimas décadas (...), que têm questionado a imagem do bebé como um sujeito passivo alvo de cuidados e o têm identificado como um

> ser socialmente orientado, competente e interactivo. No caso da educação de infância, a noção da criança como um ser competente, implica, como afirma Zabalza (1998), pretender não apenas que ela seja feliz e cuidada mas "fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos que são cruciais" (2004, p. 14)

A participação das crianças, nomeadamente das mais pequenas, parece estar dependente de muitos fatores externos a elas, tal como explica Sarmento et al. (2007, p. 190), pode ser estimulada ou constrangida pelas relações que estabelecem com os outros e pelas estruturas socioeconómicas e culturais. "Assim, é necessário considerar que elementos caracterizam-se como obstáculos ou incentivos para a promoção da participação das crianças de contextos mais restritos (como a família, escola, grupo de pares) para contextos mais amplos" (Souza, Finkler, Dell'Aglio & Koller, 2010, p.180).

Mais, ainda, na esteira do que Nóvoa defende, a Escola, no contexto desta investigação entendida no seu sentido mais amplo "como lugar central do ensino e da aprendizagem, do conhecimento e do desenvolvimento pessoal" (2006, p. 112), este trabalho pretende promover a reflexão sobre a importância que esta temática assume no desenvolvimento pessoal e profissional dos técnicos que trabalham com crianças pequenas e, consequentemente, na própria (re)configuração da identidade profissional (Sarmento, 2009, p. 48). E essa reconfiguração advém, de acordo com a autora, das interações "com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua ação educativa" (Sarmento, 2009, p. 48).

> "Em todos os grupos profissionais nos temos que referir a identidades e não a identidade, na medida em que se sabe que não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspetivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área." (Sarmento, 2009, p.48).

A escola deverá assumir, então, o que Sarmento et al. (2007, p. 197-198) definem como espaço de intervenção política das crianças e fazer dos direitos da criança uma alavanca da sua prática pedagógica e, essencialmente, ser a base da sua relação pedagógica, ultrapassando a ideia hegemónica e errónea de que a criança é um destinatário passivo da ação educativa adulta.

> A decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no quotidiano escolar – sobre o conteúdo das actividades educativas, sobre os meios a utilizar, sobre os tempos e os modos do seu exercício, etc. – possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre

valores e opções distintas. (Sarmento et al., 2001, p. 197).

Conceito	Definição
Ação Social	"Aponta para a ideia de que toda acção social é, real ou virtualmente, interacção" (Sarmento, 2000 citado em Coutinho 2010, p. 47)
Protagonismo	Coloca a criança no centro da sociedade, conferindo-lhe a força e a capacidade para desempenhar um papel essencial (Liebel, 2007, p.114).
Participação	"Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental." (Tomás, 2011, p. 105)

Figura 2 - Quadro comparativo do conceito de ação social, protagonismo e participação

De acordo com esta perspetiva sociológica é importante definir ainda o conceito de ação social, ou seja, "como as crianças bem pequenas atribuem significado às ações que são elaboradas em contextos de interação com outros atores" (Coutinho, 2010, p. 93). Assim, entende-se por ação social, tendo em conta a definição de Weber (1921, citado por Coutinho 2010, p. 93), "uma ação que, quanto ao seu sentido visado pelo agente ou agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso".

Relativamente ao conceito de protagonismo, como referido acima, este coloca a criança no centro da sociedade (Liebel, 2007, p.114). Segundo o mesmo autor, quando se fala de protagonismo refere-se a mais do que independência ou autonomia das crianças, mas sim em que elas atuam no mundo, contribuindo para modifica-lo (p. 127). De acordo com Branco e Pires (2007, p.312), o uso dos conceitos de protagonismo e participação têm despoletado alguma polémica, no sentido de que alguns autores confundem um com o outro, contudo, de acordo com Liebel (2007, p. 139), a participação é um dos níveis do protagonismo, visto este estar sempre em movimento. No entanto, de acordo com Shier (2001 citado por Branco & Pires 2007, p.312),

> Argumenta que a produção académica sobre o assunto tomou um grande impulso a partir dos anos 1990 e que a participação infantil e seus desdobramentos teóricos vêm ganhando espaço nas práticas de sua promoção entre a população infantil ao redor do mundo (Adams & Ingham, 1998; Crowley, 1998; Hart, 1992; Save the Children, 1996; Shier, 1996; Treseder, 1997; Willow, 1997).

Neste projeto de investigação-ação defende-se que as crianças são ainda "actores políticos, ainda que as competências políticas das crianças se exerçam prioritariamente nas interacções de pares, e no espaço comum que partilham fora do olhar adulto (Rayou, 2003, citado em Sarmento et. al, 2007, p. 202).

2.2. ARENAS, ÂMBITOS, SENTIDOS E CONDIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO

De acordo com Tomás (2011) podemos considerar a participação das crianças a partir de um conjunto de dimensões, sendo elas as arenas, os âmbitos, os sentidos e as condições.

Iremos começar por abordar as arenas da participação. Ackermann et al. (2003, citado por Tomás 2007, p. 116) identificam cinco tipos de contextos eventos a nível local, nacional, regional e internacional.

Relativamente aos âmbitos da participação das crianças, estes podem identificar que essa é plena, circunstancial ou contínua, podendo ainda assumir um carácter espontâneo/organizado, efémero/permanente, público/privado, coletivo/individual.

A participação pode ainda ser definida de acordo com o seu sentido, com o objetivo dessa mesma participação.

Para haver participação tem de se reunir, pelo menos três grandes condições, "reconhecimento do direito a participar, capacidades necessárias para exercê-lo e meios ou espaços adequados para a concretizar" (Tomás, 2011, p.116). Ainda de acordo com a autora, para se falar efetivamente de participação é fundamental falar do conceito de reconhecimento recíproco quando se fala de participação. Este conceito traduz-se "numa relação social de não subordinação" (Tomás, 2011, p. 117), não havendo, assim, impedimento à participação. "Quando, pelo contrário, os padrões institucionalizados de valor cultural constituem alguns actores como inferiores, excluídos, completamente outros ou simplesmente invisíveis, portanto como menos do que membros plenos na interacção social, então teremos de falar de "falso reconhecimento ou subordinação de estatuto" (Fraser, 2002, pp.15-16).

3. A CRECHE: A IMPORTÂNCIA CRUCIAL DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS

De acordo com a Recomendação 3/2011, de 21 de Abril realizada por Teresa Vasconcelos, a Educação dos 0 aos 3 anos ainda é encarada maioritariamente apenas como uma necessidade social da família (p. 9) ou como um depósito de crianças (p.8), no entanto, esta é uma visão minimalista do trabalho em creche, na medida em que estudos apontam para a importância crucial dos três primeiros anos de vida. Heckman identifica quatro conceitos fundamentais tendo em vista uma política para a infância:

> "Em primeiro lugar, a arquitectura do cérebro e o processo de formação de capacidades são influenciados pela interacção entre a genética e a experiência individual. Em segundo lugar, o domínio das capacidades essenciais para o sucesso económico e para o desenvolvimento das vias neurais que lhe estão subjacentes obedecem a regras hierárquicas. As conquistas posteriores são construídas sobre alicerces anteriormente estabelecidos. Em terceiro lugar, as competências cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais são interdependentes; todas elas são poderosamente moldadas pelas experiências da criança em desenvolvimento e todas contribuem para o sucesso em qualquer sociedade em geral. Em quarto lugar, embora a adaptação prossiga ao longo da vida, as capacidades humanas são formadas numa sequência previsível de períodos sensíveis, durante os quais o desenvolvimento de circuitos neurais específicos e os comportamentos por eles mediados são extremamente plásticos e, por conseguinte, muito receptivos a influências ambientais (2006, citado por Vasconcelos, 2011, p. 14).

Nesta recomendação defende-se ainda a necessidade de creches que ofereçam um contexto de qualidade para as crianças (p.14), bem como um ambiente estimulante, em que as necessidades emocionais e afetivas das crianças sejam satisfeitas (p. 15). Será, então, indispensável falar sobre participação das crianças mais pequenas de modo a saber escutá-las "nas suas modalidades diversificadas de expressão. Consequentes com a Convenção sobre os Direitos das Criança, reconhecemos-lhe o direito à palavra, à escuta e à participação efectiva" (Vasconcelos, 2011, p. 31).

4. PROJETO PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CRECHE

"Um projecto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objectivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de acção garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas." (Guerra, 2002, p. 126).

4.1. DIAGNÓSTICO E A PROBLEMÁTICA DO PROJETO

A frequência do curso de Especialização em Creche e outros Equipamentos para Crianças dos 0 aos 3 anos na Escola Superior de Educação de Lisboa potenciou uma discussão na IPPS onde a investigadora trabalho sobre a participação das crianças. Não obstante a importância que o tema assume, foi percetível a existência de estratégias de resistência face ao tema, por parte de alguns elementos da equipa, nomeadamente das técnicas de apoio à infância, enfatizando que todas as questões que circundam a participação das crianças não passavam de uma utopia, impraticável na nossa realidade. A partir deste diagnóstico, este trabalho de investigação-ação tem como principal objetivo promover a reflexão sobre a participação das crianças na creche, de modo a sensibilizar a equipa pedagógica de uma instituição particular de solidariedade social para a temática.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS ATORES

Este projeto de investigação-ação vai ser desenvolvido com a equipa da creche e do jardim-de-infância: duas Educadoras de Infância, cinco Técnicas de Apoio à Infância e uma Animadora Sociocultural. A equipa pedagógica é composta por uma diretora pedagógica, licenciada em Educação de Infância (1999), com experiência maioritariamente em jardim-de-infância. É a educadora responsável pela sala do Berçário e pela sala de 1 ano. Existe uma educadora de infância licenciada (2002), responsável pela sala dos 2 anos. Relativamente às Técnicas de Apoio à Infância, quatro delas tiraram este curso no ano de 2012 e a única experiência que tiveram em contexto de creche e jardim-de-infância foi nesta instituição, sendo que uma delas já tinha experiência na valência de ATL. Uma das Técnicas de Apoio à Infância é estagiária pelo centro de emprego e estagiou connosco no ano letivo anterior, durante o seu curso. A animadora sociocultural tirou o curso em 2006, mas só em 2008 começou a trabalhar em Creche, Jardim-de-Infância e ATL e está a tra-

balhar na instituição como técnica de apoio à infância na sala do Jardim-de-Infância.

A instituição foi fundada em 1992 e funcionou primeiramente com ambas as valências desde 1997, Centro de Dia e Apoio Domiciliário. Tem assumido um papel preponderante na comunidade em que se insere, nomeadamente na melhoria da qualidade de vida das faixas etárias mais avançadas, assim como na assistência às famílias mais carenciadas da freguesia, apoiando através do Banco Alimentar. Em 2009 foi inaugurada as suas novas instalações e foi alargado o seu campo de ação até às crianças. Assim, a instituição conta com as seguintes valências: Creche, Jardim-de-Infância, ATL, Lar de Idosos, Centro de Dia e Apoio Domiciliário. No presente ano letivo iniciou a certificação para a Segurança Social.

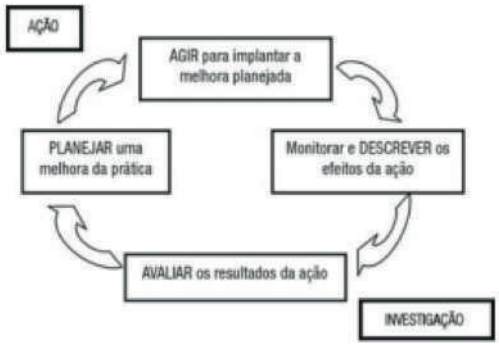
4.3. METODOLOGIA

> "Confrontada com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo enfrenta a difícil tarefa e o desafio de fazer sentido acerca do que aprendeu. Eu chamo fazer sentido acerca do que se aprendeu a arte de interpretação" (Denzin & Lincoln, 1994, p.500).

Sendo este um projeto de investigação-ação importa portanto definir o que é esta metodologia. A investigação-ação de acordo com Coutinho et al (2009, p. 358) está intimamente ligada com a educação, colocando a prática como o seu elemento-chave e tendo como base a reflexão.

De acordo com Tripp (2005) "planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo,

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



tanto a respeito da prática quanto da própria investigação." (p.446). Em baixo apresentamos o diagrama sobre o trabalho de investigação-ação de acordo com o mesmo autor.

Este projeto de investigação-ação irá ser realizado na IPSS onde a investigadora trabalha, assumindo uma abordagem qualitativa. De acordo com Lapa (2013, p. 46),

> "a investigação qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, não quantifica valores, nem se submete à prova de factos, preocupa-se em obter explicações para o porquê das coisas, aprofundando a compreensão do objeto em estudo e explicação da dinâmica das relações sociais."

Este estudo é um estudo de caso, devido ao que Stake (2005, citado por Duarte, 2008, p. 115) afirma quando se refere ao estudo de caso enquanto ferramenta "que permite prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas." Segundo ainda o mesmo autor, "o caso pode ser um menino. Pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais preocupados com uma situação relativa à infância".

Irá privilegiar-se como técnicas de investigação a entrevista semi-dirigida (anexo A) e um exercício participativo (anexo D) entregue no final da sessão de focus group, de modo a mapear as suas conceções sobre as crianças, o trabalho em creche e a participação, ou não, das crianças em creche. Será dada especial atenção às questões da participação das crianças e os âmbitos onde podem, ou não, ocorrer. Iremos ainda utilizar uma sessão de focus group, técnica qualitativa de recolha de dados, para "extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituiriam num novo conhecimento" (Galego & Gomes, 2005, p.175).

Como roteiro ético, a investigadora aplicou as entrevistas de modo confidencial, visto que as técnicas receberam a entrevista via e-mail, preencheram num ambiente que lhes é confortável, pois " o controlo do território da entrevista coloca o entrevistado mais à vontade" (Guerra, 2012, p.60, citado por Lapa, 2013, p. 60) e depois colocaram-na numa caixa exposta na sala de convívio da instituição.

Antes do preenchimento das entrevistas, a investigadora falou acerca do presente trabalho e quais os seus objetivos, de modo a que todas tivessem oportunidade de recusar a sua participação.

Foi ainda acordado com as técnicas que participaram neste trabalho a devolução da informação no final.

4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nas entrevistas foram encontradas quatro categorias: (i) conceções sobre trabalho em creche; (ii) conceções sobre crianças, (iii) conceções sobre os direitos da criança; (iv) conceções sobre a participação das crianças. Passaremos, assim, à sua análise.

Pela análise à primeira questão sobre se as técnicas trabalham em creche por opção ou não, seis das entrevistadas afirmam que decorre da instituição onde trabalham e apenas uma diz ser por opção. Para elas, o trabalho em creche é gratificante, trabalhoso, onde as crianças estabelecem o primeiro contato com o mundo e onde adquirem os primeiros conhecimentos. É ainda um local onde se dá atenção e cuidados especializados e se criam laços afetivos, como se pode aferir a partir deste excerto:

> "o trabalho em creche centra-se em promover o bem-estar da criança, criando um ambiente confortável para a interação com as outras crianças e adultos da sala. É caracterizado pela atenção e cuidados individualizados, pela criação de laços afectivos; pela transmissão de valores e regras, pela exploração dos sentidos..." (Animadora Sócio-Cultural)

Relativamente às conceções sobre as crianças, as técnicas salientaram a criança enquanto "filhos", "fonte de prazer profissional", "uma inspiração, um motivo de alegria e de desafio", "um espetáculo", "únicas e especiais", "ativas e bem desenvolvidas", assim como "crianças que demonstram estar interessadas em aprender e curiosas". Em nenhum dos casos, se referiram à criança enquanto sujeito de direitos ou enquanto cidadão, frisando apenas a criança enquanto aluno ou ser em desenvolvimento. O uso de algumas das expressões utilizadas em cima pode decorrer do carácter familiar que a instituição adota perante as famílias e perante as crianças. Gostaríamos de salientar que a conceção das técnicas sobre quem são as crianças com quem diariamente contatam pode fazer a diferença entre o reconhecer, ou não, os seus direitos, bem como entre promovê-los e respeitá-los.

No fundo, interessa conhecer os actores-crianças, os seus interesses, competências, necessidades, dificuldades; conhecer os actores-adultos, as suas imagens e concepções acerca do papel que a criança desempenha na sociedade, das suas competências (ou não) e, ainda, das representações que eles possuem acerca da sua posição de adulto na relação de poder adulto-criança e conhecer o contexto, as suas dimensões culturais, sociais, económicas, etc. e a forma como elas constrangem ou promovem as possibilidades de as crianças exercerem uma acção social com significado nos seus contextos (Tomás e Fernandes, 2011, p. 265).

Tal como afirma Agostinho (2010, p. 19),

> Diante do quadro teórico que nos inspira de que as crianças coletivamente, com adultos e seus pares, não absorvem de modo passivo uma socialização vertical, não apenas se adaptam e internalizam, mas o fazem de modo inovador e criativo, temos a tarefa de pensar a prática das instituições historicamente criadas para socializarem as crianças nos moldes clássicos. Novas agendas se colocam com essa compreensão renovada de socialização como um processo complexo de apropriação e renovação, internalização e inovação dos códigos sociais vigentes.

Quanto ao conhecimento das técnicas relativamente à Convenção dos Direitos da Criança, seis das técnicas afirmam reconhecer os Direitos da Criança essencialmente através da sua formação de base, sendo a "não descriminação", "ouvir a criança", "igualdade para todas as crianças", "participação", os únicos direitos que identificaram. Assim, é importante que as técnicas tenham conhecimento integral da CDC para que posteriormente consigam fazer valer os direitos da criança. "A primeira infância é, pois, um período crucial no que diz respeito aos direitos das crianças." (UNICEF, 2008, p. 24). A consciencialização será, assim, o primeiro passo.
Questionadas sobre o direito à participação, demonstram reconhecê-lo, no sentido de "valorizar a sua opinião", "livre escolha de atividades", "interesse superior da criança", "ouvi/dar voz à criança", "expressar sentimentos" e "fazer escolhas". Contudo, uma das técnicas entrevistadas afirma não promover o direito à participação, quer na sua prática, quer na sua instituição, enquanto apenas três técnicas responderam efetivamente a esta pergunta, afirmando que "promove-se sempre que possível", na "escolha do tema e dos materiais utilizados nas atividades".

Não obstante, todas as técnicas apontaram razões pelo qual o direito à participação das crianças é essencial. Referiu-se, então a promoção da "autonomia", da "autoconfiança", da "autoestima", "promoção de competências", melhoria da "interação adulto/criança", a promoção de "maturidade", "respeitar a criança", "dar voz à criança", "responsabilidade" e o fato de assim conseguir-se dar "mais atenção à criança".

Ao longo da análise às entrevistas das técnicas pareceu-nos que, se por um lado, consideram a participação das crianças mais pequenas importante e atribuem-lhe um papel essencial para a promoção de competências, por outro, parecem considerar que elas não têm a capacidade de o fazer efetivamente, seja por falta de maturidade, seja pela barreira linguística. O impedimento à participação é apontado aqui pelo fato das crianças não "conseguirem verbalizar ou mesmo decidir". Mais razões são

apontadas como obstáculo à participação efetiva das crianças, nomeadamente o "adulto da sala", "as escolas muito tradicionais", "a imaturidade das crianças" e os "projetos pré-definidos". Ideia essa expressa também na sessão de focus group por uma das técnicas quando afirmou

> "É importante que elas participem, mas no berçário, é impossível porque elas não falam e por isso não conseguem decidir o que querem fazer como atividade." (Focus Group, 21 de Abril de 2014).

Ainda neste sentido é importante frisar que nos parece que as técnicas neste estudo pareceram duais relativamente às questões da participação, visto que na sua prática afirmam potenciar a participação das crianças, no entanto utilizam expressões tais como "sempre que possível" (devemos escutar as crianças). Tal como salienta Natália Soares (2002), encarar a criança como sujeito de direitos pode apresentar-se como um discurso decorativo e quimérico.

> Decorativo porque nesta 2ª modernidade é politicamente correcto referenciarmos o discurso dos direitos para a infância, como um discurso adequado e que agrada a muita gente . . . e quimérico, porque muita dessa mesma gente apesar de o invocar não o considera relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de concretizar no quotidiano das crianças. (Soares, 2002, p. 1).

Outra técnica qualitativa de recolha de dados utilizada foi a sessão de focus group. Esta "exige dos investigadores um procedimento metódico que assegure objetividade no tratamento desses dados e num maior aproveitamento possível das informações que tenham sido facultadas pelos sujeitos participantes" (Galego & Gomes, 2005, p. 183). Neste trabalho de investigação-ação pretendeu-se utilizar esta técnica no sentido de iniciar o debate acerca das questões sobre a participação das crianças em Creche.

Ao longo da análise de conteúdo dos dados recolhidos, quer através das entrevistas, quer da sessão de focus group, emergiu a ideia de que a participação das crianças passa muito pela escolha das atividades e dos materiais a utilizar. No exercício participativo entregue no final da sessão de focus group à pergunta "reconheço que o direito à participação é um direito fundamental", o exemplo real identificado por uma das técnicas foi o seguinte "sim, as crianças participam ao tomarem decisões referentes aos trabalhos a realizar, como realizar esses mesmos trabalhos e participam em todas as tarefas da sala". Foi nosso objetivo ajudá-las a entender que esse era apenas um dos âmbitos da participação.

> segundo Tomás, encontramo-nos perante duas exigências: (i) a de in-

> serir a educação num quadro concetual que a coloque para além da qualidade que tendem a valorizar quase exclusivamente a melhoria do desempenho escolar; e, (ii) (re)posicionamento das crianças no centro da ação educativa, mobilizando as suas competências, as suas identidades e a sua participação. (citado por Almeida, 2013, p. 21)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> As instituições educativas necessitam ser um espaço de realização dos direitos das crianças. Um espaço onde se sentem escutadas, respeitadas e onde se podem afirmar enquanto atores sociais, um espaço onde contam com adultos que com elas negoceiam, planificam, pensam e as consideram competentes. (Almeida, 2013, p. 19)

Neste presente trabalho procurou-se promover a reflexão sobre a participação das crianças na creche, de modo a sensibilizar a equipa pedagógica de uma instituição particular de solidariedade social para esta temática. Após análise de conteúdo dos dados obtidos através das entrevistas, da sessão de focus group e do exercício participativo, pareceu-nos que o nosso objetivo não foi totalmente conseguido. Resultou também a perceção de que as estratégias de resistência face ao tema abordado, bem como questões organizacionais da instituição, pode ter estado na sua base, na medida em que a adesão ao focus group foi muito limitada, tendo este ficado comprometido. Apenas 4 das 7 técnicas puderam participar na sessão do focus group e, contudo, mesmo durante a sessão propriamente dita, senti que as técnicas não estavam confortáveis. Na base desta reflexão pode ter estado o fato de ter sido a investigadora a conduzir a sessão e, como colega, não ter tido o impacto desejado.

No intuito de mapear as conceções das técnicas sobre as crianças, o trabalho em creche e a participação, ou não, das crianças em creche, foram utilizadas duas técnicas de recolha de dados, as entrevistas e o exercício participativo no final da sessão do focus group. Foi ainda com a sessão atrás referida que se tentou promover práticas reflexivas em equipa acerca da participação das crianças em creche, promovendo estratégias e práticas educativas promotoras da participação das crianças, sobretudo nas rotinas.

A importância que as representações sociais das técnicas sobre as questões da participação das crianças é crucial, na medida em que são elas que, no direto, podem fazer prevalecer esse direito (ou não) às crianças. Contudo, apesar da Sociologia da Infância estar no centro desta

discussão, como refere Tomás e Fernandes (2013, p. 203), a criança vista como um ser de direitos e o prevalecimento do seu direito à participação, "continua a ser uma imagem de fronteira que encontra quer resistências significativas, quer deturpações do seu significado".

REFERÊNCIAS

Agostinho, K. (2010). *Formas de Participação das Crianças em Educação Infantil* (Dissertação de Doutoramento). Retirada de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf

Almeida, M. (2013). Direitos de participação das crianças: estudo de caso num jardim de infância em contexto do movimento da escola moderna. (Dissertação de Mestrado). Retirada de http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2585/1/Direitos%20de%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as.pdf

Bueno, F. (2012). A libertação das crianças. Contribuição filosófica para uma história da infância. *Educação: Teoria e Prática, 22*(41), 206-212.

Coelho, A. (2004). Educação e Cuidados em Creche Conceptualizações de um grupo de educadoras (Dissertação de Doutoramento). Retirada de http://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf

Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, sociedade e culturas,* 17, 113-134

Coutinho, Â. (2010). *A acção social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche*. (Dissertação de Doutoramento). Retirada de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreia, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura,* v. XIII, 2, 455-479

Delgado, A. (2003). *Infâncias e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas?*. Curso de extensão para educadoras de educação infantil: Infância e Televisão. Rio Grande

Denzin; N. & Lincoln, Y. (Eds.) (1994). Handbook of qualitative research . Thousand Oaks, CA: Sage

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação,* 11, 113-132

Elliot, J. (1991) *Action research for educational change*. Filadélfia: Open University Press

Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica das Ciências Sociais,* 63,

7-20.

Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o *"focus group"* como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação,* 5, 173-184

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Principia Editora

Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: Unicef; International Child Development Centre, 4.

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision- Making*. Florence: Unicef.

Lansdown, G. (2005). *Me haces caso? El derecho de los niños pequenos a participar en las decisiones que los afectam*. Bernard Van Leer Foundation.

Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. Em Y. C. Caraveo, & M. E. Linares Pontón, *paticipation infantil y juvenil en América Latina* (p. 258). Valência: UAM.

Marchi, R. (2009). A radicalização do processo histórico de individualização da criança e a "crise social" da infância em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/Rita_Marchi.pdf

Pereira, H. & Vieira, M. (2006). Entrevista: pela Educação com António Nóvoa. *Saber e Educar,* 11, 111-126

Pires, S. & Branco, A. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia,* 17, 311-320

Rocha, E.C. (2007, Maio). *Descaminhos da democratização da educação na infância.* Congresso Educação e Democratização, Aveiro.

Sarmento, M. (2003). *Imaginário e culturas da infância*. Projecto "As marcas do tempo: a interculturalidade nas culturas da infância.

Sarmento, M. (2205). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Campinas,* v.26, 91, 361-378

Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social,* 2, 46-64.

Sarmento, M. Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas,* 25, 183-206

Soares, N. (2002, Novembro). *Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação.* I encontro nacional sobre maus tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência, Maia

Souza, A. Finkles, L. Dell'aglio, D. & Koller, S. (2010). Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. *Avances en Psicologia Latinoamericana/ Bogotá,* 28 (2), 178-193

Tomás, C. (2007). A Participação não tem idade, participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto e Educação,* 8, 45-68

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo, cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto. Edições Afrontamento.

Tomás, C. & Soares, N. (2011). A Participação Infantil: discussões teóricas e metodológicas. Em Mager, Miryam; Muller, Verônica; Silvestre, Eliana; Morelli, Ailton. Práticas com Crianças, Adolescentes e Jovens: pensamentos decantados. Maringá, 2011.

Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*. v. 16, 2, 201-216

Trip, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. v. 31, 3, 443-466

Fundo das Nações Unidas para a Infância (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância*. Florença. Peter Adamson.

Participação e envolvimento de crianças pequenas no processo educativo

Cláudia Sofia Trindade Ministro

Escola Superior de Educação de Lisboa
Instituto Politécnico de Lisboa
cministro@hotmail.com

Resumo

Neste artigo procura-se analisar a forma como se efetiva a participação de crianças pequenas (até aos 3 anos) numa creche do concelho da Moita. O trabalho desenvolvido assumiu uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, tendo sido utilizados como instrumentos de recolha de dados entrevistas semidiretivas realizadas a duas educadoras de infância. A análise de conteúdo às entrevistas permitem afirmar que a creche, entendida enquanto espaço democrático é, ainda, um conceito difícil de compreender e promover na prática educativa.

Palavras-chave: participação, crianças pequenas, direitos da criança, creche

Abstract

This paper aims to analyze children's participation (up to 3 years old) in a nursery in the municipality of Moita. The work developed assumed a qualitative approach with an interpretative nature. Semi-directional interviews applied to two educators were used as data collection instruments. The analysis of content to the interviews allows us to affirm that day care, understood as a democratic space, is still a concept difficult to understand and promote in educational practice.

Keywords: participation, young children, children's rights, nursery

INTRODUÇÃO

A presente investigação pretende fazer uma análise dos conceitos de participação e envolvimento de crianças pequenas, particularmente no seu processo educativo dentro das instituições, analisando, para isso, os testemunhos de um grupo de educadoras de Creche, de um contexto específico, relativamente a estes dois conceitos. Assim, assume-se como objetivo central da investigação compreender quais as conceções, valorização e estratégias utilizadas por um grupo de educadoras de creche, de um contexto privado, quanto à participação e envolvimento de crianças até aos três anos, na sua prática pedagógica e nos seus contextos.

Numa primeira abordagem, tornou-se emergente a apresentação de um quadro teórico que clarificasse o conceito de participação, optando-se por analisá-lo à luz da Sociologia da Infância, refletindo sobre alguns pontos menos favoráveis à participação infantil. Analisamos, de seguida, o papel dos contextos educativos e dos educadores na promoção dos direitos de participação das crianças, com um foco nas crianças pequenas com idades até aos três anos, onde se abordam questões como as múltiplas linguagens utilizadas pelos bebés e crianças pequenas como forma de expressão e comunicação.

Numa segunda abordagem, focamos o conceito de envolvimento, com referência a níveis e indicadores propostos por alguns autores. Também aqui podemos analisar de que forma os dois conceitos, participação e envolvimento, se relacionam e interligam.

Uma vez que, na presente investigação, optamos por utilizar uma metodologia situada num paradigma qualitativo, de natureza interpretativa, foram realizadas entrevistas a duas educadoras de infância de um contexto privado e que exercem funções atualmente em salas com grupos dos 12 aos 24 meses e dos 24 aos 36 meses. Assim, como forma de ir ao encontro do quadro teórico numa dimensão mais prática, apresenta-se, num ponto seguinte, a análise de conteúdo das entrevistas realizadas às duas educadoras participantes, onde serão melhor explicitadas e ilustradas as subcategorias encontradas na referida análise.

Por fim, concluímos o presente trabalho com as considerações finais, onde responderemos à pergunta de partida: quais as conceções, valorização e estratégias que um grupo de educadoras de creche apresenta, quanto à participação e envolvimento de crianças pequenas?

PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Os direitos de participação das crianças

Em participação, democracia é uma palavra-chave que pressupõe os princípios de igualdade e liberdade para agir, escolher e expressar-se. Etimologicamente, participar[1] significa "fazer saber; informar; anunciar; comunicar; tomar parte (em); intervir (em); compartilhar (de); fazer parte integrante (de)", sendo este um direito comum a todos os cidadãos, desde o nascimento. No entanto, falar de participação é "também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal acção de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afectam, as competências de quem a exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam." (Fernandes, 2009, p. 95)

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, ainda que seja um documento exclusivamente feito por adultos e para o qual as "vozes" das crianças não foram convocadas (Tomás, 2011), refere, concretamente no seu artigo 12, o direito das crianças "a exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem (...)". No entanto, o mesmo artigo refere o fator "idade" e "maturidade" como indispensável para a consideração destas mesmas opiniões, alegando como condição fundamental a "capacidade de discernimento" da criança para se expressar. De acordo com Tomás (2011), esta é uma questão que levanta alguma ambiguidade acerca da forma como a participação é vista e entendida pelos adultos. Ainda assim, é indiscutível a importância da CDC para a visibilidade e concretização dos direitos das crianças, pois "(...) é uma marca da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e o reconhecimento do valor da sua participação" (Tomás, 2011, p. 105), tendo criado para a infância "(...) um quadro jurídico e simbólico que tornou possível uma melhoria de vida das crianças e o seu reconhecimento como atores sociais, pelo menos do ponto de vista simbólico e teórico." (Tomás, 2011, p. 69)

A imagem da criança como sujeito de direitos é, no entanto, prejudicada, desde ao longo dos tempos, por ideias de negatividade associada à infância (incapacidade, incompetência, irracionalidade, imaturidade), tal como nos diz Tomás (2011) quando refere que

a infância é um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sobre a condição da norma de não-cidadão, aquilo que Casa denomina pelos ainda não (1992; 2002). (...) Ela surge caracterizada por traços

[1]Dicionário de Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016

de negatividade: a idade do não-adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho e da não-infância (Sarmento, 2000b). (Tomás, 2011, p. 86)

Esta é uma questão fundamental que exerce uma influência direta na dificuldade de exercício dos direitos de participação das crianças. Apesar de todos os progressos a que se têm assistido nos últimos anos no que à infância diz respeito, as crianças são ainda muitas vezes consideradas, no mundo adulto, como sujeitos "incapazes, sujeitos às normas estabelecidas e alheios nas suas capacidades para desfrutar dos atributos de cidadania" (idem, p. 86), sendo a infância considerada por muitos como "um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos" (idem), silenciando assim as vozes das crianças e os seus direitos enquanto cidadãos e grupo social com especificidades e necessidades particulares. De acordo com Tomás e Soares (s.d.), existe um "hiato acentuado entre a teoria e a prática no que concerne aos direitos de participação das crianças, explicado pela herança sociocultural da invisibilidade e "afonia" das crianças, que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos. (p. 4) (Tomás & Soares, s.d.)

Tomás (2011) identifica alguns mais comuns obstáculos e mitos (e respetivo argumento contraditório), que se afirmam como verdadeiros "entraves" à promoção da participação das crianças. De forma a clarificar o conceito de "participação infantil", convocamos aqui alguns deles:

i. "A participação infantil é um desafio ao poder e à autoridade dos pais e da família na maioria das culturas" - "A sua participação não sigifica que elas [crianças] se tornem déspotas ou que têm o direito de fazer tudo. Pelo contrário, participando aprendem a valorizar as opiniões dos outros [e] (...) que as suas opiniões são importantes e provocam mudanças."

ii. "As crianças não se devem preocupar com responsabilidades inapropriadas e já têm muitos direitos consagrados." - "(...) as crianças não têm muitos direitos e os que têm não são, na maioria das vezes, cumpridos e/ou garantidos e têm competências de participação que devem exercer."

iii. "A infância deve ser protegida, a participação fará com que se tornem pequenos adultos e as crianças devem ser crianças." - "(...) um desenvolvimento saudável também depende da sua inclusão no mundo, de tomarem decisões mais independentes e assumirem responsabilidades. Terá de se encontrar um equilibrio entre os seus desejos e necessidades e a sua protecção contra qualquer tipo de risco."

iv. "Há falta de confiança nas competências infantis." - "Não acontece automaticamente [a participação], mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que se vai modificando com a idade e com a experiência (...)".

v. "A linguagem é uma barreira e há falta de competências para falar com as crianças." - "As tomadas de decisão relativas à organização dos espaços públicos estão cercadas de barreiras (...) que não consideram plausível ou desejável a integração das suas vozes. É necessário adequar os espaços (...) e repensá-los com a participação das crianças."

vi. "As dinâmicas familiares e escolares não estão preparadas para a participação infantil." - "A família e a escola estão organizadas predominantemente em relações verticais. (...) Será necessário repensar estas práticas no sentido de conceber planos de acção e de tomadas de decisão pelas crianças."

vii. "As crianças podem incorrer em perigos se as deixarmos decidir sobre tudo na sua vida." - "Participação não significa tudo fazer, não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças! Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças."

viii. "As crianças não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos, porque não possuem as competências necessárias para o exercício de tais direitos." - "(...) Continua a perpetuar-se como o argumento mais poderoso e inibidor de desenvolvimento de um projecto de cidadania da infância. O desmantelamento deste argumento passa pelo esclarecimento daquilo que são duas ideias essenciais no projecto de cidadania da infância." Uma delas é a ideia "(...) de que elas também são actores sociais pelo que a valorização da sua acção e da sua voz é imprescindível (...)"; e a outra é a ideia de que elas "(...) são actores sociais competentes, obviamente com competências diferentes das dos adultos." (pp. 108-109)

Fernandes (2009) retira da discussão de vários autores sobre a compreensão das crianças como sujeitos de direitos três paradigmas, que valem aqui a pena ser abordados:

1. O paradigma da criança dependente, que apoia as suas bases na questão da protecção da criança, em que o adulto tem o papel de a proteger e defender. Este paradigma considera que a criança não possui capacidades de pensamento racional nem autonomia suficiente para exercer os seus direitos de participação e acredita que, sendo os

adultos a tomar decisões por ela, e privando-a até, por vezes, da sua liberdade, tudo está a ser feito na defesa dos seus interesses e necessidades, portanto, para "o seu bem".

2. O paradigma da criança emancipada, que considera que as crianças têm competências de pensar racionalmente e de fazer escolhas conscientes e acertadas, desde as decisões mais insignificantes até às mais significativas, tais como os casos de agressões ou abusos. Este paradigma considera ainda que "se as crianças nunca forem autorizadas a tomar decisões porque não têm experiência, o processo de tomada de decisão nunca se poderá iniciar." (p. 47) Peca, no entanto, na questão do "reconhecimento empírico do desenvolvimento infantil e nas evidências que demostram a sua necessidade de protecção". (p. 46-48)

3. O paradigma da criança participativa resulta de "um balanço entre as duas perspetivas anteriores, reconhecendo a necessidade de protecção e simultaneamente a possibilidade de integrar o conhecimento emergente das crianças, a sua acção e intervenção social." (idem)

E a autora acrescenta ainda que

a defesa de um paradigma que associe direitos de protecção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da protecção, necessita de margem de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito, também, pelas suas competências." (p. 48)

A consideração da participação infantil nas instituições educativas

Apesar da crescente valorização e consciencialização da infância enquanto categoria/grupo social, com necessidades específicas e com direitos, uma forte "ambivalência continua a marcar os enfoques através dos quais é considerado o respeito, a salvaguarda e o exercício dos seus direitos." (Fernandes, 2009, p. 44) De acordo com Müller e Delgado, citados por Tomás & Fernandes (2013), a escola como entidade formadora ao longo da vida, e desde o nascimento, "(...) tem um papel indiscutível na determinação dos significados que assumem os conceitos de "infância" e "criança" por relação com a escola e a escolarização." (p. 202) No entanto, esta ideia associada à escola traz consigo também algumas "tensões" e ambivalências acerca do papel da criança no processo educativo e nas próprias culturas de escola, onde encontramos, por um lado, "concepções de escola autoritárias, selectivas, segregadoras, mas também encontramos concepções de escola que valorizam princípios como a centralidade da criança no processo educativo, a participação educativa e a cidadania infantil." (idem) No entanto, as autoras remetem a conceção destas últimas para a ideia de uma "falsa participação" das crianças, em que "à partida, deveriam apresentar-se como contextos promotores da imagem da criança enquanto sujeito activo na construção de conhecimento, mas na maior parte das vezes traduzem os seus pressupostos em práticas nas quais "cidadania" significa "disciplinação social". (idem)

Os profissionais de educação inseridos nos contextos educativos, neste caso concreto os educadores de infância, possuem um importante papel na concretização dos direitos de participação das crianças, logo desde os grupos de berçário. No entanto, nem sempre a formação de base dota os futuros profissionais de educação de competências de inclusão das crianças na sociedade democrática nem transmite a importância da sua participação ativa enquanto cidadãos e sujeitos de direitos. Esta situação, claramente, terá efeitos na aplicabilidade dos direitos de participação das crianças nos contextos educativos, dando origem a crenças e mitos como os referidos anteriormente e à criação de "barreiras" que justifiquem que o processo de participação seja sempre mediado por adultos. Esta questão torna-se ainda mais complexa quando se fala de crianças pequenas (até aos três anos). Como pode um bebé participar ativamente na tomada de decisões, se não tem ainda competências ao nível da linguagem verbal para comunicar? Como poderão as crianças pequenas dar opinião se não compreendem sobre o que estão a opinar (pensamento racional) e se não sabem expressar-se verbalmente? Como poderão elas influenciar o processo educativo ou queixar-se das decisões tomadas se não racionalizam ainda como um adulto? Ou, ainda, porque é que vamos encorajar o pensamento crítico e democrático se elas são pequenas, não entendem e não sabem?

Estas são algumas das questões com as quais alguns educadores de infância se debatem (e alguns até acreditam francamente nelas), criando verdadeiros "muros de Berlim" que condicionam o exercício dos direitos de participação das crianças pequenas nas instituições educativas e, em particular, nos contextos de creche. Conceções deste género remetem-nos para ideias associadas à Escola Tradicional, em que "a acção e a voz da criança são desvalorizadas e ela é encarada como um mero "projecto a ser"" (Tomás & Fernandes, 2013, p. 210), sendo o papel e a ação do adulto marcadamente mais valorizados.

Tal como referido anteriormente nas interrogações acima, a linguagem verbal constitui, para muitos adultos, um verdadeiro entrave à participação das crianças. No entanto, a linguagem verbal, apesar de ser a mais comum no seio do mundo adulto, não é a única forma de expressão que existe. Apesar de um bebé ou criança pequena não ter esta competência ainda adquirida, ele/ela consegue expressar emoções e sentimentos de diversas formas, conseguindo verdadeiramente comunicar. O facto de não o fazer verbalmente, não implica que não se esteja a expressar. Significa, sim, que a criança se está a expressar de uma forma específica e que essa forma também constitui linguagem e comunicação. Tal como referem Tomás & Fernandes (2013), "a participação social das crianças implica que as suas múltiplas linguagens sejam consideradas como ferramentas legítimas em qualquer processo participativo, o que requer um esforço de tradução por parte dos adultos no sentido de valorizar as variadas formas das crianças fazerem, falarem, serem e sentirem." (p.212)

De acordo com Barbosa (2010), para compreender os bebés é preciso "estar com eles, observar, "escutar as suas vozes", acompanhar os seus corpos (...), observar e realizar intervenções, avaliar (...)." Neste sentido, e tomando em consideração as "múltiplas linguagens" que a criança utiliza, é possível e necessário que a sua participação social seja valorizada, mas adequada, no entanto, às suas especificidades e às suas características próprias e únicas, promovendo uma distribuição mais horizontal das relações de poder. Para isso, é fulcral que exista "o reconhecimento dos adultos acerca das competências das crianças para se expressarem, do seu direito a serem ouvidas e do reconhecimento de formas de comunicação para além das escritas e orais." (Tomás & Fernandes, 2013, p. 214)

Envolvimento de crianças pequenas

Laevers, (citado por Portugal & Laevers (2010), define o conceito de envolvimento (ou implicação – termo sinónimo utilizado pelos autores) como "uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia." (p. 25) Acrescenta, ainda, que o envolvimento é determinado "pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento" (idem) da criança e que este "não tem a ver com capacidade ou incapacidade da criança para se implicar, mas com o facto de isso ocorrer ou não" (idem). Este é, sim, o resultado do diálogo entre as características do contexto educativo, as características do educador e as características da própria criança. Desta forma, todos os comportamentos das crianças, independentemente da idade e desenvolvimento, são passíveis de avaliar quanto ao seu envolvimento, podendo variar entre níveis mais baixos, níveis mais altos e níveis intermédios, constituíndo no total cinco níveis distintos: 1) Muito baixo (ausência de atividade); 2) Baixo (atividade esporádica ou frequentemente interrompida); 3) Médio (atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade); 4) Alto (atividade com momentos intensos); e 5) Muito alto (atividade intensa e continuada). Para determinar o nível de envolvimento da criança numa determinada situação/atividade, no contexto educativo, é necessário observar alguns sinais específicos que constituem importantes indicadores que permitirão avaliar o nível de envolvimento da criança em determinada situação/momento. São eles: a concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação. (Portugal & Laevers, 2010, pp. 27-28)

Para muitos educadores, esta não é uma tarefa simples, pois, como já foi referido, não são apenas as suas próprias características e as das crianças que importam, mas também as características do próprio contexto, podendo alguns fatores relacionados com o contexto influenciar o envolvimento de cada criança. Contextos com grupos/salas em que o ratio adulto-criança é baixo, por exemplo, conferem uma dificuldade acrescida nos níveis de envolvimento das crianças na rotina diária, visto que os educadores não apresentam tanta disponibilidade para fornecer uma atenção mais individualizada com tanta frequência. O nível de envolvimento das crianças assume-se igualmente como um importante meio de o educador avaliar a sua própria ação, pois ao observar o nível de envolvimento das crianças que acompanha poderá refletir sobre o tipo de propostas/atividades/situações que acontecem diariamente na sala e ajustá-las para que as crianças ajam com alegria e empenho.

O conceito de envolvimento relaciona-se diretamente com o conceito de participação na medida em que ambos pressupõem, da parte dos adultos, respeito e valorização das atitudes e interesses das crianças. Independentemente da faixa etário ou nível de desenvolvimento, as crianças expressam-se e comunicam de diferentes formas, e evidenciam níveis elevados de envolvimento quando as suas necessidades e interesses são ouvidos e satisfeitos. O Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (ME, 2009) sugere que a compreensão do envolvimento das crianças, com a aplicação de uma escala de envolvimento por exemplo, poderá ser de grande utilidade quando se pretende apurar qual a participação das crianças em atividades e projetos (ME, 2009), revelando ainda algumas premissas para uma educação de infância de qualidade, entre elas a existência de "uma comunidade profissional que conceptualize a criança como um ser competente, cooperante e com direito à participação" (p. 11) e a existência de "um processo de ensino aprendizagem onde se realiza a partilha de poder entre as educadoras e as crianças", estando aqui em causa a vivência da democracia no interior da pedagogia. (idem)

METODOLOGIA

A metodologia de investigação do presente trabalho utiliza uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa. Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados entrevistas escritas, propostas e entregues a quatro educadoras de infância. As entrevistas realizadas consistiam em seis questões de resposta aberta e tiveram como objetivos: i) Apurar as conceções que o grupo de educadoras apresenta, quanto à participação e envolvimento de crianças pequenas no processo educativo; ii) Compreender a valorização que o grupo de educadoras atribui, quanto à participação e envolvimento de crianças pequenas no processo educativo; iii) Apurar as estratégias utilizadas pelo grupo de educadoras para promover a participação e envolvimento de crianças pequenas nas suas salas.

Como é natural em algumas investigações, poderão surgir, por vezes, alguns constrangimentos que colocam em causa uma análise mais abrangente de resultados. No caso da presente investigação, as entrevistas foram entregues inicialmente a quatro educadores que exercem atualmente funções em creche, num contexto privado, no concelho da Moita, sendo que duas das educadoras estão com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses e outras duas educadoras com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. No entanto, devido a questões de ordem pessoal

relacionadas com duas das participantes, apenas foi possível contar com a participação de duas das educadoras, uma da sala dos 12-24 meses e uma da sala dos 24-36 meses. A tabela abaixo (Tabela 1) representa a caracterização das entrevistadas, quanto a idade, sexo, anos de serviço e faixa etária do grupo de crianças com que trabalha atualmente:

Educadora	Idade	Sexo	Anos de Serviço	Faixa etária do grupo
Educadora A	Entre 40-50 anos	Feminino	Entre 5-15 anos	12-24 meses
Educadora B	Entre 20-30 anos	Feminino	Até 5 anos	24-36 meses

Tabela 1 - Caracterização das entrevistadas

Estas duas educadoras que responderam à entrevista constituem as participantes da investigação. Uma vez que os intrumentos de recolha de dados se centraram nas entrevistas, a principal técnica utilizada foi a análise de conteúdo das entrevistas às duas educadoras, da qual emergiram algumas categorias que vão ao encontro dos objetivos delineados no guião de entrevista e que serão discutidas na análise dos dados.

Análise dos dados

Apesar de, como já apresentado anteriormente, considerarmos que o conceito de participação se relaciona largamente com o conceito de envolvimento, para a análise de conteúdo das entrevistas realizadas fez sentido, no entanto, fazer uma divisão entre estes dois conceitos. Assim, foram considerados como temas: i) participação e ii) envolvimento, sendo que a cada um destes temas principais estão associadas três categorias, concretizadas em: a) conceções, b) valorização e c) estratégias. A tabela abaixo mostra quais as subcategorias encontradas para cada uma das categorias de cada tema, após a análise de conteúdo das entrevistas realizadas às duas educadoras participantes:

Tema	Categoria	Subcategoria
Participação	Conceções	Exploração do espaço;
		Participação em atividades propostas pelo adulto;
		Interesses das crianças como a base do planeamento
	Valorização	Atividades proporcionadas pelo adulto
		Interesses das crianças como a base do planeamento
	Estratégias	Colaboração em atividades e rotinas
		Partilha de ideias em grande grupo
		Parecer da família
Envolvimento	Conceções	Relações sociais/interação (entre pares)
		Concentração/"entrega" da criança (ao momento)
	Valorização	Socialização (entre pares)
		Motivação/concentração
	Estratégias	Imitação (adultos)
		Mediação do adulto
		Ensinar
		Organização do ambiente pelo adulto
		Liberdade/autonomia nas atividades

Tabela II - Temas, categorias e subcategorias que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas

Devido ao número pouco significativo de entrevistas realizadas (2), os resultados não se poderão generalizar de forma alguma a toda a população docente de Creche. No entanto, torna-se interessante o facto de as interpretações de cada uma das educadoras acerca dos temas, evidente nas respostas dadas, se distanciarem em termos de conceções e estratégias. De forma a facilitar a compreensão da análise, colocaremos, primeiramente, o foco na análise do tema da participação e, de seguida, do envolvimento.

Relativamente à participação das crianças, as conceções apresentadas por cada uma das educadoras diferem na medida em que uma delas (educadora A) encara a participação como o interesse das crianças em experienciar determinada atividade ou explorar espaços/materiais, colocando, o enfoque na ação do adulto ao referir que as crianças pequenas "são muito participativas nas atividades que lhes são propostas". Isto poderá levar-nos a crer que a educadora A eleva a participação a um nível que é sempre condicionado pela ação do adulto, neste caso através do planeamento de atividades que o adulto considera que serão do interesse das crianças. Já a educadora B foca os interesses das crianças observados, particularmente nas áreas de atividades da sala, referindo que estes se assumem como a base do seu planeamento, tal como afirma na entrevista: "(...) começam a demonstrar interesse por diversas áreas e isso ajuda-me a planear, (...) segundo os interesses dos mesmos [das crianças]." – Ed. B. A mesma educador foca, ainda, que considera importante a participação das crianças no seu processo de aprendizagem. A valorização que cada uma das educadoras descreve assume igualmente diferentes contornos e vai ao encontro das conceções que cada uma delas apresenta. Se por um lado a educadora A considera que "(...) o educador deve proporcionar momentos estimulantes e atrativos para que a criança participe e se envolva na atividade (...)" (Ed. A), frisando, uma vez mais, o enfoque na ação do adulto como impulsionador e não a ação das crianças, a educadora B volta a frisar a valorização que atribui ao planeamento como refletor dos interesses das crianças, como se constata na seguinte afirmação: "(...) o meu planeamento deve surgir a partir dos interesses dos mesmos (...)." (Ed. B) Ao nível das estratégias utilizadas pelas educadoras entrevistadas, as mesmas também diferem. Enquanto que a educadora A refere a colaboração das crianças nas atividades e rotinas da sala como uma das estratégias que utiliza para promover a participação das crianças - "As crianças colaboram nas atividades e rotinas da sala (...)" (Ed. A) -, a educadora B refere que valoriza as intervenções das crianças em momentos de grande grupo e que se baseia nelas para orientar a sua ação educativa, tal como ilustra a seguinte afirmação: "(...) Recorro à partilha de ideias entre as crianças, à conversa no tapete para tentar saber os seus interesses" (Ed. B). Refere ainda a colaboração com as famílias como um aspeto relevante na promoção da participação das crianças ("Recorro também à

opinião da família." – Ed. B).

À semelhança do que acontece na análise do conceito de participação, também ao nível do envolvimento das crianças pequenas no seu processo educativo as duas educadoras diferem na interpretação das questões, focando diferentes aspetos nas suas respostas. Quanto às conceções apresentadas sobre este conceito, a educadora A interpreta o envolvimento essencialmente quanto às interações sociais entre pares, relacional portanto, não o cruzando nunca com o envolvimento da criança ao nível da concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação, ocorrido nos vários momentos da rotina diária (Portugal & Laevers, 2010), tal como confirma a afirmação: "a relação entre os pares começa muito cedo. (...) As crianças começam a saber interagir (...)" (Ed. A). A educadora B, contrariamente, faz referência à concentração e entrega da criança, apresentando estes dois aspetos como fundamentais no envolvimento, referindo que há a necessidade de envolver as crianças "(...) porque estimula, ajuda no desenvolvimento da concentração e há uma entrega da criança (...)" (Ed. B). Quanto à valorização, as perspetivas mantém-se. Se num dos casos o aspeto evidenciado é a relação entre os pares, com um enfoque na socialização ("Quando a criança interage com outras crianças está a aprender a ser e a estar (socialização)" – Ed. A), no outro foca-se essencialmente a motivação e concentração das crianças através do envolvimento ("Se não os envolvermos nesse processo, perde-se a motivação, a concentração (...)" – Ed. B). Por fim, ao nível das estratégias, a educadora A refere a imitação/reprodução, da parte das crianças, de brincadeiras e gestos realizados pelos adultos, com o intuito de promover comportamentos de amizade e carinho que estimulem o envolvimento entre pares: "Através da imitação de brincadeiras que envolvam gestos de amizade, de carinho" – Ed. A. A mesma entrevistada faz ainda referência à importância do papel do adulto como mediador de conflitos que podem surgir e prejudicar o envolvimento entre as crianças ("Quando existem conflitos entre pares (...) precisam sempre da ajuda do adulto" – Ed. A) e ao seu papel de "ensinar" as crianças neste processo, referindo "gosto de ensinar as crianças a fazer amigos" (Ed. A). Já a educadora B utiliza como estratégias de promoção do envolvimento das crianças uma organização cuidada do ambiente educativo, que promova a escolha das crianças ao nível das atividades e materiais – "Organizo o ambiente e as atividades para que as crianças possam escolher o que querem fazer, que materiais preferem usar" (Ed. B) – referindo ainda que valoriza a liberdade e autonomia das crianças na realização das atividades ("Tento dar-lhes liberdade durante a realização das atividades." – Ed. B).

Tal como se pode comprovar através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, as duas educadoras participantes apresentam conceções

bastante diferentes ao nível da participação e envolvimento das crianças no processo educativo. Se, por um lado, temos uma educadora que atribui ao adulto um papel central na promoção da participação das crianças mas apenas em atividades por ela propostas, no seu grupo de crianças de 12 a 24 meses, por outro lado temos uma educadora que afirma os interesses das crianças como a base da sua ação educativa, referindo a importância do seu planeamento satisfazer as necessidades e interesses evidenciados por estas.

Ao nível do envolvimento, com a análise das respostas conclui-se também que ambas as educadoras focam diferentes aspetos deste conceito. Enquanto que a educadora A encara o envolvimento de uma perspetiva mais relacional, que se prende com a socialização entre pares e as relações que se estabelecem entre as crianças, a educadora B aproxima-se mais da dimensão aqui explorada na fundamentação teórica, considerando envolvimento a forma como a criança participa em determinado momento, evidenciada através de sinais como o nível de concentração ou motivação observados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação das crianças e a sua visão como sujeitos de direitos, com competência de agência e com voz, é ainda afetada por muitos entraves, relacionados com conceções ideológicas, obstáculos e mitos, que associam uma certa negatividade à imagem da infância, encarando o grupo social das crianças como incapazes, incompetentes, imaturos ou irracionais e com poucas competências democráticas. Estas questões dificultam a participação democrática das crianças, tanto na sociedade, de uma forma geral, como em muitos contextos educativos, num sentido mais particular. Explorámos aqui a importância do papel do educador de infância na promoção da participação das crianças, colocando um foco nas crianças pequenas. No entanto, algumas questões constituem também aqui barreiras. Para além da influência de conceções da sociedade, onde também os educadores estão inseridos, também questões como a linguagem verbal como forma privilegiada de comunicação – competência que os bebés não possuem – se pode tornar um verdadeiro entrave à participação das crianças pequenas, adicionando a isto o facto de nem sempre a formação de base dotar os futuros profissionais de educação de competências de inclusão das crianças na sociedade democrática nem lhes transmitir a importância da participação ativa deste grupo. A valorização das múltiplas linguagens que a criança utiliza, desde o nascimento, como forma de expressão é um ponto de partida obrigatório se queremos realmente

encarar e valorizar as crianças como cidadãos ativos e participativos e como sujeitos efetivos de direitos, associando sempre o seu nível de participação não apenas a fatores biológicos, mas tendo em conta também o seu nível de maturidade e as suas experiências.

Ter em conta níveis de envolvimento das crianças é, também, valorizar a forma como ela participa nas coisas que lhe dizem respeito e valorizar as suas escolhas, interesses e necessidades. Tudo isto pressupõe um respeito pela pessoa que a criança é, pelas suas características únicas e individuais e pelas suas necessidades específicas. Neste sentido, podemos afirmar que os dois conceitos, participação e envolvimento, se relacionam, pois ambos valorizam esta visão da criança e pressupõem respeito pela que ela é e pelas escolhas, preferências e opiniões que manifesta nas suas múltiplas formas de se expressar.

Ao analisar os contributos de duas educadoras de infância, quisemos analisar e refletir de que forma estas questões são encaradas e valorizadas por duas profissionais de educação de creche, ao nível das suas conceções sobre participação e envolvimento, na valorização que atribuem a estas duas dimensões e nas estratégias que utilizam na sua prática pedagógica, junto de grupos de crianças pequenas, para as promover. Apesar de não ser possível a generalização a todos os profissionais pelo reduzido número de participantes, aquilo que se conclui é que estes dois conceitos são encarados de forma diferente por profissionais de educação em creche, e que, por vezes, os mesmos não se encontram suficientemente clarificados acerca do que realmente pressupõem. As duas educadoras apresentaram diferentes conceções sobre participação e envolvimento e, logo, valorização de coisas diferentes e utilização de estratégias também elas dissemelhantes. Se, por um lado, uma das educadoras coloca a tónica da participação na aderência das crianças a atividades propostas pelo adulto, atribuindo um papel central à ação da educadora como impulsionadora deste processo, por outro lado, temos uma educadora que afirma que o seu planeamento se baseia nos interesses das crianças, observados ao longo da rotina diária. Relativamente ao envolvimento, também uma das educadoras encara este conceito de uma perspetiva relacional que se prende com as questões das interações e socialização entre pares, enquanto que a outra vai mais ao encontro da dimensão que aqui foi explorada, ou seja, considera envolvimento a forma como a criança se envolve em determinada situação, apresentando estratégias como a organização cuidada do ambiente educativo para promover este envolvimento.

Apesar de não ter sido possível um aprofundamento do estudo ao nível das razões e origem das diferentes conceções apresentadas pelas educadoras quanto à participação e envolvimento das crianças, em particular no seu processo educativo nos contextos escolares, num estudo futuro

seria interessante fazer esta análise, procurando compreender, de forma mais explícita, se as conceções apresentadas pelas profissionais se prendem, hipoteticamente, com questões profissionais, ao nível da formação de base, por exemplo, ou com questões ao nível da sua própria formação pessoal, com influências numa sociedade com uma visão marcadamente negativa no que diz respeito à visão das crianças como cidadãos com competência democrática para participar ativamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

Participar in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-05-28 15:30:33]. Disponível na Internet: http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/participar

Barbosa, M. C. (2010). As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Obtido em 18 de abril de 2016, de Ministério da Educação Brasil: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. (J. Oliveira-Formosinho, Compilador) Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Cunha, A. C., & Fernandes, N. (s.d.). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. Obtido em 18 de abril de 2016, de http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs

Delgado, A. C., & Silva, F. V. (2012). Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada. IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Brasil. Obtido em 18 de abril de 2016, de www.portalanpedsul.com.br/admin/.../07_25_59_530-6680-1-PB.pdf

Fernandes, N. (2009). Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. Análise Psicológica, 1 (XXII), 81-93. Obtido em 19 de abril de 2016, de www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora.

Pires, S. F., & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. Paidéia, 17(38), 311-320.

Obtido em 18 de abril de 2016, de www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.

Tomás , C., & Soares, N. (s.d.). Cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporânas: Reflexividade e Acção.

Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. Educativa, v. 16, n.2, 201-216. Obtido em 19 de abril de 2016, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32674

Sou, Sinto e Faço...Histórias vividas e partilhadas na creche

Cristina Andreia Souto Cardoso

Escola Superior de Educação de Lisboa
cristinaandreia27@hotmail.com

Resumo

O desenvolvimento das emoções, o ganho de responsabilidade e autonomia, bem como ultrapassar medos, fazem parte das vivências das crianças nas creches. O presente artigo apresenta os resultados no âmbito de uma investigação-ação realizada no contexto creche, sobre a identificação e reconhecimento de emoções básicas (alegria, tristeza, medo, assustado, admirado e zangado), sobre a aquisição da autonomia e responsabilidade através de tarefas diárias e a identificação dos medos (se os superam ou não), com crianças de 34 a 41 meses.

Este estudo é de carácter misto, realizou-se num colégio do distrito de Lisboa, com um grupo de dezoito crianças e os seus pais. A recolha de dados foi realizada com recurso a várias técnicas e instrumentos, nomeadamente a observação, notas de campo, fotografias de sala e fotografias partilhadas pelos pais, um questionário sobre os medos e a entrevista às crianças. Como principais resultados, foi observado que as crianças conseguem identificar e reconhecer as emoções através de imagens e expressões faciais. No entanto, o mesmo não se verifica através de histórias sociais. Pode-se constatar também que as crianças através das tarefas diárias reconhecem as suas tarefas de responsável, sendo igualmente capazes de fazer coisas por si. Por fim, conclui-se que se o adulto conseguir reconhecer os medos que as crianças sentem, encontram-se mais aptos para ajudá-las a progredirem na superação dos mesmos.

Palavras-chave: emoções, medos, responsabilidade, autonomia

Abstrat

The development of emotions, gain responsibility and autonomy, and overcome fears, are part of the experiences of children in day care centers. This article presents the results in the context of a research-action carried out in day care context, on the identification and recognition of basic emotions (happiness, sadness, fear, scared, surprised and angry) on the acquisition of autonomy and responsibility through tasks daily and identification of fears (whether or not exceed) with children de 34 to 41 months.

This mixed character study took place in a school district of Lisbon, with a group of eighteen children and their parents. As techniques and data collection instruments were used: observation, field notes; room photographs and shared by parents, a questionnaire on the fears and interview children. As main results, it was found that the children could identify and recognize emotions through images and facial expressions without the same success through social stories. We've found that even children through the daily tasks recognize their tasks responsibly, also being able to do things for themselves. Finally, it is concluded that the adult be able to recognize the fears that children feel, are more apt to help her progress in overcoming them.

Keywords: emotions, fears, responsibility, autonomy.

Résumé

Le développement des émotions, gagner la responsabilité et de l'autonomie, et de surmonter les craintes, font partie des expériences des enfants dans les centres de soins de jour. Cet article présente les résultats dans le cadre d'une recherche-action menée dans le contexte de soins de jour, sur l'identification et la reconnaissance des émotions de base (le bonheur, la tristesse, la peur, peur, surprise et colère) sur l'acquisition de l'autonomie et de la responsabilité à travers des tâches tous les jours et l'identification des craintes (ou dépassent pas) avec les enfants 34 à 41 mois.

Cette étude de caractère mixte a eu lieu dans un district scolaire de Lisbonne, avec un groupe de dix-huit enfants et leurs parents. Comme les techniques et les données des instruments de collecte ont été utilisés: observation, notes de terrain; photos des chambres et partagée par les parents, un questionnaire sur les craintes et les enfants d'entrevue. Comme les principaux résultats, il a été constaté que les enfants puissent identifier et de reconnaître les émotions à travers des images et des expressions faciales sans le même succès à travers des histoires sociales. Nous avons constaté que même les enfants à travers les tâches quotidiennes reconnaissent leurs tâches de manière responsable, en étant capable de faire des choses pour eux-mêmes. Enfin, il est conclu que l'adulte soit capable de reconnaître les craintes que les enfants se sentent, sont plus susceptibles de l'aider à progresser dans les surmonter.

Mots-clés: émotions, les peurs, la responsabilité, l'autonomie

INTRODUÇÃO

São muitas as razões que justificam as nossas investigações como profissionais na área da educação. E uma delas como refere Ponte, é que ser investigador "contribui para a construção de um património de cultura e conhecimento dos educadores como grupo profissional" (citado por Ferreira, Borges & Seixas,2010, p. 28).

Este estudo pretende assim, analisar se as crianças de 34 a 41 meses conseguem identificar e reconhecer as emoções básicas (alegria, tristeza, medo, assustado, admirado e zangado), se através de tarefas diárias adquirem responsabilidade/autonomia e se depois da identificação e desmistificação dos medos, as crianças conseguem ou não superá-los.

Utilizar apenas uma definição, para definir o termo emoção, não é simples, pois não existe uma definição simples e completa deste conceito. Podemos dizer com base em vários autores que a emoção é um reflexo emocional. Esta pode afetar o corpo, a nossa vontade, controlar as memórias e é acima de tudo responsável pela nossa interação com o outro. Torna-se assim extremamente importante que desde cedo seja trabalhado com as crianças a competência de conhecer as suas emoções e as dos outros, ou seja, a habilidade de lhes dar um nome.

Definir autonomia também não é simples, existem várias definições da mesma. Segundo vários autores, autonomia é o agir por si, é a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer. Como tal, é importante trabalhar desde cedo a estimulação da autonomia na criança. O adulto deve utilizar as atividades da rotina para proporcionar à criança a realização de tarefas que permitam às mesmas fazerem as coisas por si.

Freiras – Magalhães, (citado por Roberto, Miranda e Cavadas (2011), define medo como: " uma emoção básica com determinadas características associadas, tais como a ansiedade, a apreensão, o nervosismo, o pavor e a preocupação". (p.288). Segundo vários autores, todas as crianças passam por períodos que sentem medo, consoante as faixas etárias e cada criança revela um comportamento perante esses medos, desde gritar, fugir entre outros. É, assim, importante o adulto reconhecer os medos das crianças, mostrar-se solidário com elas, incentivando-as e felicitando-as sempre que conseguem progredir. Deverá elogiar-se a criança pelas suas conquistas e não recriminá-la.

Este estudo passou por várias etapas. Inicialmente, recorreu-se a enumeras histórias com o intuito de trabalhar as emoções (histórias sobre a amizade e a partilha). Estas histórias foram exploradas através de vários suportes. Posteriormente introduziu-se o "dado das emoções" e a "caixa

das emoções". Por último, foram realizadas entrevistas às crianças (com seis questões), de modo a que estas conseguissem identificar as seis emoções presentes. Questões com emoções positivas (feliz e admirado) e emoções negativas (triste, zangado, medo e assutado). Numa segunda fase, foi entregue aos pais um questionário chamado " Inventário dos medos" de Miguel Gonçalves. Dois meses mais tarde, este questionário foi entregue novamente, de forma a avaliar se houve ou não evolução na superação dos receios. Ao longo do ano letivo, através do registo de notas de campos, observou-se e registou-se, se existiu uma evolução na autonomia da criança e na consciencialização de responsabilidade por parte da mesma.

Este artigo encontra-se organizado em quatro partes: em primeiro lugar é apresentado o enquadramento teórico face aos objetivos do estudo em concreto. Numa etapa posterior, realiza-se um enquadramento relativamente às emoções, autonomia, responsabilidade e por fim, aos medos na infância. De seguida, apresentam-se os objetivos do estudo e a metodologia utilizada. Numa etapa final, são apresentados os dados e a discussão dos mesmos. Finaliza-se com as considerações finais.

A pertinência deste estudo resulta da vivência do projeto "Sou, Sinto e Faço…", pelas crianças, pelos pais e pela equipa de sala.

I-ENQUADRAMENTO

1.1-As emoções das crianças

Não existe uma definição simples do termo emoção. Segundo Sroufe, não há uma definição simples e completa deste conceito. O termo emoção deriva da palavra latina emovere, ou seja, remete-nos para uma ação interna com um sentido externo. (citado por Oliveira, 2015)

Com o passar dos anos, o estudo das emoções foi ganhando importância, devendo-se muito à área da psicologia. Neste momento as emoções são consideradas fundamentais para a nossa vida.

Apesar de não haver uma definição simples e completa, são vários os autores que definem o conceito "emoção". Para Damásio, "as emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida." (citado por Catarreira, 2015, p.32) Esta autora refere ainda que a emoção é uma resposta que o corpo dá a algo que se passa ao nosso redor.

Para Lewis, as emoções são uma reflexão acerca de padrões de ação evolutivos que ocorrem e são moldadas "no nosso nicho social. As emoções afetam o nosso corpo, influenciam a nossa vontade, controlam as nossas memórias e moldam as nossas interações com os outros". (citado por Oliveira, 2015 p.6)

Sroufe, refere que as emoções não são consideradas inatas, ou seja, são "reflexos e disposições emocionais que se vão desenvolvendo mediante a maturação dos sistemas neurais". (citado por Oliveira, 2015,p.5) Refere ainda que as emoções não só aproximam ou afastam a ação dos acontecimentos do contexto, como também contribuem para ampliar, dar cor e forma à ação.

A definição de emoções é muito complexa, mas neste estudo o importante é o desenvolvimento das emoções na criança.

O objetivo é que a criança desenvolva as suas competências emocionais de maneira a aumentar a competência de conhecer as suas emoções e as dos outros, pares e adultos, a habilidade de lhes dar um nome. Segundo Oliveira (2015), "o desenvolvimento das emoções na criança está embutido no desenvolvimento social e cognitivo, sendo considerado dependen-

te da emergência da consciência". (p. 25)

Importa falar em emoções primárias, pois as crianças começam por reconhecer algumas emoções. Apenas com o avançar da idade e a formação da sua própria individualidade é que estas vão adquirindo competências, para desenvolver as emoções secundárias. Para Damásio, emoções primárias, são as primeiras que a palavra emoção nos traz à mente, nomeadamente: "alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão". Contudo, existem alguns autores que consideram outras emoções primárias, tais como Ekman. Este autor define emoções primárias como sendo a "zanga, o respeito, o desprezo, o nojo, a vergonha, o entusiamo, o medo, a culpa, o interesse, a tristeza, a vergonha e a surpresa. (citado por Pereira, 2015, p.26) No entanto, este estudo centra-se na hipótese de que as emoções primárias são seis – alegria, tristeza, medo, assustado, admirado e zangado.

Segundo Pereira (2015), para compreendermos ou conhecermos as emoções deve existir a habilidade de: "1) identificar e nomear emoções em expressões faciais, 2) descrever circunstâncias e causas da ativação emocional em si e nos outros, 3) descentração afetiva e 4) ligar a experiência emocional às expressões e à comunicação emocional". Interessa-nos neste estudo a identificação e nomeação de emoções em expressões faciais, em imagens e histórias sociais. Como refere Cardoso, citado por Pereira, as crianças com dois anos, já são capazes de expressar os seus estados emocionais através de palavras com significado, bem como a desenvolver a habilidade de se expressar. A autora refere igualmente que segundo Lewis, por volta dos três anos a maior parte das crianças consegue perceber que uma determinada expressão facial é mais provável de ocorrer num determinado contexto, sendo capazes de reconhecer e nomear emoções básicas a partir de expressões faciais básicas, quando apresentadas numa imagem, diferenciando emoções (sejam suas ou dos outros). Embora se fale nestas idades para se iniciar o reconhecimento das emoções, o comportamento emocional começa desde o primeiro ano de vida, pois o bebé já demostra comportamentos emocionais, como por exemplo: alegria, tristeza e raiva. Portanto, os comportamentos emocionais iniciam-se desde o primeiro ano de vida, associadas a uma "emergência paralela de cognição", isto posteriormente às respostas reflexas, estas respostas não podem ser consideradas emoções pela ausência de conteúdo cognitivo. Contudo só aos dois, três anos é que que surgem as emoções auto conscientes. (p.27).

Segundo vários autores, as emoções têm sido um fator facilitador da aprendizagem. A competência emocional é fundamental para as interações sociais e formação de relações positivas com os outros. (Pereira, 2015, p.28)

Oliveira (2015) refere que é importante o desenvolvimento emocional, pois este vai permitir à criança uma interação social rica com os seus pares. Quando uma criança tem um conhecimento emocional fraco pode ter problemas de comportamento e "com uma tendência para a internalização o que poderá ser evitado mediante programas de intervenção precoce adequados, baseados na fomentação do conhecimento emocional" (Izardet al., citado por Oliveira, p.07).

Morreira, citado por Catarreira (2015), afirma que existem dois tipos de emoções. Por um lado as positivas e por outro as negativas. As negativas provocam mau estar e podem diminuir a autoestima (medo, tristeza, raiva, entre outras). As emoções positivas, causam bem-estar e podem melhorar a auto estima (alegria e a amizade).

Denham, menciona que as crianças em idade pré-escolar são capazes de tomar consciência da experiência emocional incluindo múltiplas emoções; ter discernimento sobre os seus próprios estados emocionais e dos outros; utilizar a linguagem emocional; envolverem-se empaticamente mediante as emoções dos outros; são capazes de realizar a regulação emocional; compreender que os estados emocionais internos e externos podem diferir e a perceção de que as relações sociais são em parte definidas pela comunicação emocional (citado por Oliveira, 2015)
As crianças através da interação com os outros adquirem competências emocionais, elas são capazes de conhecer as emoções, regular as emoções e por último ter a capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais. É nas relações em grupo, que as crianças têm oportunidade de desenvolver as capacidades de controlar as emoções. (Catarreira, 2015). O desenvolvimento da linguagem é um importante contributo para a aquisição de competências emocionais, pois através desta as crianças, expressam e comunicam as suas emoções aos outros. Portanto, entre os dois e os quatro anos de idade devem ser adquiridas as competências necessárias para reconhecer e nomear as emoções. No entanto, só por volta dos cinco anos a criança consegue compreender que "os desejos e crenças dos outros são diferentes dos seus". (Machado et al., citado por Oliveira, 2015, p11).

Em suma, as emoções são necessárias para a nossa vida. Assim, é importante que o educador valorize o desenvolvimento emocional para poder proporcionar um bem-estar emocional à criança. Sem emoções não podíamos fazer escolhas, até as mais simples, pois o pensamento necessita das emoções para as fazermos. E como menciona Catarreira (2015), " a emoção está antes da razão", antes de sermos seres racionais, somos seres emocionais. A infância é importantíssima na vida de cada pessoa, são as vivências, que vão definir hábitos emocionais e são estes que vão

acompanhar-nos ao longo da vida. (p. 30)

A criança que adquira um bom desenvolvimento emocional será um adulto mais confiante, aceitando e compreendendo os seus sentimentos e os dos outros, desenvolvendo assim uma grande competência social e emocional, facilitando a interação com o outro.

Segundo vários autores citados por Oliveira (2015) a emoção alegria é das primeiras emoções a ser reconhecida e compreendida pelas crianças, a tristeza também é apontada como uma emoção fácil de reconhecer e compreender relativamente ao medo. Assim, pode-se dizer que as crianças aprendem em primeiro lugar a "distinguir numa valência dicotómica entre uma emoção positiva/feliz e uma negativa/não feliz, mais tarde desenvolvem a capacidade de diferenciar emoções como a tristeza, raiva ou medo". Machado referiu que o medo foi identificado como a emoção mais difícil para as crianças em várias tarefas. (citado por Oliveira, 2015, p.9)

1.2-A autonomia e a responsabilidade das crianças

São várias as definições de autonomia. Segundo Silva (2014), "autonomia é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer. É uma liberdade de ação e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança". (p.28).

Segundo Portugal e Leavers (citado por Silva,2014), para se estimular a autonomia das crianças é necessário "um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e uma máximo de liberdade para cada criança [...] Neste processo, limites ou regras estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários". São estas regras que vão permitir à criança no futuro adaptar as suas ações, tendo em conta as regras sociais ao contexto onde estão inseridos. Como refere Mogilka, " a autonomia é um processo que se constrói entre a liberdade individual e as limitações impostas pela sociedade. (Rafael, 2015, p. 26). Doron e Parot, citados por Brites (2015) defendem que autonomia "é um processo em que o sujeito consegue por si mesmo definir e alcançar as suas próprias normas de conduta, que emergem da "interiorização de regras e valores, consecutiva a um processo de negociação pessoal com os diversos sistemas normativos de independência e de constrangimentos sociais" (p.18).

Existem várias definições de autonomia, dadas por vários autores. Quando fazemos a revisão literária sobre autonomia podemos verificar que existem pontos comuns nas definições dadas pelos diversos autores. Nesses pontos em comum, podemos concluir que a criança ao fazer escolhas, está a agir sobre si; é capaz de fazer; tem liberdade de fazer. Ter esta liberdade de escolha e de fazer, tendo em conta as regras de valores do contexto que está inserida e a perspetiva pessoal e social. Adquirir autonomia passa pela aquisição de regras que permitem orientar as ações e as interações com o outro. É ao atingir determinadas competências que a criança começa a ter consciência de que é capaz de realizar coisas por si. (Brites, 2015, pp. 18-20)

A criança vai adquirindo competências/autonomia na realização de algumas tarefas, nomeadamente as da alimentação, hábitos de higiene, controlo dos esfíncteres, hábitos de sono e realização de pequenas tarefas. Para que a criança conquiste esta autonomia é necessário que tenha adquirido aptidões ao nível da perceção, da motricidade e da cognição (Ferland, citado por Brites, 2015, p.20). Ao adquirir estas aptidões a criança vai ser capaz de fazer pequenas tarefas autonomamente. No início a criança imita o adulto, mas posteriormente realiza as tarefas sozinha, como

por exemplo vestir, despir, comer entre outras. Por sua vez, Brazelton e Sparrow, referem, que a criança ainda necessita da ajuda e supervisão na realização de determinadas tarefas.

Cada criança é uma criança, ou seja, são influenciadas pelo contexto em que nascem e vivem, sendo portadoras de uma "experiência social única que as torna diferentes umas das outras" (Ferreira, citado por Brites, 2015, p. 21). Devemos ter em conta que cada criança tem os seus sentimentos, as suas emoções, necessidades e os seus direitos. A criança vai desenvolvendo o seu sentido do eu, Erikson (1976) denominado como "identidade pessoal". Ao desenvolverem este sentido, as crianças acabam por desenvolver o sentimento de pertença a um grupo. Segundo Erikson, a criança ao sentir "confiança no seu meio, começa a desenvolver-se nela um sentido de independência e de autonomia" (Nordby e Hall, citado por Brites, 2015, p.21).

É importante estimular a autonomia da criança, não só no ambiente escolar como também no ambiente doméstico. O adulto deve utilizar as atividades de rotina para proporcionar à criança a realização de tarefas, que permitam a elas realizar as coisas por si. O Educador deve estar atento aos sinais que as crianças transmitem para proporcionar às mesmas a construção da autonomia. Por vezes, esta autonomia desenvolve- se através "da vontade da criança em querer ser autónoma e os limites que lhe são impostos pelo adulto entre a liberdade e a autoridade" (Mogilka, citado por Brites, 2015, p.22).

O adulto ao proporcionar à criança, a realização de tarefas com sentido de responsabilidade, está a permitir que esta desenvolva o sentido de autonomia. Permite-lhe tornar-se responsável e autónoma e posteriormente aprender a trabalhar em grupo.

Em conclusão é importante o educador ter em conta o que cada criança é, que informação trás, e a partir dai, respeitar os seus sentimentos, emoções e necessidades. Este deve estar atento aos sinais de cada criança e servir de "andaime", conceito criado por Bruner (1976). Deve acima de tudo, apoiar a criança até que esta realize as tarefas por si, pois o processo de ganho de autonomia é adquirido gradualmente. Deverá proporcionar experiências que permitam às crianças adquirir a capacidade de realizar as tarefas autonomamente, seja responsável e que coopere com os outros, tendo em conta que, por vezes, é necessário negociar os limites, protegendo sempre a criança de experiências menos positivas.

Segundo Brites (2015) "é no dia-a-dia que mostramos às crianças que existem muitas tarefas que são capazes de resolver sozinhas e fazer com que cada uma destas tarefas seja exercida com responsabilidade, pois

com o passar do tempo as crianças serão cada vez mais capazes de resolverem as suas tarefas com segurança, utilizando como guias os valores consolidados por aqueles que as educam". (p.25)

1.3- Medos na Infância

Segundo Brazelton (2013), todas as crianças passam por períodos em que sentem medos, esses períodos podem ser normais e favoráveis quando as ajudam a resolver problemas de desenvolvimento ao nível de aprendizagem e ao nível social. Ao longo do seu desenvolvimento, é normal as crianças sentirem esses mesmos medos. Sampaio, Martins & Oliveira, definem medos normais, "como um conjunto de medos de objetos, animais, pessoas ou situações, presentes de forma habitual em crianças e adolescentes". São normais porque são universais e transculturais, e "representam respostas adaptativas a perigos ou ameaças reais que se colocam à sobrevivência humana". (p.254)

Freiras – Magalhães, citado por Roberto, Miranda e Cavadas (2011), define medo como: " uma emoção básica com determinadas características associadas, tais como a ansiedade, a apreensão, o nervosismo, o pavor e a preocupação". (p.288)

Segundo Ferreira, Borges e Seixas (2010), o medo é uma emoção básica de carácter negativo, podendo ser uma reação emocional " mais ou menos intensa perante um perigo específico real ou imaginário". Pode manifestar-se através de comportamentos como gritar ou fugir e também pode provocar aceleração da pulsação, bem como, tremores e rosto assustado. Estes autores referem ainda que o medo também assume uma "vertente social e cultural de acordo com o grupo e ambiente social em que o indivíduo se encontra inserido". (p. 30).

Rachman, citado por Sampaio, Martins e Oliveira, refere que os medos infantis desenvolvem-se e estruturam-se através de três vias: " condicionamento direto, modelagem e transmissão de informação negativa". Para este autor, a estruturação do medo "é realizada através das experiências individuais diretas (...); observação dos outros (...) e internalização de mensagens negativas transmitidas pela comunidade ou familiares". Mais de 90% dos estudos atribuem os medos à informação negativa. (p. 254)
Brazelton (2013) diz que as crianças quando tomam consciência dos seus próprios sentimentos agressivos, "tornam-se também receosas da agressividade por parte de outras pessoas e situações. Ao mesmo tempo que se sentem evoluir e tornar independentes, precisam também de sentir

receios que as impeçam de ir demasiado longe". (p.321) Deste modo, o medo é um mecanismo de defesa do organismo.

Segundo Morris e Kratochwill, citado por Ferreira & Borges & Seixas (2010), as crianças tem medos consoante as faixas etárias. Para este estudo é relevante a faixa etária dos dois/três anos. Segundo estes autores, os medos mais comuns nestas faixas etárias são os barulhos intensos; animais; quartos escuros; separação dos pais; objetos ou máquinas grandes; mudanças no ambiente pessoal, pares não familiares e do escuro. Esta investigação – ação também abordará os medos atípicos, medos que podem surgir nesta faixa, que os autores não mencionam.

Esteves (2008), afirma que "os medos são normais na fase infantil, pois todas as crianças possuem uma imaginação forte que faz com que aprenda e descubra se torne real. É a partir dos três anos de idade, quando a sua imaginação está a todo o vapor, que aparecem os medos mais intensos e abstratos, como do escuro, de bruxas, fantasmas, monstros e bichos papões. Como resultado do pensamento mágico típico desta idade, todos os tipos de medos tornam-se reais e lógicos na mente da criança". (p.49) Cordeiro (2015) refere que as crianças a partir dos dois/três anos com o "boom da fantasia, imaginação e faz-de-conta", revelam medos a partir de coisas mais simples. Refere ainda que o aparecimento dos medos não se deve a vivências traumáticas mas sim a experiências acumuladas nos genes, "as quais variam de pessoa para pessoa" (p. 228). O mesmo autor menciona igualmente que é importante para o adulto reconhecer o medo que a criança tem e mostrar-se solidário com ela. Aborda a problemática da importância de ajudá-la a vencer o medo, não devendo, contudo, expô-la mais do que ela consegue aguentar. Deverá dialogar com a criança, incentivando-a e felicitando-a se esta conseguir progredir. Concluindo, deverá elogiar-se a criança pelas suas conquistas e não recriminá-la.

II. UM PROJETO NA SALA DE 2/3 ANOS "SOU,SINTO E FAÇO"

2.1- Objetivos do estudo de investigação – ação

O presente trabalho de investigação-ação analisa em que medida, crianças dos 34 aos 41 meses identificam e reconhecem as emoções básicas (alegria, tristeza, medo, assustado, admirado e zangado); adquirem a autonomia e responsabilidade através de tarefas diárias e identificam os medos e se os ultrapassam ou não. Estes três eixos (emoções, responsabilidade e medos) estão inseridos no projeto pedagógico de sala "Sou, Sinto e Faço". Foram testadas as seguintes questões de investigação: I- será que a exploração de histórias (imagens/sociais) e jogos (dado e caixa das emoções) permitem à criança reconhecer e identificar as emoções básicas; II- será que a promoção de tarefas de responsabilidade promove o desenvolvimento da autonomia e III- será que através de histórias e jogos existe uma redução de medos identificados pelos pais.

2.2- Aspetos metodológicos

A investigação-ação apresentada neste artigo tem como principal objetivo, e como foi referido anteriormente, analisar em que medida, crianças dos 34 aos 41 meses identificam e reconhecem as emoções básicas (alegria, tristeza, medo, assustado, admirado e zangado); adquirem a autonomia e responsabilidade através de tarefas diárias e identificam os medos e ainda se existiu ou não uma redução na frequência dos medos que os pais identificam.

O contexto onde se realizou este projeto de investigação-ação foi num colégio de rede privada, localizado no concelho de Lisboa. Este tem como respostas sociais: creche e jardim-de-infância. O grupo alvo da investigação é constituído por dezoito crianças, ano de nascimento de 2013 com idades compreendidas entre os 34 meses e os 41 meses. Completam o terceiro ano de idade entre janeiro e julho do presente ano letivo 2015/2016. Doze do sexo feminino e seis do sexo masculino. É um grupo desafiador, com crianças muito ativas, participativas, curiosas e comunicativas. As pessoas envolvidas neste estudo, foram os pais das dezoito crianças, as dezoito crianças, a educadora e a auxiliar.

O trabalho desenvolvido é de natureza mista (qualitativa e quantitativa), uma vez que existe um envolvimento por parte do investigador com os sujeitos e dá-se lugar à quantificação dos resultados obtidos em frequência e médias.

Durante o processo de recolha de dados recorreu-se a várias técnicas: à observação, às notas de campo; às fotografias de sala e as fotografias partilhadas pelos pais, a um questionário sobre os medos e a entrevista realizada às crianças.

Ao longo do estudo foi aplicada a observação do tipo participante, pois existiu uma participação ativa do investigador no contexto em estudo. Como refere Máximo-Esteves (2008), a observação "permite o conhecimento direto dos fenómenos, tal como eles acontecem num determinado contexto (...) ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações" (p.87). Assim, através da observação, foi possível registar se as crianças identificaram e reconheceram as emoções perante a narração de histórias e na realização dos jogos ("dado das emoções" e "caixa das emoções"). Foi igualmente possível constatar as expressões faciais das crianças quando estas imitavam as imagens dos jogos. Permitiu por último, observar comportamentos das crianças perante a execução de tarefas de responsabilidade atribuídas pelo adulto e as reações face aos medos.

Outra técnica de registo utilizada ao longo do estudo foi as notas de campo. Estas foram recolhidas em contexto de sala de atividades, através da observação de situações da rotina diária, de atividades realizadas na sala ou de diálogos entre crianças-crianças ou crianças-adulto. As notas de campo permitiram registar um "pedaço de vida" que ocorreu na sala de atividades, "procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto". (Máximo-Esteves, 2008, p. 88) Utilizaram-se e analisaram-se cinquenta e quatro notas de campo dos momentos da rotina diária (acolhimento, conversas de grande grupo, interação nas áreas com os seus pares, conversas adulto-criança e crianças-crianças...), sendo que se garantiu que todas as crianças foram incluídas pelo menos uma vez e nunca mais do que três, por nota de campo.

As fotografias foram outra das técnicas utilizadas ao longo da investigação-ação. Foi utilizada com frequência para registar o desenvolvimento das atividades em sala relacionadas com o projeto, bem como registos partilhados pelos pais para o painel de sala " Sou, sinto e faço", com o objetivo de dar conhecimento das emoções que as crianças demostram perante a partilha, as tarefas de responsabilidade efetuadas no ambiente familiar e escolar, bem como, a desmistificação e superação dos medos, revelando a coragem de cada criança em momentos quotidianos. Máximo-Esteves (2008), refere que apesar das fotografias serem consideradas fontes secundárias, estas são importantes, bem como o seu uso, pois são um documento de informação visual, que nos permite inventariar por exemplo, a nossa prática e as interações sociais, bem como, "ilustrar, demostrar, exibir" informação.

Numa primeira fase do estudo, foram utilizadas muitas histórias que trabalharam as emoções. Historias essas relacionadas com a amizade, a partilha, através de vários suportes, como por exemplo (livros, computador, fantoches, flanelógrafo). Depois de exploradas as histórias, introduziu-se a "caixa das emoções com quatro imagens/emoções (Triste, feliz, zangado e admirado), posteriormente introduziu-se o "dado das emoções" e acrescentou- se mais duas emoções (medo, assustado). Perante estes suportes, registou-se se as crianças conseguiam identificar e reconhecer as emoções, através das imagens dos livros, e perante os jogos: "caixa das emoções" e "dado das emoções". No final, e como forma de analisar se as crianças identificavam e reconheciam as emoções básicas através de histórias sociais, utilizou-se uma entrevista às crianças com seis questões, para identificar as emoções presentes. Questões com emoções positivas (feliz e admirado) e emoções negativas (triste, zangado, medo e assutado). Uma vez que é reconhecido à criança um papel ativo na construção do conhecimento sobre a infância é importante dar-lhes voz e utilizar estes instrumentos (entrevistas), como fonte de recolha de informação. É como refere Máximo-esteves (2008), um "instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, um requisito indispensável para que esta se torne participante ativa na (re) construção do conhecimento científico sobre si própria". (p.100).

Numa segunda fase, foi entregue aos pais um questionário chamado "Inventário dos medos" de Miguel Gonçalves, para identificarem os medos dos seus filhos, e o grau de intensidade de cada medo, bem como estratégias utilizadas para lidarem com os medos dos seus educandos.

Depois de identificados os medos, foram realizadas várias atividades para desmistificar os medos apontados pelos pais, desde histórias (recorrendo a vários suportes), a jogos, desenhos dos medos que posteriormente foram entregues ao "papa medos", como forma de desaparecerem e tornarem as crianças mais corajosas. Passados dois meses, este mesmo questionário foi entregue para avaliar se houve evolução ou não na superação dos medos.

2.3- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.3.1 – Identificação e Reconhecimento de emoções

A tabela seguinte mostra os resultados obtidos na realização de atividades: Exploração da história "Como te Sentes" e dos jogos "dado das emoções" e " caixa das emoções".

Tabela 1 - Resultados da identificação e reconhecimento das emoções (história; "caixa das emoções" e "dado das emoções"

Atividades	Feliz	Triste	Admirado	Zangado	Medo	Assustado
História (imagens)	18	18	18	18	18	18
"Caixa das emoções"	18	18	18	18	18	18
"Dado das emoções"	18	18	18	18	18	18

Salienta-se que os resultados foram obtidos perante um trabalho anteriormente realizado em sala e em parceria com os pais. Foram exploradas muitas histórias que trabalharam as emoções, histórias sobre a amizade, a partilha, através de vários suportes, como por exemplo (livros, computador, fantoches, flanelógrafo). Os pais trabalharam a partilha (partilha de brinquedos, roupas, comida entre outros, com outras crianças, instituições e familiares) e partilharam em registo fotográfico esse trabalho das emoções alegria/amizade. Só depois deste trabalho é que se introduziu o dado e a caixa das emoções.

Quanto aos resultados obtidos relativamente ao reconhecimento das emoções básicas através da história "como te sentes", "caixa das emoções" e "dado das emoções", verificou-se que as crianças identificaram e reconheceram todas as emoções apresentadas. Estes resultados encontram-se de acordo com o estudo de Pereira (2015). Este refere que as crianças por volta dos três anos são capazes de reconhecer e nomear emoções básicas a partir de expressões faciais básicas quando apresentadas numa imagem. As imagens apresentadas nos suportes: livro; "caixa das emoções" e "dado das emoções", foram todas identificadas e reconhecidas pela totalidade do grupo. Segundo o mesmo autor, para compreendermos ou conhecermos as emoções devem existir várias habilidades, e uma delas consiste em identificar e nomear emoções em expressões faciais, podendo ser em imagens. Perante estes resultados, pode-se constatar que as

crianças adquiriram esta habilidade.

A tabela seguinte mostra os resultados obtidos na realização da entrevista às crianças (histórias sociais).

Tabela 2 - Resultados da identificação e reconhecimento das emoções (histórias sociais)

Respostas	Feliz	Triste	Admirado	Zangado	Medo	Assustado
Negativo	3	12	13	16	13	13
Positivo	15	6	5	2	5	5

Estes resultados foram obtidos através da aplicação de uma entrevista às crianças com seis questões, para identificação das mesmas. Questões com emoções positivas (feliz e admirado) e emoções negativas (triste, zangado, medo e assutado).

Relativamente aos resultados obtidos nas histórias sociais (entrevista às crianças), verifica-se que existiu uma dificuldade na identificação e reconhecimento das emoções. Considerando (feliz e admirado) como emoções positivas, apurou-se que dezasseis crianças identificaram-nas e reconheceram-nas como negativas. Considerando (triste, zangado, medo e assustado), como emoções negativas verificou-se que dezoito crianças, identificaram-nas e reconhecerem-nas como positivas. Conclui-se que as crianças revelam dificuldade, perante o relato de histórias sociais, em identificar e reconhecer as emoções. Este resultado leva-nos às seguintes hipóteses: I- as questões das entrevistas podem estar mal formuladas; II- por serem emoções apresentadas no "abstrato", as crianças revelam dificuldade em identificá-las e III- uma mesma história social face às vivências das próprias crianças podem estar associadas a emoções diferentes das consideradas convencionais.

A base teórica vai ao encontro destes resultados, pois as crianças, como refere Oliveira (2015), podem ainda não conseguir "distinguir numa valência dicotómica entre emoção positiva/feliz e uma negativa/não feliz." (p. 9).

Cada criança é uma criança, ou seja, são influenciadas pelo contexto em que nascem e vivem, sendo portadoras de uma "experiência social única que as torna diferentes umas das outras" (Ferreira, citado por Brites, 2015, p. 21). Ou seja, as crianças podem ter vivências que as levem a identificar as emoções positivas como negativas e vice-versa. Oliveira (2015) refere que "o desenvolvimento das emoções na criança está embutido no

desenvolvimento social e cognitivo, sendo considerado dependente da emergência da consciência". (p. 25).

Em linha com um dos objetivos deste estudo, ou seja, identificar e reconhecer as emoções básicas, constata-se que as crianças conseguem identificar e reconhecer as emoções através de imagens e expressões faciais, contudo através de histórias sociais, ainda não são capazes. Segundo Oliveira (2015) a emoção alegria é das primeiras emoções a ser reconhecida e compreendida pelas crianças, a tristeza também é apontada como uma emoção fácil de reconhecer e compreender. As crianças identificam-nas e reconhecem-nas dependendo dos contextos, mas acima de tudo é necessário que o educador proporcione um bem-estar emocional à criança. Embora os resultados apontem para que as crianças só consigam reconhecer as emoções através de imagens, teremos de trabalhar no sentido da criança desenvolver a identificação e reconhecimento das emoções em histórias sociais. Pois a criança que adquira um bom desenvolvimento emocional, será um adulto mais confiante, aceitando e compreendendo os seus sentimentos e os dos outros, desenvolvendo assim uma grande competência social e emocional, facilitando a interação com o outro. No entanto, há que ter em conta a cultura de cada criança e o contexto onde está inserida, bem como, as vivências da mesma.

2.3.2 – Tarefas de responsabilidade/ autonomia

A tabela seguinte mostra os resultados obtidos através do registo de cinquenta e quatro notas de campo, dos momentos da rotina diária (acolhimento, conversas de grande grupo, interação nas áreas com os seus pares, conversas adulto-criança e crianças-crianças…), sendo que se garantiu que todas as crianças foram incluídas pelo menos uma vez e nunca mais do que três, por nota de campo.

Tabela 3 - Resultados das unidades de registo- responsabilidade e autonomia

Unidades de Registo	
Responsabilidade dada pelo adulto (rotina diária)	28
Responsabilidade (iniciativa da criança)	14
Autonomia (criança)	12

Estas unidades de registo resultam de notas de campo, recolhidas em contexto de sala de atividades, através da técnica de recolha de dados observação. Observou-se situações da rotina diária, de atividades realizadas na sala ou de diálogos entre crianças-crianças ou crianças-adulto. As crianças identificam mais as tarefas (responsabilidade), que estão incluídas nas rotinas diárias, temos o exemplo de algumas notas de campo da responsabilidade (pela rotina diária): " Cristina, está na hora da bolachinha, posso dar aos amigos?" (nota de campo, 24 de Março de 2016, área do tapete); "… Sabes que és tu que tens de levar os brinquedos ao Open, pois é Cristina? O A. Tem de levar os brinquedos ao open, é o responsável! (nota de campo, 12 de maio de 2016, área da pista), do que as tarefas (responsabilidade por iniciativa própria). Temos um exemplo:" Olha, sabes, eu amanhã ajudei o papá a arrumar a sala, ele tirou fotografia para o placar, eu trazi, para meteres no placar? (nota de campo, 17 de Maio de 2016, área da expressão plástica).

Em suma, podemos verificar que as crianças, identificam e reconhecem mais facilmente as tarefas de responsável proporcionadas pelo adulto (rotina diária), do que por iniciativa própria. Os resultados levam a concluir que apesar de identificarem tarefas em que são autónomos na realização das mesmas, ainda necessitam de orientação e apoio do adulto. Como refere, Brazelton (2013), a criança vai adquirindo competências/ autonomia na realização de algumas tarefas, nomeadamente as da ali-

mentação, hábitos de higiene, controlo dos esfíncteres, hábitos de sono e realização de pequenas tarefas. No início a criança imita o adulto, mas posteriormente realiza as tarefas de forma autónoma. A criança nesta idade ainda necessita de ajuda e supervisão na realização de determinadas tarefas, pois apesar de estar no processo de aquisição de autonomia, é com a idade que se torna mais autónoma na realização das mesmas. Silva (2014), salienta que "autonomia é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer. É uma liberdade de ação e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança". (p.28).

Estes resultados também revelam que através das tarefas diárias as crianças foram interiorizando e percebendo o conceito responsável. Como refere Portugal e Leavers, citado por Silva (2014), para se estimular a autonomia das crianças é necessário "um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança". As crianças adquiriram assim aptidões ao nível da perceção, da motricidade e da cognição. Pois segundo Ferland, citado por Brites, (2015), para que a criança conquiste esta autonomia é necessário que tenha adquirido estas aptidões (p.20).

Para isso, é necessário que o adulto continue a incentivar as crianças e demostre que são capazes de resolver as coisas sozinhas e de realizar as tarefas com responsabilidade, pois como menciona Brites (2015) "com o passar do tempo as crianças serão cada vez mais capazes de resolverem as suas tarefas com segurança, utilizando como guias os valores consolidados por aqueles que as educam" (p.25). E assim evoluírem na sua autonomia sem necessitarem de tanto apoio por parte do adulto.

2.3.3- Identificação e superação de medos

A tabela seguinte mostra os resultados obtidos na realização do questionário" Inventário dos medos".

Tabela 4 - Resultados da identificação de medos através do questionário " Inventário dos medos"

	Nº de medos Apontados pelos pais	N.º de medos atípicos Apontados pelos pais
Primeira entrega	17	6
Segunda entrega	14	4

Segundo Brazelton (2013), todas as crianças passam por períodos em que sentem medos, esses períodos podem ser normais e favoráveis quando as ajudam a resolver problemas de desenvolvimento ao nível de aprendizagem e ao nível social. Verifica-se que com a desmistificação dos medos através de histórias, dramatizações, a visita do "papa medos", conseguiu-se obter uma redução no número de medos apontados pelos pais. No que concerne aos resultados dos primeiros questionários, verificamos que foram apontados dezassete medos, em que seis medos eram medos atípicos (alturas, colocar água no nariz, médicos, dormir com a porta fechada, ladrões e médicos). Passados dois meses verificamos que existiu uma diminuição dos medos apontados pelos pais das crianças, passando para catorze medos, e quatro medos atípicos (desaparecendo o medo de colocar água no nariz e ladrões). Considera-se neste estudo também medos atípicos, pois como menciona Morris e Kratochwill, citado por Segundo Ferreira & Borges & Seixas (2010), as crianças têm medos consoante as faixas etárias. Segundo estes autores os medos mais comuns (típicos) nestas faixas são: barulhos intensos; animais; quartos escuros; separação dos pais; objetos ou máquinas grandes; mudanças no ambiente pessoal, pares não familiares e do escuro.

No início do estudo verificou-se que os pais apontaram estes medos, acrescentado as figuras fictícias (lobo mau, bruxa má). Após dois meses, verificou-se uma redução de medos nomeadamente, dos animais e de algumas figuras fictícias. Apesar de uma redução de medos, verifica-se que esta não foi significativa. Isto significa que embora as crianças partilhem estatisticamente medos comuns alguns são específicos da sua experiência. Apesar de serem utilizadas várias estratégias e de se respeitar cada criança, incentivando-as e encorajando-as, verificou-se alterações, mas não muito significativas. Este trabalho terá de ser continuado, uma vez que, como refere Esteves (2008), "os medos são normais na fase infantil,

pois todas as crianças possuem uma imaginação forte que faz com que aprenda e descubra se torne real. É a partir dos três anos de idade, quando a sua imaginação está a todo o vapor, que aparecem os medos mais intensos e abstratos, como do escuro, de bruxas, fantasmas, monstros e bichos papões. Como resultado do pensamento mágico típico desta idade, todos os tipos de medos tornam-se reais e lógicos na mente da criança"(p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações de afetividade representam um papel importante na formação de um indivíduo bem como nas relações interpessoais. Desta forma, é importante a relação que o educador gera com a criança. É através de uma relação de confiança e afetiva que a criança tem um sucesso na aprendizagem. Como refere Post & Hohmann (2011) as crianças "iniciam interações sociais com adultos e pares da sua confiança, e nesse processo, constroem um conjunto de ideias: a comunicação é um processo de dar-e-receber; não são palavras para veicular e compreender segurança, aceitação, confirmação ou respeito; há muitas maneiras de se fazer entender, e as pessoas em quem se confiam estão interessadas naquilo que se quer comunicar e dizer"(p.45).

Ao longo do desenvolvimento desta investigação-ação, as crianças foram as protagonistas e foram respeitadas pela sua individualidade e as suas culturas. Pois, as crianças são produtoras de "culturas próprias, culturas da infância". (Corsaro & Sarmento, citado por Tomás Fernandes, 2004,p.15) Sarmento diz que culturas de infância é a capacidade da criança construir de forma "sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação" (Sarmento citado por Silva,2009, p. 35). Torna-se importante, investigar as práticas educativas com dados concretos, pois só se consegue fazer ponte entre a teoria e a prática, construindo um saber teórico sobre a prática. Ao serem recolhidos dados concretos, é possível avaliar mais concretamente a informação que desejamos obter, podendo posteriormente adequar as nossas práticas com mais fundamento.

Esta investigação – ação, foi desenvolvida com base no desenvolvimento do projeto pedagógico de sala: "Sou, Sinto e Faço". Analisando assim três eixos: as emoções; a responsabilidade/autonomia e os medos. Foram colocadas três hipóteses, as quais foram respondidas ao longo do artigo. Não se deve deixar de salientar que existem poucos estudos no que

respeita a estes eixos, nas idades dos 0 aos 3 anos. A grande maioria da literatura no âmbito destas temáticas têm vindo a debruçar-se sobretudo na idade pré-escolar.

Esta investigação - ação revelou que as crianças relativamente ao reconhecimento das emoções básicas através da história "como te sentes", "caixa das emoções" e "dado das emoções", identificaram e reconheceram todas as emoções apresentadas sem o mesmo sucesso através de histórias sociais. As crianças podem ainda não distinguir emoção positiva/feliz e uma negativa/ não feliz. Uma vez, que cada criança é portadora da sua cultura, adquirida através das suas vivências. Podem não atribuir o mesmo significado que é considerado convencional. São vários os estudos que defendem que a maior parte das crianças em idade pré-escolar são capazes de reconhecer e nomear emoções básicas a partir de expressões faciais básicas quando apresentadas numa imagem. Importa salientar que " embora ao longo da infância o desenvolvimento emocional sofra uma evolução progredindo de modo normativo com a idade, tanto ao nível do reconhecimento das expressões emocionais como na compreensão das situações que desencadeiam emoções, deve-se salientar que é simultaneamente marcado por diferenças individuais" (Oliveira, 2015, p. 7) Este investigação-ação apresentou também que as crianças identificam e reconhecem mais facilmente as tarefas de responsáveis proporcionadas pelo adulto (rotina diária), do que por iniciativa própria. A criança nesta idade ainda necessita da ajuda e supervisão na realização de determinadas tarefas, pois apesar de estar no processo de aquisição de autonomia, é com a idade que se torna mais autónoma na realização das mesmas. Como refere Ambrósio, citado por Brites (2015), o processo de aquisição de autonomia é considerado como "uma conquista progressiva que se inicia na infância precoce e que se encontra ao longo do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento" (p.25)

Por fim, relativamente aos medos, esta investigação-ação, indicou que existiu uma redução de medos, no entanto esta não foi significativa. Verificou-se que as crianças evidenciam os principais medos assinalados em outras investigações, como por exemplo o medo dos barulhos intensos; animais; quartos escuros; separação dos pais; objetos ou máquinas grandes; mudanças no ambiente pessoal, pares não familiares e do escuro. Foram também verificados outros medos atípicos, nomeadamente, colocar água no nariz, médicos, ladrões. Isto significa que embora as crianças partilhem estatisticamente medos comuns alguns são específicos da sua experiência. Como refere Rodrigues, citado por Roberto, Miranda e Cavadas (2011), "muitos medos das crianças são imaginários, contudo, têm um papel bastante importante no seu percurso/desenvolvimento porque, desde que não desaguem em situações patológicas, são emoções que as ajudam a viver e a apreender os fenómenos que ocorrem no mun-

do real e a lidar melhor com este". (p. 297).

Como síntese final, retira-se desta investigação, a importância da criança ser respeitada pela sua individualidade e pela sua própria cultura. O adulto deve conhecê-la e a partir dai, proporcionar ambientes e experiências ricas para que esta adquira aprendizagens significativas. É através de uma relação afetiva educador/criança, que esta vai sentir-se confiante para realizar as suas conquistas e as suas aprendizagens. Deve-se ter em conta que muitas vezes, os resultados que esperamos obter, não são os desejáveis, pois cada criança é uma criança, com as suas vivências e inseridas em diferentes contextos. O educador deve ajudar as crianças a controlarem as suas emoções, a ganharem autonomia e contribuir para a eliminação ou transformação dos medos, durante o processo de aprendizagem.

De realçar a importância desta dinâmica investigativa no trabalho do educador, pois os saberes teóricos são importantes e úteis para compreender e analisar as práticas, mas que no que diz respeito a profissionais da educação é importante articular fundamentos teóricos e processos de ação, para construir um conhecimento rico sobre o contexto educacional onde intervimos. Este conhecimento tem de ser construído com base numa investigação sobre a prática. Em suma, o profissional da educação deve ter uma atitude de investigação face à sua prática, tendo como objetivo a teorização da prática.

Se esta investigação – ação fosse repetida, seria importante utilizar um questionário/entrevista (específicos) ou um teste de conhecimento de emoções para crianças, para verificar se estas identificavam e reconheciam as emoções básicas, em vez da entrevista com histórias sociais.

Olhando para o futuro, seria interessante aprofundar-se o estudo do desenvolvimento das emoções em idades entre os 0 e os 3 anos. Nesta investigação, apenas se analisou o desenvolvimento da responsabilidade/autonomia centrada na criança, mas seria interessante analisar as conceções e atitudes dos adultos relativamente à responsabilidade e autonomia. Entender de que forma estes agem e proporcionam espaços e dinâmicas que permitem à criança adquirir mais autonomia. É de salientar, que seria também interessante num futuro analisar os possíveis fatores que originaram os medos, bem como de que forma podem influenciar o desenvolvimento pessoal e social da criança.

REFERÊNCIAS

Brites, S (2015). A construção da autonomia na educação de infância: O papel do(a) Educador). (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa) consultada em

Brazelton. T. B. (2013). O grande livro da criança. (13º ed.). Barcarena: Editorial Presença

Catarreia. C (2015). As emoções das crianças em contexto pré-escolar (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Brasil). Consultadaemhttp://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9201/1/C%C3%A1tia%20Sofia%20S%C3%A1%20Rato%20Catarreira.pdf

Cordeiro. M. (2015). O livro da Criança do 1 aos 5 anos. Lisboa: A esfera dos livros

Ferreira. B, Borges. P e Seixas. S (2010). Os medos na 2ª infância concepções e práticas do educador de infância. Consultado em http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/424

Esteves. S (2008). Bem-vindos ao mundo da fantasia. C.E.I – Cadernos de Educação de infância (82)

Gonçalves. M (2008). Pôr o medo a fugir. As aventuras da Joana contra o medo. Braga: Psíquilibrios Edições

Máximo-Esteves. L (2008).Visão Panorâmica da Investigação-Acção. Porto: Porto Editora

Oliveira. A (2015). O conhecimento das emoções sem crianças co baixa visão (dissertação de mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas sociais e da vida, ISPA), consultada em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/4138/1/12797-OA.pdf

Pereira. F (2015). Conceções e práticas sobre emoções em faz-de-conta no jardim-de-infância (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5645

Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rafael, H (2015). A promoção da autonomia numa sala do movimento da escola moderna. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa) Consultadaemhttp://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5192/1/A%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20autonomia%20numa%20sala%20do%20movimento%20da%20escola%20moderna.pdf

Roberto. R, Miranda.T e Cavadas B (2011).Os medos dos alunos do 1º ciclo do ensino básico (Escola Superior de Educação de Lisboa) consultada em http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/678/1/Os%20medos%20dos%20alunos%20do%201.%C2%BA%20CEB.pdf

Sampaio. F. Medos normais de crianças em contexto Hospitalar segundo o Fear Survey Shudule for Children-revised, Fssc-R. consultada em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/451/2/252-263FCHS04-17.pdf

Silva, M (2014). Autonomia, Crianças e Organização do Espaço: Relato de experiências de intervenção pedagógica em Creche e Jardim de Infância. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa) Consultada em http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4002/1/Autonomia%2c%20crian%C3%A7as%20e%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o.pdf

Silva, M (2009). "para brincar...brincar muito...brincar sempre" As Representações e as práticas das crianças sobre a amizade", 27-42.

Tomás. Catarina, Fernandes, Natália (2004), Brincar, brinquedos e brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial Portuguesa. Maringá: Eduem

ANEXOS

Entrevista às crianças
(identificação das emoções básicas)

Nome da criança: _____ Idade_____

1- A Inês não partilhou os brinquedos com a Carolina. Como se sentiu a Carolina?

_____

2- A Inês deu uma prenda à Carolina. Como se sentiu a Carolina?

_____

3- A Inês estava no campo relvado e viu uma abelha. Como se sentiu a Inês?

_____

4- A Inês bateu na Carolina. Como se sentiu a Carolina?

_____

5- A Carolina viu a imagem do lobo mau numa história. Como se sentiu a Carolina?

_____

6- A Inês quando chegou à creche viu um passarinho dentro da sua sala. Como se sentiu a Inês?

_____

Obrigada!

Entrevista às crianças
(identificação das emoções básicas)

Nome da criança: _____ Idade_____

1- O Miguel não partilhou os brinquedos com o João. Como se sentiu o João?

_____

2- O Miguel deu uma prenda ao João. Como se sentiu o João?

_____

3- O Miguel estava no campo relvado e viu uma abelha. Como se sentiu o Miguel?

_____

4- O Miguel bateu ao João. Como se sentiu o João?

_____

5- O Miguel viu a imagem do lobo mau numa história. Como se sentiu o Miguel?

_____

6- O João quando chegou à creche viu um passarinho dentro da sua sala. Como se sentiu o João?

_____

Obrigado!

Questionário: "Inventário dos medos!"

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca dos medos dos vossos filhos, para que sejam desmistificados no decorrer do desenvolvimento do projeto: "Sou, Sinto e Faço". Pretende- se ainda, recolher informação de que forma os vossos filhos lidam com os medos e também a vossa postura face a estes. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito da Pós-Graduação – Especialização em Creche e outros equipamentos dos 0 aos 3 anos, na Escola Superior de Educação de Lisboa, a fim de que seja possível produzir o projeto final de investigação- ação. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais.

A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

Nome da Criança

_____

"Construção de uma Hierarquia de Medos"

1. Tal como já referiram várias vezes, o/a vosso(a) filho/a tem alguns medos. Gostaríamos de vos pedir para identificar os três medos mais frequentes do/a vosso filho/a.

a. _____
b. _____
c. _____

2. Se quiséssemos agora classifica-los de acordo com o seu grau de gravidade, usando uma escala de 0 a 4, em que 0 não afeta nada e 4 significa interferência muito severa, em que o grau é que acha que cada um destes três medos afeta a vida do/a vosso(a) e portanto, a vossa vida?

a. 0 1 2 3 4
b. 0 1 2 3 4
c. 0 1 2 3 4

3. Tendo em conta estes dois aspetos, a frequência e a gravidade do medo, qual seria, na vossa opinião, a ordem pela qual estes medos deveriam ser resolvidos/desmistificados?

1º _____
2º _____
3º _____

"Será que imagino o meu filho/a a pôr o medo a fugir?"

Para enfrentar cada um destes medos, o/a vosso(a) filho/a contará, naturalmente, com o apoio dos pais, no entanto, será ele/a quem mais terá de se empenhar. Esse esforço pessoal do/da vosso(a) filho/a será no sentido de:

1. Explicar concretamente o conteúdo do medo;
2. Ter coragem de enfrentar o medo e não o evitar;
3. Ser capaz de se acalmar nas situações em que ocorrer o medo;
4. Pensar em alternativas de comportamento para lidar eficazmente as situações geradoras de medo.

1. Até que ponto é que acha que o/a vosso (a) filho/a será capaz de explicar cada um dos seus medos?

_____

2. Na vossa opinião, o/a vosso(a) filho/a será suficientemente corajosa para enfrentar os seus medos?

_____

3. Nas situações em que vier a ocorrer o medo, consideram que o/a vosso (a) será capaz de se acalmar? De que forma?

_____

4. Acham que o/a vosso(a) filho/a virá a conseguir arranjar maneira adequadas para lidar com os seus medos? Refiram então, alguma situação em que o/a vosso(a) filho (a) já foi capaz de se comportar de forma adequada.

_____

Unidades de registo – notas de campo (total 54)

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Responsabili-dade/autonomia	Responsabil-idade	Pelo adulto-Rotina diária	" Cristina, está na hora da bolachinha, posso dar aos amigos?" " Cristina, já fizeste a ementa? Tenho que dar à D. Paula" " Sou muito responsável, consegui tirar todas as imagens das áreas" "… Sabes que és tu que tens de levar os brinquedos ao Open, pois é Cristina?O A. Tem de levar os brin-quedos ao open, é o responsável! "L. tu és o responsável do dia tens de arrumar as caixas dos brinquedos" " Cristina hoje o responsável não viu o tempo, falta a imagem" " Ele esqueceu-se de meter a presença no quadro, a C. já chegou e ele não foi com ela… assim já não és o responsável" "não é assim, primeiro vais à cozinha, depois é que vais buscar a caixa das fotografias… oh Cristina, ela não sabe as tarefas do responsável" " Sabes que hoje és tu que és o responsável, está ali a tua fotografia! olha tens de saber fazer as tarefas está bem?, assim és crescido e responsável" " vou chegar a casa e dizer à mamã que fui um lindo responsável, cinco estrelas, não é Cristina?, fiz tudo muito bem" " A J. não viu se as cadeiras estão arrumadas. Hoje é ela é a responsável". " Quando é a C. esquece-se de meter o tempo. Assim não sabe as tarefas" " Oh L. vais ajudar a Cristina no open?… Vou, porque sou a responsável" " eu disse à minha mãe que hoje eu era responsável, eu queria vir para a escola, para te ajudar" " quando sou eu o responsável?…Pk?… porque eu quero dar as bolachinhas aos amigos!" " isto é bom, ir à d. Paula, eu consigo subir as escadas e entregar a ementa" " Aquela cadeira não é ali, oh Cristina, quem é o responsável? … É o M. … Oh M… vai arrumar aquela cadeira, está mal" " Sabes que eu gosto de ver o tempo na janela?…pk? porque sou responsável e meto no quadro do tempo" " A minha mãe fica feliz por eu ser o responsável da sala e fazer tudo muito bem" " Quando eu for o responsável vou meter as presenças" " o meu coração está triste, não consegui arrumar os brinquedos sozinho" "estás feliz por eu fazer tudo bem?" "D. vai para a frente do comboio, tu és o responsável" " O X. vais buscar os babetes porque ele é que é o responsável" " é a minha vez de fazer as tarefas, e eu consigo fazer tudo sozinho, não quero ajuda" " e olha vez, eu sei fazer(colocar os copos na mesa)" " Olha, sabes, eu já arrumei as peças dos jogos. Vês eu sei fazer bem" " grande, grande, grande, eu sou grande, eu sei fazer tudo que o responsável faz" "amanhã ajudei a mamã a dar banho ao mano, eu quero sabes, porque eu sou mais crescido e faço coisas muito difíceis"

		Por iniciativa da criança	“ …Sabes, sou muito responsável, eu ajudo a mamã a fazer a cama e ponho a mesa com o papá” “ …eu também sou, porque eu ajudo a fazer a papinha e lavo a louça toda” “ Sabes que eu vou às compras com a mamã? Cristina, eu ajudo a tirar dos sacos, sou crescido e responsável” “ …os responsáveis são os que fazem tudo…” “ a mamã diz que estou crescido, mas eu acho que sou responsável, porque eu faço as tarefas da sala” “… Oh M. sabes que eu vi a tua fotografia no placar? És muito responsável, fazes bolos, não é?”“ Cristina, eu trouxe fotografias para mostrares aos amigos, tens de mostrar, está bem? É as fotografias de ser responsável…sabes quais são?… eu arrumo a louça na máquina e faço arroz” “ Eu ajudo a mãe a pegar em bebés, sou crescida e responsável” “ Olha, sabes, eu amanhã ajudei o papá a arrumar a sala, ele tirou fotografia para o placar, eu trazi , para meteres no placar? “ … eu acho que é ser crescido e fazer muitas coisas boas” “ Vou descalçar-me para ir para a cama, já sou crescido” “ Lavar as mãos sozinho é ser responsável” “ arrumei o meu quarto, a mamã ficou contente e disse que sou muito responsável”. “ eu ajudei a fazer a papinha ao papá, para a mamã, e sabes, que eu ajudei a lavar a louça sozinha?”
	Autonomia (crianças)		“ eu consigo cozinhar e arrumar as compras” “sou eu que meto as presenças e dou as bolachas… eu consigo” “ vou levar estas cadeiras para os disfarces, está bem? Eu já consigo pegar” “ já marquei o tempo, e arrumei as caixas” “ontem consegui andar de escorrega sem ajuda da mamã, porque já sou crescido e corajoso” “ Sabes porque sou crescido? Porque já fico sozinho no meu quarto e arrumo tudo sem ajuda do papá e da mamã” “ sabes que eu tomo banho sozinho, meto o champô e depois a mamã passa água” “ eu já sei fazer isso sozinho(lavar as mãos), não preciso de ajuda” “cristina, queres ver?…eu já sei calçar, olha” “ A M. sabe desabotoar a bata, ela já é crescida” “ eu fui à piscina e não tive medo, sou corajosa e sou muito crescida, já não quero a mão da mamã, os crescidos estão na piscina sozinhos”

FOTOGRAFIAS
Dados das emoções

Caixa das Emoções

Painel Sou, Sinto e Faço - Famílias

Painel Sou, Sinto e Faço – Sala

Dados das emoções – crianças

"O Papá Medos"

Um percurso de aprendizagem na construção de portfólios com crianças de creche

Ana Cristina Silvestre Policarpo

Resumo

Este projeto surgiu das dificuldades evidenciadas por duas educadoras de infância de uma creche do concelho de Cascais, na construção de portfólios de avaliação das aprendizagens das crianças. Partindo desta dificuldade e do interesse das educadoras em aprender a construir portfólios, deu-se início a um projeto de investigação ação que tinha como objetivo a melhoria da construção de portfólio com crianças, considerando a importância que assume nesta discussão o direito da participação, acreditando que é possível 'dar voz' às crianças pequenas. Tendo por base um quadro teórico que integra o contributo das três áreas do saber que estudam a infância – Pedagogia, Sociologia e Psicologia – procurou-se esclarecer o conceito de portfólio de aprendizagem. Foram proporcionados momentos de partilha de dúvidas e co-construção de aprendizagens acerca da construção dos portfólios com as duas educadoras, que expressaram vontade de saber mais e de dar inicio a um caminho de melhoria, que não se pretende ver terminado no final deste projeto. Os resultados revelam que é possível incluir as crianças de creche na construção dos seus portfólios. Evidenciam ainda que, num curto espaço de tempo, as 40 crianças (dois grupos com 21 e 19 crianças) envolveram-se ativamente, uma vez que a sua opinião não só é tida em conta como é decisiva neste processo. A duas educadoras envolvidas consideram que este é um processo que traz grandes vantagens para as crianças, apesar de algumas dificuldades que a equipa sentiu na sua construção. Acreditam ainda que este é um instrumento que promove a aprendizagem ativa e o desenvolvimento das crianças de creche e que, criando uma 'cultura de portfólio' em que todos os implicados conhecem e compreendem o instrumento, é possível assegurar o direito de participação nos processos de avaliação destas crianças, que são pequenas mas competentes.

Palavras-chave: portfólio de aprendizagem da criança, participação, avaliação

Abstract

This project emerged from the difficulties highlighted by the educators of a nursery in Cascais, in building children learning portfolios. With this difficulty and interest of educators on learning to build portfolios, has begun an action-research project to improve portfolio construction with children, focusing on the right of participation and believing that it is possible to 'give voice' to infants 'hearing them'. Based on a theoretical framework that integrates the contribution of the three areas of knowledge that study childhood - Pedagogy, Sociology and Psychology – we attempted to clarify the concept of learning portfolio and meet some theories. Sharing moments of doubt and co - construction of learning in the group that joined the project, emerged the desire to learn more and to start a path of improvement, that will not be completed at the end of this project. The results reveal that it is possible to include children from nursery to build their portfolios. Also show that in a short period of time, children are actively involved in a way that their opinion is not only taken into account as it is decisive in this process.

The educators believe that this is a process that brings great advantages for children, despite some difficulties that the team felt in its construction. Still believe that this is an instrument that promotes active learning and development of children and childcare and by creating a 'culture of portfolio' in which all involved know and understand the instrument, it is possible to ensure the right to participate in their assessment, to children who are small but competent.

Key-words: children portfolio of learning, participation, evaluation.

Introdução

Se antes a creche era apenas um local de cuidados e afetos, longo foi o caminho percorrido pela equipa, da creche onde foi desenvolvido o projeto, em desconstruir esta imagem e provar que a creche é um local de aprendizagens privilegiado e promotor do desenvolvimento saudável das crianças.

Este percurso, que ainda continua a ser trilhado, começou a partir de um novo quadro teórico pensado pela coordenadora da creche. O projeto educativo da valência mostra-nos que os profissionais procuraram fundamentar-se nas diferentes áreas do conhecimento que estudam a Infância (Pedagogia, Psicologia e Sociologia) procurando a informação mais recente acerca da importância da creche para o desenvolvimento infantil. De fato as práticas e as perspetivas destes profissionais em relação às crianças e à creche, foram melhorando e tem-se vindo a observar, neste contexto, uma desconstrução da visão tradicional da infância.

Este caminho tem vindo a ser feito em equipa, da qual a investigadora faz parte e tem incidido essencialmente em procurar estratégias e metodologias para melhorar o planeamento, de modo a proporcionar atividades significativas, promotoras de uma aprendizagem ativa que vai ao encontro dos princípios e valores socio-construtivistas da instituição.

Neste processo de desenvolvimento de qualidade nasceu este projeto de intervenção educacional. Numa perspetiva em que a criança participa ativamente, surgiu a questão: Como é que o educador monitoriza e avalia as aprendizagens das crianças?

Nesta equipa do Setor da Primeira Infância, constituída por seis Educadoras e treze Auxiliares de Educação, cada educadora tem autonomia para utilizar os instrumentos de monitorização da prática com os quais se identifica, sendo que duas delas, as que participaram neste projeto, diziam utilizar os portfólios como instrumento de monitorização das aprendizagens e avaliação das crianças.

Partindo do portfólio e de algumas dúvidas por parte das educadoras na sua construção, surgiu a necessidade de iniciar um processo de melhoria na construção dos portfólios de aprendizagens com crianças de creche.
Para tal foram proporcionados momentos de partilha de conhecimento acerca de portfólio de aprendizagens das crianças com as educadoras, foram identificadas diferentes estratégias de construção [em creche], foi definida uma estrutura, foram aferidas estratégias para tornar as crianças verdadeiramente autoras dos seus portfólios e foi fomentado nas equipas e nas crianças implicadas uma 'cultura de portfólio'.

A importância da creche

De acordo com Coelho (2004) em Portugal tem sido realizada pouca investigação acerca da educação coletiva de crianças em creche. Segundo a autora, embora seja socialmente aceite que as experiências precoces têm um impacto duradouro no desenvolvimento da criança, e também que uma das principais variáveis que influenciam a qualidade dos cuidados e educação da criança em creche se relaciona com a formação e o desempenho dos profissionais que aí trabalham, o modo como eles compreendem as suas práticas e contextos de práticas não têm sido interrogados.

Diversos autores (Rinaldi, 1993, 2001; Leavitt, 1994; Silin, 1995; Cannella, 1997, 1999; Dahlberg, Moss, & Pence, 1999; Burman, 2001; Fleer, 2003a, 2003b, citados por Coelho, 2004) têm questionado a visão pré-determinada e universal da infância, assim como a generalização das práticas educativas.

Também na área da psicologia alguns autores revelam a importância do atendimento à primeira infância. Brazelton e Greenspan (2002, citados por Carvalho, 2005) afirmam que: "A primeira infância é simultaneamente a fase mais crítica e a mais vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança. (...). Não podemos negligenciar as crianças nesses seus primeiros anos de vida" (p. 12)

Outros autores (Sroufe, 1990; Wagner & Tarkiel, 1994, citados por Coelho, 2008) continuam a considerar desejável que as crianças pequenas possam ficar em casa. No entanto Coelho (2008) refere que é cada vez mais frequente que a criança pequena não possa permanecer com a sua mãe e que por isso, "a discussão acerca das formas de organizar os cuidados e educação deverá centrar-se na organização de modelos que (...) tomam simultaneamente em linha de conta as necessidades, expectativas e significados que lhes são atribuídos pelas famílias"(p.24)

Relativamente à organização dos cuidados e educação para crianças dos 0 aos 3 anos, em Portugal são-lhe atribuídas, duas grandes finalidades: "apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade" (Ministério da Educação, 2000, p. 40).

Para estas finalidades foram definidos três objetivos específicos: "proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado"; "colaborar estreita-

mente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças"; e "colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado" (op. cit., p. 40).

A ideia introduzida por Caldwell (1989, citado por Coelho, 2008) de que as dimensões relativas à educação e aos cuidados deverão estar presentes e ser compreendidas como indissociáveis (educare) levou à sugestão de que "os programas para a infância deverão oferecer essas componentes sob a forma de serviços integrados, que, constituem uma tendência observada internacionalmente e que se baseiam numa redefinição das responsabilidades privadas e públicas".(p.22)

A participação das crianças

De acordo com Silva & Craveiro (2014) o pensamento contemporâneo reconhece à criança um papel de cidadão ativo com direitos. A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas e ratificada por Portugal em 1990, declara o direito de a criança exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem e o direito à liberdade de expressão (artigo 12º e 13º). Neste contexto, segundo as autoras, tornou-se imperativo uma redefinição do papel da escola no que se refere ao resguardo pelos direitos da criança e à concretização do estatuto de criança-cidadão, no quadro de um ambiente democrático.

Para permitir à criança este papel de autoras do seu desenvolvimento torna-se necessário escutar (Rinaldi, 2006) as crianças, no sentido de interpretar as suas ações. Para crianças de creche, que possam não ter ainda adquirido a linguagem oral ou esta esteja emergente, esta tarefa torna-se mais complexa para as educadoras mas mais significativa para as crianças.

De acordo com Marshall (2006, citado por Azevedo, 2009) ter direito a ser escutada significa, desde logo, ter o direito a ser levada a sério. Moss (2006, citado por Azevedo, 2009) acrescenta que, nos últimos anos, a comunidade científica tem procurado compreender cada vez mais o significado da escuta das crianças. Na sua perspetiva, a nova sociologia da infância enfatiza que as crianças devem ser escutadas enquanto são estudadas. (cf. James & Prout, 1992)

Também na área da Sociologia, a infância tem um papel de participação significativo. De acordo com Tomás (2007) a Convenção dos Direitos da

Criança (CDC), adotada pelas Nações Unidas em 1989, encorajou organizações governamentais e organizações não governamentais a considerarem a participação das crianças. No entanto, segundo a autora, apenas recentemente "surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes conceções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos." (p.48)

De acordo com a autora, participar significa "influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido." (Tomás, 2007, p.49)

Uma avaliação alternativa

Segundo Parente & Formosinho (2005) para "uma escola como espaço de construção, uma conceção da avaliação como regulação do processo pedagógico e como consequência requerem-se processos de avaliação de natureza interativa e ecológica"(p.23)

Com a recente literatura sobre avaliação das aprendizagens, é cada vez mais notório que a avaliação é interpretada de forma relacionada com a regulação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de abordagem tem bastante fundamento no construtivismo, começando-se a alargar a noção da avaliação alternativa em oposição às conceções tradicionais de avaliação (Oliveira-Formosinho, 2002, referida em Silva & Craveiro, 2014).

A avaliação num ambiente construtivista baseia-se, segundo Edmiaston (2004, citado por Silva & Craveiro, 2014), tanto na criança quanto no currículo constituindo um processo onde se deve "observar, documentar e interpretar o que as crianças sabem, o que fazem, como raciocinam e como as atividades e as práticas da sala de aula facilitam ou impedem a sua aprendizagem" (p.69).

Sendo uma construção alternativa da avaliação é considerada uma opção às técnicas de avaliação padronizadas e às tradicionais fichas de avaliação, pois foca-se no desempenho da criança e nas evidências do que as crianças sabem e podem fazer (Helm, Beneke e Steinheimer, 2007). Segundo Barreira (2001, citado por Silva & Craveiro, 2014) esta avaliação reporta tanto aos processos como aos produtos, considerando a avaliação

e a ação educativa como "atividades interdependentes integrando uma inter-relação partilhada entre o ensino, a aprendizagem e avaliação". (p.3) Parente e Formosinho (2005) colocam a questão "Como se pode dar voz à criança na avaliação se não se dá voz em todo o processo? É desta forma que se passa da avaliação da criança à noção complexa da avaliação dos contextos, processos e produtos. Na pedagogia transformativa (que requer a organização social do trabalho na classe de forma a promover a participação e a cooperação), é indispensável pensar no contexto social da aprendizagem e suas interfaces."(p.26)

É numa prestativa de pedagogia participada pela criança que surge o portfólio como estratégia de avaliação alternativa e instrumento de monotorização das suas aprendizagens.

O portfólio como estratégia de avaliação

Segundo Parente e Formosinho (2005) o termo portfólio, que tem vindo a ser cada vez mais utilizado no domínio da educação, "abarca uma grande variedade de interpretações em função da diversidade de propósitos que os portfólios podem servir. Nasce no contexto de movimento social, cultural e educacional."(p.30)

De acordo com McAfee & Leong, (1997, citados por Parente & Formosinho, 2005) o portfólio é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo.

Apresenta-se assim, de acordo como uma estratégia de avaliação que se inscreve no movimento de avaliação alternativa (Oliveira-Formosinho, 2002 & Parente, 2004 citados em Parente & Formosinho, 2005) e que "apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças mais pequenas, tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança."(p.30)

Tendo em conta o contexto educacional, as finalidades e os participantes, são vários os tipos de portfólios.

De acordo com Silva e Craveiro (2014) alguns autores distinguem diferentes tipos de portfólios, como, por exemplo Cole (citado em Losardo e Notari-Syverson, 2001) fala de process portfólio e product portfólio. Outros, como Coelho e Campos (2003), distinguem portfólio de aprendizagem, de apresentação e de avaliação. Shores e Grace (2001) distinguem portfólio individual, de aprendizagem e demonstrativo.

Como se pretende construir portfólios com crianças de creche (até aos três anos de idade), pretende-se nesta investigação, focar mais sobre uma visão integral de portfólio de aprendizagens que, por refletir o desenvolvimento de cada criança ao longo do tempo, constitui-se também como instrumento de avaliação.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, citadas por Azevedo, 2009) a consulta da documentação da aprendizagem das crianças organizada em portfólios é um dos momentos mais importantes do processo de avaliação das suas aprendizagens. As autoras acreditam que é este momento que revela uma prática baseada na "crença na competência da criança para compreender, refletir, dar respostas válidas e participar na vida social"(p.171)

O portfólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens tem, segundo Silva & Craveiro (2014), como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho.

Tem também um papel muito importante na planificação já que segundo Formosinho & Parente (2005) "é um instrumento que torna possível apreciar e interpretar a aprendizagem realizada e planificar experiências de aprendizagem cada vez mais adequadas para a criança." (p.31).

Como Santos e Silva (2007, citados por Silva & Craveiro, 2014) afirmam, no portfólio "a criança é implicada em decisões metacognitivas quando revê, compara e atribui valor aos registos acerca do seu trabalho e aprendizagem".(p.70)

Como construir um portfólio de aprendizagens com as crianças

De acordo com diversos autores, para além de conter registos demonstrativos das aprendizagens da criança, o portfólio inclui a "voz" da própria criança sobre as evidências de aprendizagem (Belgrad, Burke e Fogarty, 2008, citados por Silva & Craveiro, 2014).

Kankaanranta (1996, citado por Silva & Craveiro, 2014) refere que cada portfólio deverá representar a própria criança, variando, por conseguinte, entre crianças. Desta forma é necessário, segundo (Shores & Grace, 2001) que os educadores aceitem a criatividade, a diversidade, foquem-se em descobrir como as crianças são únicas e as incluam verdadeiramente no processo.

De acordo com Silva & Craveiro (2014), vários são os fatores que influenciam o tipo e a quantidade de elementos a inserir no portfólio, nomeadamente as características da criança, e as próprias oportunidades que lhe são oferecidas no contexto educativo. Neste sentido, Shores e Grace (2001) afirmam que "a ausência de trabalhos de arte no portfólio de um aluno tem mais a revelar sobre a inadequação de um currículo de educação infantil do que sobre a criança." (p. 47).

É neste sentido importante que a finalidade subjacente à construção dos portfólios esteja sempre presente na sua montagem, precisamente por não se tratar de uma coleção aleatória, mas cronológica e representativa das características e do progresso da criança. (Silva & Craveiro, 2014)

As autoras referem que a colocação de registos no portfólio pode ser efetuada assim que surge algo significativo a registar ou poderá ser feita de um modo formal num momento determinado para o efeito.

No artigo de Silva e Craveiro de 2014, em que os atores pretendiam colocar em evidência as potencialidades e características do processo de elaboração de portfólios de crianças em contexto de educação de infância de modo a apoiar o seu entendimento e uso por parte dos educadores, foram descritas algumas estratégias de implementação, com base em outros referenciais teóricos.

Os desafios na construção de portfólios

Decorrente do estudo que efetuou no âmbito do seu doutoramento, Parente (2004) refere que "a diversidade de significados e interpretações presentes nos discursos e nas práticas produzidas em torno do portfólio, bem como a sua real complexidade requer uma abordagem cuidadosa, refletida e bem fundamentada"(p.31).

A tomada de decisão de realizar a avaliação com recurso ao portfólio é, segundo Parente, um passo importante que exige disponibilidade de tempo não apenas para conceber, montar e organizar o portfólio como também para, de forma continuada, refinar o processo de realização do portfólio.

A autora reconhece que criar e construir um portfólio de avaliação significa inventar uma estrutura, um esquema, isto é, produzir uma organização para os diferentes componentes que, no seu conjunto, formam um todo que é um portfólio de avaliação de uma criança. Tal empreendimento pressupõe, segundo a mesma "uma estrutura conceptual coerente com a pedagogia um suporte físico que deve ser objeto de colaboração entre educadoras e as crianças." (p.32)

Metodologia

Caracterização do contexto e dos autores

Este projeto foi realizado com uma equipa de duas educadoras da creche, com 32 e 50 anos de idade e com 8 e 5 anos de experiência na valência em análise.

As duas educadoras tinham experiência com portfólios em anos anteriores. A educadora A conta com o apoio de uma Auxiliar de Educação numa sala com 21 crianças entre os 28 e os 34 meses[1], sendo que uma delas tem NEE. Já a educadora B, também com uma Auxiliar de Educação está numa sala com 19 crianças.

As intervenientes fazem parte da equipa da creche, do Setor da Primeira Infância (SPI) de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que pertence ao concelho de Cascais.

[1]Idades calculadas em janeiro de 2014

Não existe uma metodologia pedagógica específica com a qual a instituição se identifique, no entanto existe uma Missão, uma Visão e um conjunto de Valores que ajudam a orientar a prática dos seus profissionais. Defende os valores de Integridade, co-responsabilidade, participação; diversidade como riqueza e valorização das diferenças individuais; autonomia, capacidade de decisão, liberdade de escolha; solidariedade, cooperação e reciprocidade e flexibilidade e abertura à mudança".

Em consonância com a Missão, Visão e Valores os princípios orientadores da instituição defendem uma organização diversa, disponível, curiosa, atenta, com espaços educativos capazes de promover o ser, o saber e a curiosidade. Através dos diferentes intervenientes privilegia a cooperação, a participação, a livre escolha, a autonomia e a responsabilidade como princípios educativos essenciais e defende a comunicação, a diversidade e a liberdade como valores de cidadania.

Tipologia do projeto

Este é um projeto de investigação-ação em que a investigadora tem um papel participativo.

Neste projeto, deu-se início a um processo de análise e construção do conceito e metodologias de construção de portfólios de aprendizagem com as crianças de creche, com duas educadoras desta valência. Criou-se desta forma uma relação participada entre investigador e os investigados (neste caso as duas educadoras), onde, os investigados foram também investigadores, estabelecendo-se entre os dois, uma relação interativa e aberta à mudança.

De acordo com Heron (citado por Soares, 2006) metodologicamente, este tipo de investigação é considerada como um espaço intersubjetivo, para onde confluem múltiplas formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas, através de processos partilhados de produção de conhecimento, entre a investigadora e as investigadas.

Neste tipo de investigação, Guerra (2002) sugere uma organização em quatro fases: a emergência de uma vontade coletiva de mudança; a análise da situação e a realização do diagnóstico; o desenho do plano de ação e a concretização, acompanhamento e avaliação do projeto.

Com o modelo da autora citada anteriormente, este projeto divide-se nessas quatro fases, sendo que, à exeção da análise da situação, todas as fases foram participadas pela investigadora e pelas investigadas.

Sabe-se que, para um projeto de investigação-ação é necessário que se concretize uma ação ou uma mudança e que para tal o seu período de vigência seja mais significativo.

Instrumentos e fases do projeto

Foi feita uma análise e tratamento de dados essencialmente qualitativa, através de uma narrativa que descreve a implementação de um processo e sua melhoria, neste caso a construção de portfólios de aprendizagem das crianças.

A informação foi recolhida através de dois formatos de modo a ser feita a triangulação dos dados: duas entrevistas a cada educadora com um guião, uma no início e uma no final do projeto; análise documental de um portfólio do ano anterior ao projeto, 2013/2014 e no final foi feita a análise documental a um portfólio em construção.

Foram feitas algumas reuniões com as educadoras onde foi dado espaço à partilha de métodos e dúvidas e o conhecimento foi sendo construído em equipa e surgiu a oportunidade de reunir com uma especialista, a Doutora Cristina Parente[2] que também apoiou o projeto.

Numa primeira fase, de diagnóstico, foram aplicadas as entrevistas às educadoras da creche com vista a identificar o seu verdadeiro conhecimento em relação aos conceitos em questão e foi feita a análise documental do portfólio do ano anterior.

Na segunda fase, de execução, foram promovidos espaços de discussão e reflexão em grupo onde a partir das evidências recolhidas anteriormente, onde foi partilhado o conhecimento e dúvidas em relação ao tema. Também nesta fase foi criada uma estrutura para os separadores dos portfólios, foi feita uma reunião com a professora doutora Cristina Parente que contribuiu para o esclarecimento de dúvidas em relação aos portfólios e estratégias de construção.

A estrutura e aplicação dos portfólios foi revista sempre que solicitado e discutida em reuniões de equipa com todas as intervenientes.

Numa fase final, na análise dos resultados, foram repetidas as entrevistas às educadoras e a análise documental dos novos portfólios. A análise do processo foi feita em equipa numa reunião final.

[2]Docente da universidade do Minho

Processo de melhoria da construção dos portfólios

Diagnóstico e análise do problema

Decorrente das reuniões de educadoras e conversas informais, anteriores ao projeto, foi possível verificar que a compreensão de portfólios das crianças (documento utilizado para comunicar o processo de aprendizagem da criança ao longo do ano e entregue aos pais no final) e as estratégias utilizadas para a sua construção com crianças de creche não é unânime e com isso surgem algumas dúvidas.

A estas dúvidas e incertezas, nunca foi dada grande importância e com este projeto surgiu a oportunidade de as clarificar.

Da análise documental feita ao portfólio do ano anterior, parece-nos importante destacar a estrutura, alguns aspetos da organização e o tipo de evidências que continha, sendo pontos criticados pelas próprias educadoras nas primeiras entrevistas.

O portfólio tinha uma estrutura complexa mas organizada e explicada pela educadora na folha inicial feita a computador. É possível, apenas nesta primeira página identificar um olhar adultocêntrico da criança em evidências como "como é que «os nossos meninos» resolvem os seus conflitos?".

A organização do dossiê em separadores provocou alguma confusão inicial. Foram criados separadores que correspondem a áreas de desenvolvimento (ex: cognitivo, emocional, etc.) outros separadores que correspondem a aquisições (ex: autonomia) e a educadora coloca outros três separadores independentes, sem lógica aparente ou relação entre si – o separador da Família, o dos Passeios e os Registos de fim-de-semana. Esta estrutura um pouco confusa leva-nos a pensar que para as crianças seja difícil perceber a organização das suas aprendizagens, uma vez que o é para os adultos.

Com a análise feita ao portfólio podemos destacar algumas evidências a melhorar, tendo em conta as sugestões de Shores e Grace (2001). Estas evidências foram refletidas em dúvidas das próprias educadoras: nem todos os registos são datados, como tal torna-se difícil fazer uma leitura evolutiva; a maioria dos documentos são registos previamente feitos pelo educador iguais para todos com um registo escrito da criança ou um desenho; nem todos os registos têm uma análise feita pela criança ou pelo adulto e nenhum trabalho mostra a seleção por parte da criança. Com as entrevistas feitas às educadoras no início do processo, foi possível perceber que elas próprias reconheciam as falhas e admitiam que

era necessário investir mais neste processo e aprender mais sobre como construir portfólios com crianças em idade de creche.

Foi possível identificar os métodos criados pelas educadoras na construção dos portfólios, muito baseados no bom senso e na prática de anos anteriores, mas também algumas dúvidas e incertezas que tinham em relação ao processo.

Em relação ao conceito de portfólio a educadoras reconheciam o portfólio como um registo de momentos e evidências mais significativas para a criança e que deveria representar a evolução das competências de cada criança.

As duas educadoras consideram importante a participação das crianças na construção dos seus portfólios. No entanto referem que o poder de decisão não é das crianças e que para isso "temos de dar voz a algumas crianças" e "é importante apenas para as crianças mais velhas (3 anos)". Neste ponto surgiram algumas preocupações por parte das educadoras acerca do que tem sido feito - "Será que a interpretação do adulto em relação ao envolvimento da criança é suficiente para uma criança que não consiga ainda evidenciar verbalmente uma aprendizagem?" e "Qual será a opinião dos pais em relação ao portfólio?" revelando que a opinião das famílias tem um papel importante neste processo.

Quanto à estrutura do portfólio revelaram algumas dúvidas e incertezas em relação a este aspeto.

A educadora A revelou receio em não cumprir o objetivo relativamente à falta de tempo e possível organização necessária para dar o apoio individualizado a cada criança (num grupo de 21) para a construção do seu portfólio. Revelou que existe o "risco" de não conseguir fazer um portfólio 'único' para cada criança porque existe uma tendência para o 'facilitismo' que se cria para acelerar o processo (através dos registos pré-definidos e iguais para todos), tendo em conta o pouco tempo individualizado que consegue dar a cada criança.

A educadora B revelou algumas dúvidas em relação à própria definição de portfólio de aprendizagens reconhecendo que "deve representar aprendizagens e não pode ser apenas uma compilação de trabalhos".

Criação de uma estrutura

Partindo das dúvidas e mostrando vontade em melhorar, as educadoras aceitaram em recorrer a leituras e a falar em grupo sobre estas fragilidades.

Na primeira reunião de educadoras (as implicadas no projeto e as restantes educadoras da mesma equipa de creche) ficou decidido que neste ano letivo (2013/2014), se iria construir o portfólio para as crianças que transitam para o pré-escolar no próximo ano letivo e que as educadoras destas salas, iriam trabalhar em conjunto na melhoria deste processo.

Foi discutida a estrutura para os separadores do portfólio que, unanimemente se queria "simples e igual para todas as salas que irão construir portfólios", para que cada educadora juntamente com as crianças possam decidir como organizar as evidências de aprendizagem em cada um. Ficou decidido que faria mais sentido que os separadores estivessem de acordo com das áreas desenvolvimento sendo que, era com base nestas, que a equipa tinha vindo a planear e a avaliar as aprendizagens das crianças na creche.

Assim a estrutura proposta nesta reunião foi: desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento pessoal e social e desenvolvimento físico, apesar de não ter existido consenso porque, segundo uma das educadoras "ficam a faltar separadores para se colocar os registos com evidências da linguagem, da autonomia e dos trabalhos plásticos".

Levantamento de dúvidas e estratégias de resolução

Depois desta primeira reunião, em cada sala o processo foi decorrendo e cada educadora, utilizou a informação recolhida e adotou diferentes estratégias para atingir o objetivo proposto.

Sugiram algumas dúvidas em relação à estrutura e que tipo de evidências seriam colocadas em cada separador e assim foi proposta uma nova reunião.

Nesta nova reunião ficou decidida uma nova e definitiva (até ao final do ano letivo) estrutura. No desenvolvimento cognitivo ficou assumido que seriam incluídas todas as evidências que mostravam a capacidade da criança pensar sobre as coisas – o pensamento lógico-matemático, as noções de espaço e tempo, o raciocínio de causa-efeito e outros. No separador da linguagem ficou assumido que seriam incluídas as evidências mais significativas de linguagem que forem surgindo por parte da criança, espontâneas ou estimuladas. No desenvolvimento pessoal e social ficou assumido que seriam incluídas as evidências mais significativas de conquistas a nível pessoal e emocional, assim como conquistas na socialização com os seus pares, com os adultos e com a família. No separador da autonomia ficariam as evidências mais significativas de autonomia das crianças aos vários níveis. No desenvolvimento físico ficariam as evidências mais significativas ao nível da motricidade fina ou global. Finalmente no separador das expressões ficou assumido que seriam incluídas as evidências mais significativas das expressões (plástica, musical e dramática).

Com esta nova organização foram surgindo outras dúvidas relativamente à organização das evidências nos respetivos separadores. Foi dado o seguinte exemplo: "Uma criança já consegue cortar com uma tesoura e diz ao adulto «Eu já consegui cortar com a tesoura!» Esta evidência cabe no separador da autonomia porque a criança já consegue fazer sozinha? Cabe no separador do desenvolvimento físico porque foi uma conquista ao nível da motricidade fina ou cabe no separador da linguem porque a criança construiu uma frase mais complexa ao dizer ao adulto o que conseguiu?"

Ficou decidido que cada educadora em conjunto com a criança do portfólio em questão deveria decidir por si em que separador colocar as evidências que pudessem suscitar dúvidas como a referida anteriormente.

Reunião com a especialista

Com a oportunidade de reunirmos com a professora doutora Cristina Parente, foi feita uma nova reunião onde cada educadora partilhou as suas experiências e enumerou algumas dúvidas para levar[3] à especialista. Tal como consta na ata da reunião, as dúvidas enumeradas pela educadoras foram relativamente à nota introdutória do portfólio; em relação aos separadores; em relação aos comentários dos adultos e das crianças nos trabalhos e outras evidências; relativamente à participação das famílias e em relação à participação das crianças na organização dos portfólios. Tendo feito um caminho legitimado cientificamente na definição de portfólios e sua importância na educação de infância, a sua opinião não só é importante como decisiva relativamente às dúvidas e incertezas que as educadoras têm neste processo.

Perante as dúvidas das educadoras, aconselhou que cada educadora ajude a tornar evidente o que se pretende em cada portfólio e sugeriu que as evidências de aprendizagem "e não registos", devem ser todos datados e mostrar a real participação da ação das crianças e que devem ter mais 'a voz das crianças' do que dos adultos.

Referiu que deve existir sempre uma representação da própria criança, mas que seja algo evidente de aprendizagem na mesma medida que deve ser evitada a utilização de fichas iguais para todos porque ao ser construído para todos não é significativo para cada criança.

Para os registos do adulto defende que podem ser apenas de observação e que não tem de existir sempre uma análise da situação, ou essa análise pode vir apenas no final de cada separador. No entanto tudo o que o adulto coloca no portfólio deve ser explicado às próprias crianças, para que assim elas possam ir gradualmente percebendo como escolher o que entra no portfólio e porquê.

Mais do que uma apresentação ao portfólio para os pais verem, a professora referiu que é importante que esteja de alguma forma representado que as próprias crianças entendem o portfólio e se sintam realmente incluídas, dentro do possível. Fazer esta seleção mensalmente é, na opinião da especialista bastante difícil pois quanto mais pequenas as crianças são menos capacidade têm de relembrar o que fizeram no passado.

[3]Pretendeu-se que as educadoras também participassem nesta reunião, no entanto, por incompatibilidade de horários as suas dúvidas foram levadas à reunião e partilhadas da melhor forma.

Análise do processo

Na reunião final de educadoras foi proporcionado um momento de partilha e diálogo. As educadoras revelaram um discurso mais tranquilo e confiante em relação às estratégias que têm vindo a adotar e à participação das crianças na construção dos portfólios.

Revelaram que é difícil arranjar tempo suficiente para o apoio devido a cada criança mas autonamente foram arranjando estratégias que partilharam em reunião. A educadora B dizia: "pegar nos portfólios só uma vez por semana, não dá. Temos de ir arquivando os registos com as crianças conforme eles forem surgindo."

Foram discutidas algumas questões em relação à organização das evidências nos respetivos separadores, tendo sido um assunto alvo de alguma discórdia por ser um pouco subjetivo.

Ambas revelaram que se torna difícil construir algo que faça sentido para as crianças e também para as famílias, de forma a mostrar as evidências do trabalho que se faz ao longo do ano de forma organizada.

Foram partilhadas algumas dificuldades na consciencialização das próprias crianças em relação ao portfólio. As educadoras reconheceram que, quanto mais cedo as crianças estão familiarizadas com os portfólios e se cria esta 'cultura' na sala mais cedo aprendem a organizar-se para esse fim. Esta cultura de portfólios deve ser, segundo elas, implementada desde o início do ano para que eles tenham tempo para ao seu ritmo perceberem a dinâmica, criarem um sentimento de pertença e tenham assim iniciativa para o construírem a par com o adulto.

Foi enumerado um conjunto de estratégias para que, no próximo ano letivo se comece desde o primeiro dia a criar esta cultura de portfólio: os dossiês devem estar presentes na sala desde o primeiro dia para todos se familiarizarem com o suporte; deve existir uma pequena 'gaveta' para cada criança, devidamente identificada, onde ela possa arrumar autonomamente os trabalhos que for fazendo para mais tarde arrumar no portfólio; a auxiliar da sala também deve conhecer a cultura de portfólio, qual a importância que tem nas aprendizagens e desenvolvimento da criança e de que forma pode participar e ajudar as crianças na sua construção; a equipa deve, se possível, ter formação sobre portfólios, sendo que esta formação pode partir das educadoras com experiência e conhecimento no assunto.

Por fim foram feitas entrevistas individuais às educadoras, de modo a aferir o conhecimento, dúvidas e preocupações relativamente ao início

do projeto e a análise documental a um portfólio em construção, da mesma educadora que o analisado no inicio do projeto.

Em relação ao conceito de portfólio as educadoras considera que o portfólio valoriza a participação ativa das crianças na construção deste instrumento e reconhece a sua importância como instrumento de avaliação e encaram o portfólio como um instrumento que promove a aprendizagem ativa e que encoraja as crianças a autoavaliarem-se, constituindo-se como um bom instrumento de avaliação.

Relativamente às estratégias de construção dos portfólios as educadoras referem que foi importante identificar os portfólios para as crianças os reconhecerem como seus e ir organizando os registos das crianças conforme eles foram feitos, para posteriormente serem 'arrumados' no portfólio. Consideram com importante a organização da estrutura em equipa e como estratégia para a construção dos portfólios a criação de momentos individualizados com cada criança.

Ambas referiram a dificuldade em organizar tempo individualizado com cada criança para apoiar na construção dos portfólios, argumentando que quanto mais novas são as crianças, mais se justifica que a compilação dos registos no portfólio seja um curto espaço de tempo após a sua construção, quando as aprendizagens são ainda recentes e significativas para elas.

Como vantagens referiram que o portfólio dá oportunidade às crianças de participarem na sua avaliação, fomenta o seu envolvimento no seu processo de aprendizagem e é um bom instrumento de avaliação e monotorização das aprendizagens. Como desvantagens referiram que o apoio do adulto deve ser significativo, que a gestão do tempo deve ser bem planeada e conseguir este tempo individualizado com cada criança torna-se, por vezes, difícil.

A análise do portfólio em construção revelou que as educadoras dedicaram esforço no trabalho com as crianças e, apesar de ainda estar em construção, as melhorias são notórias.

A primeira grande melhoria foi ao nível da estrutura dos separadores. Este portfólio revela uma organização mais simplificada, objetiva e que, apesar de ter sido pensada e elaborada pelo adulto, foi pensada na perspetiva da criança.

O tipo de registos distanciou-se em muito das anteriores 'fichas' pré definidas e iguais para todos. As evidências de aprendizagem presentes neste portfólio são verdadeiramente participadas por elas e é possív-

el verificar isso pelo desgaste e aspeto rudimentar e muito próprio que cada produção tem.

É notório a preocupação do adulto em incluir os comentários ou registos das crianças e os comentários dos adultos são personalizados e mostram um olhar atento da criança.

Com a opinião das educadoras e os resultados desta análise é possível verificar uma melhoria na compreensão do portfólio como instrumento de avaliação e uma significativa melhoria da sua construção incluindo verdadeiramente as crianças na sua construção.

Considerações finais

A professora doutora Catarina Tomás fez uma apresentação na instituição onde decorreu o projeto, acerca do direito de participação das crianças e no momento de reflexão/discussão foram colocadas duas questões: O que esperamos das crianças? Quais os valores mais importantes no nosso trabalho?

Parente (2010) refere que "a avaliação deve focar-se simultaneamente na criança e no contexto, procurando documentar as aprendizagens, construídas individualmente e em grupo" focando na "competência da criança e no direito que esta tem de participar no processo de aprendizagem e de avaliação, procurando, nas palavras de Puckett e Black (2000), celebrar as aprendizagens da criança em vez de pretender conhecer e identificar os deficits da criança".(p.34)

No âmbito deste projeto atrevemo-nos a responder às questões da professora Catarina com uma reflexão pessoal que é comum (neste caso à investigadora e às educadoras que participarem neste projeto): É necessário que os educadores deixem de se focar nas competências que as crianças têm de adquirir e contrariar o discurso dos "ainda não" (Casas, 1992) na ausência de competências "ainda não" ou "não adquiriu" mas sim nas competências que já têm, documentadas nas evidências de aprendizagem que vão sendo construídas, até porque "o modo como 'olhamos' as crianças reflete-se no tipo de registos dos seus portfólios." (referiu uma das educadoras envolvidas no projeto).

Em relação à creche sente-se ainda este preconceito ou porque as crianças ainda não falam, ainda não conseguem explicar-se bem, ainda não conseguem manusear o próprio portfólio e, a opinião de algumas colegas é que este processo de construção de portfólios torna-se difícil ou mes-

mo impossível com crianças tão pequenas.

Partindo do princípio que o objetivo comum desta equipa educativa era promover a aprendizagem ativa das crianças, este projeto ajudou a começar um processo de melhoria da construção de um instrumento promotor da participação das crianças na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar de este projeto ter decorrido num curto espaço de tempo (cerca de cinco meses), foi possível mudar de certa forma a perspetiva das educadoras face ao portfólio e sua construção e fazê-las refletir, e acreditar, que é possível garantir a participação das crianças neste processo.

Se no inicio do processo as educadoras consideravam o portfólio como um documento onde são compilados os trabalhos das crianças mais velhas da creche, no final consideraram que é um bom instrumento de avaliação das aprendizagens de qualquer criança, apesar de reconhecerem que quanto mais pequenas são, mais significativo deverá ser o apoio do adulto na sua construção e interpretação das aprendizagens.

De acordo com Tomás, (2007) "a participação é um conceito muito complexo, originando, muitas vezes, uma multiplicidade de (re)significações, (re)construções e (re)interpretações." (p.65). O adulto tem um papel importante em interpretar a participação de cada criança, sendo que em creche deve ter uma observação mais atenta na interpretação da participação destas crianças pois nem todas as crianças têm domínio da linguagem oral.

Tal como foi referido pelas educadoras investigadas, a construção dos portfólios teve grandes vantagens para as crianças mas também para a próprias ao nível da planificação educacional. Não só proporcionou mais momentos de apoio individualizado a cada criança como despoletou o surgimento de novos projetos e a avaliação contínua da prática das educadoras.

Com o envolvimento e interesse significativo das crianças em participar na construção dos portfólio assim como as mais-valias para as próprias educadoras, pretende-se partilhar e divulgar os resultados do projeto e o caminho que foi feito, até porque uma das sugestões feitas na reunião final foi precisamente estender a informação reunida à restante equipa para que todas consigam compreender a apoiar o processo da construção dos portfólios e para que seja possível ir construindo uma 'cultura de portfólio' nas salas.

Uma outra educadora do pré-escolar da mesma instituição que teve con-

hecimento do projeto e mostrou grande interesse em conhecer, comentou que seria interessante construir um portfólio por creche e não por ano letivo, ou seja, um único suporte onde estivessem compiladas as evidências mais significativas das aprendizagens das crianças desde que entram na creche até aos 3 anos, altura em que passam para o pré-escolar. De fato uma compilação das aprendizagens da criança ao longo de dois ou três anos letivos pode ser mais significativo até para a própria criança, uma vez que apoia um processo de revisão e autoavaliação das suas competências ao longo do tempo.

O envolvimento e motivação de toda a equipa que, direta ou indiretamente participou neste projeto, foi significativo e revelou uma vontade comum em melhorar a qualidade da creche.

REFERÊNCIAS

Azevedo, A. (2009). Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Braga; Portugal.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Ed. Artmed

Fernandes, N. & Tomás, C. (2004). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância…os Intricados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância. Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 35-62.

Frison, L. (2008). Reflexões sobre portfólios. Portfólio na Educação infantil. Porto Alegre: ciênc. Let., nº43, p. 213-227, jan/jun 2008

Guerra, I. (2002). Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: o planeamento em Ciências Sociais. 2.ª ed. Cascais : Principia

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC de 2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. Lisboa

Parente, C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem. Tese de doutoramento, Instituto da criança. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Parente, C. & Formosinho, J. (2005). Para uma pedagogia de Infância ao serviço da equidade: o portfólio como visão alternativa da avaliação. Infância e Educação: Investigação e práticas (Revista do GEDEI), nº7 (Nov. 2005)

Parente (2010). Avaliar e escutar as aprendizagens das crianças. Cadernos de Educação de Infância. Nº89 Abril/10

Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning: Contesting Early Childhood Series. New York: Routledge

Shores, E. & Grace, C. (2001). Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: ARTMED

Silva, A. (n. d). A importância dos portfólios para o desenvolvimento vocacional na infância. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Fressinetti

Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. Revista Zero-a-seis - Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância

Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. Brasil: Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun

Tomás, C. (2007). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. Contexto & Educação. Ijuí: Editora Unijuí, ano 22, nº78, Jul./Dez. 2007, 45-6

(Des) Construindo Práticas Ativas em Creche

Diana Filipa Bastos Batista

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa
difilipa92@gmail.com

Resumo

O presente estudo partiu da Unidade Curricular de Projeto realizada no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Creche e outros Equipamentos para Crianças dos 0 aos 3 anos, lecionado pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Para esta UC foi-nos pedido que identificássemos uma problemática da creche onde exercemos funções e que realizamos um projeto a partir dai. O estudo partiu, assim, da necessidade, sentida na creche onde me encontro a exercer funções, de reflexão e de avaliação da prática pedagógica. Temos como base do nosso trabalho diário com as crianças o respeito pela escuta e pela própria criança, a partilha de poder, a aprendizagem ativa. Um modelo em que as vozes e vontades da criança sejam ouvidas e valorizadas. Seguimos alguns conceitos e metodologias do Modelo Pedagógico HighScope, mas faltam-nos algumas bases no que concerne à observação, registo, planeamento e avaliação. São, assim, objetivos do presente trabalho: conhecer as práticas pedagógicas das educadoras; refletir acerca da qualidade do trabalho desenvolvido; identificar as potencialidades e as fragilidades; deixar pistas de trabalho para o processo de observação, de registo e de observação. A reflexão realizada ao longo do estudo será sustentada por um quadro conceptual no âmbito da Pedagogia e da Sociologia. Metodologicamente realizou-se uma investigação-ação efetuando-se, numa primeira fase, um focus group e, posteriormente, procurando implementar as práticas dai resultantes. Os resultados sugerem que o envolvimento dos profissionais de educação de infância em momentos de reflexão contribui para um olhar mais critico da sua ação.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa. HighScope. Creche.

INTRODUÇÃO

O presente projeto enquadra-se no âmbito de uma investigação ação. Surgiu a partir da necessidade, sentida na creche onde me encontro a exercer funções, de reflexão e de avaliação da prática pedagógica. Isto é, a creche está a passar por um processo de reflexão e de aprofundamento teórico, com vista à reorganização da prática pedagógica. Temos como base do nosso trabalho diário com as crianças o respeito pela escuta e pela própria criança, a partilha de poder, a aprendizagem ativa. Um modelo em que as vozes e vontades da criança sejam ouvidas e valorizadas. Seguimos alguns conceitos e metodologias do Modelo Pedagógico High-Scope, mas faltam-nos algumas bases no que concerne à observação, registo, planeamento e avaliação. Temos ainda algumas questões no que diz respeito à nossa prática diária – será que se enquadra nos princípios do modelo pedagógico por nós defendido? Neste sentido, o presente projeto surge como forma de nos esclarecer acerca destas questões e ainda de fazer uma avaliação do trabalho praticado.

São, assim, objetivos do presente trabalho: conhecer as práticas pedagógicas das educadoras; refletir acerca da qualidade do trabalho desenvolvido; identificar as potencialidades e as fragilidades; deixar pistas de trabalho para o processo de observação, de registo e de observação.

A creche onde será feito o estudo é uma Cooperativa de Solidariedade Social (IPSS), que funciona segundo um Acordo de Cooperação assinado com a Segurança Social e um Contrato de Comodato assinado com a Câmara Municipal de Cascais. Encontra-se sediada no concelho e freguesia de Cascais, distrito de Lisboa. A creche engloba três faixas etárias (5-12 meses; 12- 24 meses; 24-36 meses) sendo composta por três salas distintas: Berçário (Sala Amarela), Sala dos 12-24 meses (Sala Verde) e Sala dos 24-36 meses (Sala Vermelha). Toda a instituição será alvo do projeto de investigação.

O processo de reflexão inerente à reconstrução do trabalho pedagógico será feito em articulação com a diretora da instituição (psicóloga de formação base), com as duas Educadoras de Infância da instituição e com as auxiliares de ação educativa – estas auxiliarão na especificação das principais linhas orientadoras do trabalho diário da creche. A diretora e as educadoras poderão igualmente dar um apoio no que respeita à reflexão e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido, isto é, à delineação das principais linhas orientadoras. As crianças serão parte central e integral deste projeto, uma vez que o modelo pedagógico que irá ser posto em prática terá como principal base a escuta e o respeito das/pelas vozes das mesmas.

De forma a garantir todos os processos éticos, informei, na reunião geral de creche, toda a equipa do objetivo do meu estudo. No preenchimento do questionário, procurei manter o anonimato das participantes. Segui, igualmente, todos princípios definidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI). Enquanto investigadora, procurei respeitar as vozes do público envolvido no projeto, não criando juízos de valor e respeitando todas as opiniões e críticas que me foram dadas, bem como as suas práticas.

De forma a dar respostas a todas estas questões, foi realizado um Focus-Group com a equipa de educadoras e com a diretora da instituição e foi entregue um questionário a todas as auxiliares de ação educativa. Após a recolha e a análise destes dados, foi aplicada a escala de observação e de avaliação PQA (HighScope), nas vertentes em que foram identificadas mais fragilidades/dificuldades – Ambiente de Aprendizagem e Planeamento do Currículo.

O artigo encontra-se organizado por 5 capítulos. Numa primeira parte (capítulos 1 e 2), será feito um levantamento teórico acerca da qualidade em creche e do Modelo Pedagógico HighScope. Os capítulos seguintes (3 e 4) dizem respeito à análise dos dados e à respetiva reflexão. No último capítulo (5) será feita uma conclusão.

1. CONTEXTOS DE QUALIDADE EM CRECHE

O direito à Educação vem consagrado no artigo 28º da Convenção sobre os Direitos da Criança. Constituindo-se este como um direito fundamental, a criança deve ter oportunidades de integrar, desde tenra idade, contextos educativos de qualidade. Tal como Agostinho (2015) evidencia,

> O desenvolvimento de teorias que percebem as crianças como atores sociais de direitos próprios . . . tem impulsionado as discussões acerca da participação das crianças, assumindo que as crianças são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido, que [as suas formas de comunicação e relação são legítimas], e que contribuem para a renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam (p.75).

A creche, por se tratar de um ambiente que integra crianças dos 0 aos 36 meses, ou seja, o primeiro ambiente fora do contexto familiar do bebé, deve-se reger por princípios em que a qualidade seja o grande pilar e em que a criança seja vista como atora social e detentora de direitos. Seguindo a linha de pensamento de Portugal (1998) a creche trata-se, sobretudo, de um meio educativo, não sendo apenas um lugar de guarda das crianças. Como tal, e citando a mesma autora, "assegurar cuidados educativos de boa qualidade pressupõe que os técnicos sejam capazes e possam aplicar os conhecimentos acumulados, sabedoria e as melhores práticas profissionais" (p.194).

A reforçar esta ideia do trabalho dos profissionais de educação que trabalham em contexto de creche e que devem assegurar contextos de qualidade Goldschmied & Jackson (2006) asseguram que "a boa qualidade no cuidados de crianças depende de o grupo de funcionários trabalhar de forma eficaz como equipe, em uma atmosfera que ofereça estabilidade, satisfação com o trabalho e abertura à flexibilidade e a mudanças planejadas" (p.94).

Mas o que é a qualidade em creche? Quais os critérios que definem a qualidade num ambiente educativo de educação de crianças dos 0 aos 36 meses? De forma a responder a estas questões irei fazer uma busca de alguns autores e estudos que se tenham debruçado sobre esta temática. Irei igualmente recorrer ao Manual "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias", dos autores Bertram e Pascal, adaptado, em Portugal, pelo Ministério da Educação, com o apoio de Formosinho, no ano de 2009. Apesar deste manual ter sido feito a pensar na educação pré-escolar, o conceito de qualidade nele mencionado penso que é igualmente abrangente para contextos de creche.

Ora, de acordo com Bertram & Pascal (1996, citado em Formosinho, 2009), "a qualidade é um conceito dinâmico e subjetivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço. . . . [sendo, deste modo], impossível estabelecer uma definição precisa e inalterável do conceito" (p. 35).

Isto significa que definir qualidade é uma tarefa difícil e não concretizável. Contudo, os autores do Projeto DQP optaram por "captar a essência do conceito de qualidade no âmbito da prática e através dos actores envolvidos em cada estabelecimento educativo, incluindo os pais e as crianças, os educadores, os líderes e outros profissionais" (p. 35).

Machado (2014), ao falar do conceito de qualidade em creche, reforça que este trata-se de um conceito polissémico e indo um bocadinho ao encontro do defendido pelos autores do Projeto DQP, afirma que:

> A qualidade na educação, assim como o conceito de qualidade de vida, dependem de fatores concretos, mas é necessário não esquecer que se revestem também de carácter subjetivo, girando em torno das pessoas implicadas, dos paradigmas científicos em que elas acreditam, do contexto onde estão inseridas, do tipo de programas seguidos pelo contexto e por elas, das políticas educativas . . . (p. 61).

Neste sentido, um contexto de qualidade deve envolver todos os atores no processo educativo dos bebés e crianças, dando particular ênfase aos pais e à relação estabelecida entre pais, crianças e profissionais de educação (educares, auxiliares e diretores). Tal dimensão vai ao encontro do que Portugal (1998) defende na sua obra. Esta idealiza que

> a avaliação da qualidade de um programa deve incluir características da relação pais- educadores, tendo em conta a perspectiva tanto dos pais como dos educadores. . . os pais . . . [relacionam-se] melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objectivos que os educadores tentam cumprir . . . [e] quando estes desenvolvem relações respeitosas e aceitantes" (p. 194).

A mesma autora salienta igualmente o ênfase que deve ser dado à criança e ao modo como esta experiencia o contexto, isto é, o contexto deve estar organizado de maneira a satisfazer as necessidades de cada criança, tendo em conta as suas especificidades e temperamentos. Indo ao encontro da mesma linha de pensamento, Goldschmied & Jackson (2006) evidenciam que criar contextos de qualidade para os bebés não é tarefa fácil, salientando que

> Para que o cuidado seja efetivamente responsivo às necessidades flutuantes, aos ritmos sempre em transformação e às formas de comunicação . . . variadas dos bebês, é necessário um sistema individualizado de cuidado e atenção, de forma que a cuidadora possa vir a conhecer intimamente suas crianças (p.112).

Sobre este conceito de qualidade e as várias áreas que este acarreta (a criança, o educador, as figuras de referência, os pais, o trabalho em equipa), Ramos (2012) reforça a importância que deve ser dada ao ambiente educativo e a todos os aspetos a ele subjacentes - "Ambientes educativos de qualidade irão refletir um ensino de qualidade, ou seja, ao existir uma preocupação com o ambiente em si, compreende-se toda a promoção de desenvolvimento de qualidade no desenvolvimento das crianças" (p.19).

A respeito destas dimensões de qualidade e da forma como estas devem ser promovidas, centrando-se na criança, Cardoso (2012) defende que os bebés estabelecem relações (com adultos e pares) e exploram o espaço e o ambiente através do brincar, devendo este fazer parte integrante da rotina diária da creche. Esta evidência o ". . . reconhecimento do brincar como a forma privilegiada de intervenção pedagógica nos zero-três anos. O brincar impõe-se assim como um imperativo para a construção de contextos de qualidade, que promovem o bem-estar e as aprendizagens das crianças" (p. 28).

Voltando aos autores do DQP, de forma a dar continuidade a este conceito de qualidade, estes desenvolveram o "Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade", um referencial que

> dá muita importância ao contexto social da aprendizagem e particularmente ao que fazem os educadores para organizar esse contexto. Esta perspectiva reflecte a posição de que as crianças só aprendem quando conseguem estabelecer boas relações com as pessoas com quem interagem no âmbito de um contexto educativo estimulante. (Bertram & Pascal, 2009, p. 36).

Este quadro encontra-se organizado em dez dimensões/aspetos de qualidade – finalidades e objetivos; currículo/experiências de aprendizagem; estratégias de ensino e aprendizagem; planeamento, avaliação e registo; pessoal; espaço educativo; relações e interações; igualdade de oportunidades; participação da família e da comunidade; monotorização e avaliação. Importa salientar que "embora cada dimensão de qualidade seja apresentada separadamente para facilitar a análise, [todas elas] estão inter-relacionadas.. . . [e que] as dez dimensões são todas importantes e

necessárias para construir a qualidade" (Bertram & Pascal, 2009, p.37)[1].

Ainda dentro do conceito de qualidade, Formosinho (2009) salienta que este é um conceito muito polissémico (tal como foi referido até aqui). Neste sentido, a autora propôs dois paradigmas que possibilitam analisar a qualidade na educação de infância: o paradigma tradicional e o paradigma contextual. "No paradigma tradicional, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se em produtos . . . previamente determinados, a partir de conhecimentos estáveis, . . . e . . . universais; feita por agentes externos, de forma não colaborativa" (Formosinho, 2009, p. 10).

Por sua vez, no paradigma contextual

> O processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se nos processos e nos produtos reconhecendo-os como contextuais; desenrola-se em colaboração, a partir de actores internos (crianças, profissionais, pais), eventualmente apoiados por actores externo . . ., baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva (Formosinho, 2009, p. 10).

Neste sentido, pode-se evidenciar que as dimensões de qualidade acima referidas enquadram- se dentro do paradigma contextual[2]. Tal como Machado (2014) conclui "todas . . . [as] características do paradigma contextual contrariam os pressupostos do paradigma tradicional, no qual assentam as pedagogias transmissivas que dão pouco relevo aos direitos das crianças e comprometem a qualidade do processo educativo" (p.61).

Importa reforçar que o conceito de qualidade não é fácil de definir e que acarreta muitas dimensões. Um contexto de qualidade deve integrar todos os envolvidos no processo de aprendizagem. As crianças devem ser o grande foco, em torno do qual deverão girar os profissionais de educação, em estreita relação (de cooperação e de confiança) com os pais/família, sem esquecer o meio onde está inserida a instituição. Para o efeito, o trabalho de equipa, o diálogo, a definição de objetivos e a adoção de estratégias de ensino semelhantes, bem como o espaço educativo contribuirão para a adoção de um clima de prestação de cuidados de qualidade.

[1]Para mais informações sobre estas dimensões ver: Bertram & Pascal (2009), Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação.
[2]Para mais informações sobre estas dimensões ver: Bertram & Pascal (2009), Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação, Nota Introdutória.

2. PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS – O MODELO CURRICULAR HIGHSCOP

2.1. Aprendizagem pela ação

Desde tenra idade que a criança aprende ativamente. Ao observar o mundo à sua volta, ela vai assimilando e adquirindo competências que mais tarde irá pôr em prática. Tal como Post & Hohmann (2007) mencionam, "através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, [bebés e crianças] descobrem como se hão-de deslocar; como segurar e agir sobre objectos; e como comunicar e interagir" (p. 11).

Para o efeito, bebés e crianças precisam de estar rodeadas por adultos competentes, atentos e sensíveis à sua necessidade de observação e de exploração, com os quais estabeleçam fortes e duradouras relações de confiança. Quando tal acontece, "os bebés e as crianças de tenra idade desenvolvem um sentido de confiança em si próprios e nos outros que lhes permite tornarem-se curiosos e autónomos na sua aprendizagem" (Post & Hohmann, 2007, p. 12).

Os mesmos autores reforçam ainda que "enquanto seres socias auto-motivados, os bebés desempenham um papel activo na moldagem das relações de confiança de que dependem" (p. 32).

Tais perceções giram em torno do conceito de Aprendizagem Ativa/ Aprendizagem pela Ação defendidos pelo Modelo Curricular HighScope. De acordo com Hohmann & Weikart (2011), "a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos" (p.22).

Hohmann & Weikart (2011) destacam ainda que a aprendizagem pela ação/ativa é um dos grandes pilares para a restruturação cognitiva e, deste modo, para o desenvolvimento. Salientam ainda que bebés e crianças pequenas aprendem através de atividade auto-iniciada.

2.2. Ambiente de aprendizagem

Em pedagogias participativas, o educador deve organizar o espaço com o intuito de fornecer às crianças pequenas conforto e bem-estar, bem como oportunidades de exploração ricas e que promovam o desenvolvimento físico, comunicacional, cognitivo e social.

Um ambiente de aprendizagem ativa para bebés e crianças pequenas

> "encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar ou roer ou deixar cair coisas, e sujar" (Post & Hohmann, 2007, p.14).

Para o efeito, e segundo os mesmos autores, o espaço físico deve oferecer segurança, ser flexível e estruturado de acordo com as necessidades e especificidades da criança. Deve ainda favorecer estímulos que promovam o desenvolvimento.

Os materiais desempenham aqui um grande papel. Devem ser variados, diversificados e devem conseguir responder às necessidades e interesses de cada elemento do grupo de crianças. Em suma, e de acordo com Machado (2014), "o ambiente deve ser seguro, versátil e convidativo, oferecendo grande variedade de materiais apelativos, fazendo os possíveis para que a sua arrumação seja acessível e personalizada pelas crianças" (p. 28).

Para que todos estes requisitos sejam cumpridos, o educador deve desempenhar aqui um papel de observador, atento às especificidades do seu grupo e às diferentes caraterísticas ai presentes. No ponto seguinte serão abordadas estas duas temáticas – o trabalho de planeamento e de observação do educador.

2.3. Planeamento do currículo, observação e avaliação das crianças

Na pedagogia participativa HighScope, as experiências-chave são o grande pilar do educador, auxiliando-a na gestão e no planeamento do seu trabalho, de acordo com os interesses e especificidades do grupo.

A respeito da observação, Post & Hohmann (2007) evidenciam que "com base na observação infantil, as experiências chave High/Scope para bebés e crianças pequenas proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muita tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas acções" (p. 36).

Deste modo, e de forma a juntar toda a informação necessária, o educador deve estar atento e fazer observações e registos que, mais tarde, irá interpretar e analisar, permitindo-lhe planear de acordo com as especificidades do seu grupo. "As experiências-chave ajudam quem cuida de crianças a compreender o seu desenvolvimento e, consequentemente, a decidir o que se vai fazer no dia seguinte, com base naquilo que se observou as crianças fazerem naquele dia" (Post & Hohmann, 2007, p. 52).

As experiências-chave constituem, deste modo, um bom instrumento de trabalho para os educadores, ajudando-os " . . . a perceberem [o crescimento e o desenvolvimento das crianças], a partilharem e interpretarem as suas acções com os pais e a trabalharem em conjunto para encontrar estratégias comuns a fim de apoiarem o desenvolvimento das crianças" (Post & Hohmann, 2007, p. 53).

Durante o processo de avaliação, os educadores devem observar e registar estas observações (através de fotografias ou notas de campo), fazendo, de seguida, uma reflexão em equipa, a partir da qual fará um planeamento de acordo com os interesses e especificidades encontradas. Estas observações devem ser registadas no COR – Registo de Observações HighScope para crianças pequenas.

2.4. Interação adulto-criança

> . . . na abordagem High/Scope, a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos. Dado que as crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicos, possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos (Hohmann & Weikart, 2011, p.20).

Em contextos de aprendizagem ativa, o papel do adulto é fundamental na promoção do conforto e da segurança necessárias para que a criança possa explorar o mundo à sua volta de forma livre e espontânea. Crianças pequenas necessitam de adultos atentos e compreensíveis ao seu lado, que as encorajem e estimulem, proporcionando novos desafios através de uma exploração começada pela criança. Tal só é possível quando são construídas relações de confiança (Post & Hohmann, 2007).

De modo a estabelecer estas relações de confiança, os adultos devem ser capazes de compreender e de se colocar do lado da criança - "quando os pais e educadores comunicam através das suas acções uma crença profundamente enraizada sobre o valor intrínseco da criança, esta desenvolve um poderoso sentido de confiança, interligação humana e vontade ávida de explorar o mundo" (Post & Hohmann, 2007, p. 32).

Quando tal acontece, crianças ganham segurança para explorar e, deste modo, fazer aprendizagens - "as crianças envolvidas em relações de confiança parecem saber a um nível profundo que [os seus cuidadores] as apoiam em novos desafios e empreendimentos . . . e lhes proporcionam conforto e contacto quando surge algo menos agradável" (Post & Hohmann, 2007, p. 33).

Em suma, as relações de confiança com os prestadores de cuidados estimulam e promovem o desenvolvimento físico, bem como o equilíbrio emocional (Post & Hohmann, 2007).

3. METODOLOGIA

Neste ponto serão referidas a metodologia utilizada para elaborar a presente investigação, bem com os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, a sua análise e os participantes envolvidos.

O presente trabalho insere-se numa investigação-ação. De acordo com Coutinho et al. (2009), a investigação ação "pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica" (p. 360).

O estudo baseou-se numa reflexão, em grupo, sobre as práticas educativas existentes na creche, a partir da qual se pretenderá encontrar as potencialidades e as fragilidades do programa e deixar pistas para a criação de instrumentos que possibilitem a melhoria da qualidade. Temos, deste modo, um cruzamento entre a reflexão e a prática educacional. A investigação ação auxiliará, uma vez que se trata de uma metodologia capaz "de proporcionar uma acção mais profícua e consequente na medida em que se [centra] na reflexão crítica . . . e na atitude operacional de práticas" (Coutinho et al., 2009, p. 357).

Cardoso et al. (2009) frisam que quando um profissional de educação necessita de ". . . responder às novas exigências de uma situação ou fazer a avaliação de um programa em curso ou ainda proceder a alterações num currículo, a Investigação-Acção será, indubitavelmente, o processo mais valioso para a consecução do seu objectivo" (p. 374).

Para se realizar um projeto de investigação-ação, é necessário: "encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação" (p.79).

Os instrumentos de recolha de dados foram a escala PQA para a creche do HighScope, um FocusGroup (entrevista) com as Educadoras de Infância e com a diretora da instituição e um inquérito por questionário entregue às Auxiliares de Ação Educativa (paradigma qualitativo) A escala PQA para a creche do HighScope (paradigma quantitativo), foi utilizada como forma de avaliar as principais potencialidades e vulnerabilidades do contexto onde foi elaborado o estudo. Deste modo, a população para o presente estudo foi definida: a equipa educativa de creche e todos os elementos da equipa educativa que estão em contacto direto e diário com as crianças participaram no estudo. De acordo com Tuckman (1994), "a população (ou grupo- alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem

interesse em recolher informação e extrair informações" (p. 338).

Seguindo a linha de pensamento de Esteves (2008), o principal objetivo da entrevista passa por conhecer o ponto de vista do outro. O mesmo autor frisa ainda que o FocusGroup trata- se de um recurso muito útil na investigação-ação, uma vez que auxilia o investigador a "conhecer em profundidade as necessidades, os interesses, as preocupações de um determinado grupo de pessoas, . . . [a] compreender o funcionamento do grupo,… [a] estudar as interacções e as intenções,…" (Holstein e Gubriun, 1995, citado em Esteve, 2009, p. 98). Assim, foi com o objetivo de conhecer as práticas educativas da equipa educativa de creche que decidi realizar o FocusGroup.

Relativamente à Escala PQA, esta trata-se de um instrumento de avaliação desenvolvido pela Fundação de Investigação Internacional High Scope e "visa a avaliação da implementação de todos os aspetos do programa, não só nos programas HighScope mas também noutros programas que não utilizem esta abordagem" (Araújo, 2013, P.60)

Esta escala permite avaliar a qualidade do programa em quatro áreas distintas: ambiente físico; horários e rotina; interação adulto-criança; planeamento do currículo e observação. A cada um destes itens, são atribuídos vários indicadores que definem um contínuo de qualidade – nível baixo, médio e alto. Estes níveis são avaliados numa escala de 5 pontos.

Foram utilizadas técnicas e instrumentos de recolha de dados baseadas na observação, na conversação e na análise de documentos (Coutinho et al., 2009).

Os dados recolhidos enquadram-se num paradigma misto uma vez que foi utilizado o paradigma qualitativo, juntamente com o paradigma quantitativo. Para Cupchik (2001, citado em Duarte, 2009), "as duas abordagens estão inter-relacionadas, contribuindo a pesquisa quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes, e proporcionando a investigação qualitativa a base da sua descrição" (p.8).

A análise de dados será feita através do cruzamento da análise de conteúdo (FocusGroup e Questionários), com os dados quantitativos da Escala PQA e com algum referencial teórico. Neste sentido, será feita uma triangulação de dados (Denzin, 1989), ou seja, para recolher os dados, recorrerei a diferentes fontes – FocusGroup, Questionário e referencial teórico.

Esteves (2008) salienta a importância desta triangulação de dados, ao evidenciar que, "a triangulação [trata-se de] um processo que confere

qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados" (p.103).

Indo ao encontro do mencionado por Esteves (2008), Vasconcelos (2016) menciona que, através da triangulação de dados, o investigador torna-se capaz de compreender de forma mais clara e precisa as complexidades do estudo/investigação – "através da triangulação da informação, a investigadora procura clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a . . . [bem como] identificar significados complementares ou alternativos que irão garantir uma melhor compreensão das complexidades do estudo" (p. 85).

Vasconcelos (2016) frisa ainda que, ao fazer triangulação, o investigador está a utilizar diferentes técnicas de recolha de dados, centrando-se assim numa população abrangente e tendo uma visão de diferentes circunstâncias.

O acima mencionado reforça o que foi feito no presente projeto. Utilizou-se o FocusGroup como forma de conhecer as profissionais de educação do contexto em estudo – as suas perspetivas, os seus modos de trabalhar e de estar.

De forma a garantir todos os processos éticos, informei, na reunião geral de creche, toda a equipa do objetivo do meu estudo. No preenchimento do questionário, procurei manter o anonimato das participantes. Segui, igualmente, todos princípios definidos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI. Enquanto investigadora, procurei respeitar as vozes do público envolvido no projeto, não criando juízos de valor e respeitando todas as opiniões e críticas que me foram dadas, bem como as suas práticas.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As vozes da equipa educativa

Nesta secção será feita uma análise das vozes da equipa educativa, ou seja, os dados recolhidos no FocusGroup e nos Questionários serão apresentadas e devidamente refletidos. Importa salientar que, apesar de terem sido entregues seis questionários, apenas dois elementos entregaram o questionário preenchido. Comecemos então por analisar as idades e os anos de experiência profissional dos elementos do grupo envolvido no estudo.

Tabela 1 - Médias, desvio-padrão, máximo e mínimos das idades em anos, dos anos de experiência e dos anos de experiência em Creche por grupo.

Grupo	M	DP	Máx	Min
Idade	38	13	60	24
Anos de Experiência	11	8	24	2
Anos Experiência (Creche)	6	5	15	1

Observando os dados da tabela 1, e analisando a linha das idades (anos), verificamos que a média é de 38, o desvio padrão é 13 e que os valores máximo e o mínimo são de respetivamente 60 e 24. Quanto aos anos de experiência verifica-se uma média de 11, um desvio padrão de 8 e os valores máximo e mínimo são de 24 e de 2 (respetivamente). Por fim e relativamente aos anos de experiência em creche, a média ronda os 6, o desvio padrão o 5, o valor máximo é de 15 e o mínimo é de 1. Pode-se assim concluir que as idades dos elementos da equipa educativa que participaram no estudo variam entre os 60 e os 24 anos e que os anos de serviço variam entre os 15 e o 1 ano, ou seja, existe uma grande variedade de experiência e de conhecimento.

4.1. FocusGroup e Questionários

Após esta breve caraterização, irão ser apresentadas as respostas dos elementos participantes. O guião do FocusGroup (anexo 1), o Questionário (anexo 2), a transcrição da entrevista (anexo 3) e a grelha de análise das respostas obtidas (anexo 4) serão apresentados em anexo. De forma a interpretar estes dados, irão ser apresentadas algumas tabelas, sendo que, para cada uma delas, será feita uma breve reflexão, por vezes, fundamentada.

Tabela 2 - Respostas divididas por tema, categorias, sub categorias e frequência relativas ao Bloco A – Visão Criança

Tema	Categorias	Sub categorias	Frequência
		Dimensão funcional – aprender	3
		Dimensão afetiva/ individualização	4
CONCEÇÃO DO ADULTO SOBRE SER CRIANÇA	Ser criança	Dimensão cultural	2
		Dependência	3
		Expressão verbal ou comunicação	4
		Dimensão social	6

Ao analisar os dados da tabela 2, verifica-se um total de 22 respostas acerca do que é ser criança. Na subcategoria da dimensão funcional – aprender, obtiveram-se 3 respostas, sendo que a seguinte resposta resume todas as outras dadas: a criança é um ser "… competente… com potencial de aprendizagem… com capacidade de se manifestar…". No que reporta à dimensão afetiva/individualização obteve-se um total de 4 respostas, resumidas nestas duas - "Com as suas individualidades, características que lhe são próprias"; "Precisa de afeto, precisa de segurança". Na dimensão cultural obtiveram-se 2 respostas - "trás cultura e um background que lhe é dado pela família". Já na subcategoria definida como dependência, houve um total de 3 respostas - "De figuras de referência, de segurança, de carinho"; "A criança é um ser frágil, que precisa de um adulto para a orientar e proporcionar vários momentos brincadeira/estímulo e ser encaminhada para que cresça e possa ser independente". Quanto à subcategoria relativa à expressão verbal ou comunicação foram obtidas 4 respostas, e todas giraram em torno da "questão de ter voz. Tem uma forma de comunicar própria". Por fim, para a dimensão social foram dadas

6 respostas, resumidas na seguinte - "elas são influenciadas e influenciam o meio. Eu associaria aquela questão do serem competentes".

Ao olhar para todas estas respostas, conclui-se que a equipa educativa vê a criança como um ser capaz, competente, com direitos e individualidades próprias, capaz de influenciar o meio à sua volta, curioso, com capacidade de aprendizagem e com uma cultura própria. Tais pressupostos vão ao encontro do defendido por Agostinho (2015):

> As crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido têm voz, são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para se expressar e, ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam, quando existe quem esteja interessado em ouvir suas vozes (p. 83).

Analisemos, de seguida as respostas relativas aos horários e rotinas da Creche.

Tabela 3 - Respostas divididas por tema, categorias, sub categorias e frequência relativas ao Bloco B – Horários e Rotinas

Tema	Categorias	Sub categorias	Frequência
		Dimensão integrativa/individualizada	1
		Dimensão participativa	6
		Flexibilidade	5
ROTINA	Dinamização	Previsibilidade	6
		Negociação/conflitos	6
		Momentos da rotina	2
		Papel do adulto	2
		Dimensão lúdica	1

Observando os dados da tabela 3 pode-se constatar que a categoria Dinamização foi dividida por sete subcategorias: dimensão integrativa/ individualizada; dimensão participativa; flexibilidade; previsibilidade; negociação/conflitos; momentos da rotina; papel do adulto e dimensão lúdica. No que respeita à dimensão integrativa/individualizada obteve-se apenas uma resposta: "Nós [educadores e auxiliares] adequamo-nos em função da criança . . .". Quanto à dimensão participativa obteve-se um total de 6 respostas, sendo as mais pertinentes as seguintes - ". . . acho que nós tentamos dar resposta à voz ativa"; " Numa Verde [12-24 meses] . . .já senti, agora mais para o final do ano letivo . . . que consegui dinamizar momentos que surgiram deles". Relativamente à flexibilidade há um total de 5 respostas, que se resumem na seguinte resposta - "Porque alguma atividade espontânea surgiu e em vez de irmos primeiro cantar o bom dia, vamos fazer outra coisa e eles percebem esta mudança. . . . ". No que concerne à previsibilidade da rotina obtiveram-se 6 respostas resumidas na seguinte frase - "Eles já sabem, eles já conseguem prever o que vem a seguir . . .".

A sub categoria respeitante à negociação/conflitos teve um total de 6 respostas - "Tentar negociar com a criança . . ."; ". . . quando há alguma situação que precisa de ser resolvida, como os conflitos. Que nem sempre nós intervimos, portanto se sentirmos que eles já têm estratégias a nossa intervenção é quase que verbal e não chegamos a intervir na situação". Na subcategoria momentos de rotina não se obtiveram respostas pertinentes. Por sua vez, na subcategoria papel do adulto houve um total de 2 respostas, sendo a mais pertinente a seguinte - "E o adulto não fez nada a não ser, ser convidado a participar também . . . eu acho que, numa sala vermelha [24 – 36 meses], o adulto intervém quando é solicitado, e eles solicitam várias vezes, porque querem brincar connosco". Por fim, houve apenas uma resposta associada à dimensão lúdica - "No berçário . . têm vários brinquedos que lhe proporcionam várias estimulações e em que eles são livres de puder escolher o que é que querem".

Ao analisar todas estas questões conclui-se que todos os momentos da rotina foram e são organizados em função das crianças e do grupo. Denota-se a grande evidencia que as educadoras dão à voz ativa da criança, sobretudo na dinamização de momentos que partem dos interesses do grupo. Reforça-se ainda a valorização do brincar e do proporcionar de explorações livres, em que o adulto é convidado a participar, não adotando um papel intrusivo. Para que tal aconteça, é necessário que haja uma relação de confiança entre adultos e bebés/crianças, relação esta que foi sendo construída desde o início do ano letivo. Tal vai ao encontro do conceito de Aprendizagem pela Ação, mencionado num dos primeiros capítulos. A este respeito, Hohmann & Weikart (2011) evidenciam que "através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportuni-

dades para aprendizagem activa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidades" (p.8).

Reforça-se igualmente o facto de a rotina ser previsível (organizada e consistente) e, ao mesmo tempo, flexível (acomoda as necessidades e interesses de cada criança). Em relação a esta ideia Post & Hohmann (2007) mencionam que "… ao passo que a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, …, [numa Creche], ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança" (p. 197).

Relativamente aos conflitos entre pares que possam surgir no decorrer dos momentos da rotina, e focalizando-nos no papel do adulto, importa referir que as educadoras mostraram ter uma postura neutra, apoiando quando necessário e promovendo a autonomia, no sentido de não resolver o conflito pelas crianças envolvids. Tal vai ao encontro do mencionado por Machado (2014):

> "Quando [crianças] se envolvem em agressões físicas ou choram, o educador tem o papel fundamental de apoiar a resolução de conflitos sociais, mas não de resolvê-los por elas. É importante que … o educador consiga mediar a situação de forma tranquila e carinhosa, transmitindo serenidade, mostrando-se neutro e incentivando a crescente autonomia das crianças na resolução de conflitos" (p. 27).

Centremo-nos, agora, nos dados relativos às interações.

Tabela 4 - Respostas divididas por tema, categorias, sub categorias e frequência relativas ao Bloco C – Interação adulto-criança

Tema	Categoria	Subcategoria	Frequência
		Relações com os pares	6
RELAÇÕES SOCIAIS	Desenvolviment o social, Emocional e Moral	Papel do Adulto	18
		Vinculação	4
		Comunicação	2

Observando os dados da tabela 4 relativos à interação adulto-criança, verifica-se que este bloco foi categorizado como Desenvolvimento social, emocional e moral. Dentro desta categoria, encontraram-se 4 subcategorias: relação com os pares, papel do adulto, vinculação e comunicação. No que respeita à primeira subcategoria – relação com os pares – obteve-se um total de 6 respostas, sendo que as mais pertinentes realçam a importância e a valorização destas relações: " . . . em termos de berçário, são muito valorizadas, sempre que há esta interação"; " . . . existe ali o partilhar dos brinquedos entre eles e o fazerem brincadeiras entre eles. . .". A subcategoria denominada papel do adulto foi a que obteve mais respostas, com um total de 18; destacam-se as mais pertinentes - " . . . eu acho que procuro ser disponível, procuro estar ao nível deles . . . tento-lhes explicar quando tenho que os frustar, portanto, tenho de lhes dizer porquê"; "serenas...faladoras QB (educadoras)"; "pacientes"; "... sermos verdadeiras com eles..."; "não se cria expectativas, não se mente"; "Diria consistentes . . . Há aqui uma coerência. Uma forma de estar"; "mais observação do que intervenção . . ."; "Se é necessário um bocadinho mais de disciplina, damos um bocadinho mais de disciplina . . . portanto existem muitos momentos em que é preciso ser assertivo e outros ser mimosa... eu acho que tem de ser um equilíbrio entre os dois . . .".

Quanto à categoria da vinculação (4 respostas), destaca-se a importância que a equipa dá ao individual e ao respeito por cada criança - "toda a nossa forma de estar e de trabalhar com elas é em função de cada... para dar resposta a cada um". Por fim, na subcategoria comunicação houve um total de 2 respostas e destaca-se a necessidade que as crianças têm de comunicar com um adulto competente, capaz de interpretar as suas verbalizaçõe s e manter um diálogo - ". . . muitas verbalizações precisam . . . de ser interpretadas. E precisam de quem responda, eles querem uma conversa, não querem só uma resposta e está . . .".

Analisando estes dados podemos realçar novamente a importância que é dada à autonomia das crianças. As relações entre pares são estimuladas e reforçadas. Os adultos caraterizam -se como sendo disponíveis, consistentes, capazes de proporcionar relações de confiança, condições indispensáveis para a vivência de experiencias ativas por parte das crianças. Salienta-se a necessidade que as crianças têm de comunicar e de terem um adulto disponível ao seu lado. Tais aspetos são igualmente mencionados por Machado (2014):

> "Para que as crianças se sintam valorizadas e sintonizadas, os adultos devem proporcionar o carinho, conforto, respeito e equilíbrio emocional que as crianças necessitam e a que têm direito . . . . O desenvolvimento das crianças torna-se equilibrado e harmonioso, promovido por um contexto social rico, onde por elas é vivida a aprendizagem ativa"

(p. 16).

Na tabela 5 estão presentes os dados relativos ao planeamento e ao currículo.

Tabela 5 - espostas divididas por tema, categorias, sub categorias e frequência relativas ao Bloco D – Planeamento do Currículo

Tema	Categoria	Subcategoria	Frequência
		Iniciativa (crianças)	4
ABORDAGENS À APRENDIZAGEM	Planeamento do currículo	Modelo de currículo – ensino e aprendizagem ou pedagogia	4
		Observações	3
		Dificuldades das educadoras	5

Analisando os dados patentes na tabela 5 verifica-se que a categoria relativa ao Planeamento do Currículo foi subdividida em 4 subcategorias – iniciativa (crianças); modelo de currículo – ensino e aprendizagem; observações e dificuldades das educadoras. Para a primeira subcategoria – iniciativa (crianças) – foram encontradas 4 respostas distintas; tais refletem a importância e a voz que é dada às crianças no planeamento das atividades: ". . . normalmente são sempre ideias, estratégias, em que é possível eles [grupo, crianças] . . . serem agentes, portanto, serem ouvidos, poderem escolher, poderem de alguma forma, delinear o caminho daquela experiência.". Na segunda subcategoria - Modelo de currículo – ensino e aprendizagem ou pedagogia – foram igualmente enquadradas 4 respostas; tais respostas reportam-nos para a inexistência de um modelo de currículo e para a adoção de estratégias e de ideais que fazem sentido para o grupo: "Eu acho que não me guio pelo modelo A B ou C. Eu acho que interiozei ao longo dos anos ideias com as quais fui tendo contacto . . . Eu acho que adotei algumas ideias com as quais eu me sinto bem, sinto-me confortável a implementar"; "Eu não sigo nenhum modelo. O que acontece, dos conhecimentos e dos vários anos de trabalho, vai-se buscando aqueles que melhor se adaptam, se enquadram, criam uma forma de estar que dá resposta aquilo que estamos a fazer".

Olhando agora para a terceira subcategoria – observações – verifica-se um total de 3 respostas. Destaca-se que as educadoras utilizam as fotografias e o registo escrito para completar as observações: "Normalmente o que nós conseguimos fazer é um registo fotográfico que tentamos

que passe a mensagem daquilo que nós estamos a ver . . . Muitas vezes, fazemos o registo escrito da situação e também podemos conversar entre nós". Na quarta e última subcategoria – dificuldades das educadoras – foi possível enquadrar 5 respostas, sendo que todas elas giram em torno da falta de tempo para fazer registo, observações, pesquisas e da inexistência de um plano de avaliação e de observação: ". . . a dificuldade que eu sinto... é tempo, de planeamento, de planeamento fundamentado".

Ao analisar estes dados salienta-se a inexistência de um modelo de currículo coerente a toda a creche, o que leva à inexistência de um modelo de avaliação. Destaca-se ainda a dificuldade que as educadoras sentem em fazer registos das observações, quer seja por falta de tempo, ou por falta de meios.

Na tabela 6 serão apresentadas as respostas relativas à organização espacial

Tabela 6 - Respostas divididas por tema, categorias, sub categorias e frequência relativas ao Bloco E – Ambiente de Aprendizagem

Tema	Categoria	Subcategoria	Frequência
		Exposição das produções das crianças	5
ESPAÇO	Organização espacial	Critérios	1

Na tabela 6 verifica-se a existência de duas subcategorias – exposição das produções das crianças e organização – relativas ao ambiente de aprendizagem, isto é, à organização do espaço. Para a subcategoria referente à exposição das produções das crianças foram encontradas 5 respostas. Tais realçam a perspetiva que a creche tem acerca destas produções, a importância é dada ao processo e não tanto à exposição do produto final: "Acho que nós, é mais importante como é que a criança faz"; " . . . é pela experiência, eles estão a brincar no cavalete pela experiência, portanto a mim não me interessa estar a guardar os desenhos finais para nada. . ."; ". . .é mais o processo e não tanto o produto final. A questão de toda a gente ter de fazer igual não existe". Quanto à subcategoria da organização do espaço evidencia-se a utilização do modelo HighScope como auxiliador da estruturação do mesmo: "A nível do espaço, confesso que é um bocadinho mais do Modelo HighScope".

Conclui-se, assim, que a Creche dá um grande destaque às relações, à rotina e aos tempos de exploração livre, que surjam das crianças e que

tenham significado para as mesmas, o que nos reporta, mais uma vez, para o conceito de aprendizagem ativa. Tal vai ao encontro do defendido por Portugal, (2000):

> "... na creche há que pensar que o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de atividades livres ... As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes 'escolarizados', onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais" (s.p.)

Por fim, serão apresentados, na tabela 7, os dados relativos ao trabalho de equipa.

Tabela 7 - Respostas divididas por tema, categorias, sub categorias e frequência relativas ao Bloco F – Trabalho de Equipa

Tema	Categorias	Subcategorias	Frquência
		Planeamento	2
EQUIPA	Trabalho de Equipa	Papel do Educador	6
		Diálogo	3

Os dados presentes na tabela 7 dizem respeito ao trabalho de equipa. Para esta categoria foram encontradas três subcategorias – planeamento, papel do educador, diálogo. Na primeira subcategoria (planeamento) foram enquadradas duas respostas que explicam como este é feito: "Normalmente a educadora apresenta o plano de atividades e nós auxiliares partilhamos a nossa opinião . . .". Por sua vez, na segunda subcategoria – Papel do Educador – foi possível enquadrar 6 respostas; estas evidenciam a importância que a equipa de educadoras dá ao trabalho em parceria e ao envolvimento das auxiliares em todos os aspetos do programa, bem como ao proporcionar momentos de qualidade e justificados: "Nós temos uma equipa connosco. Portanto, nós somos motor de muita coisa, somos exemplo, somos fundamentação. . ."; "É proporcionar, mas com qualidade."; "tudo aquilo que faço, justifico". Para a última subcategoria – diálogo – foram encontradas três respostas distintas; tais salientam a existência de uma boa comunicação entre toda a equipa e alertam para a dificuldade que as educadoras sentem em conseguir passar informações mais estruturadas e fundamentadas à equipa de auxiliares: ". . . eu acho que nós comunicamos até, bastante entre nós . . . Aquilo que eu sinto é

que … fazem falta momentos … quase formativos, de passagem das nossas ideias, das nossas intenções, elas [auxiliares de ação educativa] virem perguntar e nós podemos explicar um bocadinho qual é a nossa lógica, o que é que está por trás das nossas decisões …".

Tal como acima evidencia, denota-se a inexistência de modelo de currículo que auxilie as educadoras na planificação.

4.2. PQA

Após apresentados os dados conseguidos com o FocusGroup e o preenchimento dos questionários, serão apresentados os resultados obtidos com a aplicação da Escala de Observação e de Avaliação da qualidade do ambiente PQA. Após o FocusGroup foram identificadas as principais dificuldades e fragilidades das educadoras e da creche – a falta de tempo para planificação e registo das observações, bem como a inexistência de um modelo de currículo congruente e que auxilie nas diferentes dimensões do programa. Foi ainda identificada a utilização de alguns princípios (sobretudo na organização do espaço) do Modelo Curricular HighScope. Como tal, as três salas foram avaliadas nos seguintes itens - 1.Ambiente de Aprendizagem; IV. Planeamento do Currículo e Observação das Crianças.

Tabela 8 - Médias, máximo e mínimos relativos ao item I. e IV. por salas

Sala	M	Máx	Min
Amarela	2,9	4	2
Verde	3	4	2
Vermelho	2,8	4	2

Interpretando os dados da tabela 8, conclui-se que a sala que apresenta uma média mais baixa é a Vermelha (2,8), seguida da Verde (3) e da Amarela (2,9). Relativamente aos valores máximos e mínimos estes são iguais em ambas as salas – valor máximo: 4; valor mínimo: 2.

Nas tabelas 9 e 10 estão presentes as médias e os valores máximos e mínimos para cada um dos itens avaliados. Ao analisar essas tabelas, far-se-á uma reflexão acerca das fragilidades e potencialidades encontradas.

Tabela 9 - Médias, máximo e mínimos relativos ao item 1.Ambiente de Aprendizagem por salas

Sala	M	Máx	Min
Amarela	3,1	4	2
Verde	3,3	4	2
Vermelho	2,8	4	2

Observando a tabela 9, relativos ao item 1.Ambiente de Aprendizagem, e analisando a linha da sala amarela, constata-se que nesta sala a média foi de 3,1, que o valor máximo encontrado foi 4 e o mínimo 2 (escala de 1 a 5). O resultado mais baixo (2) deveu-se à atribuição do nível 1 a alguns indicadores. Dois dos indicadores a que foram atribuídos este resultado enquadram-se na secção dos materiais e reportam para a existência de muitos materiais de plástico, bem como para a inexistência de materiais para exploração e brincadeira que reflitam as culturas de casa ou da comunidade. Os níveis mais altos (4) foram atribuídos devido à existência de um ambiente seguro e saudável – espaços separados e com condições para dormir, comer e explorar – e à exposição das fotografias das crianças – todos os trabalhos expostos/feitos pelos adultos são baseados nos interesses e experiências das crianças.

Analisando os dados da sala verde, constata-se que a média é de 3,3 e que os valores máximos e mínimos são de 4 e 2. Tal como na sala amarela, o nível mais baixo atribuído (indicador de nível 1) enquadra-se na secção dos materiais e reporta para a existência de muitos materiais feitos de plástico. Os níveis mais altos atribuídos reportam para a existência de almofadas e de materiais confortáveis, bem como para a exposição das fotografias das crianças – todos os trabalhos expostos/feitos pelos adultos são baseados nos interesses e experiências das crianças.

Interpretando agora os dados relativos à sala vermelha, conclui-se que a média para esta sala foi de 2,8. Os valores máximos e mínimos foram de 4 e 2, respetivamente. O resultado mais baixo deveu-se à atribuição dop nível 1 a alguns indicadores, sobretudo no que concerna à organização do espaço para brincar e para o movimento. Um destes indicadores prende-se com a inexistência de materiais para empurrar e puxar, montar, saltar de e para, baloiçar, sair e entrar. Outro indicador de nível 1 atribuído enquadra-se na existência de materiais sensoriais e prende-se com a inexistência de instrumentos musicais simples disponíveis para as crianças. os níveis mais altos atribuídos (4), e tal como na sala amarela, foram atribuídos devido à classificação de alguns indicadores de nível 5; tais indicadores correspondem à exposição dos trabalhos e das fotorafi-

as das crianças – estão ao alcance da vista das crianças; baseiam-se nas experiências, nos interesses e nas ideias das mesmas.

Em ambas as salas, os itens relativos ao Espaço Exterior Seguro e Acessível foram os que obtiveram os resultados mais elevados. Tal acontece devido ao fácil acesso a este espaço; ao espaço abundante para exploração; à existência de relva e de sombras e ao facto deste espaço ter sido especialmente desenhado para bebés mais pequenos e mais velhos.

Em suma, os resultados mais baixos prendem-se com os materiais existentes e com a organização espacial. Por sua vez, os mais altos revelam que é dado um grande enfase à participação e aos interesses das crianças no que respeita à planificação e à exposição de trabalhos.

Tabela 10 - Médias, máximo e mínimos relativos ao item IV. Planeamento do Currículo e observação das crianças por salas

Sala	M	Máx	Min
Amarela	2,5	3	2
Verde	2,5	3	2
Vermelho	2,7	3	2

Analisando agora os dados da tabela 10, relativos ao item IV. Planeamento do Currículo e observação das crianças por salas, verifica-se que as médias para a sala amarela, verde e vermelha são de 2,5; 2,5 e 2,7 (respetivamente) e que os valores máximos e mínimos são iguais para todas as salas – 3 e 2. Nota-se que as médias atribuídas às três salas são muito semelhantes, o que significa que a prática das três educadoras no que concerna a esta área são congruentes. Deste modo, para as três salas, conclui-se que os valores mais baixos atribuídos devem-se ao facto de não existir o registo frequente das observações que são feitas das crianças, bem como de notas que ajudem o educador a lembrar-se do que ouve e vê. Os valores mais altos atribuídos têm a ver com o apoio que o educador dá relativamente aos pontos fortes e interesses das crianças. Importa ainda salientar o facto de o planeamento semanal ser feito tendo em conta as competências e os interesses das crianças. Apesar de não existir o registo diário destes últimos, há uma discussão em equipa sobre os mesmos e, trimestralmente, o educador faz uma reflexão sobre todo o grupo, especificando as áreas que necessitam de mais trabalho e exploração.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande conclusão que se pode tirar no final deste estudo é que, apesar de não haver um modelo de currículo específico na creche onde foi elaborado o mesmo, todas as ações são pensadas tendo em conta as individualidades e especificidades de cada criança. Chega-se ainda à conclusão de que a participação ativa das crianças em todos os momentos da rotina e do planeamento constituem o grande pilar da prática pedagógica da equipa de Creche. É igualmente de referir que os educadores baseiam-se no modelo curricular HighScope para resolver algumas questões relativas, sobretudo, à organização do ambiente de aprendizagem, à rotina e à interação adulto-criança.

Ficaram algumas questões por responder e por resolver. A questão da observação, registo e avaliação foi um dos pontos que gostaria de ver respondido. Contudo faltou-me espaço para o efeito. Deixo, deste modo, pistas para a possibilidade da construção de um modelo de avaliação que seja congruente e que respeite, por um lado, as práticas pedagógicas das educadoras e, por outro, a participação ativa das crianças. Tal modelo deve-se enquadrar no projeto pedagógico da Creche e cumprir os requisitos mínimos que a Segurança Social exige. Tal como Agostinho (2015) evidencia - "Respeitar e proteger a ação humana nas suas singularidades de geração, gênero, etnia, social e cultural é fortalecer o caráter positivo das diferenças de grupo, com um projeto educativo inclusivo e democrático" (p. 83).

REFERÊNCIAS

Agostinho, K. A. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões, Da Investigação às Práticas, 6 (1), 69-86.

Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. O. Formosinho (Coord.), Educação em creche: participação e diversidade (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.

Bertrand, T. & Pascal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Cardoso, M. G. (2012). Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem (Tese de doutoramento, Universidade do Minho – Instituto de Educação), Consultada em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19748.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Viera, S. (2009). Investigação- acção: metodologia preferencial nas práticas educativas.

Psicologia Educação e Cultura, XIII(2), 455-479.

Esteves, L. M. (2008). Visão panorâmica da investigação-acção. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O. (2009). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na Educação de Infância. In. Bertrand, T. & Pascal, C., Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (pp. 9 - 29). Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche (M. Xavier, Trad.), (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). Educar a criança (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Machado, I. S. (2014). Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho – Instituto de Educação, Minho).Consultada em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30211/4/Disserta%C3%A7%C3%A3o_In%C3%AAs%20Machado_2-14.pdf.

Portugal, G. (1998). Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas, Infância e Educação. Investigação e Práticas. /Revista do GEDEI, 1, 85-106.

Post, J. & Hohmann (2007). Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, V. M. (2012). O currículo na valência de creche (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultada em http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2253/1/TeseVeraRamos.pdf.

Tuckman, B. W. (1994). Manual de investigação em educação (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. M. (2016). Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo 1 – FocusGroup

FOCUS GROUP

Temática: (Des)construindo Práticas Educativas em Creche – promoção da escuta e do respeito pela criança.

Objetivo: Conhecer as práticas educativas da equipa de Creche - educadoras de infância e auxiliares de ação educativa.

BLOCOS	QUESTÕES
BLOCO A Visão de Criança	Qual a visão que têm de crianças?
BLOCO B Horários e Rotinas	De que forma a rotina definida no início do ano letivo integra os ritmos das crianças? O horário é flexível e previsível? A rotina é cumprida? Como promovem os momentos de escolha livre e de iniciativa? Como promovem a participação das crianças nos diferentes momentos da rotina? Como são dinamizados os momentos de transição? Como são dinamizados os tempos de grande grupo? Como são dinamizados os tempos de pequeno grupo?
BLOCO C Interação adulto-criança	As interações sociais entre crianças são valorizadas e estimuladas? Qual o vosso papel perante um conflito entre crianças? Como descreveriam a vossa relação com as crianças? As comunicações entre crianças são interpretadas? De que forma integram os interesses das crianças no planeamento? Utilizam um modelo ou modelos de currículo? Se sim, qual o(s) modelo(s) utilizados?
BLOCO D Planeamento do currículo	O currículo é utilizado para tomar decisões sobre o ensino e a aprendizagem das crianças? Se sim, como? Como interpreta o que viu e ouviu as crianças a fazer e a dizer? Regista as observações que faz das crianças? Se sim, como e com que frequência?
BLOCO E Ambiente de Aprendizagem	Existem expostas, e ao nível de visão das crianças, fotografias das crianças e/ou de alguns membros da família, bem como fotografias reais de objetos e/ou animais? As produções das crianças são afixadas ao nível de visão das mesmas? As crianças têm livre acesso a todos os brinquedos/materiais? Os brinquedos são feitos de que materiais (plástico, madeira,)
BLOCO F Trabalho de Equipa	O planeamento é feito em conjunto (equipa de sala)? De que forma é promovido o diálogo?

Anexo 2 – Questionário auxiliares de ação educativa

QUESTIONÁRIO AUXILIARES DE AÇÃO EDUCATIVA

Temática: (Des)construindo Práticas Educativas em Creche – promoção da escuta e do respeito pela criança.

Objetivo: Conhecer as práticas educativas/opinião das auxiliares de ação educativa sobre: a visão de criança, as interações e o trabalho de equipa.

Este questionário é anónimo e será utilizado apenas para fins de estudo. Os dados recolhidos serão tratados por mim e serão apenas divulgados para fins educacionais.

Sexo: F:___ M:____

Tempo de Experiência como Auxiliar de Ação Educativa:_____
Tempo de Experiência em Creche:_____
Data: ___/___/___

BLOCO A – VISÃO DE CRIANÇA

1- Como descreveria a criança?

_____
_____
_____

BLOCO B – RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

2- Como descreveria a sua relação/interação com as crianças, tanto em momentos de brincadeiras como em momentos de prestação de cuidados?

_____
_____
_____

3- Qual o seu papel perante um conflito entre crianças? Isto é, perante uma briga/disputa entre crianças, o que faz?

_____
_____
_____

BLOCO C – TRABALHO DE EQUIPA

4- Qual a sua opinião acerca do trabalho de equipa? Existe diálogo (entre salas e na própria sala)?

_____
_____
_____

5- Sente que a sua opinião é tida em conta?

Sim: ____ Não: ____

6 - De que forma participa no planeamento de atividades?

_____
_____
_____

Anexo 3 - Transcrição FocusGroup

Transcrição FocusGroup

Diana – O FocusGRoup está organizado por vários blocos, 6 ao todo. O guião que trouxe é para ter algo para orientar, é mais um género de uma conversa do que uma entrevista. É uma conversa entre nós todas sobre a nossa prática aqui da creche. o primeiro bloco é sobre a criança. A visão da criança, quem é que para nós é a criança? Como é que vemos a criança… Não sei quem quer começar…

Ana – Como é que vemos… competente… com potencial de aprendizagem… com capacidade de se manifestar…

Soraia – Com as suas individualidades, características que lhe são próprias. Teresa – a fase do crescimento é toda individual…

A – trás cultura e um background que lhe é dado pela família D – Cultura familiar digamos assim…

A – Sim. Tem plasticidade para aprender, fazer mudanças, fazer aquisições. Precisa de afeto, precisa de segurança.

S – Exatamente. Eu estava a pensar dependente, mas não queria dizer a palavra dependente. De figuras de referência, de segurança, de carinho. Apesar de capaz, e etc, por outro lado dependente. E ao nível das necessidades, independentemente dos graus de autonomia, ainda depende de adultos competentes.

T – são recetoras de tudo aquilo que lhe damos.

D – não sei se querem acrescentar mais alguma coisa.

A – Eu estava a pensar um bocadinho, na questão de ter voz. Tem uma forma de comunicar própria.

D – sim, e cabe-nos a nós conseguir interpretar da melhor forma. A – Sim, sim.
D – o que se torna complicado. Elas transmitem-nos e nós interpretamos de um modo.

A – mas não transmitem verbalmente.

D – sim, sim. A comunicação não verbal. Temos de estar atentas para tentar perceber.

S – sim e mesmo havendo comunicação verbal, muitas vezes a mensagem não é bem passada. A – e não nos entendemos (risos)

S – Exato.

D – mas por exemplo eu estou a pensar mais em crianças do berçário, da sala amarela, é mais comunicação não verbal e temos de estar atentos. Quando acabamos por conhecer as crianças é-nos mais fácil interpretar o que nos tentam transmitir, pelo choro, pelas verbalizações.

A – pelo tónus, pela entoação. T – a forma de estar, a postura.

A – estava a pensar também um bocadinho naquilo que o Dr pedroi Caldeira dizia... que elas precisam de ter possibilidade de ter impacto à sua volta.

S – sim, de ser passivos. A – precisam de...

S – vivenciar o meio...

A – perceber que influenciam!

S – elas são influenciadas e influenciam o meio. Eu associaria aquela questão do serem competentes. Quando disse isto eu pensei também neste...

T – nós temos este lado... ativos, participativos.

S – Exatamente e com a influência do meio... não é só o meio que as influencia a eles, também são eles que influenciam o meio.

T – sim, porque também toda a nossa forma de estar e de trabalhar com elas é em função de cada... para dar resposta a cada um.

D – exatamente. O bloco B é sobre os horários e as rotinas... a primeira questão tem a ver com a rotina, que foi definida inicialmente...se esta enquadrou os ritmos do grupo, de cada criança do grupo, e se é flexível, ou seja, se os horários são flexíveis e previsíveis ao mesmo tempo. Ou seja, flexíveis – sujeitos a mudança quando é necessário e previsíveis no sentido da criança saber o que vai acontecer a seguir, o que é que vai acontecer a seguir... Portanto como é que isto foi feito.

T – sim, portanto o que eu posso dizer em termos de um berçário, de uma Sala Amarela, é que realmente acho que é flexível possível, nós adequa-

mo-nos em função da criança. A rotina do berçário, principalmente dos bebés mais pequeninos, é feita em função das necessidades de cada um. Á medida que vao crescendo, vamos tentando estabelecer uma rotina, que seja mais idêntica à da Sala Verde [sala dos 12 aos 24 meses], para que haja depois uma transição mais tranquila para a outra sala.

A – Diria que há alguma flexibilidade depois, mas é muito minuta.

D – Sim

A – é mais previsibilidade do que flexibilidade. É flexibilidade, sei lá, por exemplo se uma criança não quer dormir o tempo todo ou aquela agora...é uma possibilidade.

D – Se não quer comer aquela hora...

A – ai já não sei se é muito fácil porque... comer mais tarde?

S –Eu acho que há flexibilidade dentro do... do... eu via a rotina quase que, em vez de ser: 11h30 casa de banho, 12h almoço – são espaços de tempo e esses espaços de tempo permitem uma determinada flexibilidade em função de cada criança. E se calhar não precisa de ser a primeira a vir para casa de banho, porque está a acabar a pintura, então vai ser a última das últimas. Portanto, há flexibilidade neste sentido. Não tem de ser porque o adulto quer que a criança vem. Por exemplo, até ai há, chega a uma determinada altura que já não é possível ser mais flexível. Estamos todos no salão, vamos todos para o salão, não pode haver ninguém a pintar.

D – sim, e há horários a serem cumpridos.

A – Hum hum, tem a ver com a gestão do grupo.

S – depois acho que, depois da rotina estar interiorizada, e estou a pensar nos mais crescidos [sala dos 24 aos 36 meses], se calhar conseguem.se fazer algumas alterações à rotina que não os destabilizem...

D – e justificadas perante eles

S – sim... ou porque alguma atividade espontânea surgiu e em vez de irmos primeiro cantar o bom dia, vamos fazer outra coisa e eles percebem esta mudança. Mas, normalmente, eu entendo sempre isto numa fase muita mais à frente do ano letivo. Mnão tanto no inicio, porque pode desorganizar. Mas depois de interiozarda eiu entendo que é mais flexível neste sentido.

D – pronto, acabam por responder aqui também à segunda questão, se ela cumprida, se não era... as questão a seguir têm a ver com a dinamização de alguns momentos do dia... um dos primeiros momentos é sobre os momentos de escolha livre e de iniciativa. Os de brincadeira como são dinamizados, as crianças exploram livremente, autonomamente, se têm ali a intervenção do adulto, quando e porque e que tem, pronto, como são dinamizados estes momentos.

T – é assim, no berçário, o que acontece, têm..,. nºao têm os cantinhos/as áreas, mas têm vários brinquedos que lhe proporcionam várias estimulações e em que eles são livres de puder escolher o que é que querem. Normalmente, às vezes dai, até pode nascer realmente uma interação de grupo, da exploração de um que chamou a atenção e que depois vai buscar. Antes de ir embora [educadora esteve duas semanas de baixa] levei as maracas para a sala, as maracas continuam lá, porque é assim, eu não posso começar a cantar, sem eles irem buscar as maracas e vem sentar ao pé de mim com as maracas. Isto faz-lhes sentido, não é? Portanto, tive aquela iniciativa de fazer com eles, e eles aderiram e reproduzem muito facilmente. Portanto, quando querem vão buscar uma coisa e já sabem perfeitamente e pedem para haver ali uma interação com o adulto. O comer, quer dizer, o comer não é o comer, eles sabem que, em termos da movimentação e das rotinas e de proporcionar a escolha, nós temos uma menina que quando tem fome, vai-nos chamar e quer-nos levar para ir lavar as mãos. Não sendo aqui nenhuma atividade livre, mas ela tem escolha própria

A – ela expressa-se

T – exatamente. Portanto, e eles livremente conseguem manifestar-se e têm uma palavra. Podemos conversar, ainda é cedo, vamos brincar mais um bocadinho aqui ou ali

D – Tentar negociar com a criança

T – Exatamente. Negoceia-se aliu um bocadinho. Mas acho que nós tentamos dar resposta à voz ativa... e quanto mais bebés ainda mais, porque começam com o choro, porque têm fome ou alguma outra necessidade, respondemos, é mesmo ali...

S – nos mais crescidos, e estamos a pensar numa sala Vermelha [24 aos 36 meses] eu acho que existem tempos para todos os tempos. Tanto o tempo de grande grupo, como de pequeno grupo

D – sim, já estamos a responder às seguintes...

S – como os momentos individuais, e também vejo que qualquer um deles, pode surgir, já acontecer surgirem, quer por iniciativa dos adultos, de uma forma estruturada e orientada, quer por iniciativa deles. Portanto, depende um bocadinho da nossa sensibilidade e permitir que isso aconteça.

D – sim, numa Verde (12 – 24 meses), desculpe interromper, também já senti, algora mais para o final do ano letivo, mais para o 3ºperíodo, consegui dinamizar momentos que surgiram deles

S – portanto alguma coisa que eles iniciaram…

D – sim, que eles iniciaram e que depois eu levo para a canção do Bom Dia e continuo a dinamizar porque vi que partiu deles e que vai ter ali algum sentido para o grupo.

S – Mas mesmo, e estou a pensar numa vermelha, mesmo momentos de grande grupo que às vezes começam numa brincadeira de dois ou trÊs e quando reparamos temos o grupo todo a fazer aquela brincadeira. E o adulto não fez nada a não ser, ser convidado a participar também…isto leva também um bocadinho à questão qual é a intervenção do adulto, e etc… eu acho que, mnuma sala vermelha, o adulto intervem quando é solicitado, e eles solicitam várias vezes, porque querem brincar conosco, por querem que nós façamos parte da brincadeira, ou quando há alguma situação que precisa de ser resolvida, como os conflitos. Que nem sempre nós intervimos, portanto se sentirmos que eles já têm estratégias a nossa intervenção é quase que verbal e não chegamos a intervir na situação. E quanto mais o ano letivo avança mais sentimos que é desnecessária a nossa intervenção física.

D – sim, eu estou a sentir, também com o avançar do ano letivo, numa sala verde, também já começo a sentir. No inicio havia algum conflito, pela disputa de um objeto, ou pela disputa pelo espaço, que era necessário muito a intervenção do adulto, agora já estou a conseguir, já estamos a conseguir ver que eles já conseguem resolver entre eles. Já vão…como nós lhes ensinamos a fazer, eles já conseguem, e já conseguem gerir melhor este tipo de conflitos.

S – como é que são dinamizados os momentos… numa sala vermelha, as transições, eles já conseguem perceber muito bem quando nós dizemos o que é que vai acontecer a seguir.

D – já conseguem prever o que vem ai..

S – Eles já antecipam…muitas vezes não temos de dizer ou basta acontecer um determinado momento…

D – eles já sabem o que vem ai.

S – por exemplo, se nós estamos a dar água, é porque a seguir vai acontecer isto… e portanto acho que não é assim uma grande preocupação a estruturação destes momentos, porque isso já acontece…foi mais no início do ano…

D – mas pronto, lá está, foi sendo estruturado desde o início do ano, no início do ano isto…

S – sim, no início do ano precisas de mais indicações, de mais vezes, todos os dias, fazeres o discurso da sequência do que vai acontecer em vários momentos "e a seguir vamos, e a seguir…".

D – a Soraia está a falar dos meninos mais velhos. Eu numa sala verde, ainda sinto, em alguns dias, ainda sinto muito a necessidade de dar a instrução verbal. Eles já sabem, eles já conseguem prever o que vem a seguir,mas ainda precisam ali um bocadinho da instrução verbal para não se perderem no meio. Mas sinto cada vez mais que eles estão a conseguir prever o que vem a seguir. Ainda hoje um menino, eu disse "vamos mudar a fralda", estava lá foram, fui chamar os outros meninos, e quando cheguei à casa de banho, ao fraldário, ele estava sentada a olhar para a porta à minha espera. Já conseguiu prever que era isso que ia acontecer e que era ali que tinha de esperar pelo adulto. Não sei se a Teresa quer falar um bocadinho sobre estes momentos…

T – Na amarela o que eu estou a sentir… os meninos mais crescidos, já têm, é claro que ainda precisam ali de uma instrução verbal porque a noção de tempo ainda não está, eles ainda estão muito àquem, mas têm perfeitamente noção e já têm… assim que haja a indicação verbal – vamos arrumar os brinquedos, vamos comer a fruta, vamos almoçar, vamos lavar as mãos – é uma coisa logo… neste momentos até já estão a arrumar os brinquedos, não saímos da sala sem a sala estar arrumada, e vão imediatamente para a cancela para ir lavar as mãos e a seguir sentam-se ao pé do móvelzinho para calçar os sapatos, cada um já vais buscar os sapatos seus e já estão ali uma… acho que já está bem implementada. Agora veio um menino que começou esta semana a vir para fora que ainda não… mas isto, mas é assim, acredito que até agora vá ser muito mais fácil, porque vai de rasto..

D – Vê os outros a fazer, que acabam por ser um modelo…

T – Sim…

D – Este bloco já está. Agora o Bloco C, que é sobre as interações adulto-criança. Nas interações entre as crianças, os momentos de brincadeira, como é que são valorizadas como é que estimulam estes momentos de interação, sobretudo num berçário e numa sala verde que ainda…como é feita a valorização destes momentos?

T – Hum… posso falar? Em termos de berçário,m são muito valorizadas, sempre que há esta interação, hum… inicialmente, se calhar, porque eles são muito mais dependentes do adultos não é? E em relação aqui ao outro par nem sempre é fácil porque depois existe aqui a disputa do brinquedo e outras coisas. Mas é assim, tenho sentido que isto é um grupo que se da muito bem, tem yma cumplkicoidade engraçada, e os miúdos entre eles nota-se que há ali um… eles chegam de manhã e vão-se agarrar uns aos outros… hum… també, acho que nós, adulto, temos incentivado ali… nós com eles e isso eles depois também conseguem reproduzir no outro, não é? Hum… é um grupo afetuoiso, tentamos, quando há assim alguma "dentaducha", também tem havido, e que também cria aqui alguma situação, que eles tentem resolver… a seguir fomentadas que haja depois o chegar e o dizer que o amigo não gosta e resolver, tentar minimizar ali a situação. Agora há um tempo para cá que não está a acontecer e existe ali o partilhar dos brinquedos entre eles e o fazerem brincadeiras entre eles, já se nota muito, além de serem tão pequenino, mas existe isto que a Soraia está a dizer, há um que está a fazer e eles já sabem, olham uns para os outros e vão fazer já os quatro mais crescidos ao mesmo tempo. É mesmo engraçado.

D – pronto, a Soraia já acabou por falar um bocadinho, não sei se quer acrescentar mais alguma coisa.

S – Acho que… sim, normalmente as salas dos mais crescidos têm mais meninos…. Portanto o rácio adulto-criança fica mais comprometido, é verdade que eles verbalizam melhor… mas muitas verbalizações precisam disto mesmo que tinha aqui, são interpretadas, precisam de ser interpretadas. E precisam de quem responda, eles querem uma conversa, não querem só uma resposta e está. As vezes sente-se que tem de ficar por ai, porque as solicitações aos adultos são muitas… não só pela rotina, mas também por eles. Exige muito às vezes. Esta gestão nem sempre é fácil de ser feita e principalmente quando estão pais também. Os pais solicitam, e portanto… eles são elementos muito ativos, nesta idade o que eu noto, eles são muito ativos, eles solocitam muito e apesar de eles serem mais competentes do ponto de vista da linguagem também são mais competentes do ponto de vista físico, no sentido de, tentam resolver muita coisa fisicamente – porque já conseguem ir tirar, porque já conseg-

uem empurrar com impacto porque já conseguem dar uma estalada que têm impacto, já conseguem usar a força..

D .- para conseguirem aquilo que querem

S – não é experimentar como acontece com os bebés...que estão ainda a ver... eles sabem o impacto que tem, já usam isso como estratégia.

D – Também sinto isso numa sala Verde, as duas coisas que a S estava a frisar eles já usam a força física como estratégia para conseguirem aquilo que querem. E a nível verbal eles também estão agora a adquirir a linguagem e sinto que, os mais velhos, que já têm a linguagem bastante emergente, precisam mesmo, vem para perto de nós (adultos) e repentem muitas vezes a mesma palavras para nós descrevermos aquilo que aconteceu. Por exemplo: quando um menino... cai, vem para o pé de nós, fica a apontar para a criança que caiu, diz o nome e estamos ali a explicar "sim o... caiu,m ficou triste". Já precisam deste tempo para nós estarmos ali ao lado e a explicar exatamente tudo o que aconteceu, e não desistem ... se for preciso ficamos ali 5/10 minutos...

T – eu acho que aqui... o que é comum, a nossa disponibilidade, a disponibilidade do adulto para dar esta atenção. Eles têm essa necessidade.

D – Agora queria que se pusessem assim um bocadinho de fora, e olhassem para vocês na interação com os meninos, como é que descreveriam a vossa interação... como é que vocês são como educadoras... fazer assim uma auto critica, auto reflexão sobre vocês... é pedir um bocadinho...

S – eu tenho noção que oiço e que vejo muito mais do que aquilo que interajo com ele ou que posso discutir com os adultos. Ou seja, há muita coisa que eu ouvi e que vi, e que não foi alvo, porque assim não aconteceu, e fica para mim e que as vezes retomo noutros momentos com eles, se perceber que foi uma coisa pertinente. E percebo que na altura que caiu ou que até era uma coisa interessante mas que o momento não permitiu que se puxasse por aquela conversa. Outra vezes ficam só, considero-me atenta, nesse sentido. Sinto que consigo, mesmo no meio da agitação, perceber algumas movimentações que estão a acontecer ou coisas que poderiam passar despercebidas e que estão a acontecer. Nem sempre são alvo de discussão, porque nem sempre se justifica, mas tenho noção que consigo perceber que isso acontece.

D – e quando vê que faz sentido partilha

S - sim e quando é possível. Quando é pertinente discutir com as colegas sim, e urgente, e na intervenção com eles se for pertinente. Se não, aju-

da-me a ir enquadrando e a ir conhecendo cada um e o grupo. Mais... em relação à forma como...

A – mais observação do que intervenção... D – Neste aspecto que a Soraia falou?

S – Sim, sim, porque nem sempre é possível intervenção. eu preciso de muita informação e quanto mais eu tiver mais eu consigo fazer uma leitura da realidade, na minha opinião, cada vez mais correta, mais próxima da verdade, mas nem tudo tem de ser alvo de discussão, de intervenção, de... pronto de conversa com eles, enfim. Na relação com eles eu acho que procura ser disponível, procuro estar ao nível deles, portanto o baixar-me, se estou a conversar com eles baixo-me, se...sinto-me diksponivbel nesse sentido... quando me procuram porque me querem mostra qualquer coisa também... tento-lhes explicar quando tenho que os frustar, portanto, tenho de lhes dizer porquê. E a razão normalmente é uma coisa que eles conseguem perceber. Não é nem porque sim nem porque não. É alguma coisa que eles entendem. Ou porque tem fome, ou porque o outro amigo chamou primeiro e portanto eu vou lá e a seguir volto cá.

D – e até nos momentos em que temos de dar um ralhete, como eu costumo dizer, temos de explicar o porquê de nós termos ficado triste com aquela situação não é? Não é só porque sim...

S – Sim... eu qacho que tem a ver um bocadinho com a forma como olhamos para eles... ninguém gosta de uma resposta "porque sim" e eles também não gostam e ficam insatisfeitos com isso. Eu acho-me disponível nas interações, se é necessário dar um bocadinho mais de mimo, damos um bocadinho mais de mimo. Se é necessário um bocadinho mais de disciplina, damos um bocadinho mais de disciplina. Portanto, gerir um grupo, apesar das individualidades e um grupo de muitos meninos, implica disciplina, não pode ser a anarquia se não... portanto existem muitos momentos em que é preciso ser assertivo e ser... eu acho que tem de ser um equilíbrio entre os dois... é isso que eu tento ser.

D – Não sei se a Teresa quer partilhar... T – Posso partilhar... como é que eu sou?

D – é um bocadinho difícil esta questão não é?

T – É assim, às vezes faz-nos pensar e é, assim, com, os anos todos de experiencia e de estar no direto com as crianças é assim, eu acho que sou... acxho0 que sou muito diponivel, sou disponível, sou muito prática, que é, tento... se calhar... é claro que penso nas coisa e tento observar e tento perceber... como a Soraia diz...a Soraia....se calhar, se tivéssemos as duas

numa só… eu sinto que ela precisa mesmo de fundamentar e de saber, e porque é que está a acontecer, e eu é logo ali. É o… mas lá está, se calhar também pela minha formação inicial«, por aquilo que a vida, os anos que foram passando…são formas de estar e de ser. E eu tento sempre… não é sempre, mas como é que hei-de dizer… as situações que vão acontecendo com as crianças e as reações delas, eu tento sempre vê-las do ponto de vista, ou entendê-las do ponto de vista mais prático. E… dar ali sempre, se calhar, o meu lado mais de mãe, como vocês de chamam…mas eu acho que, lá está, isto é mais pela experiência,, não é o fundamentado no papel. E falta-me a parte do papel, que eu sinto que falta, mas pronto, é mais pela prática e não pelo conhecimento. Se calhar acho que também tenho conhecimento, mas não é tão aprofundado.

A – mas são serenas…faladoras QB D – pacientes

S – ai está alguém que consegue ver de fora…

D – lá está agora vamos pedir a opinião de alguém que nos vê mesmo de fora

A – Também ao fim de ser ver 10 ou 15 ou 20, consegue-se perceber… pronto, que há pessoas que são mais agitadas, que sºao mais ansiosas, que falam muito. Pronto, ou que tentam sobrepor-se bàs crianças…portanto acho que nem a T nem a S têm essa caraterística.

S – o que está a dizer acho que é importante. A questão do espaço não é? Elas terem tenmpo e espaço para serem, para dizerem, para estarem…

A – sim… nãosão atabafantes, não é? Nem do ponto de vista verbal, nem do ponto de vista físico não é? Sei la´, muitos miminhos, muito colo, muita coisa desnecessária.

T – é necessário QD

S – Sim, mas não é uma necessidade nossa.

D – por exemplo, quando é necessidade deles… A – não é estar sempre ali em cima, sufocante.
S – não criar essa dependência neles… A – sim…
T – eu acho que, considero-me e acho que a S também, quando é necessário sermos firmes, somos firmes e é bom para eles. E eles sabem perfeitamente com o que podem contar.

S – isso leva-me para outra questão que eu acho que é um bocadinho transversal aqui que é sermos verdadeiras com eles…

D – e autênticas

S – não se cria expectativas, não se mente. Nós não dizemos a seguir vamos e depois não vamos. Até pode acontecer o não irmos, mas damos uma explicação. Não vamos por ai na nossa relação com eles.

A – Diria consistentes, portanto há uma linha que é permanente, quye não muda porque se está bem disposto hoje e amanhã já não se está. Há aqui uma coerência. Uma forma de estar. Não sei, não me lembro de mais (risos)

S – Sim, porque isto é um, bocadinho à medida que a gente se vai lembrando.

D – pronto agora vamos ali à parte que a teresa estava a mencionar, que falta algum papel, registar.. as questões têm a ver com a existência ou não de um modelo de currículo, se utilizam algum modelo ou autoer que justifiquem um bocadinho a vossa prátoca. Se utilizam essas indicações para decidir sobre o ensino e a aprendizagem não tanto, mas sobre o planeamento e a forma de estar com. Se têm algumas bases, que fundamentem e que orientem a vossa prática.

S – eu acho que não me guio pelo modelo A B ou C. Eu acho que interiozem ao longo dos anos ideias com o qual fui tendo contacto ….

INTERRUPÇÃO

S – eu não me sigo por um modelo. Eu acho que adotei algumas ideias com as quais eu me sointo bem, sinto-me confortável a implementar… e sinto que tem impacto neles. E normalmente são sempre ideias, estratégias, em que é possível eles terem,,,hum… serem agentes, portanto, serem ouvidos, poderem escolher, poderem de lagfumas forma, delinear o caminho daquela experiência…

D – o foco é na criança, a partir dai…

S – sim, não quer dizer que não haja uma orientação do aduilto, mas normalmente são estratégias que permitem a participação deles. Algum vÊm do Movimento da Escola Moderna, e numa sala de meninos mais crescidos algumas conseguem-se implementar algumas estratégias, como alguns mapas, os mais simples, claro. As vezes, não é uma questão de implementar todos os dias, de vez em quando fazemos daquela maneira. De vez em quando cada um escolhe e verbaliza o sítio para onde vai brincar, para eles irem começando a estar sensíveis a esta questão de

escolha, e que escolheram. Não +e para sermos rígidos a seguir, é para termos assunto para termos discutidos com eles – "Escolheste isto, mas agora estás a brincar aqui"... fazê-los refletir. A nível do espaço, confesso que é um bocadinho mais do Modelo HighScope. Acho que eles têm ideias muito engraçadas. O Movimento da Escola Moderna também, mas eu identifico-me mais com as estratégias e com os mapas do que propriamente com a questão da organização do espaço.

D – e a nível das observações... faz observações? S – das crianças?

D – Sim... e como faz o registo? Observamos, mas nem sempre registamos. Se faz o registo e como é que faz e com que frequência?

S – eu acho que nós, se pudéssemos, estaríamos sempre a registar, porque nós temos 17 crianças e cada uma tem sempre qualquer coisa engraçada. Normalmente o que nóis conseguimos fazer é um registo fotográfico que tentamos que passe a mensagem daquilo que nós estamos a ver... porque depois as fotografias vão para as famílias ou são expostas no placard. Portanto que se perceba, e nem sempre através da fotografia se percebe, fica a faltar.. mas tentamos que a fotografia capte isso. Muitas vezes, fazemos o registo escrito da situação e também podemos conversar entre nós.

D – esse registo é feito pelo adulto?

S – sim... outra vezes fazemos com eles. Por exemplo, se fazem um desenho e à volta do desenho até há ali uma conversa engraçada...então nós quase que pedimos permissão ou perguntamos "queres que eu escreva aqui aquilo que disseste". Ou seu, sei lá, estamos na área dos livros e algum diz alguma coisa engraçada e dali sai uma conversa interessante, ou que até está a contar uma história que é reinventada e etc... se virmos que há a oportunidade de fazer o registo escrito, normalmente pedimos que eles alinhem connosco - "podemos escrever a história que tu estás a contar, porque depois mais tarde depois ler esta história?" – porque depois nos parece um bocado estranho estar com eles na interação e estar a escrever. Se eles alinharem nisto, normalmente eles até nos dão aquele timing – "já escrevi isto que tu dizeste queres que eu leia?" – mas o registo escrito, nos momentos em que acontece a situação, eu acho que é muito difícil. Acontecem depois... e os vídeos. Quanto Às filmagens, eu acho que são úteis, mas poderiam ter mais utilidade se tivéssemos tempo de olhar para elas. e muitas vezes, nós fazemos as filmagens porque queremos captar aquele momento, porque achamos que +e importante e na alytira damos essa importância, mas depois nem sempre temos tempm, de ver as imagens, estufar as imagens. Esse eu acho que é o calcanhar de aquiles ou a dificuldade que eu sinto... é tempo, de plane-

amento, de planmeameto fundamentado, porque aconteceu isto, eu vou propor isto, eu vou desafialos para isto. Ou seja, é um bocadinho aquilo que a Teresa dizia, eu preciso de ter sempre uma justificação para dizer proque e que é assim. Não quer que idzem que não possam acontecer coisdas espontâneas, que acontecem, mas que aquilo que seja proposto, seja com alguma fundamentação. E as bvesxes, o tempo não permite ir ai, não permite ir à pesquisa. E os vídeos são um instrumento que eu acjho que podiam ter muito mais impacto do que aquilo que nós lhes estamos a dar. Porque ver imagens demora muito tempo, porque pesquisar num livro demora muito tempo…acho que podia haver vantagem se houvesse mais… sei lá, às vezes há questão simples, que os pais das crianças nos colocam e sobre as quais precisamos de ir perceber, ou precisamos de ir vê-los ao longo do tempo para poder dar uma opinião à família porque é uma coisa demasiado específica, ou até precisávamos de ir ler e de reavivar para podermos partilhar algumas estratégias e etc. sei lá, uma questão simples, que pode acontecer na sala e que já aconteceu. Começam os desenhos, a questão da estimulação para a figura humana. Se calhar é importante para nós sabermos o que é que eles começam a fazer primeira. Porque nós muitas vezes fazemos modelos do desenho. E se calhar é importante para nós sabermos que o normal era fazer-se a cabeça, com os braços a saírem da cabeça, em vez de fazermos logo um desenho com um adulto…às vezes nós precisamos de ir buscar essa informação, na altura em que estamos a planear, nós precisamos de saber, como é que nós vamos agir. Tirando a parte teórica da coisa, eu acho que é preciso um bocadinho de investimento. É aquilo que nós falamos. Passam-se os anos e nós vamos ficando com aquilo que vamos tendo ao loingo dos anos e que trouxemos dos nossos cursos. E… e no oilhar, se calhar de quem gere, e mesmo do nosso, temos de ser se calhar exigentes com esse lado, falta esta parte. Porque isto não é só ir para a sala com os meninos e estar ali a estimulá-los. Como? Com base em quê?

T – Nós vamos fazendo formações, e vamos adequando coisas mais modernas e coisas que se vai… ao longo do tempo foram evoluindo de outra forma. E que , pronto, é bom, mas o que acontece, e em que momentos?

S – era o que eu estava a dizer à Diana. Eu sinto que é a minha maior lacuna. A gente depois no dia a dia acaba por não priorizar isto, apesar de eu achar que isto tem um impacto imenso. Se conseguíssemos, por exemplo, ver as filomagens, seria um instrumento de trabalho muito importante e depois… há aqui outra questão que não sei se vai surgir mais à frente ou não. Nós temos uma equipa connosco. Portanto, nós somos motor de muita coisa, somos exemplo, somos fundamentação, somos muita coisa. E voltando à questão do desenho, se o meu objetivo é começar a estimulá-los nesta área, porque +e a fase de desenvolvimento em que isto começa a acontecer e o nosso papel é isto, é estar alerta e propor-

cionar. Então eu deveria capacitar quem está comigo para fazer tão bem ou melhor do que aquilo que eu consigo fazer quando estou com eles, porque não sou só eu que faço com eles desenhos. e falta tempo, falkta considerar esta parte do trabalho no dia a dia. a gente vai fazendo nos corredores, entre uma rotina e outra, dá-se uma indicação... mas falta, falta podermos partilhar alguma bibliografia com elas, eu acho... se eu tivesse conseguido ir pesquisar as fases do desenho, nem que seja só durante este ano, e lhes pudesse ter dado, eu só estaria a contribuir, tanto para o crescimento delas, em segundo lugar, e em priomeiro lugar para aquilo que elas estão ali a fazer que é o trabalho delas, com qualidade. É proporcionar, mas com qualidade.

D – Lá está... podemos passar aqui um bocadinho para a parte da equipa. Sente-se que... o bloco F. sente-se que há necessidade de mais tempo para estar em equipa de sala, por exemplo? Para conversar, sem ser num momento do dia a dia certo? Para serem passadas estas informações... Ok, mas são feitas reuniões...

S – Sim, eu acho que nós comunicamos até, bastante entre nós, entre as salas... agora acho que até já conseguimos comunicar um bocadinho mais entre as salas... mas nas salas eu acho que até comunicamos bastante. Aquilo que eu sinto é que são precisos momentos desses que a Diana estava a dizer, mas estruturados... não é só ter os tempos. Não me interessa ter as reuniões com elas, se eu não tiver feito o meu trabalho e o levar feito para a reunião. Se não vou para lá dizer-lhes aquilo que eu gostava de fazer, e não fiz e, portanto, não acrescentei nada. Portanto, isto é um bocadinho bola de neve. Eu sinto que fazem falta momentos desses, com elas, quase formatuivos, de passagem das nossas ideias, das nossas intenções, elas virem perguntar e nós podemos explicar um bocadinho qual é a nossa lógica, o que é que está por trás das nossas decisões, como é que nós nos sentimos bem ou não a desenvolver... eu tento fazer isso, quando às vezes lhes digo "Estou a pensar levar três em vez de levar dez meninos , estou a pensar isto e aquilo, o que é que vocês acham?". Mas é assim, é tudo no correr do tempo.

T – pois... e é assim, eu também tenho a forma de estyar é sempre, tudo aquilo que faço, justifico... não é justifico digo qual é que é a intenção, porque é que é feito? Qual é que é a intencionalidade daquela atividade? qual a ação perante as crianças, qual é que é a resposta delas, para que elas percebem também a influenciam que é dada Às crianças e o nosso papel para com elas. pronto, lá está... vamos fazer também para que haja algum trabalho, não é só o estar..qual é que é o nosso papel aqui enquanto agentes?

S – eu acho que a ideia não é nós mandarmos fazer

T - claro

S – não é assim que funciona uma equipa. Muitas vezes nem funcionar porque depois há sabotagem. A ideia não é, nós mandarmos "ah, quando eles caem temos de fazer assim" – não é isso. É dar-lhes as estratégias para que elas também sejam capazes de fazer.

D – e também envolve-las "o que é que acham?"

S – sim, sim, sim. Mas é que muitas vezes, às vezes o que eu sinto é. Também porque ao longo de muitos anos foi esta ideianão é? As educadoras é que sabem e executam. E há muitas auxiliares que se põem nesse papel. Que não questionam – porque a educadora é que sabe, porque a educadora é que fez... eu sou quase a executante, estou cá para os alimentar, para lhes tirar as fraldas, para...só estou ali, mesmo que tenha uma opinião, não me manifesto porque não me pagam para isto e.. há muitas auxiliares que se põem nesse papel, e às vezes temos que ser nós quase que a dizer – saiam dai e perguntem, porque é que está a acontecer assim? Preciso que isso a deixou desconfortável, quer falar sobre isso?

T – Eu senti este ano com a vinda da M, que era uma pessoa que não estava ali, habituada a estar, e ali estava, passiva, à espera que se lhe dissesse...ou então, tudo aquilo que eu dizia era sim, eu dizia "oh menina, sff" (risos). Manifeste-se! Se não quer diga, diga qualquer coisa, se não concordar, não pode dizer que sim a tudo!

S – este sentido critico que nós fomentamos nas crianças também temos de fomentar nas equipas onde estamos não é? É um bocado o nosso papel.... E isso tudo, é trabalho que tem de ser feito nesses tempos todos, nos tempos que estamos com os meninos mas também nos outros. portanto, eu sinto também isto um bocadinho que a Teresa estava a dizer. Eu gosto imenso de ir saber e de... se vou estimular para o desenho faz sentido estar a dizer para fazer um boneco com esses detalhes quando eles só fazem dois? É normal só fazerem dois... assim como outras coisas não é? Não sei se respondemos aquilo que pretendia...

D – agora aqui só sobre o ambiente de aprendizagem. A Soraia já falou aqui um bocadinho sobre a organização do espaço, quando estava a falar sobre as conceções. Mas a nível das produções e das fotografias e se existem fotografias das crianças, famílias, se são expostas.

S – eu já fui muito mais capaz, capaz no sentido de aparecer feito, do que agora. E acho que isso é uma lacuna, porque eles já muito crescidos já querem ver, já falam sobre tudo e acho que era uma mais vantagem num grupo de meninos mais crescidos. A verdade +e que o tempo nºão da para

tuido. Eu sinto que este ano as produções deles não estão tão valorizadas como em anos anteriores. Embora estejam na sala, sejam valorizadas no momento em que acontece, muitas vezses são mostradas no grande grupo ou nós incentivamos "queres mostrar ao outros que fizeste isso" isso sim. Mas nas paredes eu acho que podia ser muito mais rico. Mas isso exige muito tempo também. Exige tempo, junto com as outras coisas que também exigem tempo.

T – Mas é assim... não sei...e...mas vai também um bocadinho da linha da nossa atuação aqui... como encaramos estes momentos. Porque é assim, para nós, é importante, na fotografia aparecer os meninos a fazer é uma coisa, o trabalho na parede é outra. Acho que nós, é mais importante como é que a criança faz

S – o processo

T – do que o produto. Não é, como em outras escolas que se vai e está tudo nas paredes e é quase trudo igual, todos os meninos fazem a mesma coisa. Não. nós, o que é importante, o como se faz, e não o produto final

S – Connosco também, e ainda hoje eu explicava isso à ama que está a fazer formação, ela ficou a olhar porque as folhas que estavam no cavalete era – faziam e virávamos e voltavam a fazer do outro ladoe depois – é pela experiencia, eles estão a brincar no cavalete pela experiencia, portanto a mim não me interessa estar a guardar os desenhos finais para nada. A não ser que algum deles manifeste um sentimento muito significativo em relação aquele desenho. E era mais em relação a esse que em dizia que em anos anteriores sinto que eles se sentiam mais valorizados, porque agora já fazem mãe já fazem pai já fazem uma torre com legos que dizem que para eles aquilo é uima coisa muito significativa e que depois quando arrumam não querem desmanchar e ai a gente consegue perceber se eles estão ligados aquilo ou se não estão assim tão ligados. E estes mais crescidos já valorizam muito estas coisas. E era mais por ai... embora para nós também seja um bocadinho como a Teresa estava a dizer, é mais o processo e não tanto o produto final. A questºão de toda a gente ter de fazer igual não existe.

D – mas tem a ver connosco, com a nossa forma de estar sim. Não sei se a Teresa quer falar um bocadinho sobre a parte do modelo, se segue algum modelo...

T – eu não sigho nenhum modelo. O que acontece, dos conhecimentos e dos vários anos de trabalho, vai-se buscando aqueles que melhor se adaptam, se enquadram, criam uma forma de estar que dá resposta aquilo que estamos a fazer. Se calhar, em termos de estruturas, às vezes pode

ajudar nós termos ali alfuns modelos que nos possam orientar. Mas lá está, vamos adaptando à nossa realidade e aquiulo que vamos fazendo. Agora não sigo taxativamente de maneira alguma, nenhum modelo à risca.

D – pronto, não sei se tem mais alguma coisa a acrescentar, que queiram partilhar e que eu não tenha questionado e que acham que seja pertinente.

S – a questão dos modelos é interessante, mas como em tudo tem os dois lados. Podem vir dar alguma estrutura, como a T dizia, o problema é quando nós nos deixamos dominar pela estrutrura. E ai perdem.se outros cvalorws, com os quais nós nos identificamos muito. Se se conseguir esse equilíbrio, eu acho que é a combinação perfeita. Quando nós nos tornamos escravos dos modelos, seja ele qual for, tendemos a estar menos disponíveis, menos flexíveis, apesar dos próprios modelos se dizerem flexíveis.

D – acabamos por estar também menos abertas à mudança e às opini~ºoes externa, e ao que vem de fora.

S – fiucar mais escravas digamos assim... "nós seguimos este modelo e este modelo protagoniza isto então é isto que eu implemento todos os dias na minha prática se eu fujo a isto estou a fugir ao modelo e eu não posso fugir ao modelo"... ou porque mais para cima não permite. E muitas educadoras trabalham com os modelos com os quais não se identificam. E proi9ntop os modelos as vezes cortam um bocadinho as pernas, acho que é preciso saber, é modelo, não tem caracter obrigatório, é mais uma reflexão do que propriamente outra coisa.

D – pronto, obrigada, não sei se querem acrescentar... A – não apanhei a parte final não sei se...

D – na parte final estivemos a falar um bocadinho sobre a questão dos modelos, como orientam a prática e sobre as produções das crianças e sobre o trabalho em equipa. E o planeamento e o currículo. Acho que a Soraia e a T acabaram aqui por.,..

A – pois não sei se valorizaram aqui a questão da equipa de sala D – sim, obrigada!

Anexo 4 – Análise de Conteúdo

Tema	Categorias	Sub categorias	Unidades de análise	Unidades de registo (UR)	Frequência
CONCEÇÃO DO ADULTO SOBRE SER CRIANÇA	*Ser criança*	Dimensão funcional – aprender	Focus-Group e Questionários	"... competente... com potencial de aprendizagem... com capacidade de se manifestar..." "Tem plasticidade para aprender, fazer mudanças, fazer aquisições." "... capaz ..." "são recetoras de tudo aquilo que lhe damos."	3
		Dimensão afetiva/ indivi dualização		"Com as suas individualidades, características que lhe são próprias" "... a fase do crescimento é toda individual..." "Precisa de afeto, precisa de segurança." "O melhor do mundo é alegria, é sorrir, é chorar, é aventura, é o desafio."	4
		Dimensao cultura		"trás cultura e um background que lhe é dado pela família" "... Cultura familiar"	2
		Dependência		"E ao nível das necessidades, independentemente dos graus de autonomia, ainda depende de adultos competentes." "Eu estava a pensar dependente ... De figuras de referência, de segurança, de carinho" "A criança é um ser frágil, que precisa de um adulto para a orientar e proporcionar vários momentos brincadeira/estímulo e ser encaminhada para que cresça e possa ser independente"	3
		Expressão verbal ou comunicação		"questão de ter voz. Tem uma forma de comunicar própria" "eu estou a pensar mais em crianças do berçário, da sala amarela, é mais comunicação não verbal e temos de estar atentos. Quando acabamos por conhecer as crianças é-nos mais fácil interpretar o que nos tentam transmitir, pelo choro, pelas verbalizações" "pelo tónus, pela entoação" "a forma de estar, a postura"	4
		Dimensão social		"elas precisam de ter possibilidade de ter impacto à sua volta" "de ser passivos" "precisam de... vivenciar o meio..." "perceber que influenciam!" "elas são influenciadas e influenciam o meio. Eu associaria aquela questão do serem competentes" "e com a influência do meio... não é só o meio que as influencia a eles, também são eles que influenciam o meio"	6
		Dimensão integrativa/ indivudualizada		"Nós adequamo-nos em função da criança. A rotina do berçário, principalmente dos bebés mais pequeninos, é feita em função das necessidades de cada um"	1
ROTINA	Dinamização	Dimensão participativa	Focus-Group	"... Tive aquela iniciativa de fazer com eles, e eles aderiram e reproduzem muito facilmente... Não sendo aqui nenhuma atividade livre, mas ela tem escolha própria" "... ela expressa-se" "Portanto, e eles livremente conseguem manifestar-se e têm uma palavra" "Mas acho que nós tentamos dar resposta à voz ativa" " Numa Verde [12-24 meses] ...já senti, agora mais para o final do ano letivo ... que consegui dinamizar momentos que surgiram deles" "Portanto alguma coisa que eles iniciaram..."	6

		Flexibili-dade		"Em termos de um berçário . . . Acho que é o mais flexível possível" "É flexibilidade, sei lá, por exemplo se uma criança não quer dormir o tempo todo ou aquela hora...é uma possibilidade" "Eu acho que há flexibilidade dentro do... do... eu via a rotina quase que, em vez de ser: 11h30 casa de banho, 12h almoço – são espaços de tempo e esses espaços de tempo permitem uma determinada flexibilidade em função de cada criança" ". . . depois da rotina estar interiorizada, e estou a pensar nos mais crescidos [sala dos 24 aos 36 meses], se calhar conseguem-se fazer algumas alterações à rotina que não os destabilizem..." "Porque alguma atividade espontânea surgiu e em vez de irmos primeiro cantar o bom dia, vamos fazer outra coisa e eles percebem esta mudança. Mas, normalmente, eu entendo sempre isto numa fase muita mais à frente do ano letivo. Não tanto no início, porque pode desorganizar. Mas depois de interiorizada eu entendo que é mais flexível neste sentido"	5
		Previsibilidade		"É mais previsibilidade do que flexibilidade" "Numa sala vermelha [24-36 meses], as transições, eles já conseguem perceber muito bem quando nós dizemos o que é que vai acontecer a seguir. Eles já antecipam... e portanto acho que não é assim uma grande preocupação a estruturação destes momentos, porque isso já acontece...foi mais no início do ano..." ". . . No início do ano precisas de mais indicações, de mais vezes, todos os dias, fazeres o discurso da sequência do que vai acontecer em vários momentos" "Foi sendo estruturada desde o início do ano" "Eles já sabem, eles já conseguem prever o que vem a seguir, Mas ainda precisam ali um bocadinho da instrução verbal para não se perderem no meio. Mas sinto cada vez mais que eles estão a conseguir prever o que vem a seguir" "Na amarela [berçário] . . .assim que haja a indicação verbal ... acho que já está bem implementada"	6
		Negociação/ conflitos		"Podemos conversar, ainda é cedo, vamos brincar mais um bocadinho aqui ou ali" "Tentar negociar com a criança... e quanto mais bebés ainda mais, porque começam com o choro, porque têm fome ou alguma outra necessidade, respondemos, é mesmo ali... "Porque querem que nós façamos parte da brincadeira, ou quando há alguma situação que precisa de ser resolvida, como os conflitos. Que nem sempre nós intervimos, portanto se sentirmos que eles já têm estratégias a nossa intervenção é quase que verbal e não chegamos a intervir na situação. E quanto mais o ano letivo avança mais sentimos que é desnecessária a nossa intervenção física" "No início havia algum conflito, pela disputa de um objeto, ou pela disputa pelo espaço, que era necessário muito a intervenção do adulto, agora já estou a conseguir, já estamos a conseguir ver que eles já conseguem resolver entre eles. Já vão...como nós lhes ensinamos a fazer, eles já conseguem, e já conseguem gerir melhor este tipo de conflitos" "Perante uma briga/disputa entre crianças tento ver quem é que tinha o brinquedo, se for o caso, e devolver a quem tinha o brinquedo primeiro e perceber a outra criança perceber, falando com ela." "O meu papel é de apaziguar a situação, depois perguntar o que aconteceu para entender de que lado está a razão, tentando fazer ver que não é preciso brigar e que as coisas servem para os dois."	6
		Momentos da rotina		"Nos mais crescidos, e estamos a pensar numa sala Vermelha [24 aos 36 meses] eu acho que existem tempos para todos os tempos. Tanto o tempo de grande grupo, como de pequeno grupo, como os momentos individuais, e também vejo que qualquer um deles, pode surgir, já acontecer surgirem, quer por iniciativa dos adultos, de uma forma estruturada e orientada, quer por iniciativa deles. Portanto, depende um bocadinho da nossa sensibilidade e permitir que isso aconteça" " . . . os momentos de grande grupo que às vezes começam numa brincadeira de dois ou três e quando reparamos temos o grupo todo a fazer aquela brincadeira"	2

		Papel do adulto		"E o adulto não fez nada a não ser, ser convidado a participar também…isto leva também um bocadinho à questão qual é a intervenção do adulto… eu acho que, numa sala vermelha [24 – 36 meses], o adulto intervém quando é solicitado, e eles solicitam várias vezes, porque querem brincar connosco" "Portanto, quando querem vão buscar uma coisa e já sabem perfeitamente e pedem para haver ali uma interação com o adulto. . . nós temos uma menina que quando tem fome, vai-nos chamar e quer-nos levar para ir lavar as mãos."	2
		Dimensão lúdica		"No berçário . . têm vários brinquedos que lhe proporcionam várias estimulações e em que eles são livres de puder escolher o que é que querem. Normalmente, às vezes dai, até pode nascer realmente uma interação de grupo, da exploração de um que chamou a atenção e que depois vai buscar"	1
RELAÇÕES SOCIAIS	Desenvolvimento social, Emocional e Moral	Relações com os pares	Focus-Group e Questionários	" . . . em termos de berçário,são muito valorizadas, sempre que há esta interação . . E em relação aqui ao outro par nem sempre é fácil porque depois existe aqui a disputa do brinquedo e outras coisas. Mas é assim, tenho sentido que isto é um grupo que se dá muito bem, tem uma cumplicidade engraçada, e os miúdos entre eles nota-se que há ali um… eles chegam de manhã e vão-se agarrar uns aos outros…" "Agora há um tempo para cá que não está a acontecer e existe ali o partilhar dos brinquedos entre eles e o fazerem brincadeiras entre eles, já se nota muito, além de serem tão pequeninos, mas existe isto que a Soraia está a dizer, há um que está a fazer e eles já sabem, olham uns para os outros e vão fazer já os quatro mais crescidos ao mesmo tempo. É mesmo engraçado" "… eles sabem o impacto que tem, já usam isso como estratégia" tentamos, quando há assim alguma "dentaducha", também tem havido, e que também cria aqui alguma situação, que eles tentem resolver… a seguir fomentadas que haja depois o chegar e o dizer que o amigo não gosta e resolver, tentar minimizar ali a situação" "eles são elementos muito ativos, nesta idade o que eu noto, eles são muito ativos, eles solicitam muito e apesar de eles serem mais competentes do ponto de vista da linguagem também são mais competentes do ponto de vista físico, no sentido de, tentam resolver muita coisa fisicamente – porque já conseguem ir tirar, porque já conseguem empurrar com impacto porque já conseguem dar uma estalada que têm impacto, já conseguem usar a força.." ". . .numa sala Verde . . eles já usam a força física como estratégia para conseguirem aquilo que querem"	3

		Papel do Adulto		" . . . eu acho que procuro ser disponível, procuro estar ao nível deles, portanto o baixar-me, se estou a conversar com eles baixo-me . . . quando me procuram porque me querem mostra qualquer coisa também... tento-lhes explicar quando tenho que os frustar, portanto, tenho de lhes dizer porquê. E a razão normalmente é uma coisa que eles conseguem perceber. Não é nem porque sim nem porque não. É alguma coisa que eles entendem." "... eu acho que tem a ver um bocadinho com a forma como olham-os para eles... ninguém gosta de uma resposta "porque sim" e eles também não gostam e ficam insatisfeitos com isso. Eu acho-me disponível nas interações, se é necessário dar um bocadinho mais de mimo, damos um bocadinho mais de mimo" "serenas...faladoras QB (educadoras)" "pacientes" "Não são atabafantes, não é? Nem do ponto de vista verbal, nem do ponto de vista físico não é? Sei la´, muitos miminhos, muito colo, muita coisa desnecessária" "não criar essa dependência (do adulto) neles..." " . . . sermos verdadeiras com eles..." " . . . autênticas" "não se cria expectativas, não se mente. Nós não dizemos a seguir vamos e depois não vamos. Até pode acontecer o não irmos, mas damos uma explicação. Não vamos por ai na nossa relação com eles." "Diria consistentes, portanto há uma linha que é permanente, que não muda porque se está bem disposto hoje e amanhã já não se está. Há aqui uma coerência. Uma forma de estar" "eu tenho noção que oiço e que vejo muito mais do que aquilo que interajo com eles ou que posso discutir com os adultos. Ou seja, há muita coisa que eu ouvi e que vi, e que não foi alvo, porque assim não aconteceu, e fica para mim e que as vezes retomo noutros momentos com eles, se perceber que foi uma coisa pertinente. E percebo que na altura que caiu ou que até era uma coisa interessante mas que o momento não permitiu que se puxasse por aquela conversa. Outra vezes ficam só, considero-me atenta, nesse sentido. Sinto que consigo, mesmo no meio da agitação, perceber algumas movimentações que estão a acontecer ou coisas que poderiam passar despercebidas e que estão a acontecer. Nem sempre são alvo de discussão, porque nem sempre se justifica, mas tenho noção que consigo perceber que isso acontece". "mais observação do que intervenção..." "Sim, sim, porque nem sempre é possível intervenção. eu preciso de muita informação e quanto mais eu tiver mais eu consigo fazer uma leitura da realidade, na minha opinião, cada vez mais correta, mais próxima da verdade, mas nem tudo tem de ser alvo de discussão, de intervenção, de... pronto de conversa com eles, enfim". "Se é necessário um bocadinho mais de disciplina, damos um bocadinho mais de disciplina. Portanto, gerir um grupo, apesar das individualidades e um grupo de muitos meninos, implica disciplina, não pode ser a anarquia se não... portanto existem muitos momentos em que é preciso ser assertivo e outros ser "mimosa"... eu acho que tem de ser um equilíbrio entre os dois..." "Eu acho que, considero-me e acho que a S também, quando é necessário sermos firmes, somos firmes e é bom para eles. E eles sabem perfeitamente com o que podem contar" " e até nos momentos em que temos de dar um ralhete, como eu costumo dizer, temos de explicar o porquê de nós termos ficado triste com aquela situação não é? Não é só porque sim... " " . . eles percebem quando é o momento de brincadeira e os momentos em que temos de ser mais firmes." " . . . é entrar um pouco no mundo deles que é a fantasia, isso faz-nos felizes, a nós adultos e a eles"	18

		Vinculação		"toda a nossa forma de estar e de trabalhar com elas é em função de cada… para dar resposta a cada um" "eu acho que aqui… o que é comum, a nossa disponibilidade, a disponibilidade do adulto para dar esta atenção. Eles têm essa necessidade" "sou muito disponível . . ., sou muito prática. … as situações que vão acontecendo com as crianças e as reações delas, eu tento sempre vê- las do ponto de vista, ou entendê-las do ponto de vista mais prático. E… dar ali sempre, se calhar, o meu lado mais de mãe . . ." "Os momentos de cuidados não têm de ser só cuidados, pode ser também um momento de afeto e aproximidade"	4
		Comunicação		". . . normalmente as salas dos mais crescidos têm mais meninos…. Portanto o rácio adulto-criança fica mais comprometido, é verdade que eles verbalizam melhor… mas muitas verbalizações precisam disto mesmo que tinha aqui, são interpretadas, precisam de ser interpretadas. E precisam de quem responda, eles querem uma conversa, não querem só uma resposta e está. As vezes sente-se que tem de ficar por ai, porque as solicitações aos adultos são muitas… não só pela rotina, mas também por eles. Exige muito às vezes. Esta gestão nem sempre é fácil de ser feita e principalmente quando estão pais também" "E a nível verbal eles também estão agora a adquirir a linguagem e sinto que, os mais velhos, que já têm a linguagem bastante emergente, precisam mesmo, vem para perto de nós (adultos) e repetem muitas vezes a mesma palavras para nós descrevermos aquilo que aconteceu. … se for preciso ficamos ali 5/10 minutos…"	2
ABORDAGENS À APRENDIZAGEM	Planeamento do currículo	Iniciativa (crianças)	Focus-Group	"E normalmente são sempre ideias, estratégias, em que é possível eles terem,,,hum… serem agentes, portanto, serem ouvidos, poderem escolher, poderem de alguma forma, delinear o caminho daquela experiência…" "o foco é na criança, a partir dai…" "Sim, não quer dizer que não haja uma orientação do adulto, mas normalmente são estratégias que permitem a participação deles." "De vez em quando cada um escolhe e verbaliza o sítio para onde vai brincar, para eles irem começando a estar sensíveis a esta questão de escolha, e que escolheram. Não é para sermos rígidos a seguir, é para termos assunto para termos discutidos com eles. . . "	4
		Modelo de currículo – ensino e aprendizagem ou pedagogia		"Eu acho que não me guio pelo modelo A B ou C. Eu acho que interiozei ao longo dos anos ideias com as quais fui tendo contacto …. Eu acho que adotei algumas ideias com as quais eu me sinto bem, sinto-me confortável a implementar… e sinto que tem impacto neles . . . .Alguns vem do Movimento da Escola Moderna, e numa sala de meninos mais crescidos algumas conseguem-se implementar algumas estratégias, como alguns mapas, os mais simples, claro. As vezes, não é uma questão de implementar todos os dias, de vez em quando fazemos daquela maneira" "Eu não sigo nenhum modelo. O que acontece, dos conhecimentos e dos vários anos de trabalho, vai-se buscando aqueles que melhor se adaptam, se enquadram, criam uma forma de estar que dá resposta aquilo que estamos a fazer. Se calhar, em termos de estruturas, às vezes pode ajudar nós termos ali alguns modelos que nos possam orientar. Mas lá está, vamos adaptando à nossa realidade e aquilo que vamos fazendo. Agora não sigo taxativamente de maneira alguma, nenhum modelo à risca" "A questão dos modelos é interessante, mas como em tudo tem os dois lados. Podem vir dar alguma estrutura, como a T dizia, o problema é quando nós nos deixamos dominar pela estrutrura. E ai perdem-se outros valores, com os quais nós nos identificamos muito. Se se conseguir esse equilíbrio, eu acho que é a combinação perfeita. Quando nós nos tornamos escravos dos modelos, seja ele qual for, tendemos a estar menos disponíveis, menos flexíveis, apesar dos próprios modelos se dizerem flexíveis. . . E pronto, os modelos, às vezes cortam um bocadinho as pernas, acho que é preciso saber, é modelo, não tem caracter obrigatório. . ." "E muitas educadoras trabalham com os modelos com os quais não se identificam"	4

		Observações		"Normalmente o que nós conseguimos fazer é um registo fotográfico que tentamos que passe a mensagem daquilo que nós estamos a ver... porque depois as fotografias vão para as famílias ou são expostas no placard. Portanto que se perceba, e nem sempre através da fotografia se percebe, fica a faltar.. mas tentamos que a fotografia capte isso. Muitas vezes, fazemos o registo escrito da situação e também podemos conversar entre nós" "... outras vezes fazemos com eles (crianças). Por exemplo, se fazem um desenho e à volta do desenho até há ali uma conversa engraçada...então nós quase que pedimos permissão ou perguntamos "queres que eu escreva aqui aquilo que disseste" ... se virmos que há a oportunidade de fazer o registo escrito, normalmente pedimos que eles alinhem connosco - "podemos escrever a história que tu estás a contar, porque depois mais tarde depois ler esta história?" – porque depois nos parece um bocado estranho estar com eles na interação e estar a escrever." "Quanto às filmagens, eu acho que são úteis, mas poderiam ter mais utilidade se tivéssemos tempo de olhar para elas. e muitas vezes, nós fazemos as filmagens porque queremos captar aquele momento, porque achamos que é importante e na altura damos essa importância, mas depois nem sempre temos tempo, de ver as imagens, estudar as imagens ... E os vídeos são um instrumento que eu acho que podiam ter muito mais impacto do que aquilo que nós lhes estamos a dar"	3
		Dificuldades das educadoras		"Esse eu acho que é o calcanhar de aquiles ou a dificuldade que eu sinto... é tempo, de planeamento, de planeamento fundamentado, porque aconteceu isto, eu vou propôr isto, eu vou desafiá-los para isto". "Porque ver imagens demora muito tempo, porque pesquisar num livro demora muito tempo...acho que podia haver vantagem se houvesse mais... sei lá, às vezes há questão simples, que os pais das crianças nos colocam e sobre as quais precisamos de ir perceber, ou precisamos de ir vê-los ao longo do tempo para poder dar uma opinião à família porque é uma coisa demasiado específica, ou até precisávamos de ir ler e de reavivar para podermos partilhar algumas estratégias e etc....É aquilo que nós falamos. Passam-se os anos e nós vamos ficando com aquilo que vamos tendo ao longo dos anos e que trouxemos dos nossos cursos. E... e no oihar, se calhar de quem gere, e mesmo do nosso, temos de ser se calhar exigentes com esse lado, falta esta parte. Porque isto não é só ir para a sala com os meninos e estar ali a estimulá-los. Como? Com base em quê?" "Nós vamos fazendo formações, e vamos adequando coisas mais modernas e coisas que se vai... ao longo do tempo foram evoluindo de outra forma. E que , pronto, é bom, mas o que acontece, e em que momentos?" "Eu sinto que é a minha maior lacuna. A gente depois no dia a dia acaba por não priorizar isto, apesar de eu achar que isto tem um impacto imenso. Se conseguíssemos, por exemplo, ver as filomagens, seria um instrumento de trabalho muito importante" "... e falta tempo, falta considerar esta parte do trabalho no dia a dia. a gente vai fazendo nos corredores, entre uma rotina e outra, dá-se uma indicação... mas falta, falta podermos partilhar alguma bibliografia com elas, eu acho..."	5

ESPAÇO	Ambiente de aprendizagem	Exposição das produções das crianças	Focus-Group	"Eu sinto que este ano as produções deles não estão tão valorizadas como em anos anteriores. Embora estejam na sala, sejam valorizadas no momento em que acontece, muitas vezses são mostradas no grande grupo ou nós incentivamos "queres mostrar ao outros que fizeste isso" isso sim. Mas nas paredes eu acho que podia ser muito mais rico. Mas isso exige muito tempo também. Exige tempo, junto com as outras coisas que também exigem tempo" "...mas vai também um bocadinho da linha da nossa atuação aqui... como encaramos estes momentos. Porque é assim, para nós, é importante, na fotografia aparecer os meninos a fazer é uma coisa, o trabalho na parede é outra. Acho que nós, é mais importante como é que a criança faz" "O processo" "Do que o produto. Não é, como em outras escolas que se vai e está tudo nas paredes e é quase trudo igual, todos os meninos fazem a mesma coisa. Não. nós, o que é importante, o como se faz, e não o produto final" " . . . é pela experiência, eles estão a brincar no cavalete pela experiência, portanto a mim não me interessa estar a guardar os desenhos finais para nada. A não ser que algum deles manifeste um sentimento muito significativo em relação aquele desenho. E era mais por ai... embora para nós também seja um bocadinho como a Teresa estava a dizer, é mais o processo e não tanto o produto final. A questão de toda a gente ter de fazer igual não existe"	5
		Organização		"A nível do espaço, confesso que é um bocadinho mais do Modelo HighScope. Acho que eles têm ideias muito engraçadas. O Movimento da Escola Moderna também, mas eu identifico-me mais com as estratégias e com os mapas do que propriamente com a questão da organização do espaço."	1
EQUIPA	Trabalho de Equipa	Planeamento	Focus-Group e Questionários	"Normalmente a educadora da sala planeia as atividades e depois pede a nossa opinião, se concordamos ou não e se é preciso modificar alguma coisa." "Normalmente a educadora apresenta o plano de atividades e nós auxiliares partilhamos a nossa opinião, por norma concordamos."	2

		Papel do Educador		"Nós temos uma equipa connosco. Portanto, nós somos motor de muita coisa, somos exemplo, somos fundamentação, somos muita coisa. E voltando à questão do desenho, se o meu objetivo é começar a estimulá-los nesta área, porque +e a fase de desenvolvimento em que isto começa a acontecer e o nosso papel é isto, é estar alerta e proporcionar. Então eu deveria capacitar quem está comigo para fazer tão bem ou melhor do que aquilo que eu consigo fazer quando estou com eles, porque não sou só eu que faço com eles desenhos." " . . . se eu tivesse conseguido ir pesquisar as fases do desenho, nem que seja só durante este ano, e lhes pudesse ter dado, eu só estaria a contribuir, tanto para o crescimento delas, em segundo lugar, e em priomeiro lugar para aquilo que elas estão ali a fazer que é o trabalho delas, com qualidade. É proporcionar, mas com qualidade." " . . . é assim, eu também tenho a forma de estyar é sempre, tudo aquilo que faço, justifico... não é justifico digo qual é que é a intenção, porque é que é feito? Qual é que é a intencionalidade daquela atividade? qual a ação perante as crianças, qual é que é a resposta delas, para que elas percebem também a influenciam que é dada Às crianças e o nosso papel para com elas. pronto, lá está... vamos fazer também para que haja algum trabalho, não é só o estar..qual é que é o nosso papel aqui enquanto agentes?" ". . . eu acho que a ideia não é nós mandarmos fazer" " . . . não é assim que funciona uma equipa. Muitas vezes nem funcionar porque depois há sabotagem. A ideia não é, nós mandarmos "ah, quando eles caem temos de fazer assim" – não é isso. É dar-lhes as estratégias para que elas também sejam capazes de fazer. Também porque ao longo de muitos anos foi esta ideianão é? As educadoras é que sabem e executam. E há muitas auxiliares que se põem nesse papel. Que não questionam – porque a educadora é que sabe, porque a educadora é que fez... eu sou quase a executante, estou cá para os alimentar, para lhes tirar as fraldas, para...só estou ali, mesmo que tenha uma opinião, não me manifesto porque não me pagam para isto e.. há muitas auxiliares que se põem nesse papel, e às vezes temos que ser nós quase que a dizer – saiam dai e perguntem, porque é que está a acontecer assim? Preciso que isso a deixou desconfortável, quer falar sobre isso?" "Este sentido critico que nós fomentamos nas crianças também temos de fomentar nas equipas onde estamos não é? É um bocado o nosso papel...	6
		Diálogo		"Sim, eu acho que nós comunicamos até, bastante entre nós, entre as salas... agora acho que até já conseguimos comunicar um bocadinho mais entre as salas... mas nas salas eu acho que até comunicamos bastante. Aquilo que eu sinto é que são precisos momentos desses que a Diana estava a dizer, mas estruturados... não é só ter os tempos. Não me interessa ter as reuniões com elas, se eu não tiver feito o meu trabalho e o levar feito para a reunião. Se não vou para lá dizer-lhes aquilo que eu gostava de fazer, e não fiz e, portanto, não acrescentei nada. Portanto, isto é um bocadinho bola de neve. Eu sinto que fazem falta momentos desses, com elas, quase formatuivos, de passagem das nossas ideias, das nossas intenções, elas virem perguntar e nós podemos explicar um bocadinho qual é a nossa lógica, o que é que está por trás das nossas decisões, como é que nós nos sentimos bem ou não a desenvolver... eu tento fazer isso, quando às vezes lhes digo "Estou a pensar levar três em vez de levar dez meninos , estou a pensar isto e aquilo, o que é que vocês acham?". Mas é assim, é tudo no correr do tempo." "Na própria sala sinto que tem havido muita comunicação a tentar passar tudo umas às outras." "Na própria sala existe diálogo, respeito. Fazemos o melhor pelas crianças."	3

DE POPÓ PARA CARRO, DE MIAU PARA GATO – A PROMOÇÃO DA LINGUAGEM NAS CRIANÇAS DE DOIS ANOS

Inês Sequeira Chiolas

Resumo

Sabendo a importância que o ambiente educativo tem como fator condicionante no desenvolvimento de competências das crianças, foi realizada uma observação naturalista e aplicada a escala ITERS-R a uma sala com quinze crianças com idades entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses, de uma instituição particular e de solidariedade social situada numa zona rural. Verificou-se que a subescala da escuta e conversação referente aos adultos da sala, tinha a cotação mais baixa e que um grupo de sete crianças utiliza pouca comunicação oral durante as brincadeiras e rotinas, sendo que as suas intenções comunicativas com um par ou adulto estejam reduzidas a um vocábulo. A partir destes factos, a investigadora aplicou a SGS II e o COR e elaborou um plano de intervenção com este grupo de crianças, com duração de dois meses, de modo a desenvolver a sua linguagem, nomeadamente, o vocabulário. Para além do conto de histórias tradicionais, foram desenvolvidas várias atividades à volta dos conceitos relacionados com rotinas e ações, animais, sentimentos e adjetivos opostos. O objetivo foi verificar se a intervenção no contexto educativo se traduziu num maior desempenho das crianças relativamente ao vocabulário e verbalizações. No final da intervenção foi novamente aplicada a SGS II e o COR, verificando-se uma evolução no desenvolvimento da linguagem das crianças.

Palavras-chave: crianças com dois anos, desenvolvimento do vocabulário, creche

Abstract

Knowing the importance that the educational environment has as a conditioning factor in developing skills of children, a naturalistic observation was conducted and the scale ITERS -R was applied in a room with fifteen children between twenty-four and thirty- six months from a particular and charitable institution located in the countryside. It was found that the subscale of listening and conversation regarding the adults in the room, had the lowest quote and a group of seven children used few oral communication during play and routines, and their communicative intentions with a couple or adults are reduced to one word. From these facts, the researcher applied the SGS II and COR and developed an intervention' plan with this group of children, in two months, in order to develop their language, their vocabulary. In addition to the traditional tale stories, various activities around the concepts related routines and actions, animals, feelings and opposite adjectives were developed. The goal was to see if the intervention in the educational context has resulted in an increased children's performance of vocabulary and utterances. At the end of the intervention, SGS II and COR were applied again and we find an evolution in children' language development.

Keywords: toddlers, vocabulary development, day care center

INTRODUÇÃO

A qualidade do contexto educativo é importante para o desenvolvimento de competências nas crianças pequenas, porque "um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais" (Post & Hohmann, 2003, p.101). Tendo isto em conta, a investigadora procurou identificar, numa sala de crianças com idades entre os 24 e os 36 meses, os aspetos menos positivos do contexto educativo, passíveis de melhoria, sem despesas para a instituição.

Para avaliar a qualidade do contexto foi utilizada a Escala de avaliação do ambiente de creche - edição revista (ITERS-R) que avalia diferentes áreas: espaço e mobiliário, rotinas de cuidados pessoais, escuta e conversação, atividades, interação, estrutura do programa, pais e pessoal, durante dois dias por semana, no período da manhã, durante os meses de Outubro e Novembro. Através dos resultados desta, de uma observação naturalista às crianças no mesmo período e de registos escritos da educadora, verificou-se que a área menos forte é a da linguagem das crianças.

"A única maneira de aprender o uso da linguagem é usando-a comunicativamente. Ela é uma maneira sistemática de comunicar com os outros, de afectar o comportamento deles e o nosso, de partilhar a atenção" (Bruner, 2007, p.108). Apesar do ser humano ter "estruturas anatómicas e neurológicas que permitem produzir e compreender a linguagem" (Sim-Sim, 1998, p.54), por si só não são suficientes para a aquisição da linguagem, sendo necessários contactos e interações verbais com o seu grupo social. Na infância, "a principal «ferramenta» da criança para alcançar os seus fins é um outro ser humano familiar" (Bruner, 2007, p.21) e, é através da comunicação com ele que a criança se vai apropriando do mundo que a rodeia.

Focando-nos neste aspeto da comunicação oral da criança e sabendo a sua importância, desenvolvemos um projeto de intervenção com as crianças com vista a aumentar as suas competências da linguagem oral, nomeadamente o vocabulário e as verbalizações. Pretendemos procurar uma relação entre as melhorias no contexto educativo, através de atividades estimulantes, e um maior desempenho das crianças em relação ao vocabulário.

Na primeira parte deste trabalho vamos refletir sobre a aquisição da linguagem, através do olhar de Chomsky e da Inês Sim-Sim.

Na segunda parte do trabalho vamos apresentar a metodologia e as técnicas utilizadas para o diagnóstico do problema, apresentando os re-

sultados iniciais que servem como base para a intervenção. Procurámos utilizar com as crianças instrumentos que avaliam a linguagem, como a Escala de Avaliação Growing Skills II (SGS II) e o Child Observation Record (COR) que, neste trabalho, servem como avaliação de diagnóstico e avaliação final. Nesta parte iremos abordar as várias fases do projeto, o tempo despendido e os instrumentos utilizados em cada uma.

Tendo em conta a importância do contexto no desenvolvimento das crianças iremos também caracterizar, nesta parte, o seu contexto familiar, escolar e da própria sala.

Numa última parte, vamos apresentar os resultados da última aplicação dos instrumentos e analisá-los. Vamos refletir sobre esses resultados e fazer a ligação com a intervenção realizada com as crianças. Vamos também contemplar as variáveis que podem condicionar o desenvolvimento da linguagem das crianças.

A LINGUAGEM

Conceitos sobre a linguagem humana

O sistema linguístico é, segundo a A.S.H.A. (1983), "um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para [o Homem] comunicar e pensar" (citado em Sim-Sim, 1998). Este sistema também denominado linguagem, "é o meio para a interpretação e a regulação da cultura" (Bruner, 2007, p.20).

"Através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação; usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento" (Sim-Sim, 1998, p.19).

Chomsky utiliza o "... termo gramática para designar a descrição sistemática da linguagem como um todo..." (Lyons, 1972, p. 30). "A gramática de uma língua, tal como Chomsky a concebe, é uma descrição idealizada da competência linguística de um indivíduo em relação à sua língua-mãe" (Lyons, 1972, p. 108). Ele considera que a gramática de qualquer língua é composta por três partes relacionadas entre si: "A parte que trata das regularidades que presidem a combinação das palavras é a sintaxe" (Lyons, 1972, p. 29). "Aquela parte da gramática que descreve o significado das palavras é a semântica. E a parte da gramática que trata dos sons e das suas combinações possíveis é a fonologia" (Lyons, 1972, p. 30).

Atualmente "as três principais componentes da linguagem são: a forma – que inclui a fonologia, morfologia e a sintaxe; o conteúdo, correspondente à semântica; e o uso, que se reporta à pragmática." (Andrade, 2008, pp 14-15). O nosso foco, neste trabalho, vai incidir sobre a área da semântica que diz respeito ao vocabulário que a criança conhece, ou seja, ao significado e utilização que a criança dá às palavras.

Chomsky destaca ainda uma propriedade geral da linguagem humana, que é a sua criatividade e descreve-a como " a capacidade de construir novas combinações de unidades descontínuas..."(Lyons, 1972, p. 32). Nesta perspetiva, a criança constrói ativamente maneiras de usar a linguagem a partir do que lhe é dito. As produções linguísticas da linguagem são tentativas de construção e não de imitação do que ouvem.

Chomsky argumentava contra a teoria de Skinner, que explicava " a aquisição da linguagem de acordo com o esquema da teoria da aprendizagem proposta pela psicologia do comportamento". Esta tinha uma "explicação mecanicista da linguagem em termos de estímulo e resposta" (Lyons, 1972, p. 106) . Chomsky destacava a criatividade da linguagem, no sentido das "crianças serem capazes de produzir um número infinitamente grande de elocuções verbais que nunca tinham ouvido" (Lyons, 1972) e refere a incapacidade da teoria da aprendizagem da psicologia do comportamento conseguir explicar este aspeto do comportamento humano (a criatividade) que se manifesta claramente na linguagem.

Aquisição e desenvolvimento da linguagem

É durante a infância que o sistema linguístico do Homem, inserido numa determinada cultura, se constrói. Sim-Sim defende que "a particularidade de estruturas biológicas específicas e a mera imersão linguística fazem com que as crianças adquiram a linguagem" (1998, p.51). Relativamente ao aspeto biológico, Chomsky teve uma visão muito própria e "proclamou que os princípios subjacentes à estrutura da linguagem são tão específicos . . . que devem ser encarados como resultado de determinação biológica . . . sendo transmitidos geneticamente de pais para filhos" (Lyons, 1972, p. 16). Este autor também defende um "ponto de vista de que conhecimento e predisposições para a linguagem, embora inatos, requerem condições ambientais muito específicas durante o período de maturação" (Lyons, 1972, p. 140). Uma dessas condições é o contacto dinâmico com pessoas falantes da mesma língua. Chomsky "assume que o meio natural para a expressão da linguagem é o som" (Lyons, 1972, p. 32). "Chomsky acredita que a linguagem é determinada pela estrutura da mente" (Lyons, 1972, p. 19). "A competência para falar uma língua implica que quem fala tenha na mente (quer sejam inatas ou aprendidas) um certo número de regras gerativas de um tipo altamente restritivo e seja capaz de armazenar e de utilizar as estruturas mentais abstractas no decurso da produção e análise de elocuções verbais" (Lyons, 1972, p. 141).

Bruner (2007) também partilha a mesma ideia relativamente à forma de apropriação da criança relativamente às regras de linguagem, e afirma que "a criança tem de dominar a estrutura conceptual do mundo, que a linguagem representará – o mundo social e o mundo físico. Ela tem, igualmente, de dominar as convenções para tornar as suas intenções claras pela linguagem" (p.33). A criança, ao contactar e explorar objetos e pessoas do seu mundo envolvente, está a apreender novos conceitos e através dos adultos aprende a verbalizá-los.

Hollich (2010) refere "four skills [that] researchers have suggested as foundational to language: intermodal perception, social understanding, statistical learning, and memory" (p. 427).

A capacidade de "Intermodal perception occurs whenever information is present across multiple inputs". (Hollich, 2010, p. 427). A criança pode ver a informação e ouvi-la, pode ver e senti-la, pode ver uma imagem e ter o objeto real. Associando várias formas de representação do conceito, a informação sobre ele é enriquecida. "Gogate and Bahrick (1998) found that infants will associate a word with an object at an earlier age if that word is spoken simultaneous with movement of that object rather than if the spoken word and the movement are unrelated" (citado em Hollich, 2010, p.427-428)

A segunda capacidade para desenvolver a linguagem consiste na compreensão social, que implica a criança querer interagir e comunicar com o outro. "Without the social component, learning language appears to have no relevance" (Hollich, 2010, p.429).

As crianças aprendem através da observação, da imitação e das interações verbais que têm com outras crianças e adultos. ". . . many of the unique properties of infant language . . . represent the inevitable compromise between infants' linguistic skill and the richness of their social representations" (Hollich, 2010, p.429).

A terceira capacidade referida por Hollich (2010) é a aprendizagem estatística que se traduz num reconhecimento de padrões. A criança deteta regularidades no discurso ou em determinadas palavras e adota essa regra. No caso do plural, a criança começa a perceber que em muitas palavras basta acrescentar o som "S" para significar mais quantidade. ". . .pattern detection is a fundamental property within the brain and other neural networks..." (Hollich, 2010, p. 430)

A capacidade de memorização é outro pilar para a aquisição da linguagem. A memória é necessária para a criança se lembrar das palavras que ouve, associando aos conceitos respetivos.

A linguagem nas crianças com dois anos de idade

Em cada idade, a criança passa por várias etapas, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, sendo os primeiros anos de vida os mais importantes. "Over the first 3 years of life, children move quickly from hearing the sounds of language, to recognizing the meaning of words, to combining those words to produce unique and original utterances." (Hollich, 2010, p. 426)
Sim-Sim (1998) refere uma idade específica em que ocorre uma explosão linguística, relativamente ao vocabulário:

> "A fase mais marcante decorre entre os 18 e os 42 meses de vida. De acordo com Menyuk (1971), aos dois anos e meio o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido aos dois anos, e aos três anos e meio triplica a produção dois anos e meio. O vocabulário que a criança reconhece é largamente superior ao que produz, aumentando a distância entre compreensão e produção à medida que o bebé cresce." (p. 127).

Este vocabulário é denominado passivo pois é o conjunto de palavras

que a criança conhece mas não produz. "O facto de a criança já dominar a produção de algumas dezenas de vocábulos não significa que os utilize todos com a mesma frequência . . . Aos 2 anos, a criança produz 200-300 palavras e aos 3 anos mais de 1000 palavras" (Sim-Sim, 1998, p. 127).

A criança precisa de ouvir os adultos, compreender o que dizem, para assim aprender e posteriormente reproduzir. "Ouvir falar é uma importante porta de acesso ao conhecimento e um instrumento importante na interacção verbal, o qual implica a mobilização de uma cadeia de processos interligados que incluem a atenção, o reconhecimento e a interpretação de cadeias sonoras de símbolos pronunciados por outrém" (Sim-Sim, 1998, p.33). Escutar pressupõe "prestar atenção ao que é dito, seguir a mensagem do interlocutor, identificar com clareza o essencial da mensagem e determinar o acessório" (Sim-Sim, 1998, p.33). "The child is seen as actively acquiring the language by working out the regularities in what is heard and then applying those regularities in what he or she says." (Yule, 2010 p.176)

Entre os dois e os três anos de idade a criança "usa agora frases curtas e começa a usar a linguagem como forma de interpretar as suas próprias acções. O enorme aumento da capacidade de compreender e usar a linguagem permite-lhe entrar na comunidade dos falantes" (Brazelton & Greenspan, 2003, p. 240).

"Between two and three years old, the child will begin producing a large number of utterances which could be classified as multiple-word utterances . . . is a stage which is described as telegraphic speech. This is characterized by strings of lexical morphemes…

The child has clearly developed some sentence-building capacity by this stage and can order the forms correctly." (Yule, 2010 p.180)

Rigolet (2000) distingue duas fases no terceiro ano de vida, a primeira entre os 24 e os 30 meses de idade, em que existe uma "generalização dos enunciados com três palavras e seu progressivo aumento" e a segunda, entre os 30 e os 36 meses, em que se assiste "a uma melhoria da sintaxe com o surgimento dos porquês" (p. 80).

Segundo Rigolet, no terceiro ano de vida, as crianças utilizam muitos substantivos e começam a utilizar também muitos verbos. Os adjetivos e os advérbios "vão aparecer com uma nítida representatividade." (p.83) A partir dos 30 meses a criança vai começar a utilizar os artigos definidos e vai aparecer o pronome "eu".

Através das interações com os adultos de referência, a criança vai apren-

dendo a utilizar a linguagem para comunicar. "O contexto das crianças constitui a realidade de forma dinâmica e dualista, modelando as oportunidades e as expetativas para interações experimentadas pela criança" (Graue & Walsh, 2003, p.102).

A creche como promotora da linguagem

"Pesquisas americanas mostram que as crianças matriculadas em programas de creche com cuidadoras mais responsivas têm probabilidade de ter um desenvolvimento cognitivo e linguístico melhor e ser socialmente mais competentes" (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 28).

No contexto educativo, a educadora e a auxiliar da sala têm um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem. Os adultos da sala podem potencializar esta competência através das suas ações, do seu relacionamento com a criança, das atividades realizadas e da organização da sala e materiais.

Relativamente ao espaço da sala, Portugal (2010) defende que "um ambiente bem organizado, onde objectos estimulantes estão acessíveis . . . encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo." (p.53)

Esta relação que a criança estabelece com o espaço e materiais dá-lhe confiança para fazer escolhas, tomar iniciativa e agir sobre o meio. Ao se sentir confiante, a criança vai querer explorar, descobrir e comunicar mais. No que diz respeito ao comportamento do educador, é fundamental ter uma relação de confiança com a criança, pois " bebés e crianças até aos 3 anos aprendem num contexto de relações de confiança" (Post & Hohmann, 2003, p. 31). E, na relação com a criança, o educador deve interagir muito com a criança e promover sempre interações de qualidade. De acordo com Sim-Sim (1998), "o reflexo da qualidade e quantidade das interacções manifesta-se em diversos domínios linguísticos, nomeadamente no nível de vocabulário, no domínio de regras específicas de uso da língua, na maior ou menor utilização de estruturas complexas" (p.19). Nos diálogos, é importante escutar a criança, interessando-se pelo que ela diz.

> "Escutar é uma competência básica numa situação de comunicação eficaz que os adultos podem modelar mesmo quando as crianças se expressam ainda com uma fala de bebé onde poucas palavras são identificáveis. O educador demonstra o seu interesse em compreender

a criança, escutando, observando e fornecendo palavras à criança" (Portugal, 2010, p.55).

Nas atividades realizadas com as crianças é importante ter em conta a diversidade, intencionalidade e qualidade dos materiais utilizados, assim como a interação verbal que o educador tem com a criança. É importante dar espaço para a criança comunicar aquilo que sente. "Comunicando o que sentem e o que descobrem a adultos receptivos e sensíveis, os bebés e crianças entram para a vida social organizada da comunidade onde se relacionam com outras pessoas." (Post & Hohmann, 2003, p.30).

Portugal (2012) refere que "O desenvolvimento da linguagem assume-se como uma ferramenta crucial, sendo importante providenciar variadas oportunidades para que a criança se sinta escutada e valorizada nos seus esforços comunicativos" (p.11).

A linguagem verbal é um dos meios que a criança utiliza para agir sobre o seu mundo social. Segundo Ferreira (2006), através da interação social as crianças constroem e atribuem sentidos partilhados às interacções e relações sociais dos seus grupos de pares. Sendo um ator social, a criança utiliza a linguagem para agir no seu mundo, construindo relações sociais e imitando o mundo social dos adultos através das brincadeiras, fazendo a sua reprodução interpretativa da realidade. Segundo Ferreira (2006) cada criança é afetada pelas estruturas sociais e pelas culturas dos adultos e tenta reproduzir o mundo adulto no seu mundo social infantil.

O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O presente trabalho segue um paradigma de investigação quantitativo, tendo em conta as técnicas e instrumentos de avaliação utilizados, apesar da intervenção ser de caráter qualitativo.
O objetivo geral desta investigação é verificar se a intervenção realizada com as crianças de dois anos se traduz no aumento das suas competências, especificamente no que diz respeito às verbalizações e ao vocabulário. Através da análise de dados relativos à aplicação das escalas, é possível chegar a algumas conclusões.

Execução metodológica

Na primeira fase deste trabalho de investigação, foi realizado um diagnóstico geral para levantamento do problema.
Para a recolha das informações utilizaram-se várias técnicas, de modo a obter uma triangulação dos dados. Segundo Graue e Walsh (2003), "observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornecem-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada" (p.128).

A investigadora começou por realizar uma entrevista informal à educadora para apurar, do seu ponto de vista, os pontos fortes e fracos relativamente às crianças e ao contexto educativo (anexo A). Depois foi consultado o projeto curricular de sala onde é referido, na caracterização do grupo de crianças, esta situação: "Metade do grupo fala fluentemente. Constroem frases com sentido e com mais de 3/4 palavras. A outra metade ainda não tem a linguagem desenvolvida, sendo que ainda utilizam gestos ou uma só palavra para identificar objetos, assim como para exprimirem aquilo que querem."

Foi também utilizado o método de observação direta e participante com as crianças que Graue e Walsh defendem, dizendo que "um observador participante está "lá", não atrás de um ecrã ou de um vidro, mas ao lado das crianças, capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com elas e partilhando até certo ponto das suas experiências" (2003, p.133). A investigadora considera importante a utilização deste método para conseguir aproximar-se mais da realidade, sobre a qual pretende intervir. Para a observação, a investigadora utilizou como auxílio as notas de campo (anexo B), que Máximo-Esteves (2008) descreve como como "instrumento metodológico para registar os dados de observação" que "incluem registos detalhados, descritivos e focalizados respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto" (p.88).

Ainda nesta fase, para medir a qualidade do contexto, utilizou-se a ITERS-R que possibilita à investigadora uma avaliação imparcial da realidade e a análise de diferentes áreas do contexto educativo: espaço e mobiliário, rotinas de cuidados pessoais, escuta e conversação, atividades, interação, estrutura do programa, pais e pessoal.

A investigadora aferiu através dos resultados da ITERS-R (anexo C) que a subescala Escuta e conversação e a subescala Interação apresentaram os resultados menos satisfatórios (4).

A recolha de informação e a aplicação da escala foram realizadas no espaço da sala de atividades das crianças, no refeitório e no parque exterior,

durante o período da manhã, dois dias por semana, durante dois meses.

Numa segunda fase a investigadora, definindo a linguagem das crianças como a área a intervir, procedeu a uma avaliação do diagnóstico.
Para avaliar a competência da linguagem, foi utilizada a SGS II. Este instrumento é uma Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil dos 0 aos 5 anos que permite avaliar qual o nível de desenvolvimento da criança.
Na utilização do Teste de Avaliação do Desenvolvimento da SGS II só foram avaliadas as áreas: Audição e Linguagem e Fala e Linguagem, pois são as áreas relevantes para este trabalho de investigação. (Anexo D)
A aplicação da escala foi realizada no espaço da sala de atividades das crianças, durante o período da manhã, durante quatro dias, individualmente às crianças do grupo alvo.
Para além da SGS II também foi utilizada o COR como instrumento de avaliação de diagnóstico. Apesar de ter seis categorias, a investigadora observou e registou apenas as observações das crianças referentes à Categoria V – Comunicação e Linguagem, composta por 6 itens: ouvir e responder, comunicar interesses de forma não verbal, participar na comunicação bilateral, falar, explorar livros com imagens e demonstrar interesse em histórias, rimas e canções. (anexo E)
A aplicação deste instrumento foi realizada no espaço da sala de atividades das crianças, no refeitório e no parque exterior, durante o período da manhã, dois dias por semana, durante três semanas.

Na terceira fase deste projeto, a investigadora procedeu à intervenção com as crianças. Esta consistiu na realização de dezassete atividades em dez sessões, com o objetivo de desenvolver o vocabulário relacionado com os animais, com os opostos, com os sentimentos e com as rotinas e ações do dia-a-dia.
As atividades tiveram em conta a rotina diária da sala e a sua planificação foi previamente partilhada com a educadora, para obter a sua apreciação.
Para a sua concretização foram utilizados livros, cd's áudio, fantoches, fotografias das crianças, imagens, um flanelógrafo e um dado. Alguns destes materiais foram construídos intencionalmente para este efeito.
Estas atividades foram realizadas no período da manhã, dois dias por semana, durante cinco semanas, na sala. Cada atividade teve uma duração entre 10 a 20 minutos.

Segue-se uma breve descrição das atividades.

Sessão 1.
Objetivo: Visualizar e verbalizar rotinas e ações familiares das crianças.

Procedimento:

1. O livro com fotografias das crianças da sala foi mostrado a todas as crianças do grupo alvo, individualmente. Foi-lhes perguntado quem estava na fotografia e o que estavam a fazer naquele momento.

2. A investigadora ia complementando as respostas ou respondendo quando as crianças não o faziam. As crianças depois exploraram sozinhas, o livro.

3. Foi-lhes mostrado individualmente um pequeno livro imagens reais de bebés fazendo ações. Foi-lhes perguntado individualmente como é que o bebé estava (rir, chorar…) ou o que estava a fazer (brincar com bola, dormir, comer, beber…). A investigadora respondia quando a criança não o fazia.

Sessão 2.
Objetivos: Ouvir uma história com vocabulário relacionado com rotinas, compreender o seu significado e verbalizar algumas ações da história; Compreender e reproduzir corporalmente ações verbalizadas pelo adulto.

Procedimento:

1. Foi lida uma história a todo o grupo de crianças.

2. Depois de contada a história, voltou-se ao início do livro, mostrou-se as imagens e perguntou-se o que os pintainhos estavam a fazer.

3. Após o reconto da história, a investigadora orientou, com o grupo todo, o jogo do rei manda, que as crianças já conhecem através da educadora. Foram referidas ações, como bater palmas, comer, beber, bater o pé, mexer na orelha, coçar a cabeça, tocar no nariz.

4. Depois de esperar que as crianças expressassem as ações, a investigadora reproduzia-as também com elas, para que todas vissem o significado da ação pretendida.

Sessão 3.
bjetivo: Ouvir e reproduzir uma lengalenga com onomatopeias de animais; Reconhecer e nomear os animais das imagens.

Procedimento:

1. A investigadora reuniu o grupo de crianças do grupo alvo no tapete e contou uma lengalenga de animais enquanto as outras crianças estavam a fazer atividade com educadora na mesa. A lengalenga foi contada por partes, repetindo cada animal três vezes e pedindo também às crianças

para repetirem, antes da introdução do novo animal. Cada animal que era apresentado na lengalenga era colocado no placar pela ordem de aparecimento.

2. No final contou-se a lengalenga toda devagar. As crianças pediram para segurar nos animais e cada uma escolheu um para reproduzir. Repetimos a lengalenga toda três vezes e da última vez, à medida que a criança reproduzia o seu animal, colava-o no placar.

Sessão 4.
Objetivos: Ouvir e verbalizar algumas ações da história; ouvir lengalenga com música para memorizar e reproduzir com ajuda das imagens.

Procedimento:

1. Foi contada a história dos três porquinhos a todo o grupo de crianças com o apoio das imagens do livro.

2. Depois de contada a história, voltou-se ao início do livro e foi pedido às crianças que contassem a história com auxílio das imagens. A investigadora ia complementando as respostas.

3. Neste dia, mais tarde, com todo o grupo reunido, foi colocado um cd aúdio com a canção da lengalenga que foi explorada no dia anterior. Enquanto se ouvia a lengalenga a investigadora ia colocando as imagens correspondentes.

4. Ouviu-se a canção da lengalenga três vezes e depois foi pedido às crianças que a tentassem reproduzir com e depois sem a música. A investigadora cantou com as crianças.

Sessão 5.
Objetivo: Ouvir e reproduzir duas lengalengas.

Procedimento:

1. Foi reunido o grupo de crianças alvo no tapete e foi dita a lengalenga da ovelha de forma cantada, enquanto a investigadora tinha o fantoche na mão. A lengalenga foi dita frase a frase para as crianças repetirem. Depois pediu-se às crianças para tentarem cantar com ela a lengalenga de seguida.

2. De seguida, foi mostrado o fantoche da vaca e foi proclamada a lengalenga da vaca algumas vezes. Também se pediu às crianças para repetirem com a investigadora.

Sessão 6.
Objetivos: Ouvir e verbalizar algumas ações da história; ouvir lengalenga e reproduzir duas lengalengas.

Procedimento:

1. Foi contada a história da Carochina e do João Ratão através de um livro que contém um cd aúdio que conta e canta a história. A história foi recontada depois.

2. Depois de contada a história, voltou-se ao início do livro e foi pedido às crianças que contassem a história com auxílio das imagens. A investigadora ia complementando as respostas.

3. Neste dia, mais tarde, foi apresentada a lengalenga do caracol ao grupo de crianças alvo, com apoio de um fantoche. A lengalenga foi dita frase a frase para as crianças repetirem.

4. Depois contou-se também a lengalenga da galinha e do pato, também com apoio de fantoche. A lengalenga foi dita frase a frase para as crianças repetirem.

Sessão 7.
Objetivo: Visualizar imagens com conceitos opostos (dentro/fora; grande/pequeno; dia/noite; alto/baixo) e verbalizá-los.

Procedimento:

1. A investigadora perguntou às crianças se queriam ver o livro com ela e, a pares ou trios, todas as crianças viram os livros.

2. As crianças folheavam o livro e a investigadora perguntava o que estavm a ver. A investigadora ia verbalizando os opostos que apareciam e depois voltava ao início do livro para as crianças reverem.

Sessão 8.
Objetivos: Ouvir e verbalizar algumas ações da história; Visualizar imagens com conceitos opostos (dentro/fora; grande/pequeno; dia/noite; alto/baixo) e verbalizá-los.

Procedimento:

1. A investigadora contou a história ao grupo todo com apoio de um livro evidenciando os tamanhos dos ursos, das taças, das cadeiras e das camas

(pequeno, médio, grande) e voltou a mostrar as imagens para as crianças verbalizarem o que viam.

2. Depois foram mostradas às crianças, individualmente, imagens de opostos para as crianças verbalizarem. A investigadora perguntava o que estava na imagem e como estava (em termos de tamanho, posição) e verbalizava também a resposta.

Sessão 9.
Objetivos: Ouvir e verbalizar algumas ações da história; Visualizar imagens que expressam sentimentos e verbalizá-los.

Procedimento:

1. Foi contada a história a todo o grupo de crianças através do livro.

2. Depois de contada a história, voltou-se ao início do livro e foi pedido às crianças que contassem a história. A investigadora ia complementando as respostas.

3. Noutro momento, a investigadora sentou-se no tapete com o grupo de crianças alvo e mostrou imagens de caras reais de crianças que expressam sentimentos. Foi mostrado cada cartão a elas, perguntando o que pensavam que aquela criança sentia.

4. A investigadora ia complementando as respostas dizendo os sentimentos expressos (contente, triste, zangado, assustado/com medo) enquanto os expressava também facialmente.

Sessão 10.
Objetivos: Ouvir e verbalizar algumas ações da história; Visualizar imagens que expressam sentimentos e verbalizá-los.

Procedimento:

1. A investigadora contou a história do lobo e dos sete cabritinhos a todo o grupo de crianças com o livro.

2. Depois de contada a história, voltou-se ao início do livro e foi pedido às crianças que contassem a história com auxílio das imagens. A investigadora ia complementando as respostas.

3. Depois, a investigadora, reunindo também todo o grupo de crianças no tapete, mostrou um dado com imagens de caras de crianças para cada uma lançar e dizer o que está a sentir aquela criança. À medida que o

dado parava, a criança respondia referente à face voltada para cima. Para além da verbalização, a investigadora pediu ao grupo todo para reproduzirem corporalmente o sentimento, enquanto dava o exemplo.

Para além da aplicação das atividades, a investigadora procurava, durante as refeições e recreio, manter diálogos individuais com as crianças, mostrando interesse pelo que elas faziam.
Nesta etapa do projeto, as crianças tinham idades compreendidas entre os 30 e 38 meses.
Na última fase deste trabalho de investigação, foi realizada a avaliação do grupo de crianças alvo, para averiguar se houve desenvolvimento das competências da linguagem. Para isso foi aplicada novamente a SGS II e o COR.
Estes dois instrumentos foram aplicados nos mesmos espaços dos primeiros registos, durante 6 manhãs.

Roteiro ético

"Devemos tratar com cuidado questões como o anonimato e a confidencialidade" (p. 81 Graue & Walsh, 2003) e neste trabalho de investigação estes aspetos foram respeitados.

As referências às crianças são feitas através de iniciais e as informações relativas aos dados académicos e profissionais dos pais são anónimas.
O consentimento informado para a realização deste projeto de investigação-ação foi dado pelo diretor da instituição, coordenadora e educadora da sala e pelos pais do grupo de crianças. Ao diretor e coordenadora pedagógica foi enviado um documento a pedir autorização para a realização deste projeto de investigação e, aos pais, a situação foi explicada pessoalmente, tal como à educadora da sala e auxiliar.

Relativamente às crianças, foi dado o assentimento informado e o seu direito à participação foi respeitado. Elas foram informadas que haveria uma pessoa externa que estaria na sala junto delas, e que poderiam ou não participar nas atividades com essa pessoa. A investigadora perguntou inicialmente a cada uma se poderia observá-las a brincar e, cada vez que era necessário interagir com a criança, perguntava novamente.

Tuckman (2000) defende a prerrogativa da "Pessoa ter pleno direito em não participar, seja de que modo for, na investigação." (pp. 20-21). E, no início da observação, houve situações em que algumas crianças se sentiam incomodadas com a presença da investigadora, chegando a pronun-

ciar verbalmente. Nesses momentos a investigadora afastava-se. Graue e Walsh (2003) referem relativamente ao investigador que "o comportamento ético está intimamente ligado à atitude. Na investigação com crianças são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras – para os adultos" (p. 76).

A investigadora teve a preocupação de não constranger as crianças e as suas relações, sentando-se um pouco mais afastada quando realizava observações e aplicava a ITERS-R. Ao longo do tempo, as crianças começaram a procurar a investigadora, colocar-lhe questões, pedir-lhe ajuda e a investigadora foi-se aproximando do grupo naturalmente, sem causar constrangimentos.

Caracterização do Contexto e dos Sujeitos de Investigação

O contexto

O grupo de crianças alvo deste projeto de investigação-ação está inserido numa sala de creche com 15 crianças entre 2 anos e 3 anos de idade. A sala está integrada numa instituição de cariz particular de solidariedade social, localizada no meio rural no concelho de Sintra, distrito de Lisboa com valências também de J.I. e 1º ciclo. Apesar da instituição existir desde 1957, a valência de creche da instituição iniciou em setembro de 2012, ficando localizada num edifício independente dos outros. Neste edifício encontram-se duas salas com crianças de um ano de idade, três salas com crianças de dois anos de idade e duas salas de berçário.

A sala deste grupo de crianças alvo está organizada por áreas: área da biblioteca, área da expressão plástica, área dos jogos, área da casinha e área da garagem. No exterior existe um recreio parcialmente coberto diariamente acessível e exclusivo das crianças de 1 e 2 anos, e um pinhal e uma horta pedagógica comuns a todas as valências.

Na sala estão dois adultos permanentes: uma educadora com licenciatura em educação de infância, com 13 anos de experiência profissional e uma auxiliar com curso de técnica de apoio à infância, com 13 anos também de experiência profissional.

Os sujeitos de investigação

O grupo de crianças alvo abrange sete crianças. A seleção resultou da observação às crianças realizada pela investigadora, juntamente com o testemunho da educadora da sala, através do projeto curricular de sala. Na observação verificou-se que as intenções comunicativas daquele grupo significativo de crianças, com um par ou adulto, traduzem-se num vocábulo e que utilizam poucas verbalizações durante as brincadeiras e rotinas.

O grupo de crianças alvo é composto por 4 meninos e 3 meninas, sendo que 4 das 7 crianças entraram pela primeira vez, em setembro, num contexto educativo.

Quadro 1
Profissões dos pais e mães das crianças

Qt	Profissões dos pais	Qt	Profissões das mães
1	Gerente bancário	1	Assistente social
1	Contabilista	3	Auxiliar de ação educativa
1	Engenheiro Civil	1	Vendedora
1	Mecânico	1	Secretária
1	Eletricista	1	Funcionária de produtos agrícolas
1	Técnico de eletro medicina		
1	Assistente operacional		

Segundo os dados recolhidos junto da educadora e verificados no projeto de sala, as crianças e os pais têm nacionalidade portuguesa e todos têm família de estrutura nuclear.
As famílias são de condição social média, trabalhando todos os pais e mães no setor terciário, como se verifica no Quadro 1.

Na Figura 1 só podemos observar as habilitações académicas dos encarregados de educação, pois só estes dados foram disponibilizados.

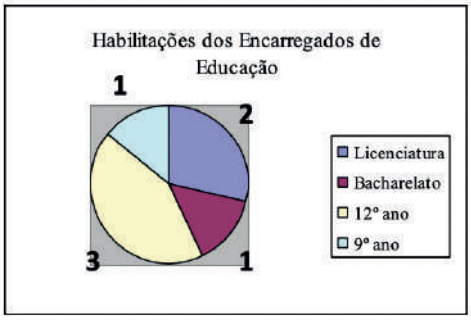


Figura 1. Habilitações dos Encarregados de Educação das Crianças. Dados recolhidos do projeto de sala.

Deste grupo alvo, seis crianças têm irmãos mais velhos, havendo só uma que não tem irmãos. No início da investigação, as crianças tinham idades compreendidas entre 26 e 34 meses. E, no final da intervenção tinham idades compreendidas entre 31 e 39 meses.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Analisando os resultados iniciais e finais da SGS II (anexo D) que estão resumidos no Quadro 2, observa-se um aumento das competências das crianças, com exceção de 3 crianças, que na área da Audição e linguagem mantiveram o mesmo valor, ao longo dos meses em que foi aplicada a escala.
Inicialmente, 4 crianças demonstram ultrapassar a idade de referência, no que diz respeito à área da Audição e linguagem. No último resultado, outras 4 crianças têm um valor maior face à sua idade real, uma criança tem o valor correspondente à sua idade e 3 crianças têm um valor menor relativo à sua idade real.

		Idade de referência segundo os níveis
Idade da criança	Audição e linguagem	Fala e linguagem
R - 28 meses	30	24
R - 33 meses	36	36

Quadro 2

Comparações dos resultados do teste SGS II

T - 35 meses	36	24
T - 40 meses	36	36
D - 30 meses	24	15
D - 35 meses	36	24
Af - 30 meses	36	24
Af - 35 meses	36	36
An - 33 meses	36	24
An - 38 meses	36	36
J - 27 meses	30	24
J - 32 meses	36	36
I - 31 meses	30	24
I - 36 meses	36	36

No que diz respeito à área da Fala e linguagem, as crianças começaram por ter valores entre 3 a 15 meses abaixo da idade de referência e agora 3 delas têm um valor mais alto relativamente à sua idade real, uma tem o valor correspondente à sua idade e 3 têm um valor menor face à sua idade real.

Considerando os resultados dos níveis da Categoria Comunicação e Linguagem do COR, e comparando com os dois quadros (cf Quadros 3 e 4), podemos concluir que houve uma demonstração de desenvolvimento de competências das crianças nesta área da linguagem. As primeiras observações e registos foram realizados entre 5 de fevereiro e 18 fevereiro e os últimos foram realizados entre 22 de abril e 6 de maio.

Quadro 3

Resultados dos níveis iniciais da aplicação do COR

Crianças Níveis dos Items	D	I	R	An	J	T	Af
R. Ouvir e responder	4	4	4	4	4	5	5
S. Comunicar interesses de forma não verbal	4	4	4	4	4	5	4
T. Participar na comunicação bilateral	3	4	4	4	3	3	3
U. Falar	3	4	4	4	4	4	4
V. Explorar livros com imagens	3	4	4	4	4	4	4
W. Demonstrar interesse em histórias, rimas e canções	3	4	4	4	4	4	4

Quadro 3

Resultados dos níveis finais da aplicação do COR

Crianças Níveis dos Items	D	I	R	An	J	T	Af
R. Ouvir e responder	4	5	4	5	5	5	5
S. Comunicar interesses de forma não verbal	4	5	5	5	4	5	5
T. Participar na comunicação bilateral	3	5	5	5	5	4	5
U. Falar	4	4	5	5	4	5	5
V. Explorar livros com imagens	4	5	5	5	4	5	4
W. Demonstrar interesse em histórias, rimas e canções	3	5	5	5	5	5	5

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do COR e da SGS II demonstram um aumento de competências da área da linguagem das crianças. Será que foi a intervenção realizada com as crianças que promoveu estes resultados?

Primeiro vamos refletir sobre o que pode condicionar o desenvolvimento da linguagem. Segundo Andrade (2008) "são vários os factores que poderemos identificar enquanto interventores no desenvolvimento da linguagem, a saber: genéticos, fisiológicos, neurológicos, psicológicos, ambientais, sócio-culturais, escolares e familiares."(p.30).

A vertente institucional representada pela frequência da creche e do jardim de infância é uma dimensão considerada nos fatores sócio-culturais e institucionais segundo a autora (2008). A frequência na creche é um aspeto importante no que diz respeito à área da linguagem, pois pressupõe estar num espaço educativo e social onde as crianças são estimuladas nas diversas áreas. No caso do grupo de crianças alvo, 3 frequentaram a creche no ano anterior e 4 ingressaram este ano letivo pela primeira vez.

Andrade (2008) refere fatores relativos ao contexto familiar, nomeadamente, as habilitações académicas dos pais. "Os graus mais elevados de literacia da mãe e do pai . . . poderão constituir uma variável que se correlacione positivamente com um maior desenvolvimento linguístico da criança." (p.40) Relativamente ao grupo de crianças alvo 3 encarregados de educação têm um curso superior, tendo os restantes 4, o nono ano e décimo segundo ano de escolaridade feitos, sendo que não podemos atribuir a este grupo, uma relação direta entre as habilitações dos pais e o desenvolvimento da linguagem dos filhos.

No que diz respeito às profissões dos pais, Bishop (1997) refere que "as profissões com uma posição social mais favorável (as que estejam associados vencimentos mais elevados) se correlacionarão de modo positivo com melhores desempenhos linguísticos" (citado em Andrade, 2008, p.40).
Efetivamente, também as características socio culturais das famílias das crianças podem ter contribuído para o progresso verificado nos 5 meses que separam a primeira avaliação da segunda.

Relativamente à posição na fratria, Andrade (2008) alega que

> o número de irmãos e, em particular, a idade e a ordem do nascimento são . . . apontados como características a ter em conta no desenvolvimento da linguagem nas crianças, apontando-se para o princípio de que os irmãos mais velhos terão um desenvolvimento mais rápido da

linguagem. (p.40)

A autora acrescenta que um dos aspetos que "a literatura da especialidade costuma identificar em termos de fratria, mais propriamente no que reporta à posição na fratria, é a tendência para que os problemas de desenvolvimento da linguagem assumam prevalência no caso dos irmãos mais novos" (2008, p.91).
Este aspeto da fratria é relevante, pois todas os sujeitos de intervenção são irmãos mais novos, com exceção de um que não tem irmãos. Este facto pode ajudar justificar os resultados iniciais das avaliações.

O facto de a educadora e a auxiliar terem 13 anos de experiência profissonal com crianças, de idades entre 1 a 5 anos, e de terem uma formação profissional na área pode favorecer também as suas práticas pedagógicas e contribuir também para este progresso das crianças na competência da linguagem.

A intervenção ajudou, potencialmente, à maturação da competência da linguagem nas crianças. Embora não existam dados concretos que provem que a intervenção realizada com as crianças tenha tido uma consequência direta nos resultados, pois existem vários fatores associados a esta evolução, as experiências que as crianças tiveram, foram um contributo importante para o seu desenvolvimento linguístico, na medida em que elas participaram voluntariamente, envolveram-se, ouviram e verbalizaram conceitos familiares do seu dia a dia. Estas experiências tornam-se importantes para crianças que têm idades até aos três anos, pois é até esta idade que ocorrem mais sinapses no cérebro.

> As experiências mais precoces da criança são cruciais ao desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que a interacção com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral, mas é um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas. (PORTUGAL, 2009, p. 38).

Houve uma criança que só esteve presente em três, dos dez dias de intervenção, e mesmo assim teve uma evolução tão significativa como os outros. Este facto pode dever-se ao tempo que a investigadora dispensou a manter frequentes diálogos individuais com as crianças fora das atividades. Este aspeto também pode ter contribuído para os resultados das outras crianças.

A investigadora considera que esta evolução geral do grupo deve-se, maioritariamente, ao ritmo biológico de cada criança. Embora este grupo

mostrasse, inicialmente, mais dificuldades na área da linguagem, revelou, no final, uma evolução significativa, a par dos colegas de sala. Houve apenas uma criança que, apesar de mostrar evoluções, não atingiu os parâmetros pretendidos para a idade.
As crianças estão em constante aprendizagem e evolução e, embora haja marcos de referência para cada idade, cada criança tem o seu ritmo biológico. Apesar de existirem vários fatores que possam contribuir para a promoção da linguagem, a maturação biológica é a condição principal para o desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção correu muito bem, na medida em que teve bastante adesão e participação das crianças. O facto de ter sido criada uma relação próxima com elas antes da intervenção, estando lá duas manhãs por semana, e participando nalguns momentos da rotina, ajudou as crianças a interagirem melhor e terem confiança para comunicar sem inibições. O facto das atividades propostas terem temas familiares das crianças também pode ter contribuído para o interesse delas pelas atividades.

Esta investigação teve uma amostra reduzida de crianças e para obter um maior rigor nos resultados, teríamos de considerar uma amostra maior.
Numa próxima investigação-ação, pensamos que a intervenção deve ser realizada com um maior número de crianças, durante mais dias e com um maior período de tempo dedicado a atividades individuais ou a pares para favorecer a sua concentração e envolvimento. Bronfenbrenner (2011) refere os padrões duradouros de interação, ou seja, os processos proximais como promotores do desenvolvimento:

> O desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base estável em longos períodos de tempo. (p. 45)

Relativamente à creche e, enquanto profissionais da infância, valorizamos o seu papel enquanto meio de socialização e promotor da linguagem. Através de atividades estimulantes, diálogos afetivos frequentes e individuais com as crianças e de materiais lúdicos e apelativos, o adulto consegue apoiar o desenvolvimento das competências da linguagem, nomeadamente no vocabulário.

Enfatizamos, por fim, o papel do educador de infância, que deve ter uma intencionalidade educativa nas atividades que planifica e realiza, valorizando esta área do desenvolvimento. É importante observar as crianças, planear e refletir pedagogicamente para garantir que a competência da linguagem seja amplificada. Portugal (2010) refere algumas indicações para o desenvolvimeno do currículo com as crianças:

O currículo na creche envolve essencialmente o brincar e as várias oportunidades de exploração e experimentação diversificada que desafiam e amplificam o mundo da criança. Interacções, cuidados de rotina, actividades livres e jogo, estando o adulto sempre disponível, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular. (p. 52)

REFERÊNCIAS

Andrade, F. (2008). Perturbações da linguagem na criança - análise e caracterização. Aveiro: Universidade de Aveiro, Comissão Editorial.

Barros, S., Pinto, A. I., Peixoto, C., & Pessanha, M. (no prelo). Escala de Avaliação do Ambiente de Creche. Edição Revista. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto

Bellman, M., Lingam, S., & Aukett, A. (2003). Escala de Avaliação Growing Skills II.

Brazelton, T., & Greenspan, S. (2003). A criança e o seu mundo - Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem. Barcarena: Editorial Presença.

Bronfenbrenner, U. (2011). Bioecologia do desenvolvimento humano - tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed.

Bruner, J. (2007). Como as crianças aprendem a falar. Lisboa: Instituto Piaget.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). Educação de 0 a 3 anos - o atendiemnto em creche. Porto Alegre: Artmed.

Graue, M., & Walsh, D. (2003). Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

High Scope Press (2003). Child Observation Record, versão da creche. Avaliação dos currículos e da qualidade em Educação de Infância. Lisboa: ESELx.

Hollich, G. (2010). Early Language. In T. Wachs, & G. Bremmer, The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development (pp. 426-449). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Lyons, J. (1972). O que é a Linguagem - Introdução ao pensamento de Noam Chomsky. Lisboa: Editorial estampa.

Máximo- Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Acção. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. A educação das crianças . Lisboa: CNE.

Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche - o primado das relações e a importância dos espaços. Educação das crianças dos 0 aos 3 (p. 150). Lisboa: CNE.

Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rigolet, S. A. (2000). Os Três P - Precoce, Progressivo, Positivo. Porto: Porto Editora

Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Tuckman, B. W. (2000). Manual de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yule, G. (2010). The Study of Language. Singapore: Cambridge University Press.

A metodologia de trabalho de projeto como estratégia promotora de participação das crianças. Um projeto desenvolvido numa sala de creche

Mara Vanessa Fernandes Cacheirinha

Escola Superior de Educação de Lisboa
maracacheirinha@hotmail.com

Resumo

O presente projeto foi desenvolvido no âmbito do Curso de Especialização em Creche e Outros Equipamentos para Crianças dos 0 aos 3 Anos. Trata-se de um projeto de pesquisa-intervenção (Castro & Besset, 2008) que pretende analisar como a metodologia de trabalho de projeto com crianças numa sala de creche promove, ou não, a sua participação. Do ponto de vista teórico o projeto está ancorado na Sociologia da Infância, com especial enfoque na infância como categoria social e compreendendo as crianças como atores sociais plenos. Partindo destes pressupostos e assumindo que as crianças são sujeitos de direitos, pretende-se explorar o direito à participação numa sala de creche, tendo como "andaime" a metodologia de trabalho de projeto, defendida por Katz (1997) e Vasconcelos (2011, 2012). Centrando a investigação numa sala de creche com crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, apresenta-se um trabalho de natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos através da aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche (ITERS-R), das observações naturalistas e conversas informais com as crianças e com as auxiliares da sala, bem como da entrevista realizada à Prof. Doutora Teresa Vasconcelos, às auxiliares de ação educativa e às famílias. Considerando a, ainda incipiente, investigação feita sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e, ainda que é uma metodologia pouco explorada nas salas de creche em Portugal, este projeto assume um carácter inovador e ao mesmo tempo um grande desafio.
Concluímos que na sala e com as crianças com quem desenvolvemos o projeto, a MTP assume-se como uma metodologia que promove a participação das crianças, concretizada na desocultação de interesses, escolhas, opiniões e tomada de decisões pelas crianças em todo o processo.

Palavras-chave: Crianças, Participação, Creche, Metodologia de Trabalho de Projeto

Abstract

This project was developed under the Specialization Course in Daycare and Other Social Equipment for Children from 0 to 3 years old. This is a research intervention (Castro & Besset, 2008) that aims to analyse how the methodology of project work with children in a day care room promotes, or not, children's participation. From the theoretical point of view the project is anchored on the sociology of childhood, with special focus on the defence of children as a social construction and children as social actor. Under this assumption and assuming that children are full subjects of rights , we intend to explore the right to participation in a day care room with the " scaffold " the working methodology of the project advocated by Katz (1997) and Vasconcelos (2011; 2012).

Focusing research in a day care room with children aged between 24 and 36 months, then presents the analysis of information gathered through the application of the Rating Scale Environment Day care (ITERS - S), of naturalistic observations and informal conversations with children and with the auxiliary of the room, as well as interviews with Professor Teresa Vasconcelos, auxiliary educational activities and families.

Considering the incipient research done on the Work Methodology Project (MTP) and also a methodology that is rarely explored in the rooms of day-care in Portugal, this project takes an innovative character and at the same time a challenge.

We conclude that the room and the children who developed the project, the MTP is assumed as a methodology that promotes the participation of children, embodied in unblinding of interests, choices, opinions and making decisions for the children in the whole process.

Keywords: Children, Participation, Daycare, Methodology Project

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da Sociologia da Infância que existe uma preocupação em estudar

> "a infância como objeto sociológico e as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio" (Tomás, 2007, 43).

É, também, com o contributo desta área que temos vindo a assistir a uma gradual consciencialização de que as crianças são atores sociais com voz e com direitos próprios que devem ser respeitados. Um desses direitos fundamentais centra-se no direito à participação, previsto na CDC (1989). Foi a partir da convicção de que a participação das crianças é um direito fundamental numa sala de creche que nasce este projeto (Sarmento, 2006; Fernandes, 2009; Tomás, 2011). Acreditando que a voz das crianças tem que ser escutada e que a participação, também, se traduz numa efetiva influência das crianças e na negociação contínua entre o adulto e a(s) criança(s), será implementada a metodologia de trabalho de projeto numa sala de creche, tendo em vista a promoção da participação das crianças, a partir do que a Katz (1997) e Vasconcelos (2011; 2012) defendem.

No primeiro capítulo será realizado um enquadramento teórico, explorando conceitos definidos pela Sociologia da Infância, onde iremos refletir sobre o direito de participação das crianças. Será, ainda, abordada a metodologia de trabalho de projeto, explicitando esta prática e tentando encontrar pontos de convergência entre a Sociologia e a Pedagogia da Infância.

No segundo capítulo, será privilegiado o diagnóstico e a problemática do projeto, bem como a caracterização do contexto e dos atores, onde serão descritos aspetos relacionados com o ambiente e destinatários da intervenção.

No capítulo III serão reveladas as orientações metodológicas e éticas do projeto, onde explicitaremos a metodologia utilizada na concretização da investigação, bem como as técnicas e o roteiro ético. Assim, assumiremos a investigação como estudo de caso, maioritariamente qualitativo, onde predominaram as observações e as entrevistas realizadas à Prof. Doutora Teresa Vasconcelos, às famílias e às auxiliares de educação.

No capítulo IV serão apresentados os dois projetos desenvolvidos numa sala de creche, bem como, a análise das observações e entrevistas realizadas. Por fim, no último capítulo serão apresentados os resultados inerentes à investigação, bem como as considerações finais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO
Participação: perspetivas fundamentais sobre o conceito

Este projeto considerando as grandes linhas e pressupostos da pesquisa intervenção (Castro & Besset, 2008) terá como pressuposto o conceito de infância definido pela Sociologia da Infância, o qual a define

> "como uma construção social, compreendendo as crianças como atores sociais plenos, competentes, ativos e com "voz" (Sarmento, 2002; Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Num mundo onde sempre existiram crianças, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (Sarmento, 2002), uma vez que as crianças representaram até início do século XX, um grupo sem quaisquer direitos, pouco autónomos, vítimas de um poder paternal absoluto que as mantinha reféns da sua vontade e de uma consequente falta de investimento na atribuição dos seus direitos. Como refere Abramowicz (2003):

> "A história da criança e da infância sempre foi construída "sobre a criança" e não "com a criança", na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão. Essa história é carregada de abandono, violência, morte, desqualificação, uma história na qual o mundo adulto se arroga o direito de bater nas crianças." (p. 16)

Só mais tarde, por volta do século XVIII, com o nascimento de instituições de apoio à infância, escolas públicas, bem como uma restruturação no seio das famílias, aceitando e assumindo os cuidados primários e o afeto como primordiais no desenvolvimento da criança, se observaram mudanças estruturais que deram início à concretização do caminho para promover a infância como uma categoria social. Para esta mudança muito contribuíram os saberes das diferentes ciências como a Pedagogia, a Psicologia e a Medicina Infantil. Só assim foi possível marcar claramente a separação das crianças relativamente aos adultos (Tomás, 2011). Formalizando estas mudanças foi adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas a Convenção dos Direitos da Criança a 20 de Novembro de 1989, ratificada em Portugal a 21 de Setembro de 1990, onde a criança passou a ser vista como sujeito ativo e pleno de direitos. Documento que contempla 54 artigos distribuídos em três partes fundamentais: direitos de proteção, direitos de provisão e direitos de participação. Como refere Cunha e Fernandes (2012), a CDC surge como documento legitimador do direito à participação. É sobretudo a partir deste documento jurídico e da ação de diversos movimentos e organizações que se potenciou a discussão em torno da questão da participação daqueles que continuam a estar à margem das decisões, as crianças (Tomás, 2011).

Completando a CDC surgiram, mais tarde, três protocolos adicionais e facultativos: O Protocolo facultativo à CDC relativo à participação de cri-

anças em conflitos armados[1], Protocolo facultativo à CDC relativo à venda de crianças, prostituição infantil[2] e pornografia infantil e, por último, o protocolo facultativo à CDC relativo à instituição de um procedimento de comunicação[3].

Apesar da existência destes documentos legais, continuamos a observar violações e não cumprimento do mesmo. Continuamos a ouvir falar dos direitos da criança em discursos dos governos, sem qualquer intenção na promoção de políticas que sustentem e valorizem a infância e a sua participação. Torna-se, assim, fundamental que as instituições de apoio à infância assumam um papel promotor da participação infantil, bem como de divulgação e garantia dos seus direitos. Concretizando um dos direitos fundamentais presentes na CDC e, defendendo que as crianças deverão ser as principais intervenientes em todas as ações e processos que a envolvem, torna-se fundamental assumir a participação infantil como um dos pilares das práticas em creche.

[1]Sendo o primeiro adotado e aberto à assinatura pela resolução 54/263 da AGNU, de 25 de Maio de 2000. A entrada em vigor na ordem internacional registou-se a 12 de Fevereiro de 2002 e a assinatura em Portugal a 6 de Setembro de 2003. Este protocolo veio reforçar a proteção das crianças contra qualquer participação em conflitos armados, bem como, promover adoção de medidas possíveis para garantir que as crianças não participem diretamente nas hostilidades.

[2]O segundo protocolo foi adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 54/263 da AGNU, de 25 de Maio de 2000. Entrou em vigor na ordem internacional a 18 de Janeiro de 2002, tendo sido assinado em Portugal a 6 de Setembro de 2003. Este protocolo veio alargar as medidas que os Estados Partes devem adotar a fim de garantir a proteção da criança contra a sua venda, prostituição infantil e pornografia infantil. Assim, os Estados Partes deverão proibir a venda de crianças, bem como a prostituição e pornografia infantil.

[3]Por fim, surge o terceiro protocolo facultativo à CDC, relativo à instituição de um procedimento de comunicação, aprovado pela AGNU a 19 de Dezembro de 2011. Em Janeiro de 2014 já existiam dez países que ratificaram este protocolo, incluindo Portugal. Estima-se que o mesmo entrará em vigor em Abril do presente ano. Este protocolo assume que as crianças (individualmente ou em grupo) podem apresentar queixas sobre violações específicas dos seus direitos nos termos consagrados na CDCA. Considera-se, assim, um procedimento de comunicação que protege expressamente o direito das crianças a uma via de recurso eficaz em caso de violação dos seus direitos. O presente protocolo vem reforçar os mecanismos de responsabilização, o que permitirá não só ajudar a identificar lacunas nos sistemas judiciais para criança ao nível nacional, mas também apoiar as instituições independentes de defesa dos direitos fundamentais das crianças, como esclarece a CDC. Importa referir que em virtude destes novos protocolos, apenas as crianças cujos governos ratificaram o Protocolo Facultativo, poderão apresentar queixa ao Comité dos Direitos da Criança.

Estabelecendo diálogo(s) entre a Sociologia e a Pedagogia da Infância

A participação é um conceito muito complexo, originando, muitas vezes, uma multiplicidade de (re) interpretações, (re) construções e (re) significações Ferreira (2004 citado em Tomás, 2011). Para não cair no esvaziamento ideológico do conceito de participação importa centrar a investigação, acreditando que

> "participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido" (Tomás, 2007, p.49).

É a partir deste conceito que se desenvolverá este projeto. Pretende-se, assim, dar "voz" e tornar as crianças participativas e integrantes no seu processo de descoberta e exploração daquilo que a rodeia, numa sala de creche. Esta participação passará por um contributo das crianças no planeamento e realização das atividades. Uma estratégia para promover esta participação pode passar pela implementação da metodologia de trabalho de projeto. Segundo Katz e Chard (1997)

> "esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos." (p.5).

Focando a investigação na participação ativa das crianças, pretende-se analisar a pedagogia/trabalho de projeto (Vasconcelos, 2011; 2012) como estratégia para promover a participação numa sala de creche. Acreditando que a metodologia de trabalho de projeto engloba todo um conjunto de práticas que promovem a participação das crianças, bem como lhes dá oportunidade de explorarem temas que surgiram das suas próprias dúvidas ou da sua análise ao meio que a envolve torna-se fundamental explicitar, sem recurso à exaustão o que se entende por metodologia de trabalho de projeto e como surgiu este modelo curricular. Assim, segundo Vasconcelos (2011) o modelo surge nos Estados Unidos, em 1918, por William Kilpatrick, aluno de John Dewey. Já no Reino Unido foi implementado pela psicóloga Susan Isaacs nos anos 60. Em Portugal foi divulgado no ano de 1943 por Irene Lisboa no seu livro Modernas Tendências de Educação. Também nos anos 60, Sérgio Niza e o Movimento da Escola Moderna (MEM) já iniciavam pesquisas nesta área. Em Itália, nos anos 90, foi divulgado pelas escolas de Reggio Emilia o trabalho realizado no âmbito desta metodologia. Um dos grandes marcos para a divulgação e promoção desta metodologia foi a criação de um livro intitulado A Abordagem de Projeto na Educação de Infância por Katz e Chard, em 1987 e traduzido em português em 1997. A última versão deste livro é publicada em 2009 em Portugal, com o título A Abordagem por Projetos

na Educação de Infância. Teresa Vasconcelos tem sido uma defensora e promotora desta metodologia de trabalho tendo descrito

> "a metodologia de trabalho de projeto como um possível instrumento de suporte à implementação das Orientações Curriculares para a Educação de Infância" (2012, p.10).

A Metodologia de Trabalho de Projeto em Creche? Entre possibilidades e constrangimentos

Explicitando melhor a abordagem da metodologia de trabalho de projeto começaremos pelo significado de projeto. Segundo Katz (1997)

> "um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema" (p.3).

Poderemos incluir que o tópico ou tema parte, na maior parte das vezes, de interesses, dúvidas e questionamentos da criança. Quando se considera a criança como um ser ativo, com direito a expressar as suas opiniões é possível criar uma ponte entre a metodologia de trabalho de projeto, conceito abordado pela Pedagogia e a participação da criança, conceito abordado pela Sociologia da Infância. Segundo Mateus (2011 citado em Mateus, 1995, p.75):

> "É um método de trabalho que requer a participação de cada membro do grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de forma consensual. É uma aprendizagem na qual o processo pode ser tanto ou mais importante do que o produto. Começa por ser o projeto de um professor ou equipa, decorre de uma intenção de desenvolvimento da autonomia e capacidade de intervenção dos alunos e a ideia terá sucesso, desde que os alunos se apropriem dela e construam os seus próprios projetos."

Apesar de retratar o trabalho de projeto em escolas, este excerto clarifica, de forma óbvia, a importância do trabalho de projeto na promoção da participação das crianças, bem como no desenvolvimento de capacidades fundamentais, como a autonomia e a capacidade de decisão.

É importante salientar que a metodologia de trabalho de projeto deverá fazer parte de todo um conjunto de práticas em creche, o currículo, e não, constituir a sua totalidade. Como refere Katz (1997)

> "o trabalho de projeto deverá complementar e intensificar aquilo que as crianças mais novas aprendem com a brincadeira espontânea" (p. 10).

Para ser considerado metodologia de trabalho de projeto deverão ser

consideradas diferentes etapas. Assim, segundo Vasconcelos (2012) são consideradas quatro fases na elaboração de um projeto:

> Fase 1 – Definição do problema: formula-se o problema ou as questões a investigar.
> Fase 2 – Planificação e desenvolvimento do trabalho: define-se o que se vai fazer, quais as tarefas atribuídas a cada elemento, quem pode ajudar.
> Fase 3 – Execução: nesta etapa inicia-se o processo de pesquisa e de experiências diretas. Organiza-se e representa-se a informação recolhida.
> Fase 4 – Avaliação/divulgação: nesta fase o grupo deverá divulgar os resultados obtidos e os conhecimentos apreendidos.

Quando procuramos algumas referências teóricas em Portugal sobre MTP em creche, somos confrontados com a pouca investigação sobre esta temática. Segundo Vasconcelos

> "estão a ser documentadas algumas experiências em creche que poderão ser consideradas MTP." (2014) .

A autora[4] identifica como um dos aspetos fundamentais a ter em conta na implementação desta metodologia em creche, o facto de a repensar, adaptando-a à idade das crianças e acreditando que as fases do projeto não deverão ser sequenciais e tão formais como as conhecemos no jardim de infância. Para esta investigadora

"quando se trata de creche prefiro falar em "orientação para trabalho de projeto. Implica investigação, questionamento e problematização, e exploração e partilha" (Entrevista, 2014).

Não menorizando a MTP em creche pretende-se, assim, contemplar as principais características desta metodologia, mas adequando-o, mais uma vez, à faixa etária das crianças, bem como a orientação das crianças

> "numa verdadeira problematização e exploração do processo investigativo" (Entrevista, 2014).

Outra das características específicas desta metodologia prende-se com a sua divulgação e avaliação. Vasconcelos refere, ainda, que

> "trata-se de uma avaliação de processo a partir do caminho efetuado por elas (crianças). Podemos recolher dados avaliativos com educador/a, auxiliares e família. Com as crianças podem-se recolher indicadores de envolvimento e narrativas daquilo que elas digam" (Entrevista, 2014).

[4]Seminário "Metodologia de trabalho de projeto com crianças", englobado no II Encontros e Diálogos sobre Educação de Infância, Escola Superior de Educação de Lisboa

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS ATORES

Diagnóstico e Problemática do Projeto

Partindo da aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche - ITERS-S, realizada durante o mês de novembro de 2013, numa sala de creche de uma IPSS, no concelho de Palmela, a um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses e, analisando os seus resultados, combinados com diversas observações e diálogos com as crianças e auxiliares, foi identificada a problemática deste projeto: a maioria das atividades realizadas na sala de creche são propostas exclusivamente pelos adultos. Assim, e para uma melhor compreensão da problemática, vejamos os seguintes excertos:

> "Durante a realização do desenho relativo ao fim de semana (atividade proposta pela educadora), a Madalena que já reproduz a figura humana escolhe, de forma aleatória, um lápis de cor e começa a fazer rabiscos. Não olha para o que está a fazer: Então Madalena o que estás a fazer? Hum…não sei, não quero fazer este trabalho. Mas porquê? Hoje não quero. A educadora não insistiu na realização da atividade." (Nota de campo de 4 de novembro de 2013).
>
> "Abordando a temática do corpo humano, a educadora mostra algumas imagens reais que refletem o tema e propõe que cada criança pinte as diferentes partes (cabeça, tronco e membros) para depois construir um puzzle. O Daniel que revela concentração ao longo da conversa diz prontamente: mas temos que pintar com lápis? Sim – disse a educadora. Mas então eu não quero… Então queres pintar com o quê? – perguntou a educadora. Eu não quero pintar. Só quero fazer o puzzle!" (Nota de campo de 14 de Novembro de 2013)

Estas observações demonstram alguma falta de motivação pelas atividades propostas pelo adulto. É observável, também, uma falta de interesse nos temas abordados. Nesta abordagem encontramos o adulto como figura central do processo educativo, decidindo o que e como fazer, subjugando a criança a um papel passivo. Torna-se, assim, fundamental repensar a creche como um espaço mais democrático, onde as crianças também possam expressar as suas vontades e serem ouvidas, tornando-a um ser ativo, com voz e pleno de direitos. Pretende-se "acentuar uma concetualização da participação infantil que recupere os interesses, necessidades e direitos da criança, que seja o testemunho da legitimidade da sua ação social." (Fernandes, 2005, p.114).

Mais ainda, práticas organizacionais emanadas do conselho de administração estabelecem a obrigatoriedade a que no início do ano letivo seja lançado um tema a abordar nas várias salas. Assim, é elaborado um plano anual com as temáticas a abordar. Este plano é realizado por cada educadora, sem que as crianças sejam consideradas como coparticipantes.

Por conseguinte, o problema que neste projeto se enuncia centra-se na presumível ausência de participação das crianças na sala. São diversos os âmbitos dessa ausência e afonia: (i) no plano anual de sala e (ii) nas planificações quinzenais realizadas pela educadora.

Considerando que a participação é um dos direitos da criança, consagrado internacional e nacionalmente, torna-se fundamental incluir as crianças em todo o processo de planeamento e realização das atividades (Fernandes, 2009; Tomás, 2011). Uma estratégia para promover a sua participação pode passar pela implementação da metodologia de trabalho de projeto.

Segundo Katz (1997)

> "esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos." (p.5).

Focando a investigação na participação ativa das crianças, pretende-se analisar a metodologia de trabalho de projeto (Vasconcelos, 2012) como uma "tentativa" para atingir essa mesma participação. Em Portugal são várias as investigações e publicações que revelam o sucesso da MTP com crianças entre os 3 e os 6 anos, bem como, com crianças que frequentam o 1º CEB. Rangel e Gonçalves (2010) apresentam as principais características desta metodologia, explicitando o porquê da sua implementação, bem como quais as suas possibilidades. Considerando que a MTP não deverá ser única e exclusiva num currículo, defendem que:

> "há, contudo, objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem que não são facilmente, ou não são de todo alcançáveis através desta metodologia. Por isso, ela não é, nem nunca poderá ser, do nosso ponto de vista, uma metodologia única e exclusiva nas nossas práticas. A diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias." (p.26)

Mateus (2011) centra a sua investigação numa turma de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, referindo Barbier (1991 citado em Mateus, 2011) que a MTP se carateriza por ser desenvolvida em equipa, com pesquisa no terreno, por dinamizar a relação teoria e prática e aprender, num processo aberto, produzir conhecimentos sobre os temas em estudo ou intervir sobre os problemas identificados. Como já referido anteriormente Teresa Vasconcelos (2012) tornou-se pioneira no estudo da MTP em Portugal. Mais recentemente realizou e coordenou um estudo editado pelo Ministério da Educação e Ciência e pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, onde o principal objetivo

> "é demonstrar a importância da introdução da metodologia de trabalho de projeto desde os primeiros anos, como forma de promover propostas de qualidade para a educação de infância (p.7).

Caracterização da Instituição

A investigação será realizada numa sala de creche, numa Instituição Social de Solidariedade Social (IPSS), numa vila rural, no distrito de Setúbal, concelho de Palmela. A instituição iniciou a sua atividade no início dos anos oitenta e surgiu da necessidade de um grupo de pais.
Neste momento, a instituição consagra dez salas de creche, distribuídas por dois espaços físicos e quatro salas de pré-escolar, um salão polivalente, um centro de recursos (mediateca), uma cozinha, dois refeitórios (um que serve a creche e outro o pré-escolar), dois espaços exteriores para recreio. A equipa educativa da instituição é constituída por coordenadora pedagógica (educadora de infância dedicada somente à coordenação), doze educadoras de infância, uma professora de 1ºCiclo, uma professora de ensino especial, dezasseis auxiliares de educação e um professor de Educação Física. Como serviços de apoio encontramos a equipa da limpeza e a equipa da lavandaria. Neste momento não existe nenhum modelo pedagógico que reja a intervenção dos profissionais. Através do Plano de Atividades Pedagógico da Creche é possível verificar uma preocupação pelos cuidados prestados, qualidade de afetos e desenvolvimento global da criança. Sendo seu objetivo

> "o de proporcionar e cuidar da sua saúde e da sua alimentação, complementado estes cuidados com a componente educativa, onde se privilegia a educação da criança acompanhada por Educadores de Infância." (Plano de Atividades Pedagógicas, 2012).

Poderá ler-se, também, no mesmo documento:

> "os principais objetivos do projeto educativo são: respeitar a criança na sua individualidade, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, promover atividades pedagógicas adequadas a cada faixa etária, incentivar a participação das famílias, fomentar os valores da solidariedade, realçar a importância da comunicação, valorizar as diferentes estruturas familiares."

O trabalho curricular é determinado através de um plano trienal, onde são definidos temas a explorar em cada ano letivo. Esta decisão é tomada pelo conselho de administração, coordenadora pedagógica e educadoras de infância. As atividades realizadas em sala são planificadas pelas educadoras quinzenalmente (na creche) e semanalmente (pré-escolar). Estas planificações, sempre que necessário, são alteradas em função das necessidades das crianças. Na entrada da instituição podem observar-se alguns trabalhos realizados pelas famílias, bem como algumas informações (ementa, passeios ou algum evento especial). Nas salas, também, podem ser observados realizados pelas crianças (individuais ou em grupo).

Caracterização dos Atores

As Famílias

Através dos dossiers individuais de cada criança foi possível verificar que todas as crianças vivem com a sua família biológica. A maioria das crianças integra famílias nucleares com irmãos. Estas famílias residem todas no concelho de Palmela, em zona rural, próximo da creche.
Como informação complementar, pode afirmar-se que quatro irmãos destas crianças frequentam a mesma instituição e cinco já frequentaram em anos anteriores.
Constatamos, também, algumas situações de desemprego.
Através de diálogos mantidos com as famílias apercebemo-nos de a maioria dos pais tem horários e dias de trabalho rotativo, ocupando algumas vezes o fim de semana com a profissão.
Pode constatar-se que a maior parte destas famílias não mantém contacto entre si fora da creche. Existe, sim, uma rede de apoio familiar na maior parte das famílias constituída, na sua grande maioria, pelos avós. Esta rede de suporte verifica-se, principalmente, nos momentos de transição entre creche-família e vice-versa. Através de diálogos mantidos com as crianças, apercebemo-nos que, por vezes, o fim de semana é passado com os avós devido à rotatividade de horários do emprego dos/as pais/mães.

O Espaço

A sala onde decorreu a investigação é uma sala de dimensões reduzidas com a existência de móveis que ocupam a quase totalidade das paredes e sem recantos. Existe um esforço por parte da equipa por organizar espaços diferentes dentro da sala. Assim, encontramos a área da casa, e a área da biblioteca e da escrita, esta composta por livros, revistas, ficheiros de imagens reais, diferentes tipos de papéis, lápis de cor, lápis de cera e canetas de feltro. Existem, também, dois tapetes com almofadas. A maior parte dos materiais e brinquedos encontra-se à disposição da criança, conferindo segurando e autonomia. A sala ainda possui um espaço para o grande grupo constituído por duas mesas redondas e cadeiras, ocupando grande parte da sala. Os espaços definidos anteriormente têm regras, definidas no início do ano letivo pela equipa e pelas crianças. Estas regras conferem segurança e organização. A sala tem acesso direto ao jardim exterior.

As Crianças

O grupo onde será implementado o projeto é constituído por dezoito crianças (nove meninos e nove meninas), com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. A equipa da sala é constituída por uma educa-

dora de infância e duas auxiliares de educação, com dez e vinte anos de experiência. Fazendo a análise do grupo de crianças, concluímos que apenas duas frequentam a creche pela primeira vez e que a maior parte das frequenta a creche desde a sala do berçário. As idades das crianças estão compreendidas entre os dois e os três anos. Este grupo de crianças foi formado pela junção de dois grupos de crianças, que transitaram de duas salas. Assim, é claramente visível um maior companheirismo entre o grupo de crianças mais velhas, que transitou da mesma sala.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E ÉTICAS DO PROJETO

Roteiro Metodológico e Ético

Ao longo deste capítulo apresentaremos as diferentes orientações metodológicas e éticas que nos regeram durante a investigação. Esta investigação realizou-se numa sala de creche, entre novembro de 2013 e abril de 2014, com dezoito crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. A investigadora é a educadora responsável por este grupo de crianças, sendo este o primeiro ano letivo que as acompanha. É, assim, desenvolvida uma metodologia participativa, onde a investigadora tem um papel de parceiro, cogerindo a sua intervenção com os outros intervenientes – as crianças. (Fernandes, 2005). Houve necessidade de criar ou pelo menos tentar, um distanciamento com o que é familiar, criando um olhar critico e questionando profundamente o que normalmente pode ser considerado "rotina".

As considerações de natureza ética aplicadas à investigação com crianças são, ainda, em muitas áreas, elitistas, adultocêntricas e descontextualizadas (Alderson, 1995; Alderson & Morrow, 2011). Acredita-se que algumas das investigações realizadas continuam a colocar a criança como mero sujeito de investigação, predominando o poder e os interesses do adulto. Como já referido anteriormente, a CDC veio dar um contributo para a mudança destas práticas considerando a criança um sujeito ativo, com direitos de participação.

Christensen e Prout (2002 citado em Fernandes, 2005) propõem que se considere uma simetria ética entre crianças e adultos, ou seja, relações de investigação baseadas num permanente diálogo entre adultos e crianças ao longo do processo de investigação, em que os princípios éticos que orientam a investigação são partilhados pelo grupo social das crianças e pelo grupo social dos adultos. Foi, assim, criado um roteiro ético composto por diferentes momentos distintos, mas fundamentais. Inicialmente foi realizada uma conversa com as crianças explicitando todo o processo e informando cada um do seu papel na investigação. Como observado na caracterização dos atores foi assegurada a confidencialidade de todos

os dados apresentados. Solicitou-se, também, o assentimento informado, através de uma conversa realizada com as crianças. Como refere Ferreira (2010):

> "nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência. (p.164).

Outra preocupação foi seguir o princípio da não discriminação (Fernandes, 2005), reforçando a ideia de que a participação era voluntária, podendo participar ou não, ou mesmo, desistir a qualquer momento.

Estudo de Caso

Yin (1994) define "estudo de caso" com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Segundo Yin (2005 citado em Duarte, 2008) o estudo de caso é, também, caracterizado segundo dois critérios fundamentais: o tipo de pergunta (como ou porquê) e a necessidade de "esclarecer uma situação particular para chegar a uma íntima compreensão dessa situação". Esta investigação assume-se, assim, como um estudo de caso, caracterizado por observações diretas, em ambientes naturais, recolha de dados através de diferentes meios e análise de um grupo de crianças. Acreditando que o objetivo geral de um estudo de caso é "explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar" (Gomez, Flores & Jimenez, 1996 citado em Araújo et. al, 2008) pretende-se com esta investigação, analisar e responder a uma problemática concreta numa sala de creche, englobando múltiplas fontes de evidência, com o objetivo de validar os processos desenvolvidos e alcançar o maior grau de fiabilidade.

Observação

Como refere Mendes (2003)

> "o método da observação define por excelência a prática da sociologia (...). Quer essa observação seja ou não participante, prolongada ou não, apresenta-se como uma forma de envolvimento e de interação que permite um aprofundamento da análise dos fenómenos em estudo." (p.18)

Sendo a observação uma das técnicas mais utilizadas para recolha de dados nas investigações qualitativas e nos estudos de caso, revelou-se, também, nesta investigação como estratégia fundamental. Assim, pode-

mos afirmar que a observação é a técnica através do qual o investigador capta episódios do objeto em estudo, bem como coloca o investigador em contacto direto com o objeto a estudar. Ao longo da investigação conjugou-se a observação com outras técnicas de recolha de dados.

Aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche

Para alcançar o diagnóstico da problemática que deu origem a este projeto, foram utilizadas algumas técnicas de recolha de informação. Assim, e cumprindo com o roteiro ético com o objetivo de criar um distanciamento com o que é familiar, foi solicitado a uma educadora de outra sala para aplicar a ITERS-R - Infant and Toddlers Environment Rating Scale – Revised (Harms, Cryer, Clifford, 2002) traduzida em português, Escala de Avaliação do Ambiente Educativo de Creche – Edição Revista, na sala onde decorreu a investigação. Para um melhor enquadramento da aplicação da escala importa referir, de modo breve, alguns aspetos que caracterizam esta forma de avaliação. Assim, a ITERS-R apresenta- se como uma revisão da ITERS (1990). Esta escala foi criada com o objetivo de avaliar globalmente a qualidade de creches e outros equipamentos para crianças até aos 30 meses. Esta aplicação, na elaboração desta investigação foi realizada com a versão portuguesa. Para definir e medir a qualidade, a ITERS-R[5] baseia-se em três fontes principais: evidências da investigação de várias áreas relevantes (saúde, desenvolvimento e educação), perspetivas de profissionais acerca das melhores práticas e constrangimentos práticos da vida real nos contextos de educação e de cuidados para crianças (Harms et al., 2002).
Depois de observados os resultados, conseguimos identificar alguns pontos fracos: atividades, estrutura do programa e mobiliário. A análise dos resultados obtidos permitiu-nos compreender algumas das observações realizadas, que nos indicavam alguma falta de motivação por parte das crianças na concretização de algumas atividades.

[5]A ITERS-R possui 39 itens, divididos em 7 subescalas:
I – Espaço e mobiliário (espaço interior, mobiliário para cuidados de rotina e brincadeiras, condições para descanso e conforto, arranjo da sala e exposição de material para as crianças)
II – Rotinas de cuidados pessoais (chegada/saída, refeições/merendas, sono, fraldas/uso da casa de banho, práticas de saúde e práticas de segurança)
III – Escuta e conversação (ajudar as crianças a compreender a linguagem, ajudar as crianças a utilizar a linguagem e utilizar livros)
IV – Atividades (motricidade fina, jogo físico ativo, arte, música e movimento, blocos, jogo dramático, brincadeira com areia e água, natureza/ciência, uso de televisão, vídeo e/ou computador e promover a aceitação da diversidade)

Entrevistas

Como refere Mendes (2003)

> "as entrevistas procuram verificar como as pessoas atribuem sentido às suas vidas, e constituem uma boa técnica para ver como, fora dos contextos habituais de trabalho, outras economias do desejo emergem e como a identificação pessoal numa dada esfera afeta outras pertenças." (p.9)

A entrevista foi uma técnica utilizada com as famílias das crianças envolvidas na investigação e com as auxiliares da sala onde decorreu a mesma. Pretendeu-se, também, através de uma entrevista não com a Prof. Doutora Teresa Vasconcelos saber a sua opinião em relação à abordagem da MTP em creche.
A entrevista aplicada às famílias foi entregue a cada uma e realizada pela mesma em contexto familiar, com o objetivo de analisar a posição de cada uma em relação à MTP, bem como interpretar o comportamento/reação das crianças em contexto familiar acerca desta metodologia. Em relação às auxiliares de educação, a entrevista foi realizada em contexto institucional e de forma informal, com o objetivo de analisar a sua opinião acerca da MTP.

Fotografia

Segundo Kramer (2002, p.52) a fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar. A fotografia foi uma técnica utilizada pela investigadora, que "visou documentar a investigação com registos perenes da realidade observada" (Queirós & Rodrigues, 2006, p. 8). Pretendeu-se, assim, recorrer à fotografia como forma de monitorização dos projetos realizados. Todas as fotos foram autorizadas pelas famílias das crianças, através de um consentimento informado, bem como através da autorização das crianças através do assentimento informado, realizado em conversa com as crianças.

V – Interação (supervisão da brincadeira e da aprendizagem, interação entre pares, interação pessoal/criança e disciplina)
VI – Estrutura do programa (horário, jogo livre e atividades em grupo)
VII – Pais e pessoal (condições para pais, condições para necessidades individuais do pessoal, condições para necessidades profissionais do pessoal, interação e cooperação entre o pessoal, continuidade do pessoal, supervisão e avaliação do pessoal e oportunidades para desenvolvimento profissional)
A cotação de cada item varia entre Inadequado (1), Mínimo (3), Bom (5) e Excelente (7).

Análise de conteúdo

Guerra (2012) refere que:

> "É um pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência". (p.62)

Esta técnica foi utilizada para analisar as observações realizadas, bem como as respostas dadas nas entrevistas às famílias e às auxiliares de educação. Para facilitar a compreensão dos dados foram construídas tabelas, divididas em categorias. Estas categorias "constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu" (Bogdan & Biklen, 1994).

OS PROJETOS DESENVOLVIDOS: ESTRELAS E CARACÓIS

Projeto "As Estrelas"

Considerando que a MTP "contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas conhecidas" (Vasconcelos, 2011, p.2) pretendeu-se, de acordo com os interesses e vontades das crianças implementar esta metodologia. Este projeto surgiu depois de ter sido contada a história "Dançar nas Nuvens" (Starkoff, 2010), que caracteriza a vontade da personagem principal querer viver nas nuvens. No final da leitura da história, algumas crianças comentaram a história, surgindo a questão a investigar: as estrelas cadentes voam?

Foi constituído um grupo de seis crianças e um adulto, interessados em responder à questão: duas meninas, quatro meninos e a educadora da sala. Foi realizada uma primeira reunião com o grupo e com a educadora onde se registou o que cada criança já sabia em relação às estrelas, aquilo que gostariam de saber e como iríamos descodificar a questão de investigação, que deu mote ao projeto. Assim, foi realizada uma visita à mediateca da instituição, onde se recolheram livros sobre o tema. Foi, também, solicitado às famílias alguns livros ou imagens/textos retirados da internet acerca do tema. Foram consultados livros e observadas im-

agens reais. Iniciou-se, assim, a terceira fase do projeto: a execução. Decidiu-se construir um álbum que compilasse todas as descobertas feitas pelas crianças. Cada criança ilustrou, através do desenho e de colagens, a descoberta que tinha feito. Os registos escritos foram realizados pela educadora. Todas as decisões necessárias foram tomadas pelo grupo. Chegando à última fase, onde se pretende que se divulgue e avalie, o projeto foi dado a conhecer às restantes crianças da sala. Assim, foi realizada uma apresentação, onde o grupo revelou as suas descobertas e a resposta à questão de investigação. A divulgação foi, também, realizada numa sala de pré-escolar (3 anos), como sugerido por um dos elementos do grupo. Foi, assim, realizada uma conversa com as crianças da sala de pré-escolar, bem como com a educadora, com o objetivo de lhes pedir autorização e se gostariam que o grupo apresentasse o projeto na sua sala. A proposta foi aceite, realizando-se assim, a divulgação nesta sala. No final, as crianças agradeceram a divulgação e elogiaram o projeto, tendo algumas referidos que "tinham gostado muito". O projeto foi exposto junto à sala. Com o objetivo de realizar a avaliação do projeto, o grupo reuniu-se e conversou sobre alguns aspetos.

> "A educadora disse: gostaram de fazer o projeto? Porquê? Todas as crianças manifestaram vontade em expressar a sua opinião. Assim, uma de cada vez e, pela ordem decidida pelas crianças, a Madalena disse: sim, porque estamos a fazer as estrelas e porque também estão lá os amigos. O Luís referiu: sim, porque foi divertido, porque eu gosto e porque os amigos estão a fazer o projeto connosco. Gostei muito de pintar o sol e fazer as estrelas. Já o Guilherme disse: sim, gostei de fazer pintura. O Tomás disse: sim, porque gosto de pintar com o pincel e com o lápis. O Salvador respondeu: sim, porque fiz as estrelas com os lápis e elas não voam. Por fim, a Lia respondeu: sim, gostei de fazer o sol e o desenho. E também gostei de ir à biblioteca. E gostariam de fazer mais projetos? – disse a educadora. Sim, eu gostava de fazer um sobre as ondas do mar. – disse a Madalena. E eu sobre os outros planetas. – disse o Luís. Está bem, depois conversamos com todos os amigos para saber quem vos quer ajudar nesses projetos." (Nota de campo de 25 de fevereiro de 2014)

Projeto "Os caracóis"

Este projeto surgiu durante uma visita ao jardim da instituição na parte da manhã. Uma criança descobriu alguns caracóis junto da rede. Rapidamente solicitou a atenção da educadora para a sua descoberta. Foram tiradas fotografias e observados diferentes caracóis. Esta situação provocou alguma agitação em alguns elementos do grupo. As crianças revelaram curiosidade em observar e tocar nos caracóis. Com esta descoberta, surgiram algumas questões: o que eles comem ou se têm patas. De regresso à sala, formou-se, então, um grupo para desenvolver este projeto, constituído por sete crianças (três meninos e quatro meninas) e a educadora da sala. Numa primeira conversa com o grupo foi registado o que as crianças sabiam em relação ao tema, o que gostariam de saber e quais os métodos de pesquisa. Assim, ficou decidido fazer uma visita à mediateca da instituição, com o propósito de consultar alguns livros e a internet e solicitar às famílias livros ou documentos sobre o tema. Com a ajuda da responsável da mediateca alugaram-se alguns livros que abordavam a temática pretendida. Depois de analisados alguns livros e algum material trazido por uma das famílias, iniciou-se a construção de um álbum onde se compilou a informação recolhida e que respondia às questões colocadas no início da investigação. Foram realizadas colagens e desenhos para ilustrar todas as descobertas do grupo. No final o projeto foi divulgado na sala. À semelhança do projeto anterior, algumas crianças sugeriram que este projeto fosse divulgado a outra sala. O grupo concordou e decidiu realizar a sua comunicação às crianças da sala de 1º CEB. Foi, assim, realizada uma conversa onde o grupo explicou o que iria fazer, bem como ajustar a melhor hora para a sua apresentação. No dia agendado foi, então, realizada a comunicação. No final, as crianças da sala de 1º Ciclo partilharam alguns dos projetos realizados ao longo deste ano letivo. O projeto foi exposto junto à sala.

Concretizando a avaliação deste projeto com o grupo de crianças, foi realizado um diálogo em que foram abordados alguns aspetos sobre a concretização do mesmo.

> "Mara eu quero dizer uma coisa. – disse o Daniel. Eu também. – disse a Margarida. Calma. Vamos falar um de cada vez para podermos ouvir o que todos têm para dizer. Então diz lá Daniel. – disse a educadora. Eu gostei muito de fazer este projeto, porque eu falei e vi muitos livros. Agora já podes dizer Margarida. – disse o Daniel. A Margarida referiu: eu gostei de fazer o projeto dos caracóis, porque descobri coisas e fui à sala dos meninos grandes. Mais alguém quer dizer alguma coisa sobre o projeto? – disse a educadora. Sim, eu. – disse o António. Então diz António. – disse a educadora. Eu gosto dos caracóis e eles comem fruta e espinafres. Depois quero fazer mais. Está bem António depois vamos conversar sobre o que estás a pensar fazer. E tu, Benedita, queres dizer alguma coisa? – disse a educadora. A Benedita abana a cabeça afir-

> mando que queria falar. Então podes falar. Eu gostei muito, porque foi divertido. – disse a Benedita. Eu também acho que foi muito divertido e gostei de ver os projetos dos meninos crescidos. – disse o Luís. Eu também gostei de ir aquela sala da professora e dos outros meninos. Ah e também gostei de pintar com tinta e também de fazer com os amigos. – disse a Andreia. Eu também gostei de fazer com os amigos – disse a Isabel. E gostariam de fazer mais projetos? – disse a Educadora. Sim, sim, sim. – responderam as crianças. Mara não podemos esquecer o projeto dos outros planetas. – disse o Luís. A Mara não se esqueceu. Agora terminamos o projeto "os caracóis" e depois conversamos sobre esse. Pode ser? – disse a educadora. Sim, pode. – disse o Luís. (Nota de campo de 4 de Abril de 2014)

Metodologia de Trabalho de Projeto em Creche: algumas dimensões e outros tantos desafios

> "A avaliação não é uma simples medição de resultados finais; é um processo contínuo articulado com a ação, e os resultados finais são uma parte da avaliação." (Guerra, 2000, p. 186).

Espelhando a presente citação, pretendeu-se realizar uma monitorização dos projetos ao longo da sua execução. A monitorização realizou-se a partir de observações descritas no diário de campo e análise das entrevistas realizadas. Como complemento foram, também, integradas algumas fotografias. Assim, ao longo da elaboração dos projetos foram realizadas observações que clarificam todo o processo. Através da análise das entrevistas realizadas às famílias analisou-se a opinião das mesmas em relação à MTP, bem como a reação/motivação das crianças ao longo da realização dos projetos. Importa clarificar que estas crianças nunca tinham tido contacto com a MTP, revelando um total desconhecimento sobre o significado de um projeto. A educadora já tinha desenvolvido esta metodologia com crianças que frequentavam o pré-escolar, numa outra instituição e as auxiliares de educação não tinham conhecimento desta metodologia. Apresentaremos, então, as categorias definidas para analisar as observações das crianças registadas em diário de campo.

MTP e as Crianças: assumir responsabilidades e motivação

As observações descritas revelam vontade e entusiasmo na concretização do projeto. As crianças ansiavam realizar as tarefas, apesar de definido a priori as responsabilidades de cada uma. Esta foi, realmente, uma etapa que se foi alcançando ao longo da execução dos projetos. A maior parte das crianças conseguiu assumir a capacidade de ser responsável e executar grande parte das tarefas definidas em conjunto. Através das observações foi, também, possível verificar alguma curiosidade no resultado final, bem como, motivação e vontade em continuar a desenvolver o projeto. Como refere Katz (1997):

> "o trabalho de projeto apoia-se na motivação intrínseca. Este investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias atividades despertam. Quando as crianças são motivadas intrinsecamente, respondem de formas que incentivam a sua disposição para trabalhar." (p.23)

Relações entre pares e o sentimento de pertença

As crianças revelam entre si estreita relação, mas também assumem lógicas de classificação social, nomeadamente a preferência por algumas crianças e demonstrando essas emoções. Esta situação pode, também, ter motivado algumas a integrarem o grupo. Como defende Sarmento (2002):

> "a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. (...) Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (p.14)

Através das observações recolhidas constatamos existir um sentimento de pertença das crianças em relação aos seus projetos. Nos diferentes momentos surgem preocupações das crianças em conservar e preservar o que construíram.

Aquisição de conhecimentos

Através de algumas observações constatamos as crianças a revelarem as suas descobertas. Revela, assim, a aquisição de conhecimentos e novos conceitos. Como refere Katz (1997, p.150)

> "um dos principais objetivos da abordagem de projeto é ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos. Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem informações e conceitos novos."

Estas imagens retratam um momento de pesquisa e investigação na me-

diateca e o momento em que o grupo do projeto "As estrelas" divulgava os conhecimentos na sala de pré-escolar.

MTP e as Famílias: conhecimento e opinião sobre a MTP

Refletindo sobre as respostas dadas pelas famílias à entrevista aplicada iremos, como referido anteriormente, definir categorias e analisá-las. Em relação ao conhecimento, podemos verificar que apenas uma família tinha conhecimento desta metodologia:

> "Conheço a metodologia. Sou professora e utilizei muitas vezes este método para cativar e estimular as crianças."(FA)

Assim, a maioria das famílias estabeleceu o primeiro contacto com esta metodologia durante a concretização dos projetos "As estrelas" e os "Caracóis". Analisando a opinião das famílias, a maioria considera a MTP importante e que impulsiona o desenvolvimento das crianças. Concretizando esta afirmação parece-nos importante expor as respostas dadas pelas famílias:

> "Parece-me interessante que as crianças sintam que fazem parte de alguma coisa importante." (FJ) e "torna-se mais interessante e motivante explorar e aprender desta forma." (FB).

Como referem:

> "Fazer da sua hipótese uma experiência e resolver as suas questões."(FC), "Trabalho em grupo, fá-las pensar no tema que estão a trabalhar, sentem que participam em algo." (FJ) e "Motivadora. Orientada pelas crianças. Faz pensar no porquê das coisas.". (FB).

Fazendo uma análise acerca dos pontos fortes revelados nas entrevistas, afirmamos que as famílias enumeraram aspetos relacionados com a autonomia, trabalho em equipa e sentimento de pertença. Em relação aos pontos fracos nenhuma família os enunciou.

Competências e capacidades que desenvolve na criança (ou não) e a continuidade da MTP

Analisando as respostas relacionadas com as competências e capacidades que esta metodologia pode desenvolver na criança, observamos que a maioria das famílias deu especial enfoque às questões relacionadas com investigação, pesquisa e capacidade de resolução de problemas.

> "Desenvolve a capacidade de procurar resolver as suas próprias questões." (FC)
>
> "Capacidade de pensar e de pesquisa, criatividade. Motiva o trabalho de grupo e individual." (FM)

Observando as respostas sobre a continuidade da MTP, verificamos que,

à exceção de duas famílias que não responderam à questão, todas as famílias assumiram a continuidade da MTP como relevante para o desenvolvimento global das crianças e como estratégia de as motivar para a exploração do meio que as rodeia.

"Sim, torna o aprender mais interessante divertido, dirigido às questões do momento e dando-lhes importância." (FB)

"Sim, porque as crianças ficam com mais conhecimentos e mantém-nas interessadas e motivadas." (FG)

"Sim. É uma forma das crianças se mostrarem interessadas por determinados temas." (FJ)

Partilha da criança com a família e interesse e motivação da criança

"Sim, desde o primeiro momento em que foi lançada a questão pelo Tomás. À medida que ia desenvolvendo o trabalho, introduzia-o também na família, com o intuito de obter respostas às suas perguntas." (FA)

"Sim, disse que estava a fazer o projeto das estrelas. Pediu para vermos livros sobre estrelas e no final que foi apresentar o projeto à sala dos meninos maiores. Estava muito satisfeita e orgulhosa." (FB)

"Sim. Disse que fazia parte do "projeto". Perguntei qual e disse "o caracol". Também disse quem eram os outros amigos que faziam parte do mesmo. Fez alguns comentários sobre caracóis." (FJ)

Analisando as citações das famílias acima transcritas, podemos concluir que as famílias afirmaram que as crianças partilharam alguns aspetos dos projetos em contexto familiar e centrou-se com as diferentes etapas dos projetos.

"Sim, interessado e muito motivado. Gostei muito de o ver muito motivado com a MTP." (FC)

"Sim. Eu perguntei o que ele tinha desenhado e a resposta foi que eram estrelas a cair do céu." (FF)

"Sim, muito. A Margarida todos os dias pega em papel e caneta e pergunta-me o que comem os caracóis e em simultâneo vai "escrevendo" as minhas respostas e comenta-as se concorda ou não." (FJ)

"Sim, bastante. Falou sobre o projeto muitas vezes. Falando com outros meninos e primos da idade dele com vontade de ensinar o que aprendeu." (FM)

Depois de fazer a análise às respostas dadas pelas famílias, podemos inferir que a maioria das famílias sentiu que as crianças estavam interessadas e motivadas para a concretização dos projetos, através de alguns aspetos que as crianças partilharam em casa sobre os mesmos.

MTP e as Auxiliares de Educação: conhecimento e opinião sobre MTP

Observando as respostas dadas pelas auxiliares de educação, concluímos que nenhuma tinha conhecimento da MTP. Referiram que era uma metodologia "boa", despertando interesse nas crianças em saber mais.

"Não tinha conhecimento. É a primeira vez que tenho contacto com a mesma." (AA)

"Não. Este ano letivo." (AB)

"Ajuda as crianças a aprenderam mais sobre o tema em questão." (AA)

"É bom. Desperta interesse nas crianças em aprender." (AB)

Em relação aos pontos fortes as auxiliares referiram que "ser responsável" é um dos pontos com maior relevância nesta metodologia. Referiram ainda que desenvolve a curiosidade e "aprendem a analisar". Não foram identificados pontos fracos.

Fazendo a análise das respostas, as auxiliares afirmaram que esta metodologia potencia novos conhecimentos sobre diversos temas, bem como promover o trabalho em grupo. Assim como refere AA: "Aprendem a trabalhar em grupo" e AB: "Aprendem sobre os vários temas."

Contrariamente à resposta da auxiliar AB em que afirma que os adultos "ensinam", a auxiliar AA remeteu o papel do adulto como um suporte na compreensão dos diferentes pontos que são explorados num projeto. Em relação ao papel das crianças, as auxiliares focaram as suas respostas na aquisição de conhecimentos, bem como na motivação para "aprender".

Em relação ao gosto em desenvolver a MTP, as respostas revelam vontade em desenvolver esta metodologia. Acreditando que esta metodologia é "boa" para o "desenvolvimento das crianças" as auxiliares afirmaram que gostariam de ver a continuidade da MTP. Em relação à formação sobre MTP concluímos que as auxiliares gostariam de ter formação sobre esta metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciando esta etapa com a convicção de que a criança é um ser ativo, pleno de direitos e capaz de fazer escolhas, assumimos o desafio de trazer à tona a sua voz. Este capítulo assume-se, assim, como "resposta" à problemática levantada. Será a metodologia de trabalho de projeto uma estratégia de promoção da participação das crianças, numa sala de creche?

Esta foi a premissa que delineou toda a investigação que se ancorou teoricamente num diálogo permanente entre a Sociologia e a Pedagogia da Infância. Esta "ponte" foi construída através de conceitos comuns, em que a criança e a participação são identificados como aspetos centrais e fundamentais em contextos educativos.

Através de observações realizadas em contexto de sala, bem como entrevistas às famílias e auxiliares de educação, ao longo deste estudo verificámos que a MTP constitui-se como uma estratégia capaz de promover a participação numa sala de creche. É uma metodologia centrada na criança, constituída por diversas fases com o objetivo de alcançar a resposta a uma questão inicial colocada pelas crianças. Durante o desenvolvimento dos projetos as crianças foram confrontadas com a concretização de escolhas, tomada de decisões, elaboração de registos gráficos e escritos sobre os conhecimentos adquiridos. Através destas ações as crianças tiveram a oportunidade de influenciar as dinâmicas criadas na sala.

Outro elemento crucial para a resolução desta investigação foi a entrevista realizada à Prof. Doutora Teresa Vasconcelos, onde nos revela claramente que a MTP promove a participação das crianças. Esta entrevista surgiu como oportunidade de esclarecimento em relação à MTP em creche. Ainda sem conclusões exatas sobre esta dinâmica de trabalho em creche, Vasconcelos alertou-nos para a especificidade desta metodologia referindo que

> "tendo em atenção o nível etário das crianças, analisando, o tipo de problemas que encontram e se realmente estamos a orientar as crianças numa verdadeira problematização e exploração do processo investigativo . Quando se trata de creche prefiro falar em "orientação para trabalho de projeto". Implica investigação, questionamento e problematização, e exploração e partilha, mas não podemos esperar uma sequencialidade de fases – bastante formal e segmentada – como temos para o Jardim de Infância." (Entrevista, 2014)

Acreditamos que, apesar de se ter verificado a promoção da participação das crianças na concretização dos projetos "As estrelas" e "Os caracóis", esta deve ser promovida em todas as ações realizadas com as crianças. O papel dos adultos é fundamental para a promoção da participação das crianças em creche. Saber escutar, saber olhar, perceber os sinais que as crianças nos transmitem e orientá-la nas suas descobertas, é essencial para a negociação entre o adulto e a criança. No decorrer desta

investigação deparámo-nos com algumas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à posição da investigadora, que foi, também, participante ativa da investigação. Foram, assim, criadas algumas estratégias de distanciamento com o que nos é familiar, de forma a criar a objetividade necessária para a conclusão do estudo. Acreditamos que, com a realização de estudos pertinentes sobre a participação das crianças e a MTP em creche consigamos, de alguma forma, revelar outras perspetivas fundamentais sobre a temática.

Acreditando que ainda há um grande caminho a ser trilhado, esperamos que esta investigação "abane" algumas consciências, de modo a refletirem sobre a temática abordada e a serem repensadas estratégias para melhorarmos as nossas práticas, enquanto educadores de infância, colocando o interesse superior da criança na linha da frente.

Concluindo esta investigação, temos a consciência de que a participação das crianças, é ainda, um assunto que merece ser aprofundado nas suas várias vertentes, acreditando que só assim conseguiremos criar nas "nossas" salas de creche um espaço verdadeiramente democrático, onde cada um tem o seu papel e a sua voz ativa.

REFERÊNCIAS

Abramowicz, A. (2003). O direito das crianças à educação infantil. Pro-Posições, 14 (42), 13-24.

Alderson, P. & Morrow V. (2011). The ethics of research with children and young people: a practical handbook. London: Sage Publications.

Alderson, P. (1995), Listening to children: children, ethics and social research. London: Barnado's.

Araújo, C. et al (2008). Estudo de caso. Universidade do Minho.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Carvalho, M. (2013). Do outro lado da cidade. Sociologia, problemas e práticas, 72, 79-101.

Castro, L. & Besset, V. (2008). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Editora NAU.

Cunha, A., Fernandes, N. (2012). Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Consultado em http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/Ebook_Final.pdf

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Revista Lusófona de Educação, 11, 113-132.

Fernandes, N. (2009). Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, N. (2005). Participação das crianças nos contextos de vida : representações, práticas e poderes (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em Repositorium da Universidade do Minho.

Ferreira, M. (2010). "- Ela é nossa prisioneira!" – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção de permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Revista Reflexão e Ação, 18 (2), 151-182.

Guerra, I. (2012). Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso. 1ªEd. 2006 Reimp. Set. 2008, fev. 2010, jan. 2012. Parede: Principia Editora, Lda.

Guerra, I. (2000). A avaliação de um projeto de intervenção. Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação: o planeamento em Ciências Sociais (p.175-207). Lisboa: Principia.

Katz, L. & Chard, S. (1997). A Abordagem de Projeto na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, 116, 41-59.

Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. EDUSER: revista de educação, 3(2), 3-16.

Mendes, J. (2003). Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, Março). "Não, não somos jornalistas". Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso. Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. Da investigação às práticas, I (3), 21-43.

Sarmento, M. (2002). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudo da Criança da Universidade do Minho.

Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Lisboa: Edições Afrontamento.

Tomás, C. (2007). A participação não tem idade. Contexto e Educação, 78, 45-68.

Vasconcelos, T. (2014, fevereiro). Metodologia de trabalho de projeto com crianças. Comunicação apresentada no II Encontros e Diálogos sobre Educação de Infância, Lisboa.

Vasconcelos et al. (2012). Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.

Yin, R. K. (1994). Case Study Research. Design and Methods (2nd ed.). London: Sage.

PLANIFICAR EM CRECHE: OS DIREITOS DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO GUIA ORIENTADOR DA (RE) CONSTRUÇÃO PRAXIOLÓGICA DAS PRÁTICAS DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Maria do Céu Neves

mceuneves@hotmail.com

Resumo

O estudo teve por objetivo caracterizar as culturas profissionais das educadoras de infância de uma creche do concelho de Cascais, focando-se, na construção praxiológica das práticas das educadoras numa planificação pedagógica a partir da garantia e promoção dos direitos de participação das crianças e de uma matriz multidisciplinar - sociologia da infância, pedagogia da infância e psicologia do desenvolvimento. A investigação realizou-se uma instituição educativa situada no concelho de Cascais, com a colaboração de 6 educadoras de infância. Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma abordagem qualitativa, nomeadamente o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação sobre o processo de planificação de seis educadoras. Na recolha de dados realizaram-se entrevistas semidiretivas, uma ação de formação e supervisão em contexto. A análise dos dados possibilitou desconstruir uma visão e prática de planificação adultocêntrica e potenciar a participação das crianças na planificação.

Palavras-chave: Planificação em Creche; Processos reflexivos na prática pedagógica; Educadoras de Infância; Direitos da Criança.

Abstract

The research aims to characterize the professional cultures of nursery in Cascais, focusing on the pedagogical construction of pedagogical practices based on the guarantee and promotion of children's participation rights and a multidisciplinary matrix - sociology of childhood, childhood pedagogy and developmental psychology. The research was carried out an educational institution located in Cascais, with the collaboration of 6 educators. From the methodological point of view, a qualitative approach was chosen, namely the development of an action-research project on the planning process of six educators. In the collection of data, semi-directives interviews were carried out, a training and supervision action in context. Data analysis made it possible to deconstruct a vision and practice of adult-centered planning and to enhance children's participation in planning.

Keywords: Planning in nursery, Reflexive processes in the pedagogical practice, Nursery educators, Children's rights.

ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DA(S) INFÂNCIA(S)

A (s) infância (s) e a criança na sociedade contemporânea pelo olhar da sociologia

A investigação da infância, a partir do campo do saber da Sociologia, é uma realidade recente que remonta aos anos 80 do século XX, que estabelece a infância como objeto sociológico, a partir de uma perspetiva que considera as crianças como atores sociais, por direito próprio, combatendo o entendimento das mesmas como objetos de conhecimento social e defendendo-as como sujeitos de conhecimento (Fernandes & Tomás, 2004).

Partilhando a opinião das autoras partimos para uma reflexão ancorada nos estudos da Sociologia da Infância, cujos pressupostos, tiveram implicações, teóricas e empíricas, no diálogo com a educação de infância, valores sobre a educação, assim como uma nova compreensão sobre a(s) infância(s) (Sirota, 2001; Rocha, 1997; Coutinho, 2010; Nascimento, 2012; Vasconcelos, 2007; Coelho, 2007; Tomás, 2011; Sarmento, 2005; Fernandes, 2009). Pretendemos que o discurso que defendemos não seja, como refere Fernandes (2009) decorativo e quimérico, ou seja, um discurso que sirva apenas para descrever o modo como os direitos das crianças são considerados na prática: decorativo, porque é politicamente correto referenciar-se o discurso dos direitos para a infância como um discurso adequado e que agrada a muita gente; e quimérico porque apesar de muitos o invocarem, continuam a não o considerar relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de se concretizar no quotidiano das crianças. No início do século XXI, decorrente de todo o conhecimento e investimento anterior, produzido sobre a infância, assumiu-se a promoção de uma imagem de criança cidadã (Sarmento, 1999), que acentua a indispensabilidade da promoção da sua inclusão no processo de cidadania, o que implica, para além de outros aspetos, a valorização e aceitação da sua voz e a sua Participação nos seus quotidianos (Tomás, 2004), o que implica encontrar formas novas e mais criativas para garantir o direito à palavra dos mais pequenos, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente; reconhecendo a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, ou seja, reconhecer – lhe o direito à palavra, à escuta e à participação efetiva (Vasconcelos, 2011). A polissemia do conceito de Participação implica neste trabalho, uma análise concreta.

O conceito de participação no diálogo entre a Sociologia e a Pedagogia da Infância

As crianças, como pessoas e sujeitos de direito, podem e devem expressar suas opiniões nos temas que lhes afetam (CDC, 1989).

A análise da Participação das crianças e a sua articulação com as instituições para a infância, é um dos temas mais expressivos nos estudos educacionais e sociológicos da infância (Tomás & Gama, 2011). Com o contributo da Sociologia e da Pedagogia da Infância propusemo-nos refletir sobre as questões da Participação das crianças em contexto da educação de infância, com o objetivo de pensar sobre práticas educativas centradas no educador, para assim contribuir para uma reflexão sobre práxis que impliquem o envolvimento ativo das crianças como codecisoras, a fim de que se promovam vivências participativas, radicadas numa socialização democrática (Sarmento, 2005; Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Uma das questões mais complexas quando falamos de Participação prende-se com o facto de tanto reunir consenso e defensores, como críticos e opositores em seu redor. Tomás e Gama (2011) consideram que pese embora a sua complexidade, torna-se cada vez mais urgente e necessário ouvir a crianças relativamente à sua ação e agência no espaço social onde passam mais tempo: o contexto educativo! Embora complexo e polifacetado, o conceito, assume um significado relativamente preciso, no quadro da democracia, como Participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder (Lima, 1992, citado por Tomás & Gama, 2011). Na literatura é também usado o termo cogestão das crianças, o que pressupõe um lugar de mais destaque para o aspeto da escolha e determinação, ou seja, a cogestão implica a Participação em processos decisórios, decidir sobre o que vai acontecer e como deve ser feito (Seland, 2004 citado por Bae, 2009).

Para que as crianças possam começar a desenvolver a capacidade de tomar decisões por si mesmas, devem ser incentivadas e a colocar-se em posição de fazê-lo, e nada melhor para desenvolver esse processo que o espaço onde passam mais tempo: os contextos educativos (Tomás & Delgado, 2010). Tal posição implica a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e por fim o condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de Participação. Esta pode traduzir-se em processos consultivos, participativos e autónomos (Gerison & Lansdown, 2005 citado em Tomás, 2007)[1].

[1]Nos processos consultivos os processos têm a quase total intervenção e administração dos adultos; as crianças não têm controlo sobre os resultados. Os processos participativos são iniciados pelos adultos, com a colaboração das crianças na identificação dos assuntos a tratar, tendo estas o poder decisório e espaço de expressão sobre o processo e resultados. Os adultos atuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças. Nos processos autónomos as crianças têm o poder de concretizar a ação sem a intervenção do adulto. Os adultos atuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças (Gerison &Lansdown, 2005 citado em Tomás, 2007). Para saber mais sobre o conceito cf. Fernandes, 2009; Tomás, 2011.

O papel dos/as educadores/as de infância na Participação das crianças

Promover a Participação e a inclusão das crianças na produção dos espaços sociais depende muitas vezes do entendimento que os adultos têm sobre as mesmas, como atores sociais, capazes para assumir um papel ativo na produção e reprodução desses espaços (James & Prout, 1990).
Para que a Participação das crianças se concretize nos contextos educativos é imprescindível o desenvolvimento de abordagens adequadas assim como a prática de uma cultura de comunicação que comece a partir da posição da criança; e que reconheçam as suas diferenças (Clark & Moss, 2001; Christensen & James; 2005), a fim de que assim possamos construir práticas democráticas, justas, participativas estabelecidas no paradigma do diálogo, da escuta e da conversa, implicadas na comunicação humana (Agostinho, 2010).Torna-se assim fundamental proporcionar espaços e tempos para as crianças se expressarem e agir com os outros. Tal interpretação irá incluir a Participação nos processos decisórios; a cogestão constituirá, assim, uma dimensão da Participação. Isto implica um compromisso para dar às crianças a possibilidade de expressar suas opiniões e que estas afetem o processo educativo (Bae, 2009).
Vasconcelos (2007) diz-nos que o contexto educativo:

> "Enquanto organização social participada pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. Nela as crianças deixam de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário." (p.112).

Na nossa investigação pretendemos uma participação que se situe entre a mobilização e a parceria logo participativa ou autónoma, que não pode ser limitada a uma atividade que ocorre em certas situações ou em determinados momentos ou ainda, a certos métodos de registar as opiniões das crianças (Fernandes, 2009). Adicionalmente assumimos a pluralidade das infâncias defendida nos estudos da sociologia da infância, e neste propósito Cannella (1997, citado por Coelho, 2005) lembra que no domínio da educação tem sido reconhecida a modificação das conceções acerca da infância, ao longo do tempo e em função de diferentes contextos históricos. Na verdade, diversos autores têm questionado a visão pré-determinada e universal da infância, bem como a correspondente estandardização das práticas educativas (Coelho, 2005).
Parece existir no entanto concordância quanto à ideia de que na (s) infância (s) em qualquer cultura ou contexto, se lançam as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc., sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes,

num todo que é "a pessoa" e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais (Portugal, 2009; CNE, 2009). Na esteira do que foi exposto entendemos a criança e o contexto como partes integrantes do desenvolvimento e da aprendizagem, afastando-nos de roteiros desenvolvimentais, muitas vezes concretizados em fases de desenvolvimento.

A intencionalidade socioeducativa na creche

Em Portugal estas instituições são tuteladas pelo Ministério da Segurança Social e de acordo com a portaria que as regulamenta, são equipamentos de natureza socioeducativa orientadas para o apoio à família e à criança, durante a ausência dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais; assumindo um papel determinante na efetiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, devendo por isso proporcionar a cada criança um espaço de socialização e de desenvolvimento individual, com base num projeto pedagógico potenciador do seu desenvolvimento (Portaria 262/2011, de 31 de agosto).
Podemos inferir então que em Portugal a educação das crianças até aos três anos é, por definição institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do "direito à educação" consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (Alarcão, 2009 citado em CNE, 2009; Vasconcelos, 2011). Para além da não garantia desse direito às crianças, debatemo-nos, ainda, com a ainda pouca investigação acerca da educação de crianças em creche, o que se reflete na escassez de literatura acerca desta temática (CNE, 2009). Contestamos a (ainda) visão assistencialista, das famílias e de cuidados (apenas) para as crianças, e defendemos a Creche como contexto socioeducativo para crianças até aos 3 anos cujas práticas educativas adequadas promovem o desenvolvimento e aprendizagem.
Subscrevemos, assim, a opinião de Alarcão quando diz que:

> A educação dos 0 aos 6 anos é decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e é fator de equidade (...). O estudo da OCDE considera que a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida [...] No tocante à educação dos 0 aos 3 anos há a necessidade de aumentar a oferta, de promover a intencionalidade educativa dos contextos, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes (citado em CNE, 2009, p. 7).

Durante as últimas décadas, os conhecimentos em torno da importância das experiências precoces das crianças ampliaram-se. Aprendemos, sobretudo, a valorizar o papel das relações interpessoais em todos os

aspetos do desenvolvimento da primeira infância, bem como a qualidade dos espaços, onde as relações e todas as experiências acontecem. Os saberes gerados a partir de uma multiplicidade de áreas do saber sobre a Creche, têm evidenciado claramente que as relações precoces têm um impacto decisivo e duradoiro na forma como as pessoas se desenvolvem (Shonkoff & Phillipps, 2000).

Deste modo a creche é uma realidade inevitável e deverá ser concebida em função do que se conhece acerca do desenvolvimento na infância, respondendo, acima de tudo, às reais necessidades da população que atende (Carvalho, 2005), não se compadecendo apenas com a dimensão do cuidado, ainda que ela seja fundamental. O quotidiano deve evidenciar uma intencionalidade educativa muito produtiva no campo das aprendizagens para estas crianças (Sanches, 2003). Terá por isso de integrar nas suas práticas as funções cuidado e educação e uma visão nova sobre o conceito de educar (Henriques, 2009), o que assenta sob o ângulo de um projeto educativo / pedagógico resultante de diferentes perspetivas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças desta idade, que sirva de suporte ao desabrochar concreto de práticas e à organização de oportunidades educacionais que apoiem a tendência natural e precoce da criança (Zabalza, 1992, citado por Coelho, 2009).

Práticas de qualidade na prática pedagógica da creche

Quando se aborda a primeira infância, muitos são os estudos (cf. Aguiar, Barros & Bairrão, 2002) que evidenciam a importância do período dos 0 aos 3 anos. O movimento da qualidade entrou no mundo da educação de infância através de vários pesquisadores, oriundos de outros domínios científicos, partindo de diversas premissas e concetualizando a qualidade. Conscientes que também aqui, as definições variam consideravelmente, desenha-se a tendência progressiva para uma coconstrução, a nível local, de objetivos e finalidades para os programas para a infância, envolvendo todos os intervenientes nos diferentes níveis de decisão (CNE, 2009). Desta forma, assume-se nesta investigação o conceito de Moss (1996 citado por Rayna, 2013), que entende que qualidade envolve um processo intersubjetivo, evolutivo e contextualizado: não existindo definição objetiva de qualidade, nem há, para defini-la, critérios universais, estabelecidos de uma vez por todas.

Pedagogicamente trata-se um processo em construção logo desenvolvimental; dependente dos atores que dinamicamente são centrais para esse processo e para o seu progresso. O conceito está estritamente relacionado com os resultados obtidos no desenvolvimento da criança; eficácia de um programa ou contexto; aceitabilidade, relevância, acessibilidade

e equidade desse mesmo programa que deverá apresentar clara intencionalidade pedagógica, mediante a elaboração de linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho em Creche (Pascal & Bertram, 2000; Formosinho & Araújo (2004); Coelho (2005); Bertram & Ramsden (1994), Katz (1992); Zabalza (1998), Laevers (1998), citados por Estrela (2008); Portugal (2009).

Sociologicamente, a participação é um dos elemento-chave para definir qualidade na Educação Infantil, trazendo para esta conceção uma abordagem democrática da definição de qualidade do cuidado e da educação na primeira infância, o que subentende um processo de construção conjunta de significados.

A provisão da qualidade requer do/a educador/a de infância o desenvolvimento de um currículo com uma oferta educativa rica que se focalize no bem-estar, livre iniciativa, implicação nas atividades livres ou orientadas, visão holística do desenvolvimento, interesses e necessidades das crianças, sendo estas participantes ativas e autónomas em toda a dinâmica de creche (Portugal, 2009).

Culturas profissionais.... Construindo a profissionalidade do/a educador/a

Ao pretendermos contribuir para a compreensão da Planificação em Creche, julgamos importante, fazermos também uma breve incursão pela identidade e profissionalidade dos educadores de infância, traduzidas nas suas culturas profissionais.

Coelho (2004) entende neste propósito que a formação das educadoras se prende com a sua identidade profissional e o seu pensamento, ou seja, a prática profissional do educador é influenciada pelas suas crenças, teorias implícitas, conhecimentos práticos, assim como com o modo como articula as práticas que desenvolve. No caso do educador a trabalhar em Creche esta questão é especialmente pertinente porque o que se revela perante um olhar menos atento na observação neste contexto sugere que o que ali se passa tem pouco de educacional, ou seja, tem pouco a ver com uma atividade intencionalmente educativa, e, nessa medida, trabalhar com crianças muito pequenas é ainda considerado pela sociedade em geral como uma profissão com baixo estatuto social, que requer pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta 'gostar-se de crianças' e ser se carinhoso para se ser bom educador (Vasconcelos, 1997; Portugal, 2000).

A literatura agrupa as identidades profissionais dos educadores em duas correntes: essencialista e a nominalista ou existencialista. O nosso estudo seguiu um percurso de investigação na perspetiva existencialista, ou

seja, fruto de um processo de socialização complexo e diversificado, que partilha a consciência de grupo, com história comum, e cujos desempenhos obedecem a uma ordem de funcionamento (Cardona, 2006).

O perfil do desempenho profissional assume natural significado na construção destas identidades, ao preconizar que o educador é quem concebe e desenvolve o currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, as áreas e projetos curriculares, para a construção de atividades integradas. Tal descrição dá centralidade à ação com a criança, a dimensão humana e ética desta atividade, a pertinência do conhecimento, formação, e a cultura como elementos coadjuvantes do desempenho profissional adequado. Não obstante, a importância que o conceito de profissionalidade assume nesta discussão, por uma questão de espaço, assume-se neste trabalho, a análise no exercício profissional dos educadores de infância, dos conhecimentos, sentimentos e disposições para aprender (Katz, 1993).

A questão relativa ao conhecimento que os educadores deverão possuir para se afirmarem como grupo profissional não é uma questão recente ou pacífica. A docência como profissão, resulta, em primeiro lugar, do facto de tradicionalmente se considerar que uma profissão implica não apenas a mobilização mas também a produção de um saber especializado, cujo caráter sistemático e científico lhe permita traduzir-se num saber eficaz (Parsons, 1954, citado em Sarmento, 1999).

A centralidade que a planificação tem no projeto desenvolvido, remete para o que Oliveira (2012) identifica como matriz que permite apreender as diversas dimensões desse conhecimento, tendo identificado: (a) o conhecimento pedagógico geral relacionado com a organização e gestão do grupo; (b) o conhecimento dos conteúdos; (c) o conhecimento pedagógico de conteúdo, que inclui os saberes científicos e pedagógicos, (d) o conhecimento do currículo, relativo ao domínio dos instrumentos específicos de planificação e organização curricular; (e) o conhecimento das finalidades, objetivos e valores educacionais, e respetivos fundamentos filosóficos e históricos; (f) o conhecimento dos alunos e das suas características, que permite respeitar a individualidade de cada aluno e a sua qualidade dinâmica; (g) o conhecimento dos contextos, forma como o professor compreende e incorpora na sua prática as diversas dimensões da cultura e contexto escolar em que está.

Sarmento (1999; 2009) identifica, três tipos de saberes essenciais e próprios na profissão de educador de infância, realçando a questão da ética profissional: 1) saber prático e quotidianamente constituído; 2) saber integrado e reflexivo, teórico prático, implicando-se num saber tácito; 3) o saber ético, refletido nas relações e nas decisões tomadas.

Construindo uma práxis pedagógica na Creche a partir das pedagogias participativas

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2013) um conhecimento explícito, teoricamente fundamentado implica um saber práxico, que convoca saberes expressos, ao nível dos princípios, teoria e ética. A práxis pedagógica é uma prática fundamentada, situada, contextualizada, e baseada em conhecimento explícito. É uma prática sustentada em crenças, valores; teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos, e que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos, que envolvem toda a ação humana.

A pedagogia baseia-se num saber práxico organizado em torno dos saberes que se constroem na prática situada, em relação com conceções teóricas, crenças e valores. Considera a autora que a Pedagogia se "situa na ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças, produzindo muitas vezes a rutura com o aqui e agora para promover outra visão do processo ensino – aprendizagem e do (s) oficio (s) de aluno e professor" (p. 16). Não obstante, como já foi referenciado em capítulos anteriores, nesta praxis, o papel do ofício de aluno não se esgota no ofício de criança. Assim, as pedagogias participativas consubstanciam este pressuposto da criança com ator com social, sujeito participativo nos seus quotidianos.

As pedagogias participativas estão fundadas num saber práxico e produzem uma rutura com a pedagogia tradicional transmissiva, para promover outra conceção do processo ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e do professor. São práticas que recusam o academismo redutor e o empirismo em que a experiencia primária do quotidiano, não ampliada nem refletida, se traduz, em referência central (Oliveira-Formosinho, 2012; 2013). Para Coutinho (2010), estas pedagogias têm como inspiração as crianças na sua integralidade e não modelos pedagógicos voltados para etapas da educação, o mesmo será dizer que possuem o entendimento da criança competente e um educador mediador de experiências diferenciadas, que numa relação de proximidade e partilha, estrutura o espaço e o tempo para permitir que as escolhas das crianças tenham possibilidade de se realizar no contexto educativo.

O desenvolvimento de pedagogias participativas tem por premissa uma conscientização sobre finalidades, contextos, processos e realizações no foro pedagógico. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto; as atividades e os projetos são concebidos como ocasião de as crianças fazerem aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2013). Nestas abordagens os modelos pedagógicos configuram um sistema educacional compreensivo que agrega a ação, teoria e a prática; dispondo de uma teoria, e de uma base de conhecimentos explícita, desde a sua filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de: ensino – aprendizagem, desenvolvimento;

avaliação, encerrando a ideia de um sistema educacional compreendido entre valores, teoria e uma prática fundamentada (Oliveira-Formosinho, 2013).

O modelo pedagógico/curricular constitui o apoio ao educador no desenvolvimento de um quotidiano com intencionalidade educacional, sendo fundamental a constante teorização, investigação e ação das dimensões da pedagogia. Esta perspetiva remete o adulto para uma compreensão holística e integrada dos processos de observação, escuta e negociação que efetivam a Participação da criança como um direito, "ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da Planificação, execução, e reflexão das atividades e projetos" (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 49).

Tais abordagens pretendem o envolvimento das crianças na experiência e a construção da aprendizagem contínua e interativa; sendo a motivação sustentada no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (Coutinho, 2010; Vasconcelos, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013). O estilo de interação faz-se sentir quer junto das crianças, a vários níveis de aprendizagem e desenvolvimento (linguagem, desenvolvimento intelectual, competência social, capacidade de resolução colaborativa de problemas) quer no ambiente educativo que o educador cria (o ambiente social de aprendizagem, no sentido de criar condições de sensibilidade, autonomia, estimulação, liberdade e ação para as crianças poderem participar (Ferreira, 2004; Oliveira-Formosinho, 2004, 2008, 2013).

A Planificação nas pedagogias participativas (sócio construtivistas)

Na perspetiva sócio construtivista os ambientes educativos proporcionam às crianças tarefas autênticas, escolhas, decisões, experimentação, e cooperação entre todos os intervenientes da sua ecologia, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem (Sousa, 2005). Estes são processos simultaneamente bio-psico-sociais- culturais, onde a pedagogia ocupa um lugar central. Esta organiza-se em diferentes dimensões como os espaços, materiais e tempos pedagógicos, a organização dos grupos, a qualidade das relações e interações, a observação, avaliação da aprendizagem; as atividades, os projetos, documentação pedagógica, e o envolvimento parental e a Planificação (Oliveira-Formosinho, 2013). Esta última é entendida como a dimensão que cria contextos em que as crianças se escutam para definirem as suas intenções e para escutar as intenções dos outros (idem).

Planificar ou Planear é mais do que fazer escolhas; é escolher com intenção, ou seja, a escolha começa com um objetivo ou um propósito que resulta na ação. Planificar envolve decisões que se transformam em ações e predizem interações, resolução de problemas e sugestão de soluções que antecipam as consequências e as ações (Epstein, 2003). É um processo humanizante no qual a criança sabe que é assegurada a escuta

de si e dos outros. A criança cria o habitus de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. A educadora cria o habitus de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa na qual a observação e a escuta são processos centrais (idem).

A Planificação com as crianças organiza-se em torno de três processos: observação, escuta e negociação. A observação é um processo contínuo contextual para avaliar as aprendizagens da criança no contexto educativo em que se proporcionaram oportunidades de aprendizagem. A escuta é o tempo em que se ouve a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, ou seja, sobre a sua Participação na dinâmica pedagógica que potencia a aprendizagem. No processo de escuta o educador procura informação sobre os conhecimentos das crianças, os seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, saberes, intenções, desejos, no contexto de uma ética de reciprocidade (Oliveira-Formosinho, 2013). Por fim a negociação, entendido como o processo de conversa com as crianças sobre os processos e os conteúdos curriculares, ritmos e modos de aprendizagem.

Trata-se de uma Participação guiada com vista à codefinição da Planificação curricular. Segundo Oliveira-Formosinho a negociação afasta ainda mais a perspetiva sócio construtivista da perspetiva tradicional transmissiva porque possibilita às crianças "entrar no "santo dos santos" da pedagogia transmissiva- o currículo-" (2013, p. 49).

Epstein (2003) sugere-nos um conjunto de estratégias que facilitam a Planificação com as crianças: (1) torná-la como dinâmica da prática pedagógica; (2) visualizar as áreas e os materiais sobre os quais se refere o planeamento, pois são crianças pequenas que precisam de esquemas concretos à representação mental; (3) efetuar questões abertas que suscitem conversação, (4) escutar com atenção os planos, motivações e interesses das crianças, (5) dar apoio, expandir a e aceitar as diferentes formas de expressão da criança, valorizando as opções espontâneas das crianças; (6) encorajar as crianças a desenvolver a Planificação proposta, (7) documentar a Planificação para que possa ser revista e refletida pelas crianças.

A entrevista foi estruturada em duas partes distintas: a primeira organiza os dados sociodemográficos das educadoras; a segunda, apresenta nove questões abertas sobre: (a) as conceções das profissionais em relação à planificação (conceito; organização; processo; importância; vantagens; desvantagens; e avaliação); (b) o envolvimento das crianças nesse processo e (c) a profissionalidade (princípios, modelo e metodologias pedagógicas que orientam a prática pedagógica das educadoras).

O PROJETO...

Diagnóstico e Enunciação do problema

No âmbito da supervisão pedagógica feita a um grupo de educadoras de Creche constatou-se que a Planificação era exclusivamente definida pelas adultos-profissionais, limitando os direitos de Participação das crianças e contrariando os pressupostos teóricos em cima enunciados. Verificou-se ainda que o planeamento contradizia as conceções teóricas (sócio construtivistas) defendidas nos projetos pedagógicos e a sua articulação com a prática pedagógica, o que parecia sugerir dificuldades nos processos reflexivos sobre esta dimensão educativa.

Contexto e Questões da investigação

O projeto decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no concelho de Cascais na valência de Creche com o objetivo de caracterizar as conceções das seis educadoras sobre a Participação das crianças na Planificação pedagógica. Deste modo a investigação teve os seguintes objetivos: (1) Cartografar as práticas das Educadoras de infância ao nível da Planificação, com base nos discursos das profissionais (retratados nas entrevistas e na documentação pedagógica); (2) Compreender a relação entre a planificação e as conceções pedagógicas e metodológicas das educadoras de infância e (3) Analisar de que forma a participação das crianças é, ou não, promovida na planificação.

Orientação metodológica

Em termos metodológicos, a investigação seguiu a abordagem qualitativa e interpretativa, tomando por design os princípios orientadores da investigação – ação, ou seja, constitui-se como um processo intencionalmente localizado e orientado pelos propósitos de desenvolvimento do ensino e dos educadores enquanto profissionais. (Coutinho, 2010). Ao focar-se num contexto limitado, foi também um estudo de caso (Freire & Almeida, 2003).

Instrumentos de recolha de dados e Roteiro ético

Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semi diretiva[2](às educadoras) e análise documental das grelhas de Planificação e Projetos

[2]A entrevista foi estruturada em duas partes distintas: a primeira organiza os dados sociodemográficos das educadoras; a segunda, apresenta nove questões abertas sobre: (a) as conceções das profissionais em relação à planificação (conceito; organização; processo; importância; vantagens; desvantagens; e avaliação); (b) o envolvimento das crianças nesse processo e (c) a profissionalidade (princípios, modelo e metodologias pedagógicas que orientam a prática pedagógica das educadoras).

Pedagógicos das educadoras. Os procedimentos na investigação respeitaram os princípios de ética que qualquer investigador deverá observar. São eles, entre outros: a negociação da autorização para efetuar o estudo o consentimento informado, a proteção das identidades dos sujeitos, o respeito como estes devem ser tratados de modo a obter a sua cooperação no estudo e ser autêntico aquando do registo dos resultados (cf. Tomás, 2011).

Fases do Projeto

A componente empírica organizou-se seguindo a lógica da investigação ação. Numa primeira fase realizou-se: (i) a recolha de dados, com base na entrevista e respetiva análise de conteúdo e (ii) análise documental. Iniciou-se a análise de conteúdo das entrevistas, fez-se a triangulação da informação, com as restantes fontes, e em simultâneo o tema era discutido nas reuniões de pedagógicas... Na segunda fase do projeto efetuou-se a sessão de (in) formação sobre a Planificação nas Pedagogias Participativas, expondo – se a linha teórica do projeto. Na terceira (e última) fase da investigação, após a sessão formativa, foi pedido a cada educadora que se posiciona-se de novo sobre a entrevista respondendo apenas às questões em que alterava a (s) sua (s) resposta (s). Realizou-se nova análise de conteúdo, compararam-se os dados das duas entrevistas, numa análise reflexiva sobre o conteúdo encontrado.

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

ANÁLISE DA PRIMEIRA ENTREVISTA

Os conceitos de planificação

A primeira questão da entrevista remetia para a definição de Planificação. As respostas das profissionais permitiram-nos identificar diferentes subcategorias, que traduziram as diferentes conceções, a saber: a Planificação como documento, instrumento, processo, registo e avaliação.

> "Trata-se de um documento pedagógico de apoio ao educador para o guiar no decorrer das atividades. Tem objetivos definidos, com o que é expectável que as crianças venham a adquirir em determinada faixa etária, constituindo ainda uma base para no final fazer uma avaliação" (Carolina)

Organização e Execução da Planificação

Na organização da Planificação verificou-se que todas as educadoras tinham uma Planificação que designámos por "top-down", ou seja, partindo sempre da ação da adulta- profissional, caracterizando-se ainda por uma estruturação temporal (plano anual de atividades) e estrutural (projeto pedagógico, projeto educativo).

> "A planificação pedagógica anual é organizada após um conhecimento (...) alargado do grupo de crianças e dos seus interesses e necessidades, incluindo épocas festivas" (Alda).

Os discursos das profissionais remetiam para uma dimensão unívoca da Planificação em que apenas o adulto intervinha na organização, feita a partir do projeto educativo e do pedagógico, traduzida num plano anual de atividades desdobrado semanal, mensalmente. A Planificação organizava-se segundo o que as educadoras consideravam ser os interesses e necessidades das crianças. As respostas dadas orientavam-se para uma hegemonia quanto ao envolvimento indireto das crianças no processo. Não obstante, tal pensamento situava-se num posicionamento discursivo (e prático) contrariando os pressupostos teóricos atuais na educação de infância, nomeadamente que os currículos que valorizam o planeamento e a reflexão promovem o desenvolvimento do pensamento e raciocínio de crianças pequenas pois ambos ajudam a criança a perceber o que está a fazer e a aprender. Adicionalmente quando as crianças participam no planeamento mostram comportamentos mais adequados, melhor desenvolvimento na linguagem; resolução de problemas e resolução de conflitos (Evans, 2002, citado por Epstein, 2003). A National Association for the Education of Young Children (1998) e a Head Start Performance Standards (2002 citados por Epstein, 2003) defendem mesmo que as crianças devem ter oportunidades de fazer escolhas e planear o que vão fazer,

pois quando o educador envolve a criança no planeamento, encoraja - a identificar os seus objetivos e considerar as suas opções das crianças.

O processo da Planificação (tempo, local, participantes)

Relativamente ao modo como faziam a sua Planificação (tempo, local, participantes, processo), observou-se novamente um funcionamento do tipo "top-dow" (adulto – criança), no qual a Planificação era entendida como um processo anual, feito por adultos, na sala ou " é geralmente realizada em casa" (Carolina) na forma de atividades e projetos (semanais/mensais), que respeitam o projeto educativo e pedagógico. A Planificação é comunicada na forma de grelha linear com objetivos, áreas de conteúdo e estratégias, como se pode constatar:

> "As atividades são planeadas de forma flexível pela equipa cruzando o interesse do grupo com os objetivos que traçados e organizados semanalmente num formato de grelha racional linear com objetivos específicos, as áreas de conteúdo, estratégias atividade, os recursos necessários e os critérios de avaliação" (Filipa).

Participação das crianças na planificação

Sobre a possibilidade de Participação das crianças na Planificação, todas as educadoras afirmam que tal é possível, sendo o envolvimento a forma de Participação, traduzida no observar, fazer ou conversar.

> "Na minha opinião é possível envolver as crianças neste processo no sentido em que a observação levada a cabo por um educador de infância pode e deve detetar muitos dos interesses do grupo (Beatriz).

Coutinho (2010) entende que num contexto de Participação das crianças, o adulto é um mediador que tem experiências diferenciadas das que possuem as crianças e que numa relação de proximidade e partilha estrutura o espaço e o tempo no sentido de permitir que as escolhas das crianças tenham possibilidade de se efetivarem. Esse lugar, que por vezes remete para um não-lugar, requer um reposicionamento do adulto em relação às crianças. Os/as educadores/as devem aprender a observar as crianças e ter conhecimentos para o trabalho pedagógico em Creche; desempenhar um papel flexível, prevendo a interação com várias pessoas e contextos; e ter uma pluralidade de competências, situadas no âmbito da integralidade da criança. Propõe-se orientações pedagógicas que tenham como inspiração as crianças na sua integralidade e não modelos pedagógicos voltados para outras etapas da educação (Coutinho, 2010).

Valoração da Planificação

A análise dos discursos das profissionais sobre a valoração atribuída à

Planificação mostrou-nos permite a organização e desenvolvimento do seu trabalho, bem como o concretizar do que foi definido para o grupo. É entendida ainda como organizador social, forma de avaliação do que foi feito, e por fim meio de reflexão. As narrativas demonstram um menor conhecimento das educadoras sobre a importância da Planificação para as crianças.

> "Dou muita importância à Planificação pois é um registo que espelha a intencionalidade de um educador, ajudando a refletir e a organizar ideias, objetivos e estratégias a pôr em prática. Para além disso é uma forma de regular se as atividades propostas promovem todas as áreas do desenvolvimento" (Beatriz).

Vantagens e Desvantagens da planificação

No seguimento desta questão foi solicitado às educadoras que identificassem as vantagens e dificuldades inerentes à mesma. De forma hegemónica as profissionais entenderam que organiza o trabalho, funcionando como suporte do mesmo sendo ainda gestor das crianças no decorrer do dia/atividades. As desvantagens proferidas remetiam para a "dificuldade em desenvolver um plano a longo prazo e a falta de flexibilidade e autonomia da Planificação". Das narrativas concluímos que as profissionais sentem que a Planificação trás benefícios porque retrata a prática pedagógica e organiza as crianças; opostamente entendem que, é um processo prolongado e inflexível e que retira liberdade de ação ao educador. No entender das educadoras a Participação não implica benefícios para as crianças, limitando-se a organizá-las, o que contradiz os pressupostos teóricos enunciados anteriormente.

Avaliação da planificação

No que concerne à forma como cada educadora avaliava a sua Planificação, encontrámos narrativas que a remeteram para a sua organização, ou seja, a nível da sua estrutura ou arquitetura (temas com conteúdos definidos pela educadora e entendidos por esta como necessários ao desenvolvimento das crianças) e outras para a forma como o educador consegue perceber se a sua Planificação foi bem pensada, ou não (perceção pelos resultados, traduzida no envolvimento das crianças; Quanto maior for esse envolvimento, melhor foi a Planificação). Fica por perceber com maior clareza o que significava o envolvimento para as educadoras, de que modo o avaliavam e em que medida isso significava Participação.

> "É uma planificação que motiva e cria curiosidade às crianças, que as estimula a procurar mais conhecimento. Sinto que é uma planificação com os objetivos bem delineados e com os conteúdos estruturados, necessários à faixa etária/nível de desenvolvimento dos grupos com que trabalho" (Carolina)

Profissionalidade (princípios, valores e metodologias adotadas)

Nesta dimensão foi pedido às educadoras que descrevessem o seu trabalho, e que indicassem os princípios que as guiam, que modelos ou metodologias seguem e as razões dessas opções.

> "O meu trabalho é baseado nos afetos, na criatividade e na forma como envolvo as crianças. O Movimento da Escola Moderna, o High-Scope e a pedagogia de projeto são influências no trabalho que desenvolvo, mas não sigo nenhuma das metodologias em concreto" (Carolina).

As narrativas mostram-nos que as educadoras descrevem a sua profissionalidade com base na relação com as crianças que tem de ser, afetuosa, de respeito e valorização dos interesses e necessidades. Apenas uma destacou a teoria como parte importante dessa profissionalidade. Quanto aos modelos pedagógicos todas sem exceção disseram optar pelo High-Scope. Tais discursos parecem corresponder a uma "visão romântica" da infância, sendo o ênfase da sua ação colocada na organização de modalidades relacionais e mais genericamente de um ambiente educativo que permita o "desabrochar" harmonioso da criança. Esta visão tem influencia na ação do/a educador/a, o seu esforço para discernir o poder transformador e o valor educativo do seu empenho e das decisões que toma no dia a dia (Coelho, 2004, p. 382). Não desvalorizando a importância da qualidade relacional do/a educador/a, entendemos necessário ultrapassar este tipo de conceções através do reconhecimento e envolvimento na sua identidade profissional (cf. Sarmento, 1999, 2009) e da (re) construção das suas práticas educativas.

Percurso de intervenção: os encontros reflexivos; a segunda entrevista e a ação de formação...

Como explicitado anteriormente o projeto teve a sua origem e consequente diagnóstico, na supervisão feita junto das educadoras e foi-se desenvolvendo nas reuniões de pedagógicas, nas quais as profissionais expressavam as suas posições, falavam das suas inquietações, receios e motivações. Era claro o questionamento sobre a forma como era feita e entendida a Planificação na Creche e os dados recolhidos nas primeiras entrevistas, confirmavam a perceção que tínhamos relativamente ao pensamento das educadoras sobre esta dimensão educativa. Na procura de uma práxis profissional demos continuidade ao projeto através de uma ação de formação, seguindo a linha teórica com que nos posicionámos no trabalho e abordada nas reuniões pedagógicas.

Os dados da segunda entrevista

Ao analisarmos as segundas entrevistas notámos desde logo que as ed-

ucadoras apenas responderam às quatro primeiras questões[3], ou seja, as que remetiam para o conceito, organização, realização / processo e participação das crianças. Foi apenas nestas que alteraram a sua forma de concetualizar a Planificação pedagógica, mantendo por isso os seus discursos relativamente à importância, vantagens e desvantagens associadas a esta dimensão do trabalho educativo, assim como não modificaram as questões específicas da sua profissionalidade.

O conceito de Planificação

Numa análise comparativa entre os dados das duas entrevistas, observámos que no que se refere ao conceito, as crianças aparecem nas narrativas das profissionais, como intervenientes no planeamento isto é, a Planificação é agora um processo participado pela educadora e pela criança. Passa a incluir os interesses e necessidades das crianças, servindo para orientar e monitorizar de modo dinâmico o trabalho da educadora, o que parece sugerir mudanças conceptuais sobre esta dimensão educativa, a qual passa a ser um processo biunívoco.

> "A Planificação é um processo elaborado em conjunto entre educadores e crianças, que visa auxiliar o decurso das atividades. Resulta numa explanação de um conjunto de fatores, educadores crianças, adulto, materiais, dinâmicas... que orientam a prática pedagógica (...) ajudando a que, posteriormente, se avalie o que foi realizado e que valores se puderam tirar da mesma (Carolina).

Organização e Execução da Planificação

Na reflexão pedida sobre a organização do planeamento, também se alteraram as narrativas. Encontrámos agora uma organização partilhada entre educadora e crianças, e não uma organização do tipo "top- down" como inicialmente era assumida. A ação pedagógica com vista ao planeamento deriva dos incidentes críticos observados pela educadora no ambiente educativo, que retratam os interesses e motivações das crianças e não aquilo que cada educadora considerava como necessário ao grupo sem os escutar e/ou que respondia apenas ao calendário civil. Outro aspeto indiciado pelas educadoras diz respeito ao fator tempo, ou seja, o planeamento é agora constante, e concretizado em atividades e projetos realizados com as crianças, respeitando as suas culturas.

> "A planificação faz-se a partir dos incidentes críticos detetados, das experiencias vividas, com o grande grupo são partilhadas as várias descobertas e em conjunto falamos do que se pode realizar a partir

[3](Q 1) O que entende por planificação pedagógica; (Q2) Como organiza a planificação pedagógica na sua sala? (Q3) Pode descrever o processo da planificação (tempo, local, participantes, processo; (Q4) Considera a possibilidade de envolver as crianças na planificação? De que forma? quando?

das descobertas de cada um. A partir dos interesses da criança são realizados projetos e ou atividades que estimulem a criança no seu desenvolvimento global, existindo assim um cruzamento de saberes e de culturas" (Teresa).

As narrativas passaram a integrar os pressupostos das pedagogias participativas nas quais se entende que o observar, escutar e negociar com as crianças, humaniza a ação pedagógica sendo ainda indutor de uma pedagogia mais democrática que integra a ação das crianças, logo a sua Participação.

O processo da Planificação (tempo, local, participantes)

Na questão que pedia a explicitação do modo como era feita a Planificação, surgiram narrativas que sugeriram mudanças na forma de fazer o planeamento. A Planificação passou a ser participada pela educadora e pela criança, sendo dinâmica, contextual, longitudinal, e respeitadora dos interesses das crianças, tal como defendido no enquadramento teórico. Estes discursos parecem integrar a criança como pessoa com agência e construtora do conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino – aprendizagem; e revelam que se parte dos seus interesses como motivação para a experiencia educativa que se estrutura e complexifica (Sarmento, 2005; Vasconcelos, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013).

"Ao contrário de há uns meses atrás, a Planificação já não é feita apenas por mim, mas com o apoio do grupo. Preocupo-me em observar as interações das crianças em sala, e a planificação vai-se estruturando ao longo do tempo e não por temas pré-definidos. Quando há um incidente crítico relevante, que possa ser desenvolvido e que estimule várias áreas do conhecimento da criança, iniciamos um novo projeto. Desenvolvemos depois o trabalho em sala com base numa pedagogia de projeto. A planificação é realizada em foco nas motivações do grupo e com a ajuda deste, tornando as crianças parte integrante de todo o processo" (Carolina).

Participação das crianças na planificação

Nesta questão a idade surge como constrangimento. As educadoras consideram exequível incluir as crianças através da comunicação não-verbal e com uma atitude mais atenta e de inclusão dos interesses das mesmas, ou seja, o participar passa pelo observar, escutar, conversar, fazer, falar com... As narrativas sugerem uma consolidação do pensamento relativo à inclusão das crianças no planeamento.

"Na minha opinião, não é um processo fácil, principalmente quando se trata de grupos com faixas etárias muito baixas (...) pelas dificuldades

de linguagem., embora as suas expressões, gestos, posturas sejam indicadores relevantes do que as crianças pensam, sentem ou querem. Portanto, considero possível e importante envolvê-las na planificação na medida em que ao serem "ouvidos" os seus interesses as crianças tornam-se mais empenhadas e motivadas e para nós, educadoras, também se torna muito mais gratificante (Beatriz).

CONCLUSÕES

Trabalhar de forma qualitativamente superior em creche, requer conhecimentos específicos, competências e uma Planificação apropriada, sustentada no conhecimento das crianças, do seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida e envolvendo muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família (CNE, 2009).

Subscrevendo este pensamento desencadeámos esta investigação que se propôs refletir para intervir, no planeamento pedagógico em creche. Cruzaram-se três áreas do saber (psicologia, sociologia e pedagogia) e três pilares centrais: uma conceção de desenvolvimento e aprendizagem sócio construtivista e ecológica; uma pedagogia de cariz participativo e a promoção os direitos de participação da criança, ao entendê-la como cogestora da ação educativa. Ao longo de 6 meses de investigação – ação acompanhámos a reconfiguração nas formas de planear, de pré-determinada, da responsabilidade única do adulto- educadora (em que a criança tinha um papel passivo de execução a pedido), para um planear que considera a participação das crianças, ou seja, feito com (e não para) as crianças! Julgamos ter desencadeado processos reflexivos e discursos mais coerentes com as metodologias e valores defendidos pelas profissionais, que poderão contribuir para práticas pedagógicas que salvaguardem o potencial de desenvolvimento de cada criança assim como os seus direitos de participação no contexto educativo.

Contudo, o processo de construção praxiológica das práticas das educadoras no Planeamento em creche e a correspondente construção de um discurso educacional não são processos fáceis nem rápidos. De forma responsável, sabemos que a investigação foi breve para um projeto com aspirações praxiológicas, mas pensamos ter provocado conflitos cognitivos e, consequentemente um certo horizonte de possibilidades autocríticas nas educadoras que participaram no projeto. Os resultados da investigação sugerem que é possível ultrapassar uma visão predominantemente de dependência das crianças, entendendo-as como pessoas competentes, construtoras das suas próprias culturas. Acreditamos ainda que ao sabermos que os interesses e as capacidades das crianças durante os três primeiros anos de vida se modificam rapidamente, somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de

diferentes recursos é possível oferecer atividades interessantes e envolventes (CNE, 2009). A forma de planear defendida no projeto salvaguarda o acima descrito e promove a Participação das crianças.

REFERÊNCIAS

Agostinho, K. (2010). Formas de participação das crianças na Educação Infantil. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. Infância e Educação: Investigação e Práticas, 5, 7 – 28.

Araújo, S. B. & Oliveira - Formosinho, J. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora.

Bae, B. (2009). Different perspectives on child participation in Early Childhood Education (ECE). Disponível em http://www.medvirkning.no/artikler/Bae%20on%20child%20participation- March09.pdf. Acesso em 20/03/013.

Bronfenbrenner, U. (1994). A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados. São Paulo: Artmed.

Cardona, M.J. (2006). Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional. Chamusca: Ed. Cosmos.

Cardoso, G. B. (2011). Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Carvalho, M.L. (2007). Efeitos de estimulação multissensorial no desempenho de crianças em creche. (Tese doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Castro, A. (2012). À Procura da Pedagogia Participativa: um estudo de caso avaliativo. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Coelho, A. (2005). Educação e Cuidados em Creche. conceptualizações de um grupo de educadoras. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. Revista Ibero-Americana de Educación, 44(3), 1-10.

Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. Revista Iberoamericana de Educación, 49, 5 – 25.

Conselho Nacional de Educação (2009). A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2009). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos (coord. Isabel Alarcão). Estudos e relatórios. Lisboa: CNE.

Rafael, M (2005). A perspetiva de Jerome Bruner: Cultura, Educação, Desenvolvimento e Ensino. Em Bahia, S. & Miranda, G. (orgs).Psicologia da educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino (pp 168- pp 174). Lisboa: relógios D`Água.

Coutinho, A. (2010). Ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Epstein, A. S. (2003).How Planning and Reflection Develop Young Children`s Thinking Skills. Beyond the journal. Young children on the web, 1 - 8.

Estrela, M. (2009). Qualidade da Oferta Educativa na Creche. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Fernandes, N. & Tomás, C. (2004). "Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância…os Intricados Trilhos da Ação, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância". In M. J. Sarmento & A. B. Cerisara (Orgs.). Crianças e Miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação (pp. 35- 62). Porto: Edições Asa.

Fernandes, N. & Tomás, C. (2004). Participação e acção pedagógica: a valorização da competência e acção social das crianças. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Fernandes, N. (2009). Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2004). «A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos!» Relações Sociais Entre Crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, T. & Almeida, L. (2003). Metodologia da Investigação em psicologia e educação. Braga. Psiquilíbrios.

Giddens, A. (1990). As consequências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP.

Henriques, M. E. (2009). Relação creche/ família: uma visão sociológica (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

James, A. & Prout, A. (1990). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Chidhood. Londres: The Falmer Press.

Katz, L. (1993). Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices. Catalog No. 211 Perspectives from ERIC/EECE, 4. Online: http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/books/disposit.html

Mendonça, C. N. (2009). A documentação pedagógica como processo de

investigação e reflexão na educação infantil (Tese de Doutoramento não publicada). UNESP, São Paulo.

Moss, P. (2009). There are alternatives! Markets and democracy experimentalism in early childhood education and care. Working Paper 53. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.

Nascimento, L. (2009). Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. Horizontes, 27 (2), 31-36.

Nascimento, P. (2012). As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. Revista Brasileira de Educação, 17(49), 59-80.

Oliveira, A. (2012). Construção e desenvolvimento da identidade profissional do educador de infância- percursos no masculino. Um estudo de três casos (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.

Pessanha, M. (2008). Influencia da Qualidade dos contextos de socialização no Desenvolvimento das Crianças. In M. Pessanha, Tecnologia (Ed.), vulnerabilidade e resiliencia no desenvolvimento dos individuos: influencia da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças (pp. 85- 105). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pinto, M. & Sarmento, M. J. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: M. Pinto & M. J. Sarmento. As crianças - contextos e identidades (pp. 7-30). Braga: Editora Bezerra.

Portaria nº 262/2011. Diário da República, 1ª série - nº 167 (31 de agosto de 2011).

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. Infância e Educação, 1, 85-106.

Portugal, G. (2009). No amago da educação em creche- o primado das relações e a importância dos espaços. Lisboa: CNE.

Rayna, S. (2013). Participação e qualidade do cuidado e da educação na creche. Proposições, 24 (3), 65-80.

Recomendação nº 3 (2011) - A educação dos 0 aos 3 anos. Diário da República, 2ª série (21 de abril de 2011).

Rocha, E.A.C (1997). Infancia e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação.Perspetiva, 15(28), 21- 33.

Sanches, E.C. (2003). Creche: realidade e ambiguidades. São Paulo: Editora Vozes.

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da

sociologia da infância. Educ. Soc., 26 (91), 361-378.

Sarmento, M. J. (1999). As crianças: contextos e identidades. Braga: IEC/ Universidade do Minho.

Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. Locus social, 2, 47- 65.

Shonkoff, J.P. & Phillips D.A. (eds) (2000). From Neurons to Neighborhoods: the Science of Early Childhood Development. National Research Council, Institute of Medicine, Washington DC: National.

Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, 112, 7-31.

Soares, N. F. (2005).A investigação participativa no grupo social da infância. Currículo sem Fronteiras, 6(1), 25-40.

Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygostsky. in Bahia, S. & Miranda, G. (orgs).Psicologia da educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino (pp 43- pp 51). Lisboa: relógios D`Água.

Tomás, C. & Gama. A. (2011) Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Educação, Territórios e (Des) Igualdades. II Encontro de Sociologia da Educação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Tomás, C. (2007). A participação não tem idade. Participação das crianças e Cidadania na infância. Contexto e Educação, 78, 45- 68.

Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e conceções da infância em sociedades mediatizadas. Media e Jornalismo, 11, 119-134.

Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In: L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude (pp. 387- 408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo... Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças. Porto: Edições Afrontamento.

Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación, 26,137-164.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. Saber (e) Educar, 12, 109-117.

Vasconcelos, T. (2009). A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Pedagogia-em-Participação: Relato de uma experiência

Paula Cristina Rebelo Osório

Resumo

O presente trabalho é uma investigação-acção, num estudo de caso qualitativo. Tem como objetivos conhecer a abordagem Pedagogia-em-Participação e compreender se as educadoras se identificam com a referida abordagem, para aplicação futura nos seus contextos de sala. Decorreu durante três meses em cinco salas (quatro de creche e uma de Jardim-de-Infância), de uma Instituição Particular de Utilidade Pública.Durante o projeto foram utilizadas metodologias participativas. Para o efeito, utilizámos como técnicas de investigação notas de campo, entrevistas e aplicámos a escala Program Quality Assessment (PQA), (HighScope Educational Research Foudation, 2000), no início e no fim do projeto. O trabalho focou-se nas dimensões pedagógicas: os espaços e materiais e rotinas diárias. Ao longo do projeto procederam-se a alterações do espaço e das rotinas, verificando-se através da escala PQA, que as mesmas melhoraram a qualidade nas salas de creche. As educadoras revelaram durante o projeto bem como nas entrevistas finais, que se identificavam com a abordagem Pedagogia-em-Participação e que tinham interesse em aprofundar o conhecimento que tinham vindo a adquirir

Palavras-chave: Pedagogia-em-Participação, educadoras, espaços e materiais,rotinas diárias, PQA, HighScope

Abstract

The present work is a research-action, quality case study. The purpose is to get familiar with "Pedagogia-em-Participação" and understand if the educators identifies with referred approach, to future application.The time scope is three months, in the five rooms (four are day care center and one kindergarten), on a Public Utility Private Institution. During the project participative methodologies are used. The base investigation techniques are field notes, interviews and the application of Program Quality Assessment (PQA) (HighScope Educational Research Foundation), at the begining and at the end of the project. The work focus on two pedagogical dimensions: space and materials and daily routines. During the project some changes have been made in these two dimensions, through the PQA scale, it is possible verify a quality improvement in day care rooms. During the project and in the final interviews, the educators revealed that they identifies with the "Pedagogia-em-Participação" approach, they also revealed interest into get a deeper knowledge on this approach.

Keywords: Pedagogia-em-Participação, educators space and materials, daily routines, PQA, HighScope

Introdução

Sabemos através da investigação a importância das experiências precoces e como são importantes, duradouras e "cruciais para quase todos os aspetos da aprendizagem e desenvolvimento."(Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.10). Desta forma é necessário que os educadores em creche reflitam cada vez mais nas suas práticas pedagógicas.

O presente trabalho realizou-se com cinco educadoras (quatro em creche e uma em Jardim-de-infância) e nas suas respetivas salas, a desempenhar funções numa instituição particular de utilidade pública.

O quadro teórico do projeto situa-se na pedagogia da infância, com foco na perspetiva da Pedagogia-em-Participação (Perspectiva Pedagógica da Associação Criança) especificamente nas dimensões espaço e materiais e rotinas diárias. (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2013)

Trata-se de uma investigação que se situa no âmbito de um estudo de caso qualitativo, realizado por processos de investigação-ação. Foi necessário escutar o grupo de educadoras sobre as suas compreensões, sobre o espaço e materiais, rotinas diárias e o seu conhecimento prévio sobre a abordagem Pedagogia-em-Participação. Neste sentido realizaram-se entrevistas semi-estruturadas às educadoras. Após as entrevistas utilizou-se a escala PQA, para avaliação da qualidade dos espaços e materiais e rotinas diárias nas diferentes salas.

Desta forma, no Capítulo 1 é apresentado o enquadramento teórico referente à abordagem Pedagogia-em-Participação, perspetiva Pedagógica da Associação Criança. O segundo capítulo explicita o processo de investigação desenvolvido, através de um estudo de caso com recurso às técnicas de investigação, notas de campo, entrevistas, aplicação da escala PQA.

Na segunda parte do trabalho são apresentados os resultados da investigação efetuada e retiradas conclusões.

Enquadramento teórico

O projeto tem como base teórica a Pedagogia-em-Participação, a perspetiva da Associação Criança (sigla de Criando Infância Autónoma numa comunidade Aberta),(Formosinho e Oliveira-Formosinho 2013)[1].
A Associação Criança tem como visão e missão a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que assenta em dois pilares principais a "liberdade individual e a justiça social."(Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.81). Dewey (1972), um grande impulsionador desta abordagem, defende que a "sociedade deve proporcionar uma educação aos indivíduos capaz de lhes despertar o interesse pessoal pelo controle social e de hábitos, promovendo, assim, mudanças sociais"(Citado em Lima, 2013, p.6).
A Pedagogia-em- Participação é uma perspetiva pedagógica que se sustenta na práxis, ou seja numa ação apoiada na teoria e sustentada nas crenças. A abordagem desta pedagogia enquadra-se e inspira-se nas pedagogias participativas de inspiração "construtivista ou socio-construtivista - entre outros, a abordagem Reggio Emilia, o Modelo de Movimento de Escola Moderna, o modelo High Scope, a Metodologia de projeto" (Cardoso, 2010,p.6). Opondo-se às tradicionais pedagogias transmissivas. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem que "a pedagogia de transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a Pedagogia-em- Participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participado nos processos de aprendizagem" (p.98). Desta forma, o professor não deve ser "um transmissor daquilo que, ontem, lhe foi transmitido, o executador dessa transmissão." (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.99). Os saberes devem ser coconstruídos em colaboração, compreendendo o processo educativo como "diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos de interação e os contextos envolventes" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.15).
Como centro das crenças, dos valores e dos princípios, a Pedagogia-em-Participação, tal como o modelo Movimento de Escola Moderna têm a democracia. Esta deve estar presente tanto no "âmbito das grandes finalidades educacionais, como no âmbito do quotidiano vivido por todos os atores" (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.12). A criança é vista como um ser com direitos, detentor de competência e capacidades, "os princípios de igualdade, de respeito, culturalidade com uma forte componente social" (ibidem, p.12) são uma característica desta abordagem.
O processo educativo organiza-se em torno das grandes finalidades e

[1]A Associação Criança é uma instituição privada com fins públicos dá apoio a "contextos de infância e tem como colaboradores professores, formadores, psicólogos, investigadores, educadores de infância" (Oliveira-Formosinho &Araújo, 2004, p.81). Tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da ação (ibidem, p.81), influenciando também o contexto organizacional em que esses trabalhadores estão inseridos.

dos objetivos educacionais, das escolhas dos meios e das técnicas para o desenvolvimento da prática pedagógica. Escutar, dialogar e negociar, "conduzem um modo de fazer pedagógico caleidóscópio, centrados em mundos complexos de interações e interdependências(...). Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do acto de ensinar e aprender exigindo a sua contextualização quotidiana" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.19)

A intencionalidade educativa é inspirada pelos eixos pedagógicos ser/estar, pertencimento/participação, exploração, e da comunicação e narrativas das jornadas e aprendizagem. Estes, segundo Oliveira Formosinho e Formosinho (2013) "indicam os campos em que aspiramos a negociar e desenvolver propósitos, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e pesquisa" (p.33). Estes eixos são interdependentes e "aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais" (Oliveira-Formisinho, 2013, p.33).

Na Pedagogia-em-Participação defende-se a ideia de que é importante garantir que o aprender esteja interligado com o "aprender a aprender, porque a forma de ensinar está, antes de mais, preocupada com as formas de aprender" (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 108).

O primeiro eixo pedagógico, "do ser- estar" intencionaliza para uma pedagogia do ser relacional, em que emergem aprendizagens, desde o nascimento, no âmbito das semelhanças e das diferenças. A pedagogia da relações, segundo a abordagem Reggio Emilia, acredita que "todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização coconstruída com o grupo de pares e com adultos"(Lino, 2013, p.118). A colaboração é um ponto chave, para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da criança tanto individualmente como em grupo.

O segundo eixo é o do "pertencimento e da participação", onde o reconhecimento "da pertença à família é alargado progressivamente à comunidade local e sua cultura, ao centro de educação de infância, à natureza" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.34). Trata-se de um pedagogia de laços, onde o sentimento de pertença inclui o respeito pelas famílias, pela participação das famílias na creche, pela inclusão das diferentes culturas. Proporciona-se, um contexto em que a criança se sente respeitada e aceite, desenvolvendo um sentimento de pertença facilitador da participação da criança.

O terceiro eixo é o das "linguagens e da comunicação". A intencionalidade está focada na aprendizagem experimental da criança (experimentar em comunidade e interação, em reflexão e em comunicação). A experiência, refletir, analisar comunicar são processos que permitem extrair informações e saberes.

O quarto eixo pedagógico é o eixo da "narrativa das jornadas de aprendizagem", que conduz a outra intencionalidade e compreensão. Na Pedagogia-em-Participação as narrativas das crianças são um modo de

descrever o mundo. Uma das formas de potenciar as narrativas das crianças é a documentação do que estas fizeram, do que dizem, pensam e sentem.

Organização do espaço e materiais

A organização do espaço e materiais é um importante veículo para a participação das crianças, no desenvolvimento da autonomia e independência. A forma como o espaço é organizado pode ou não ser facilitador de aprendizagens. Este deve ser pensado tendo em conta as diferentes dimensões da pedagogia: os espaços pedagógicos, os materiais, as interações, o tempo, a organização de grupos, a observação, planificação e avaliação, os projetos e atividades.

A preocupação com a criação de um ambiente confortável e seguro para as crianças e adultos é uma preocupação do modelo HighScope ao qual a abordagem de Pedagogia-em- Participação também se foi inspirar. As salas deverão " ter áreas de cuidado e de jogo" (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.33) que devem proporcionar sentimentos de segurança e competência.

Outro aspeto chave é a organização flexível do espaço, conhecida pelas crianças permitindo-lhes desenvolver a sua autonomia, colaborar com os seus pares e adultos no brincar. Por último, Oliveira-Formosinho (2013) destacam a preocupação com a resposta às diferentes aprendizagens e experiências das crianças, tendo sempre em conta as diferentes culturas. Assim, o espaço é pensado de forma a existirem áreas diferenciadas e com materiais próprios, que devem" acomodar e responder à multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam." (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.17) As áreas utilizadas na Pedagogia-em-Participação são: a área da expressões, a área dos jogos, área das construções, área do faz de conta e a área da biblioteca/mediateca.

Para além do espaço deve existir, segundo a Pedagogia-em-Participação um grande cuidado com os materiais disponibilizados. E deve ser proporcionado um ambiente em que as crianças tenham contacto direto com os materiais, que possam usá-los com facilidade, com autonomia e independência. O educador deve também permitir que as crianças tenham acesso e possam brincar com os brinquedos, que elas próprias produzem durante suas atividades e projetos. "Os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar."(Oliveira-Formosinho, 2013, p.45)

A organização e a estética devem ser uma preocupação do educador que organiza a sala, "cuidar o ambiente, os objetos, os espaços de jogo e de

trabalho como espaço que inclui todas as infâncias e as plurais capacidades de cada infância(...). Desenvolve-se uma relação vivencial entre a estética e a ética". (Formosinho & Andrade, 2011, p.34).

Organização do tempo

Na pedagogia em participação tal como nos modelos em que esta se inspira, já enunciados, existe uma proposta de organização do tempo. Tal como em todos os modelos referenciados, na pedagogia em participação "os tempos são organizados de acordo com a rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos" (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.43).

A rotina diária deverá ser planeada de forma a apoiar a iniciativa, a autonomia e a participação efetiva da criança em todos os momentos do dia. A organização do tempo conjuga os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos. A rotina diária deverá ser flexível mas constante e previsível. A rotina diária deve, ainda, promover as relações, interações, as experiências múltiplas, integrar as diferentes culturas e respeitar a diversidade, tendo por base o bem-estar e a aprendizagem das crianças.

A Pedagogia-em-Participação propõe a seguinte sequência do dia: o tempo de abrigar, momento de planear-fazer-rever, momento de brincadeiras, jogos e atividades, momento de trabalho em pequenos grupos, momento intercultural, recreio e o momento de partida. Em todos os momentos do dia o educador deve estar presente,a observar, a apoiar, a incentivar a criança a resolver problemas e a tomar decisões.

O tempo de abrigar deve ser entendido como um "espaço-tempo de bem-estar" para as crianças. Esse tempo, no dizer de Oliveira-Formosinho & Andrade (2011) é um tempo que "contagia outros tempos e que abre portas do emergente, que provoca outros diálogos e outros pontos de partida... é um tempo de surpresas" (p. 74), é neste tempo que as crianças contam novidades, colocam questões que se transformam em pontos de partida para investigações e projetos.

O momento de planear-fazer-rever, é para o modelo HighScope assim como para a Pedagogia-em-Participação, o tempo em que a criança primeiramente planeia o que vai fazer, através de relato, gestos ou palavras. "Planear é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas. (Hohmann & Weikart, 2004, p.249). Após planear a criança parte para a ação e põe em prática o seu planeamento.

O momento de trabalho em pequenos grupos: é um tempo definido e iniciado pelos adultos, onde o adulto reúne com um grupo de crianças por dia e "providencia um conjunto de materiais que as crianças usam para explorar, criar, experimentar ou construir."(Hohmann & Weikart, 2004,

p.370). O tempo em pequeno grupo é planeado pelo educador que parte das suas observações sobre os interesses e necessidades das crianças.
O momento (inter) cultural surge como uma oportunidade para trabalhar e respeitar as culturas das crianças. É o momento em que é feita a introdução de objetos de outras culturas "que visibilizam os seus símbolos culturais e que podem ser manipulados pelas crianças" (Formosinho & Andrade, 2011,p.91).
O conselho é definido como um momento de reflexão-avaliação das experiências de aprendizagem realizadas ao longo do dia/semana, este momento da rotina é utilizado com as crianças de Jardim de infância.
Tal como no modelo Movimento de Escola Moderna a organização pedagógica do quotidiano é sustentada em instrumentos de gestão do quotidiano ou de regulação do grupo tais como: o quadro das presenças, quadro do tempo, quadro dos aniversários e o diário. Estes instrumentos refletem a imagem de uma criança ativa, com direitos, competente e capaz. Segundo Folque (2012) estes instrumentos "fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo" (p.56).

Interações

As pedagogias participativas dão grande importância às interações que se estabelecem, criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto. Segundo Oliveira-Formosinho (2013) as interações "são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa" (p. 46). Desta forma o educador deverá refletir e pensar nas interações que se estabelecem diariamente. A Pedagogia-em-Participação "é uma proposta que honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial" (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 47). O adulto ao partilhar o controle com a criança envolve-a na resolução de problemas, ajuda-a a tornar-se mais autónoma e estabelece relações positivas. Hohmann & Weikart (2004), afirmam que, nas interações positivas com os adultos, a criança desenvolve "sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar os objetivos" (p. 64).

Atividades e projetos

A proposta de atividades e projetos da Pedagogia-em-Participação, parte do principio de que a criança é um ser ativo e competente, com ideias, capacidades de resolução de problemas. Na Pedagogia-em-Participação bem como nas restantes pedagogias construtivistas e sócio construtivistas as atividades e projetos devem partir das necessidades e interesses das crianças. Os projetos caracterizam-se por "uma cadeia de atividades que se têm de "desenhar" mentalmente" (Niza, 2013, p.152). E incentivam as crianças a "pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam" (Katz, 1997, p.6). Desta forma os projetos podem surgir em qualquer momento, cabe ao educador proporcionar e apoiar as crianças nos seus projetos.

Documentação pedagógica

A documentação pedagógica desenvolvida pela abordagem Reggio Emilia[2]) é considerada um meio de descrever, compreender, interpretar e dar significado ao que acontece no quotidiano da creche. Na Pedagogia-em-Particpação a observação, a escuta, a documentação, a interpretação/avaliação e a planificação são processos que se entrelaçam e no qual nenhuma destas ações pode ser separada das outras. Desta forma e segundo Malaguzzi (1999) "os professores devem aprender a interpretar processos, em vez de esperar para avaliar resultados." (citado em Gandini, 1999, p. 83). Os educadores através da documentação pedagógica conhecem a criança, os seus interesses e necessidades. É uma forma de avaliarem o processo de desenvolvimento. Permite aos educadores descrever, compreender, interpretar e reinterpretar o trabalho realizado junto e com as crianças. É também um meio de envolver os pais na creche uma vez que "concebe tais centros como ambientes coletivos"(Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.66).

[2]A abordagem de Reggio Emilia tem uma forte envolvimento com a família e a comunidade uma vez que se iniciou através de um movimento cooperativo de pais. (Lino, 2013,p.112)

Envolvimento das famílias

Na Pedagogia-em-Participação bem como nos modelos em que esta se inspira (HighScope, MEM, Reggio Emilia2) a participação da família na creche tem uma grande importância. Pois, as crianças quando chegam à creche trazem consigo conhecimentos prévios. A família é importante para que o educador conheça cada vez melhor a criança e a sua cultura. Para Niza (1995) "O professor deve aproveitar tudo o que a criança sabe (experiências da vida real fora da escola) e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos" (citado em Folque 2012, p.54). Dewey (1897) afirma que "é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família." citado em Hohman & Weikart, 2004, p.99).
A família assume um papel fundamental para o bom desenvolvimento de práticas pedagógicas junto das crianças, respeitando cada uma na sua individualidade e diferentes culturas. A participação da família na creche inicia-se no processo de adaptação da criança à creche, assim que esta começa a frequentar a instituição. "Este envolvimento é concebido enquanto crescimento em colaboração e participação, desde um momento inicial(...)" (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.68). O envolvimento das famílias decorre de diferentes estratégias que podem ser aplicadas, como os convites para uma participação efetiva na vida da instituição, como na participação em reuniões de pais ou em conversas informais. Cabe a cada educador avaliar a melhor forma de envolver os pais.

Metodologia

Neste capítulo serão apresentadas as metodologias e éticas adotadas na realização do projeto de investigação.

O projeto realizado enquadra-se numa lógica de investigação-acção, uma vez que "é um processo dinâmico, interativo, e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo." (Máximo- Esteves, 2008, p.82). Contribuiu para a prática reflexiva, pois combina o processo de investigação e a reflexão com a prática pedagógica, tornando-a mais informada, rigorosa e sistemática. A opção metodológica adotada para a presente investigação-ação, é o estudo de caso qualitativo.

No paradigma qualitativo enquadram-se "práticas de pesquisa muito diferenciadas, (...) e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento do material também muito diversas" (Guerra,2006, p. 11). Através da perspetiva qualitativa pretende-se interpretar e procura-se perceber os processos e os produtos da investigação. Desta forma, optou-se por combinar diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente entrevistas, notas de campo, a aplicação da escala Program Quality Assessment (PQA), HighScope Educational Research Foudation, 2000 e reuniões de discussão/reflexão.

O projeto assume-se como um estudo de caso. A sua utilização "é aconselhável para estudar a complexidade de um fenómeno organizacional, quando o investigador pensa que o contexto é decisivo para a compreensão de um fenómeno" (Yin, 1994, p. 13). Desta forma, o projeto realizou-se no local de trabalho da investigadora, com valência de Creche e Jardim de infância. O mesmo teve a duração de três meses, de Fevereiro a Abril de 2014. O presente estudo de caso, realizou-se nas cinco salas da instituição, com a colaboração das educadoras das referidas salas.

A investigação aqui apresentada tem como intuito conhecer a abordagem Pedagogia-em-Participação, com a finalidade de se perceber se é uma metodologia com a qual as educadoras da instituição se identificam de forma a aplicá-la nas rotinas diárias e nos espaços e materiais. Optou-se por metodologias participativas e por uma investigação de inspiração participativa, por se pretender que os intervenientes no estudo tenham um papel ativo e crítico durante a investigação. Como o objetivo do trabalho é compreender se as educadoras se identificam com a abordagem Pedagogia-em-Participação, é fundamental que os desafios ou problemas sejam identificados e resolvidos juntamente com os principais interessados e nos ambientes em que surgiram.
Foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente a

formação em contexto, entrevistas, notas de campo, a aplicação da escala PQA e reuniões de discussão/reflexão focalizadas para discussão de temas específicos, que mais à frente serão explicadas.
Do ponto de vista ético e deontológico, foram sempre respeitados os direitos à intimidade, à confidencialidade dos dados e ao anonimato das educadoras e do estabelecimento educativo.

Caracterização do contexto e dos sujeitos da investigação

A investigação-ação teve lugar num dos estabelecimentos de uma Instituição Particular de Utilidade Pública com valência de Creche (quatro salas) e jardim de infância (uma sala).
As cinco educadoras da instituição têm idades compreendidas entre os trinta e os cinquenta anos. Todas têm o grau de licenciatura e o tempo de serviço varia entre os 7 e os 25 anos. Com exceção duas educadoras, todas têm mais anos de experiência em Jardim de infância do que em creche, como é possível observar-se na tabela 1- Tempo de serviço das educadoras.
A creche e Jardim de infância tem, de momento, uma população de setenta e duas crianças, como se pode observar na tabela 2- População de crianças da Instituição.

Resultados

Para iniciar todo o processo de investigação-acção procurou-se compreender os conhecimentos prévios das educadoras sobre a abordagem Pedagogia-em-Participação, bem como compreender a disponibilidades das mesmas para o conhecimento da referida abordagem. Tentou-se perceber também o modelo pedagógico com o qual cada educadora se identificava e a importância dada às dimensões pedagógicas espaço e materiais e rotinas diárias, uma vez que seriam as dimensões pedagógicas que iriam sofrer reflexões e alterações[3].

As educadoras revelaram identificar-se com o modelo Movimento de Escola Moderna (MEM), no entanto, não o aplicam na integra e cada educadora adapta-o à sua maneira nas suas salas. A educadora da Sala 1 refere que aplica o modelo Movimento de escola Moderna em contexto de creche "adaptando as atividades, os materiais existentes e a rotina pedagógica à faixa etária, respeitando as decisões das crianças." (entrevista, 3/02/2014). A educadora da Sala 3 refere ainda que não segue apenas um modelo pedagógico." Não sigo exatamente só um modelo pedagógico, embora simpatize com o Modelo de Escola Moderna. A minha intenção centra-se nas crianças, como agentes ativos na construção do seu desenvolvimento,favorecendo as suas necessidades e interesses, dando-lhes tempo e o apoio que necessitam". (entrevista 3/02/2014).

Quando questionadas sobre conhecer outro modelo pedagógico as educadoras aceitaram e apoiaram a proposta. A educadora da Sala 3 refere que " devemos estar disponíveis a novas formas de melhorar a nossa prática."entrevista 3/02/2014). A educadora da Sala 5 afirma ainda que considera importante conhecer outros modelos pedagógicos "sendo que desta forma podemos aplicar o que mais se identifica com o profissional"(entrevista 3/02/2014).

[3]O guião da entrevista encontra-se no anexo 1.

Espaços e materiais

Em relação à dimensão pedagógica espaço e materiais a educadora da Sala 1 revela que o espaço é "facilitador para a criança porque aumenta a sua autonomia e a sua capacidade de escolha" (entrevista, 3/02/2014) A educadora da Sala 2 acrescenta que o espaço "é fundamental para incentivar e estimular a curiosidade da criança" (entrevista, 3/02/2014) Como é possível verificar as educadoras dão grande relevância ao espaço pedagógico considerando-o como facilitador de aprendizagens.

Através das entrevistas as educadoras revelaram dar importância à dimensão rotinas diárias. A educadora da Sala 5 refere que é através da rotina que as "crianças se sentem mais confiantes"(entrevista, 3/02/2014). A educadora da Sala 2 refere ainda que alguns momentos da rotina, " são ótimos momentos para interação com a criança" (entrevista, 3/02/2014) A educadora da Sala 3 afirma que a rotina diária é"essêncial para a aprendizagem(...) (entrevista, 3/02/2014)

Após a explicação de como iria decorrer o projeto optou-se por aplicar a escala Program Quality Assessment (PQA), HighScope Educational Research Foudation,(2000),dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 6 anos, com o intuito de se quantificar e avaliar quais os pontos fortes e fracos em cada sala. Posteriormente, procedeu-se a uma conversa individual com as educadoras das diferentes salas, com o intuito de se perceber como se poderia proceder a melhorias, à luz da abordagem Pedagogia-em-Participação. Durante todo o processo foram realizadas reuniões para dar a conhecer os resultados das escalas aplicadas, reuniões de informação e reflexão sobre os temas rotinas diárias e espaços e materiais.

Na tabela 3 são apresentados os resultados da média da subescala[4] Ambiente e aprendizagem antes da intervenção educacional, as pontuações de cada item podem ser consultada no anexo 3.

Salas	Ambiente e aprendizagem
Berçário-sala 1	2,33
Sala 2	2,83
Sala 3	2,66
Sala 4	2,16
Sala 5	2,88

Tabela 3- Médias das subescalas Ambiente e aprendizagem

[4]Os itens da PQA são avaliados numa escala de cinco pontos, que vão de uma baixa qualidade (nível 1) a um nível de qualidade elevada (nível 5).

A aplicação da escala PQA evidência que os valores revelam uma qualidade entre o insuficiente e o suficiente para a sub-escala Ambiente e aprendizagem.

Nas diferentes salas identifica-se que o domínio "ambiente e aprendizagem" teve uma cotação baixa, uma vez que os indicadores tiveram na sua maioria cotações baixas, como é possível observar-se no anexo 2. Tal facto deve-se também a algumas situações que ultrapassam as educadoras, prendem-se com a estrutura e organização da instituição bem como com fatores económicos. Desta forma e tendo em conta a abordagem Pedagogia-em-Participação em que o espaço deve ser pensado com um " lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas.(Formosinho & Andrade 2011, p. 11) , procedeu-se à reflexão dos itens passiveis de melhoria.

A sala 3 tinha a sala dividida por áreas: construções, área da casa, jogos, biblioteca e uma mesa (onde se podiam fazer desenhos, modelar.) Observou-se que não existia definida uma área da expressão plástica e que as criança para realizarem atividades com tintas ausentavam-se da sala em pequenos grupos com a educadora. A experiência de ter a área da expressão plástica surpreendeu a educadora ao observar que as crianças utilizavam a área sem criar conflitos. Numa visita à sala a investigadora observou a área da pintura a ser dinamizada, e a educadora comentou "Já viste, A Ana está ali a pintar. E os outros estão a brincar noutras áreas. Não foram lá ter" (notas de campo, 3/03/2014).
A sala 4 sofreu várias alterações. O espaço da sala é em L e tem um anexo (na entrada da sala) o que a torna mais pequena. A área da expressão plástica era pouco dinamizada nesta sala, uma vez que se encontrava no anexo e apenas era dinamizada quando o adulto estava presente. A sala também tinha várias áreas: mesa para os desenhos, área da plástica, área dos jogos de mesa, área da garagem, área dos jogos de chão área da casa. A organização da sala pelas área propostas pela abordagem Pedagogia-em-Participação tornou-se possível colocar a área das expressões dentro do espaço-sala. A educadora refere ainda que "As crianças aceitaram bem a mudança. Perceberam as áreas. Desta forma as áreas não estão tão limitadas e permite observá-los melhor." (notas de campo, 26/03/2014)
A sala 5 fez poucas alterações no espaço. As áreas estavam bem divididas embora fossem demasiado numerosas. Foi necessário tornar a sala mais ampla e agregar algumas áreas. A educadora refere que após as alter-

ações observou que as crianças "começaram a procurar mais os jogos. Na área das construções também passaram a fazer mais jogos de chão. (entrevista, 5/05/2014) .

Em todas as salas fez-se ainda uma avaliação dos materiais da sala, tendo em conta que a "pluralidade das experiências que se criam quando mediadas pela pedagogicidade de materiais fortalece, no quotidiano pedagógico, a coêrencia da proposta teórica fundante." (Oliveira-Formosinho, 2013, p.45) Desta forma, concluímos que as crianças tinham muitos materiais acessíveis mas todos de plástico e alguns já não correspondiam às suas funções iniciais que eram em demasia, e que alguns já não estavam em bom estado. " Observo que as crianças ajudam mais a arrumar. Acho que antes eram muitos e eles "perdiam-se" na arrumação". (notas de campo, 1/04/2014)

A educadora da Sala 1 refere que "na mudança de sala tirámos o material que não estava em bom estado ou aquele que não tinha pilhas"(notas de campo, 25/02/2014). Esta educadora refere ainda que com a retirada de materiais a sala ficou mais ampla e que" as crianças interagem mais umas com as outras desde que se tirou algum material que estava a mais" (notas de campo, 13/04/2014)

As Rotinas

A aplicação da escala em relação às rotinas demonstrou um nível bom de qualidade.

Salas	Ambiente e aprendizagem
Berçário-sala 1	3,63
Sala 2	3,88
Sala 3	4,22
Sala 4	4
Sala 5	3,16

Tabela 4- Médias da sub-escala Horários e rotinas

Embora existam rotinas fixas e flexíveis, estas estão organizadas segundo as necessidades das crianças e não contemplam os tempos de grande e pequenos grupos diariamente. Em relação à rotina a educadora da Sala 2 refere "A rotina está bem implementada. Eles sabem que , tem este momento de grande grupo, se estiver bom tempo vamos ao recreio e depois é a hora do almoço." (notas de campo, 25/03/2014). Assim, em todas as sala procedeu-se à implementação da rotina sugerida pela abordagem Pedagogia-em-Participação[5].

Existem vários fatores que ao longo do tempo têm dificultado a implementação de uma rotina diária consistente e flexível. As educadoras da instituição têm horários rotativos à semana. Tal facto dificulta a implementação de uma rotina diária consistente, uma vez que as educadoras têm diferentes horários e fica ao cargo dos colegas auxiliares assegurar-em esses momentos. Por mais coordenados que todos sejam a implementação da rotina é sempre diferente.

Como é importante que a criança saiba o que a espera, que conheça o que aconteceu e o que virá a seguir. Cada educadora refletiu em conjunto com a investigadora a melhor forma de organizar a rotina na sua sala. É de ressalvar que a investigadora apenas colocava questões e apoiava a educadora da sala. Todas as rotinas foram alteradas por decisão das educadoras de cada sala, de maneira que estas pudessem ser sempre iguais independentemente do horário que a educadora estivesse a fazer nessa

[5]O tempo de abrigar, momento de planear, fazer, rever, momento de brincadeiras, jogos e atividades,, momento de trabalho em pequenos grupos, momento intercultural, recreio e o momento de partida.

semana. Desta forma, cada educadora refletiu na sua sala a melhor forma de aplicar a rotina diária. Do ponto de vista de Hohmann & Weikart (2004) "Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas «à dimensão da criança» no contexto dos acontecimentos que vão surgindo" (p. 224).

As educadoras das Salas 1 e 2 referem que os horários das crianças não favorecem a implementação da rotina diária. Em relação à rotina diária a educadora da Sala 2 refere "que não faz um "acolhimento". Não cantamos o bom dia. Eles vão chegando. Não estão todos juntos ao mesmo tempo."(notas de campo,25/03/2014). A educadora da Sala 1 refere a mesma situação "Tem sido uma luta por causa do horário, eles vêm muito tarde, normalmente não cantamos o bom-dia " (notas de campo, 9/04/2014).As Salas 3, 4 e 5 já tinham implementado este momento nas suas salas. A educadora da Sala 4 refere que "às vezes as crianças chegam quando já estamos no acolhimento, dirigem-.se logo para tapete e sentam-se(…) Observo os pais que com um sorriso nos fazem sinal de adeus, também eles percebem a importância deste momento para todos"[6] (notas de campo, 23/04/2014).

Identificou-se ainda que as educadoras da instituição não utilizavam o tempo de planear-fazer-rever. Em algumas salas como na Sala 3, 4 e 5 as crianças escolhiam para onde queriam ir trabalhar mas não se reuniam para o tempo de "rever". A aplicação deste momento foi aceite com facilidade nas Salas 1, 3, 4 e 5. A educadora da Sala 1 refere que "colocamos os materiais no chão e eles pegam no material que querem utilizar, já fazem escolhas. Há crianças que pegam sempre no mesmo material"(entrevista, 5/05/2014).Já na Sala 2 a implementação deste momento realizou-se de outra forma "Não pergunto para onde querem ir brincar mas eles escolhem os sítios. Como a sala tem muito recantos é bem percetível para onde se dirigem".(notas de campo, 24/03/2014).

Nas Salas 3, 4 e 5 as educadoras ou auxiliares reúnem-se com o grupo e perguntam para onde querem ir "trabalhar". A educadora da Sala 3 refere que pergunta " para onde querem ir e eles respondem-me. O grupo organiza-se mais."(notas de campo, 1/04/2014). A mesma educadora revela que não fazia a reunião no final "sinto que gostam de se sentar. Sinto que faz-lhes sentido este momento" (notas de campo, 1/04/2014).

Na Sala 1 a educadora utiliza momentos de pequeno e grande grupo, antes utilizava apenas os de pequeno grupo, devido ao horário das crianças no berçário a educadora não consegue estabelecer uma rotina organizada no sentido das atividades realizarem-se sempre no mesmo momento. "Tudo depende, se chegam tarde e começam a ter fome cedo já não pode-

[6]Os pais da Sala 4 foram todos informados em reuniões de Plano de Desenvovimento Individual da aplicação da abordagem Pedagogia-em-Participação naquela sala.

mos fazer o trabalho em grande grupo. Fica para depois da sesta".(notas de campo, 9/04/2014)

Em relação ao trabalho em pequenos grupos, a educadora da Sala 2 refere que sentiu dificuldade em planear atividades de pequeno grupo para todos os dias. "Tenho dificuldade em dividi-los para fazer tantas atividades em pequeno grupo. Não estou a ver como fazê-lo. Eles ainda precisam de muita exploração" (notas de campo,25/03/2014). Para além disso refere a dificuldade em introduzir este tipo de planeamento nos formulários da instituição "acima de tudo como as planear de acordo com o formulário de planificação instituído pela instituição"(notas de campo, 25/03/2014) Na Sala 3 a educadora já utilizava o trabalho em pequenos grupos "Já trabalhava em pequenos grupos e dividia-os com as colegas. Trabalhar assim faz sentido para mim"(notas de campo, 1/04/2014). Na Sala 4 este momento não era utilizado. "Não fazia assim, trabalhava em pequenos grupos, mas apenas 1 grupo de crianças estava a trabalhar comigo. As restantes brincavam nas áreas ou no recreio."(notas de campo,26 /03/2014). A mesma educadora refere "O grupo depois de estar organizado em pequenos grupos fica calmo. É um momento em que estamos todos concentrados no que estamos a fazer". (notas de campo, 26/03/2014).

Em relação ao momento em grande grupo todas as sala já o tinham implementado nas suas rotinas. A educadora da Sala 2 refere "Fazemos todos os dias um momento de grande grupo. Quando cantamos ou conto uma história, ou fazemos teatro para eles."(notas de campo, 25/03/2014) Também a educadora da Sala 4 afirma que já utilizava este momento "Tentamos também ter sempre o momento de grande grupo ou como é chamado na Pedagogia-em-Participação, o momento intercultural. As crianças aceitam bem este momento especialmente se forem ao recreio. Quando voltam para a sala vão logo para a área da biblioteca. Costumam estar atentos."(notas de campo, 26/03/2014)

Durante o processo de alteração de espaços e materiais bem como das rotinas diárias surgiram questões durante as reflexões de educadoras que foram passiveis de ser respondidas aquando da visita da investigadora a uma instituição onde é aplicada a abordagem Pedagogia-em-Praticipação. Desta forma foram respondidas questões como: qual é a rotina utilizada em berçário? Como aplicá-la? Como é feito o momento de trabalhos em pequenos grupos? As criança nas salas de berçário e de 1 ano também têm o momento de planear-fazer-rever?Esta visita consistiu numa mais valia para todo o pocesso de intervenção pois ajudou a clarificar ideias e motivou as intervenientes para fazerem alterações nas suas salas.

Após a aplicação de novos conhecimentos nas salas, de experimentar novas formas de trabalhar, reorganização das dimensões pedagógicas

espaço e materiais e rotina diária sustentada na abordagem da Pedagogia-em-Participação. Procedeu-se a uma nova entrevista[6] a todas as educadoras e à aplicação da escala PQA com o intuito de se perceber se a utilização dos princípios da abordagem da Pedagogia-em-Participação, a organização das dimensões pedagógicas: espaço e materiais e na rotina diária sustentada na abordagem da Pedagogia-em-Participação, bem como nas rotinas diárias tinha sido uma mais valia para a melhoria da qualidade nas diferentes salas da instituição, como se pode observar na tabela 5:

Salas	Espaço e materiais	Horários e rotinas
Sala 1	2,83	4,11
Sala 2	2,83	4,22
Sala 3	2,66	4,33
Sala 4	2,83	4,11
Sala 5	3,22	3,72

Tabela 5- Médias da Subescala espaço e materiais e rotinas diárias

A escala revela os dados de que as educadoras tiveram em relação às melhorias identificadas, a nível de espaço e materiais e rotinas diárias. A educadora da sala 3 refere que as crianças "já trabalham bem em pequenos grupos. Ficam mais calmos."(entrevista, 5/5/2014) Refere ainda sobre o momento de planear-fazer-rever que "o grupo gosta que se fale com eles. De sentirem as coisas mais importantes" em relação à rotina implementada esta educadora refere "sinto que a rotina me tem ajudado a ter um olhar sobre eles todos." (entrevista, 5/5/2014).
A educadora da Sala 5 refere que sentiu que com a implementação da rotina as crianças "estavam mais calmas. Não havia tanta correria na sala" (enttevista5/05/2014)
Todas as educadoras referem que foram positivas as alterações efetuadas a nível de espaços e materiais e rotinas diárias e que o estudo foi positivo para todas. A educadora da Sala 1 refere que "vale sempre a pena(...). Identifico-me com a pedagogia. E é uma mais valia para todas as salas"(entrevista, 5/05/2014). A educadora da Sala 2 refere que gostaria de conhecer mais a Pedagogia-em-Participação pois "para mim ainda é muito vago mas o que se fez até agora foi uma mais valia para todos."

[6]O guião de entrevista encontra-se no anexo.

(entrevista, 5/05/2014). Para a educadora da Sala 4 esta abordagem pedagógica conferiu mais segurança no seu trabalho, "Identifico-me com ela. Já trabalhava nesse sentido. É importante e deixa-nos mais seguras." Já a educadora da Sala 5 refere que esta abordagem a ajudou a " organizar e estabelecer regras e uma rotina mais consistente. Gostava de conhecer ainda mais."(entrevista, 5/05/2014).

Conclusões

O presente trabalho permitiu concluir que a aplicação da abordagem Pedagogia-em-Participação é uma mais valia para os profissionais da instituição onde foi desenvolvido o projeto.
Ao longo do projeto surgiram alguns constrangimentos, nem sempre as colegas educadoras se sentiram à vontade para deixar a sua zona de conforto para experimentar novas formas de trabalhar junto das crianças. A capacidade de motivar os outros, explicar a importância da mudança de atitudes face à criança, requer tempo, disponibilidade e uma vontade de querer compreender e melhorar o trabalho em prol das crianças com quem diariamente trabalhamos. As reflexões individuais e em conjunto ajudaram a desbloquear algumas situações. Existe assim a evidência de que é necessário tempo para que haja mudanças.

Como foi referido no desenvolvimento do projeto os horários praticados pelas educadoras dificultam a implementação da rotina diária. No entanto, as reflexões das educadoras ajudaram a minorar esta situação, tentando organizar-se a rotina indo de encontro às necessidades de cada sala.

A visita a um local onde a abordagem Pedagogia-em-Participação se desenvolve ajudou a desmistificar e a clarificar dúvidas que educadoras e investigadora tinham, foi desta forma uma mais valia para o desenvolvimento do projeto.
Apesar de todos os constrangimentos já enunciados, através do desenvolvimento da projeto podemos observar através da escala PQA uma melhoria de qualidade nas salas da instituição. A escala PQA foi também uma mais valia neste processo, uma vez que era um instrumento desconhecido pelas educadoras e que foi reconhecido como útil.
A melhoria sentida nas salas foi um factor motivador ao longo do projeto e ao mesmo tempo um impulsionador para que as educadoras queiram conhecer e aprofundar o conhecimento, sobre a abordagem Pedagogia-em-Participação.
Ao longo do projeto surgiram alterações à planificação inicial. Estava prevista uma visita por todas as educadoras da instituição onde se desenvolveu o projeto a uma instituição onde se aplica a abordagem Pead-

agogia-em-Participação, bem como a vinda de um formador à instituição onde se desenvolveu o projeto para uma formação junto das educadora sobre a abordagem Pedagogia-em-Participação com o intuito de clarificar e aprofundar conhecimentos. Até ao termino do projeto não foi possível agendar a visita nem realizar a formação. No entanto e como o objetivo final foi alcançado:todos os intervenientes do projeto estão interessados em conhecer mais sobre a abordagem Pedagogia-em-Participação, desta forma o projeto terá continuidade no aprofundamento do conhecimento da abordagem Pedagogia-em-Participação e assim, esperamos que a visita, bem como a formação possam vir a ser realizadas.

Para uma aplicação efetiva da abordagem Pedagogia-em-Participação, em trabalhos futuros, será interessante alargar o projeto às colegas auxiliares bem como aos pais.

REFERÊNCIAS

Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. Cadernos de Educação de Infância, nº91, pp 4-7

Edwards, C., Gandinni, L. e Forman, G. (Eds.) (1999). As Cem linguagens da criança:A abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed

Folque, A. (2012). O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia

Formosinho, J. & Andrade (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em. Participação. Porto: Porto Editora

Guerra. I. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso. Cascais: Princípia

HighScope Educational Research Foudation (2000). HighScope Program Quality Assessemet- Infant-Toddler Version. Ypsilanti, MI: HighScope Press

Hohmann,M. & Weikart,D.(2004).Educar Criança.Lisboa:FundaçãoCalouste Gulbenkian

Katz, L. & Chard, S. (1997). A abordagem de projeto na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Lima, T. (2013). Pedagogias Participativas: Um estudo de caso no âmbito dos direitos da criança. (Dissertação mestrado) . Universidade do Minho: Instituto Educação

Lino, D. (2013) O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org) Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora

Marconi, M. & Lakatos, E. (2006) Fundamentos de metodologia científica. 6 ed. São Paulo: Atlas

Máximo-Esteves, L. (2008) Visão panorâmica da Investigação-acção. Porto Editira:colecção infância

Niza, S. (2013) O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, Lino, Niza (Org) Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho,J. & Formosinho,J. (Orgs.) (2001). Associação Criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.), Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, Construindo o Futuro (pp13-36).Porto Alegre: Artmed Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013) Educação em Creche: Participação e diversidade. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2013) A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.) Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora

Queirós, J., Rodrigues, V. (2006) Não, não somos jornalistas- Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Comunicação- Conferência Etnografias em contexto Urbano:quatro estudos de caso. Faculdade de Letras do Porto

Yin, R. (1994). Case Study Research. Design and Methods (2nd ed.). London: Sage

ANEXOS

Anexo 1- Guião de entrevista prévia

1.Qual é a sua idade?

2.Quais são suas habilitações literárias?

3.Quanto é o seu tempo de serviço (em anos)?

4.Quanto é o seu tempo de serviço em creche (em anos)?

Dados de opinião sobre a educação de crianças dos 0 aos 3 anos:

1.Qual é a imagem que tem da criança dos 0 aos 3 anos?

2.O que considera ser a participação das crianças na creche?

3.De que forma considera que o espaço pedagógico é promotor da participação das crianças?

4.Qual o papel da rotina diária na promoção da participação das crianças?

5.Qual é o modelo pedagógico com que se identifica?

6.Aplica o modelo referido com crianças dos 0 aos 3 anos? Adapta-o ao contexto de creche. Como?

7.Considera importante enquanto profissional conhecer novos modelos pedagógicos?

8.Conhece a abordagem de educação Pedagogia em Participação? Se sim, o que conhece sobre a referida abordagem?

Anexo 2- Transcrição de uma entrevista

A)

1. 46 anos

2.Licenciatura em Educação de Infância.

3-19 anos.

4-10 anos.

B)

1- São crianças, inicialmente muito dependentes do adulto, do seu afeto, compreensão e dedicação. Apesar de muito pequenas têm grandes capacidades de aprendizagem.

2- Gira em volta das suas necessidades básicas, afeto, autonomia, curiosidade de experimentar/arriscar, observar, brincar. Nestas idades as crianças passam a maior parte do tempo a brincar o que é excelente. Essa iniciativa da criança é ideal para aprender devido à carga de motivação e interesse.

3- Estando organizado de forma lógica e adequada a cada faixa etária. Tendo materiais adequados e apelativos ao alcance das crianças, para que possam explorar autonomamente.

4- É essencial em toda a sua aprendizagem, sendo que é através da rotina que a criança vai experimentando e descobrindo as suas capacidades, chegando a conclusões, através das suas experiências…e quanto mais variadas melhor.

A rotina proporciona à criança momentos privilegiados para as relações afetivas e a interação social, o conhecimento de si mesma e dos outros. Também vai adquirindo a noção do tempo dando-lhes mais segurança, ajudando-a no seu desenvolvimento emocional, adquirindo progressivamente a sua autonomia.

5- Não sigo exatamente só um modelo pedagógico, embora simpatize co o MEM. A minha intenção é centrar-me nas crianças, como agentes ativos na construção do seu desenvolvimento, favorecendo as necessidades e interesses, dando-lhes o tempo e apoio que necessitem.

6- A partir dos 2 anos. E só adapto alguns instrumentos: mapa do aniversário, de presenças, mapa do tempo e tarefas.

7- Sim. Devemos estar disponíveis a novas formas de melhorar a nossa prática

8-Muito pouco. Sei que também é uma pedagogia centrada na criança.

Anexo 3-Sub-escala PQA Creche

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

I-A. A sala proporciona às crianças e aos bebés um ambiente seguro e saudável

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Questão Padrão
1. Tem um conjunto de primeiros socorros ? Onde ?

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ O espaço para qualquer grupo de crianças e adulto exibe ventilação, iluminação e controlo de temperatura desadequados (ex.: odores do balde de fraldas durante o dia, cheiro a urina nas casas de banho, desodorizantes muito intensos, luz muito ou pouco forte, luzes acesas na área de dormir, variações extremas de temperatura, estores e / ou tratamento de janelas destruídos e fechados durante a maior parte do dia).	☐ O espaço para qualquer grupo de crianças e adulto exibe, por vezes, ventilação, iluminação e controlo de temperatura adequados (ex.: odores do balde de fraldas depois do almoço, a sala está fria ou quente dependendo do sol que entra através das janelas, luz suave e diminuída na área de dormir e luz fluorescente na área de brincar).	☐ O espaço para qualquer grupo de crianças e adulto exibe ventilação, iluminação e controlo de temperatura adequados (ex.: não existem odores, a temperatura é uniforme ao longo do dia, iluminação natural e suave das janelas e lâmpadas, os estores e / ou os tratamentos de janelas estão em bom funcionamento e são usados apenas durante o tempo de sesta).	
☐ Existem materiais perigosos ao alcance das crianças e / ou as superfícies não estão limpas (ex.: produtos de limpeza ao alcance das crianças; escaladores não almofadados; chão, brinquedos e mesas visivelmente sujos e / ou encardidos (com terra, gordura, pó, bolor, insetos) e / ou estragados; brinquedos que andaram na boca das crianças que não foram removidos e / ou limpos; fios dos estores ao alcance das crianças, temperatura da água muito elevada).	☐ Alguns materiais perigosos estão fora do alcance das crianças e, por vezes, as superfícies estão limpas (ex.: os azulejos do chão ficam sujos até ao final do dia devido a uma atividade que aconteceu de manhã; alguns escaladores estão almofadados; paredes, tetos, móveis, dispositivos elétricos e eletrodomésticos só são limpos consoante o horário de limpeza; os produtos de limpeza estão à vista das crianças; brinquedos que andaram na boca das crianças foram, por vezes, removidos e / ou limpos antes de serem utilizados novamente).	☐ Os materiais perigosos estão fora da vista e do alcance das crianças e as superfícies estão limpas e com boa manutenção (ex.: os produtos de limpeza estão arrumados num armário fechado; as esquinas dos móveis e os escaladores são almofadados ou protegidos; o chão é antiderrapante; o chão, as paredes, os tetos, os móveis, os dispositivos elétricos e os eletrodomésticos estão limpos; os brinquedos que estiveram na boca das crianças foram limpos e / ou removidos; os cordões dos estores não estão ao alcance das crianças, a temperatura da água é controlada para utilização para as crianças).	
☐ Os cuidados corporais das crianças, a preparação da comida e / ou as condições para lavar a loiça e / ou os procedimentos são pouco higiénicos (ex.: o lavatório é usado quer para a preparação de comida, quer para os cuidados corporais, materiais de limpeza guardados ao alcance das crianças).	☐ Os cuidados corporais das crianças, a preparação da comida, as condições para lavar a loiça e os procedimentos são higiénicos mas nem sempre acessíveis (ex.: um lavatório para os cuidados corporais, outro lavatório para a preparação da comida, mas fora da sala).	☐ Os cuidados corporais das crianças, a preparação da comida, as condições de lavar loiça e os procedimentos são higiénicos e de acesso fácil (ex.: existem áreas e lavatórios separados para os cuidados do corpo e preparação de comida; os materiais de limpeza estão fora do alcance e da vista das crianças, existe um espaço ou procedimento próprio e com todas as condições de higiéne para o descongelamento de leite materno).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

I-A. (Continuação).

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existem materiais para a lavagem das mãos e / ou não existem procedimentos afixados sobre como o fazer (ex.: as crianças e os adultos não lavam as mãos).	☐ Os materiais para lavagem das mãos existem, mas não estão acessíveis e os procedimentos não estão afixados (ex.: as crianças não conseguem chegar ao sabão ou abrir a torneira; só são utilizados detergentes para as mãos; por vezes as crianças lavam as mãos).	☐ Os materiais para a lavagem de mãos estão acessíveis para os adultos e para as crianças pequenas e os procedimentos estão visivelmente afixados (ex.: os adultos lavam as mãos antes de preparar os alimentos e depois de limpar os narizes e de levar as crianças à casa de banho ou de lhes mudar a fralda; as crianças lavam as mãos antes de irem comer ou depois de irem à casa de banho).	
☐ As condições em que as crianças dormem não são seguras nem higiénicas (ex.: animais ou brinquedos de peluche nos berços; lençóis, almofadas ou cobertores manchados ou a cheirar mal; roupa de cama partilhada ou guardada toda junta).	☐ As condições em que as crianças dormem são seguras e, por vezes, higiénicas (ex.: não existe nada nos berços com as crianças, a roupa de cama suja não é lavada imediatamente, a roupa de cama é guardada toda junta).	☐ As condições em que as crianças dormem são seguras e higiénicas, com roupa de cama em bom estado (ex.: não existe nada nos berços com as crianças, a roupa de cama é limpa semanalmente e usada apenas por uma criança, a roupa de cama de cada criança é guardada separadamente (sem tocar) nos berços / catres ou em cubículos).	
☐ Não existem materiais de primeiros socorros e / ou procedimentos sobre os mesmos (ex.: estes materiais estão guardados no escritório principal, os educadores não têm conhecimento sobre as necessidades médicas ou especiais das crianças, as informações sobre alergias não estão afixadas, procedimentos sobre ressuscitação cardiopulmonar e asfixia estão guardados no escritório principal).	☐ Existem alguns materiais de primeiros socorros e alguns procedimentos afixados (ex.: os materiais / procedimentos estão trancados num armário ou na sala sem estarem identificados; o educador principal tem conhecimento das necessidades especiais ou médicas das crianças; procedimentos sobre asfixia e ressuscitação cardiopulmonar estão na sala, mas não estão afixados; o kit de primeiros socorros não está devidamente abastecido).	☐ Os materiais de primeiros socorros estão identificados e são de acesso fácil; os procedimentos estão visivelmente afixados (ex.: o kit de primeiros socorros está identificado, é bem visível na sala e está devidamente abastecido; os educadores e auxiliares estão bem preparados e conscientes das necessidades especiais ou médicas das crianças; as informações sobre alergias estão afixadas de forma visível; procedimentos sobre asfixia ou ressuscitação cardiopulmonar estão afixados).	
☐ Contactos de emergência e / ou planos de evacuação não estão afixados (ex.: não existem na sala formulários sobre acidentes).	☐ Alguns dos contactos de emergência (mas não todos) estão visivelmente afixados (ex.: formulários sobre acidentes estão, por vezes, disponíveis; a confusão no quadro de informações esconde os procedimentos afixados).	☐ Os contactos de emergência e os procedimentos de evacuação corretos estão visivelmente afixados (ex.: procedimentos sobre como agir num desastre natural são escritos e desenhados, para permitir uma leitura fácil, formulários sobre acidentes são de acesso fácil).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

I-B. O espaço tem equipamento apropriado e organizado por áreas para dormir, comer / preparar comida e para os cuidados do corpo / higiene.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existem berços para os bebés pequenos e / ou catres / colchões para os bebés que começam a andar (ex.: os bebés que começam a andar dormem em cobertores no chão; os bebés pequenos dormem em cercados / parques).	☐ Berços e catres / colchões estão disponíveis consoante for necessário (ex.: os catres são trazidos de dentro do armário; os berços são organizados pela sala, num espaço também usado para brincar).	☐ Existe uma sala silenciosa ou uma área designada para dormir, assim como berços e catres / colchões, conforme for necessário (ex.: a área de dormir é separada da área de brincar; se for numa sala à parte, existe supervisão adequada e vigilância frequente das crianças que estão a dormir).	
☐ Não existe mobiliário ou equipamento do tamanho dos bebés pequenos e dos bebés que começam a andar (ex.: existem apenas mesas, cadeiras, prateleiras, sanitas, lavatórios do tamanhos dos adultos).	☐ Existe algum equipamento e mobiliário do tamanho dos bebés pequenos e dos bebés que começam a andar (ex.: lavatório e / ou sanita do tamanho do adulto mas com assento para crianças e / ou banco para subir).	☐ Existe, por toda a sala, equipamento e mobiliário do tamanho dos bebés pequenos e dos bebés que começam a andar (ex.: mesas, cadeiras, prateleiras e escaladores do tamanho das crianças).	
☐ Não existe mobiliário do tamanho dos adultos (ex.: os adultos sentam-se no chão ou nas cadeiras do tamanho das crianças).	☐ Só existe um assento / cadeira do tamanho do adulto (ex.: cadeira de baloiço, sofá de dois lugares, sofá).	☐ Existem cadeiras confortáveis e do tamanho do adulto e / ou sofás para os adultos e as crianças se sentarem juntos (ex.: colchões pequenos, pufes, almofadas grandes, cadeiras de campismo com apoio para as costas).	
☐ O espaço de alimentação é parte da área de dormir e de brincar (ex.: não existe uma área designada para as crianças comerem; as cadeiras para alimentação estão colocadas em qualquer lado; a música de fundo que toca durante as refeições é muito alta; existem crianças a chorar ou crianças a dormir em berços perto de crianças que estão a comer; não existe um local separado para amamentação / alimentação com biberão; os bebés mais velhos que se movimentam e os bebés que começam a andar são sentados em espaços pequenos, como assentos presos às mesas; os bebés que começam a andar são levados ao refeitório (dos adultos) para comer).	☐ Existe um espaço separado para as crianças comerem (ex.: existe uma área designada na sala para a alimentação, como por exemplo no lado com azulejos; não existe espaço separado para amamentação / alimentação com biberão).	☐ Existe um espaço para todas as crianças comerem que é calmo e separado (ex.: existe um espaço amplo ou uma área separada para amamentação / alimentação com biberão, com espaço para, pelo menos, 2 pares adulto / criança; as crianças que estão a comer estão separadas das que estão a dormir; bebés mais velhos que se movimentam e bebés que começam a andar, sentam-se numa mesa específica, longe da área de brincar ou das crianças que estão a dormir).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

I-B. (Continuação).

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existe espaço na sala para a preparação de comida e de biberões (ex.: os educadores e auxiliares saem da sala para aquecer os biberões e / ou preparar a comida).	☐ Existe um espaço à parte e fora da sala, onde a comida e os biberões podem ser preparados, mas, por vezes, não está acessível (ex.: educadores e auxiliares que preparam os biberões / comida não conseguem ver as crianças; por vezes os educadores e auxiliares saem da sala para ir buscar a comida).	☐ Existe uma área distinta e acessível, tendo em conta as crianças e que é exclusivamente utilizado para a preparação de comida e de biberões (ex.: aquecimento e refrigeração de biberões está prontamente acessível, o acesso à área de aquecimento e preparação da comida das crianças é fácil). *(Classifique como Não Aplicável se toda a comida, incluindo as refeições ligeiras, for preparada e entregue na sala).*	
☐ Não existe espaço de arrumação na sala (ex.: não existe comida ou equipamento de preparação de comida na sala e, por isso, os educadores e auxiliares saem da sala para os ir buscar; as fraldas e mudas de roupa são arrumadas na entrada da sala ou em arrecadações; os catres são arrumados num armário no corredor).	☐ Existe alguma arrumação numa determinada parte da sala (ex.: existem armários na área das refeições / preparação de comida, mas as fraldas e outros materiais de muda estão guardados no corredor, em vez de estarem no muda fraldas; alguma comida e equipamento de preparação de comida é arrumado na sala).	☐ Existem espaços de arrumação por toda a sala, para que os educadores possam utilizar os diferentes materiais, conforme necessitem (ex.: fraldas e toalhitas extra; produtos de limpeza armazenados por cima do muda fraldas; catres arrumados na sala; arrumação adequada na sala para a comida e para o equipamento necessário à sua preparação).	
☐ Não existe um muda fraldas facilmente acessível e / ou não existem lavatórios e sanitas do tamanho das crianças.	☐ Existe um muda fraldas acessível e / ou um lavatório e sanita do tamanho do adulto, mas adaptado, conforme for necessário (ex.: assentos de sanita modificados, bancos para subir).	☐ Existe uma área distinta e de acesso fácil, tendo em conta as crianças, para mudas de fralda e cuidados de corpo / higiene (ex.: muda fraldas de frente para as crianças, lavatório e sanita do tamanho das crianças).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-C. O espaço tem equipamentos organizados por áreas para brincar e para o movimento.

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Existe muito pouco ou nenhum espaço no chão para o movimento e brincadeiras das crianças (ex.: os educadores têm de sair da sala para ir buscar materiais, ou o espaço está sobrelotado e desorganizado devido à arrumação de todos os materiais na sala).	☐ Existe algum espaço disponível para brincar (ex.: espaço para a maioria das crianças brincarem ao mesmo tempo, algum espaço de arrumação na sala para os materiais dos adultos).	☐ O espaço para brincar é abundante e organizado de forma a adequar-se à mobilidade das crianças no grupo, pelo menos 4 metros quadrados por criança (ex.: espaço para todas as crianças brincarem no chão ao mesmo tempo; espaço para que todas as crianças possam rebolar, sentar, fugir, rastejar, passear, andar, montar (cavalgar), baloiçar, escalar, saltar e correr; espaço de arrumação na sala adequado para os materiais dos adultos; espaço para as crianças com deficiência se moverem com dispositivos de assistência).	
☐ Não existe um espaço macio contra o qual as crianças se possam aconchegar (ex.: não existe uma área específica, só pavimentos duros, não existe uma área de tapete).	☐ Existem alguns espaços macios contra os quais as crianças se podem aconchegar.	☐ Existem, por toda a sala, espaços macios contra os quais as crianças se podem aconchegar (ex.: tapetes, sofás, recanto acolhedores, almofadas, pequenos colchões, redes de tecido).	
☐ Não existem coisas para empurrar e puxar, montar (cavalgar), saltar de e para, baloiçar, sair e entrar; não existem bolas).	☐ Existem algumas coisas para o seguinte: para puxar e empurrar, baloiçar, montar (cavalgar), saltar de e para, sair e entrar; existem bolas).	☐ Existem muitas de cada uma das coisas para o seguinte: empurrar e puxar, baloiçar, montar (cavalgar), saltar de e para, entrar e sair; existem bolas (ex.: o espaço tem brinquedos para empurrar, para cavalgar, brinquedos com rodas e um fio, uma cadeira de baloiço do tamanho dos adultos ou das crianças, um barco de madeira e estruturas como um sótão, um tunel, uma caixa grande, escaladores, escadas, almofadas de espuma de vinil; ou existe uma sala para desenvolver a motricidade grossa com este tipo de materiais).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-C. (Continuação).

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existe equipamento para trepar disponível para as crianças (ex.: não existe equipamento para trepar nem dentro nem fora do edifício e não existe sala para o desenvolvimento da motricidade grossa; as crianças trepam gavetas e móveis).	☐ as crianças têm acesso a um conjunto de escadas ou parte de algum equipamento para trepar durante algumas partes do dia (ex.: conjunto de escadas que vão dar ao recreio, escalador ou recreio).	☐ As crianças têm acesso a equipamento ou materiais para trepar dentro do edifício, durante o dia (ex.: escadas, degraus, escaladores, rampas, bancos, almofadas de espuma de vinil, almofadas; material para trepar na sala para o desenvolvimento da motricidade grossa; equipamento para trepar no exterior).	
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ Não existem espaços organizados para brincadeiras com os seguintes materiais: areia, água, livros, arte, blocos, casa ou brinquedos pequenos (ex.: materiais e equipamento são colocados aleatoriamente pela sala).	☐ Existem alguns sítios organizados para brincadeiras com os seguintes materiais: areia, água, livros, arte, blocos, casa e brinquedos pequenos (ex.: só estão organizadas as áreas dos blocos e da casa).	☐ Existem espaços bem organizados para brincar com materiais distintos, como as áreas da areia, da água, dos livros, da arte, dos blocos, da casa e dos brinquedos pequenos.	
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ As áreas não estão identificadas, ou as identificações não são facilmente compreendidas pelas crianças (ex.: etiquetas apenas com palavras, sem imagens; nomes das áreas orientados para os adultos, como "manipuláveis", "mesa das descobertas" ou "expressão dramática"; as etiquetas com as identificações não estão ao nível físico das crianças).	☐ Algumas áreas estão identificadas e / ou algumas etiquetas não são percetíveis para as crianças.	☐ As áreas estão identificadas ao nível das crianças com símbolos e nomes simples facilmente compreensíveis (ex.: os símbolos para as áreas da casa, dos blocos, da arte, dos livros, dos brinquedos e da areia são uma fotografia um símbolo simples dessa área, como um bloco para a área dos blocos ou um pincel para a área da arte).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

I-D. Os materiais para a exploração sensorial são abundantes e acessíveis aos bebés pequenos e aos bebés mais velhos.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Todos ou quase todos os materiais que as crianças podem ver, tocar, meter na boca, ouvir, cheirar, explorar e brincar são feitos de plástico (ex.: rocas, brinquedos).	☐ Alguns dos materiais que as crianças podem ver, tocar, meter na boca, ouvir, cheirar, explorar e brincar são feitos de madeira, metal, pedra, fibra, papel ou materiais naturais.	☐ Mais de metade dos materiais que as crianças podem ver, tocar, meter na boca, ouvir, cheirar, explorar e brincar são feitos de madeira, metal, pedra, fibra, papel ou materiais naturais (ex.: latas / tampas de metal, utensílios de cozinha, conchas, pedras, colheres de madeira, blocos, bobinas, tecidos, pedra-pomes, caixas; materiais que sujam, como tinta, plasticina, barro, cola, areia, água).	
☐ Os materiais para explorar e brincar não são seguros e / ou as crianças não lhes conseguem aceder facilmente (ex.: os bebés conseguem chegar a materiais que podem engolir; os materiais estão rasgados, partidos ou sujos; a maioria dos materiais está guardada em prateleiras altas ou em locais fechados; os materiais são mudados com frequência para que as crianças não os consigam encontrar).	☐ Os materiais para explorar e brincar são seguros ou acessíveis às crianças durante algumas partes do dia (ex.: as crianças podem ir buscar os materiais durante o tempo de escolha).	☐ Os materiais para explorar e brincar são seguros e acessíveis às crianças durante todo o dia (ex.: as crianças conseguem tirar sozinhas materiais das prateleiras; as crianças podem levar os materiais lá para fora; os materiais pequenos só são utilizados com supervisão direta; as crianças podem ter um brinquedo enquanto lhes é mudada a fralda; existem livros nos catres para as crianças que não dormem; existe rotação de materiais de forma a refletir os interesses das crianças).	
☐ Os materiais para explorar e brincar não refletem as culturas de casa ou da comunidade nem as capacidades diferentes das crianças do programa (ex.: roupas de faz de conta comerciais; pratos e comida de plástico; todas as bonecas têm a mesma etnia).	☐ Alguns dos materiais para explorar e brincar refletem as culturas de casa ou da comunidade e as capacidades diferentes das crianças do programa.	☐ Os materiais para explorar e brincar refletem as culturas de casa ou da comunidade e as capacidades diferentes das crianças do programa (ex.: recipientes reais para guardar a comida; roupas de trabalho que representem as realidades familiares e da comunidade; pratos reais e itens de cozinha culturalmente relacionados com as crianças; bonecas de diferentes etnias; bonecos que representem pessoas com necessidades especiais).	
☐ Os materiais para explorar e brincar perpetuam estereótipos (ex.: livros com imagens de donas de casa mulheres e homens a trabalhar fora de casa).	☐ Alguns materiais para explorar e brincar reforçam estereótipos e / ou apenas alguns materiais demonstram modelos sociais não estereotipados.	☐ Todos os materiais para explorar e brincar representam uma vasta gama de modelos sociais não estereotipados e culturas (ex.: livros com imagens de mulheres médicas e de homens a fazer o trabalho de casa; bonecos, figuras de mulheres como polícias e figuras de homens como enfermeiros).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

I-D. (Continuação).

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ O uso, por parte das crianças, de elementos pessoais de conforto (como por exemplo chuchas, cobertores, animais de peluche) é negado ou fortemente desencorajado.	☐ As crianças podem, por vezes, aceder aos seus itens pessoais de conforto (ex.: estes itens são apenas dados às crianças durante o tempo de sesta).	☐ As crianças têm acesso fácil aos seus itens de conforto pessoal durante todo o dia (ex.: a criança pode ir buscar a chucha, o cobertor ou o animal de peluche ao local onde guarda as suas coisas).	
☐ Não existem materiais macios contra os quais as crianças se possam aconchegar (ex.: não existem almofadas, animais de peluche, cobertores; os educadores não deixam que as crianças se aconcheguem a eles).	☐ Existem alguns materiais macios contra os quais as crianças se possam aconchegar (ex.: almofadas na área dos livros para as crianças usarem).	☐ Existem, por todo a sala, almofadas de vários tamanhos, brinquedos macios, tecidos, cobertores e pessoas com os quais as crianças se podem aconchegar.	
☐ Não existem livros acessíveis para as crianças (ex.: o espaço não tem livros; os educadores não leem às crianças).	☐ Existe uma gama limitada de livros acessível para as crianças usarem durante algumas partes do dia e / ou apenas determinados livros estão disponíveis para as crianças (ex.: as crianças apenas escolhem os livros no tempo de escolha e antes do tempo da sesta; os livros disponíveis para as crianças usarem estiveram na boca das crianças, estão rasgados ou são de fraca qualidade; não é permitido às crianças mexer em alguns dos livros).	☐ Existe uma grande variedade de livros e tipos de livros acessível para que as crianças possam explorar, ver e brincar durante o dia (ex.: livros de histórias vencedores de prémios; livros com imagens; livros com histórias simples; livros de poesia ou rimas; livros sobre a comunidade ou cultura; revistas; livros de tecido, espuma ou cartão; livros feitos em casa; livros grandes).	
☐ Instrumentos musicais simples não estão disponíveis para as crianças.	☐ Alguns instrumentos musicais simples estão disponíveis para as crianças durante algumas partes do dia (ex.: apenas réplicas de plástico de instrumentos).	☐ Existem instrumentos musicais simples que estão disponíveis para as crianças durante o dia (ex.: tambor real, pratos, sinos, pau de chuva, maracas de madeira, xilofones, pandeiretas, maracas feitas em casa; algumas réplicas de plástico).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

I-D. (Continuação).

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Existem, para os educadores e crianças, CDs ou rádio a tocar como música de fundo durante o dia (ex.: a música toca muito alta quando as crianças estão a brincar e a dormir).	☐ Existem CDs ou rádio a tocar como música de fundo durante algumas partes do dia (ex.: a música toca durante o tempo de escolha, a música para as crianças que estão a dormir toca alto enquanto outras crianças brincam).	☐ Os CDs ou rádio nunca são tocados como música de fundo (ex.: a música só é tocada com um objetivo específico, como por exemplo música de banda, para as crianças fingirem que estão a marchar numa banda durante o tempo de escolha, músicas apropriadas para os tempos de grupo ou para as atividades de transição, música suave durante o tempo de sesta).	
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ Existem materiais limitados para algumas brincadeiras (ex.: areia, água, arte, blocos, brinquedos, casa) e / ou os materiais não estão acessíveis às crianças (ex.: não existem materiais suficientes ou as crianças têm de pedi-los aos adultos).	☐ Existem alguns materiais que estão, por vezes, acessíveis para que as crianças possam brincar nas diferentes áreas (água, areia, arte, blocos brinquedos, casa) (ex.: a água e a areia não estão disponíveis todos os dias; todos os dias são trazidos para a sala materiais de arte diferentes em vez de existirem os materiais básicos na sala).	☐ Existem materiais abundantes nas áreas da areia, água, arte, blocos, brinquedos e casa, que estão acessíveis às crianças durante todo o dia (ex.: pás, copos medidores, colheres, terra, peneiras, espátulas, taças, funis, papel, lápis de cera, marcadores, tinta, cola, fita cola, fios de cochimbo, materiais de desperdício, cartão, barro, plasticina, blocos de madeira, blocos de cartão, almofadas de vinil, carros, brinquedos para empurrar, bonecas e acessórios, roupa para faz-de-conta, garrafas, cobertores, utensílios de cozinha, pratos e panelas reais, talheres, puzzles, Legos, pessoas de brincar, material de encaixe, blocos de esponja com encaixe, dinossauros / ursos para contar, animais da quinta; vários conjuntos de materiais; materiais básicos acessíveis todos os dias; alguns materiais que são mudados de acordo com o interesse das crianças).	
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ Os materiais não estão organizados ou etiquetados, ou as etiquetas apenas estão escritas (ex.: por toda a sala existem materiais guardados em prateleiras por identificar, os materiais estão dispostos de forma aleatória).	☐ Alguns materiais estão organizados e etiquetados (ex.: os blocos estão etiquetados; algumas prateleiras têm etiquetas; algumas caixas de arrumação estão etiquetadas; existem algumas etiquetas com imagens).	☐ Todos os materiais estão organizados nas prateleiras e em recipientes e estão etiquetados, para que possam ser facilmente usados e limpos (ex.: recipientes com tampa para os materiais dos bebés mais velhos; imagens dos catálogos ou fotografias nas etiquetas; nas prateleiras os materiais estão organizados por área de desenvolvimento ou função).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

I-E. Os trabalhos e as fotografias das crianças são expostos.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existem fotografias das crianças, ou das suas famílias, penduradas ou em albuns.	☐ Existem expostas e de forma que as crianças consigam ver, fotografias de algumas crianças e / ou dos membros da sua família.	☐ Existem fotografias de todas as crianças de das suas famílias, que as crianças podem ver, tocar, agarrar e levar (ex.: fotografias das crianças a brincar, cobertas com papel autocolante, no chão ou nas paredes; álbum das famílias na área dos livros).	
☐ As coisas expostas foram feitas pelos adultos ou materiais comercialmente produzidos que não estão relacionados com os interesses das crianças (ex.: calendário e quadro de avisos, posters sobre como lavar os dentes ou segurança contra incêndios, posters sobre comportamento ou disciplina, alfabeto com imagens).	☐ Alguns dos trabalhos expostos feitos pelos adultos baseiam-se nas experiências e interesses das crianças.	☐ Os trabalhos expostos feitos pelos adultos baseiam-se sempre nas experiências e interesses das crianças (ex.: exposições das criações das crianças; imagens ou fotografias dos animais de estimação da sala, dos membros da família ou de atividades da sala).	
☐ As criações das crianças não estão à vista das mesmas.	☐ Algumas das criações das crianças estão à vista das mesmas.	☐ As produções das crianças estão penduradas e / ou expostas de forma a que as crianças as consigam ver e tocar (ex.: produções em barro em prateleiras baixas; pinturas ou desenhos, devidamente protegidos, nas paredes, chão ou quadros de informações baixos).	
☐ Os trabalhos das crianças expostos consistem em projetos vindos de ideias de adultos ou são copiados de coisas feitas pelos adultos (ex.: todos os recortes de flores das crianças são iguais).	☐ Alguns dos trabalhos das crianças expostos resultam dos interesses ou ideias das crianças (ex.: as pinturas das crianças cortadas para parecerem insetos enfeitam uma informação sobre o tema).	☐ Todas as exposições das criações das crianças baseiam-se nos interesses e ideias das mesmas (ex.: rabiscos esculturas de barro, pinturas com dedos, criações com cola).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-F. O espaço para brincar no exterior é seguro e acessível.

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existe área exterior para brincar.	☐ Existe uma área exterior para brincar perto (ex.: as crianças andam ou vão de carrinho com os educadores para o parque infantil local).	☐ É fácil aceder da sala à área exterior para brincar (ex.: uma porta abre-se para o recreio; as crianças andam ou os bebés são levados ao colo pelos corredores até ao recreio).	
☐ A área para brincar exterior tem um espaço limitado: menos de 4 metros quadrados por criança (ex.: um canteiro de relva na parte lateral do edifício).	☐ A área para brincar exterior tem algum espaço, entre 4 e 9 metros quadrados (ex.: o espaço está demasiadamente cheio com equipamento e materiais; as crianças vão umas contra as outras).	☐ A área para brincar exterior tem espaço abundante para as crianças explorarem e moverem-se livremente, com cerca de 9 metros quadrados por criança. O recreio está dividido em áreas distintas para brincar (ex.: com brinquedos de empurrar e puxar, de montar e andar e triciclos, com areia e água, baloiços, escorregas e um estrutura para escalar); existe equipamento para crianças com deficiências.	
☐ As barreiras que separam as crianças do trânsito, das pessoas que passam na rua, ou das outras crianças são inadequadas ou inexistentes (ex.: vedações baixas ou inexistentes).	☐ Existem barreiras adequadas a separar as crianças do trânsito, das pessoas que passam na rua e / ou das crianças mais velhas).	☐ A área para brincar exterior é anexa à sala e é apenas utilizado para os bebés, mais novos e mais velhos e longe da vista exterior (ex.: existem vedações altas de madeira que bloqueiam o tráfico e / ou os transeuntes).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

II-B. as chegadas e saídas centram-se no conforto das crianças e dos pais.

Questão Estandardizada

1. O que fazer quando os pais estão angustiados durante a separação ou reencontro com as suas crianças?
2. O que fazer quando as crianças estão angustiadas durante a separação ou reencontro com os seus pais?

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ As chegadas e saídas das crianças são apressadas ou abruptas (ex.: os pais deixam as crianças e saem rapidamente).	☐ Por vezes, as chegadas e saídas das crianças não são apressadas.	☐ A chegada e saída das crianças é calma e sem pressa (ex.: os pais estabelecem um ritual matinal com a criança, como brincar com a criança antes de sair, ou ler uma história e, depois, dizem adeus; os educadores envolvem as crianças com os materiais; as crianças brincam e exploram livremente).	
☐ As crianças não são cumprimentadas ou ninguém lhes diz adeus (ex.: os educadores estão ocupados com as rotinas e não se dirigem às crianças).	☐ Por vezes as crianças são cumprimentadas e é-lhes dito adeus.	☐ As crianças são acolhidas e é-lhes dito adeus de uma forma calma e reconfortante (ex.: a educadora, enquanto brinca com uma criança segreda-lhe que a mãe veio buscá-la para a levar para casa e depois diz-lhe "Adeus! Até amanhã!" conforme ela sai).	
☐ As crianças angustiadas durante a separação ou reencontro não recebem conforto (ex.: a criança é ignorada ou é-lhe dito para parar de chorar).	☐ Por vezes é dado conforto às crianças que ficam angustiadas durante a separação ou reencontro.	☐ É dada importância aos sentimentos das crianças durante a separação e reencontro com os pais (ex.: "É triste quando a mamã vai trabalhar.") e recebem conforto (ex.: os educadores seguram-nas ao colo, embalam-nas, fazem-lhes festas, leem-lhes uma história) durante o tempo que precisarem.	
☐ Os pais não são cumprimentados nem lhes é dito adeus (ex.: os pais são ignorados).	☐ Por vezes os pais são cumprimentados e é-lhes dito adeus.	☐ Os pais são cumprimentados e é-lhes dito adeus de uma forma calma e reconfortante (ex.: os educadores e os pais trocam informações verbalmente e por escrito e partilham observações sobre a criança; os pais são cumprimentados pelo nome).	
☐ Não é dada qualquer importância aos sentimentos dos pais angustiados durante a separação ou reencontro.	☐ Por vezes é dada importância aos sentimentos dos pais angustiados durante a separação ou reencontro.	☐ É dada importância aos sentimentos dos pais durante a separação e reencontro com as crianças (ex.: "É difícil ir trabalhar quando gostaria de ficar aqui com o João.", "Está com pressa para ir para casa e o Miguel gostava de lhe mostrar uns blocos novos.").	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-F. (Continuação).

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ A área de brincar exterior / equipamento da mesma não são seguros (ex.: o equipamento não está em condições e / ou é perigoso para este grupo etário; existem materiais perigosos no recreio que não são removidos regularmente; existem portões ou vedações que não estão trancados; os materiais portáteis não são seguros para as crianças mais novas).	☐ A área de brincar exterior é segura (ex.: verifica-se ocasionalmente a existência de perigos ou materiais perigosos no equipamento e nas superfícies; o equipamento do recreio está desenhado para as crianças da pré-escolar).	☐ A área de brincar exterior está desenhada para bebés pequenos ou mais velhos, é segura e a sua manutenção é frequente (ex.: verifica-se frequentemente a existência de perigos nos materiais; verifica-se diariamente a área de brincar para a existência de materiais perigosos, como garrafas, latas, animais mortos, lixo; as vedações / portões estão trancados; os materiais portáteis são seguros para os bebés mais pequenos ou mais novos e são verificados diariamente).	
☐ Não existem superfícies amortecedoras (ex.: existe relva e / ou cimento por baixo dos baloiços, do escorrega e dos escaladores).	☐ Existem algumas superfícies amortecedoras.	☐ Existem superfícies amortecedores por baixo dos baloiços, escorregas e escaladores (ex.: areia grossa ou fina, tapetes de borracha, serradura / casca de árvore).	
☐ Não existe relva.	☐ Os espaços relvados são demasiado pequenos e / ou a sua manutenção é escassa (ex.: relva demasiadamente grande, ervas daninhas).	☐ A manutenção das áreas de relvadas é boa e própria para deitar, rebolar, rastejar, andar e correr.	
☐ Não existe sombra (ex.: A estrutura do edifício apenas oferece sombra quando as crianças não estão lá fora).	☐ As estruturas para brincar e / ou guarda-sóis dão alguma sombra (ex.: a estrutura do edifício oferece sombra durante os tempos de recreio da manhã, mas não durante os tempos da tarde).	☐ Árvores, arbustos, alpendres e / ou toldos dão sombra adequada (ex.: a estrutura do edifício dá sombra durante todos os tempos de exterior).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

II-A. O horário geral diário é previsível, mas flexível.

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Os eventos diários e as rotinas não estão organizados; ocorrem de forma aleatória durante o dia e de um dia para o outro.	☐ O dia é organizado de forma a incluir algumas rotinas de prestação de cuidados; a rotina é afixada para os pais).	☐ O dia está organizado à volta de eventos diários regulares: chegada e saída, tempo de escolha, tempo de grupo para bebés mais velhos e bebés que começam a andar, tempo de exterior. O dia inclui rotinas de prestação de cuidados: tempo de alimentação / refeições, cuidados de corpo / higiene, tempo de sesta (isto é, a rotina é consistente, mas flexível, desenvolvida tendo por base os ritmos de cada criança, afixada aos pais e por imagens para os bebés).	
☐ O horário diário é o mesmo para todas as crianças (ex.: as crianças são mantidas acordadas quando eles estão a adormecer antes da hora da sesta).	☐ O horário diário é, por vezes, flexível de forma a acomodar as necessidades individuais das crianças.	☐ O horário diário é flexível durante o dia de forma a adaptar-se às necessidades, ritmos e temperamentos de cada criança (ex.: a Luísa almoça, deita-se no seu catre e adormece, enquanto os outros comem, brincam e se lavam).	
☐ As crianças não iniciam ou exploram livremente ações, materiais e / ou outras pessoas (ex.: as crianças que não dormem estão confinadas a parques, baloiços, cadeiras de crianças, aranhas ou berços; as crianças que adormecem nos baloiços ou assentos não são levadas para fora desse espaço e colocadas num berço; as crianças são deixadas em cadeiras altas durante muito tempo, mesmo depois de serem alimentadas, mesmo se estiverem a chorar; as crianças são mudadas de um tipo de cadeira para outro (do centro de atividades para bebés, para o baloiço, para a cadeira alta); os bebés mais velhos fazem maioritariamente atividades iniciadas pelos adultos).	☐ Durante algumas partes do dia (ex.: o tempo de escolha) as crianças iniciam e exploram livremente ações, materiais e / ou outras pessoas (ex.: por vezes as crianças ficam nas cadeiras altas, berços ou baloiços, durante um período de tempo, mas são tiradas de lá quando choram; por vezes as crianças ficam algum tempo nos centros de atividades para bebés, nas aranhas, ou noutro tipo de assentos).	☐ Durante o dia as crianças iniciam e exploram livremente ações, materiais e outras pessoas (ex.: durante o tempo em que estão acordados, são dados aos bebés pequenos cestos com materiais variados para que possam explorar (a Marta deita a Sofia num cobertor, no chão, em frente ao espelho, enquanto os bebés mais velhos que começam a andar almoçam; o Paulo, um bebé mais velho explora colheres de madeira e latas de metal enquanto está sentado no chão); as crianças passam menos de 75 minutos (totais) por dia em aranhas, cadeiras altas, centros de atividades para bebés, parques, berços e outros assentos, quando não estão a dormir ou a comer; as crianças que choram são imediatamente tiradas das cadeiras; as cadeiras altas são utilizadas como "assentos seguros" por curtos períodos de tempo).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

II-C. Os tempos de escolha (tempo de brincar e os tempos em que os bebés estão acordados) são focados no brincar e em explorações iniciadas pelas crianças.

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ As crianças não têm tempo de brincar ou de escolha, ou o tempo de escolha dura todo o dia (ex.: durante a maior parte do dia, os bebés mais pequenos sentam-se nos centros de atividades para bebés, nas aranhas ou nos baloiços e os bebés mais velhos sentam-se em mesas; se o tempo de escolha é durante todo o dia, as crianças perdem-se e surgem conflitos porque não existe mais nada programado).	☐ Por vezes o tempo de escolha ou de brincar faz parte do dia das crianças e / ou o tempo de escolha é demasiado longo ou demasiado curto (ex.: os bebés mais pequenos estão confinados a cadeiras ou baloiços durante o tempo de escolha; o tempo de escolha é afixado no horário, mas não é levado a cabo pelos educadores; o tempo de escolha dos bebés mais velhos é muito curto (15 a 20 minutos) ou demasiado longo (a criança fica inquieta)).	☐ Os tempos de escolha e de brincar fazem sempre parte do dia das crianças e as ações das mesmas determinam a duração do tempo de escolha (ex.: os bebés mais pequenos interagem com os educadores e uma série de materiais durante o tempo em que estão acordados; o tempo de escolha permite aos bebés mais velhos que já andam brincar ao faz de conta; os educadores terminam o tempo de escolha mais cedo quando as crianças perdem o interesse ou começam a divagar).	
☐ As crianças não fazem qualquer escolha durante o tempo de escolha / de brincar (ex.: as crianças estão confinadas em parques, baloiços ou outros assentos).	☐ As crianças fazem algumas escolhas durante o tempo de escolha / de brincar (ex.: a determinada altura no tempo de escolha cada criança participa numa atividade de arte planeada; apenas alguma áreas estão disponíveis - não existe areia ou água).	☐ As crianças fazem muitas escolhas e levam a cabo as suas iniciativas e explorações durante o tempo de escolha / de brincar; elas decidem: o que explorar ou com que brincar; como explorar ou brincar; onde explorar ou brincar (todas as áreas estão disponíveis); Como se movimentar.	
☐ As crianças passam o tempo de escolha / de brincar a fazer atividades iniciadas pelos adultos (ex.: as crianças fazem projetos planeados pelo educador na mesa da arte, na área dos blocos e / ou na mesa dos brinquedos; as crianças vêem TV e / ou vídeos).	☐ As crianças passam parte do tempo de escolha / de brincar a por em prática as suas iniciativas e algum tempo a fazer atividades preparadas pelos adultos (ex.: as crianças vão rodando entre brincadeiras suas e projetos na área da arte).	☐ Durante o tempo de escolha / de brincar as crianças desenvolvem as suas explorações e iniciativas de brincadeiras (ex.: a Maria e o Paulo brincam com bonecos na área da casa enquanto o Pedro e a Emília usam os carros na área dos blocos; é dada uma variedade de brinquedos para os bebés mais pequenos brincarem e explorarem; enquanto está sentada ao lado do educador, a Teresa escolha diferentes objetos da sua caixa para por na boca - um escovilhão de biberões, uma concha grande, uma colher de madeira, uma lata de metal, etc.).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

II-C. (Continuação).

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ As crianças não falam com os educadores sobre as suas escolhas (planear) ou sobre o que fizeram (rever) durante todo o dia.	☐ Por vezes, as crianças falam com os educadores sobre as suas escolhas (planear) e / ou falam sobre o que fizeram (rever) a uma determinada altura do dia (ex.: "A Jessica hoje escolheu brincar com os bebés.").	☐ As crianças falam com os educadores sobre as suas escolhas (planear) e sobre o que fizeram (rever) durante o dia (ex.: os educadores falam com as crianças enquanto elas escolhem a sua atividade no início do tempo de escolha ["Joana, com o que gostava de brincar hoje?"]; enquanto os educadores limpam as crianças mais velhas que já começam a andar, falam com eles sobre os materiais que os viram usar durante o tempo de escolha; durante o almoço, os educadores perguntam a cada criança os materiais com que brincaram durante o tempo de escolha; tempos para planear e rever concretos fazem parte da rotina diária).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

II-D. As rotinas de higiene / cuidados com o corpo envolvem escolhas para as crianças.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ As crianças não fazem escolhas ou participam ativamente durante as rotinas de higiene / cuidados com o corpo.	☐ Por vezes as crianças participam ativamente ou fazem escolhas durante as rotinas de higiene / cuidados com o corpo (ex.: depois do almoço não é dada escolha às crianças sobre a muda da fralda / ida à casa de banho, porque os educadores querem deitar as crianças para dormir a sesta).	☐ Durante o dia, as crianças participam ativamente e fazem escolhas sobre rotinas de higiene / cuidados com o corpo (ex.: durante o tempo de muda de fralda / ida à casa de banho, as crianças seguram uma fralda lavada, uma meia ou toalhita; fazem pequenas brincadeiras com os educadores; veem-se ao espelho; escolhem andar ou ir ao colo para o muda fraldas; cantam músicas com os educadores; os bebés mais velhos que andam escolhem sentar-se na sanita ou no bacio).	
☐ Os momentos de higiene / cuidados com o corpo acontecem sem aviso; as crianças não estão alerta para este tempo antes dele acontecer (ex.: o educador pega na criança abruptamente para mudar a fralda).	☐ Por vezes as crianças são alertadas para os momentos de higiene / cuidados com o corpo antes destes acontecerem.	☐ Durante o dia as crianças são alertadas para os momentos de higiene / cuidados do corpo antes de estes acontecerem. É-lhes dito qual o cuidado de que precisam e têm tempo de parar o que estão a fazer, se necessário, antes do cuidado começar (ex.: "Miguel, dentro de alguns minutos vou mudar-lhe a fralda.", "Catarina, está na hora de ir à casa de banho. Quer terminar de ver o livro ou prefere po-lo de parte até termos terminado?").	
☐ As crianças não são incentivadas para fazerem coisas sozinhas durante as rotinas de higiene / cuidados com o corpo (ex.: os educadores fazem tudo pelas crianças porque é mais rápido).	☐ Por vezes as crianças são encorajadas a fazerem coisas sozinhas durante as rotinas de higiene / cuidados com o corpo (ex.: depois do tempo de exterior os educadores lavam rapidamente as mãos das crianças, para que as possam sentar rapidamente nas mesas, á hora do almoço).	☐ Durante o dia as crianças são encorajadas a fazerem coisas sozinhas durante as rotinas de higiene / cuidados com o corpo (ex.: vestir / despir roupa; lavar / secar a cara ou as mãos; sentar-se ou sair da sanita; abrir ou fechar a torneira; ir buscar o toalhete para secar as mãos; lavar os dentes).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

II-E. As transições fluem suavemente de uma experiência interessante para outra.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ As crianças não têm escolhas nos tempos de transição (ex.: é dito às crianças para pararem de brincar e começarem a arrumar ao mesmo tempo).	☐ Por vezes as crianças têm escolhas nos tempos de transição (ex.: as crianças podem escolher ter consigo um cão de peluche enquanto muda a fralda; as crianças cantam músicas enquanto esperam para lavar as mãos).	☐ As crianças fazem escolhas durante os tempos de transição (ex.: as crianças escolhem a forma de se movimentarem de uma parte da sala para outra; escolhem o que limpar e como colocar os materiais nas prateleiras [a Catarina continua a trabalhar na sua pintura enquanto as outras crianças que já terminaram o tempo de grupo lavam as mãos]).	
☐ As crianças são movidas abruptamente pelos educadores, de uma atividade para outra (ex.: quando é hora de comer pegam nas crianças ao colo e sentam-nas nos lugares).	☐ Por vezes os educadores dizem às crianças o que vão fazer a seguir.	☐ Os educadores dizem às crianças quais as atividades que se seguem, durante todo dia (ex.: o educador diz ao bebé que está na hora do seu biberão e fala com ele sobre o que está a fazer enquanto aquece o mesmo; o educador avisa os bebés mais velhos que o tempo de arrumar começa quando ouvirem uma música).	
☐ As crianças esperam que as atividades e / ou que as rotinas comecem (ex.: os bebés mais velhos que começam a andar esperam em fila por todas as crianças, antes de passarem à atividade seguinte).	☐ Por vezes as criança passam ao seu próprio ritmo de uma atividade para outra ou de uma parte da rotina para a seguinte.	☐ As crianças passam, ao seu ritmo, de uma atividade para outra ou de um momento da rotina para outro (ex.: os educadores sobrepõem atividades para permitir à criança mudar de atividade ao seu próprio ritmo; os educadores planeiam formas diferentes para a transição de uma atividade para outra, como por exemplo mover-se quando o seu nome é chamado, mover-se como um determinado animal, cantar).	
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ As crianças não participam do tempo de arrumar e limpar.	☐ As crianças são muito dirigidas ou apressadas durante o tempo de arrumar (ex.: o educador dá o brinquedo à criança e diz-lhe para o colocar na prateleira; o educador tira o brinquedo à criança e coloca-o na prateleira corretamente).	☐ As crianças arrumam com o seu ritmo e da forma que preferirem e o educador encoraja e dá apoio (ex.: os educadores dão tempo para as crianças participarem na arrumação [o educador segura a caixa de plástico, enquanto o David pega nas tampas uma a uma e as arruma na caixa]; durante os tempos de escolha os educadores encorajam e apoiam as crianças na arrumação de brinquedos, antes de começarem a brincar com outro diferente; durante o tempo de sesta ou depois das crianças irem embora, os educadores arrumam melhor as prateleiras ou completam a arrumação).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

I-A. A sala proporciona às crianças e aos bebés um ambiente seguro e saudável

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Questão Padrão
1. Tem um conjunto de primeiros socorros ? Onde ?

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ O espaço para qualquer grupo de crianças e adulto exibe ventilação, iluminação e controlo de temperatura desadequados (ex.: odores do balde de fraldas durante o dia, cheiro a urina nas casas de banho, desodorizantes muito intensos, luz muito ou pouco forte, luzes acesas na área de dormir, variações extremas de temperatura, estores e / ou tratamento de janelas destruídos e fechados durante a maior parte do dia).	☐ O espaço para qualquer grupo de crianças e adulto exibe, por vezes, ventilação, iluminação e controlo de temperatura adequados (ex.: odores do balde de fraldas depois do almoço, a sala está fria ou quente dependendo do sol que entra através das janelas, luz suave e diminuída na área de dormir e luz fluorescente na área de brincar).	☐ O espaço para qualquer grupo de crianças e adulto exibe ventilação, iluminação e controlo de temperatura adequados (ex.: não existem odores, a temperatura é uniforme ao longo do dia, iluminação natural e suave das janelas e lâmpadas, os estores e / ou os tratamentos de janelas estão em bom funcionamento e são usados apenas durante o tempo de sesta).	
☐ Existem materiais perigosos ao alcance das crianças e / ou as superfícies não estão limpas (ex.: produtos de limpeza ao alcance das crianças; escaladores não almofadados: chão, brinquedos e mesas visivelmente sujos e / ou encardidos (com terra, gordura, pó, bolor, insetos) e / ou estragados; brinquedos que andaram na boca das crianças que não foram removidos e / ou limpos; fios dos estores ao alcance das crianças, temperatura da água muito elevada).	☐ Alguns materiais perigosos estão fora do alcance das crianças e, por vezes, as superfícies estão limpas (ex.: os azulejos do chão ficam sujos até ao final do dia devido a uma atividade que aconteceu de manhã; alguns escaladores estão almofadados; paredes, tetos, móveis, dispositivos elétricos e eletrodomésticos só são limpos consoante o horário de limpeza; os produtos de limpeza estão à vista das crianças; brinquedos que andaram na boca das crianças foram, por vezes, removidos e / ou limpos antes de serem utilizados novamente).	☐ Os materiais perigosos estão fora da vista e do alcance das crianças e as superfícies estão limpas e com boa manutenção (ex.: os produtos de limpeza estão arrumados num armário fechado; as esquinas dos móveis e os escaladores são almofadados ou protegidos; o chão é antiderrapante; o chão, as paredes, os tetos, os móveis, os dispositivos elétricos e os eletrodomésticos estão limpos; os brinquedos que estiveram na boca das crianças foram limpos e / ou removidos; os cordões dos estores não estão ao alcance das crianças, a temperatura da água é controlada para utilização para as crianças).	
☐ Os cuidados corporais das crianças, a preparação da comida e / ou as condições para lavar a loiça e / ou os procedimentos são pouco higiénicos (ex.: o lavatório é usado quer para a preparação de comida, quer para os cuidados corporais, materiais de limpeza guardados ao alcance das crianças).	☐ Os cuidados corporais das crianças, a preparação da comida, as condições para lavar a loiça e os procedimentos são higiénicos mas nem sempre acessíveis (ex.: um lavatório para os cuidados corporais, outro lavatório para a preparação da comida, mas fora da sala).	☐ Os cuidados corporais das crianças, a preparação da comida, as condições de lavar loiça e os procedimentos são higiénicos e de acesso fácil (ex.: existem áreas e lavatórios separados para os cuidados do corpo e preparação de comida; os materiais de limpeza estão fora do alcance e da vista das crianças, existe um espaço ou procedimento próprio e com todas as condições de higiene para o descongelamento de leite materno).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

I-A. (Continuação).

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existem materiais para a lavagem das mãos e / ou não existem procedimentos afixados sobre como o fazer (ex.: as crianças e os adultos não lavam as mãos).	☐ Os materiais para lavagem das mãos existem, mas não estão acessíveis e os procedimentos não estão afixados (ex.: as crianças não conseguem chegar ao sabão ou abrir a torneira; só são utilizados detergentes para as mãos; por vezes as crianças lavam as mãos).	☐ Os materiais para a lavagem de mãos estão acessíveis para os adultos e para as crianças pequenas e os procedimentos estão visivelmente afixados (ex.: os adultos lavam as mãos antes de preparar os alimentos e depois de limpar os narizes e de levar as crianças à casa de banho ou de lhes mudar a fralda; as crianças lavam as mãos antes de irem comer ou depois de irem à casa de banho).	
☐ As condições em que as crianças dormem não são seguras nem higiénicas (ex.: animais ou brinquedos de peluche nos berços; lençóis, almofadas ou cobertores manchados ou a cheirar mal; roupa de cama partilhada ou guardada toda junta).	☐ As condições em que as crianças dormem são seguras e, por vezes, higiénicas (ex.: não existe nada nos berços com as crianças, a roupa de cama suja não é lavada imediatamente, a roupa de cama é guardada toda junta).	☐ As condições em que as crianças dormem são seguras e higiénicas, com roupa de cama em bom estado (ex.: não existe nada nos berços com as crianças, a roupa de cama é limpa semanalmente e usada apenas por uma criança, a roupa de cama de cada criança é guardada separadamente (sem tocar) nos berços / catres ou em cubículos).	
☐ Não existem materiais de primeiros socorros e / ou procedimentos sobre os mesmos (ex.: estes materiais estão guardados no escritório principal, os educadores não têm conhecimento sobre as necessidades médicas ou especiais das crianças, as informações sobre alergias não estão afixadas, procedimentos sobre ressuscitação cardiopulmonar e asfixia estão guardados no escritório principal).	☐ Existem alguns materiais de primeiros socorros e alguns procedimentos afixados (ex.: os materiais / procedimentos estão trancados num armário ou na sala sem estarem identificados; o educador principal tem conhecimento das necessidades especiais ou médicas das crianças; procedimentos sobre asfixia e ressuscitação cardiopulmonar estão na sala, mas não estão afixados; o kit de primeiros socorros não está devidamente abastecido).	☐ Os materiais de primeiros socorros estão identificados e são de acesso fácil; os procedimentos estão visivelmente afixados (ex.: o kit de primeiros socorros está identificado, é bem visível na sala e está devidamente abastecido; os educadores e auxiliares estão bem preparados e conscientes das necessidades especiais ou médicas das crianças; as informações sobre alergias estão afixadas de forma visível; procedimentos sobre asfixia ou ressuscitação cardiopulmonar estão afixados).	
☐ Contactos de emergência e / ou planos de evacuação não estão afixados (ex.: não existem na sala formulários sobre acidentes).	☐ Alguns dos contactos de emergência (mas não todos) estão visivelmente afixados (ex.: formulários sobre acidentes estão, por vezes, disponíveis; a confusão no quadro de informações esconde os procedimentos afixados).	☐ Os contactos de emergência e os procedimentos de evacuação corretos estão visivelmente afixados (ex.: procedimentos sobre como agir num desastre natural são escritos e desenhados, para permitir uma leitura fácil, formulários sobre acidentes são de acesso fácil).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

I-B. O espaço tem equipamento apropriado e organizado por áreas para dormir, comer / preparar comida e para os cuidados do corpo / higiene.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existem berços para os bebés pequenos e / ou catres / colchões para os bebés que começam a andar (ex.: os bebés que começam a andar dormem em cobertores no chão; os bebés pequenos dormem em cercados / parques).	☐ Berços e catres / colchões estão disponíveis consoante for necessário (ex.: os catres são trazidos de dentro do armário; os berços são organizados pela sala, num espaço também usado para brincar).	☐ Existe uma sala silenciosa ou uma área designada para dormir, assim como berços e catres / colchões, conforme for necessário (ex.: a área de dormir é separada da área de brincar; se for numa sala à parte, existe supervisão adequada e vigilância frequente das crianças que estão a dormir).	
☐ Não existe mobiliário ou equipamento do tamanho dos bebés pequenos e dos bebés que começam a andar (ex.: existem apenas mesas, cadeiras, prateleiras, sanitas, lavatórios do tamanhos dos adultos).	☐ Existe algum equipamento e mobiliário do tamanho dos bebés pequenos e dos bebés que começam a andar (ex.: lavatório e / ou sanita do tamanho do adulto mas com assento para crianças e / ou banco para subir).	☐ Existe, por toda a sala, equipamento e mobiliário do tamanho dos bebés pequenos e dos bebés que começam a andar (ex.: mesas, cadeiras, prateleiras e escaladores do tamanho das crianças).	
☐ Não existe mobiliário do tamanho dos adultos (ex.: os adultos sentam-se no chão ou nas cadeiras do tamanho das crianças).	☐ Só existe um assento / cadeira do tamanho do adulto (ex.: cadeira de baloiço, sofá de dois lugares, sofá).	☐ Existem cadeiras confortáveis e do tamanho do adulto e / ou sofás para os adultos e as crianças se sentarem juntos (ex.: colchões pequenos, pufes, almofadas grandes, cadeiras de campismo com apoio para as costas).	
☐ O espaço de alimentação é parte da área de dormir e de brincar (ex.: não existe uma área designada para as crianças comerem; as cadeiras para alimentação estão colocadas em qualquer lado; a música de fundo que toca durante as refeições é muito alta; existem crianças a chorar ou crianças a dormir em berços perto de crianças que estão a comer; não existe um local separado para amamentação / alimentação com biberão; os bebés mais velhos que se movimentam e os bebés que começam a andar são sentados em espaços pequenos, como assentos presos às mesas; os bebés que começam a andar são levados ao refeitório [dos adultos] para comer).	☐ Existe um espaço separado para as crianças comerem (ex.: existe uma área designada na sala para a alimentação, como por exemplo no lado com azulejos; não existe espaço separado para amamentação / alimentação com biberão).	☐ Existe um espaço para todas as crianças comerem que é calmo e separado (ex.: existe um espaço amplo ou uma área separada para amamentação / alimentação com biberão, com espaço para, pelo menos, 2 pares adulto / criança; as crianças que estão a comer estão separadas das que estão a dormir; bebés mais velhos que se movimentam e bebés que começam a andar, sentam-se numa mesa específica, longe da área de brincar ou das crianças que estão a dormir).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

I-B. (Continuação).

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existe espaço na sala para a preparação de comida e de biberões (ex.: os educadores e auxiliares saem da sala para aquecer os biberões e / ou preparar a comida).	☐ Existe um espaço à parte e fora da sala, onde a comida e os biberões podem ser preparados, mas, por vezes, não está acessível (ex.: educadores e auxiliares que preparam os biberões / comida não conseguem ver as crianças; por vezes os educadores e auxiliares saem da sala para ir buscar a comida).	☐ Existe uma área distinta e acessível, tendo em conta as crianças e que é exclusivamente utilizado para a preparação de comida e de biberões (ex.: aquecimento e refrigeração de biberões está prontamente acessível, o acesso à área de aquecimento e preparação da comida das crianças é fácil). *(Classifique como Não Aplicável se toda a comida, incluindo as refeições ligeiras, for preparada e entregue na sala).*	
☐ Não existe espaço de arrumação na sala (ex.: não existe comida ou equipamento de preparação de comida na sala e, por isso, os educadores e auxiliares saem da sala para os ir buscar; as fraldas e mudas de roupa são arrumadas na entrada da sala ou em arrecadações; os catres são arrumados num armário no corredor).	☐ Existe alguma arrumação numa determinada parte da sala (ex.: existem armários na área das refeições / preparação de comida, mas as fraldas e outros materiais de muda estão guardados no corredor, em vez de estarem no muda fraldas; alguma comida e equipamento de preparação de comida é arrumado na sala).	☐ Existem espaços de arrumação por toda a sala, para que os educadores possam utilizar os diferentes materiais, conforme necessitem (ex.: fraldas e toalhitas extra; produtos de limpeza armazenados por cima do muda fraldas; catres arrumados na sala; arrumação adequada na sala para a comida e para o equipamento necessário à sua preparação).	
☐ Não existe um muda fraldas facilmente acessível e / ou não existem lavatórios e sanitas do tamanho das crianças.	☐ Existe um muda fraldas acessível e / ou um lavatório e sanita do tamanho do adulto, mas adaptado, conforme for necessário (ex.: assentos de sanita modificados, bancos para subir).	☐ Existe uma área distinta e de acesso fácil, tendo em conta as crianças, para mudas de fralda e cuidados de corpo / higiene (ex.: muda fraldas de frente para as crianças, lavatório e sanita do tamanho das crianças).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

I-C. O espaço tem equipamentos organizados por áreas para brincar e para o movimento.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Existe muito pouco ou nenhum espaço no chão para o movimento e brincadeiras das crianças (ex.: os educadores têm de sair da sala para ir buscar materiais, ou o espaço está sobrelotado e desorganizado devido à arrumação de todos os materiais na sala).	☐ Existe algum espaço disponível para brincar (ex.: espaço para a maioria das crianças brincarem ao mesmo tempo, algum espaço de arrumação na sala para os materiais dos adultos).	☐ O espaço para brincar é abundante e organizado de forma a adequar-se à mobilidade das crianças no grupo, pelo menos 4 metros quadrados por criança (ex.: espaço para todas as crianças brincarem no chão ao mesmo tempo; espaço para que todas as crianças possam rebolar, sentar, fugir, rastejar, passear, andar, ,montar (cavalgar), baloiçar, escalar, saltar e correr; espaço de arrumação na sala adequado para os materiais dos adultos; espaço para as crianças com deficiência se moverem com dispositivos de assistência).	
☐ Não existe um espaço macio contra o qual as crianças se possam aconchegar (ex.: não existe uma área específica, só pavimentos duros, não existe uma área de tapete).	☐ Existem alguns espaços macios contra os quais as crianças se podem aconchegar.	☐ Existem, por todo a sala, espaços macios contra os quais as crianças se podem aconchegar (ex.: tapetes, sofás, recanto acolhedores, almofadas, pequenos colchões, redes de tecido).	
☐ Não existem coisas para empurrar e puxar, montar (cavalgar), saltar de e para, baloiçar, sair e entrar; não existem bolas).	☐ Existem algumas coisas para o seguinte: para puxar e empurrar, baloiçar, montar (cavalgar), saltar de e para, sair e entrar; existem bolas).	☐ Existem muitas de cada uma das coisas para o seguinte: empurrar e puxar, baloiçar, montar (cavalgar), saltar de e para, entrar e sair; existem bolas (ex.: o espaço tem brinquedos para empurrar, para cavalgar, brinquedos com rodas e um fio, uma cadeira de baloiço do tamanho dos adultos ou das crianças, um barco de madeira e estruturas como um sótão, um tunel, uma caixa grande, escaladores, escadas, almofadas de espuma de vinil; ou existe uma sala para desenvolver a motricidade grossa com este tipo de materiais).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

I-C. (Continuação).

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existe equipamento para trepar disponível para as crianças (ex.: não existe equipamento para trepar nem dentro nem fora do edifício e não existe sala para o desenvolvimento da motricidade grossa; as crianças trepam gavetas e móveis).	☐ as crianças têm acesso a um conjunto de escadas ou parte de algum equipamento para trepar durante algumas partes do dia (ex.: conjunto de escadas que vão dar ao recreio, escalador ou recreio).	☐ As crianças têm acesso a equipamento ou materiais para trepar dentro do edifício, durante o dia (ex.: escadas, degraus, escaladores, rampas, bancos, almofadas de espuma de vinil, almofadas; material para trepar na sala para o desenvolvimento da motricidade grossa; equipamento para trepar no exterior).	
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ Não existem espaços organizados para brincadeiras com os seguintes materiais: areia, água, livros, arte, blocos, casa ou brinquedos pequenos (ex.: materiais e equipamento são colocados aleatoriamente pela sala).	☐ Existem alguns sítios organizados para brincadeiras com os seguintes materiais: areia, água, livros, arte, blocos, casa e brinquedos pequenos (ex.: só estão organizadas as áreas dos blocos e da casa).	☐ Existem espaços bem organizados para brincar com materiais distintos, como as áreas da areia, da água, dos livros, da arte, dos blocos, da casa e dos brinquedos pequenos.	
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ As áreas não estão identificadas, ou as identificações não são facilmente compreendidas pelas crianças (ex.: etiquetas apenas com palavras, sem imagens; nomes das áreas orientados para os adultos, como "manipuláveis", "mesa das descobertas" ou "expressão dramática"; as etiquetas com as identificações não estão ao nível físico das crianças).	☐ Algumas áreas estão identificadas e / ou algumas etiquetas não são percetíveis para as crianças.	☐ As áreas estão identificadas ao nível das crianças com símbolos e nomes simples facilmente compreensíveis (ex.: os símbolos para as áreas da casa, dos blocos, da arte, dos livros, dos brinquedos e da areia são uma fotografia um símbolo simples dessa área, como um bloco para a área dos blocos ou um pincel para a área da arte).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

I-D. Os materiais para a exploração sensorial são abundantes e acessíveis aos bebés pequenos e aos bebés mais velhos.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Todos ou quase todos os materiais que as crianças podem ver, tocar, meter na boca, ouvir, cheirar, explorar e brincar são feitos de plástico (ex.: rocas, brinquedos).	☐ Alguns dos materiais que as crianças podem ver, tocar, meter na boca, ouvir, cheirar, explorar e brincar são feitos de madeira, metal, pedra, fibra, papel ou materiais naturais.	☐ Mais de metade dos materiais que as crianças podem ver, tocar, meter na boca, ouvir, cheirar, explorar e brincar são feitos de madeira, metal, pedra, fibra, papel ou materiais naturais (ex.: latas / tampas de metal, utensílios de cozinha, conchas, pedras, colheres de madeira, blocos, bobinas, tecidos, pedra-pomes, caixas; materiais que sujam, como tinta, plasticina, barro, cola, areia, água).	
☐ Os materiais para explorar e brincar não são seguros e / ou as crianças não lhes conseguem aceder facilmente (ex.: os bebés conseguem chegar a materiais que podem engolir; os materiais estão rasgados, partidos ou sujos; a maioria dos materiais está guardada em prateleiras altas ou em locais fechados; os materiais são mudados com frequência para que as crianças não os consigam encontrar).	☐ Os materiais para explorar e brincar são seguros ou acessíveis às crianças durante algumas partes do dia (ex.: as crianças podem ir buscar os materiais durante o tempo de escolha).	☐ Os materiais para explorar e brincar são seguros e acessíveis às crianças durante todo o dia (ex.: as crianças conseguem tirar sozinhas materiais das prateleiras; as crianças podem levar os materiais lá para fora; os materiais pequenos só são utilizados com supervisão direta; as crianças podem ter um brinquedo enquanto lhes é mudada a fralda; existem livros nos catres para as crianças que não dormem; existe rotação de materiais de forma a refletir os interesses das crianças).	
☐ Os materiais para explorar e brincar não refletem as culturas de casa ou da comunidade nem as capacidades diferentes das crianças do programa (ex.: roupas de faz de conta comerciais; pratos e comida de plástico; todas as bonecas têm a mesma etnia).	☐ Alguns dos materiais para explorar e brincar refletem as culturas de casa ou da comunidade e as capacidades diferentes das crianças do programa.	☐ Os materiais para explorar e brincar refletem as culturas de casa ou da comunidade e as capacidades diferentes das crianças do programa (ex.: recipientes reais para guardar a comida; roupas de trabalho que representem as realidades familiares e da comunidade; pratos reais e itens de cozinha culturalmente relacionados com as crianças; bonecas de diferentes etnias; bonecos que representem pessoas com necessidades especiais).	
☐ Os materiais para explorar e brincar perpetuam estereótipos (ex.: livros com imagens de donas de casa mulheres e homens a trabalhar fora de casa).	☐ Alguns materiais para explorar e brincar reforçam estereótipos e / ou apenas alguns materiais demonstram modelos sociais não estereotipados.	☐ Todos os materiais para explorar e brincar representam uma vasta gama de modelos sociais não estereotipados e culturas (ex.: livros com imagens de mulheres médicas e de homens a fazer o trabalho de casa; bonecos, figuras de mulheres como polícias e figuras de homens como enfermeiros).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

I-D. (Continuação).

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ O uso, por parte das crianças, de elementos pessoais de conforto (como por exemplo chuchas, cobertores, animais de peluche) é negado ou fortemente desencorajado.	☐ As crianças podem, por vezes, aceder aos seus itens pessoais de conforto (ex.: estes itens são apenas dados às crianças durante o tempo de sesta).	☐ As crianças têm acesso fácil aos seus itens de conforto pessoal durante todo o dia (ex.: a criança pode ir buscar a chucha, o cobertor ou o animal de peluche ao local onde guarda as suas coisas).	
☐ Não existem materiais macios contra os quais as crianças se possam aconchegar (ex.: não existem almofadas, animais de peluche, cobertores; os educadores não deixam que as crianças se aconcheguem a eles).	☐ Existem alguns materiais macios contra os quais as crianças se possam aconchegar (ex.: almofadas na área dos livros para as crianças usarem).	☐ Existem, por toda a sala, almofadas de vários tamanhos, brinquedos macios, tecidos, cobertores e pessoas com os quais as crianças se podem aconchegar.	
☐ Não existem livros acessíveis para as crianças (ex.: o espaço não tem livros; os educadores não leem às crianças).	☐ Existe uma gama limitada de livros acessível para as crianças usarem durante algumas partes do dia e / ou apenas determinados livros estão disponíveis para as crianças (ex.: as crianças apenas escolhem os livros no tempo de escolha e antes do tempo da sesta; os livros disponíveis para as crianças usarem estiveram na boca das crianças, estão rasgados ou são de fraca qualidade; não é permitido às crianças mexer em alguns dos livros).	☐ Existe uma grande variedade de livros e tipos de livros acessível para que as crianças possam explorar, ver e brincar durante o dia (ex.: livros de histórias vencedores de prémios; livros com imagens; livros com histórias simples; livros de poesia ou rimas; livros sobre a comunidade ou cultura; revistas; livros de tecido, espuma ou cartão; livros feitos em casa; livros grandes).	
☐ Instrumentos musicais simples não estão disponíveis para as crianças.	☐ Alguns instrumentos musicais simples estão disponíveis para as crianças durante algumas partes do dia (ex.: apenas réplicas de plástico de instrumentos).	☐ Existem instrumentos musicais simples que estão disponíveis para as crianças durante o dia (ex.: tambor real, pratos, sinos, pau de chuva, maracas de madeira, xilofones, pandeiretas, maracas feitas em casa; algumas réplicas de plástico).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-D. (Continuação).

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Existem, para os educadores e crianças, CDs ou rádio a tocar como música de fundo durante o dia (ex.: a música toca muito alta quando as crianças estão a brincar e a dormir).	☐ Existem CDs ou rádio a tocar como música de fundo durante algumas partes do dia (ex.: a música toca durante o tempo de escolha, a música para as crianças que estão a dormir toca alta enquanto outras crianças brincam).	☐ Os CDs ou rádio nunca são tocados como música de fundo (ex.: a música só é tocada com um objetivo específico, como por exemplo música de banda, para as crianças fingirem que estão a marchar numa banda durante o tempo de escolha, músicas apropriadas para os tempos de grupo ou para as atividades de transição, música suave durante o tempo de sesta).	
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ Existem materiais limitados para algumas brincadeiras (ex.: areia, água, arte, blocos, brinquedos, casa) e / ou os materiais não estão acessíveis às crianças (ex.: não existem materiais suficientes ou as crianças têm de pedi-los aos adultos).	☐ Existem alguns materiais que estão, por vezes, acessíveis para que as crianças possam brincar nas diferentes áreas (água, areia, arte, blocos brinquedos, casa) (ex.: a água e a areia não estão disponíveis todos os dias; todos os dias são trazidos para a sala materiais de arte diferentes em vez de existirem os materiais básicos na sala).	☐ Existem materiais abundantes nas áreas da areia, água, arte, blocos, brinquedos e casa, que estão acessíveis às crianças durante todo o dia (ex.: pás, copos medidores, colheres, terra, peneiras, espátulas, taças, funis, papel, lápis de cera, marcadores, tinta, cola, fita cola, fios de cachimbo, materiais de desperdício, cartão, barro, plasticina, blocos de madeira, blocos de cartão, almofadas de vinil, carros, brinquedos para empurrar, bonecas e acessórios, roupa para faz-de-conta, garrafas, cobertores, utensílios de cozinha, pratos e panelas reais, talheres, puzzles, Legos, pessoas de brincar, material de encaixe, blocos de esponja com encaixe, dinossauros / ursos para contar, animais da quinta, vários conjuntos de materiais; materiais básicos acessíveis todos os dias; alguns materiais que são mudados de acordo com o interesse das crianças).	
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ Os materiais não estão organizados ou etiquetados, ou as etiquetas apenas estão escritas (ex.: por toda a sala existem materiais guardados em prateleiras por identificar, os materiais estão dispostos de forma aleatória).	☐ Alguns materiais estão organizados e etiquetados (ex.: os blocos estão etiquetados; algumas prateleiras têm etiquetas; algumas caixas de arrumação estão etiquetadas; existem algumas etiquetas com imagens).	☐ Todos os materiais estão organizados nas prateleiras e em recipientes e estão etiquetados, para que possam ser facilmente usados e limpos (ex.: recipientes com tampa para os materiais dos bebés mais velhos; imagens dos catálogos ou fotografias nas etiquetas; nas prateleiras os materiais estão organizados por área de desenvolvimento ou função).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-E. Os trabalhos e as fotografias das crianças são expostos.

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existem fotografias das crianças, ou das suas famílias, penduradas ou em álbuns.	☐ Existem expostas e de forma que as crianças consigam ver, fotografias de algumas crianças e / ou dos membros da sua família.	☐ Existem fotografias de todas as crianças de das suas famílias, que as crianças podem ver, tocar, agarrar e levar (ex.: fotografias das crianças a brincar, cobertas com papel autocolante, no chão ou nas paredes; álbum das famílias na área dos livros).	
☐ As coisas expostas foram feitas pelos adultos ou materiais comercialmente produzidos que não estão relacionados com os interesses das crianças (ex.: calendário e quadro de avisos, posters sobre como lavar os dentes ou segurança contra incêndios, posters sobre comportamento ou disciplina, alfabeto com imagens).	☐ Alguns dos trabalhos expostos feitos pelos adultos baseiam-se nas experiências e interesses das crianças.	☐ Os trabalhos expostos feitos pelos adultos baseiam-se sempre nas experiências e interesses das crianças (ex.: exposições das criações das crianças; imagens ou fotografias dos animais de estimação da sala, dos membros da família ou de atividades da sala).	
☐ As criações das crianças não estão à vista das mesmas.	☐ Algumas das criações das crianças estão à vista das mesmas.	☐ As produções das crianças estão penduradas e / ou expostas de forma a que as crianças as consigam ver e tocar (ex.: produções em barro em prateleiras baixas; pinturas ou desenhos, devidamente protegidos, nas paredes, chão ou quadros de informações baixos).	
☐ Os trabalhos das crianças expostos consistem em projetos vindos de ideias de adultos ou são copiados de coisas feitas pelos adultos (ex.: todos os recortes de flores das crianças são iguais).	☐ Alguns dos trabalhos das crianças expostos resultam dos interesses ou ideias das crianças (ex.: as pinturas das crianças cortadas para parecerem insetos enfeitam uma informação sobre o tema).	☐ Todas as exposições das criações das crianças baseiam-se nos interesses e ideias das mesmas (ex.: rabiscos esculturas de barro, pinturas com dedos, criações com cola).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-F. O espaço para brincar no exterior é seguro e acessível.

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existe área exterior para brincar.	☐ Existe uma área exterior para brincar perto (ex.: as crianças andam ou vão de carrinho com os educadores para o parque infantil local).	☐ É fácil aceder da sala à área exterior para brincar (ex.: uma porta abre-se para o recreio; as crianças andam ou os bebés são levados ao colo pelos corredores até ao recreio).	
☐ A área para brincar exterior tem um espaço limitado: menos de 4 metros quadrados por criança (ex.: um canteiro de relva na parte lateral do edifício).	☐ A área para brincar exterior tem algum espaço, entre 4 e 9 metros quadrados (ex.: o espaço está demasiadamente cheio com equipamento e materiais; as crianças vão umas contra as outras).	☐ A área para brincar exterior tem espaço abundante para as crianças explorarem e moverem-se livremente, com cerca de 9 metros quadrados por criança. O recreio está dividido em áreas distintas para brincar (ex.: com brinquedos de empurrar e puxar, de montar e andar e triciclos, com areia e água, baloiços, escorregas e um estrutura para escalar); existe equipamento para crianças com deficiências.	
☐ As barreiras que separam as crianças do trânsito, das pessoas que passam na rua, ou das outras crianças são inadequadas ou inexistentes (ex.: vedações baixas ou inexistentes).	☐ Existem barreiras adequadas a separar as crianças do trânsito, das pessoas que passam na rua e / ou das crianças mais velhas).	☐ A área para brincar exterior é anexa à sala e é apenas utilizado para os bebés, mais novos e mais velhos e longe da vista exterior (ex.: existem vedações altas de madeira que bloqueiam o tráfico e / ou os transeuntes).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

II-B. as chegadas e saídas centram-se no conforto das crianças e dos pais.

Questão Estandardizada

1. O que fazer quando os pais estão angustiados durante a separação ou reencontro com as suas crianças?
2. O que fazer quando as crianças estão angustiadas durante a separação ou reencontro com os seus pais?

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ As chegadas e saídas das crianças são apressadas ou abruptas (ex.: os pais deixam as crianças e saem rapidamente).	☐ Por vezes, as chegadas e saídas das crianças não são apressadas.	☐ A chegada e saída das crianças é calma e sem pressa (ex.: os pais estabelecem um ritual matinal com a criança, como brincar com a criança antes de sair, ou ler uma história e, depois, dizem adeus; os educadores envolvem as crianças com os materiais; as crianças brincam e exploram livremente).	
☐ As crianças não são cumprimentadas ou ninguém lhes diz adeus (ex.: os educadores estão ocupados com as rotinas e não se dirigem às crianças).	☐ Por vezes as crianças são cumprimentadas e é-lhes dito adeus.	☐ As crianças são acolhidas e é-lhes dito adeus de uma forma calma e reconfortante (ex.: a educadora, enquanto brinca com uma criança segreda-lhe que a mãe veio buscá-la para a levar para casa e depois diz-lhe "Adeus! Até amanhã!" conforme ela sai).	
☐ As crianças angustiadas durante a separação ou reencontro não recebem conforto (ex.: a criança é ignorada ou é-lhe dito para parar de chorar).	☐ Por vezes é dado conforto às crianças que ficam angustiadas durante a separação ou reencontro.	☐ É dada importância aos sentimentos das crianças durante a separação e reencontro com os pais (ex.: "É triste quando a mamã vai trabalhar.") e recebem conforto (ex.: os educadores seguram-nas ao colo, embalam-nas, fazem-lhes festas, leem-lhes uma história) durante o tempo que precisarem.	
☐ Os pais não são cumprimentados nem lhes é dito adeus (ex.: os pais são ignorados).	☐ Por vezes os pais são cumprimentados e é-lhes dito adeus.	☐ Os pais são cumprimentados e é-lhes dito adeus de uma forma calma e reconfortante (ex.: os educadores e os pais trocam informações verbalmente e por escrito e partilham observações sobre a criança; os pais são cumprimentados pelo nome).	
☐ Não é dada qualquer importância aos sentimentos dos pais angustiados durante a separação ou reencontro.	☐ Por vezes é dada importância aos sentimentos dos pais angustiados durante a separação ou reencontro.	☐ É dada importância aos sentimentos dos pais durante a separação e reencontro com as crianças (ex.: "É difícil ir trabalhar quando gostaria de ficar aqui com o João.", "Está com pressa para ir para casa e o Miguel gostava de lhe mostrar uns blocos novos.").	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-F. (Continuação).

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ A área de brincar exterior / equipamento da mesma não são seguros (ex.: o equipamento não está em condições e / ou é perigoso para este grupo etário; existem materiais perigosos no recreio que não são removidos regularmente; existem portões ou vedações que não estão trancados; os materiais portáteis não são seguros para as crianças mais novas).	☐ A área de brincar exterior é segura (ex.: verifica-se ocasionalmente a existência de perigos ou materiais perigosos no equipamento e nas superfícies; o equipamento do recreio está desenhado para as crianças do pré-escolar).	☐ A área de brincar exterior está desenhada para bebés pequenos ou mais velhos, é segura e a sua manutenção é frequente (ex.: verifica-se frequentemente a existência de perigos nos materiais; verifica-se diariamente a área de brincar para a existência de materiais perigosos, como garrafas, latas, animais mortos, lixo; as vedações / portões estão trancados; os materiais portáteis são seguros para os bebés mais pequenos ou mais novos e são verificados diariamente).	
☐ Não existem superfícies amortecedoras (ex.: existe relva e / ou cimento por baixo dos baloiços, do escorrega e dos escaladores).	☐ Existem algumas superfícies amortecedoras.	☐ Existem superfícies amortecedores por baixo dos baloiços, escorregas e escaladores (ex.: areia grossa ou fina, tapetes de borracha, serradura / casca de árvore).	
☐ Não existe relva.	☐ Os espaços relvados são demasiado pequenos e / ou a sua manutenção é escassa (ex.: relva demasiadamente grande, ervas daninhas).	☐ A manutenção das áreas de relvadas é boa e própria para deitar, rebolar, rastejar, andar e correr.	
☐ Não existe sombra (ex.: A estrutura do edifício apenas oferece sombra quando as crianças não estão lá fora).	☐ As estruturas para brincar e / ou guarda-sóis dão alguma sombra (ex.: a estrutura do edifício oferece sombra durante os tempos de recreio da manhã, mas não durante os tempos da tarde).	☐ Árvores, arbustos, alpendres e / ou toldos dão sombra adequada (ex.: a estrutura do edifício dá sombra durante todos os tempos de exterior).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

II-A. O horário geral diário é previsível, mas flexível.

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Os eventos diários e as rotinas não estão organizados; ocorrem de forma aleatória durante o dia e de um dia para o outro.	☐ O dia é organizado de forma a incluir algumas rotinas de prestação de cuidados; a rotina é afixada para os pais).	☐ O dia está organizado à volta de eventos diários regulares: chegada e saída, tempo de escolha, tempo de grupo para bebés mais velhos e bebés que começam a andar, tempo de exterior. O dia inclui rotinas de prestação de cuidados: tempo de alimentação / refeições, cuidados de corpo / higiene, tempo de sesta (isto é, a rotina é consistente, mas flexível, desenvolvida tendo por base os ritmos de cada criança, afixada aos pais e por imagens para os bebés).	
☐ O horário diário é o mesmo para todas as crianças (ex.: as crianças são mantidas acordadas quando eles estão a adormecer antes da hora da sesta).	☐ O horário diário é, por vezes, flexível de forma a acomodar as necessidades individuais das crianças.	☐ O horário diário é flexível durante o dia de forma a adaptar-se às necessidades, ritmos e temperamentos de cada criança (ex.: a Luísa almoça, deita-se no seu catre e adormece, enquanto os outros comem, brincam e se lavam).	
☐ As crianças não iniciam ou exploram livremente ações, materiais e / ou outras pessoas (ex.: as crianças que não dormem estão confinadas a parques, baloiços, cadeiras de crianças, aranhas ou berços; as crianças que adormecem nos baloiços ou assentos não são levadas para fora desse espaço e colocadas num berço; as crianças são deixadas em cadeiras altas durante muito tempo, mesmo depois de serem alimentadas, mesmo se estiverem a chorar; as crianças são mudadas de um tipo de cadeira para outro [do centro de atividades para bebés, para o baloiço, para a cadeira alta]; os bebés mais velhos fazem maioritariamente atividades iniciadas pelos adultos).	☐ Durante algumas partes do dia (ex.: o tempo de escolha) as crianças iniciam e exploram livremente ações, materiais e / ou outras pessoas (ex.: por vezes as crianças ficam nas cadeiras altas, berços ou baloiços, durante um período de tempo, mas são tiradas de lá quando choram; por vezes as crianças ficam algum tempo nos centros de atividades para bebés, nas aranhas, ou noutro tipo de assentos).	☐ Durante o dia as crianças iniciam e exploram livremente ações, materiais e outras pessoas (ex.: durante o tempo em que estão acordados, são dados aos bebés pequenos cestos com materiais variados para que possam explorar [a Marta deita a Sofia num cobertor, no chão, em frente ao espelho, enquanto os bebés mais velhos que começam a andar almoçam: o Paulo, um bebé mais velho explora colheres de madeira e latas de metal enquanto está sentado no chão]; as crianças passam menos de 75 minutos (totais) por dia em aranhas, cadeiras altas, centros de atividades para bebés, parques, berços e outros assentos, quando não estão a dormir ou a comer; as crianças que choram são imediatamente tiradas das cadeiras; as cadeiras altas são utilizadas como "assentos seguros" por curtos períodos de tempo).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

II-C. Os tempos de escolha (tempo de brincar e os tempos em que os bebés estão acordados) são focados no brincar e em explorações iniciadas pelas crianças.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ As crianças não têm tempo de brincar ou de escolha, ou o tempo de escolha dura todo o dia (ex.: durante a maior parte do dia, os bebés mais pequenos sentam-se nos centros de atividades para bebés, nas aranhas ou nos baloiços e os bebés mais velhos sentam-se em mesas; se o tempo de escolha é durante todo o dia, as crianças perdem-se e surgem conflitos porque não existe mais nada programado).	☐ Por vezes o tempo de escolha ou de brincar faz parte do dia das crianças e / ou o tempo de escolha é demasiado longo ou demasiado curto (ex.: os bebés mais pequenos estão confinados a cadeiros ou baloiços durante o tempo de escolha; o tempo de escolha é afixado no horário, mas não é levado a cabo pelos educadores; o tempo de escolha dos bebés mais velhos é muito curto [15 a 20 minutos] ou demasiado longo [a criança fica inquieta]).	☐ Os tempos de escolha e de brincar fazem sempre parte do dia das crianças e as ações das mesmas determinam a duração do tempo de escolha (ex.: os bebés mais pequenos interagem com os educadores e uma série de materiais durante o tempo em que estão acordados; o tempo de escolha permite aos bebés mais velhos que já andam brincar ao faz de conta; os educadores terminam o tempo de escolha mais cedo quando as crianças perdem o interesse ou começam a divagar).	
☐ As crianças não fazem qualquer escolha durante o tempo de escolha / de brincar (ex.: as crianças estão confinadas em parques, baloiços ou outros assentos).	☐ As crianças fazem algumas escolhas durante o tempo de escolha / de brincar (ex.: a determinada altura no tempo de escolha cada criança participa numa atividade de arte planeada; apenas alguma áreas estão disponíveis - não existe areia ou água).	☐ As crianças fazem muitas escolhas e levam a cabo as suas iniciativas e explorações durante o tempo de escolha / de brincar; elas decidem: o que explorar ou com que brincar; como explorar ou brincar; onde explorar ou brincar (todas as áreas estão disponíveis); Como se movimentar.	
☐ As crianças passam o tempo de escolha / de brincar a fazer atividades iniciadas pelos adultos (ex.: as crianças fazem projetos planeados pelo educador na mesa da arte, na área dos blocos e / ou na mesa dos brinquedos; as crianças vêem TV e / ou vídeos).	☐ As crianças passam parte do tempo de escolha / de brincar a pôr em prática as suas iniciativas e algum tempo a fazer atividades preparadas pelos adultos (ex.: as crianças vão rodando entre brincadeiras suas e projetos na área da arte).	☐ Durante o tempo de escolha / de brincar as crianças desenvolvem as suas explorações e iniciativas de brincadeiras (ex.: a Maria e o Paulo brincam com bonecas na área da casa enquanto o Pedro e a Emília usam os carros na área dos blocos; é dada uma variedade de brinquedos para os bebés mais pequenos brincarem e explorarem; enquanto está sentada ao lado do educador, a Teresa escolha diferentes objetos da sua caixa para pôr na boca - um escovilhão de biberões, uma concha grande, uma colher de madeira, uma lata de metal, etc.).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

II-C. (Continuação).

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ As crianças não falam com os educadores sobre as suas escolhas (planear) ou sobre o que fizeram (rever) durante todo o dia.	☐ Por vezes, as crianças falam com os educadores sobre as suas escolhas (planear) e / ou falam sobre o que fizeram (rever) a uma determinada altura do dia (ex.: "A Jessica hoje escolheu brincar com os bebés.").	☐ As crianças falam com os educadores sobre as suas escolhas (planear) e sobre o que fizeram (rever) durante o dia (ex.: os educadores falam com as crianças enquanto elas escolhem a sua atividade no início do tempo de escolha ["Joana, com o que gostava de brincar hoje?"]; enquanto os educadores limpam as crianças mais velhas que já começam a andar, falam com eles sobre os materiais que os viram usar durante o tempo de escolha; durante o almoço, os educadores perguntam a cada criança os materiais com que brincaram durante o tempo de escolha; tempos para planear e rever concretos fazem parte da rotina diária).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

II-D. As rotinas de higiene / cuidados com o corpo envolvem escolhas para as crianças.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ As crianças não fazem escolhas ou participam ativamente durante as rotinas de higiene / cuidados com o corpo.	☐ Por vezes as crianças participam ativamente ou fazem escolhas durante as rotinas de higiene / cuidados com o corpo (ex.: depois do almoço não é dada escolha às crianças sobre a muda da fralda / ida à casa de banho, porque os educadores querem deitar as crianças para dormir a sesta).	☐ Durante o dia, as crianças participam ativamente e fazem escolhas sobre rotinas de higiene / cuidados com o corpo (ex.: durante o tempo de muda de fralda / ida à casa de banho, as crianças seguram uma fralda lavada, uma meia ou toalhita; fazem pequenas brincadeiras com os educadores; veem-se ao espelho; escolhem andar ou ir ao colo para a muda fraldas; cantam músicas com os educadores; os bebés mais velhos que andam escolhem sentar-se na sanita ou no bacio).	
☐ Os momentos de higiene / cuidados com o corpo acontecem sem aviso; as crianças não estão alerta para este tempo antes dele acontecer (ex.: o educador pega na criança abruptamente para mudar a fralda).	☐ Por vezes as crianças são alertadas para os momentos de higiene / cuidados com o corpo antes destes acontecerem.	☐ Durante o dia as crianças são alertadas para os momentos de higiene / cuidados do corpo antes de estes acontecerem. É-lhes dito qual o cuidado de que precisam e têm tempo de parar o que estão a fazer, se necessário, antes do cuidado começar (ex.: "Miguel, dentro de alguns minutos vou mudar-lhe a fralda.", "Catarina, está na hora de ir á casa de banho. Quer terminar de ver o livro ou prefere po-lo de parte até termos terminado?").	
☐ As crianças não são incentivadas para fazerem coisas sozinhas durante as rotinas de higiene / cuidados com o corpo (ex.: os educadores fazem tudo pelas crianças porque é mais rápido).	☐ Por vezes as crianças são encorajadas a fazerem coisas sozinhas durante as rotinas de higiene / cuidados com o corpo (ex.: depois do tempo de exterior os educadores lavam rapidamente as mãos das crianças, para que as possam sentar rapidamente nas mesas, á hora do almoço).	☐ Durante o dia as crianças são encorajadas a fazerem coisas sozinhas durante as rotinas de higiene / cuidados com o corpo (ex.: vestir / despir roupa; lavar / secar a cara ou as mãos; sentar-se ou sair da sanita; abrir ou fechar a torneira; ir buscar o toalhete para secar as mãos; lavar os dentes).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

II-E. As transições fluem suavemente de uma experiência interessante para outra.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ As crianças não têm escolhas nos tempos de transição (ex.: é dito às crianças para pararem de brincar e começarem a arrumar ao mesmo tempo).	☐ Por vezes as crianças têm escolhas nos tempos de transição (ex.: as crianças podem escolher ter consigo um cão de peluche enquanto muda a fralda; as crianças cantam músicas enquanto esperam para lavar as mãos).	☐ As crianças fazem escolhas durante os tempos de transição (ex.: as crianças escolhem a forma de se movimentarem de uma parte da sala para outra; escolhem o que limpar e como colocar os materiais nas prateleiras (a Catarina continua a trabalhar na sua pintura enquanto as outras crianças que já terminaram o tempo de grupo lavam as mãos)).	
☐ As crianças são movidas abruptamente pelos educadores, de uma atividade para outra (ex.: quando é hora de comer pegam nas crianças ao colo e sentam-nas nos lugares).	☐ Por vezes os educadores dizem às crianças o que vão fazer a seguir.	☐ Os educadores dizem às crianças quais as atividades que se seguem, durante todo dia (ex.: o educador diz ao bebé que está na hora do seu biberão e fala com ele sobre o que está a fazer enquanto aquece o mesmo; o educador avisa os bebés mais velhos que o tempo de arrumar começa quando ouvirem uma música).	
☐ As crianças esperam que as atividades e / ou que as rotinas comecem (ex.: os bebés mais velhos que começam a andar esperam em fila por todas as crianças, antes de passarem à atividade seguinte).	☐ Por vezes as criança passam ao seu próprio ritmo de uma atividade para outra ou de uma parte da rotina para a seguinte.	☐ As crianças passam, ao seu ritmo, de uma atividade para outra ou de um momento da rotina para outro (ex.: os educadores sobrepõem atividades para permitir à criança mudar de atividade ao seu próprio ritmo; os educadores planeiam formas diferentes para a transição de uma atividade para outra, como por exemplo mover-se quando o seu nome é chamado, mover-se como um determinado animal, cantar).	
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ As crianças não participam do tempo de arrumar e limpar.	☐ As crianças são muito dirigidas ou apressadas durante o tempo de arrumar (ex.: o educador dá o brinquedo à criança e diz-lhe para o colocar na prateleira; o educador tira o brinquedo à criança e coloca-o na prateleira corretamente).	☐ As crianças arrumam com o seu ritmo e da forma que preferirem e o educador encoraja e dá apoio (ex.: os educadores dão tempo para as crianças participarem na arrumação (o educador segura a caixa de plástico, enquanto o David pega nas tampas uma a uma e as arruma na caixa); durante os tempos de escolha os educadores encorajam e apoiam as crianças na arrumação de brinquedos, antes de começarem a brincar com outro diferente; durante o tempo de sesta ou depois das crianças irem embora, os educadores arrumam melhor as prateleiras ou completam a arrumação).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

II-E. As transições fluem suavemente de uma experiência interessante para outra.

Questão Estandardizada

1. É permitido aos pais amamentar e / ou dar biberão aos seus bebés? Se sim, com que frequência? Ocasionalmente? Regularmente?
2. As crianças são alimentadas quando têm fome, mesmo que esta ocorra fora de um tempo específico ou refeição? Se sim, com que frequência? Às vezes? Regularmente?

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Os educadores não pegam ao colo os bebés pequenos que estão a beber pelo biberão (ex.: o bebé está deitado, com o biberão apoiado; o educador segura o bebé com o biberão apoiado enquanto alimenta outra criança deitada no chão).	☐ Por vezes, os educadores pegam ao colo os bebés que estão a beber pelo biberão.	☐ Os educadores pegam sempre ao colo os bebés mais pequenos que estão a beber pelo biberão (ex.: o educador fala com a criança enquanto a alimenta).	
☐ Os pais (cujos horários permitam) não podem, ou são desencorajados, a amamentar ou alimentar com biberão as suas crianças.	☐ Os pais (cujos horários permitam) podem, ocasionalmente, amamentar ou alimentar com biberão as suas crianças.	☐ Os pais (cujos horários permitam) amamentam ou alimentam com o biberão regularmente as suas crianças e são encorajados a fazê-lo.	
☐ Os bebés mais velhos e os bebés que começam a andar não se alimentam sozinhos (ex.: os educadores alimentam as crianças para facilitar a limpeza).	☐ Por vezes, os bebés mais velhos e os bebés que começam a andar alimentam-se sozinhos (ex.: os educadores só permitem que as crianças comam sozinhas se estas não se sujarem).	☐ Os bebés mais velhos ou os bebés que começam a andar alimentam-se sempre sozinhos e recebem apoio dos educadores por fazê-lo (ex.: os bebés que comem à colher seguram a sua própria colher enquanto o educador lhes dá comida [o Pedro mergulha a sua colher no prato das cenouras e o educador diz "O Pedro está a usar a sua colher para comer."]).	
☐ As crianças não têm qualquer escolha sobre o quê ou quanto comer (ex.: os educadores decidem o que as crianças vão comer e alimentam-nas).	☐ Por vezes as crianças podem escolher o quê e / ou quanto querem comer.	☐ As crianças podem escolher o quê e quanto comer (ex.: ao pequeno almoço, Ana come as suas uvas antes de comer o queque).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

II-E. (Continuação).

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ A alimentação e / ou o tempo de refeição são apressados (ex.: os educadores retiram rapidamente da mesa as coisas do almoço enquanto as crianças ainda estão a comer).	☐ Por vezes a alimentação e / ou o tempo de refeição não são apressados.	☐ A alimentação e os tempos de refeição são calmos e sem pressa. As crianças comem ao seu próprio ritmo e o tempo que passam a comer varia (ex.: os educadores conversam com as crianças; os educadores leem um livro enquanto as crianças comem).	
☐ As crianças raramente interagem com os educadores durante os tempos de refeição (ex.: os educadores estão ocupados com outras tarefas; os educadores supervisionam os tempos de refeição mas não interagem com as crianças).	☐ As crianças interagem brevemente com os educadores durante os tempos de refeição (ex.: os educadores perguntam às crianças se querem mais).	☐ As crianças e os educadores mostram prazer pelas suas interações e comunicações uns com os outros, enquanto estão sentados juntos durante os tempos de refeição (ex.: os educadores sorriem, observam e ouvem as crianças atentamente; os educadores conversam com as crianças).	
☐ Todas as crianças comem / são alimentadas a uma determinada hora, quer tenham fome ou não.	☐ Por vezes as crianças comem / são alimentadas quando têm fome, mesmo que isso aconteça fora de um determinado tempo de refeição.	☐ As crianças comem / são alimentadas quando têm fome, mesmo que isso aconteça fora de um determinado tempo de refeição.	
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ As crianças não participam na preparação para as refeições ou na arrumação posterior.	☐ Por vezes as crianças participam na preparação para as refeições e / ou na arrumação posterior (ex.: as crianças participam na arrumação, mas não na preparação).	☐ As crianças participam na preparação para as refeições e na limpeza posterior e recebem apoio por fazê-lo (ex.: o Pedro deita o seu copo no lixo e o educador diz "Obrigada por deitar o copo fora!"; o João ajuda a colocar os pratos e os garfos no meio da mesa para o almoço).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

II-G. Os tempos de grupo para os bebés pequenos e para os bebés que começam a andar são fluidos e dinâmicos e são focados na ideias, ações e interesses das crianças.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

[*Nota*: Os tempos de grupo são definidos como pequenos ou grandes grupos que são geralmente planeados mas que podem ocorrer ocasionalmente de forma espontânea. Os tempos de grupo consistem em atividades com materiais práticos ou em atividades de música e movimento.]

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existem tempos de grupo diários para os bebés que se movimentam e para os bebés mais velhos que começam a andar (ex.: as crianças estão sentadas; brincar livremente acontece durante todo o dia, entre as rotinas de cuidados).	☐ Por vezes os tempos de grupo são uma parte regular do dia para os bebés que se movimentam e para os bebés mais velhos (ex.: os tempos de grupo não acontecem todos os dias; apenas são programados tempos com todo os grupo).	☐ Os tempos de grupo (grande e pequeno) são uma parte regular do dia para os bebés que se movimentam e para os bebés mais velhos (ex.: as crianças pintam conchas no tempo de pequeno grupo; antes do almoço, as crianças juntam-se todas e cantam músicas; durante o tempo de escolha um pequeno grupo de crianças brinca com bolas e baldes; as crianças acenam lenços enquanto ouvem músicas durante o tempo de grande grupo).	
☐ As crianças não fazem escolhas durante os tempos de grupo (ex.: os educadores escolhem, pelas crianças, como utilizar os materiais; as crianças cantam seguindo instruções dos educadores).	☐ As crianças fazem algumas escolhas durante o tempo de grupo (ex.: o educador deixa o David escolher o carro azul, mas diz-lhe que tem de o conduzir em vez de passear com ele; a Joana escolhe uma música mas apenas quer cantar um determinado verso. O educador diz-lhe para ir cantando consoante o que for ouvindo).	☐ As crianças fazem muitas escolhas durante os tempos de grupo: como explorar e usar os materiais; como comunicar; onde sentar-se / ficar de pé; como se movimentar; o que cantar; como cantar.	
☐ As crianças não usam os materiais dados da forma como querem (ex.: os educadores põem as crianças a fazer um produto, como um coelho ou uma flor; as crianças mexem-se de acordo com as indicações dos educadores).	☐ Por vezes as crianças utilizam os materiais dados da forma como querem.	☐ Todas as crianças utilizam, da forma como querem, os materiais dados (ex.: enquanto utiliza água e pincéis, a Ana bate com o pincel na mesa; enquanto usam maracas ao som da música, o Pedro abana a maraca no ar e imita a forma como as outras crianças movem os seus; o Paulo move o seu corpo energicamente ao som da música rápida).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

II-G. (Continuação).

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ As ações e interesses das crianças não determinam a duração do tempo de grupo (ex.: os educadores insistem para que as crianças permaneçam na mesma atividade até que todas a tenham realizado).	☐ Por vezes as ações e interesses das crianças determinam a duração do tempo de grupo (ex.: as crianças podem sair da mesa quando terminam o pequeno grupo, mas todas as crianças têm de ficar a cantar no tempo de grande grupo).	☐ As ações e interesses das crianças determinam a duração do tempo de grupo. As crianças exploram e brincam com materiais durante tempos variados (ex.: os bebés que andam movimentam-se livremente de um grupo para o outro; as crianças têm escolhas quando não querem participar na atividade de grupo; os educadores param os tempos de grupo quando as crianças começam a perder o interesse).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

II-H. Os tempos de exterior proporcionam oportunidades de aprendizagem sensoriais e motoras baseadas na natureza.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

(*Notas: a) Se o tempo de exterior está no horário mas não foi observado, classifique com o nível 1. b) Quando as condições climatéricas ou condições de segurança impedem o uso regular do espaço exterior, deverá ser utilizada uma sala ampla como substituto, como por exemplo a sala da motricidade grossa. c) Se a observação ocorrer num dia atípico devido ao tempo ou outras condições especiais, marque "não observado".*)

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não existe tempo diário de exterior.	☐ Por vezes o tempo de exterior é parte do dia de algumas crianças (ex.: os bebés mais novos não são levados lá para fora; os bebés que se movimentam e os que começam a andar vão lá para fora apenas quando existe tempo suficiente antes do almoço).	☐ O tempo de exterior é uma parte do dia para todas as crianças (ex.: os educadores levam os bebés lá para fora todos os dias; nos dias frios, os bebés mais novos são muito agasalhados e levados a dar um passeio de carrinho e os bebés mais velhos que se movimentam e que começam a andar vão lá fora durante curtos espaços de tempo; num dia quente, os educadores podem levar os bebés mais novos para o exterior e sentá-los num cobertor, à sombra, enquanto os bebés mais velhos que se movimentam e que já começam a andar brincam à sombra ou perto de um borrifador de água).	
☐ Os bebés mais novos que não se movimentam e os mais velhos que se movimentam passam o seu tempo de exterior em parques, carrinhos, baloiços (ex.: todos os dias a Maria passeia no carrinho os bebés de que ela toma conta, pelo recinto do programa).	☐ Os bebés que se movimentam e aqueles que não se movimentam passam parte do seu tempo no exterior em parques, carrinhos, baloiços.	☐ Os bebés que se movimentam e aqueles que não se movimentam passam pouquíssimo ou nenhum do seu tempo exterior em parques carrinhos, baloiços ou outros assentos (ex.: os carrinhos apenas são utilizados em ocasiões especiais, como ir dar um passeio com os bebés que não se movimentam, nos transporte das crianças de e para o espaço, ou no tempo muito frio; quando estão lá fora, os bebés mais pequenos são colocados num tapete à sombra, para explorar e para se movimentarem e os bebés que já se movimentam podem gatinhar, fugir, rebolar pelo recreio).	
☐ As crianças não têm escolhas durante o tempo de exterior (ex.: passear no carrinho é a única atividade de exterior).	☐ As crianças têm algumas escolhas durante o tempo de exterior.	☐ As crianças têm muitas escolhas durante o tempo de recreio (ex.: rebolar, rastejar, gatinhar, passear, andar, dar alguns passos, subir, correr, pedalar, escavar, pintar, fazer de conta, construir, chapinhar, conversar, montar (cavalgar), andar de baloiço ou de escorrega, empurrar, puxar, por-se debaixo ou dentro de algo).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

II-H. (Continuação).

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Quando estão no exterior as crianças não exploram os materiais com todos os seus sentidos (ex.: a relva é o único material disponível para explorar; os educadores não trazem para o exterior os materiais portáteis).	☐ Quando estão no exterior, por vezes as crianças exploram materiais com todos os seus sentidos.	☐ Quando estão no exterior as crianças exploram e brincam com elementos naturais utilizando todos os seus sentidos (ex.: as crianças pegam em paus, pedras grandes, folhas, dentes de leão, que também cheiram, provam, transportam e deixam cair; brincam na areia; gatinham na relva; os educadores trazem materiais para as crianças usarem e / ou para se deitares, como cobertores, tapetes, bolas, bastões, pás, baldes, bolhas, blocos, bicicletas).	
☐ Quando estão no exterior as crianças não interagem ou brincam com os educadores (ex.: os educadores supervisionam as crianças por motivos de segurança, mas não interagem com elas).	☐ Quando estão no exterior, por vezes as crianças interagem e brincam com os educadores (ex.: os educadores supervisionam as crianças por motivos de segurança e, por vezes, envolvem-se nas suas brincadeiras).	☐ Quando estão no exterior as crianças interagem e brincam com os educadores (ex.: os educadores supervisionam as crianças por motivos de segurança e envolvem-se nas suas brincadeiras [o educador brinca à apanhada com os bebés mais velho João e Ana, que já andam; o educador senta-se no chão com a Teresa, uma bebé mais nova que se movimenta e brica com uma bola; um pequeno grupo de bebés mais velhos enterra os seus pés na areia com o educador]).	

II. Horários e rotinas

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág.

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

II-I. Os tempos de sesta são feitos tendo em conta as necessidades individuais das crianças para dormir e descansar.

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Os colaboradores deitam e acordam as crianças da sesta todas ao mesmo tempo e / ou as crianças não são visualmente supervisionadas enquanto estão a dormir (ex.: é utilizado um intercomunicador de babé em vez de estar um colaborador a supervisionar a sesta, enquanto as crianças dormem numa sala separada).	☐ Por vezes as crianças adormecem e acordam de acordo com os seus próprios horários.	☐ As crianças fazem uma sesta ou descansam quando estão cansadas, mesmo quando isto acontece fora de um tempo específico de sesta e acordam sozinhas; todas as crianças que dormem são monitorizadas e supervisionadas visualmente, estando a dormir na mesma sala ou numa sala à parte (ex.: a Teresa adormece durante o tempo de escolha e o educador pega nela ao colo e deita-a no seu colchão; conforme as crianças fazem a transição para o tempo de sesta, aqueles que ficam cansados primeiro deitam-se, enquanto outros ouvem histórias que são lidas pelos educadores: a Cátia esfrega as costas da Teresa, enquanto ela adormece; a Susana embala a Joana na cadeira de baloiço até ela adormecer).	
☐ Os bebés mais novos que não se movimentam e aqueles que começam a movimentar-se ficam nos berços durante 10 ou mais minutos, depois de estarem completamente acordados e mesmo que estejam agitados (ex.: a criança abana a parte lateral do berço, atira brinquedos para fora do berço, chora).	☐ Por vezes, os bebés mais novos que não se movimentam e aqueles que começam a movimentar-se são tirados dos berços pouco depois de estarem completamente acordados (ex.: o Simão acorda da sesta da manhã e começa a chorar; o educador pega nele ao colo e senta-o no chão).	☐ Os bebés mais novos que não se movimentam e aqueles que começam a movimentar-se são tirados dos berços, cumprimentados, mimados e trocados assim que estão completamente acordados (ex.: enquanto se dirige para pegar no Pedro, a Susana diz "Estou a vê-lo Pedro. Já acordou. Dormiu bem?").	
☐ Existe música a tocar muito alto no local onde as crianças estão a dormir (ex.: os bebés mais novos e mais velhos ouvem música alta durante a sesta).	☐ Por vezes existe música suave a tocar para as crianças que estão a dormir (ex.: a música toca muito alto para os bebés que estão a dormir, enquanto outras crianças brincam; por vezes a música toca suavemente para os bebés mais velhos que estão a fazer a sesta).	☐ As crianças que estão a dormir ouvem música suave ou não ouvem música (ex.: os bebés mais pequenos ouvem música suave ou não ouvem música enquanto estão a fazer a sesta; a música toca sempre suavemente para os bebés mais velhos que estão a fazer a sesta; a música é desligada assim que as crianças estão a dormir; os educadores leem histórias aos bebés mais velhos até adormecerem).	
Nas salas dos bebés mais velhos	**Nas salas dos bebés mais velhos**	**Nas salas dos bebés mais velhos**	
☐ Durante o tempo de sesta as crianças que não dormem ficam deitadas nos seus catres / colchões.	☐ Durante o tempo de sesta as crianças que não dormem vêem livros no seu catre / colchão.	☐ durante o tempo de sesta as crianças que não dormem e aquelas que acordam mais cedo, brincam nos seus colchões / catres com brinquedos que escolheram e / ou brincam em determinadas áreas (ex.: o David acorda mais cedo da sesta e o educador diz "O David hoje acordou mais cedo. Gostava de ir brincar com os animais para a área dos blocos, enquanto espera que os outros meninos acordem?").	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-A. A sala proporciona às crianças um ambiente seguro e saudável

Questão Padrão

1. Tem um conjunto de primeiros socorros ? Onde ?

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ O espaço da sala está cheio, não permitindo que as crianças e os adultos se movam, brinquem e trabalhem livremente seja sozinhos ou com outros.	☐ Algum espaço da sala permite que as crianças e os adultos se movam, brinquem e trabalhem livremente seja sozinhos ou com outros.	☐ O espaço da sala é amplo (pelo menos 4 metros quadrados por criança *) e permite às crianças e aos adultos movimentarem-se, brincar e trabalhar livremente, seja sózinhos ou com outros. (*Dividir a área total pelo número máximo permitido de crianças).	
☐ Há perigos para a segurança e saúde (ex: Brinquedos partidos, líquidos derramados por limpar, instalações sanitárias sujas, tomadas elétricas não cobertas).	☐ Há problemas menores de segurança e saúde (ex: brinquedos ou chão sujos, móveis pouco fixos).	☐ A sala não tem perigos para a saúde e é segura.	
☐ A sala não tem ventilação, luz ou controlo da temperatura adequados.	☐ A ventilação, a luz e o controlo da temperatura são por vezes adequados.	☐ A ventilação e a luz são adequadas; é mantida durante o dia uma temperatura agradável (ex: termos fato individual e/ou janelas e portas que podem ser abertas para regular a temperatura na sala; coberturas das janelas que possam ser ajustadas à luz e ao ar).	
☐ A sala é utilizada para armazenar materiais desnecessários (ex: materiais estragado ou não usado).	☐ Alguns materiais desnecessários são armazenados em partes da sala.	☐ Os materiais desnecessários são armazenados em espaços fora da sala.	
☐ Não há um conjunto de primeiros socorros na sala.	☐ Um conjunto de primeiros socorros está disponível na sala.	☐ Um conjunto de primeiros socorros está facilmente acessível e disponível na sala.	
☐ Não há planos de evacuação expostos.	☐ Os planos de evacuação estão expostos.	☐ Os planos de evacuação são claros e estão visivelmente expostos.	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

I-B. O espaço está dividido em áreas de interesse (por exemplo, área da construção ou dos blocos, área da casa, área da arte, área dos brinquedos, área dos livros, área da areia e da água), que respeitam aspetos básicos do desenvolvimento e as brincadeiras das crianças.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ O espaço não está dividido em áreas de trabalho.	☐ Há algumas áreas de trabalho definidas (por exemplo blocos e casa).	☐ O espaço está definido em áreas de trabalho (blocos, casa, arte, livros, brinquedos e por aí adiante).	
☐ Não há áreas de trabalho definidas ou aparentes.	☐ Algumas áreas de trabalho estão claramente definidas (ex.: prateleiras altas e baixas, móveis grandes).	☐ Todas as áreas de trabalho estão definidas e claramente marcadas (ex.: por prateleiras baixas e móveis, tapetes).	
☐ As áreas de trabalho não estão designadas e/ou todas as áreas têm designações abstratas que não são facilmente entendidas pelas crianças (ex: área manipulativa, área da ciência).	☐ Algumas áreas de trabalho têm designações facilmente entendidas pelas crianças.	☐ Todas as áreas de trabalho têm designações facilmente entendidas pelas crianças (ex: área dos brinquedos, área da casa, área dos livros).	
☐ Os professores e as crianças não se referem às áreas de trabalho pelo seu nome.	☐ Os professores e as crianças referem-se, às vezes, às áreas de trabalho pelo seu nome.	☐ Os professores e as crianças referem-se com frequência às áreas de trabalho utilizando os seus nomes.	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

I-C. A localização das áreas de trabalho está cuidadosamente planeada para que existam um espaço adequado em cada área, facilidade de acesso entre áreas e atividades compatíveis nas áreas adjacentes. [Nota: se o I-B for cotado "1" para "espaço não dividido" ou "não há áreas de trabalho definidas", então o I-C tem também de ser cotado em "1"]

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ A localização das áreas de trabalho dificulta a circulação e as brincadeiras.	☐ A localização de algumas áreas de trabalho permite às crianças movimentarem-se livremente de uma área para a outra.	☐ A localização de todas as áreas de trabalho permite às crianças movimentarem-se livremente de uma área para a outra.	
☐ O mobiliário alto ou grande, as prateleiras ou as divisórias da sala não permitem que as crianças e os adultos vejam de uma área de trabalho para outra.	☐ Algum mobiliário baixo, as prateleiras e as divisórias da sala, permitem às crianças e aos adultos verem para algumas áreas de trabalho.	☐ O mobiliário baixo, as prateleiras e as divisórias da sala permitem às crianças e aos adultos verem de uma área para a outra.	
☐ Um espaço inadequado limita o número de crianças que pode brincar em cada área de trabalho.	☐ Algumas áreas de trabalho têm espaço suficiente para que muitas crianças possam lá brincar ao mesmo tempo.	☐ Cada área de trabalho tem espaço suficiente para que muitas crianças possam lá brincar ao mesmo tempo.	
☐ As áreas de trabalho com atividades compatíveis não são adjacentes (ex.: a área da arte é no lado oposto do lavatório ou da casa de banho).	☐ Algumas áreas de trabalho com atividades compatíveis são adjacentes (ex.: a área dos blocos é próxima da área da casa).	☐ As áreas de trabalho com atividades compatíveis são adjacentes (ex.: a área dos blocos está próxima da área da casa; a área da arte está próxima de um lavatório ou da casa de banho).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

I-D. O recreio exterior (na escola ou próximo da escola) é adequado relativamente ao espaço, equipamento e materiais e possibilita vários tipos de brincadeiras. [Nota: O uso do recreio pode ser substituído por um espaço largo, amplo e interior, como um ginásio, quando as condições climatéricas extremas ou questões de segurança impedirem o uso regular do recreio].

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não há uma área de recreio exterior.	☐ Há uma área de recreio nas proximidades (ex: parque infantil local).	☐ O espaço de recreio exterior é facilmente acessível a partir do espaço interior.	
☐ O espaço de recreio exterior ou o espaço largo e amplo (em substituição) nunca são utilizados.	☐ O espaço de recreio exterior ou o espaço largo e amplo (em substituição) são por vezes utilizados. Por vezes o espaço interior é utilizado, quando poderia ser utilizado o recreio.	☐ O espaço de recreio exterior ou o espaço largo e amplo (em substituição) são sempre utilizados. O espaço interior nunca é utilizado quando se pode usar o espaço exterior.	
☐ O recreio exterior tem um espaço limitado, menos de 3 metros quadrados por criança.	☐ O recreio exterior tem um espaço entre cerca de 3 e 9 metros quadrados por criança.	☐ O recreio exterior tem um espaço amplo de, pelo menos 9 metros quadrados por criança.	
☐ Há perigos para a saúde e segurança no recreio exterior (ex.: equipamentos partidos, lixo, superfícies com amortecimento inadequado).	☐ Há alguns problemas menores de saúde e segurança no recreio exterior (ex.: bicicletas pouco firmes, baloiços enferrujados).	☐ O recreio exterior não tem perigos para a saúde e segurança.	
☐ Não há materiais ou equipamento de exterior para brincar.	☐ O espaço, equipamento e materiais no recreio exterior permitem algum tipo de brincadeiras (ex.: subir, correr, baloiçar).	☐ O recreio exterior tem equipamentos fixos e móveis que permitem vários tipos de brincadeiras (ex.: triciclos, trenós, bolas, locais para esconder, pedras, caixas, baldes, giz, lenços, escovas).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

I-E. As áreas e materiais da sala estão arrumados de forma sistemática, etiquetados e acessíveis às crianças.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Os materiais da sala não estão arrumados de acordo com qualquer sistema discernível.	☐ Em algumas áreas, os materiais semelhantes estão arrumados juntamente (ex: blocos e papel estão agrupados por tamanho e/ou cor).	☐ Em todas as áreas, os materiais de sala estão agrupados por função ou tipo (ex.: coisas que juntam -fita-cola, furador, clipes; coisas de construir - unidades de blocos, , de cartão).	
☐ As áreas de trabalho e os materiais não estão etiquetados.	☐ Algumas áreas e materiais estão etiquetados.	☐ Todas as áreas de trabalho e materiais estão etiquetados.	
☐ Não etiquetas ou as que existem são de apenas um tipo.	☐ As etiquetas são de dois tipos.	☐ As etiquetas são de muitos tipos e percebidas pelas crianças (ex: decalques, desenhos, fotografias, objetos atuais, palavras).	
☐ Os materiais estão fora do alcance das crianças ou são tipicamente trazidos pelos adultos.	☐ As crianças podem chegar e pegar em alguns materiais (não perigosos) sem a ajuda do adulto.	☐ As crianças podem chegar e pegar em materiais (não perigosos) sem ajuda do adulto.	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-F. Os materiais da sala são variados, manipuláveis, de fim aberto, autênticos e estimulam os vários sentidos (visão, audição, tato, cheiro e paladar).

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ A maior parte dos materiais na maioria das áreas de trabalho conduzem a resultados previstos (exc recortes, jogos de loto, fichas, livros de colorir, brinquedos comerciais - figuras do McDonalds).	☐ Alguns materiais de fim aberto estão disponíveis em algumas áreas de trabalho (exc caixas, papel, contas, quadros).	☐ A maior parte dos materiais em todas as áreas de trabalho são de fim aberto (ex.: blocos, livros, areia, água, rolhas, bonecos, lenços, veículos de brincar, tintas, conchas).	
☐ A sala não disponibiliza materiais manipuláveis em nenhuma das áreas.	☐ A sala disponibiliza alguns materiais manipuláveis em algumas áreas.	☐ A sala disponibiliza muitos materiais manipuláveis em todas as áreas.	
☐ Os materiais incluem muitas réplicas de brincar em vez de itens "reais" (ex. Chávenas e pratos de brincar em vez de loiça verdadeira, ferramentas pequenas de plástico).	☐ Os materiais incluem algumas réplicas de brincar em vez de itens "reais" (ex.: regisladora de brincar, vassoura de brincar).	☐ Os materiais incluem muitos itens "reais" em vez de réplicas de brincar (ex.: prato do cão, botas de bombeiro, volante, ferramentas de jardinagem, malas, pastas, panelas e tachos, martelo e serra, telefone).	
☐ Muitos dos materiais não estimulam todos os sentidos (visão, audição, tato, cheiro e paladar).	☐ Alguns materiais estimulam vários sentidos (ex.: animais de peluche, instrumentos musicais, plasticina).	☐ Muitos materiais estimulam múltiplos sentidos e incluem materiais naturais e produzidos (ex.: os materiais incluem itens com texturas duras e suaves; snacks com muitos cheiros e sabores, objetos feitos de madeira, tecido, metal, papel, líquido).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-F. Os materiais da sala são variados, manipuláveis, de fim aberto, autênticos e estimulam os vários sentidos (visão, audição, tato, cheiro e paladar).

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ A maior parte dos materiais na maioria das áreas de trabalho conduzem a resultados previstos (exc recortes, jogos de loto, fichas, livros de colorir, brinquedos comerciais - figuras do McDonalds).	☐ Alguns materiais de fim aberto estão disponíveis em algumas áreas de trabalho (exc caixas, papel, contas, quadros).	☐ A maior parte dos materiais em todas as áreas de trabalho são de fim aberto (ex.: blocos, livros, areia, água, rolhas, bonecos, lenços, veículos de brincar, tintas, conchas).	
☐ A sala não disponibiliza materiais manipuláveis em nenhuma das áreas.	☐ A sala disponibiliza alguns materiais manipuláveis em algumas áreas.	☐ A sala disponibiliza muitos materiais manipuláveis em todas as áreas.	
☐ Os materiais incluem muitas réplicas de brincar em vez de itens "reais" (ex. Chávenas e pratos de brincar em vez de loiça verdadeira, ferramentas pequenas de plástico).	☐ Os materiais incluem algumas réplicas de brincar em vez de itens "reais" (ex.: regisladora de brincar, vassoura de brincar).	☐ Os materiais incluem muitos itens "reais" em vez de réplicas de brincar (ex.: prato do cão, botas de bombeiro, volante, ferramentas de jardinagem, malas, pastas, panelas e tachos, martelo e serra, telefone).	
☐ Muitos dos materiais não estimulam todos os sentidos (visão, audição, tato, cheiro e paladar).	☐ Alguns materiais estimulam vários sentidos (ex.: animais de peluche, instrumentos musicais, plasticina).	☐ Muitos materiais estimulam múltiplos sentidos e incluem materiais naturais e produzidos (ex.: os materiais incluem itens com texturas duras e suaves; snacks com muitos cheiros e sabores, objetos feitos de madeira, tecido, metal, papel, líquido).	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-G. Os materiais são suficientes.

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Há uma quantidade limitada de materiais em todas ou em algumas áreas.	☐ Há, pelo menos, uma quantidade moderada de materiais em todas as áreas.	☐ Há uma quantidade considerável de materiais em todas as áreas.	
☐ Não estão disponíveis vários conjuntos de materiais.	☐ Alguns conjuntos de materiais estão disponíveis para que várias crianças possam brincar com os mesmos materiais ao mesmo tempo.	☐ Muitos conjuntos de materiais estão disponíveis de forma a que várias crianças possam brincar com os mesmos materiais ao mesmo tempo.	

I. Ambiente de Aprendizagem

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

I-H. O trabalho iniciado pela criança (trabalho concebido e criado pela criança) está exposto. [Nota: O item não se refere a áreas identificadas na sala onde a informação está exposta para os professores e pais].

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ O trabalho das crianças não está exposto.	☐ O trabalho das crianças está por vezes exposto.	☐ Está exposta uma variedade de trabalhos das crianças (ex.: trabalho artístico, fotografias de estruturas de blocos, exemplos de escrita emergente).	
☐ A exposição dos trabalhos das crianças consiste em projetos resultantes de ideias dos adultos ou copiados de produtos de adultos.	☐ Alguns dos trabalhos das crianças expostos consistem em criações resultantes dos interesses e ideias das crianças.	☐ Todas as exposições dos trabalhos das crianças consistem em criações decorrentes de ideias e experiências das crianças.	
☐ A maior parte dos trabalhos expostos consiste em materiais feitos pelo adulto ou comercialmente produzidos (ex.: calendário, quadro de avisos, posters sobre escovagem de dentes ou segurança de incêndio).	☐ Algumas das exposições feitas pelo adulto refletem ou demonstram interesses e experiências das crianças.	☐ As exposições feitas pelo adulto refletem sempre ou demonstram interesses ou experiências das crianças (ex.: figuras ou fotografias das atividades da sala das crianças ou de familiares das crianças).	

II. Rotina Diária

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

II-A. O adulto estabelece uma rotina diária consistente. As crianças têm consciência da rotina.

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Os adultos e as crianças não seguem uma rotina diária consistente nem uma sequência de eventos.	☐ Os adultos e as crianças por vezes seguem uma rotina consistente ou uma sequência de eventos.	☐ Os adultos e as crianças seguem sempre uma rotina diária consistente ou uma sequência de eventos. Os adultos fazem com que as crianças saibam com bastante tempo de antecedência as alterações à rotina (ex.: Visitas de estudo, visitantes especiais).	
☐ Os adultos e as crianças não se referem a nomes para designar as partes do dia	☐ Os adultos e as crianças referem-se, por vezes, a nomes para designar as partes do dia.	☐ Os adultos e as crianças referem-se com frequência a nomes para designar partes do dia.	
☐ As crianças não têm consciência da sequência ou natureza das atividades e estão dependentes dos adultos para lhes dizerem o que fazer a seguir.	☐ As crianças estão de alguma forma conscientes de que existe uma rotina diária bastante consistente (ex.: as crianças sabem que vão para o exterior em determinada altura do dia e que almoçam).	☐ As crianças têm plena consciência de que há uma rotina e podem antecipar quais as atividades que vêm a seguir (ex.: as crianças designam partes do dia, passam por si próprias para a atividade seguinte, falam acerca da atividade que vem a seguir).	

II. Rotina Diária

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

II-C. Uma quantidade de tempo apropriada é dedicada a cada parte da rotina diária.

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ As crianças têm ou muito ou pouco tempo para a maioria das partes do dia (ex.: tempo insuficiente para levar a cabo iniciativa das crianças; demasiado tempo para participar em iniciativas do adulto).	☐ As crianças têm uma quantidade de tempo apropriada para algumas das partes do dia.	☐ As crianças têm uma quantidade de tempo apropriada para cada parte do dia.	
☐ As crianças parecem com frequência apressadas, frustradas, aborrecidas ou impacientes por causa da duração de uma parte do dia.	☐ As crianças estão, por vezes, ativamente envolvidas e parecem concentradas quando executam as atividades de algumas partes do dia.	☐ As crianças estão ativamente envolvidas e parecem concentradas quando executam as atividades de cada parte do dia.	

II. Rotina Diária

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

II-D. O programa tem um tempo em cada dia durante o qual as crianças planeiam e contam os seus planos ao adulto. (Nota: Se o tempo de planear está previsto, mas não foi observado, classifique com o nível 1).

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não há tempo previsto para as crianças planearem ou para indicarem os seus planos ao adulto.	☐ Por vezes há tempo previsto para as crianças planearem ou para indicarem os seus planos ao adulto.	☐ Há um tempo diário previsto para as crianças planearem ou para indicarem os seus planos ao adulto.	
☐ Os adultos planeiam e dirigem as atividades diárias (ex.: os adultos dizem às crianças onde brincar, que materiais usar ou que atividades completar; os adultos fecham certas áreas).	☐ Os adultos usam estratégias repetitivas ou da rotina para planear (ex.: as crianças verbalizam sempre os seus planos ou os adultos escrevem sempre os planos das crianças).	☐ Os adultos usam uma série de estratégias para apoiar o planeamento das crianças (ex.: adereços, sinais da área, gravador, cantar; planear individualmente, em pares, em pequenos grupos).	
☐ Os adultos não encorajam as crianças a planear ou não reconhecem quando as crianças estão a indicar os seus planos de uma forma coerente com o seu nível de desenvolvimento.	☐ Os adultos, por vezes, encorajam as crianças a planear de uma forma coerente com o seu nível de desenvolvimento.	☐ Os adultos encorajam as crianças a planear de formas que sejam coerentes com o seu nível de desenvolvimento (ex.: apontando, trazendo objetos para a mesa onde estão a planear, movendo-se na direção da área escolhida, dramatizando o que eles querem fazer, fazendo desenhos, fazendo planos verbais, fazendo planos escritos).	
☐ Os adultos designam áreas para as crianças brincarem e/ou escolherem e/ou designam os materiais que vão utilizar.	☐ Algumas áreas e alguns materiais estão disponíveis para algumas crianças usarem nos seus planos (ex.: um número específico de crianças está autorizado em cada área; "A área dos blocos hoje está fechada"; na área da arte só existe plasticina).	☐ Todas as áreas e materiais estão disponíveis para as crianças planearem.	

II. Rotina Diária

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

II-E. O programa tem um tempo diário (ex.: tempo de trabalho, tempo de escolha, tempo de centro, brincadeira livre) durante o qual as crianças iniciam atividades e levam a cabo as suas intenções. (Nota: Se o tempo de iniciação de atividades e escolha está previsto, mas não foi observado, classifique com o nível 1).

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não há um tempo diário previsto em que as crianças possam iniciar atividades e levar a cabo as suas intenções.	☐ Há um tempo de escolha diário no qual as crianças podem, por vezes, iniciar atividades e levar a cabo as suas intenções (ex.: só são permitidas quatro crianças na área dos blocos, algumas áreas têm atividades predefinidas).	☐ Há um tempo de escolha diário no qual as crianças iniciam sempre as suas atividades e levam a cabo as suas intenções.	
☐ Durante o tempo de escolha as crianças realizam atividades predefinidas (ex.: os adultos preparam materiais em cada área para as crianças brincarem como por exemplo, blocos, Legos, lápis e fichas, puzzles e livros).	☐ Durante o tempo de escolha, as crianças às vezes realizam atividades predefinidas (ex.: as crianças participam numa atividade artística preparada na área da arte ou deixam uma atividade para irem escovar os dentes).	☐ Durante o tempo de escolha, as crianças levam a cabo as suas próprias iniciativas e atividades (isto é, as crianças escolhem áreas, pessoas e materiais; as crianças são livres de inventar as atividades e usar criativamente os materiais; as crianças são livres de mudar de atividades).	
☐ Os adultos dizem como as crianças usam os materiais e/ou levam a cabo as atividades (ex.: é suposto que todas as crianças façam flores de papel com peças pré recortadas, é suposto que todas as crianças respondam aos adultos com as mesmas palavras e ações).	☐ As crianças fazem algumas escolhas acerca de onde e como usam os materiais e/ou levam a cabo as atividades (ex.: as crianças podem decidir o que fazer com o papel que o adulto preparou para uma atividade artística).	☐ Durante o tempo de escolha, as crianças fazem muitas escolhas de onde e como usar os materiais e levar a cabo as atividades (ex.: as crianças podem escolher entre vários materiais de arte que estão na prateleira, para apoiar as suas atividades; as crianças são livres de levar materiais de uma área para a outra).	

II. Rotina Diária

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

II-F. O programa tem um tempo diário durante o qual as crianças recordam e revêem as suas atividades e partilham com os adultos e pares o que fizeram. [Nota: Se o tempo de revisão está previsto, mas não foi observado, classifique com o nível 1].

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não há tempo previsto para as crianças recordarem ou refletirem sobre o que fizeram.	☐ Às vezes há tempo previsto para as crianças recordarem ou refletirem sobre o que fizeram.	☐ Há um tempo diário previsto para as crianças recordarem e refletirem sobre as suas atividades.	
☐ As crianças nunca partilham o que fizeram com os outros.	☐ Os adultos usam estratégias repetitivas ou da rotina para rever (ex.: os adultos perguntam sempre às crianças "Onde é que foste?" ou "O que é que fizeste hoje?").	☐ Os adultos usam estratégias variadas para encorajar as crianças a recordarem e partilharem as suas experiências (ex.: usando adereços, sinais das áreas, fronhas, arcas, gravador; rever individualmente, em pares, em pequenos grupos).	
☐ Os adultos não encorajam as crianças a recordar ou rever nem reconhecem quando as crianças estão a partilhar experiências de formas coerentes com o seu nível de desenvolvimento.	☐ Por vezes os adultos encorajam as crianças a recordar de formas coerentes com o seu nível de desenvolvimento.	☐ Os adultos encorajam as crianças a recordar de forma coerente com o seu nível de desenvolvimento (ex.: mostrando, encenando, descrevendo por palavras ou fazendo desenhos das suas atividades).	

II. Rotina Diária

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

II-G. O programa tem um tempo diário para atividades de pequeno grupo que reflitam e prolonguem os interesses e o desenvolvimento das crianças. [Nota: Se o tempo de pequeno grupo está previsto, mas não foi observado, classifique com o nível 1].

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não há tempo previsto para as atividades de pequeno grupo.	☐ Por vezes há tempo previsto para as atividades de pequeno grupo.	☐ Há um tempo diário previsto para as atividades de pequeno grupo.	
☐ Os adultos dirigem o tempo de pequeno grupo de forma a que as crianças não contribuam com as suas próprias ideias ou participem de acordo com os seus níveis de desenvolvimento (ex.: é suposto que as crianças usem os materiais da mesma forma, sigam as orientações, respondam a questões ou façam o mesmo produto).	☐ Por vezes as crianças contribuem com as suas próprias ideias ou participam ao seu próprio nível de desenvolvimento nos tempos de pequeno grupo (ex.: é pedido às crianças que classifiquem os materiais naturais, mas podem agrupá-las à sua maneira).	☐ Durante o tempo de pequeno grupo, as crianças contribuem com as suas próprias ideias e participam ao seu próprio nível de desenvolvimento (ex.: individualmente as crianças exploram e usam o mesmo conjunto de materiais à sua maneira).	
☐ As crianças e o(s) adulto(s) em cada pequeno grupo mudam a cada pequeno grupo.	☐ As crianças e o(s) adulto(s) mantêm-se no mesmo pequeno grupo durante um ou dois meses.	☐ As crianças e o(s) adulto(s) mantêm-se o mesmo pequeno grupo pelo menos durante dois ou mais meses.	

II. Rotina Diária

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

II-H. O programa tem um tempo diário para atividades de grande grupo que reflitam e prolonguem os interesses e o desenvolvimento das crianças. (Nota: Se o tempo de grande grupo está previsto, mas não foi observado, classifique com o nível 1).

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ Não há tempo previsto para as atividades de grande grupo.	☐ Por vezes há tempo previsto para as atividades de grande grupo.	☐ Há um tempo diário previsto para as atividades de grande grupo.	
☐ Ao dirigirem os tempos de grande grupo, os adultos não pedem às crianças para contribuírem com as suas próprias ideias ou para participarem de acordo com o seu nível de desenvolvimento (ex.: é suposto que todas as crianças cantem uma música gravada ou se movam da mesma forma).	☐ Por vezes, no tempo de grande grupo, as crianças contribuem com as suas próprias ideias ou participam de acordo com o seu nível de desenvolvimento (ex.: por vezes, os adultos pedem às crianças para adicionarem palavras e ações novas a canções e atividades tradicionais).	☐ Durante o tempo de grande grupo, as crianças contribuem com as suas próprias ideias e participam de acordo com o seu nível de desenvolvimento (ex.: as crianças movem-se individualmente à sua maneira, experimentam uma ou outra ideia para cantar e mover-se e lideram os outros à vez).	
☐ Nem todos os adultos participam com as crianças no tempo de grande grupo.	☐ Por vezes todos os adultos participam no tempo de grande grupo (ex.: um adulto junta-se ao grupo depois de varrer o chão).	☐ Todos os adultos participam com as crianças em cada tempo de grande grupo.	

II. Rotina Diária

Marque com um círculo um nível para este item baseado nas regras de avaliação da pág. 4

1 2 3 4 5

II-I. Durante os tempos de transição, as crianças têm escolha razoável de atividades e de tempo enquanto mudam de uma atividade para a seguinte.

☐ Marque aqui se não foi observado ou relatado

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5	Notas e Indícios de Apoio
☐ As crianças não têm escolha durante os tempos de transição (ex.: são indicados lugares para as crianças se sentarem).	☐ As crianças às vezes têm escolha durante os tempos de transição (ex.: as crianças podem escolher sentar-se ao lado de quem quiserem para o tempo de grande grupo).	☐ As crianças fazem escolhas durante os tempos de transição (ex.: como se mudar de uma parte da sala para outra; com que pessoa viajar, que materiais limpar ou arrumar).	
☐ Os adultos não permitem que as crianças saibam que estão a chegar os tempos de transição.	☐ Os adultos às vezes deixam que as crianças saibam que os tempos de transição estão a chegar.	☐ Os adultos deixam que as crianças saibam que os tempos de transição estão a chegar (ex.: anunciam "Depois do tempo de revisão faremos a refeição ligeira", "Mais cinco minutos até irmos para dentro").	
☐ As partes do dia não se sobrepõem; os adultos exigem que as crianças parem o que estão a fazer e estejam, em grupo, até todos estarem prontos para a atividade seguinte (ex.: todos têm que limpar antes de começar o tempo de grande grupo; todos têm que se alinhar ao mesmo tempo para ir para a casa de banho).	☐ Algumas partes do dia sobrepõem-se; às vezes as crianças têm a opção de acabar a atividade anterior ou mudar-se para a próxima atividade sem o resto do grupo.	☐ As partes do dia sobrepõem-se; as crianças têm a opção de acabar a atividade anterior ou mover-se para a atividade seguinte sem o resto do grupo (ex.: nem todas as crianças têm que acabar de comer antes de começar a atividade seguinte).	
☐ Os adultos não planeiam formas para as crianças fazerem as transições.	☐ Os adultos às vezes planeiam formas das crianças fazerem as transições (ex.: no fim do grande grupo, o adulto pergunta às crianças com sapatos com atacadores para irem primeiro à casa de banho).	☐ Os adultos planeiam formas para as crianças fazerem as transições (ex.: escolhendo a próxima criança a fazer a transição de acordo com algumas características das suas roupas: "Agora todas as crianças que estiverem a usar calças de fato de treino sitem para ao pé do cabide"; encorajando as crianças a moverem-se ao longo do chão à sua maneira de encontro aos seus cacifos no tempo de exterior).	

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5
☐ Não há tempo definido para arrumar.	☐ Por vezes há um tempo definido para a arrumação.	☐ Há diariamente um tempo definido para a arrumação.
☐ São os adultos que arrumam.	☐ São as crianças que arrumam.	☐ As crianças e os adultos arrumam em conjunto.
☐ Os adultos obrigam as crianças a voltar a arrumar se o não fizeram corretamente.	☐ Os adultos, por vezes, voltam a arrumar ou melhoram a arrumação sem envolverem as crianças (exceções permitidas são os objetos perigosos para a saúde ou segurança).	☐ Os adultos aceitam o nível de envolvimento e capacidade das crianças na arrumação enquanto apoiam a sua aprendizagem (ex.: os adultos falam de como as crianças estão a arrumar; a criança enche um camião com blocos e leva-o para a prateleira).

II. Rotina Diária

II-K. O programa tem um tempo definido diariamente para a refeição ligeira ou outras refeições que estimulam as interações sociais. [Nota: Se o tempo de refeição está previsto, mas não foi observado, classifique com o nível 1].

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5
☐ Não há tempo previsto as refeições.	☐ Por vezes há um tempo definido para as refeições.	☐ Há diariamente um tempo definido para as refeições.
☐ As crianças não têm opções durante o tempo de refeição. Os adultos dizem às crianças o que e como comer (ex.: as crianças não podem comer a fruta antes de comer os vegetais).	☐ As crianças têm algumas escolhas durante o tempo de refeição.	☐ As crianças têm escolhas durante o tempo de refeição (ex.: se comem ou não, o que comem, quanto comem, ao lado de quem se sentam).
☐ As crianças não fazem coisas por si próprias durante o tempo de refeição. Os adultos organizam, servem e arrumam.	☐ Por vezes as crianças fazem coisas sozinhas no tempo no tempo de refeição.	☐ As crianças fazem coisas por si próprias durante o tempo de refeição (ex.: deitar o sumo, distribuir os guardanapos, limpar o que está derramado).
☐ Os adultos não comem com as crianças.	☐ Por vezes, os adultos comem com as crianças.	☐ Os adultos comem com as crianças.
☐ Os adultos não interagem com as crianças durante o tempo de refeição.	☐ Por vezes os adultos interagem com as crianças durante o tempo de refeição.	☐ Os adultos interagem com as crianças durante as refeições (ex.: os adultos ouvem as crianças e participam nas suas conversas).

II. Rotina Diária

II-L. O programa tem diariamente um tempo de exterior durante o qual as crianças se envolvem numa série de atividades físicas. [Notas: (a) Se o tempo de exterior está previsto, mas não foi observado, classifique com o nível. (b) Onde se verificarem condições climatéricas ou de segurança extremas que impeçam o uso do recreio exterior, tem ser usado, como substituto, um grande espaço aberto interior, tal como um ginásio. (c) Se a observação ocorrer num dia atípico devido a um clima fora do normal, ou outras condições especiais, marque "não observado"].

Indicadores de Nível 1	Indicadores de Nível 3	Indicadores de Nível 5
☐ Não há tempo definido para atividades de exterior.	☐ Por vezes há um tempo definido para atividades exteriores.	☐ Há diariamente um tempo definido para atividades exteriores.
☐ Durante o tempo de exterior os adultos dirigem a brincadeira das crianças (ex.: os adultos organizam um jogo).	☐ Durante o tempo de exterior as crianças têm algumas opções sobre como brincar.	☐ As crianças têm muitas opções de como brincar (ex.: escalar, deitar, saltar, ordenar ou fazer de conta; brincar sozinho ou em grupo; brincar com brinquedos fabricados ou objetos naturais).
☐ Os adultos supervisionam as crianças por segurança mas não brincam com elas no exterior.	☐ Os adultos supervisionam as crianças por segurança e, por vezes, juntam-se às suas brincadeiras de exterior.	☐ Os adultos supervisionam as crianças por segurança e também se juntam a elas nas suas brincadeiras de exterior.

Anexo 4- Resultados da subescala PQA prévia

Sala 1

Sub-escala Ambiente e aprendizagem

Itens	Cotação
A. Ambiente seguro e saudável	2
B. Espaço para dormir, comer e para higiene	2
C. Espaço para brincar e para movimento	3
D. Materiais sensoriais acessiveís	2
E. Criações e fotografias das crianças	3
F. Espaço exterior seguro e acessível	2

Nº de itens classificados- 6
Pontuação total da sala de aula-14

Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-14/6=2.33

Sub-escala Horários e rotinas

Itens	Cotação
A. Horário flexível e previsível	5
B. Chegadas e saídas confortáveis	5
C. Tempos de escolha iniciados pelas crianças	5
D. Escolhas sobre cuidados do corpo/higiene	3
E. Transições suaves	2
F. Alimentação/ refeições centradas nas crianças	2
G. Tempos de grupo dinâmicos e fluidos	2
H. Tempos de exterior baseados na natureza	0
I. Hora da sesta individualizada	5

Nº de itens classificados- 8
Pontuação total da sala de aula-29

Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-29/8=3,63

Sala 2

Sub-escala Ambiente e aprendizagem

Itens	Cotação
A. Ambiente seguro e saudável	3
B. Espaço para dormir, comer e para higiene	4
C. Espaço para brincar e para movimento	2
D. Materiais sensoriais acessiveís	2
E. Criações e fotografias das crianças	4
F. Espaço exterior seguro e acessível	2

Nº de itens classificados- 6
Pontuação total da sala de aula-17
Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-17/6= 2,83

Sub-escala Horários e rotinas

Itens	Cotação
A. Horário flexível e previsível	3
B. Chegadas e saídas confortáveis	4
C. Tempos de escolha iniciados pelas crianças	4
D. Escolhas sobre cuidados do corpo/higiene	4
E. Transições suaves	4
F. Alimentação/ refeições centradas nas crianças	4
G. Tempos de grupo dinâmicos e fluidos	5
H. Tempos de exterior baseados na natureza	5
I. Hora da sesta individualizada	2

Nº de itens classificados- 9
Pontuação total da sala de aula-35
Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-35/9=3,88

Sala 3

Sub-escala Ambiente e aprendizagem

Itens	Cotação
A. Ambiente seguro e saudável	2
B. Espaço para dormir, comer e para higiene	2
C. Espaço para brincar e para movimento	4
D. Materiais sensoriais acessiveís	3
E. Criações e fotografias das crianças	3
F. Espaço exterior seguro e acessível	2

Nº de itens classificados- 6
Pontuação total da sala de aula-16
Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-2,66

Sub-escala Horários e rotinas

Itens	Cotação
A. Horário flexível e previsível	4
B. Chegadas e saídas confortáveis	4
C. Tempos de escolha iniciados pelas crianças	4
D. Escolhas sobre cuidados do corpo/higiene	5
E. Transições suaves	5
F. Alimentação/ refeições centradas nas crianças	5
G. Tempos de grupo dinâmicos e fluidos	5
H. Tempos de exterior baseados na natureza	4
I. Hora da sesta individualizada	2

Nº de itens classificados- 9
Pontuação total da sala de aula-38
Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-38/9=4.22

Sala 4

Sub-escala Ambiente e aprendizagem

Itens	Cotação
A. Ambiente seguro e saudável	2
B. Espaço para dormir, comer e para higiene	2
C. Espaço para brincar e para movimento	2
D. Materiais sensoriais acessiveís	3
E. Criações e fotografias das crianças	2
F. Espaço exterior seguro e acessível	2

Nº de itens classificados- 6
Pontuação total da sala de aula-13
Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-13/6=2,16

Sub-escala Horários e rotinas

Itens	Cotação
A. Horário flexível e previsível	4
B. Chegadas e saídas confortáveis	4
C. Tempos de escolha iniciados pelas crianças	3
D. Escolhas sobre cuidados do corpo/higiene	4
E. Transições suaves	4
F. Alimentação/ refeições centradas nas crianças	5
G. Tempos de grupo dinâmicos e fluidos	5
H. Tempos de exterior baseados na natureza	5
I. Hora da sesta individualizada	2

Nº de itens classificados- 9
Pontuação total da sala de aula-36

Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)- 36/9=4

Sala 5

Sub-escala Ambiente e aprendizagem

Itens	Cotação
Ambiente seguro e saudável	2
Espaço divido por áreas	4
Áreas de trabalho planeadas	4
Espaço exterior	2
Áreas e materiais da sala	1
Materiais variados	2
Materiais suficientes	4
Materiais refletem a diversidade humana e cultural	3
Trabalhos das crianças expostos	4

Nº de itens classificados- 9
Pontuação total da sala de aula-26
Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)- 26/9=2,88

Sub-escala Horários e Rotinas

Itens	Cotação
Horário flexível e previsível	3
Tempo planer-fazer-rever	3
Tempos de escolha	3
Tempo de planear	3
Rotina consistente	4
Tempo de revisão	3
Tempo de atividades em pequeno grupo	2
Tempo de atividades em grande grupo	5
Transições suaves	4
Tempo de arrumar	4
Alimentação/refeições que estimulam as interações	3
Tempo de exterior	4

Nº de itens classificados- 12
Pontuação total da sala de aula-38

Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)- 37/12=3,16

Anexo 5- Aplicação das das sub-escalas PQA após a intervenção

Sala 1

Sub-escala Ambiente e aprendizagem

Itens	Cotação
A. Ambiente seguro e saudável	2
B. Espaço para dormir, comer e para higiene	2
C. Espaço para brincar e para movimento	3
D. Materiais sensoriais acessiveís	3
E. Criações e fotografias das crianças	3
F. Espaço exterior seguro e acessível	4

Nº de itens classificados- 6
Pontuação total da sala de aula-17

Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-2,83

Sub-escala Horários e rotinas

Itens	Cotação
A. Horário flexível e previsível	4
B. Chegadas e saídas confortáveis	5
C. Tempos de escolha iniciados pelas crianças	5
D. Escolhas sobre cuidados do corpo/higiene	4
E. Transições suaves	4
F. Alimentação/ refeições centradas nas crianças	4
G. Tempos de grupo dinâmicos e fluidos	3
H. Tempos de exterior baseados na natureza	3
I. Hora da sesta individualizada	5

Nº de itens classificados- 8
Pontuação total da sala de aula-37

Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-37/8=4,11

Sala 2

Sub-escala Ambiente e aprendizagem

Itens	Cotação
A. Ambiente seguro e saudável	3
B. Espaço para dormir, comer e para higiene	4
C. Espaço para brincar e para movimento	2
D. Materiais sensoriais acessiveís	2
E. Criações e fotografias das crianças	4
F. Espaço exterior seguro e acessível	2

Nº de itens classificados- 6
Pontuação total da sala de aula-17
Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-2,83

Sub-escala Horários e rotinas

Itens	Cotação
A. Horário flexível e previsível	4
B. Chegadas e saídas confortáveis	5
C. Tempos de escolha iniciados pelas crianças	4
D. Escolhas sobre cuidados do corpo/higiene	5
E. Transições suaves	4
F. Alimentação/ refeições centradas nas crianças	4
G. Tempos de grupo dinâmicos e fluidos	5
H. Tempos de exterior baseados na natureza	4
I. Hora da sesta individualizada	3

Nº de itens classificados- 9
Pontuação total da sala de aula-38
Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-38/9=4,22

Sala 3

Sub-escala Ambiente e aprendizagem

Itens	Cotação
A. Ambiente seguro e saudável	2
B. Espaço para dormir, comer e para higiene	2
C. Espaço para brincar e para movimento	4
D. Materiais sensoriais acessiveís	3
E. Criações e fotografias das crianças	3
F. Espaço exterior seguro e acessível	2

Nº de itens classificados- 6
Pontuação total da sala de aula-16
Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-2,66

Sub-escala Horários e rotinas

Itens	Cotação
A. Horário flexível e previsível	4
B. Chegadas e saídas confortáveis	4
C. Tempos de escolha iniciados pelas crianças	4
D. Escolhas sobre cuidados do corpo/higiene	5
E. Transições suaves	5
F. Alimentação/ refeições centradas nas crianças	5
G. Tempos de grupo dinâmicos e fluidos	5
H. Tempos de exterior baseados na natureza	4
I. Hora da sesta individualizada	3

Nº de itens classificados- 9
Pontuação total da sala de aula-39
Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-38/9=4.33

Sala 4

Sub-escala Ambiente e aprendizagem

Itens	Cotação
A. Ambiente seguro e saudável	2
B. Espaço para dormir, comer e para higiene	2
C. Espaço para brincar e para movimento	4
D. Materiais sensoriais acessiveís	4
E. Criações e fotografias das crianças	3
F. Espaço exterior seguro e acessível	2

Nº de itens classificados- 6
Pontuação total da sala de aula-17

Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)-13/6=2,83

Sub-escala Horários e rotinas

Itens	Cotação
A. Horário flexível e previsível	4
B. Chegadas e saídas confortáveis	5
C. Tempos de escolha iniciados pelas crianças	4
D. Escolhas sobre cuidados do corpo/higiene	5
E. Transições suaves	4
F. Alimentação/ refeições centradas nas crianças	4
G. Tempos de grupo dinâmicos e fluidos	3
H. Tempos de exterior baseados na natureza	5
I. Hora da sesta individualizada	3

Nº de itens classificados- 9
Pontuação total da sala de aula-37
Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)- 37/9=4,11

Sala 5

Sub-escala Ambiente e aprendizagem

Itens	Cotação
Ambiente seguro e saudável	2
Espaço divido por áreas	4
Áreas de trabalho planeadas	4
Espaço exterior	3
Áreas e materiais da sala	2
Materiais variados	3
Materiais suficientes	4
Materiais refletem a diversidade humana e cultural	3
Trabalhos das crianças expostos	4

Nº de itens classificados- 9
Pontuação total da sala de aula-29
Média da pontuação da sala de aula(pontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)- 29/9=3,22

Sub-escala Horários e Rotinas

Itens	Cotação
Horário flexível e previsível	4
Tempo planer-fazer-rever	4
Tempos de escolha	3
Tempo de planear	3
Rotina consistente	4
Tempo de revisão	3
Tempo de atividades em pequeno grupo	2
Tempo de atividades em grande grupo	5
Transições suaves	3
Tempo de arrumar	4
Alimentação/refeições que estimulam as interações	3
Tempo de exterior	4

Nº de itens classificados- 12
Pontuação total da sala de aula-41
Média da pontuação da sala de aula(ontuação total a dividir pelo nº de itens classificados)- 41/11=3,72

Anexo 7-Entrevista final

1-Como reagiram as crianças às alterações do espaço? Que impacto teve a alteração do espaço nas experiências de aprendizagem das crianças?

2-Como reagiram as crianças às rotinas implementadas? Quais as dificuldades sentidas pelas crianças e pelos adultos?

3-Que impacto teve a alteração da rotina nas experiências de aprendizagem das crianças?

Identifica-se com a abordagem Pedagogia-em-Participação?

Anexo 8- Transcrição de uma entrevistas

1- Ficaram com mais acesso à mesa, ao pé dos jogos. Embora como eu chego às 10h nem sempre a sala está organizada nos sítios. Eles participaram na mudança do espaço e perceberam melhor os sítios.
O que ainda notou mais foi haver menos brinquedos. Facilitou a arrumação e tornou-se tudo mais rápido. Um dia quero tentar tirar tudo e depois levar o material aos poucos para a sala.
Agora também falo mais na divisão das áreas. Eles dividem-se bem. Já sabem as áreas.

2- A dificuldade tem que ver com o grupo, ainda são pequeninos. Eles são todos divididos pelas áreas mas depois vão para ao pé do adulto. Ás vezes ficam muitas crianças juntas.
Já trabalhava em pequenos grupos, mas não com todos a trabalhar ao mesmo tempo. Enquanto eu estava com um pequeno grupo as auxiliares ficavam com os outros que brincavam nas áreas. Noto que ficam mais calmos. Já trabalham bem em pequenos grupos. Outra dificuldade é que é preciso estarem os três adultos para que tudo funcione bem e isso nem sempre acontece, para além de que o terceiro elemento só chega às 10h30.
No planear-fazer-rever adotei a estratégia de apagar a luz, cantamos a canção do arrumar e os que vão acabando vão-se sentar. Depois falamos do que estiveram a fazer. Eles gosta.

3-Tornaram-se mais ativos. Conseguiu-se intencionar mais o trabalho. Até

no sentido de eles conseguirem contar aos pais o que fazem na creche. Eles gostam e sinto que a rotina me tem ajudado a ter um olhar sobre todos. A tirada das fraldas tem dificultado o trabalho porque o adulto tem que se ausentar para ir com a criança à casa-de-banho e tem de largar o trabalho.

4-Sim identifico-me. Em algumas situações... Já trabalhava nesse sentido. É importante e deixa-nos mais seguras. Gostava de continuar.

Anexo 9- Algumas notas de campo
Sala 1
1- 25 de Fevereiro 2014

Conversa informal com a Educadora da sala 1:

Algumas alterações já foram efetuadas. A sala tem pouco material, neste momento tem as garrafas de sons nas paredes. Tem uma caixa com formas que segunda a educadora as crianças exploram muito. Organizámos o espaço com uma mesa para que as crianças se sentem para almoçar.
Os materiais estão arrumados e todos os dias é planeada uma atividade. Apenas o material dessa atividade é que fica disponível durante esse momento.
A educadora refere que o grupo está mais calmo. OS pais também notaram a mudança, gostaram.
Foi acrescentado um quadro com fotografias do grupo. Eles ficaram muito interessados. Ficaram a observar. Agora apontam para as fotografias para que digamos o nome deles e dos colegas. Pegam nas fotos e ficam também a observar.

2- 13 /04/2014
Observação na sala 1
As crianças exploram o espaço. Existe uma tenda para brincarem ao esconde esconde. Duas crianças brincam. Uma chora. A educadora dirige-se à criança que não está confortável. Então Salvador não consegues entrar? A criança observa a educadora entra.

A educadora refere que as crianças interagem mais umas com as outras desde que se tirou algum material que estava a mais.

Sala 2
3-25/02/2014
Conversa informal com a educadora da sala 2

Não sei como alterar as áreas. Estão divididas como nos é indicado na

Pedagogia-em-Participação. A sala tem recantos onde as áreas estão e faz-me sentido assim. Na conversa verificamos que realmente as áreas estão distribuídas da melhor forma para a sala em questão.
A educadora refere ainda que a área da casa é móvel devido ao espaço em que está inserida as crianças nem sempre a podem utilizar (até por causa das condições) assim, colocamos esta área na sala e depois tiramos quando é para deitar.
A educadora referiu que ficou surpresa com a avaliação sobre as rotinas. "Pensava que os valores iriam ser mais altos". Quando observamos a escala observamos que algumas alterações a efetuar ultrapassam a educadora. Desta forma ficou mais calma.
Brincam nas áreas. Quando fazem desenho e jogos vão para a zona que também serve de refeitório. Em pequeno grupo fazem as atividades. As outras crianças estão com as auxiliares a brincar noutra áreas da sala a serem apoiadas.
Não pergunto para onde querem ir brincar mas eles escolhem os sítios. Como a sala tem muito recantos é bem percetível para onde se dirigem.

4- 25 /03/201

As áreas da sala após a aplicação da escala, através das áreas indicadas pela pedagogia em participação e do formato da sala não foram alteradas.
A educadora já tinha a sala disposta segundo as áreas determinadas.
As crianças dividem-se bem pelas áreas.
Em relação à rotina diária a educadora tem dificuldade em planear atividades de pequeno grupo para todos os dias e, acima de tudo como as planear de acordo com o formulário de planificação instituído pela instituição.

Por outro lado, para esta educadora o principal é a exploração de materiais e as normas de convivência em grupo.

Em relação à rotina diária a educadora refere que não faz um "acolhimento". Não cantamos o bom dia. Eles vão chegando. Não estão todos juntos ao mesmo tempo.
Fazemos todos os dias um momento de grande grupo. Quando cantamos ou conto uma história, ou fazemos teatro para eles.
A rotina está bem implementada. Eles sabem que brincam, tem este momento de grande grupo, se estiver bom tempo vamos ao recreio e depois é a hora do almoço.
Trabalho em pequenos grupos, quando eu faço uma atividade com eles, as auxiliares estão com eles nas áreas da casa ou dos jogos. Mas a atividade planeada é feita desta forma.
Tenho dificuldade em dividi-los para fazer tantas atividades em pequeno

grupo. Não estou a ver como fazê-lo. Eles ainda precisam de muita exploração. Mas vou tentar.
De qualquer forma não vai ser fácil pois agora tenho uma adaptação.

Na verdade temos tido dificuldade devido a várias adaptações que têm surgido ao longo do ano. Especialmente na sala do JI, têm estado a entrar e a sair constantemente crianças da sala, por mudanças de residência ou por terem tido vaga na instituição pública.

Sala 3
5-27/02/2014

A sala foi alterada e a área das expressões acrescentada. Um dos receios desta educadora é a de que as crianças queiram utilizar esta área todas ao mesmo tempo.

Realizou uma atividade de pintura de máscaras. E eu fui lá observar. As crianças estavam a trabalhar em diferentes áreas e não se intrometeram na área da pintura. A educadora também surpeendida referiu: "Já viste! A Ana está ali a pintar e os outros estão a brincar noutras áreas. Não foram lá ter..."

Conversámos sobre a visita da investigadora ao Centro Olivais Sul e ao comentário que esta tinha feito na reunião sobre se colocar apenas algumas produções das crianças na parede, tal como observou durante a sua visita. A educadora da sla 3 refere "Não sei se estou confortável em colocar apenas alguns desenhos e tentar que eles escolham. Afinal vão escolher o deles. Não é? Além disso devemos valorizar o trabalho de cada um e não dar a entender que há trabalhos melhores do que outros."
Este é um ponto que devemos refletir, pois eu concordo que as produções devem ser todas expostas. Não é necessário fazer seleções . Para cada criança o seu trabalho é o melhor. E a verdade é que é mesmo e devemos valorizar o que todas as crianças são capazes de fazer.

6-13/04/2014

Na área da pintura as crianças percebem que não podem participar todas ao mesmo tempo. Assim, mostram a sua vontade de pintar e quando o adulto responde que quando o colega terminar avisa, as crianças passam a explorar outra área com alguma calma e serenidade.

Por vezes preferem ficar numa área junto á área da pintura, mas não interferem com os colegas.

Estão a compreender a rotina e quando o adulto chama para o grande grupo no final da manha, as crianças já se vão sentar autonomamente no tapete.

•T empo de abrigar;
• Escolha das áreas ;
• Trabalhos em pequeno grupo;
• Recreio ;
• momento intercultural .
O grupo está mais organizado. Já se dividem por áreas dizem para onde querem ir trabalhar. Ainda existem alguns conflitos porque a área da casa ainda é muito solicitada. Estamos a trabalhar de modo a que percebem que não podem estar tantas crianças. Vamos introduzir um quadro com o número de crianças que poderá estar em cada área, a ver se através de uma forma mais prática consigam resolver o problema por si.

Introduzimos o quadro das presenças. As crianças demonstram grande interesse por este quadro. Vão buscar canetas e tentam autonomamente marcar as suas presenças.
Introduzimos o quadro do tempo. As crianças observam as cores do dia e já associam a cor ao dia do professor de música.
Reduzimos o número de materiais na sala,Observo que as crianças ajudam mais a arrumar. Acho que antes eram muito e eles "perdiam-se" na arrumação.
As brincadeiras parecem mais estruturadas também.

Sala 4

7- 26/03/2014

Começámos a implementar a rotina. Agora tem sido tudo um pouco rápido. Temos um colega novo que ainda está a aprender sobre as nossas aprendizagens. E como temos uma colega a faltar apoiamos uma sala até as 10h. Eu estou também a fazer o horário da tarde. Assim, quando eu chego cantamos o bom dia, vemos o tempo e partimos para as atividades em pequeno grupo. No inicio levantavam-se todos ao mesmo tempo. Era difícil organizá-los. Ainda temos alguma dificuldade em organizá-los mas já conseguem ouvir mais e dirigem-se para as mesas que eu digo.

Os colega aceitaram bem este tempo. Assim todos sabemos o que temos que fazer. Programamos e escolhemos as atividades em que nos sentimos mais à vontade. O grupo depois de estar organizado em pequenos grupos fica calmo. É um momento em que estamos todos concentrados no que estamos a fazer.

A pouco e pouco as crianças terminam as atividades. Se estiver bom tempo vão ao recreio, senão brincam nas áreas.

Tentamos também ter sempre o momento intercultural. Depois das atividades em pequeno grupo se estiver bom tempo vão até ao recreio e depois é que fazemos o momento intercultural.

As crianças aceitam bem este momento especialmente se forem ao recreio. Quando voltam para a sala vão logo para a área da biblioteca. Costumam estar atentos. Depois disso lavamos as mãos e vamos almoçar.

É uma rotina muito estruturadora mas implica que estejamos todos, que não haja falhas na equipa, E que todos os intervenientes queiram participar.

A colega auxiliar diz que o grupo fica calmo mas que as crianças são muito rápidas. Fica tudo feito logo!

Mudámos a sala. As crianças assistiram. Em volta desta mudança estão as mesas para que cada um de nós pudesse trabalhar com eles.

As crianças aceitaram bem a mudança. Perceberam as áreas. Desta forma as áreas não estão tão limitadas e permite observá-los melhor. Ainda mudam muito de áreas, estão sempre a saltitar. Mas agora percebe-se melhor essas mudanças.

Estrategicamente colocámos a área da casa em frente à áreas da biblioteca. Ainda hoje, as crianças brincaram nas duas áreas. Duas crianças deitaram no sofá os seus bebés e deitaram-se com eles. A outra situação foi a de uma criança que fingia que estava doente. Deitou-se no sofá e outro colega foi-lhe dar o remédio.

Sala 5
8- 30/04/2014
Já trabalhávamos em pequenos grupos. Ficam mais calmos quando trabalhos primeiro em pequenos grupos e depois em grande grupo. Depois, quando acaba o tempo de pequenos grupos perguntamos para onde é que cada um quer ir brincar. Eles organizam-se pelas áreas.
Em relação à sala, sabes, apesar de não termos mudado muito noto que eles utilizam mais a garagem para fazer os jogos de chão. Os jogos e mesa também estão a ser mais utilizados.

A Creche enquanto *Locus* de Participação de e para crianças pequenas

Ana Raquel Cruz Chenrim

Resumo

O sentimento e a valorização atribuídos à infância e à criança nem sempre existiram da forma como hoje são conhecidos e (quase sempre) defendidos. O papel e a ação das crianças estão diretamente associados às expectativas dos adultos e às conceções vigentes em cada sociedade relativamente à infância. Importa destacar a visibilidade social das crianças nas sociedades contemporâneas. Se de um lado, encontramos um discurso social e político sobre a infância de e com direitos; por outro lado, ainda assistimos a um hiato entre essa defesa e as condições reais de vida das crianças. É possível afirmar a ainda existência de práticas sociais que não garantem ou promovem os direitos da criança. Apesar da importância que as teorias da participação das crianças têm vindo a assumir no campo científico, social e político, a literatura sobre a temática dos direitos de participação e dos seus contextos institucionais tem-se centrado essencialmente em investigações com crianças mais velhas. Não obstante, estamos a assistir atualmente ao desenvolvimento das investigações feitas com crianças pequenas e muito pequenas. O artigo que aqui se apresenta tem como objetivo observar e caraterizar a participação das crianças em contexto de creche, ancorado teoricamente à Sociologia da Infância que considera as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e com "voz". A partir da análise do quotidiano de um grupo de crianças pequenas no seu contexto educativo pretende-se perceber de que modo a creche é, ou pode vir a ser, um locus de participação de crianças pequenas. Procura, ainda, caracterizar as representações sociais dos profissionais da sala de creche sobre as crianças pequenas e o trabalho com elas desenvolvido, com intuito de perceber de que modo é ou não promovida a sua participação (onde/quando/ como e por quem?). Metodologicamente trata-se de um projeto com uma abordagem qualitativa, nomeadamente etnográfica. O trabalho de campo decorreu numa sala de creche de uma Instituição Particular de Solidariedade Social em Moscavide, com um grupo de 15 crianças de 1 e 2 anos e a respetiva equipa de profissionais, uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa. Este estudo permitiu-nos concluir que algumas dimensões de participação das crianças são promovidas. Estas acontecem em diferentes âmbitos e contextos, dentro e fora da sala, ao longo do dia e em diferentes tempos da rotina diária.

Palavras-chave: Participação das Crianças em Creche; Projeto de Intervenção; Representações Sociais.

Abstract

The feeling and valuation attributed to childhood and the child did not always exist the way are known and today (almost always) defended. The role and action of children are directly associated to the expectations of adults and conceptions prevailing in each society in relation to childhood. It is important to highlight the social visibility of children in contemporary societies. On the one hand, we find a social and political discourse on childhood and rights; on the other hand, although there is a hiatus between this defence and the actual living conditions of children. It is still possible to affirm the existence of social practices that do not warrant or promote children's rights. Despite the importance that the theories of children's participation have been taking in the scientific, social and political fields, the literature on the topic of participation rights and their institutional contexts has focused primarily on research with older children. Nevertheless, we are currently witnessing the development of investigations made with young and even younger children. The paper presented here aims to observe and characterize the participation of children in the context of childcare, theoretically anchored to the sociology of childhood that considers children as social actors, subjects of rights and "voice." From the analysis of the everyday lives of a group of young children in their educational context we intend to realize how day-care is, or may be, a locus of participation of young children. Looking further to characterize the social representations of the professional nursery room for young children and work developed with them, aiming to realize how it's participation is promoted or not (when / where / how and by whom). Methodologically this is a project with a qualitative approach, and a particularly ethnographic one. The field work took place in a childcare center room of a Private Institution of Social Solidarity in Moscavide, with a group of 15 children aged 1 and 2 years and the respective team of professionals, a kindergarten teacher and two teaching assistants. This study allowed us to conclude that some dimensions of participation are promoted in different areas and contexts, inside and outside the room throughout the day and at different times of the daily routine.

Keywords: Children's participation in childcare institution; Intervention Project; Social Representations

Introdução

Foi sobretudo a partir do século passado que emergiu uma nova consciência social face à infância, muito devido a movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e aos contributos de várias ciências. A Convenção dos Direitos da Criança (1989) representa aqui um momento de mudança no que diz respeito à compreensão dos direitos da criança ao reconhecer a individualidade e a personalidade de cada criança, visando salvaguardar quer a sua proteção, quer a sua liberdade. Ao considerar as crianças como seres humanos detentores de direitos, combate a ideia das crianças como objetos das políticas assistencialistas que acentuam a sua vulnerabilidade.

A Sociologia da Infância assumiu também um papel preponderante ao contribuir para uma nova conceptualização da criança encarando-a como sujeito autónomo e interdependente do adulto, ainda que não isolada. Tanto sociólogos da infância como os defensores dos direitos da criança consideram a infância como uma categoria social, com singularidades próprias e a criança como um ator social e não como sujeitos insubordinados à ordem social dos adultos. Assim, privilegia-se um enfoque na ação das crianças e na construção dos seus mundos sociais, favorece-se igualmente uma imagem renovada da infância ativa e com voz (Sarmento, 2004; Fernandes, 2009; Tomás, 2011).

Embora a participação se tenha revelado como condição necessária e fundamental para efetivar a criança como um cidadão, sujeito de direitos e seja convocada em discursos sociais, políticos e académicos, não significou uma real e efetiva transposição para a prática social, nomeadamente nos contextos educativos como a creche.

Este projeto ancora a sua ação a partir dos pressupostos que reconhecem a criança enquanto ator, com ação social (Coutinho, 2010) e enquanto construtora de lógicas próprias de ação, através de pesquisas e evocações nas áreas do saber dos Childhood Studies, em especial da Sociologia da Infância (Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Sarmento, 2013) e da Pedagogia da Infância (Rocha, 2001, 2002; Delgado, 2003, 2012; Coelho, 2004; Folque & Artur-Marques, 2009; Coutinho, 2010; Vasconcelos, 2011).

Procurar-se-á escutar e "ouvir a voz das crianças" partindo do pressuposto da Sociologia da Infância que considera as crianças como sujeitos de direitos e como "atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem" (Soares, 2004, p.2). No entanto, e porque se fala de infância e de crianças haverá também uma inevitável abordagem interdisciplinar através do diálogo da Pedagogia da Infância com a Sociologia da Infância.

Esta investigação tem como principal objetivo compreender o quotidiano de um grupo de crianças pequenas, com 1 e 2 anos, no seu contexto educativo, numa tentativa de se perceber de que modo a Creche é, ou pode

vir a ser, um locus de participação de crianças pequenas. Procura, ainda, caracterizar as representações sociais dos adultos, uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa, sobre as crianças pequenas e o trabalho com elas desenvolvido, bem como perceber de que modo é ou não promovida a participação das crianças em contexto de Creche, numa tentativa de resposta às questões – onde/quando/ como e por quem?
Metodologicamente trata-se de um estudo de cariz etnográfico, no qual foram utilizados as seguintes técnicas: a observação participante, as entrevistas aos profissionais da sala de creche, educadora e auxiliares de ação educativa e o **registo fotográfico.**

A INFÂNCIA E A PARTICIPAÇÃO: análise conceptual socio histórica

1.1. A Infância

As crianças sempre participaram, em casa, na escola, no trabalho, nas guerras, mas tal participação não era visível, apenas aceite como uma obrigação das crianças. Este facto deve-se, em grande parte, às conceções de criança e infância vigentes (Tomás, 2007c, p.47). Só recentemente surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes conceções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos.
A ideia de infância é uma ideia recente, sendo que apesar de sempre terem existido crianças, nem sempre houve infância. Isso acontece porque "durante grande parte da idade da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial" (Sarmento, 2004, p. 3), tendo sido a sua permanência na sociedade constantemente invisibilizada pelos adultos.
Como refere Abramowicz "a história da criança e da infância sempre foi construída "sobre a criança" e não "com a criança", na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão" (2003, p.17).
As crianças eram entendidas e tratadas como um adulto em miniatura (Tomás, 2007, 2011) ou mesmo como um adulto incompetente, vistas sobretudo a partir do que não eram. Como preconiza Fernandes:

> "As crianças foram, durante muitos séculos, sujeitas a terríveis processos de seleção, dizimação, adestramento, que, em nada, se compadeciam com a sua natureza vulnerável e dependente, ficando reféns dos valores e práticas culturais que, em cada época, se foram construindo à volta destes seres sem qualquer estatuto. É, portanto, despropositado considerar que as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos, uma vez que, em muitos períodos da história, e mesmo da história recente, elas foram desconsideradas enquanto seres hu-

manos" (2005, p.25).

A criança e a infância, ao serem produzidas e configuradas, constituindo-se enquanto categorias sociais, apresentam uma dicotomia na medida em que, como salienta Abramowicz, "vêm sendo compreendidas, ao mesmo tempo, como algo que deve ser preservado das ameaças e também passa a ser ameaçador: a criança ora é pura, ora é pecadora; deve ser protegida e deve ter deveres; de toda maneira, sempre deve ser educada" (2003, p.16).

Ao longo da história houve diferentes modos de olhar a infância e diferentes formas de convivência entre gerações, mas foi o século XX aquele que se distinguiu ao ter sido considerado como o século da criança. Segundo Kramer (1992 citada em Henriques, 2009) "o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento" (p.30).

Foi sobretudo a partir do século passado que emergiu uma nova consciência social face à infância. Em grande parte, devido, aos esforços legislativos para promover e garantir, mesmo que na maioria das vezes apenas no campo teórico, os direitos das crianças, cujo expoente máximo foi a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (Tomás, 2007), que representa um momento de mudança paradigmática no entendimento que temos das crianças. É um documento que reconhece a individualidade e personalidade de cada criança, visando salvaguardar quer a sua proteção, quer a sua liberdade. Ao considerar as crianças como seres humanos detentores de direitos, combate em parte a ideia das crianças como objetos das políticas assistencialistas que acentuam a sua vulnerabilidade. Podemos assim afirmar que a Convenção afigurou-se como uma viragem na construção social dos direitos da criança[1].

Com o reconhecimento internacional de que todas as crianças são sujeitos de direitos, mesmo que se movam sem autonomia, podemos afirmar que começou uma nova era na história da infância ou, por outras palavras, "construiu-se uma nova infância" (Tomás, 2007a, p.192).

Embora Portugal tenha sido um dos primeiros países a aprovar uma Lei de Proteção à Infância em 1911, a consagrar na Constituição da República

[1]A CDC é constituída por 54 artigos que podem ser divididos por três categorias de direitos: os direitos de provisão; os direitos relativos à proteção e os direitos de participação. Com vista a uma realização mais eficaz dos objetivos da CDC, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) adotou três Protocolos Facultativos que datam de 25 de maio de 2000: o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis (ratificado por Portugal a 16 de maio de 2003); o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados (ratificado por Portugal a 19 de agosto de 2003); e, o Protocolo Facultativo para a Convenção sobre os Direitos da Criança sobre procedimentos de comunicação, a 14 de abril de 2014. Este Protocolo vem reforçar os mecanismos de responsabilização, o que permitirá não só ajudar a identificar lacunas nos sistemas judiciais para crianças ao nível nacional, mas também apoiar as instituições independentes de defesa dos direitos fundamentais das crianças. Este instrumento legal crucial representa assim um avanço significativo para proteção dos Direitos da Criança, dado que garante sobretudo o direito à participação das crianças e reforça o seu direito a serem ouvidas.

de 1976, como direitos fundamentais, a infância e a ratificar a Convenção dos Direitos da Criança em 1990, bem como os Protocolos Facultativos, muitos compromissos[2] permanecem incumpridos. Inclusive, o início deste século ficou pautado por alguns desassossegos inviabilizando assim a melhoria das condições de vida das crianças (Tomás, 2011).

1.1.1. Uma outra visão sobre a infância e as crianças: mudança paradigmática a partir da sociologia da infância

A imagem de infância tradicional foi sendo ultrapassada, apontando para um novo paradigma: as crianças encaradas como atores sociais e a infância como uma categoria social de tipo geracional com direitos (James & Prout, 1990). O novo paradigma sustentado nos Estudos da Criança (cf. Sarmento, 2013) e na Sociologia da Infância em particular, contribuiu para uma nova conceptualização da criança enquanto sujeito sociológico autónomo e interdependente do adulto, ao considerar a infância enquanto categoria estrutural de tipo geracional. Deste modo, tem-se vindo a assistir ao aparecimento e consolidação de uma área científica desassossegada e preocupada relativamente à valorização da categoria social da infância como válida em si mesma para a produção de conhecimento social, bem como o surgimento e consolidação de novas perspetivas acerca da imagem da criança como sujeito de direitos. Ao privilegiar-se um enfoque na ação das crianças e na construção dos seus mundos sociais, favorece-se também uma imagem renovada da infância ativa e com voz. A conceção da infância como uma construção social tem sido ainda marcada pelo progressivo reconhecimento de que as próprias crianças participam da sua determinação, uma vez que como agentes ativos e socialmente criativos produzem não apenas as suas culturas infantis com caráter único, mas simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas (Corsaro & Eder, 1997).

Tomás afirma a existência não de uma única infância mas de infâncias: dada a pluralidades de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência quotidiana deste grupo social e geracional (2007a, p.183). Refere ainda que a criança não recebe apenas as influências às quais está exposta, esta é também um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião próprio e ponto de vista e, que devem ser levados em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito.

Sarmento refere-se a um "entre-lugar" para considerar o espaço-tempo

[2]No entanto, convém salientar que no transato dia 27 de janeiro de 2014 foi ratificada por Portugal pelo Decreto do Presidente da República n.º 3/2014, de 27 de janeiro, a Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos da Criança, adotada em Estrasburgo, em 25 de janeiro de 1996.

da infância numa dupla perspetiva. Por um lado, a criança vive o processo de transição inerente ao seu trajeto de desenvolvimento, sendo o seu lugar esse ponto de interceção entre o que é a veiculação das culturas adultas e as culturas infantis, afirmadas pela interação de pares e pelo processo de "socialização horizontal", isto é de pertença social aos coletivos infantis, com as suas linguagens, códigos, protocolos, lógicas, artefactos, etc. (2006, p.19).

De acordo com o mesmo autor, a imagem de outrora da criança, vista como incompetente, dependente do adulto, vulnerável, totalmente desapossada do poder, dá lugar a uma outra imagem da criança, "sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com o reconhecimento do valor da participação com influencia nos seus mundos de vida" (2013, p.37).

1.1.2. Diálogos entre a Pedagogia e a Sociologia da/sobre a infância

A correlação que será apresentada entre a Pedagogia da Infância associada à Sociologia da Infância visa a promoção da interdisciplinaridade aquando do estudo da infância (Vasconcelos, 2009), na qual diferentes campos do saber procuram informar-se, dialogar e debater-se a cerca de uma temática. Estes diálogos partem dos pressupostos dos Estudos da Criança que procuram "compreender a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspetiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar" (Sarmento, 2013, p.15).

O encontro da Pedagogia com a Sociologia da Infância como afirma Coutinho acontece devido, essencialmente,

> "à perceção de que as crianças não são meros objetos de análise, mas sim sujeitos ativos da pesquisa e, principalmente, atores sociais. Por isso, já não cabe pensar as crianças como indivíduos a serem estudados e categorizados, mas como atores a serem ouvidos e envolvidos nos processos de aproximação e conhecimento das suas realidades sociais" (2010, p. 4).

Segundo Rocha (2001) cabe à Pedagogia articular o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo, dando voz aos sujeitos envolvidos com o problema e permitindo ao pesquisador uma posição de compartilhamento a que a autora designaria de diferenciada.

As "novas" pesquisas sobre a infância conduziram ao reconhecimento das crianças pequenas como pessoas. Segundo este novo paradigma e "as crianças pequenas, em creches e pré-escolas, deixam de ser consideradas em seu ofício de aluno (...) para tornarem-se visíveis como protagonistas

de sua aprendizagem, realizada por meio de interações e brincadeiras, nas quais produzem culturas (Nascimento, 2012, pp.60-61).

De acordo com Trevisan (2006) o novo paradigma implica uma reconstrução da infância na sociedade, na qual se impõe um trabalho multidisciplinar e de transformação de práticas profissionais que se enquadrem com esta nova visão da criança. Em fim último, contribuirá também para a redefinição da própria educação de infância. Como afirma Coelho, esta tende a ser vista e compreendida diferentemente consoante as sociedades e as culturas, ilustrando deste modo aquilo que cada uma defende. "De forma mais ou menos explicita cada sociedade mantém, portanto a sua própria definição de 'educação ideal', que se reflete nos objetivos e expetativas que organiza face ao desenvolvimento da criança e à sua socialização" (2004, p.15).

Vasconcelos (2000) defende a educação enquanto projeto de cidadania reconhecendo o valor da infância e considerando as crianças como pequenas cidadãs de pleno direito, capazes de participar ativamente na melhoria da sociedade. Para a autora, o jardim de infância funciona, ou deveria assumir esse papel, como um locus de cidadania, afirmando:

> "Enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. No jardim de infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário" (2007, p.112).

Esta é uma mudança, que tem sido feita gradualmente e não de forma linear. Segundo Tomás (2007b, p.120) a infância é ainda perspetivada dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos.

1.2. A participação das crianças

A participação das crianças assume-se como um dos principais pressupostos teóricos da Sociologia e da Pedagogia da Infância. Não obstante, trata-se um conceito sujeito a uma multiplicidade de interpretações e definições. Inclusive "há inúmeras experiências a acontecer no mundo de participação, no entanto podemos afirmar que algumas têm apenas um carácter ilusório" (Tomás, 2011, p.48).

Tomás (2007b) sustenta o paradigma da participação infantil, paradigma que combate e ultrapassa a ideia de negatividade e de paternalismo e defenda o pleno reconhecimento social da criança. A autora defende:

> "Participação e cidadania dizem respeito à forma como as crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas. A concretização desses pressupostos pressupõe que as crianças compreendam e dominem o processo em que estão inseridos. É necessária uma organização coletiva dos atores, a promoção de espaços de discussão e negociação e a formulação de reportórios de ação para a concretização desses princípios, o que também pressupõe o diálogo com os poderes públicos" (Tomás, 2007b, p. 127).

Nesta investigação adota-se a definição de participação das crianças de Tomás, na qual a autora considera vários elementos:

> "Primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação" (2007c, p.48).

Todavia, e mais uma vez citando as palavras de Tomás "participação não significa tudo fazer, não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças. Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças (2007a, p.211).

1.2.1. Caracterização das Teorias sobre a Participação das Crianças

São diversos os investigadores que se dedicaram a produzir teorias sobre a participação infantil. Através de escalas que elaboraram pretenderam apresentar o grau de incidência da participação das crianças e aferir se a mesma é realizada de modo efetivo.

Lansdown (2005) identifica três níveis distintos de diferentes intensidades de participação das crianças, mas que não se excluem entre si: processos consultivos; processos participativos; processos autónomos. Nos "processos consultivos, o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças. Caracterizam-se por ser processos iniciados por adultos,

dirigidos e administrados por adultos e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados" (Tomás, 2007c, p. 50). Os "processos participativos, caracterizam-se por serem iniciados por adultos, implicarem a colaboração das crianças e atribuírem às crianças o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados" (Tomás, 2007c, p. 50). Os "processos autónomos, processos nos quais as crianças têm o poder de empreender a ação. Caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar; os adultos atuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças" (Tomás, 2007c, p. 50).

Com o seu trabalho pioneiro Roger Hart (1992) ao abordar a temática da participação infantil influenciou uma grande parte dos trabalhos que o seguiram[3]. Não obstante, não reflete, necessariamente, a realidade do exercício da participação por parte das crianças (Tomás, 2007, 2011; Agostinho, 2010).

Fernandes (2009), com base nas propostas elaboradas por Hart (1992) e Shier (2001) relativamente às margens de participação infantil, define três patamares de participação das crianças na investigação: o patamar da mobilização (processo iniciado pelo adulto, em que a criança é convidada a participar, considerada como parceira); o patamar da parceria (processo desenvolvido entre crianças e adultos); e o patamar do protagonismo (processo dependente em exclusivo da ação da criança).

Embora seja notória a teoria da participação infantil nos discursos académicos, nem sempre é transponível para as práticas sociais e educacionais. Contudo, a participação tem-se revelado como condição necessária e fundamental para efetivar a criança como cidadã e sujeito de direitos.

CRECHE: conceitos e evolução sócio histórica

A educação coletiva de crianças em creche, dos zero aos três anos, em Portugal tem ainda pouca visibilidade social, ainda mais quando é feita uma comparação relativamente à educação que ocorre entre os três e os seis anos. Esta disparidade verifica-se não só no que diz respeito à provisão dos serviços, mas reflete-se igualmente em relação à (ainda) reduzida investigação produzida, o que se tem vindo denotar na escassez de literatura originada sobre esta temática.

A propósito, Coelho afirma:

[3]Adaptado de Arnstein (1969), Hart apresenta um modelo de participação denominado Escada de Participação com oito níveis de participação, divididos em dois grupos. Os três primeiros não são considerados como uma verdadeira participação; e os cinco graus posteriores crescem na escada de participação, em que as categorias se encontram hierarquizadas em níveis progressivos de participação infantil. O autor refere que o maior grau de autonomia exercido pelas crianças é o mais desejável e mais complexo.

> Apesar de ser socialmente reconhecido o impacto duradouro das condições em que ocorre o desenvolvimento na primeira infância, as preocupações acerca da organização das modalidades de educação e cuidados para as crianças com menos de três anos, suscetíveis de contribuir de forma positiva para o seu desenvolvimento e bem-estar, adquirem ainda pouca visibilidade em Portugal (2004, p.21).

No entanto, importa recuar um pouco no tempo a fim de remontarmos à proveniência da creche. De origem francesa, a palavra "creche" significa "manjedoura", denominação dada ao abrigo para bebés necessitados que começavam a surgir em França no século XVIII. Com caráter basicamente assistencial, a creche guardava os lactentes para que as suas mães pudessem trabalhar (Henriques, 2009). Contudo, foi no século XIX, com a crescente entrada da mulher no mercado de trabalho juntamente com a organização das famílias como conjuntos nucleares (pai, mãe e filhos) e a consequente ausência no agregado familiar de avós ou tias para cuidar das crianças, que houve um incentivo ao aumento do número de creches. Assiste-se a uma separação temporária da família face aos cuidados e à educação das crianças pequenas, ficando essas funções atribuídas a estranhos. Com o aparecimento das creches, a família deixa de ser a única instância socializadora. Em Portugal, as ideias de intervenção cientificamente educativa, cujo início noutros países europeus surgiu aquando da Revolução Liberal, foram prosperando a partir dessa altura, havendo alguns indicadores de que o Estado começa a valorizar a educação das crianças fora do espaço doméstico e sob a responsabilidade de pessoas habilitadas para o fazer.

No sistema educativo português e segundo a legislação em vigor, só é considerada a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não a alargando às crianças mais pequenas, cujo acolhimento institucional é tutelado pela Segurança Social. Consequentemente os serviços de creche, ama e outras modalidades não estão contemplados como educação. Permanece a conceção de atribuir à creche ou à ama uma função de apoio à família, de resposta social. "A educação destas crianças em Portugal é, por definição institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do 'direito à educação' consagrado na Convenção dos Direitos da Criança" (Vasconcelos, 2011, p.8).

Em Portugal os cuidados para a infância são assegurados maioritariamente por creches, sendo estas, comparativamente às amas, as que acolhem maior número de crianças. Em 2011, "estão assinaladas no Continente 2504 creches (mais 83 que ano anterior), o que corresponde a um crescimento de 6,4% da capacidade instalada. Santarém é o distrito que regista o maior crescimento (15%), seguido de Viseu com 10,3%" (CNE 2012, p.42).

A interpelação feita ao governo português através do relatório de peritos da OCDE sobre avaliação da educação e cuidados prestados às crianças dos 0 aos 6 anos, teve expressão no aumento da taxa de cobertura do

atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos para 34,9% (CNE, 2010 citado em CNE, 2011, pp.4-5).

Importa referir o aumento considerável que se registou nos últimos anos no que diz respeito ao acréscimo de serviços de atendimento às crianças pequenas. Embora os números sejam bastante expressivos e representativos de uma mudança, ainda não são o desejável face às necessidades reais das famílias trabalhadoras (CNE, 2011). Não obstante, "continuamos a ser o país europeu onde maior número de mulheres em idade fértil trabalha a tempo inteiro: 87,2% de mulheres entre os 24 e os 34 anos de idade e 86% de mulheres entre os 35 e os 44, pelo que a atual taxa de cobertura se torna manifestamente insuficiente" (Vasconcelos, 2011, p.5).

Atualmente em Portugal assiste-se a uma expansão dos serviços de Creche, sobretudo em zonas urbanas e suburbanas de maior crescimento, acompanhada de uma preocupação de qualidade dos mesmos. O enquadramento deste tipo de serviços é caracterizado como: uma resposta social, desenvolvida em equipamento de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionado para o apoio à criança e à família (Despacho Normativo n.º99/89, de 11 de setembro). Os objetivos consignados a estes serviços de acordo com o Despacho Normativo n.º99/89, de 11 de setembro são: proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado; prevenir e compensar défices sociais e culturais do meio familiar.

Numa definição mais formal e segundo Rocha (1996, citado em Henriques, 2009, p.36) "considera-se creche a resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os três meses e os três anos, durante o período diário, correspondendo ao trabalho dos pais".

A creche representa assim uma instituição socioeducativa com grande importância na vida das crianças e das suas famílias. Ainda mais nos dias de hoje, em que o ritmo de vida acelerado deixa cada vez menos tempo disponível aos pais para o partilharem com os seus filhos, e para lhes darem a atenção de que necessitam para o seu desenvolvimento. A crescente procura deste serviço nos últimos anos veio incitar uma melhoria na qualidade das creches.

Ainda que a creche não descuide a satisfação das necessidades físicas e fisiológicas básicas, Henriques afirma que a ação da educação nas creches deverá ser entendida essencialmente como uma ação promotora de desenvolvimento infantil, em seus aspetos também básicos de interação

e de estimulação. Acrescenta também que esta evolução do conceito de creche foi acompanhada por um conhecimento mais alargado sobre a criança com menos de 3 anos, que hoje é vista como um ser com capacidades próprias interagindo e influenciando o meio onde está inserida (2009, p.39).

Tanto nas creches como nas pré-escolas, a criança tem necessidades e direitos de ser cuidada e educada como um todo. Não se concebe uma educação infantil em que não estejam presentes os cuidados com o seu corpo, sua alimentação, sua saúde, seu crescimento e o seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. É importante ressaltar que qualquer atividade que tenha como referência a criança, seja na família ou na instituição, implica ações educativas e de cuidado (Fernandes, 2009, p.47).

Um dos grandes desafios das creches é portanto certificar-se que sejam simultaneamente asseguradas as funções de cuidar e educar, de acordo com as necessidades e direitos da criança como um todo. Sendo que qualquer atividade que tenha a criança como referência, seja em que contexto for, implica ações educativas e de cuidado. Como refere Henriques, a criança dos zero aos três anos tem as suas especificidades e, por isso, qualquer programa educativo desenvolvido neste setor terá de procurar integrar as dimensões cuidado/educação de forma informada, consciente, refletida e com qualidade (2009, p.48).

De acordo com o Relatório da UNICEF- A Transição dos Cuidados na 1ª Infância:

> A tendência para serviços de educação e cuidados na primeira infância comporta um enorme potencial positivo, nomeadamente: a possibilidade de proporcionar às crianças o melhor começo de vida possível, de limitar a criação precoce de desigualdades, de acelerar os progressos no sentido da igualdade para as mulheres, de estimular o sucesso escolar e de investir na cidadania (2008, p.31).

Contudo, mais do que olhar a creche como uma necessidade social, de apoio às famílias, torna-se fundamental e inadiável concebê-la como um direito das crianças, quer os pais trabalhem, possam ou não ficar com elas. Como defende Vasconcelos:

> A qualidade da educação dos 0 aos 3 anos como fator de igualdade de oportunidades, de inclusão e coesão social aparece como uma necessidade emergente do processo de audição pública e de reflexão e como uma condição sine qua non de implementação dos direitos das crianças (2011, p.24).

Embora haja indicadores de alguma mudança e não se verifique uma ausência de interesse pelas crianças, ainda nos encontramos perante uma época marcada pelo seu silêncio (Ferreira, 2010), tendo este a agravar-se quanto mais pequenas estas são. Representativo disso é o recente desenvolvimento das investigações feitas com crianças em idade de creche sobre as questões da participação (Coutinho, 2002, 2010, 2013; Delgado 2003, 2012; Ferreira, 2010). Por se constatar a sua pouca ou rara partici-

pação e, consequente visibilidade, quanto mais novas são, dar-lhes "voz" revela-se urgente, sendo que o papel da creche enquanto locus de participação ambiciona isso mesmo, promover as questões de participação desta faixa etária.

A Creche enquanto Locus de Participação de e para crianças pequenas

3.1. Diagnóstico e problemática

De acordo com Guerra "as principais características do diagnóstico repousam no seu caráter sistémico, interpretativo e prospetivo" (2006, p.139).

A sala de creche onde decorreu a investigação tem-se revelado ao longo dos tempos um local de certo modo reservado, tanto do ponto de vista espacial, como pedagógica e educacionalmente. Esta é uma sala menos exposta e mais recatada que apresenta pouca abertura relativamente aos restantes espaços e pessoas que entram, saem e permanecem na Instituição. Isto é, sendo esta a única sala que representa a valência de creche neste contexto educativo, há pouca visibilidade do que por lá se passa e daquilo que por lá acontece diariamente. Consequentemente é dada pouca visibilidade às crianças pequenas que a frequentam e, simultaneamente, às suas ações.

É necessário registar que em anos letivos anteriores, eram pouco vistas as saídas dos grupos de crianças desta sala, assim como era reduzido o número de momentos de interação entre as crianças de creche e as de Jardim de Infância (JI).

Contudo, este ano foram observadas mais deslocações das crianças desta valência, evidenciadas com o surgimento de um aumento considerável de atividades exteriores à sala. Verificaram-se inúmeras saídas de pequenos grupos com a respetiva educadora; foram observados momentos de maior expressão e comunicação pelas crianças, nos quais estas tiveram um papel mais ativo face ao que vinha sendo recorrente noutros anos. Por diversas vezes, foram avistados pequenos grupos de crianças, de 1 e 2 anos, a participarem em pequenas pesquisas, envolvidos na procura de determinado material, a fazerem pedidos às outras salas, solicitando apoio para alguma questão ou situação e fazendo pequenas apresentações ou comunicações de projetos aos outros grupos de crianças mais velhas. Resumidamente, as observações atuais têm revelado um destaque especial e de relevância ao papel das crianças de creche dentro da Instituição, o que não sucedia anteriormente, ou pelo menos não era tão evidente.

Em conversa informal com a educadora desta Sala, que está em creche pela primeira vez, a mesma referiu que valorizava o interesse e a participação das crianças, "mesmo em contexto de creche" (E1), o que pelo menos aparenta ser uma intenção de valorização da criança, nomeada-

mente da criança pequena.
Através do diagnóstico e da problemática subjacente à investigação pretende-se de acordo com Guerra "identificar as questões-chave em torno das quais se pode formular a intervenção" (2006, p.140). Nesse sentido pretende-se, primeiro compreender o quotidiano de um grupo de crianças pequenas, com 1 e 2 anos, no seu contexto educativo, numa tentativa de se perceber de que modo a Creche é, ou pode vir a ser, um locus de participação de crianças pequenas. Posto isto, surge a questão principal que deu origem a esta investigação - Como se pode promover a Participação das crianças em contexto de Creche?

3.2. Caraterização do Contexto

3.2.1. Caraterização da Instituição

Para partir dos indicativos das crianças, das suas ações para compreender o que elas recriam, ressignificam, reproduzem, criam e manifestam na relação entre os pares, há que levar em consideração que observar as crianças, não significa que serão consideradas apenas as suas ações, mas sim que mediante a totalidade de suas expressões serão tecidas as relações necessárias para conhecê-las. Quero dizer com isso que o contexto institucional, as profissionais, a localidade onde se encontra a creche, a cultura, enfim todas as dimensões presentes na vivência das crianças na creche são consideradas. (Coutinho, 2002, p.12)
O trabalho de investigação teve como locus de pesquisa uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada na vila de Moscavide [4].
A Instituição[5] onde decorreu a investigação foi criada em 1990 e, segundo a coordenadora pedagógica, "nasceu, fruto do sonho de um pequeno grupo de pessoas preocupadas com a situação das crianças da zona oriental de Lisboa e decididas a dar um bom contributo para que as suas vidas pudessem melhorar".

3.2.2. Caraterização da sala

[4]Moscavide tem pouco mais de 1Km2 e atualmente é ocupada por mais de 20 mil habitantes, fazendo dela a freguesia que regista a maior densidade populacional do concelho de Loures (ver Anexo C).
[5]As suas instalações localizam-se num edifício de habitação, ocupando o rés-do-chão e a cave, que foram adaptados para o efeito.
Dela fazem parte três valências: uma sala de Creche, com crianças de 1 e 2 anos com 15 crianças; duas salas de Jardim de Infância com 36 crianças, uma com média de idade de 3 e 4 anos e outra de 4 e 5 anos; mais uma sala de A.T.L. com dois grupos de crianças dos 6 aos 10 anos perfazendo 28 crianças. Atualmente conta com cerca de 79 crianças e 13 adultos – quatro educadoras de infância, sendo que uma delas atualmente apenas ocupa o cargo de coordenadora pedagógica; um educador social; sete auxiliares de ação educativa e uma administrativa. O espaço está distribuído por dois andares e para além das salas mencionadas dispõe ainda: uma ludoteca, um refeitório, um gabinete pedagógico, casas de banho para crianças e adultos, um vestíbulo, uma copa e ainda espaço exterior.

Relativamente à organização atual do espaço de Creche este é muito mais abrangente do que a área inserida dentro das quatro paredes, este é o local privilegiado onde ocorrem a maior parte das ações, experiências e acontecimentos significativos com este grupo específico de crianças pequenas, dado que é dentro dos seus limites que tudo ou quase tudo acontece.

Segundo a educadora[6] "todas as áreas da sala foram cuidadosamente definidas e arrumadas, mas é importante referir que, independentemente do sítio onde as coisas estão guardadas e da área a que estão associadas, muitos objetos e materiais andam pela sala de acordo com as necessidades das crianças."

A rotina é versátil e envolve atividades de cuidar e de educar sendo estas propostas desenvolvidas nas mais variadas situações que poderão ser pedagogicamente estruturadas ou até em brincadeiras livres. A organização da rotina divide-se em três etapas fundamentais: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. As atividades permanentes promovem a interação da criança não só relativamente aos cuidados básicos como também lhes dá a possibilidade de expressarem os seus interesses por variados assuntos. Sendo da competência da educadora selecionar os principais pontos levantados para direcionar atividades próximas ao desejo das crianças.

3.3. Caraterização dos sujeitos de investigação

3.3.1. Caraterização do grupo de Crianças

Como refere Ferreira (2004, p.66) ao retratarmos os traços estruturantes destas crianças e dos seus contextos familiares não estamos, à partida, a explicar, o que e quem são estas crianças, estamos antes a abrir caminho para se poderem vir a compreendê-las pelo que fazem.

Neste ano letivo a sala de creche é constituída por um grupo de 15 crianças. Existe uma heterogeneidade vincada no seu sentido mais abrangente, considerando que cada criança apresenta as suas particularidades no que se refere à idade, género, social e cultural. Destaca-se assim a heterogeneidade deste grupo, acentuada não apenas pelos traços estruturantes que o caraterizam como também no que diz respeito às suas diferenças ao nível de idades (1 e 2 anos), de género, de contextos familiares, de nacionalidade de origem, como de percurso institucional.

[6]Dados fornecidos pela educadora de infância de Creche.

Neste grupo sete crianças "pertenciam" anteriormente à sala, sendo que das restantes, oito ingressaram pela primeira vez na Instituição e seis nunca tinham frequentado creche. O grupo é composto por seis meninas e nove meninos nascidos em 2011 (nove) e 2012 (seis), cujas idades estão neste momento compreendidas entre 1 e 2 anos.
Mais de metade do grupo mora em Moscavide, deslocando-se diariamente a pé para a Instituição, enquanto os outros vêm de Lisboa ou das áreas circundantes, no concelho de Loures. Um traço comum neste grupo é que todas as crianças que frequentam esta sala de creche vivem com os seus pais biológicos, a quase totalidade, ou seja, catorze delas provêm de famílias nucleares e uma criança de família monoparental. Seis são filhos únicos e os outros nove não só têm irmãos, como os respetivos frequentam outras valências da Instituição. Embora totalidade do grupo seja de nacionalidade portuguesa, são diversos os países de origem dos seus pais, nomeadamente: Cabo Verde, Brasil, Roménia, Lituânia e Rússia.
A questão da heterogeneidade também se verifica no sentido de que cada criança traz já uma cultura própria das suas vivências, do seu contexto familiar e do meio social onde está inserida. Como preconiza Sarmento (2005):

> "as condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem" (p. 370).

Caraterizando as famílias de acordo com as suas habilitações literárias e a sua profissão, observamos que neste grupo de crianças existem dois familiares que são licenciados e 13 terminaram o ensino secundário; profissionalmente 24 estão no ativo, enquanto 5 se encontram em situação de desemprego. Atendendo a estes dados e analisando as condições sociais destas famílias podemos dizer que na generalidade estas se encontram numa condição social média/média-baixa.

3.3.2. Caraterização dos Adultos

Quanto à equipa de trabalho desta Sala de Creche, esta é formada por três adultos que nunca tinham trabalhado juntos: uma educadora de infância e duas auxiliares de educação com idades distintas, das quais apenas uma (a mais velha) trabalhava nesta sala no ano letivo anterior.
A educadora tem 29 anos está a trabalhar desde 2007, ano em que terminou a licenciatura e está na Instituição há 4 anos. Anteriormente esteve na valência de Jardim de Infância, sendo esta a primeira vez que ocupa funções em creche. Segundo a própria, os principais motivos que a levar-

am a trabalhar com crianças "deveram-se a alguma influência familiar, visto que na família existem várias pessoas ligadas a esta área e, a exercer a função de educadora. Também porque desde cedo frequentei os locais de trabalho desses familiares e a partir daí o 'bichinho' foi ficando e crescendo cada vez mais".
Ambas auxiliares de educação já tinham trabalhado em creche. A primeira tem 50 anos, possui o 11ºano, tem esta profissão há 27 anos e está na Instituição há 24. Escolheu trabalhar nesta área apresentando os seguintes motivos: "gosto de crianças e de partilhar com elas conhecimentos e aprendizagens que as ajude a crescer felizes e realizadas". A outra auxiliar tem 33 anos, possui igualmente o 11º ano, trabalha há 14 anos, assumindo esta função desde sempre e está há 12 na Instituição. Revelou em entrevista: "o que me levou a trabalhar com crianças foi poder contribuir para que no seu futuro sejam pessoas integras, com valores e princípios".

4. Roteiro Metodológico

4.1. Técnicas e Procedimentos metodológicos

O projeto foi desenvolvido através de uma metodologia de paradigma qualitativo – a etnografia, que é considerada como "uma metodologia útil para fazer ouvir as vozes das crianças na produção de dados sociológicos" (James & Prout, 1990, pp.4-8). A escolha desta metodologia teve a ver com a constante preocupação em captar com algum realismo e objetividade o contexto particular desta sala de creche. Procurou-se escutar por meio de diversas ações/situações, as práticas diárias de um grupo de crianças e de adultos. A opção por este contexto prendeu-se com o interesse em analisar a participação infantil com crianças de creche e uma vez que este era um contexto próximo, o qual a equipa pedagógica demonstrou curiosidade, intenção e disponibilidade em participar na investigação, que teve início em janeiro de 2014.
Do ponto de vista do roteiro ético seguido, em primeiro lugar, tivemos o cuidado de informar a coordenadora da Instituição acerca dos objetivos da investigação, procedimentos, necessidades e benefícios; seguidamente foi contatada a educadora de infância da sala de creche e posteriormente, em parceria com esta última a restante equipa de profissionais envolvidos.
Com o intuito de melhor ouvir e conhecer os atores desta investigação, bem como o contexto em causa, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de informação: a observação participante, as entrevistas aos profissionais da sala de creche, educadora e auxiliares de ação educativa e o registo fotográfico.
Poder-se-á dizer que a investigadora assumiu um papel participante e interveniente na investigação, no sentido em que pretendeu inserir-se o mais "natural" possível no quotidiano daquele grupo.

4.1.1. Observação

De acordo com Mendes (2003) o método de observação seja ela participante ou não, apresenta-se como uma forma de envolvimento e de interação que permite um aprofundamento dos fenómenos em estudo. A observação direta constituiu a principal técnica utilizada para recolha de informação neste estudo. A observação efetuada, tal como afirmam Queirós e Rodrigues, "visou o registo de elementos capazes de enriquecer a caraterização" (2006, p.4) não só do ambiente em que ocorre a ação, como dos papéis que interpretam os atores, como também da própria ação, fornecendo dados determinantes para a pesquisa e representando uma importante base de análise ao longo de todo o processo.
De acordo com Coutinho, "a observação participante é o procedimento metodológico mais apropriado para desenvolver uma investigação na convivência com crianças, pois para conhecê-las precisamos observá-las e estando junto a elas torna-se impossível não participar" (2002, p.55). Através da observação participante foi possível uma vivência mais efetiva e um maior envolvimento no dia-a-dia da sala de creche. Este tipo de observação permitiu consequentemente analisar in loco a rotina, o modo específico como as crianças participam nela e a forma como os adultos interagem com elas, promovendo ou inibindo a sua participação.
4.1.2. Diário de Campo
"As 'notas substantivas' ou 'notas de observação'... visam precisamente reconstruir uma descrição da organização social, com o objetivo de caraterizar situações, atores e comportamentos" (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4).
Nesta investigação as notas de campo afirmaram-se como instrumentos singulares e privilegiados de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de pesquisa empírica. Todos os registos escritos foram sendo feitos na íntegra após a visita à sala de creche e não durante o processo de observação. Isto deveu-se ao fato de poder tornar-se constrangedor e até inibidor, ou representar motivo de distração para os observados e também porque na maioria das vezes, o investigador foi interagindo na dinâmica do grupo. As notas de campo contaram igualmente com registos fotográficos que visaram documentar a investigação como indicadores da realidade observada. Este tipo de registo por meio de fotografias foi devidamente autorizado, quer por crianças quer por adultos.

4.1.3. Entrevistas

A entrevista foi a técnica escolhida a ser empregue com os adultos, profissionais que trabalham na sala de creche, a educadora de infância e as duas auxiliares de ação educativa. As entrevistas aplicadas enquadram-se na categoria de semiestruturadas e foram iguais para todos, in-

dependentemente da sua função. Embora quase todas as questões formuladas fossem abertas, de modo a uma maior expressão dos inquiridos, também existiram outras um pouco mais fechadas.

4.1.4. Análise de conteúdo

A técnica utilizada no tratamento de dados recolhidos, através das entrevistas aos profissionais, foi a de análise de conteúdo, que segundo Guerra:

> "é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência" (2006, p. 62).

O tratamento de dados pretendeu analisar os dados fornecidos em cada entrevista, passando por uma leitura intensiva do conteúdo narrado numa tentativa de o interpretar e de o compreender.

4.2. Roteiro ético

A investigação seguiu um roteiro ético (Fernandes, 2009; Tomás, 2011). A informação concedida aos participantes desta investigação consistiu na partilha de alguma informação que foi considerada crucial neste processo. Inicialmente a investigadora começou por se identificar deixando explícitos os propósitos do estudo em questão, quais os procedimentos a aplicar, assim como a colaboração esperada.

Houve o cuidado de transmitir informação sobre a duração previsível da participação e descritos dos benefícios possíveis de serem alcançados. Foi também referida a confidencialidade da informação a fim de se preservar a identidade de todos os intervenientes, deixando clara que a participação é totalmente voluntária e de que o participante é livre de desistir em qualquer altura, sem que daí decorram quaisquer penalizações e sem que seja necessário dar qualquer justificação. Segundo Quivy e Campenhoudt "o princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo é o do consentimento informado: o de os participantes serem informados na natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção" (1998, p.143).

A investigadora mostrou desde logo disponibilidade para responder a quaisquer dúvidas ou questões. Outro aspeto a salientar relaciona-se com o fato de o local onde decorreu a investigação ser um meio familiar a todos. Tendo isso em conta, foi necessário assumir um certo distanciamento para permitir assim um olhar mais crítico face à realidade.

Ainda que tenham sido sempre consideradas as vozes das crianças e as

outras linguagens para além da oralidade, houve a preocupação de acautelar o roteiro ético respeitante às crianças pequenas e às suas especificidades. Como refere Ferreira:

> "levanta o problema de saber até que ponto as crianças têm ou não condições, tempo e meios para dizerem não, e/ou até que ponto as suas recusas se expressam não-verbalmente e/ou, ainda, até que ponto o(a) investigador(a) as consegue interpretar convenientemente ou, pelo menos, ser sensível a elas" (2010, p.164).

Esta questão foi salvaguardada e tratada com o devido respeito e sensibilidade, porém existiu alguma dificuldade patente relativamente a esta faixa etária, uma vez que não se pode falar de consentimento informado com crianças pequenas, mas sim de assentimento.

> Nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência (Ferreira, 2010, pp.164-165).

Resultados: leitura e interpretação

Neste capítulo, iremos abordar as questões de participação referentes a este grupo de crianças pequenas em contexto de creche. Primeiro serão apresentadas as perspetivas dos adultos face às crianças pequenas e ao trabalho com elas desenvolvido recolhidas nas entrevistas. De seguida, pretende-se perceber e analisar, a partir das observações e dos registos realizados, de que modo ocorre ou não a participação das crianças neste contexto particular.

5.1. Representações Sociais dos Adultos

Tomando como ponto de partida a análise das entrevistas feitas às profissionais da sala de creche podemos considerar como tema central, os Direitos da Criança, a partir do qual foram encontradas cinco categorias, designadamente: Crianças, Trabalho em Creche, Direitos das Crianças e Participação das Crianças em Creche. Por sua vez, estas estão divididas por subcategorias onde estão enunciadas as questões-chave.

5.1.1. Crianças como seres em desenvolvimento

A totalidade das respostas das profissionais confluem no mesmo sentido, seguindo a mesma linha de pensamento, nomeadamente apontam para a ideia de criança como ser em desenvolvimento, como podemos constatar nas seguintes excertos:

"Criança é uma pessoa no começo de vida... é o ser mais perfeito e sincero" (E1).

"Ser humano no início do seu desenvolvimento" (A1).

"Criança é um ser em desenvolvimento" (A2).

Esta ideia, segundo Fernandes:

"resulta da influência de uma orientação mainstreem, nos estudos da criança, com base, em larga medida, nas teorias piagetianas, que perspetivam as crianças como seres dotados de uma epistemologia "em trânsito", percorrendo sucessivas etapas de desenvolvimento, numa lógica cumulativa, linear e progressiva, até atingirem os estádios cognitivos e morais adultos" (2004, p.4).

Relativamente às conceções sobre a infância, podemos verificar que as respostas da educadora (E1) e de uma das auxiliares (A2) são coincidentes nalguns aspetos, mas principalmente no que concerne a uma conceção associada às questões lúdicas.

"É quando podemos correr, saltar, rir, gritar, cantar...É sem dúvida a fase da vivência e da perceção do mundo através do olhar, tocar, saborear, sentir e agir" (E1).

"É a vivência e perceção do mundo através dos sentidos. É brincar, correr, pular, gritar, cantar, rir. É a simplicidade e a inocência" (A2).

Por sua vez, a outra auxiliar (A1) na sua definição de infância estabelece mais perímetros ao nível cronológico situando-a no tempo: "A infância abrange todas as idades da criança, desde que é um recém-nascido até à pré-adolescência" (A1).

5.1.2. Trabalho em Creche

Quanto ao papel que o profissional deve adotar em Creche, bem como as principais características a serem tidas em conta por quem trabalha com crianças muito pequenas, todas elas são unanimes ao afirmar e valorizar aspetos específicos e fundamentais de quem cuida e de quem educa, como se pode ver de seguida:

"deve ser: sensível e reconhecer aquilo que a criança necessita; respeitar cada criança tal como ela é; ser afável e estimular a relação com a criança; valorizar a criança e promover a sua autoestima; proporcionar um ambiente estável e calmo; permitir o contacto com as várias formas de expressão e comunicação; permitir o desenvolvimento de autonomia e confiança na criança; ser verbalmente estimulante"(E1).

"ser atencioso, meigo, simpático, brincalhão, criativo, disponível, eficiente, organizado, comunicativo e asseado" (A1).

"O papel do profissional em creche é contribuir para a qualidade da educação, formação de cidadãos na primeira etapa de educação, nas situações do quotidiano da criança, a busca pela autonomia, envolvê-la como cidadã em práticas sociais, cooperação no trabalho em grupo e no respeito ao próximo, com a ajuda da família. O nosso papel

deve ser de ética, nós somos os seus modelos. Quem trabalha com crianças deve ter prazer e gostar do que faz. Requer disposição, carinho e responsabilidade. Deve ter agilidade para poder evitar problemas; disposição física para executar as mesmas atividades que eles, visto ser a faixa etária que requer mais a ajuda do adulto... É ser criativo nas brincadeiras, nos jogos" (A2).

Embora todas elas tenham referido características essenciais para com as crianças, também nomeiam os cuidados a ter com o ambiente educativo. No entanto, apenas uma (A2) indica a importância de estabelecer uma relação positiva com a família: "Ter um bom relacionamento com os seus familiares, para poder ajudar nas dificuldades da criança e que possam sentir que elas estão seguras é importante que os familiares se sintam seguros, como as crianças" (A2).

No que diz respeito aos documentos orientadores das suas práticas, as profissionais não apresentam consenso nas suas respostas, sendo estas bastante diversas. Tal poderá ser um indicador da escassez de um documento específico que apoie as técnicas de educação nesta valência.

"As Orientações Curriculares e Educação de Bebés em Infantários, da Gulbenkian são os documentos que uso como auxiliares do processo educativo" (E1).

"Formações específicas para este grupo etário" (A1).

"Os documentos poderão ser livros, fantoches, desenhos, materiais do uso quotidiano, música..." (A2).

5.1.3. Direitos das Crianças

Tanto sociólogos da infância como os defensores dos direitos da criança consideram a criança como um ator social e a infância como um grupo social, com singularidades próprias e não meramente como sujeitos indiferenciadamente subordinados à ordem social dos adultos.

As entrevistadas revelam uma vez mais respostas algo similares ao referirem como direitos das crianças a promoção da liberdade de escolha e a liberdade de expressão. Somente a educadora destacou o respeito, o direito de proteção e de cuidados a diversos níveis.

"Sem dúvida os direitos das crianças são sempre tidos em conta em todo o processo educativo através do respeito, da liberdade de escolha, da proteção e dos cuidados assegurados quer ao nível da segurança, saúde, higiene e bem-estar" (E1).

"...na escolha do brinquedo ou atividade, na brincadeira livre que lhe permite serem criativas e exprimirem sentimentos e desejos e também na liberdade de manifestarem afeto e carinho para com outra criança e adulto" (A1).

"Sim promove a liberdade de expressão; o poder de escolha; a brincadeira; a relação; o espaço da brincadeira. Também ajuda a socializar, partilhar brinquedos e brincadeiras com outras crianças e adultos. A

imaginar e explorar os materiais da sala" (A2).

Contudo, não ficou claro o conhecimento, por parte das profissionais, dos direitos das crianças e consequentemente a sua promoção e garantia. Como preconiza Soares:

> A tarefa de atribuir direitos à criança tem tido um longo e, muitas vezes, tortuoso caminho, quer devido à lenta consciencialização da sociedade acerca de tal necessidade, quer devido às dificuldades que se colocam à interpretação e aplicação de direitos para as crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas" (2002, p.1).

Quer a educadora, quer as auxiliares estão de acordo quando referem que as crianças são tidas em conta nas atividades da sala reportando-se à atenção que é dada relativamente à faixa etária em questão, às suas características, bem como às necessidades e interesses que o grupo apresenta.

> "O trabalho que é desenvolvido na sala é organizado de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças" (E1).
>
> "As crianças são tidas em conta nas atividades da sala porque estas são feitas de acordo com as caraterísticas da faixa etária. São de curta duração e têm como objetivos a supressão de necessidades, interesses e dificuldades das crianças" (A1).
>
> "As atividades são feitas de maneira a obter a atenção da criança, para que possam perceber e aprender. Tendo em conta a faixa etária há crianças que verbalizam ou não. Quando se faz uma atividade um dos objetivos é captar a atenção da criança, pela visão e audição, isto desperta a curiosidade, o interesse de ouvir e ver e a vontade de participarem na atividade" (A2).

Todas as profissionais consideram que o trabalho é feito em função das crianças, o que segundo a educadora, que é quem planifica, isso se reflete na hora de planificar as atividades semanais.

> "Aquando o momento de planificação, das atividades semanais, tenho sempre em conta se o grupo, na semana anterior, manifestou algum interesse ou gostou de determinado tema, se colocou alguma questão; ou então se alguma família revela alguma dificuldade em resolver algum problema. Não havendo nenhum destes pontos, como elemento motivador e estimulante introduzo algum objeto, história ou tema de interesse" (E1).
>
> "Sim, há um cuidado em se conhecer bem o grupo e trabalhar com ele usando diferentes técnicas, materiais e temas, ajudando no desenvolvimento geral e no conhecimento individual das crianças" (A1).
>
> "Sim, é importante eles adquirirem o conhecimento do mundo e a partir daí sabemos que os animais, os bebés, as histórias são temas que lhes despertam a atenção e interesse. Depois de explorarem começam a despertar outras curiosidades, principalmente com o grupo dos mais velhos da sala. Os mais novos através dos mesmos temas mas com a

exploração de outros materiais" (A2).

As atividades são planeadas pela educadora semanalmente tendo em conta o grupo de crianças e são passíveis de serem ajustadas de acordo com sugestões e pistas que as crianças vão divulgando diariamente.

"Embora as atividades de acordo com normas da Instituição sejam planeadas semanalmente, há alguma flexibilidade no dia a dia de modo a ir de encontro ao grupo ou dos pequenos grupos" (E1).

"A planificação é elaborada pela educadora de acordo com o grupo de crianças através de objetivos orientadores, mas depois pode ser adaptada de acordo com as sugestões do grupo" (A1).

As atividades são planificadas pela educadora de acordo com o projeto, com objetivos pretendidos para as crianças. A auxiliar ajuda na execução das atividades trabalhadas em grande grupo ou pequenos grupos" (A2).

5.1.4. Participação das Crianças em Creche

Quando se entra pela questão da participação das crianças em creche e são interrogados quais os momentos da rotina diária onde é promovida, todas as entrevistadas respondem afirmativamente. No entanto, o tipo de respostas aponta essencialmente numa direção, a participação das crianças associada ao "fazer", seja no cumprimento das tarefas da sala, nos momentos de higiene, de refeição e, ainda, na escolha de brinquedos e de materiais.

"As crianças são o principal agente ativo da sala e em, praticamente todos o momentos da rotina diária as crianças participam de forma ativa. Especificamente, na hora da bolacha, na hora da fruta, á vez, ajudam a dar às outras crianças. Na hora de almoço cada um coloca o seu prato, depois de comer, no recipiente próprio para o efeito. Na hora da higiene, os mais velhos ajudam os mais pequenos a irem a casa de banho. Na hora de arrumar existe sempre uma entreajuda e todos ajudam a arrumar, mesmo o brinquedo que não é seu" (E1).

"Na rotina diária existem vários momentos... Por exemplo: na higiene antes e depois das refeições; em grande grupo, na distribuição da bolacha, de livros ou de brinquedos; em pequeno grupo na partilha de brinquedos ou na interação na atividade; na hora da sesta, onde se descalçam ou calçam os sapatos, vestem e despem o bibe e fazem pequenos recados" (A1).

"Eles participam em algumas tarefas simples, como o distribuir pelos colegas as bolachas, na arrumação da sala (brinquedos, livros...). As crianças têm a liberdade na escolha dos brinquedos e dos materiais; lavam as mãos sozinhos com a supervisão do adulto, que ajuda sempre que for preciso; participam na identificação dos seus objetos pessoais, no babete e na mochila por exemplo. Também calçam os sapatos, de modo a irem ganhando mais autonomia" (A2).

Mais uma vez, as profissionais estão de acordo e consideram que as crianças participam no seu dia a dia de forma ativa, como se pode perceber exemplificando de seguida:

> "todas as crianças participam ativamente em todos os momentos. Esta participação é o fator mais importante desta sala e é através dela que todas as crianças vão aprendendo a conhecer e a explorar o meio, a relacionar-se com outras pessoas, a tomar decisões, a escolher, a serem autónomos e principalmente para que haja uma promoção da autoestima de cada uma, para que no futuro seja crianças felizes. A criança tem sempre a oportunidade de escolher a área ou o brinquedo que quer, ou quando pretende trocar. Na concretização de atividades a criança escolhe em qual quer participar primeiro, sendo que o grupo dos mais velhos age sempre da mesma maneira, já nem é necessário pedir que escolham, vão sempre todos logo para o local onde se realizam e concretizam os projetos. Se eventualmente tivermos de escolher algum material ou pesquisar algo, todos querem participar, sem exceção. Os pequenos projetos já estão de certo modo enraizados na dinâmica desta sala" (E1).
>
> "Sim, participam ao longo do dia de forma ativa através de projetos onde têm a oportunidade de se envolverem. Nada é imposto, a criança tem a possibilidade de escolher e de recusar" (A1).
>
> "Sim considero que quando se interessam por algo muito específico ou fazem uma questão, mais tarde esse interesse ou curiosidade dão origem a um projeto de descoberta" (A2).

5.2. Participação, eis a questão!

5.2.1. Participação, como é entendida?

Denota-se ainda uma certa "confusão" ou falta de conhecimento quanto ao conceito de participação por todos os adultos desta sala de creche. Neste contexto a participação é entendida como o fazer, o estar dentro, o ser já capaz, o que por vezes se confunde com as questões de autonomia e de envolvimento, que parecem ser valorizadas e estimuladas nesta valência por todos os profissionais.

> "O envolvimento é a chave em tudo o que se faz com crianças e não me faz sentido ser de outra forma" (E1).
>
> "No projeto as crianças são incentivadas a participarem e não são apenas simples recetores, eles são envolvidos de acordo com as suas capacidades e motivações" (A2).

Como defende Soares, quando falamos acerca da participação "é falar de uma atividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a ação de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito

multidimensional que faz depender tal ação ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afetam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam." (2005, p.116).

5.2.2. Participação, quem promove e como?

Nesta sala de creche podemos dizer que a participação é essencialmente promovida pela educadora, ou pelo menos é ela quem impulsiona e tem um papel preponderante nesse sentido, agindo de acordo com esse princípio. De certo modo tornou-se visível que embora possa constituir um modelo para os outros adultos da sala, nem sempre estes correspondem ao que é esperado e nem sempre as suas ações são encaradas como prática de exemplo a seguir. É igualmente percetível um certa atenção por parte da educadora em deixar as crianças explorar, experimentar e fazer, como se pode constatar pelas suas palavras e por alguns episódios observados:

> "Eu incentivo-os a fazer, mas sei que quando não estou as coisas fogem um bocadinho deste registo. Há mais a tendência a não se deixar fazer tanto a criança, dá-se menos possibilidades e ajuda-se muito mais do que seria esperado. Às vezes dá mais trabalho deixarmos que sejam eles a fazer ao seu ritmo e com as suas dificuldades... mas não é isso que incito" (E1).
>
> A educadora foi incentivando a utilização da massa de diversas formas (estica, aperta, enrola, dá festinhas...) e foi igualmente perguntando individualmente e registando como era a sensação de mexer no esparguete - Gostas? É frio ou quente? Vê lá se dá para esticar? Cola? As crianças demonstraram agrado e iam fazendo diversas experiências ajudadas e motivadas pelos colegas da outra sala. Por sua vez, uma das auxiliares que também estava inserida na atividade demonstrou ser mais contida e também mais diretiva, travando algumas ações e dizendo: não comas, tira daí, olha a massa no chão, já chega! Enquanto isso a educadora ia acrescentando: não faz mal! Depois limpa-se e lavamos bem as mãos. Deixe-as explorar! (Observação 10, 14 março, 2014)

Uma das crianças aproximou-se da educadora para ver o que estava a acontecer, depressa a auxiliar tentou levá-la novamente para a sua brincadeira, pelo que esta chorou contrariada. A educadora disse que ela podia ficar ali e que não precisava de chorar. (Observação 3, 20 janeiro, 2014)

A participação é promovida através de estímulos positivos e de incentivos motivadores. As atividades embora pensadas e planeadas pela educadora não são obrigatórias e impostas. De acordo com o que foi dado a observar há uma certa sensibilidade patente, uma vez que as crianças não são forçadas a fazer o que não querem, podendo recusar-se, sempre que o entenderem, sendo respeitadas as suas escolhas e preferências.

A certa altura uma das crianças que estava no grupo da educadora afastou-se e veio ver os jogos dos colegas. A educadora ao vê-la sair perguntou: Rosita já não queres dançar? A criança não respondeu, mas também não voltou para trás e a educadora não insistiu deixando-a sair e trocar de atividade (Observação 8, 14 fevereiro, 2014).

5.2.3. Participação, quando e onde é promovida?

"Ao longo do dia na rotina, dentro da sala que é o ambiente deles, ou mesmo fora, faço questão que as crianças façam parte de todos os momentos e por isso tudo o que são atividades fazem sozinhas, com o devido acompanhamento do adulto" (E1).

De acordo com o observado e escutado, segundo as vozes das crianças e dos adultos de creche, poderemos dizer que algumas dimensões de participação são promovidas em diferentes âmbitos e contextos. Embora a sala seja o local onde estas crianças passam mais tempo, porém foram presenciados momentos de participação fora das quatro paredes, tendo o grupo se ausentado com alguma frequência e acompanhado a educadora em diversas ocasiões, como por exemplo em idas à ludoteca, ao espaço do refeitório, ao escritório da coordenadora e às salas de JI.

Ao entrar na Ludoteca deparo-me com um pequeno grupo de crianças da sala de creche com a educadora. Apercebo-me que estão à procura de livros. A educadora incita-os a falar: digam lá o que viemos à procura. Coisas de caracóis, diz o Gonçalo. Vamos procurar ali! Acrescenta o Alexandre enquanto aponta para uma enciclopédia azul. (Observação 12, 3 abril, 2014)

Os momentos de participação também foram diversos: durante a rotina diária, nomeadamente no período de acolhimento o qual as crianças têm oportunidade de escolher os brinquedos/ materiais e os locais onde querem brincar; na execução das tarefas que querem realizar ao longo do dia (arrumação, distribuição de alimentos, dos pertences); no lançamento de projetos através de questões ou indicações.

No momento em que a educadora perguntou quem queria distribuir as bolachas, o Alex pôs-se logo de pé, mas a Carolina demonstrou desagrado: cruzou os braços e fez o chamado beicinho. A educadora apercebendo-se da sua reação, perguntou de imediato se ela gostava de ajudar o Alex a dar as bolachas. Prontamente, a Carolina levantou-se a sorrir e foi também ela ajudar o colega nesta tarefa (Observação 9, 7 março, 2014).

Segundo a educadora:

"Este é um grupo muito autónomo e participativo, eles querem ver, ajudar e também já pedem muita coisa. Eles participam desde a escolha dos materiais, das brincadeiras, das tarefas... gostam muito de ajudar, não sei se é isso que se entende por participação, mas tento fomentar assim" (E1).

Considerações Finais

Mais adiante apresentaremos uma componente reflexiva que corresponde à análise da intervenção e de todo o processo realizado com este estudo. Pretende-se expor uma síntese conclusiva com base na leitura dos dados recolhidos e na discussão das observações feitas.

Através da análise das entrevistas facultadas pelos profissionais da sala de creche, uma educadora e duas auxiliares de ação educativa, procurou-se caraterizar as suas representações sociais sobre as crianças pequenas e sobre o trabalho com elas desenvolvido. Neste ponto tornou-se evidente um certo consenso quanto à linha de pensamento que todas elas apresentam, não havendo divergências notórias nos seus discursos e nos exemplos fornecidos, seja qual for a função que desempenham. Contudo, na prática é visível através das observações feitas, através das suas posturas face às crianças e à promoção de participação, que estas manifestam comportamentos e atuações um pouco distintas daquilo que preconizam (nas entrevistas).

Numa tentativa de se perceber de que modo é ou não promovida a participação das crianças em contexto de creche, os dados de observação sugerem que algumas dimensões de participação são promovidas em diferentes âmbitos e contextos, dentro e fora da sala, ao longo do dia e em diferentes tempos da rotina diária, onde a par de se fomentar a autonomia e o envolvimento, são igualmente reconhecidos momentos de partilha de poder entre a criança e adulto. Do que foi dado a observar, quando ocorre participação das crianças pequenas, esta é promovida maioritariamente pela educadora relativamente ao grupo e incentivada pela mesma face à sua equipa de auxiliares. Denotam-se, por parte da educadora de creche, diligências nesse sentido, o de ser um exemplo enquanto profissional e o de conseguir que enquanto equipa se direcionem todos no mesmo sentido, com os mesmos objetivos e semelhantes modos de agir em prol da criança, das suas capacidades, das suas competências e dos seus interesses.

Embora as questões da participação de crianças pequenas esteja ainda um pouco longe de ser uma realidade e ainda que haja um longo caminho a ser percorrido, no entanto, há evidências de que a participação infantil é pertinente, faz sentido e é possível de ser colocada em prática e esta investigação veio demonstrar isso mesmo. Apesar das renitências que possam surgir dada a faixa etária em questão, mais do que impeditivos em relação à participação das crianças em creche, encontramos sim possíveis limitações se compararmos com crianças mais velhas. Contudo, neste processo de promoção da participação de crianças em creche destaca-se o importante papel que os adultos têm e que possam vir a ter, papel esse que pode fazer toda a diferença numa boa prática pedagógica. Respondendo à questão base como se pode promover a Participação das crianças em contexto de Creche? como preconiza Ferreira revela-se

fundamental reconhecer as crianças enquanto atores sociais e "assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta" (2010, p. 157). Para tal há que estar atento e saber escutar as crianças nas suas múltiplas linguagens e formas de expressão, principalmente quanto mais novas são, passando essencialmente por uma aprendizagem e consciencialização do seu papel. Para Coutinho (2013) é a conceção que o adulto tem de criança que orienta as suas escolhas pedagógicas.

É frequente pensar-se muito na criança enquanto futura cidadã, descurando-se com regularidade o seu papel no presente. Nesse sentido e cientes de que há um extenso caminho pela frente, há que continuar, refletindo, persistindo e (trans)formando, mais que não sejam consciências e olhares sobre a infância e as crianças, não como objetos de estudo, mas como atores sociais que são, plenos de direitos e com vozes. Nesta caminhada, que se avizinha longa, importa nunca perder de vista a própria criança e os seus direitos, nomeadamente o direito à educação como uma realidade e o direito à participação como uma necessidade, atendendo a que estes possam ser estendidos a todas, independentemente das suas origens, dos seus contextos e das suas idades - contribuindo deste modo para uma visão melhorada da Creche, onde esta seja ou possa vir a ser um lugar privilegiado enquanto locus de Participação de e para crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

Abramowicz, A. (2003). O direito das crianças à educação infantil. Pro-Posições, 14(3), 13-24.

Agostinho, K. (2010). Formas de participação das crianças na Educação Infantil. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Coelho, A. M. (2004). Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 3/2011. A educação dos 0 aos 3 anos. Diário da República, 2.ª Série – N.º 79, de 21 de abril de 2011.

Conselho Nacional de Educação. (2012). Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização.

Corsaro, W. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. Annual Review of Sociology, 16, 197-220.

Coutinho, A. (2002). As culturas infantis na creche: a produção simbólica das crianças de 0 a 3 anos numa instituição pública de Educação

Infantil. (Tese de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.

Coutinho, A. (2010). A ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Coutinho, A. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. Da Investigação às Práticas, 4 (1), 31 -47.

Delgado, A. C. (2003). Infâncias e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas? Palestra Infância e Televisão. Rio Grande, RS.

Delgado, A.& Silva, F. (2012). Bebés e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada. IX ANDEP Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1-13.

Despacho Normativo n.º 99/1989. Normas reguladoras das condições de instalações e funcionamento das creches com fins lucrativos. Diário da Republica – Série I, n.º 248 de 27 de outubro

Fernandes, N. (2005). Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Fernandes, N. (2009). Infância, direitos e participação. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, N., Tomás, C. (2011). Direitos da Criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da Infância. IV Encontro Maus-Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência, Fórum da Maia.

Fernandes, N., Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. Comunicação apresentada na10th Conference of the european sociological association, 1-18.

Ferreira, M. (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2010). "- Ela é nossa prisioneira!" – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, 18(2), 151-182.

Folque, M. A. & Artur-Marques, A. (2009). Um projeto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), Desenvolver a Qualidade em Parcerias: estudos de caso (pp. 41 – 53). Ministério da Educação - DGIDC.

Guerra, I. (2000). Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação: o planeamento em Ciências Sociais. Lisboa: Princípia.

Guerra. I. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso. Cascais: Princípia.

Henriques, M. (2009). Relação Creche/ Família: Uma Visão Sociológica. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

James, A. & Prout, A. (ed.) (1990). Constructing and reconstructing childhood – contemporany issues in the sociological study of childhood. Hampshire: The Falmer Press.

Manual sobre o protocolo facultativo relativo à venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil. Consultado em: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/optional_protocol_por.pdf

Mendes, J. (2003). Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas. Oficina do CES, 194, 1-27.

Nascimento, L. (2012). As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas e apostilados no cotidiano de creches e escolas públicas. Revista Brasileira de Educação, 17 (49), 59-80.

Protocolo Facultativo para a Convenção sobre os Direitos da Criança sobre o envolvimento de crianças em conflitos armados. Consultado em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10124.htm

Queirós, J., Rodrigues, V. (2006). Quatro estudos de caso. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

Rocha, C. (1997). Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. Perpetiva.Florianópolis, 15(28), 21-33.

Rocha, C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação, 16, 27-34.

Rocha, C. (2002). Infância e Educação: Delimitações de um campo de pesquisa. Educação, Sociedade & Cultura, 17, 67-88.

Sarmento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade, In: Sarmento, M. & Cerisara, A. B. (orgs), crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação (pp.9-34). Porto: Asa.

Sarmento, M. (2006). A Construção Social da Cidadania na Infância. Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora.

Sarmento,M.(2013).A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In:. Ens, R & Garanhani, M. (orgs.), Sociologia da Infância e a Formação de Professores (pp.13-46). Curitiba: Champagnat.

Soares, N. (2002). Os direitos da criança nas encruzilhadas da proteção e da participação. Comunicação apresentada no I encontro nacional sobre maus tratos, negligência e risco na infância e na adolescência. Maia: ASAS, 1-12.

Soares, N. F., Sarmento, M. & Tomás, C. (2004). Investigação da infância

e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: Sixth International Conference on Social Methodology. Recent Developments and Applications in Social Research Methodology. Amesterdan, 2004. Consultadoem:http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf>.

Tomás, C. (2007a). Há muitos mundos no mundo... Direitos da Crianças, cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Tomás, C. (2007b). Paradigmas, imagens e conceções da infância em sociedades mediatizadas. Media & Jornalismo, (11) 2007, 119-134.

Tomás, C. (2007c). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. Contexto e Educação, 78, 45-68 (Brasil).

Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

Trevisan, G. (2006) Afetos e amores entre crianças – construção de sentimentos na interação de pares. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

Unicef, (2004).Convenção dos Direitos da Criança. Consultado em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitoscrianca2004.pdf

Vasconcelos, T. (2000). Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. Infância e Educação, 2, 7-16.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. Saber (e) Educar, 12, 109-117.

Género e a autonomia das crianças em creche. Conceções de educadoras de infância

Sandra Cardoso

Escola Superior de Educação de Lisboa
sandra_c_cardoso@hotmail.com

Resumo

Neste artigo caracteriza-se as conceções sociais de educadoras de infância sobre a autonomia das crianças até aos 3 anos. Especial atenção será dada às questões de género no percurso da autonomia. O quadro teórico metodológico deste estudo convoca uma perspetiva que estabelece o diálogo entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa que se consubstancia num estudo de caso com um grupo de quatro educadoras de infância que trabalham em creche numa instituição particular de solidariedade social do concelho de Almada. Como técnicas de recolha de dados foram utilizadas a observação, a consulta documental e focus group. Os resultados apontam para a existência de estereótipos de género nas conceções e práticas pedagógicas das profissionais de educação. A identificação desses estereótipos permitirá questionar essas categorias e impedir os efeitos na prática pedagógica, contribuindo para uma educação de infância pensada como um espaço democrático.

Palavras-chave: Crianças, Autonomia, Estereótipos de Género, Conceções sociais, Educadoras de Infância.

Abstract

In this article, we characterized the social conceptions of childhood educators about the autonomy of children up to 3 years. Special attention will be given to gender issues in the autonomous route. The methodological theoretical framework of this study calls a perspective establishing dialogue between the Education of Children and the Sociology of Childhood. From a methodological point of view, it is a qualitative research which consists of a case study with a group of four kindergarten teachers working in day care in a private institution of social solidarity in Almada county. As data collection techniques were used observation, document research and focus groups. The results point to the existence of gender stereotypes in pedagogical conceptions and practices of education professionals. The identification of these stereotypes will question these categories and prevent the effects on pedagogical practice, contributing to childhood education thought of as a democratic space.

Keywords: Children, Autonomy, Gender stereotypes, Social conceptions, Kindergarten teachers

Résumé

Dans cet article, nous avons caractérisé les conceptions sociales des éducateurs de la petite sur l'autonomie des enfants jusqu'à 3 ans. Une attention particulière sera accordée aux questions de genre dans la voie autonome. Le cadre théorique méthodologique de cette étude appelle une perspective établir un dialogue entre l'éducation des enfants et de la sociologie de l'enfance. D'un point de vue méthodologique, il est une recherche qualitative qui consiste en une étude de cas avec un groupe de quatre enseignants de maternelle travaillant dans les soins de jour dans une institution privée de solidarité sociale Almada. Comme les techniques de collecte de données ont été utilisés l'observation, la recherche de documents et de groupes de discussion. Les résultats indiquent l'existence de stéréotypes sexistes dans les conceptions et les pratiques des professionnels de l'éducation pédagogique. L'identification de ces stéréotypes se remettre en question ces catégories et de prévenir les effets sur la pratique pédagogique, ce qui contribue à l'éducation enfance pensée comme un espace démocratique

Mots-clés: Enfants, Autonomie, Stéréotypes de genre, Conceptions sociales, Éducatrices de la petite enfance.

I.INTRODUÇÃO

De acordo com Portugal (2008)

> aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.) ...sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é "a pessoa" e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais (p. 33).

Segundo Paechter (citado por Silva, 2015), ainda antes de nascermos, aprendemos a viver em função da realidade de género. Este autor destaca que "masculinidades e "feminilidades" são aprendidas desde a descoberta do sexo dos bebés. Esta aprendizagem social dos bebés influencia e é influenciada pela família e pelo meio geográfico, social, cultural e político onde estão inseridos.

Contextos socioeducativos como a creche têm um papel fundamental na reprodução, ou combate, aos estereótipos de género. Defendemos mesmo neste artigo que as educadoras de infância deveriam promover ações e situações que, ao serem observadas e reproduzidas interpretativamente (Sarmento, 2002) pelas crianças, se constituíssem como aprendizagens globais de cidadania, contribuindo para comportamentos e atitudes não discriminatórias (Prates, 2014).

No entanto, muitas vezes as ações das educadoras de infância comprometem estes princípios, devido aos seus estereótipos sociais e de género. É neste contexto que se desenvolveu o trabalho de investigação que agora se apresenta, que aborda as conceções sociais das educadoras de infância sobre a autonomia das crianças até aos 3 anos dando especial enfoque às questões de género na construção da mesma. Este estudo teve lugar numa creche de uma instituição particular de solidariedade social com um grupo de quatro educadoras de infância.

Esta problemática foi escolhida após observar numa creche, um dos primeiros contextos formais de educação que as crianças frequentam, "os estranhos 'sabores' da perplexidade" (Ferreira, 2003) ao perceber que o grupo de crianças do género feminino tinha maior autonomia no espaço de sala de atividade e o grupo de crianças do género masculino tinha maior autonomia no recreio.

A partir desta problemática surgiram algumas questões orientadoras:

- Quais as conceções das educadoras de infância sobre a autonomia de crianças até aos 3 anos?

- Que importância, ou não, assume para as educadoras o género nesse processo?

- Que práticas das educadoras consideram as questões de género?

Metodologicamente este trabalho assume uma abordagem qualitativa, nomeadamente um estudo de caso, que segundo Stake (1995) é o "estudo do particular" (citado em Vasconcelos, 2016, p.72). Optou-se ainda, por utilizar como técnicas de recolha de dados a observação, a entrevista às educadoras de infância através de focus group e a consulta documental. Estes instrumentos vão ao encontro das técnicas mais usuais de recolha de dados, tal como refere Ponte (2002).

Quanto ao roteiro ético, será tida em conta a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação Profissional de Educadores de Infância (APEI) e o roteiro ético na investigação preconizado por Tomás (2011), nomeadamente o respeito pelo anonimato das intervenientes e da creche e, ainda, o consentimento das mesmas para participar na investigação. Mais tarde, serão devolvidos os dados aos participantes bem como à instituição em questão.

Este estudo estrutura-se em três partes:

(i) enquadramento teórico, em que se contextualizou o conceito de autonomia da criança e a igualdade de género, a partir de uma análise seletiva da literatura;

(ii) enquadramento metodológico, onde que se justificam as opções metodológicas a questão de partida bem como as questões orientadoras da investigação;

(iii) enquadramento analítico, onde se faz a análise e interpretação dos dados, se apresentam as principais conclusões e sugestões que, no presente/futuro e em termos de práticas educativas e ou investigativas, se consideraram pertinentes nesta área.

II. A AUTONOMIA NA CRECHE

> "Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente..." (Freire, 2014, p. 66).

Para Freire (2014), a autonomia é uma construção cultural, influenciada por fatores externos e/ou internos, dependente da relação com o outro, com liberdade de escolha e tomada de decisões. Também para Oliveira e Siqueira (2004), o conceito de autonomia está associado ao "assumir decisões sobre a sua própria vida" (p.2).

De acordo com Portugal e Leavers (2010), a autonomia da criança é entendida como "um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança" (citado em Jesus, 2012, pp.3-4), Este conceito é também defendido por Doron e Parot (1998). Para estes autores, autonomia é a "interiorização de regras e valores, consecutiva a um processo de negociação pessoal com os diversos sistemas normativos de independência e de constrangimentos sociais" (p. 99).

Não obstante, para Mogilka (1999), a autonomia é "a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se autorregular" (p. 59) e Reichert e Wagner (2007) destacam que independência e a autonomia não podem ser consideradas sinónimos, uma vez que "a autonomia é mais que ter comportamentos independentes" (p.293). Este conceito é também defendido por Pappámikail (2010), que considera a autonomia como "um conceito, transversal nas ciências sociais, definindo aquilo que ele é, mas também assinalando aquilo que ele não é, neste caso independência" (p. 404).

Analisando a perspetiva de Silva (2009), esta autora agrega todas as conceções acima referidas

> A autonomia é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer. É uma liberdade de ação e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança. É igualmente um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores (p. 2-3).

Para Nucci et al (1996), a construção da autonomia começa após a criança adquirir competências, tais como, o controlo dos esfíncteres ou maior destreza motora. Mas para Portugal (2011), inicia-se a partir dos 18 meses de idade e "torna-se a tarefa desenvolvimental dominante para as crianças" (p. 55).

Com os primeiros sinais da criança em ser autónoma, e sendo a creche uma das primeiras respostas socioeducativas, isto é, um dos primeiros

contextos formais de educação que a criança frequenta, é necessário ter em conta o papel fulcral dos educadores de infância no processo.

De acordo com Portugal (2011), os educadores em creche devem ser "promotores da autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces" (p.26).

Para Figueira (1998) a "presença do adulto deve ser calorosa mas discreta assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário" (citado em Arezes & Colaço, 2014, p.119) e para Silva (2009) os educadores devem proporcionar espaço à criança para esta ter a sua autonomia e saber também desenvolver os diferentes aspetos que contribuem para uma maior autonomia nas ações do dia a dia, como as aptidões sociais, as aptidões percetivas, a destreza motora e as capacidades cognitivas (Silva, 2009, p. 9).

Freire (2014) refere que o educador é responsável pelo desenvolvimento das crianças, desta forma não lhe cabe a decisão de conceder a aquisição da autonomia às mesmas quando quer, pois, desta forma estará a transgredir "um imperativo ético" (p.58). O educador deverá observar, escutar e respeitar cada criança, deve compreender que a autonomia é um processo que as crianças vão construindo gradualmente.

III. AS QUESTÕES DE GÉNERO NA CRECHE

> educação para a cidadania é um processo que decorre ao longo da vida. Começa em casa e/ou no meio próximo das crianças com as questões que vão surgindo na vida quotidiana a propósito das relações interpessoais, da identidade, das escolhas, da justiça, do bem e do mal e vai-se desenvolvendo à medida que se expandem os horizontes da vida (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015: 59).

O termo género passa pela "consciência e aceitação de se ser do género feminino ou masculino" (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves & Tavares, 2005: 11) e não é um sinónimo do termo sexo. "O termo sexo é utilizado quando há a necessidade de distinguir com base numa das categorias biológicas" e o" termo género com base na categoria sexual de pertença" (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015, p.12).

Desde muito cedo, ainda quando se encontram no ventre materno, segundo Paechter (citado por Silva, 2015), as crianças vivem sobre o espectro de estereótipos sociais de género que influenciam de forma significativa a construção da sua identidade de género.

Não é por acaso que uma das primeiras perguntas que se faz às mães e aos pais quando uma criança acaba de nascer é se é menino ou menina. (...) a presença de um/a bebé ou de uma criança à qual se desconhece o sexo suscita sentimentos de desconforto naqueles que a rodeiam. (...) vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil (...) adivinhar se o/a sexo do/a bebé é do sexo masculino ou do sexo feminino. (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015, p.10)

Veja-se por exemplo, o seguinte excerto:

> "Educadora 3 dirige-se para um bebé. Olá! Que bebé tão lindo que tu és! Olha mais atentamente e questiona: - É uma menina? A auxiliar da sala que acompanha a menina responde que sim. – Oh pá, não consigo perceber. Parece mesmo um rapazinho! (nota de campo, 7 de junho de 2016).

Estas narrativas vão sendo transmitidas inicialmente à criança primeiramente pela família porque "é o primeiro e um dos principais agentes socializadores ao longo da infância" (Neto, Cid, Peças, Chaleta & Floque, 2000, p. 23). Os estereótipos de género "são frequentemente definidos como o conjunto de crenças estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher" (Neto et al citados por Duarte, 2013, p.
40) e correspondem a expetativas e crenças partilhadas sobre os comportamentos que se entendem apropriados para homens e mulheres em cada sociedade (Ferreira, 2001) e depois pelos profissionais das instituições educativas.

A creche, sendo um dos primeiros contextos formais de educação que a criança frequenta, tem um papel preponderante, no desenvolvimento e âmbito social em que se constrói a identidade e igualdade de género, porque segundo Portugal (2011), a partir dos 18 meses, a questão da identidade torna-se a tarefa desenvolvimental dominante para a criança, a par com a construção da autonomia. Este conceito é também defendido por Cardona et al. (2015), que consideram que "a criança (logo a partir dos dois anos) inicia o processo de formação da sua identidade de género [...] surge da sua parte a exibição de comportamentos estereotipados" (p. 20).

Para estes autores, o género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, exercendo uma influência muito grande na forma como esta se perceciona e como perceciona o outro, tal como defende Ferreira (2002)

> os modos possíveis de como as crianças constroem e assumem o

> género não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas, porque se confrontam e jogam em ações situadas, são múltiplos, complexos e contraditórios, fluídos e dinâmicos (p. 261).

Sendo assim, os educadores de infância em creche são os primeiros profissionais de educação que podem "reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos" (Silva et al., 2005, p. 8) e trabalhar os estereótipos e marcas culturais e sociais, para que se reconheça as diferenças entre géneros numa atitude e lógicas de equidade e justiça social.

> "No que concerne à identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que as crianças brinquem com todas as possibilidades (...) Isso exige uma atenção constante por parte do professor [e professora], para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto ao papel do homem e da mulher..." (Brasil, 1998, pp. 41-42).

Assim, torna-se importante (re)pensar criticamente o "espaço educativo, o tempo, as atividades e os papéis sociais atribuídos às crianças e aos adultos e ao envolvimento das famílias e da comunidade" (Marchão & Bento, 2012, p. 4) porque a qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento que deve presidir a um programa educativo de qualidade (Portugal, 2000).

IV. METODOLOGIA

Decorrente de observações realizadas em contexto de creche, de interações entre educadoras de infância e crianças, e consequentemente de preocupações pedagógicas, "deu- se" o ponto de partida para este estudo, ao perceber que o grupo de meninas tinha maior autonomia no espaço de sala de atividade e o grupo de rapazes masculino tinha maior autonomia no recreio, como podemos constatar no seguinte excerto:

> "As crianças da Sala 1 estavam a brincar no recreio. Uma menina sobe as escadas do escorrega ajudada pela educadora. A seguir um menino sobe sozinho os degraus. Educadora da Sala I- Vá, sobe, tu consegues! E a criança sobe sozinha." (nota de campo,18 de abril de 2016)

A partir desta problemática surgiram as questões orientadoras, apresentadas anteriormente, que "deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o "estilo" de investigação em causa" (Máximo-Esteves, 2008, p. 80)

Ainda na fase inicial do desenho da investigação que se desenvolveu, procedeu-se à definição dos seguintes objetivos:

1. Mapear as conceções das educadoras de infância em creche sobre os processos de autonomia das crianças;

2. Conhecer e compreender o modo como as conceções sobre o género influenciam os discursos e práticas pedagógicas das quatro educadoras de infância em creche.

Como se pretendia compreender as conceções das educadoras de infância em creche sobre a autonomia da criança assente em valores de igualdade, inseriu-se este estudo num quadro de natureza qualitativa dado que "é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem" (Vilelas, 2009, p. 105).

Na escolha dos procedimentos técnicos necessários à operacionalização do estudo, foi escolhida a metodologia de estudo de caso, que segundo Sousa (2005) "visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural" (pp.137-138).

O grupo de participantes neste estudo de caso foi constituído por quatro educadoras de infância que desempenham funções na resposta de creche, numa instituição particular de solidariedade social do concelho de Almada. Duas licenciadas em Educação de Infância e duas mestres em Educação Pré-escolar. A experiência profissional destas profissionais é muito diferenciada: desde 9 a 25 anos de serviço.

Para este estudo foram selecionados os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação, consulta documental e focus group.

A observação tendo em conta a definição de Denzin é uma "tentativa de tornar significativo o mundo [a ser] estudado na perspetiva dos que estão a ser observados" (citado em Vasconcelos, 2016, p. 60) e possibilita ao observador estar "dentro" e "fora" (Spradley, 1980, citado em Vasconcelos, 2016). As observações para este estudo, decorreram entre abril e junho de 2016 e foram realizadas no espaço da sala de atividades e no recreio. Os instrumentos que derivaram da observação foram as notas de campo, "registos detalhados, descritos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas)." (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

A consulta documental foi outra técnica utilizada por se tratar de um processo que possibilita a contextualização do fenómeno que se está a estudar e a compreensão de determinados aspetos organizacionais, sociais, culturais, pedagógicos e simbólicos.

Foi também selecionada o focus group que visou a "recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada" (Krueger e Casey, 2009, p. 15). O focus group teve como objetivo obter respostas das quatro educadoras, a partir a determinadas questões, a partir de um guião de entrevista, elaborado pela investigadora, que decorreu em junho de 2016 e foi gravada em áudio, tendo sido feita, posteriormente, a respetiva transcrição e análise.

Quanto ao roteiro ético, será tida como referência a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação Profissional de Educadores de Infância e o roteiro ético preconizado por Tomás (2011). Os participantes neste estudo não serão identificados de forma a preservar a sua identidade e assentiram a sua participação através de consentimento informado. A instituição também não será identificada sendo referida como "creche". Mais tarde, serão devolvidos os dados aos participantes bem como à instituição em questão. A análise de dados teve como suporte os instrumentos de recolha de dados acima referidos através da triangulação dos mesmos.

Os dados após a sua recolha, provenientes do focus group e das notas de campo foram sujeitos à técnica de análise de conteúdo, com categorização e codificação. Para Bardin (2009), a categorização das respostas são "rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos a título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos" (2009, p. 111). Os dados da entrevista por focus group e das notas de campo foram codificados, de forma a facilitar a sua leitura e o anonimato dos participantes na análise de conteúdo. Assim, as primeiras letras (FG, NC) referem-se ao tipo de instrumento de recolha utilizado e as restantes letras e números às educadoras de infância (E1, E2, E3, E4). Os dados foram também categorizados permitindo apurar informação sobre as conceções e práticas dos participantes.

A análise das categorias permitiu organizar a informação de forma hierárquica, dando origem a uma árvore categorial (Fig.1).

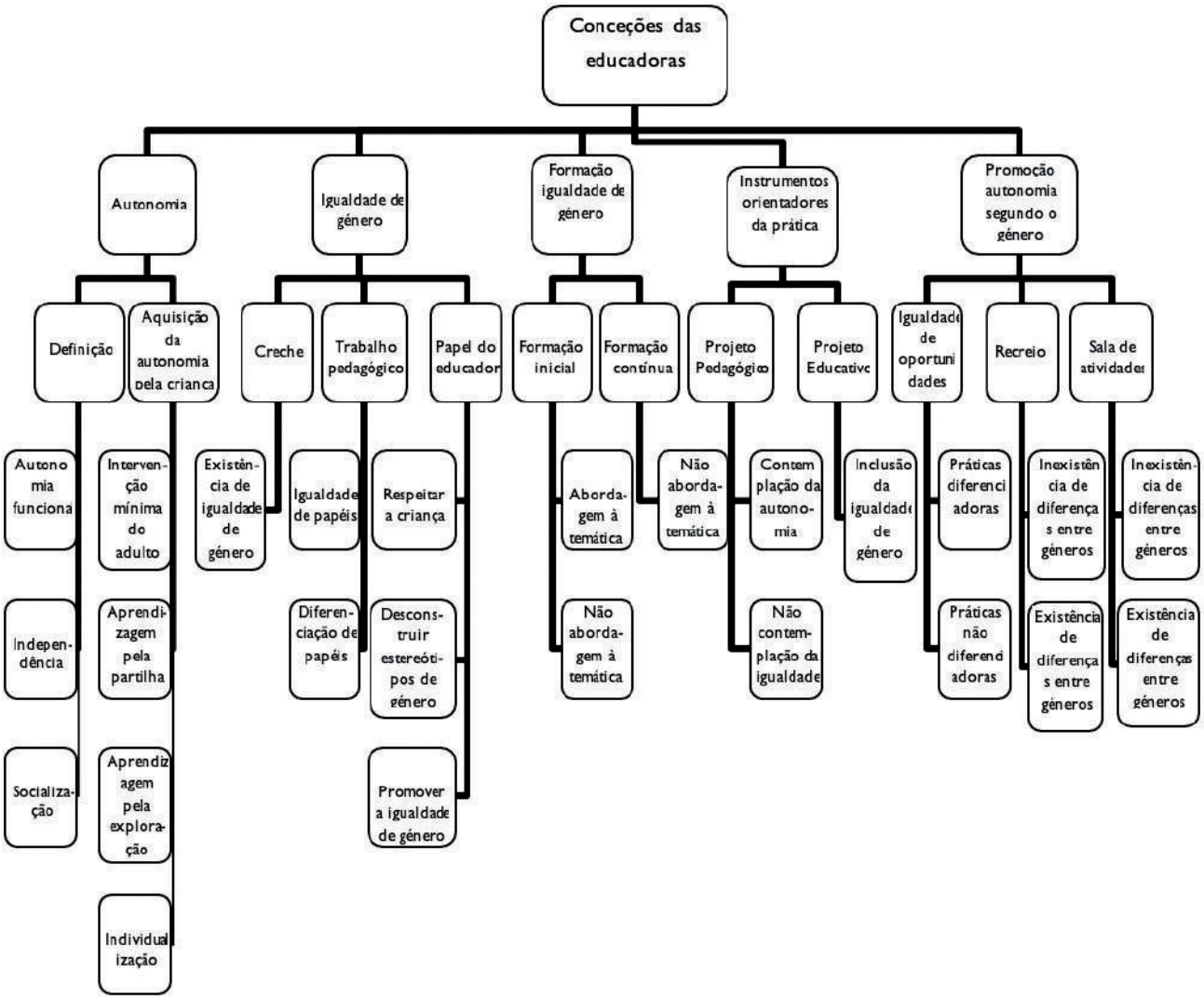


Figura 1. Árvore categorial

V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo a apresentação e análise dos dados recolhidos, foram organizados em cinco grandes temáticas (anexo 1): autonomia; igualdade de género; processo formativo; instrumentos orientadores da prática e promoção da autonomia da criança segundo o género.

No focus group realizado às educadoras, e dentro da primeira temática, foi solicitado que definissem autonomia. As respostas a esta questão demonstram que existe uma diversidade de conceções. Três das educadoras associam o termo autonomia a autonomia funcional e uma educadora associa à independência e socialização, demonstrando que existem muitas dúvidas sobre o significado deste termo, tal como refere Silva (2009), que considera que não é um conceito "assim tão simples e claro" (p.1).

Estas conceções sobre o termo autonomia são tão díspares que influenciam a forma como as educadoras participantes no estudo percecionam e promovem a construção da autonomia da criança. Duas educadoras referem que a autonomia da criança é adquirida com a intervenção mínima do adulto, uma educadora refere que é através da partilha, exploração do espaço e um processo solitário no início e a outra educadora através da exploração espaço e intervenção mínima do adulto. Verifica-se, assim, por parte destas educadoras, algum desconhecimento na forma como é construída a autonomia da criança. Apenas uma educadora faz referência ao aprender partilhando com o outro, ou seja, através de um processo de socialização, tal como refere Killen e Smetana (citado por Silva, 2009), que enfatiza a importância do desenvolvimento social no estabelecimento da autonomia, na medida em que a autonomia se constrói na socialização da criança com o outro, isto é, constrói-se "em-relação" (Mogilka, 1999).

Seguidamente as educadoras foram questionadas sobre a temática da igualdade de género em creche. Todas as educadoras participantes no estudo referem que esta temática é respeitada e que não promovem atividades diferenciadoras em função do género.

No entanto, ao aprofundarmos como trabalham esta temática, retiramos outras ilações. As respostas na categoria de trabalho pedagógico dividiram-se em duas subcategorias antónimas: igualdade e diferenciação de papéis. Os exemplos dados pelas educadoras não nos elucidam acerca da forma como trabalham esta questão com as crianças, equipa e família, no entanto o que retiramos das suas respostas é que continuam a subsistir estereótipos de género perpetuados pelas educadoras, como podemos constatar no seguinte excerto:

> "As batas dos meninos são diferentes das batas das meninas e fomos nós que escolhemos, por isso, se calhar há questões de género aqui e como o fazemos inconscientemente nunca tínhamos refletido nisso, nem em equipa, nem como trabalhamos com as crianças". (excerto do focus group, 7 de junho, Educadora 1)

Outra categoria que aparece nesta temática é o papel do educador. Duas educadoras referem que este deve respeitar as escolhas da criança e as outras duas que o educador deve ter um papel preponderante na desconstrução de estereótipos de género e na promoção da igualdade de género. No entanto, quando confrontadas com oportunidades para discutir e desconstruir estereótipos de género perpetuados por outros, neste caso as famílias, as educadoras optaram por "falsas soluções" que mantêm as desigualdades sociais (Saavedra, 2001 citada em Cardona et al, 2015), como demonstra o seguinte excerto:

> "O L. suja a t-shirt à hora de almoço. A Educadora 1 vai à mochila e o menino não tem roupa. Procura na roupa que a instituição tem para estas faltas e só encontra uma t-shirt rosa. Questiona a educadora da sala ao lado. - Não tens uma t-shirt azul? O L. sujou-se, só tenho uma rosa e hoje é o pai que o vem buscar e ele não gosta que o menino vá assim. A outra educadora procura e entrega-lhe uma t-shirt verde que a educadora 1 veste à criança." (nota de campo, 2 de junho de 2016)

Quanto ao processo formativo, apenas duas educadoras referem que a questão de igualdade de género foi debatida na formação inicial, no entanto, não foi aprofundada. Não obstante, sabemos o quão importante é essa formação. Como defende Cardona et al "solicitamos às instituições educativas de hoje formação para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento de competências sociais e para viver com os outros; solicitamos uma educação para os valores, ou seja, uma orientação para a formação global" (2015, p.62).

Quanto à abordagem da mesma questão no âmbito da formação contínua, todas as educadoras referem que não frequentaram formação alusiva à igualdade de género. O que nos remete para a necessidade de atualização pedagógica no que a esta questão concerne, e que a temática não foi uma prioridade para a instituição onde estas educadoras trabalharam ou trabalham.

Em relação à abordagem da questão da autonomia e da igualdade de género nos instrumentos orientadores da prática pedagógica, todas as educadoras afirmaram que a área da autonomia estava contemplada na sua ação. No entanto, ao darem exemplos concretos apenas é referida a

autonomia funcional, o que remete para um hiato entre os discursos e as práticas.

Quanto à igualdade de género, todas as educadoras referiram que esta não fazia parte do projeto pedagógico, demonstrando não só alguma indiferença em relação à temática mas também uma lacuna no seu conhecimento científico e pedagógico.

No entanto, quando refletem sobre a importância da mesma, os discursos remetem a igualdade de género não para o projeto pedagógico, mas para o projeto educativo, com o intuito de facilitar a "integração da dimensão de género nas práticas educativas formais e nas dinâmicas organizacionais das instituições educativas, com vista à eliminação gradual dos estereótipos sociais de género" (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares., 2015, p. VII).

Por último, em relação à temática da promoção da autonomia segundo o género, todas as educadoras afirmam que as crianças têm as mesmas oportunidades, no entanto algumas observações demonstram práticas diferenciadoras em função dessa categoria:

> "Na área da casa, duas crianças de ambos os géneros começam a disputar um brinquedo e gritam um com o outro. A Educadora 3 vai ter com o menino e fala para ele num tom mais alto. Está em pé, a olhar para baixo para a criança. A seguir interpela a menina. Baixa-se, olha-a nos olhos e fala num tom mais baixo que aquele que falou para com o menino." (nota de campo, 13 de abril de 2016)

Verifica-se assim, por parte destas educadoras, contradição entre as suas narrativas e práticas pedagógicas.

Quanto à categoria do comportamento das crianças no recreio, metade das educadoras afirma não haver diferença entre géneros e a outra metade afirma haver diferenças, descrevendo as crianças do género masculino como "mais físicos" e as crianças do género feminino como "mais sossegadas, muitas vezes ficam a conversar". Esta visão sobre os rapazes remete para uma conceção de masculinidade hegemónica (Ferreira, 2001), da ideia da "criança competente" (Marchão, 2012) a nível motor que se reflete no excerto:

> "Um menino no recreio, sobe para uma estrutura com corda. Balança-se na corda e depois sai. Uma menina agarra a corda e começa a baloiçar-se. A Educadora 4 verbaliza: Cuidado. Podes cair!" (nota de campo, 9 de maio)

Na categoria do comportamento das crianças na sala de atividades, mais uma vez, as opiniões das educadoras divergem. Metade das respostas afirma que não existe diferenças de género, apontando o facto de serem crianças muito pequenas e a outra metade das respostas afirma que existe diferença entre géneros, e dão como exemplo a escolha das áreas, preferindo as crianças do género masculino a garagem e os jogos, mas também que estes são "mais ativos na sala e fazem mais asneiras". Esta visão dos meninos reflete-se na forma como a educadora vê a criança na sala de atividades.

> "As crianças estão a brincar na sala de atividades. Uma menina corre para o outro lado da sala. A Educadora 2 olha para a menina e observa-a. Um menino corre para o outro lado da sala também e a Educadora pede para o menino não correr na sala." (nota de campo, 7 de maio de 2016)

As notas de campo demonstram mais uma vez, a diferença entre as narrativas das educadoras e as suas práticas, pautadas por conceções diferenciadas em função do género.

VI. CONCLUSÃO

Esta investigação não tem a pretensão de enclausurar a figura do educador de infância em rótulos, mas sim o de compreender como os estereótipos de género destas profissionais interferem no quotidiano da sua prática pedagógica, condicionando a autonomia das crianças com menos de 3 anos.

Nesse sentido, procurou-se caracterizar as conceções de autonomia e de igualdade de género das educadoras de infância em creche, uma vez que, apesar destas questões fazerem parte da realidade diária das mesmas, observou-se que possuem uma conceção frágil e pouco consistente da forma como a autonomia é adquirida pela criança, bem como, as questões de género e a sua relação com ordenamentos socioculturais e práticas excludentes.

Ao analisarmos os resultados, constatou-se que a igualdade de género não é algo para o qual as educadoras estão muito sensibilizadas, sendo confrontadas com várias questões no seu quotidiano às quais dão "falsas soluções" (Saavedra, 2001) que, no entanto, perpetuam estereótipos de género, que mais tarde irão revelar-se em relações sociais de género desiguais (Beleza, 2010).

Sendo que os estereótipos de géneros assumem uma função descriti-

va das características e comportamentos dos homens e das mulheres (Basow, 1992; Amâncio 1992) tendo em conta a sociedade onde estão inseridos, a creche, como um dos primeiros contextos socioeducativos que a criança frequenta, tem um papel fundamental no combate a esses mesmos estereótipos. Neste estudo, entendido o combate numa perspetiva não de moralização das mentes e das ações, pretendemos provocar a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas que sejam mais democráticas e includentes.

No grupo de educadoras que participaram neste estudo, é notório que, apesar da igualdade de género ser assumida por todas como algo intrínseco à sua identidade profissional, estas mostram atitudes estereotipadas nas suas práticas pedagógicas, que condicionam a autonomia das crianças, tanto em sala como no recreio. Enquanto na sala de atividades, os meninos são mais controlados por serem "mais físicos", no recreio os papéis invertem-se, e são as meninas as mais condicionadas, devido a uma hiperproteção das educadoras para com estas, sendo assim, as crianças do sexo feminino demonstram uma maior autonomia dentro de sala e as crianças do sexo masculino demonstram uma maior autonomia no recreio. Estes condicionamentos, comprometem a autonomia da criança, que segundo Ferland (citado por Silva, 2008), só "à medida que a criança vai adquirindo consciência de que é capaz de fazer [sozinha], consegue aumentar a sua autoestima e, consequentemente, a sua autoconfiança" (p. 6),

Em relação às limitações deste estudo, salientamos o facto de o número de participantes no estudo de caso ser reduzido e a sobreposição de papéis assumidos na investigação: a de investigadora e a de profissional do contexto estudado. Consideramos também que a pouca experiência da investigadora em estudos de caso, pode ter comprometido a recolha de alguns dados bem como a interpretação dos mesmos. A investigadora deparou-se também com a quase inexistência de referencial teóricos que suportassem a temática desta investigação.

Propomos algumas linhas orientadoras de investigação para futuros estudos ou aprofundamento deste:

i) Ampliação da amostra de educadores de infância em número e características: diferentes contextos educacionais (IPSS e privado); género (sugere-se a inclusão de educadores do género masculino);

ii) Realização de estudos que assumam um carácter comparativo que acompanhem as práticas de educadores de infância que tenham tido formação inicial ou contínua na temática das questões de género de forma a verificar o grau de autonomia entre crianças do sexo feminino e mas-

culino;

iii) Constituição de equipas multidisciplinares que investiguem a temática, potenciando o cruzamento entre a teoria e a prática.

Concluindo, parece-nos fundamental a promoção de estudos que promovam o questionamento das práticas pedagógicas dos educadores da infância, com o objetivo de refletir e melhorar as mesmas. Parece-nos também pertinente continuar a abordar as questões de género com crianças muito pequenas de forma a combater a reprodução de estereótipos.

REFERÊNCIAS

Amâncio, L. (1992). Masculino e Feminino: A construção social da diferença. Porto: Afrontamento.

Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. Interacções, 30 (pp.110-137).

Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Brasília.

Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2015). Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Carmo, H., Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação – Guia para auto- aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Doron, R., Parot, F. (1998). Dicionário de Psicologia. Lisboa: Climepsi Editores, pp: 99-100.

Estrela, T. (1999). Ética e Formação Profissional dos Educadores de Infância. Código de conduta Ética de Associação Nacional de Crianças Pequenas (NAYEC, E.U). In Cadernos de Educação de Infância, nº52, pp. 27-35.

Ferreira, A. (2002). Desigualdades de Género no Atual Sistema Educativo Português. Coimbra: Quarteto Editora.

Ferreira, M. (2001). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI. II Colóquio Internacional Outros Sentidos para Novas Cidadanias. Porto: FPCEUP.

Ferreira, M. (2003). Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças. In Telmo Caria (Org.), Experiência etnográfica

em Ciências Sociais (pp. 149-166). Porto: Edições Afrontamento.

Filgueiras, M. (2010). O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade Aberta.

Freire, P. (2014). Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Jesus, A. (2012). Promovendo a autonomia do cidadão pré-escolar – Um estudo de caso (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade de Aveiro.

Marchão, A. (2012). No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e construir oportunidades para construir o pensamento crítico. Lisboa: Edições Colibri.

Marchão, A., Bento, A. (2012). Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar. III Seminário de I&DT.

Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora.

Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. Educação e Pesquisa, 25(pp. 57-68).

Nucci, L., Killen, M., & Smetana, J. (1996). Autonomy and the Personal: Negotiation and Social Reciprocity in Adult-Child Social Exchanges. In M. Killen (Ed.), Children´s Autonomy, Social Competence and Interactions with Adults and Other Children: Exploring Connections and Consequences (pp. 7- 24). New York: Joussey-Bass.

Oliveira, R. e Siqueira, J. (2004). Autonomia e Vulnerabilidade na Vida dos Adolescentes.

Revista da Faculdade Médicas Sorocaba, v.6, n.º 2, (pp-57-61). Brasil.

Pappámikail, L. (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, XX, 395-410.

Ponte, P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Refletir e investigar sobre a prática profissional. (pp.5-2). Lisboa: APM.

Portugal, G. (2000). Grupo de estudos para o desenvolvimento da educação de infância. (GEDEI, Ed.) Infância e Educação Investigação e Práticas, 1(pp. 84- 105).

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE, Relatório do Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (pp. 33- 67). Lisboa: CNE

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. Mesa Redonda. As questões do atendimento e educação na 1ª infância: investigação e práticas (pp. 47-60)

Portugal, G. & Leavers, F. (2010). Avaliação em educação pré-escolar –

Sistemas de acompanhamento das crianças. Porto: Porto editora.

Prates, M. (2014). Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância. (Dissertação de Mestrado). Retirada da ESE Portalegre.

Sarmento, M. (2002). As Culturas da Infância. Nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Textos de trabalho. Braga: CEDIC.

Saavedra, L. (2005). Aprender a Ser Rapariga, Aprender a Ser Rapaz: Teorias e práticas da escola. Coimbra: Almedina.

Silva, F. (2008). Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade de Lisboa

Silva, M. (2009). Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade de Lisboa

Silva, F. (2015). Construções de identidade de género na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI, In 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis

Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rpdrigues, I., Alves, M. & Tavares, T. (2005). Cadernos de Coeducação: A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.

Sousa, S. (2003). A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto de pré-escolar. (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade Fernando Pessoa.

Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2016). Aonde pensas tu que vais?. Lisboa: Porto Editora

Vilelas, J. (2009). Investigação: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

ANEXO 1 - TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS NOTAS DE CAMPO

Tabela 1

Análise de conteúdo das respostas das educadoras de infância na entrevista por focus group e das motas de campo derivadas das observações realizadas em contexto

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Autonomia	Definição	Autonomia funcional	FGE3 - ...é ser capaz de resolver e tomar decisões para fazer sozinho..." FGE2 - "É realizar ações por si próprio..." FGE4 - "...capacidade de fazer as coisas sozinho"
		Independência	FGE1 - "...é ser independente." FGE3 - "...devemos deixar a criança fazer naturalmente a sua exploração."
		Socialização	FGE1 - "...estabelecer relações com os outros..."
	Aquisição da autonomia pela criana	Intervenção mínima do adulto	FGE1 - "...fazendo as coisas sozinha sem a intervenção do adulto..." FGE4 - "O adulto deve intervir o mínimo possível..." FGE1 - "...atingir ou concretizar algumas coisas com a mínima intervenção do adulto."
		Aprendizagem pela partilha	FGE3 - "...através do partilhar e o cooperar...porque já começa a estabelecer relações de socialização."
		Aprendizagem pela exploração	FGE4 - "Nos momentos em que a criança explora o espaço..." FGE3 - "...dar oportunidade à criança de explorar autonomamente"
		Individualização	FGE3 - "Inicialmente é individual e depois social..."
Igualdade de género	Igualdade de género em creche	Existência de igualdade de género	FGE1 - "Sim, não fazemos distinção" FGE4 - "Para mim são todos iguais, menino ou menina." FGE3 - "Podemos, eu não faço atividades diferenciadoras do género" FGE2 - "Eu acho que há igualdade de género, às vezes depende é das características das crianças"

	Trabalho pedagógico com as crianças, equipa e famílias	Igualdade de papéis	FGE4 - "...na área da casinha, por exemplo, os meninos fazerem as mesmas coisas..." FGE3 - "...acho que a nível das meninas há uma atenuação, há muitas que trazem uma bola ou um carrinho de casa." FGE2 - "...a nós educadoras não nos constrange que um menino esteja a brincar com uma boneca...."
		Diferenciação de papéis	FGE4 - "...mas as meninas escolhem sempre primeiro a casinha e os meninos a garagem e os jogos e não contrariamos isso" FGE1 - "...dificilmente vês um menino a trazer uma barbie de casa e dificilmente vês uma menina a trazer um carrinho ou uma mota." FGE1 - "As batas dos meninos são diferentes das meninas e fomos nós que escolhemos..." FGE4 - "Nós inconscientemente fazemos isso..." FGE1 - "Nós fazemos essa distinção. Eu pus uma fotografia do D. numa cartolina rosa e ia mudar. Não o fiz porque me fez o clique por causa do focus group." FGE2 - "...porque o rosa ainda é para menina." FGE3 - "O pai do L. quando o veio buscar perguntou logo porque é que ele estava com uma t- shirt rosa, de menina. Eu relativizei e não dei importância." NCE4 - "As crianças estão na sala, a pintar a prenda para o Dia da Mãe, uma base para tachos. A Educadora 4 é questionada sobre o porquê da elaboração daquela prenda em concreto. - Dá jeito às mães. " NCE1 - "As crianças acordam da sesta. A Educadora 1 e a auxiliar da sala penteiam os cabelos das meninas com os dedos, fazem os rabos de cavalo, colocam ganchos. Observo que não penteiam o cabelo dos meninos" NCE2 - "- Sai de cima da mesa, pareces mesmo um menino!" NCE2 - "... atira a bola de cores escuras para junto de 3 meninos e a bola com flores é entregue a uma menina."
	Papel do educador	Respeitar a criança	FGE3 - "O papel do Educador é acima de tudo, respeitar as escolhas livres e responsáveis de cada criança independentemente do seu género."
		Desconstruir estereótipos de género	FGE1 - "Observar e compreender as vivências de cada criança permite ao educador perceber valores e concepções de forma a agir intencionalmente na tentativa de eliminar ou reduzir alguns estereótipos impostos socialmente." FGE2 - "O educador deve nos primeiros anos de vida da criança, fomentar a consciencialização para a importância da igualdade entre os géneros, de forma a contribuir para uma sociedade livre de preconceitos e discriminação."
		Promotor da igualdade de género	FGE1 - "...sensibilizar as famílias e restante equipa para que sejam adotadas práticas que viabilizem a igualdade de género." FGE2 - "...promover a temática através de reflexões e momentos de discussão em equipa".

Formação a nível da igualdade de género	Formação inicial	Abordagem à temática	FGE3 - "Tive na cadeira de Pedagogia, mas muito ao de leve, não explorámos..." FGE1 - "Foi abordado em Ética, foi até a Teresa Vasconcelos que falou naquilo das batas..."
		Não abordagem à temática	
	Formação contínua	Não abordagem à temática	FG2 - "Nunca fiz, não senti necessidade, não era uma temática que questionasse" FG3 - "Nunca me foi proposto pela instituição, nem nunca procurei" FG4 - "Nunca tinha sentido ou refletido sobre isso, acho que é senso comum...por isso nunca tinha procurado formação na área..." FG1 - "Não...mas depois chegamos ao mercado de trabalho e vimos bonequinhos azuis nos cabides dos meninos e rosa nos cabides das meninas. Se calhar é melhor, não?"
Instrumentos orientadores da prática	Projeto pedagógico	Contemplação da autonomia	FGE2 - "A área de autonomia está lá espelhada. São planeadas atividades para a construção da mesma..." FGE1 - "Mas agora que penso nisso, acho que só está a funcional" FGE3 - "A autonomia é uma das áreas de desenvolvimento do meu projeto"
		Não contemplação da igualdade de género	FGE1 - "Não, não está, a igualdade de género não está." FGE4 - "Nunca me lembrei disso." "No meu não está." FGE3 - "Nunca me lembrei disso." "No meu não está." FGE2 - "Nunca tinha refletido sobre essa temática para o projeto."
	Projeto educativo	Contemplação da igualdade de género	FGE2 - "Acho que faz mais sentido aí." FGE3 - "Porque tem de ser algo sempre trabalhado." FGE1 - "Pode fazer parte das nossas linhas orientadoras." FGE4 - "Acho que sim, parece-me mais pertinente."
Promoção da autonomia da criança	Igualdade de oportunidades	Práticas não diferenciadoras	FGE2 - "Todas as crianças têm as mesmas oportunidades..." FGE4 - "Sim, as atividades a nível da autonomia são as mesmas. Não fazemos distinção de género" FGE1 - "Sim, têm a mesma autonomia, agora não quer dizer...não quer dizer que as meninas não se agrupem mais numa determinada área e os meninos noutra, mas noto isso mais quando são mais crescidos" FGE3 - "Eu acho que dou oportunidades iguais a todos, seja menino ou menina"
		Práticas diferenciadoras	NCE3 - "A Educadora 3 vai ter com o menino e fala para ele num tom mais alto. Está em pé, a olhar para baixo para a criança. A seguir interpela a menina. Baixa-se, olha-a nos olhos e fala num tom mais baixo que aquele que falou para com o menino."
	Recreio	Inexistência de diferenças entre géneros	FGE2 - "As meninas correm tanto como os meninos, e jogam à bola... acho que nestas idades eles ainda não se agrupam por género. Mas na sala dos 2/3 anos já noto alguma diferença"

		Existência de diferenças entre géneros	FGE4 - "Os meninos correm mais, são mais físicos...alguns, influenciado pela família, imitam gestos de luta" FGE3 - "Só querem jogar à bola, pelo menos os meus. De trepar, subir e descer..., Os jogos preferidos deles envolvem sempre uma bola,..." NCE1 - "Uma criança do género feminino sobe as escadas do escorrega ajudada pela educadora da Sala I. A seguir uma criança do género masculino sobe sozinha os degraus. - Vá, sobe, tu consegues! - verbaliza a Educadora 1. E a criança sobe sozinha." NCE4 - "Um menino no recreio, sobe para uma estrutura com corda. Balança-se na corda e depois sai. Uma menina agarra a corda e começa a baloiçar- se. A Educadora 4, verbaliza: - Cuidado. Podes cair!"
	Sala de atividades	Inexistência de diferenças entre géneros	FGE2 - "Não noto diferença na sala. Brincam da mesma forma, com os mesmos brinquedos" FGE1 - "Ainda são muito pequeninos. Ainda não se vê diferenças entre eles."
		Existência de diferenças entre géneros	FGE4 "Os meninos preferem a garagem e os jogos" FGE3 "Correm mais que as meninas dentro da sala. Fazem mais barulho também" NCE2 "Uma menina corre para o outro lado da sala. A Educadora 2 olha para a menina e observa-a. Um menino corre para o outro lado da sala também e a Educadora pede para o menino não correr na sala"

Nota: FG = Focus Group; NC= Nota de campo; EI = Educadora de Infância

Anexo 2 - Notas de campo

Nota de campo nº1

"As crianças estão na sala, a pintar a prenda para o Dia da Mãe, uma base para tachos. A Educadora 4 é questionada sobre o porquê da elaboração daquela prenda em concreto.

- Dá jeito às mães. -responde a Educadora 4. " (nota de campo, 7 de abril de 2016)

Nota de campo nº2

"Na área da Casinha, duas crianças de ambos os géneros começam a disputar um brinquedo e gritam um com o outro. A Educadora 3 vai ter com o menino e fala para ele num tom mais alto. Está em pé, a olhar para baixo para a criança. A seguir interpela a menina. Baixa-se, olha- a nos olhos e fala num tom mais baixo que aquele que falou para com o menino." (nota de campo, 13 de abril de 2016)

Nota de campo nº3

"As crianças da Sala 1, estavam a brincar no recreio. Uma criança do género feminino sobe as escadas do escorrega ajudada pela educadora da Sala I. A seguir uma criança do género
masculino sobe sozinha os degraus.
- Vá, sobe, tu consegues! - verbaliza a Educadora 1.
E a criança sobe sozinha." (nota de campo, 18 de abril de 2016

Nota de campo nº4

"A Educadora 2 vai buscar bolas para as crianças brincarem no recreio.
- Meninos, querem brincar com as bolas? E atira a bola de cores escuras para junto de 3 meninos e a bola com flores é entregue a uma menina." (nota de campo, 27 de abril de 2016)

Nota de campo nº5

As crianças e a equipa da sala estão a sair da sala para irem para o refeitório. Uma menina sobe para cima da mesa. A Educadora 2 verbaliza:

- Sai de cima da mesa, pareces mesmo um menino! (nota de campo, 3 de maio de 2016)

Nota de campo nº6

"As crianças estão a brincar na sala de atividades. Uma menina corre para o outro lado da sala. A Educadora 2 olha para a menina e observa-a. Um menino corre para o outro lado da sala também e a Educadora pede para o menino não correr na sala." (nota de campo, 7 de maio de 2016)

Nota de campo nº7

"Um menino no recreio, sobe para uma estrutura com corda. Balança-se na corda e depois sai. Uma menina agarra a corda e começa a baloiçar-se. A Educadora 4, verbaliza:
- Cuidado. Podes cair!" (nota de campo, 9 de maio)

Nota de campo nº8

"As crianças acordam da sesta. A Educadora 1 e a auxiliar da sala penteiam os cabelos das meninas com os dedos, fazem os rabos de cavalo, colocam ganchos. Observo que não penteiam o cabelo dos meninos." (nota de campo, 12 de maio de 2016)

Nota de campo nº9

"Um menino suja a t-shirt à hora de almoço. A Educadora vai à mochila e o menino não tem roupa. Procura na roupa que a instituição tem para estas faltas e só encontra uma t-shirt rosa. Questiona a educadora da sala ao lado.
- Não tens uma t-shirt azul? O L. sujou-se só tenho uma rosa e hoje é o pai que o vem buscar e ele não gosta que o menino vá assim. A outra educadora procura e entrega-lhe uma t-shirt verde que a educadora 1 veste na criança." (nota de campo, 2 de junho de 2016)

Nota de campo nº10

"Educadora 3 dirige-se para um bebé no recreio.
- Olá! Que bebé tão lindo que tu és! Olha mais atentamente e questiona:

- É uma menina?
A auxiliar da sala que acompanha a menina responde que sim.
- Opá, não consigo perceber. Parece mesmo um rapazinho!" (nota de campo, 6 de junho de 2016)

ANEXO 3 – Guião da entrevista por focus group

Guião da entrevista por focus group Dia: 7 de junho de 2016
Horário: 14h00

Local: Sala das Educadoras

Público-alvo: Educadoras de infância em Creche

Introdução

Orientações para a investigadora:

1. Começar o focus group (FG) por se apresentar e por apresentar às entrevistadas o projeto de investigação em que se insere;

2. Explicar o que é um FG e quais os objetivos definidos para a sessão prestes a iniciar;

3. Valorizar a colaboração das educadoras e pedir autorização para fazer a gravação áudio do FG garantindo a confidencialidade da informação e o anonimato das participantes;

4. Pedir às educadoras que se apresentem, identificando o ano em que terminaram a formação inicial e o seu percurso profissional, a faixa etária e habilitações;

5. Dar início ao FG.

Questões a dinamizar

• O que é que entendem por autonomia?

• Como a acriança aprende a ser autónoma em creche? Deem exemplos concretos

• Podemos falar em igualdade de género em creche? Como pensam/trabalham pedagogicamente estas questões com as crianças, as famílias e as equipas?

• Qual é o papel do educador de infância na promoção da igualdade de género?

• Consideram que têm (in)formação nesta área? Estas questões foram abordadas na formação inicial? Se tiveram formação a posteriori, esta foi planeada pela instituição onde trabalham/trabalhavam ou foram vocês que a procuraram?

• O projeto pedagógico é um dos instrumentos que orienta a nossa prática. Estas duas questões (autonomia da criança e igualdade de género) estão contempladas no mesmo? De que forma?

• Consideram que proporcionam às crianças do género feminino e masculino as mesmas oportunidades a nível da autonomia? Há diferenças nos comportamentos das crianças em função do género na sala de atividades? No recreio? Deem exemplos concretos.

Conclusão

Querem acrescentar algo que não tenha sido abordado?

“Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas?”. Representações sociais de educadoras de infância e auxiliares de uma creche

Sara M. Caneira Lopes Argêncio

Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta o projeto desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social com nove adultas – cinco educadoras e quatro auxiliares – e com um grupo de catorze crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 27 meses e teve como objetivo caracterizar as narrativas que as adultas que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas e do trabalho socioeducativo que com elas se faz. Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, pelo método de estudo de caso e recorreu-se a quatro técnicas principais: observação, fotografias, grupos de discussão focalizada e consulta documental. Do ponto de vista ético e deontológico, foram respeitados os direitos de identidade e privacidade de todos os envolvidos, bem como do estabelecimento educativo. Dos resultados obtidos, destaca-se, por um lado, a valorização discursiva das adultas em relação às crianças e, por outro, a necessidade de promover uma maior reflexão e ação em torno da promoção dos direitos de participação das crianças no quotidiano.

Palavras-chave: participação das crianças, educadoras de infância, auxiliares, creche

Abstract

This paper presents the project developed in a Social Particular Institution of Social Solidarity with nine adults - five educators and four assistants - and with a group of fourteen children between the ages of 18 and 27 months and had the objective to characterize the narratives that the adults who work in nursery have about young children and the socio-educational work that is done with them. Methodologically, a qualitative approach was chosen, using the case study method and four main techniques were used: observation, photographs, focus groups and documentary consultation. From an ethical and deontological point of view, the identity and privacy rights of all those involved, as well as the educational establishment, were respected. From the results obtained, the discursive appreciation of adults in relation to children is highlighted, and on the other hand, the need to promote greater reflection and action around the promotion of participatory children's rights in nursery daily life.

Keywords: children's participation, kindergarten, auxiliary, nursery

INTRODUÇÃO

Apesar de estarmos mais atentos e sensíveis nos olhares e nas atitudes que temos com as crianças pequenas, existe ainda uma grande necessidade de refletir e melhorar toda a prática pedagógica que desenvolvemos com as mesmas, principalmente ao nível da participação.

O objetivo do artigo é, assim, caracterizar as narrativas que adultos (educadoras de infância e auxiliares) que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas e do trabalho socioeducativo que com elas se faz, identificando práticas, processos e estratégias de valorização e audição das mesmas.

Este trabalho revela-se importante na medida em que, nos permite refletir e questionar sobre a forma em como vemos a criança pequena e em como compreendemos e promovemos a participação ativa e diária das crianças em creche; respeitando, ouvindo e valorizando o que elas têm a dizer.

O presente artigo está organizado em quatro partes. A primeira parte faz uma abordagem às conceções sobre crianças pequenas, ao conceito de participação em crianças dos 0 aos 3 anos e ao papel das organizações educativas e dos profissionais de educação na construção da cidadania e participação ouvindo e valorizando as "vozes das crianças pequenas". Na segunda parte, encontra-se todo o roteiro metodológico utilizado ao longo da elaboração deste trabalho. Numa terceira parte, observam-se as evidências, resultantes dos grupos de discussão focalizada e a sua análise de conteúdo. Por último, apresentam-se as considerações finais.

ENQUADRAMENTO

Conceções sobre crianças pequenas

A visão que hoje temos das crianças, nem sempre foi a mesma dos séculos anteriores.

Até ao séc. XIX existia uma visão clássica da infância, onde as crianças eram consideradas seres incompetentes, incapazes e imaturos que necessitavam da ajuda dos adultos para compreender e para se prepararem para o mundo na qual estavam inseridas. Existia uma imagem muito forte e negativa sobre a mesma, onde esta não era vista como um ser de direitos sendo considerada um ser em miniatura. Atualmente, alguns desses pressupostos ainda não foram completamente ultrapassados, mas é importante reconhecer que, com o passar dos séculos, algumas mental-

idades também se vão alterando.

No séc. XVIII e XIX, começam, a pouco a pouco, a querer saber mais e a modificar as perspetivas sobre a infância, começando a observar e a refletir sobre a mesma, acabando por desconstruir algumas imagens que definiam este conceito.

Assim, nesse mesmo século (XIX), com a evolução do estatuto da criança, onde esta passou a ser respeitada e considerada um bem precioso para a sociedade, a ordem familiar também se alterou e a criança passou a ser vista como o centro da família; o círculo familiar passou, então, a ser feito em redor da criança.

No séc. XX dá-se o grande ponto de viragem desta conceção, com o desenvolvimento de grandes teorias da infância nomeadamente: a pedagogia, a psicologia e a medicina infantil.

Como defende Trevisan, "a criança do séc. XX torna-se, assim, "historicamente visível" (Hendrick, 2005; Heywood, 2001) traduzindo a sua realidade em acções directas nos mundos em que se movimenta, e deixando de ser vista apenas como elemento passivo na sociedade que habita." (p.3). Passa a ser, então, entendida como um sujeito competente e produtor da sua própria cultura, através da sua forma de pensar, sentir, agir, comunicar e de interpretar o mundo que a rodeia.

Ao se passar a dar uma maior importância à infância e às crianças, bem como ao seu modo de vida, começam-se a desenvolver algumas inquietações e preocupações com os maus tratos e formas de exclusão a que as crianças eram sujeitas. Houve uma necessidade crescente de se iniciar um percurso que tivesse como base a criação de documentos que defendessem e onde constassem os direitos das mesmas.

Assim, em 1923, Eglantyne Jebb, fundadora do movimento Save the Children[1] , ajudou a formular a declaração de Genebra sobre os direitos das crianças, que, mais tarde, em 1924 é aprovada pela ONU. Em 1934 este documento é aprovado pela 2ª vez e em 1946 surge a UNICEF. Em 1948 a ONU proclama a declaração universal dos direitos humanos e em 1959 surge a declaração dos direitos das crianças. Esta declaração só foi adotada pela ONU em 1989 e ratificada por Portugal em 1990. Com o surgimento da convenção de direitos das crianças – documento que declara todos os direitos das crianças -, estas passam a ser sujeitos de direitos,

[1]Organização não-governamental de defesa dos direitos das crianças e melhoria de vida das mesmas.

vindo os direitos de participação a par com os de proteção e provisão, que deverão ser garantidos às crianças presentes em todo o mundo. Foi a partir desta década (90) que se passou a registar um aumento de investigações e ações em torno da participação da criança, uma vez que se deu uma revolução das mentalidades e do paradigma que existia anteriormente sobre a infância.

No entanto, como refere Agostinho (2013), os direitos da participação das crianças são os que menos são respeitados, uma vez que os adultos, ainda põem em causa as capacidades das crianças e as suas perspetivas sobre as coisas.

Uma visão sobre a participação das crianças dos 0 aos 3 anos

Apesar de todo o trabalho que tem vindo a ser feito neste campo e dos estudos realizados, tanto em Portugal como noutros países, ainda é pouco evidente o trabalho realizado com crianças pequenas, no que respeita a questões de participação. Muitas das vezes, esta problemática surge relacionada com questões de comunicação. Pois a grande parte das investigações que têm sido feitas têm-se centrado, maioritariamente, em crianças mais velhas, cuja linguagem verbal já está adquirida.

Coutinho (2013), no seu estudo, refere que apesar de se estar a dar cada vez mais ênfase à participação das crianças pequenas, este tema ainda é pouco frequente, uma vez que a rotina prevista das instituições acaba por se sobrepor " às experiências e indicativos de adultos e crianças." (p.217).

Esta defende também que o conceito de participação acaba por ser muito complexo, uma vez que pode ser entendido de diferentes formas. Ainda assim, defende a participação infantil como direito das crianças, uma vez que estas são consideradas competentes e capazes de falar, refletir e dar a sua opinião sobre as coisas que lhes dizem diretamente respeito ou sobre as quais mostram interesse. Referindo também que para além das crianças serem seres pensantes e observadores, as suas experiências, vivências e culturas necessitam de ser valorizadas e compreendidas, pois todos estes fatores, bem como as suas ações, são inerentes ao seu processo de socialização e de construção enquanto individuo.

A sociologia da infância intensifica, então, a necessidade de sermos sensíveis nos olhares e nas atitudes que temos com as crianças pequenas. Dando enfâse à observação e audição das mesmas. Temos de saber escutá-las e estar atentos aos seus interesses, necessidades, potencialidades e fragilidades. Principalmente para com aquelas que ainda não têm a linguagem verbal adquirida, é necessário o recurso a um conjunto de estratégias que auxiliem a observação sobre as mesmas, no-

meadamente vídeos, fotografias ou registos escritos. De acordo com este paradigma, Tomás e Fernandes (2013), defendem que para se criar um contexto pedagógico em que se implemente uma participação ativa das crianças, um dos aspetos a ter em conta é " o reconhecimento dos adultos acerca das competências das crianças para se expressarem, do seu direito a serem ouvidas e do reconhecimento de formas de comunicação para além das escritas e das orais." (p.214).

Até porque as crianças são dotadas de múltiplas linguagens, sendo capazes de discursar a sua ação e de a representar de diversas formas que nos ajudam a compreender o que pretendem.

O conceito de participação não se estringe apenas ao direito à palavra, mas sim ao ter voz, ao ser escutada, ao ser valorizada e ao ver os seus interesses e opiniões tidos em conta. Caso contrário, segundo Neale (2004, p.9):

> Sem o devido reconhecimento e respeito, a participação pode tornar-se um exercício vazio, na melhor das hipóteses um gesto simbólico, ou, na pior das hipóteses uma manipulação ou exercício de exploração. Cidadania "real", então, envolve a busca de maneiras para alterar a cultura de práticas e atitudes adultas, a fim de incluir as crianças de forma significativa para ouvir e responder-lhes efectivamente.

Portanto é importante que as crianças sintam que a sua experiência tem valor, mesmo que seja diferente da dos outros. Segundo Agostinho (2013), a possibilidade que é dada às crianças para se expressarem e serem ouvidas, desempenha um papel crucial no seu desenvolvimento enquanto cidadã .

Apela-se então a uma sociedade que seja cada vez mais livre, democrática, inclusiva e justa, onde os direitos das crianças possam ser respeitados, não só a nível moral mas ao nível prático. Só ao implementarmos e apoiarmos a participação e o envolvimento das crianças diariamente, é que ajudamos a que estas se tornem cidadãs ativas.

No campo sociológico refere-se ainda o quão essencial é nós, adultos, pensarmos sobre diferentes caminhos que possam efetivar formas das crianças pequenas participarem. Deve ter-se em conta o espaço educativo e familiar em que cada criança se insere, respeitando os seus padrões culturais, os seus saberes e as práticas desenvolvidas no seu dia a dia.

Tomás e Fernandes (2013), defendem também a necessidade da existência de uma cidadania que valorize as crianças como grupo geracional, incluindo-as numa democracia participativa e aceitando-as como atores

sociais.

O papel das organizações educativas e dos profissionais de educação na construção da cidadania e participação ouvindo e valorizando as "vozes das crianças pequenas"

Tendo as organizações educativas um papel fulcral no desenvolvimento da criança, é notória a necessidade crescente das instituições se tornarem, cada vez mais, espaços pedagógicos onde se pratique uma democracia participativa e justa, sendo a educação inclusiva e colaborativa.

No campo sociológico, apesar de se observar um avanço nos que respeita aos estudos das crianças e da infância, encontram-se algumas limitações que nos mostram que por vezes adotar uma ação pedagógica participativa não é tão linear quanto aparenta (Filho, s.d; Tomás & Fernandes, 2013). Ainda existe muito o conceito de "maioridade" entre adultos e crianças. No qual o adulto adota a ideia de que sabe mais do que a criança sobre o que é melhor para a mesma, mesmo sem a consultar e sem tentar perceber o seu ponto de vista. Consequentemente, os bebés e as crianças pequenas são os que mais sofrem neste sentido, pois são estes que continuam a ocupar uma condição ainda precária neste campo.

Sendo a criança considerada um sujeito ativo e capaz de compreender o mundo que a rodeia através das experiências que vai vivenciando, é essencial que esta seja a personagem principal agindo diretamente sobre as coisas, pessoas e objetos com que se vai relacionando.

Deve implementar-se uma pedagogia participativa, onde valorizem as crianças enquanto sujeitos de direitos, dando-lhes liberdade para tomarem as suas decisões e envolvendo-as no planeamento diário (observando-as, escutando-as e negociando com elas o que se irá desenvolver ao longo do dia) tendo por base os seus interesses, necessidades, fragilidades e potencialidades. Esta pedagogia também deve ser inclusiva, aceitando as suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e respondendo às necessidades individuais de cada uma delas, criando fortes alicerces para que estas se desenvolvam ao nível de diferentes valores: autonomia, empatia, confiança, responsabilidade, iniciativa, autoestima e capacidade de resolver os problemas com que se vão deparando de forma autónoma e estratégica.

De acordo com uma pesquisa feita por Filho e Delgado (s.d.) foi possível constatar que as crianças pequenas possuem uma forma de linguagem não-verbal que lhes permite participar nas diversas situações que ocorrem diariamente, tal como os mesmos referem "muitas vezes as crianças lançam mão e se comunicam com o choro, o corpo, o toque, gestos, ex-

pressões faciais, risos, gritos entre outros modos e formas de estabelecer relações e conexões com o mundo." (p.7). Esta citação mostra-nos, mais uma vez, que a comunicação da criança não é um processo que se cinja somente à linguagem verbal. Desta forma, e como já havia sido referido anteriormente, cabe-nos a nós, adultos e profissionais de educação, estar atentos e sensíveis ao que as crianças nos pretendem transmitir através da sua linguagem corporal e/ou facial, não desvalorizando nem desrespeitando os seus sentimentos, emoções e experiências. Assim, conseguimos ir criando e desenvolvendo uma "docência construída com a participação das crianças".

Relativamente a este ponto, a prática defendida como a mais utilizada para ouvir as crianças é a da observação. Esta técnica é utilizada como forma de compreender e identificar não só o que as crianças nos pretendem transmitir, como também as suas potencialidades, dificuldades, interesses e necessidades. No entanto não é só na observação que se baseia a audição das crianças pequenas. A documentação, a escuta e a conversação também constituem importantes recursos para que se compreenda os pontos de vista e experiências das crianças. De acordo com Oliveira - Formosinho e Araújo (2013), "através da observação e da escuta, os adultos adquirem uma capacidade refinada para conhecerem todos os tipos de linguagem enquanto estratégias ao serviço da construção de relações." (p. 46). Esta ideia leva-nos a crer que o adulto deve basear a sua prática na observação, escuta, registo e avaliação das crianças; só desta forma é que irá conhecer verdadeiramente o grupo com que trabalha e as particularidades de cada uma das crianças que o constitui.

Por sua vez, a documentação irá ajudar o adulto a perspetivar como é que as crianças, principalmente as mais novas, se relacionam com tudo o que as rodeia e que faz parte do seu dia a dia e fará com que as próprias crianças tenham oportunidade de reavivar a memória, relfetir e avaliar o seu próprio processo de desenvolvimento e o dos outros, "favorecendo um sentimento de valorização pessoal e de pertença". Segundo Gandini e Goldhaber, o processo de documentação proporciona-nos um fórum através do qual podemos dar voz à competência e direitos das crianças mais novas e das suas famílias. (2001, p. 143).

Tal como salienta Agostinho (2013), "pensar os espaços da creche a partir do que as crianças nos indicam revoluciona, mexe, remexe, vira do avesso, desafia-nos em nossa adultez controladora, normalizadora, impositora". (p. 9); sendo este também um dos pontos que por vezes se descuida na prática pedagógica, pois é necessário que o adulto esteja atento e que a tomada de decisão e de poder seja partilhada entre adulto e criança. Quando se fala em pedagogia da participação, tem de se ter em conta que as dimensões pedagógicas (espaço, tempo e interações) são essen-

ciais e que devem ser flexíveis e adaptadas aos interesses, aos ritmos e às necessidades das crianças; só assim é que o que se faz é verdadeiramente significativo para as mesmas, promovendo o interesse, a motivação, a curiosidade e o envolvimento. Os materiais utilizados devem ser diversos, estimulantes, desafiantes e acessíveis às crianças para que estas possam ter liberdade de escolha e participação.

As singularidades das crianças e os "traços da cultura infantil" também devem ser expressos nos espaços por elas habitados, uma vez que é esse o seu "espaço de vida" e é aí que elas constroem as suas relações. Ao expor o que as crianças vão realizando ao longo do dia, é uma forma destas sentirem que o que fazem é valorizado.

ROTEIRO METODOLÓGICO

1.1. Opções metodológicas e éticas

Neste ponto pretende-se apresentar todo o roteiro metodológico utilizado neste trabalho de investigação, fazendo referência às opções metodológicas e éticas adotadas. O objetivo deste estudo consiste em caracterizar as narrativas que os adultos que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas e do trabalho socioeducativo que com elas se faz.

Este projeto assume uma abordagem qualitativa e assume-se como um estudo de caso. Segundo Yin (2001), " um estudo de caso (...) representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré- especificados" (p.33).

Este projeto assume uma abordagem qualitativa e na prespetiva de Bogdan e Biklen (1994), esta assume cinco características:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal. Uma das suas grandes preocupações é o contexto onde os dados são recolhidos, pois defendem que o comportamento humano é influenciado pelo contexto onde este ocorre;
2. A investigação qualitativa é descritiva, sendo os dados apresentados sob forma de imagens ou palavras. Estes incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Os investigadores fazem o possível para analisar os dados em toda a sua complexidade, respeitando a forma em que estes foram transcritos ou registados;
3. O processo é mais interessante que o resultado/produto final;
4. Os investigadores analisam os dados de forma indutiva. Constroem

> as abstracções à medida que os dados recolhidos se vão agrupando, ao invés de confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente;
> 5. O significado assume uma importância vital. A investigação qualitativa debruça-se sobre a dinâmica interna das situações, o que não acontece no caso da observação exterior. Existe uma preocupação contínua com os sujeitos da investigação, de forma a compreenderem o que experimentam e de que forma interpretam e estruturam o mundo social em que vivem. (p. 47).

Para a realização do mesmo, optou-se por utilizar diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente: observação, fotografias, grupos de discussão focalizada e análise documental.

A pesquisa foi feita com auxiliares de ação educativa e educadoras de infância da valência de creche e com um grupo de 14 crianças, com idades compreendidas entre os 22 e os 29 meses.

Do ponto de vista ético e deontológico, seguindo o que está contemplado na carta ética SPCE[2], foram respeitados os direitos de identidade e privacidade de todos os envolvidos, bem como do estabelecimento educativo. Inicialmente todos os participantes foram informados dos objetivos da investigação e do que se iria fazer, tendo sempre o direito de querer ou não participar. Posteriormente foi-lhes pedido o consentimento informado (ver anexo 1).

Relativamente aos critérios de envolvimento e exclusão, tendo em conta que foram dinamizados dois grupos de discussão focalizada (auxiliares e educadoras), cada um deles, inicialmente pensado, com seis elementos não se iria excluir ninguém, pois o objetivo era que todas pudessem participar. No entanto, por questões pessoais e de disponibilidade só participaram quatro auxiliares e cinco educadoras. No final, cada uma das participantes teve acesso às transcrições feitas.

Após a realização deste trabalho pretende-se fornecer uma cópia do mesmo à instituição, para que as pessoas que contribuíram para a sua realização possam ter conhecimento do processo e do resultado da investigação para a qual contribuíram.

Foram explicados os objetivos da investigação e, posteriormente, solicitado e obtidos os consentimentos informados, para os adultos da instituição, para as crianças e para as suas respetivas famílias (Tomás, 2011).

[2]Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

1.2. Técnicas e procedimentos de investigação com as crianças que participaram no estudo

Quanto às crianças envolvidas, tendo em conta que estas foram sendo parte integrante e constante deste projeto, acabaram por se irem envolvendo todas ao longo dos dias.

Relativamente a este ponto, foi solicitado aos encarregados de educação consentimento informado. Estes permitiram o uso de registos de observação, notas de campo e fotografias das crianças, desde que se mantivesse o anonimato. Para tal, desfoquei as caras das mesmas e utilizei nomes fictícios para as identificar. Cada encarregado de educação leu e assinou a autorização requerida (ver anexo 3), cumprindo assim todos os aspetos éticos.

Com as crianças, falou-se com as mesmas e explicou-se, numa linguagem adequada à faixa etária e às características das mesmas, o que se iria fazer e se estas queriam ou não participar. Tendo em conta que a investigadora é a educadora da sala, o grupo sentiu-se à vontade e não se mostrou inibido em nenhuma altura da investigação. Apesar de todo o grupo ter aceite participar e ajudar neste estudo, a investigadora também se mostrou sensível para perceber quando é que estes realmente queriam ou não participar. Por exemplo, ao nível do registo fotográfico, houve algumas vezes em que, através dos seus comportamentos e expressões faciais, se via claramente que não queriam ser fotografados. Nestas situações, o papel da investigadora revelou-se importante, na medida em que respeitou os interesses e as vontades das crianças, não as forçando, nem tirando fotografias contra a sua vontade.

A investigação foi feita com as crianças em contexto escolar, num período de tempo entre marçoe junho de 2016. O objetivo foi observar e registar como é que os adultos as ouviam e valorizavam no dia a dia através de fotografias e de notas de campo que apoiassem essas mesmas observações. Esta parte foi a que mais dificuldade revelou, na medida em que a investigadora era a educadora da sala. Foi necessária uma constante reflexão e sentido crítico, nem sempre fácil de se conseguir, para poder desempenhar e estruturar ambos os papéis.

1.3. Grupos de discussão focalizada com educadoras e auxiliares

Segundo Esteves (2008), as entrevistas focalizadas em grupo dão "oportunidade aos entrevistados para partilharem as suas experiências e pontos de vista" (p. 98). Normalmente os grupos são feitos com um conjunto de cinco a dez pessoas que estão familiarizadas com o tema que se vai debater e, geralmente, não deve durar mais que uma hora, uma hora e meia. Para esta investigação, realizaram-se dois grupos – um com educadoras de infância e outro com auxiliares, e o tempo de duração não excedeu os 90 minutos.

Sendo a escolha do local e o horário da realização da discussão aspetos a ter em conta na concretização da mesma, optou-se por dinamizá-lo na instituição onde trabalham todos os participantes, numa sala ampla e com boa luminosidade, para que pudessem estar todos confortáveis. O horário estipulado foi articulado de acordo com as horas a que os participantes acabavam o seu trabalho, pois o objetivo foi que este fosse realizado numa hora conveniente para todos os envolvidos, sem interferir com o horário/rotina do trabalho e sem causar transtorno na hora de chegada a casa. Claro que acaba sempre por ser difícil conciliar este tempo com a disponibilidade e vontade de todos os participantes, acabando sempre por sair alguém prejudicado.

A investigadora acabou por ser a mediadora da discussão.

Ambos os participantes foram informados dos objetivos da entrevista e aceitaram a gravação áudio da mesma. Esta estratégia revelou-se importante, na medida em que permite cumprir com os princípios éticos e não perder informação relevante para a análise de conteúdo.

A entrevista focalizada em grupo é constituída por um guião (ver anexo 4) que permite recolher dados sobre as conceções que os adultos que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas. Este guião é composto por 11 questões direcionadas para a vertente apontada e tem como objetivos primordiais definir as conceções das narrativas de educadoras e auxiliares sobre as crianças pequenas, bem como identificar práticas, processos e estratégias de audição e valorização das mesmas.

Durante a discussão, a entrevistadora foi tirando notas relativas ao contexto e aos comportamentos não-verbais, que tal como Esteves, L. (2008) defende, é importante que sejam registados após a entrevista. Esta, tal como havia sido referido anteriormente, foi áudio gravada para, posteriormente, ser transcrita e analisada.

1.4. Observação

A observação pode ser participante ou não participante, no entanto, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) "a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante" (p. 90).

Nesta investigação a observação foi participante, ao observar diferentes situações utilizaram- se registos descritivos e notas de campo que sustentassem essas mesmas observações.

Tomás (2016) refere que a observação tem as suas vantagens, nomeadamente ao facilitar a investigação quando não existe uma base teórica consistente e que ajude a apoiar a recolha de dados e ao facilitar a investigação sobre as práticas e as mudanças que se pretende implementar ou que já se implementaram. No entanto, também afirma que o facto de o grupo em estudo se sentir observado pode influenciar a investigação, bem como o observador formar juízos de valor do grupo que observa, tirando as suas próprias conclusões das observações que faz, podendo levar a uma "visão distorcida ou parcial da realidade.".

1.5. Análise dos dados

Feitas as transcrições dos grupos de discussão focalizada (ver anexo 5), procedeu-se à sua análise de conteúdo. Este tipo de procedimento consiste numa organização de todo o material que foi recolhido ao longo do estudo, com o objetivo de melhorar a compreensão do investigador relativamente ao que investigou e facilitar a apresentação aos outros.

Assim, segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise envolve o tratar, organizar, sintetizar, dividir em unidades manipuláveis, procurar padrões e descobrir aspetos importantes dos dados de que foram recolhidos. E nesta fase que também se decide o que é ou não relevante apresentar aos outros.

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo é composta por duas funções:

• "Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. (...);
• Uma função de «administração da prova». Hipóteses sob a forma de questões ou afirmações provisórias servindo de directrizes" (p. 30).

Estas duas funções podem complementar-se e reforçarem-se uma à outra.

Segundo este mesmo autor, a análise de conteúdo organiza-se em torno de três categorias: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise consiste na fase da organização e tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais e desenvolver um esquema preciso que leve ao desenvolvimento de um plano de análise. Este deve ser flexível e rigoroso e ao longo desta fase deve escolher-se os documentos, formular- se as hipóteses e os objetivos e elaborar os indicadores que irão responder e fundamentar a interpretação final. Segue-se a fase da exploração do material, em que o investigador explora os dados que foram recolhidos. Por fim, prossegue-se com o tratamento dos resultados e a sua interpretação, ao longo desta fase, os dados são tratados de forma a se tornarem significativos e válidos. Segundo Bardin (1977), através de percentagens e de análises fatoriais, pode-se "estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise" (p. 101).

Regra geral, grande parte dos procedimentos de análise organiza-se através de um sistema de codificação. À medida que se vai analisando e organizando os dados recolhidos, deve ir-se desenvolvendo uma lista de categorias de codificação. Tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), " o desenvolvimento de sistemas de codificação na investigação qualitativa encerra parâmetros semelhantes." (p. 221). Ou seja, através da categorização dos dados que recolhemos, conseguimos obter uma representação mais simples e organizada.

Baseado no que foi dito anteriormente, elaborou-se uma grelha de análise, constituída por 6 itens – tema, categorias, subcategorias, unidades de análise, unidades de registo e frequência, que facilitaram todo o processo seguinte de análise de conteúdo e que permitiram à investigadora inferir e interpretar de forma a atingir os objetivos a que se propôs inicialmente (ver anexo 6).

Quadro 1.
Síntese da análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada feito com as educadoras de infância

Temas	**Categorias**	**Subcategorias**	**Frequência**
1. Análise conceptual sobre representações sociais das Educadoras	1.1. Ser criança (definição)	- Dimensão social - Dimensão legal	- 3 - 1
	1.2. Infância (definição)	- Psicológica - Sociológica - Outras	- 1 - 2 - 1
	1.3. 0 aos 3 anos (designação)	- Desenvolvimentista - Sociológica	- 4 - 1
	1.4. Crianças dos 0 aos 3 anos (caracterização)	- Sociológica - Funcional - Biológica - Desenvolvimentista	- 2 - 1 - 1 - 1
Narrativas das educadoras acerca da participação das crianças dos 0 aos 3 anos	2.1. Vozes das crianças	- Múltiplas linguagens - Desenvolvimento linguístico	- 1 - 1
	2.2. Audição e valorização das crianças	- Expressão verbal - Expressão não-verbal - Expressão facial e corporal - Atenção e disponibilidade interior das educadoras	- 4 - 2 - 3 - 1
	2.3. Dificuldades neste campo	- Fatores temporais - Rácio (adulto-criança) - Cuidado	- 2 - 3 - 1
Práticas e estratégias pedagógicas utilizadas	3.1. Observação	- Disponível e atenta - Interpretativa	- 2 - 1
	3.2. Atividades em pequeno grupo e/ou individuais	- Tempo individual - Tempo em pequeno grupo	- 1 - 1
	3.3. Conhecer o grupo	- Socialização	- 1
4. Estratégias de melhoria	4.1. Na instituição	- Equipa pedagógica - Recursos	- 1 - 1
	4.2. Na família	- Integração das crianças no seio familiar	- 2
		- Formações parentais	- 1

Quadro 2.
Síntese da análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada feito com as auxiliares

Tema	**Categorias**	**Subcategorias**	**Frequência**
1. Análise conceptual sobre representações sociais das auxiliares	1.1. Ser criança (definição)	- Dimensão Legal - Dimensão desenvolvimentista	- 1 - 1
	1.2. Infância (definição)	- Sociológica - Desenvolvimentista - Psicológica - Desenvolvimentista	- 2 - 1 - 1 - 1
	1.3. 0 aos 3 anos (designação)		
	1.4. Crianças dos 0 aos 3 anos (caracterização)	- Funcional - Sociológica	- 2 - 1
2. Narrativas das auxiliares acerca da participação das crianças dos 0 aos 3 anos	2.1. Vozes das crianças	- Expressão verbal - Expressão corporal	- 1 - 1
	2.2. Audição e valorização das crianças	- Expressão facial e corporal - Negação - Cuidado - Expressão plástica	- 1 - 1 - 1
	2.3. Dificuldades neste campo	- Comunicação	- 2
3. Práticas e estratégias pedagógicas utilizadas	3.1. Valorização	- Reforço positivo - Elogio	- 1 - 1
	3.2. Observação	- Individualizada - Interpretativa	- 2 - 1
	3.3. Conhecer o grupo	- Socialização	- 2
4. Estratégias de melhoria	4.1. Na instituição	- Materiais - Equipa pedagógica	- 1 - 2

Triangulação de dados

Segundo Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest (citado por Duarte (2009),“ advogavam que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados.” (p.11). Considerava-se que desta forma a validade dos dados analisados era maior e mais correta, do que utilizando apenas uma única estratégia para a sua análise.

No entanto, mais tarde, segundo a mesma autora, com o surgimento de diversas pesquisas feitas sobre o real conceito de triangulação, chegou-se à conclusão que este não se caracteriza apenas pela sua eficácia/validade, mas sim pela sua forma de “integrar diferentes perspetivas no fenómeno em estudo, (…) também é uma forma de descoberta de paradoxos e contradições (…), e também é uma forma de desenvolvimento (…).” (p. 22).

Faz sentido referir que a triangulação de dados também se insere neste trabalho, uma vez que os dados recolhidos para este estudo provieram de diferentes fontes (discussões focalizadas, consulta documental, observações,).

2. O DESENVOLVIMENTO COMO DIMENSÃO FUNDAMENTAL DA INFÂNCIA. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

2.1. Resultados da análise de conteúdo dos grupos de discussão focalizada

Através de dois grupos de discussão focalizada, um com educadoras e outro com auxiliares[3], foi possível refletir sobre o conceito de audição e valorização de crianças pequenas. As perspetivas das participantes relativamente a este mesmo conceito foram analisadas a partir da conceção de representações sociais, de narrativas acerca da participação das crianças pequenas, das práticas e estratégias utilizadas e das alterações a implementar para uma melhoria nesse campo.

[3] Relativamente às idades das educadoras e das auxiliares, verificamos que a média de idades (anos) é de 38.8 para o grupo experimental 1 e de 43 para o grupo experimental 2. Relativamente ao desvio padrão o grupo experimental I apresenta 13.44 e o grupo 2 8.76. Os máximos e mínimos são respetivamente de 55 para ambos os grupos e 23 e 34 para os grupos 1 e 2.

2.1.1 Análise concetual sobre as representações sociais

Este ponto vai centrar-se nas perspetivas das educadoras e das auxiliares sobre a definição de criança, de infância, da designação dada ao subgrupo etário dos 0 aos 3 anos e da caracterização das crianças nesta mesma faixa etária. Irá mencionar-se a forma como estas veem estas quatro questões, o que pensam sobre elas e como as definem.

Para as educadoras as crianças são pessoas com interesses e necessidades, com competências e vontades (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); com personalidades, com vontades (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); com direitos e deveres (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

Já o conceito de Infância, é considerado uma categoria geracional, é caracterizado sob três pontos de vista: psicológico - onde ganham bases para a vida (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); sociológico - onde brincam, aprendem e socializam (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016), onde os contextos sociais e culturais são considerados agentes influenciadores das experiências das crianças, pois, se formos pensar em termos culturais, há meninos que não têm infâncias que…um menino de África, não passa obviamente pelo mesmo tipo de experiências que uma criança na Ásia. Pegando naquele filme que vimos uma vez, de facto, vê-se que o contexto acaba por influenciar. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e outro, considerado quase como uma utopia, e que se define pelo tempo cronológico onde as crianças são mais felizes (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

A fase dos 0 aos 3 anos adota uma designação mais desenvolvimentista na medida em que é entendida como primeira infância e fase de maior desenvolvimento (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016), onde se dão, não só as primeiras aquisições e as primeiras experiências, mas também um contacto com o mundo exterior, (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

Nesta faixa etária, a caraterização das crianças define-se através de uma abordagem social - são caracterizadas como pessoas muito interessantes (…), têm e encontram estratégias e formas de resolver questões, de ultrapassar obstáculos, de se relacionarem uns com os outros (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); funcional - são atentos e absorvem tudo o que os rodeia (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); biológica – (…) têm muitas coisas (…) que são inatas (…). (Carolina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e desenvolvimentista – são uma caixinha de surpresas. (Rita, grupo de

discussão focalizada, 31 de março de 2016).

No grupo de discussão focalizada feito com as auxiliares, como se poderá observar, as conceções que têm acerca destes temas, pouco diferem das educadoras.

Para estas a criança é igualmente um ser com direitos e deveres – dimensão legal (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e em constante desenvolvimento (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016), assumindo aqui uma dimensão mais desenvolvimentista do conceito de criança.

Quanto à definição de infância, entendem-na como a idade onde se vão formar – ponto de vista sociológico (Irina M, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); a primeira etapa da vida – ponto de vista desenvolvimentista (Catarina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e aquela etapa em que se desenvolve e se define mais a criança como ser humano – novamente sociológico (Laura, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

A designação da fase dos 0 aos 3 anos é entendida como sendo tudo a primeira infância (Catarina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016), assumindo assim uma designação unicamente desenvolvimentista.
As crianças inseridas nesta idade são vistas como crianças com competências (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); onde têm um maior poder de absorção, (...) e adquirem tudo através do que observam e depois transmitem através da imitação (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Defendem que é também nesta altura que as crianças começam a ter o conhecimento do exterior, da parte social. (...) desenvolvem a socialização com os pares e com o meio (...) (Laura, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Segundo o que foi dito anteriormente, também as auxiliares caracterizam as crianças desta faixa etária mediante uma abordagem funcional e sociológica.

2.1.2. Narrativas acerca da participação das crianças dos 0 aos 3 anos

Para as educadoras as crianças pequenas também participam e são dotadas de "vozes" mesmo ainda que a linguagem verbal não esteja adquirida. Defendem que estas têm múltiplas linguagens - têm 100 linguagens (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016), a linguagem verbal e não-verbal. (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

Relativamente à forma como ouvem e valorizam as crianças pequenas, exemplificaram com a sua prática diária e com acontecimentos que foram ocorrendo, reforçando a importância da expressão verbal - (…) ela punha-se à porta e punha-se "pa, pa, pa". Eu não lhe respondia, vinha atrás de mim e começava a refilar comigo. (…) eu disse: "então vá, vamos lá." (…) Foi em direção à porta do fraldário e entrou lá para dentro (…). Estava-me a dizer qualquer coisa (…), que já estava na hora de irmos para outra sala. (Dina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). No berçário (…) conseguimos perceber quais são os tipos de choro, o que é que nos querem dizer com cada um deles. (…) o choro quando está com fome é diferente de quando está incomodado com uma fralda suja. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); da expressão não verbal – (…)quando eu digo a palavra "adeus", ela faz com a mãozita (…). (Carolina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); da expressão facial e corporal - (…) Pelo olhar da criança, pela expressão da criança, pela posição do corpo da criança, tudo isto são formas de percebermos aqui a linguagem dela. (…) Não quer dizer que seja uma linguagem verbal. (…) É uma observação muito simples, (…) a criança não precisa de falar (…), conseguimos perceber o que ela nos quer transmitir. (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Ressalvam também neste ponto, a importância de se estar atentas e estarmos disponíveis para irmos conhecendo cada criança nas suas diferentes formas de comunicar (…). (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Não esquecendo que a não participação também é um direito que deve ser respeitado e valorizado. É um olhar, é a postura, até pode ser (…) falarmos com eles e eles virarem-nos as costas (…). (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

Quanto à perspetiva das auxiliares sobre as vozes das crianças, estas mencionaram que, por muito pequenas que sejam, arranjam sempre formas de comunicar o que nos pretendem transmitir, quer seja através da expressão facial e corporal, (…)através da forma como ela se apresenta (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016), pela expressão facial, comportamento, choro, formas de reagir ao que propomos. De diferentes formas nos transmitem se gostam ou não. (Laura, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); através dos cuidados básicos, pois até no dormir, no sono, se consegue captar se a criança está bem. (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); através da negação, uma vez que há crianças que não querem quando nós lhe dizemos para fazer um certo tipo de atividades (…), simplesmente recusam, por várias formas e por vários aspetos. (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). A expressão plástica ou artística também foi considerada uma forma dos adultos compreenderem o que a criança pretende ou como ela se sente relativamente a algo, mencio-

nando que (...) até se expressa através dos desenhos que faz (...). (Laura, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

Como dificuldades neste campo, as educadoras apontam o fator "tempo/rotina" e o fator rácio como sendo os que mais afetam a forma como ouvem e valorizam as crianças pequenas no dia a dia, acabando, por vezes, por não o fazerem da forma desejada ou expectável. (...) às vezes estamos tão envolvidas com os nossos tempos, com as nossas pressas (...), que também não lhes damos tempo. (...) o número de crianças em cada grupo. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). (...) a hora em que estamos que às vezes não é possível (...). (...) até estamos atentos, não conseguimos é chegar a todos da mesma forma. (Carolina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). (...) Às vezes basta uma criança estar um bocadinho mais destabilizada (...) que nós acabamos por não conseguir ouvir os outros. (...) Acabamos por estar a dar mais atenção a essa criança, para que se acalme ou para que fique melhor (...). (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

Já as auxiliares remetem para a dificuldade que existe, principalmente ao nível dos berçários, perceber o que incomoda as crianças, uma vez que usam o choro como forma de se exprimirem e de comunicarem para diferentes situações que não as satisfaz. (...) Num berçário (...) é mais complicado (...) perceber porque é que eles choram. (Catarina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). (...) Eles é mais ao nível do choro (...) claro, aí há um bocadinho mais de dificuldade para perceber o que é que realmente se passa (...). (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

2.1.3 Práticas e estratégias pedagógicas utilizadas

No que respeita a este ponto, o grupo das educadoras apresentou como práticas e estratégias utilizadas: a observação - referindo que esta tem de ser disponível e atenta - tem de haver disponibilidade psicológica e emocional, observação atenta (...), se não for atenta, não vale a pena observar. (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e interpretativa - pois deve-se saber fazer a leitura do momento (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); atividades em pequeno grupo e/ou individuais – dando ênfase a esses mesmos tempos - (...) uma das estratégias que temos muito de valorizar é trabalhar em grupo ou mesmo individualmente, porque aí estamos com uma atenção completamente diferente. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). (...) É muito mais fácil observar cada um e retirar de cada um o que realmente importa. (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março

de 2016) e conhecer o grupo – (...) realmente com o conhecer o grupo. (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

As auxiliares partilham de duas dessas estratégias: Observação: individualizada - é através da observação que chegamos lá. É através da observação que a gente alcança isso. (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e interpretativa
– Tem muito a ver com a observação que tem de ser feita a cada minuto. (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); Conhecer o grupo – (...) Depois da gente os conhecer, a gente consegue logo perceber o que é que ele quer, o que é que ele tem. (Catarina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Mas nós começamos a conhecer os miúdos e ao conhece-los já sabemos como é que reagimos no dia a dia. (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).
E ainda falam na questão da valorização das crianças, através do reforço positivo – (...) quando eles fazem uma coisa bem (...): "Muito bem! Sim senhora, conseguiste!" (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e do elogio - Quando fazem alguma coisa bem-feita, valorizamos e elogiamos a criança. (Laura, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

2.1.4 Estratégias de melhoria

No que diz respeito às alterações que se devem implementar, de forma a melhorar a prática, gerou-se alguma inquietação no sentido de, sabe-se que se têm dado muitos passos corretos e significativos na construção deste caminho educacional, mas têm-se a perfeita consciência que ainda se têm muito para fazer e para aprender no que respeita à questão da participação das crianças pequenas. Neste âmbito, as educadoras referem que é necessário uma melhoria tanto ao nível institucional como ao nível familiar.

No primeiro, defenderam que ao nível da equipa pedagógica é necessário uma maior, melhor e constante reflexão – eu acho que ainda temos muita coisa para melhorar na nossa prática, na nossa capacidade de pensar, de refletir, de alterar, de promover mudanças. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e que se deviam melhorar os recursos humanos/ físicos – (...) eu acho que isto passa também por recursos humanos, recursos físicos. (Luísa, grupo de discussão focalizada,
31 de março de 2016). No segundo, e também como sugestão, falaram na importância dos pais refletirem sobre esta questão da participação e do denvolvimento das crianças no seio familiar, de forma a que as famílias integrassem mais as crianças pequenas (...) e que as crianças não fossem a última coisa que eles vão buscar (...) (Carolina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Devíamos fazer formações

com as famílias (...) as coisas resultam mais como estamos agora a fazer, com uma partilha, com uma discussão (...). (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

As auxiliares apontaram como alterações que consideram serem benéficas para melhorar a problemática/dificuldade debatida anteriormente, mais e melhores recursos materiais – conseguir ter sempre coisas novas e mais materiais. (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e maior estimulação por parte da equipa pedagógica – Criar estímulos para que fiquem interessados. Criar desafios para eles participarem. (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

REFLEXÃO DA INVESTIGADORA A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES QUE FOI FAZENDO AO LONGO DAS DISCUSSÕES FOCALIZADAS E DA SUA PRÁTICA COM AS CRIANÇAS

Neste capítulo, pretende-se retomar os objetivos iniciais deste trabalho e compreender as suas conclusões.

No presente artigo, procurou-se caraterizar as narrativas que os adultos que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas e do trabalho socioeducativo que com elas se faz.

Falar em audição e valorização da criança, é repensar o conceito de criança e a forma como efetivamos a sua participação ativa e diária. Antes de mais é importante que a criança seja considerada, de acordo com uma abordagem sociológica, um actor social, com uma acção socialmente relevante (Tomás, 2012, p.125). Um sujeito de direitos e dotado de inúmeras competências.

Da reflexão das educadoras e das auxiliares, dos seus discursos e pensamentos, sobre as representações sociais, prevaleceu a dimensão psicológica. Para estas as crianças são consideradas seres com personalidades, vontades, interesses e necessidades. No entanto, a dimensão sociológica também se faz notar. Referem que as crianças são dotadas de competências e capacidades, não infantilizam a criança, nem a encaram como uma pessoa incompetente ou incapaz, quebrando aqui o conceito que muitas vezes ainda existe de uma visão da criança baseada na sua negatividade constituinte (Sarmento, 2004). Quando se falou em infância, educadoras e auxiliares, maioritariamente, consideraram esta fase como uma etapa em que a criança se vai formar, desenvolver e definir mais enquanto ser humano. Tal como é possível verificar, ressalvam ainda o facto de existir uma pluralidade de infâncias e de contextos sociais e

culturais que irão influenciar o tipo de experiências e de vivências que as crianças adquirem, uma vez que "Se formos pensar em termos culturais, há meninos que não têm infâncias que…um menino de África, não passa obviamente pelo mesmo tipo de experiências que uma criança na Ásia. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Tal como Sarmento (2013) defende, é através das culturas infantis que as crianças se afirmam enquanto sujeitos; através da sua interação com os outros e da partilha de saberes e de experiências.

No que respeita à questão da participação das crianças, mais propriamente ao facto de como abordam a questão da audição e valorização das mesmas, não foram notórias grandes disparidades entre o grupo das educadoras e o das auxiliares. Ambas mencionaram o facto de as crianças estarem dotadas de múltiplas linguagens, que nos permitem compreender não só o que pretendem mas o que estão a sentir e de nós, adultos, estarmos atentos e disponíveis para captar e interpretar esses "sinais" que elas nos dão. Esta constatação, vai de encontro ao que refere Filho e Delgado (s.d.) "muitas vezes as crianças lançam mão e se comunicam com o choro, o corpo, o toque, gestos, expressões faciais, risos, gritos entre outros modos e formas de estabelecer relações e conexões com o mundo." (p.7). Reforçando, mais uma vez, que apesar das crianças ainda não terem a linguagem verbal adquirida, encontram outras estratégias e formas de comunicar que nos permitem chegar a elas e perceber quais os seus interesses, necessidades, fragilidades, potencialidades, gostos e vontades.

> Vi que o Tomé precisava de mudar a fralda e disse-lhe: Tomé! Temos de ir tirar a fralda, tens muito chichi. Automaticamente, ele dirige-se para a porta da sala e espera por mim. Quando chegamos à casa de banho, ele sobe as escadas para o fraldário e eu ajudo-o a deitar-se. Á medida que o vou despindo, vou conversando com ele e digo-lhe o que vou fazendo. Quando o limpo com os toalhetes, ele começa a choramingar e encolhe-se todo. Uma vez que não estava assado, perguntei-lhe: O que foi Tomé? Estás com frio, é isso? Ele olhou fixamente para mim e acenou a cabeça afirmativamente. Apesar de ter limpo na mesma, tentei que esse momento fosse mais curto, minimizando o descontentamento da criança. (Nota de campo 15, 23 de maio de 2016, Tomé – 24 meses, fraldário).

Nas respostas que foram dando, a não-participação das crianças também foi tida em conta, respeitada e considerada um direito e uma forma de comunicação e expressão das mesmas. Há crianças que não querem quando nós lhe dizemos para fazer um certo tipo de atividades (…) simplesmente recusam, por várias formas e por vários aspetos. (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Esta foi também

uma observação que, mais como educadora do que como investigadora, me fez refletir a prática que vou construindo diariamente com as crianças – a questão da não participação.

> Enquanto os colegas se sentavam à volta da mesa do refeitório onde costumam comer, o André vai direito a outra mesa (que não tinha ninguém) e senta-se. Eu olho para ele e ao vê-lo lá sentado fui ter com ele: " André, anda para a outra mesa!"
> "Não! Aqui!" – Responde-me ele.
> "Mas aqui não está ninguém, os amigos estão todos na outra mesa. Anda lá que eu ajudo." – Intervenho.
> Ele olha para mim, franze o sobrolho e responde-me, já a ficar aborrecido: "Não! Aqui!".
> Eu aproximo-me ainda mais dele e calmamente respondo-lhe: " Mas aqui ficas sozinho. Vá, anda lá.".
> Ele continua firme na sua resposta: " Não! Aqui!".
> Desisti de o tentar convencer e aceitei a sua decisão. Fui buscar a taça da sopa e coloquei-a à sua frente. Ele esteve toda a refeição sozinho na mesa, de vez em quando eu ia ter com ele e fazia-lhe companhia, mas ele manteve até ao fim da refeição a decisão tomada inicialmente. (Nota de campo 12, 11 de maio de 2016, André- 25 meses – refeitório);

Ainda neste campo, verificaram-se algumas divergências nas dificuldades sentidas entre as educadoras e as auxiliares, As dificuldades manifestadas pelas educadoras são vistas como obstáculos à promulgação da participação das crianças, as sentidas pelas auxiliares remetem mais para a questão da comunicação com crianças pequenas e que ainda não têm a linguagem verbal adquirida. É notório que as educadoras têm um sentimento de fazer cada vez mais e melhor, mas que, muitas vezes, é interrompido por fatores temporais, por questões que se comprometem com o rácio adulto-criança e com a necessidade de dar atenção e prestar cuidados a crianças que, em determinadas alturas do dia, "necessitam mais" que outras. Vejamos alguns exemplos:

> Nós fazemos um esforço enorme para ouvi-los e na realidade também sabemos que falhamos e também conseguimos admitir isso, mas às vezes basta uma criança estar um bocadinho mais destabilizada ou não estar tão bem (…) que nós acabamos por não conseguir ouvir os outros (…). E realmente não é que nós não valorizemos o restante grupo, mas acabamos por estar a dar mais atenção a essa criança, para que se acalme ou para que fique melhor e os outros acabam por não serem ouvidos. (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016);

> (…) Mas é a quantidade de crianças que há, o rácio por cada adulto,

> que por vezes não se consegue. Então naquelas alturas em que têm sono e que há tempos mais difíceis, aí é que era preciso mais pessoas para darem mesmo atenção. (Carolina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

As auxiliares, por sua vez, mostraram alguma inquietude com o facto de, por vezes, ao nível do berçário, ser difícil interpretar e compreender o motivo do choro dos bebés. Esta dificuldade, vem provar o que já havia sido mencionado em estudos anteriores, ou seja, que o trabalho realizado com crianças pequenas, no que respeita a questões de participação, ainda é pouco evidente, uma vez que as grandes dificuldades se estabelecem ao nível da comunicação. (…) Eles é mais ao nível do choro (…) claro, aí há um bocadinho mais de dificuldade para perceber o que é que realmente se passa (…). (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Portanto, tal como Filho (s.d), Tomás & Fernandes (2013) referem, por vezes adotar uma ação pedagógica participativa com crianças pequenas não é tão linear quanto aparenta.

Relativamente às práticas e estratégias pedagógicas utilizadas, falou-se muito em observação; valorização (enquanto elogio e reforço positivo) e conhecimento do grupo, privilegiando os momentos individuais e de pequeno grupo como fatores potenciadores desse mesmo conhecimento; e pouco em escuta, conversação, negociação e documentação como recursos importantes para se compreenderem os pontos de vista e interesses das crianças. Segundo Agostinho (2013), o processo de participação implica que os adultos sejam capazes de ouvir a criança, de forma a que esta sinta que as suas experiências são valorizadas. Por exemplo:

> A Catarina chegou com a mãe e trouxe um saco com conchas e pedras, que apanhou na praia, para mostrar aos colegas. Aproveitámos que estávamos reunidos em grande grupo e perguntei se ela queria explicar e partilhar com os restantes amigos o que trouxe de casa.
> " Xim!" [Sim!] – respondeu ela. Sentou-se em cima da almofada e começou a tirar as conchas e as pedras, uma a uma, de dentro do saco e a mostrar ao restante grupo. Há medida que as ia tirando do saco, ia vocalizando e fazendo expressões de espanto e entusiasmo.
> No final, todo o grupo se envolveu explorando livremente os materiais apresentados. Quando fizemos o registo, sugeri que a Catarina o partilhasse com o grupo antes de o expormos na sala. Veio para o pé de mim, com o registo que tínhamos feito na mão e há medida que apontava para as suas fotografias, ia explicando o que cada uma delas significava. Foi notório um entusiasmo e a felicidade por se estar a ver a si própria nas fotografias com o material que trouxe de casa.
> (Nota de campo 14, 16 de maio de 2016, Catarina – 23 meses, área da biblioteca);

Fotografia 1: A Catarina está a mostrar as conchas e as pedras que trouxe de casa

Fotografia 2: Partilha do registo com o grupo

Quanto à observação, é importante referir, que esta tem de ser atenta e cuidadosa, para não cairmos no erro de atribuir outro significado ao que a criança realmente nos pretende transmitir. Como podemos observar nos seguintes exemplos, por vezes fazemos a nossa própria interpretação das coisas e nem sempre as interpretações que fazemos correspondem ao verdadeiro significado que as crianças lhes dão:

> A Susana estava a brincar na casinha, pega no nenuco que trouxe de casa, dirige-se a mim e diz: " Tara, o bebé não tora." [Sara, o bebé não chora.], enquanto pega nele e o abana repetidamente.
> " O bebé não chora porque não está triste. Estás a tratar bem dele e ele sente-se muito contente." – respondi eu.
> Ela continuou com a sua justificação: " Tara, olha...o bebé não tora." [Sara, olha...o bebé não chora].
> Eu: "Não chora Susana. Porque está contente e quando estamos contentes não queremos chorar. Querias que o bebé estivesse triste e cho-

rasse?".
Nisto a minha auxiliar chama-me e diz: "Não Sara! O bebé não chora porque ontem a pilha acabou. O bebé chorava quando lhe carregávamos na barriga.". (Nota de campo 9, 15 de abril de 2016, Susana – 24 meses, área da casinha);

Estavam sentados à mesa e iam pôr os babetes para o almoço, virei-me para o grupo e perguntei: "querem beber mais um bocadinho de água?". Dito isto a Matilda levanta-se, olha para mim e antes que eu lhe perguntasse o que ia fazer, afirmou: " amigos", enquanto apontava para a mesa. "Sim, são os amigos que vão beber água. Vai-te lá sentar ao pé deles para beberes água também. Não queres?" – disse eu. "Água. Amigos." – Respondeu-me ela continuando de pé. "Sim. Vão todos beber água.", afirmei enquanto a encaminhava novamente para o lugar dela. Tornou a levantar-se e ficou parada, muito quieta a olhar para mim, quiçá à espera que eu tivesse outro tipo de reação e compreendesse o que ela me estava a tentar dizer. Foi então que percebi, como normalmente uma das crianças do grupo ajuda a dar a água aos amigos, cheguei, finalmente, à conclusão do que ela me estava a querer dizer. "Ahhh. Queres ir dar água aos amigos, é isso?" - questionei. Acenou afirmativamente com a cabeça e veio ajudar-me. Pedi-lhe desculpa por não ter compreendido logo o que ela estava a dizer. No final, foi buscar o copo dela e sentou-se a beber água também.

(Nota de campo 3, 23 de março e 2016, Matilda – 24 meses - sala de atividades);

Fotografia 3: Matilda a dar água aos colegas

No que respeita às alterações a implementar de forma a promover uma maior e melhor participação das crianças, as educadoras apesar de terem consciência do bom e grande caminho que têm traçado até aqui e das melhorias que, efetivamente, se têm notado ao longo das práticas, afirmam que ainda existe um longo caminho a percorrer tanto na instituição, ao nível dos recursos e da equipa pedagógica (mais e melhor reflexão e capacidade de promover mudanças) como na família (sensibilização para os pais integrarem mais os filhos (as) na vida familiar).

Por fim, é importante considerar que estas discussões se tornaram significativas, não só pelo resultado final a que nos foi possível chegar, mas pelo processo reflexivo da prática pedagógica e pela partilha que educadoras, auxiliares e investigadora (enquanto educadora de sala) tiveram de passar para uma melhor compreensão e promulgação da participação das crianças em creche, mais propriamente pela "audição e valorização" das mesmas. Só através das dificuldades sentidas, das aprendizagens feitas e das inquietações que foram emergindo, simultaneamente com a vontade de melhorar e ir "mais além" é que, juntamente com as crianças, se consegue implementar e/ou melhorar as práticas pedagógicas participativas. Aproveito desde já, para abordar a dificuldade que senti em ser educadora e investigadora na mesma sala, na medida em que foi necessária uma constante reflexão e sentido crítico, nem sempre fácil de se conseguir, para poder desempenhar e estruturar ambos os papéis. No entanto, penso que esta "dupla funcionalidade", também me fez crescer e aprender mais enquanto profissional de educação, proporcionando-me um olhar mais atento, cuidadoso e rigoroso com cada uma das crianças, permitindo-me conhece-las e compreende-las melhor.

REFERÊNCIAS

Agostinho, K. (2013). O direito à participação das crianças na educação infantil. Educativa- revista do Departamento de Educação, 16 (2), 229-244, consultado em http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/3088 Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70;

Batista. I. (2014). Instrumento de regulação ético-deontológica - carta ética. Sociedade portuguesa de ciências da educação (spce);

Biklen, S., e Bogdan, R. (1994), Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Coutinho, A. (2013). Ação social e participação no contexto de creche. Educativa – revista do Departamento de Educação, 16(2), 217-228, consultado em http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/3111/1893

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (metodológica). CIES e – Working papers. Lisboa. Portugal;

Filho, A., Delgado, A. (s.d). "A docência não se faz sem as crianças": Participação infantil na construção da docência de zero a três anos. II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança – pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos, 1-15, consultado em http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1405847578_ARQUIVO_ Artigofnalcongressoufrgs20dejulhoAltinoeAna.pdf

Formosinho, J., Araújo, S. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade., Lisboa: Porto Editora;

Gama, A., e Tomás, C. (2011), Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, consultado em http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20(n%C3%A3o)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf

Tomás, C., Fernandes, N. (2013). Participação e ação pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. Educativa-revista do Departamento de Educação,16(2), 201 – 216, consultado em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32674

Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? Da Investigação às Práticas, I I (1). 118 – 129, consultado em http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1799/1/Direitos%20da%20crian%C3% A7a%20na%20sociedade%20portuguesa.pdf

Yin, R. (2001). Estudo de caso- Planejamento e Métodos. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo 1 – Consentimento informado para os participantes do grupo de discussão focalizada

Autorização

Apesar de hoje em dia estarmos mais atentos e sensíveis nos olhares e nas atitudes que temos com as crianças pequenas, existe ainda uma grande necessidade de refletir e melhorar toda a prática pedagógica que desenvolvemos com as mesmas.

Assim, no âmbito do projeto final de investigação-ação "Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas? – Representações de educadoras de infância e auxiliares de uma creche", da pós graduação "Creche e outros equipamentos para crianças dos 0 aos 3 anos" que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar a sua autorização para participar num focus-group e usar os registos visuais que daí possam surgir.

Este será realizado na instituição e dentro de um horário que seja conveniente para todos os participantes.

Por questões de ética, como forma de proteger a identidade e privacidade de cada pessoa envolvida, os rostos serão desfocados e os nomes utilizados serão fictícios.

Com esta investigação, pretendo caracterizar as narrativas que os adultos que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas e do trabalho socioeducativo que com elas se faz. Posteriormente pretende-se promover um conjunto de sessões sobre esses resultados de forma a delinear um processo de melhoria do trabalho desenvolvido diariamente.

No final, será entregue na Instituição uma cópia final deste mesmo projeto. Informo ainda que existe a possibilidade deste trabalho vir a ser editado.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade prestada. Em caso de qualquer dúvida, não hesite em contactar-me.

Sara Lopes
(Educadora/investigadora)

Autorizo Não autorizo

_____

(Participante)

Anexo 2 – Consentimento informado para a Instituição

2 de março de 2016

Autorização

Apesar de hoje em dia estarmos mais atentos e sensíveis nos olhares e nas atitudes que temos com as crianças pequenas, existe ainda uma grande necessidade de refletir e melhorar toda a prática pedagógica que desenvolvemos com as mesmas.

Com esta investigação, pretendo então caracterizar as narrativas que os adultos que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas e do trabalho socioeducativo que com elas se faz - levando- as a refletir, a repensar e a questionar o trabalho desenvolvido diariamente, numa perspetiva de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

No âmbito do do projeto final de investigação-ação "Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas? – Representações de educadoras de infância e auxiliares de uma creche", da pós graduação "Creche e outros equipamentos para crianças dos 0 aos 3 anos" que estou a realizar, venho por este meio solicitar autorização para realizar um grupo de discussão focalizada às colaboradoras (educadoras e auxiliares) da creche .

Sara Lopes
(Educadora/Investigadora)

Autorizo Não autorizo

_____

(A Direção)

Anexo 3 - Consentimento informado para as famílias

Caros Pais:

Tendo em consideração o desenvolvimento de um projeto para fins académicos, venho por este meio pedir a vossa autorização para o uso de registos visuais das crianças (fotografias, vídeos, desenhos, notas de campo, etc.)[4]

Sara Lopes
(Educadora/Investigadora)

Autorizo Não autorizo

_____
(Enc. Educação)

_____/_____/_____
(data)

[4] Devo mencionar que antes de entregar as autorizações aos pais, tendo em conta que era a educadora da sala, reuni-me com os mesmos e conversei acerca do trabalho que estava a realizar, dos seus objetivos e procedimentos.

Anexo 4 – Guião para o grupo de discussão focalizada

Guião do Focus group

1. Caracterização dos/as participantes (idade, sexo, etc.)

2. Análise conceptual

2.1. Como definem criança? 2.2.Como definem infância?
2.3. Dos 0 aos 3 que designação utilizam? Porquê?
2.4. Se tiverem que falar das crianças dos 0 aos 3 anos, como as caracterizam?

3. Participação das crianças dos 0 aos 3 anos

3.1. Na vossa opinião, podemos falar em "vozes das crianças" nestas idades?
3.2. Como se traduz o que as crianças dizem se ainda não têm a linguagem verbal adquirida? De que formas? Podem dar exemplos concretos de como valorizam nas vossas práticas o que estas crianças dizem/fazem?
3.3. No contexto de creche, valoriza-se e ouve-se as crianças pequenas? Como? Que dificuldades há neste campo?
3.4. Quais as práticas e estratégias utilizadas de valorização e audição das crianças?
3.5. O que modificariam de forma a promover mais e melhor a participação das crianças na creche. Indiquem 3 ações?

4. Conclusão

4.1. Querem acrescentar alguma ideia, sugestão ou questão que ainda não tenha sido discutida?

Anexo 5 – Transcrições dos grupos de discussão focalizada

Grupo de discussão focalizada - Educadoras:

Caracterização dos/as participantes (Nome, idade e sexo)

- Luísa, sexo feminino, 50 anos;

- Rita, sexo feminino, 36 anos;

- Mónica, sexo feminino, 30 anos;

- Dina, sexo feminino, 23 anos;

- Carolina, sexo feminino, 54 anos.

Como é que definem criança? O que é que acham que é uma criança? (Investigadora)

Então, primeiro que tudo é uma pessoa, que já tem uma história e que vai continuando a construir a sua história. (L.)

Com direitos e deveres (R.)

Com personalidades, com vontade (M.)

Com interesses e necessidades, com competências e capacidades (L.) **C**

Como é que definem infância? (Investigadora)

É o período da vida em que tudo isto acontece (L.)

É onde as crianças são mais felizes (M). É onde as pessoas são mais felizes, é na infância. Quer dizer, eu falo por mim. Aqui estou a dar um bocadinho do meu cunho pessoal que é a minha infância. Portanto tento que na minha prática faça o mesmo aos meninos.

Sim, mas estás aqui a fazer uma análise conceptual, é de conceitos não é de experiência. (L.)

É a altura onde as crianças ganham bases para a vida. A nível… a todos os níveis, as bases para ser um ser humano melhor (R.). Brincam, aprendem, socializam. Isto a nível de bases.

E acham que isso é um processo natural ou seja, que a própria criança

o consegue fazer naturalmente ou necessita de adultos que a ajudem, que lhe mostrem como é que se faz, que a ensinem? Acham que sim ou acham que a criança é capaz e competente para o fazer, para o ir fazendo? (Investigadora)

É, é capaz (C.).

Eu acredito que sim, agora tudo o que vem a mais são estímulos exteriores (L.) Sim, mas precisa do suporte do adulto (M.)
Aliás, esta questão da infância fomos nós, nós quer dizer…foram adultos que definiram, que criaram este conceito, não é? Portanto, uma criança nasce, cresce, desenvolve-se e portanto, com tudo aquilo que ela já tem, com todo o apetrecho que ela já traz e com mais tudo aquilo que lhe possa acontecer. Agora secalhar podemos ter níveis de estimulação completamente diferentes. Se formos pensar em termos culturais, há meninos que têm infâncias que…um menino de África, não passa obviamente pelo mesmo tipo de experiências que uma criança na Ásia. Pegando naquele filme que vimos uma vez, de facto vê-se que o contexto acaba por influenciar. Agora, que todas elas passam por um processo de desenvolvimento, passam. Elas crescem, desenvolvem-se, com mais ou menos estímulos, de uma ou de outra maneira, mas a partir do momento em que nascem estão cá é para crescer até morrer. (L.) E há crianças que não passam da infância, não é?!

Dos 0 aos 3 que designação é que utilizam? (Investigadora)

É a primeira infância (L.).

É a primeira fase da vida (R.)

É a de maior desenvolvimento (L.)

De contacto com o mundo exterior. As primeiras aquisições, as primeiras experiências. (R.)

Se tiverem que falar das crianças dos 0 aos 3 anos, como é que as caracterizam? (Investigadora)

São umas pessoas muito interessantes. Por acaso eu acho que me surpreendem sempre, diariamente. Porque eu acho que eles têm e encontram estratégias e formas de resolver questões, de ultrapassar obstáculos, de se relacionarem com uns e com outros de uma forma absolutamente extraordinária. (L.)

E a capacidade que eles têm de se adaptar a tudo o que acontece no dia

a dia (C.)

São uma caixinha de surpresas (R.). Nunca sabemos muito bem, em certos momentos, como é que vão reagir. E muitas vezes nós próprios, adultos, ficamos surpreendidos com o que dali surge.

Quando eu ás vezes digo, a brincar, que gostava de saber qual é a universidade onde eles andaram antes de nascer... é um bocadinho isso. É que eles de facto vêm tão apetrechados com tanta coisa, que lhes permite, de facto, desenvolverem aquilo que têm para desenvolver. (L.)

São muito atentos e absorvem tudo o que os rodeia e que está mais ao acesso deles e os envolve. Portanto, nós às vezes, realmente...eles são pequenos mas têm uma capacidade muito grande. E ás vezes com pequenos pormenores que nós às vezes pensamos que eles não estão atentos e não estão a captar e depois dão-nos algumas respostas, não verbais muitas vezes, mas ou faciais ou de interação em que nos mostram que realmente absorvem tudo o que está ao acesso deles e que...pronto é exatamente isso (M.)

Vou-me referir um bocadinho mais aquela idade com que estou, às vezes quando estou a observá-los acho que eles têm muitas coisas que nós pensamos que são aprendidas mas eu acho mais que são já inatas, que as crianças conseguiram já trazer aquilo com eles. Porque é estranho quando a gente vê acontecer qualquer coisa em crianças tão pequenas, que não é hábito eles estarem a ver e que fazem...não sei se já não vêm ali com montes de coisas (C.)

Na vossa opinião podemos falar em "vozes das crianças"nestas idades? (Investigadora)

Sem dúvida (R.)

Sim (M)

Sim (L.)

Sim (C).

Sejam lá elas quais forem (L.) Elas têm 100 linguagens (R.)
Exatamente. É a linguagem verbal e a não-verbal (M.).

É interessante. O desenvolvimento da linguagem é uma área que eu gosto imenso e que é extremamente o "boom" que se dá ali, na sala Y. Começa-se de facto a ver uma grande evolução e por acaso, é uma área

que eu gosto…como é que estas coisas se processam, como é que de repente de uma "ãn", se passa para outras, outras palavras.

Como se traduz o que as crianças dizem se ainda não têm a linguagem verbal adquirida? Podem dar exemplos concretos de como valorizam nas vossas práticas o que estas crianças dizem/fazem? (Investigadora)

Eu posso dar o exemplo de hoje à tarde, por exemplo. Eu estava na sala com 3 crianças e a V. queria passar para a outra sala. Para ela já fazia sentido ir para a outra sala, portanto ela punha-se à porta e punha-se "pa, pa, pa, ". Eu não lhe respondia, vinha atrás de mim e começava a refilar comigo, voltava para a porta, batia na porta do género "quero ir". Quando eu disse "então vá, V., vamos lá", ela foi em direção à porta do fraldário e entrou lá para dentro. Entrou como se nada fosse e pronto. Estava-me a dizer qualquer coisa que não é tempo de estarmos aqui nesta sala, Vá vamos passar que já está na hora de irmos para outra sala. (D.)

Olha, por exemplo, também tenho uma coisa curiosa: uma bebé que só faz um ano em julho e ela parecia que quando eu estou a conversar com ela, ela interage comigo e começa " be,be,be", parece mesmo que está a conversar e uma coisa que ela aprendeu ultimamente foi a dizer adeus e a bater palmas. Então ela quando eu digo a palavra "adeus", ela faz com a mãozita mas já diz "ade", como a J.. E eu agora à tarde disse-lhe "ade" e ela começou logo com a mãozinha dela. Então, para ela já está lá a palavra iniciada…achei uma graça ela estar a dizer aquilo. (C.)

Eu gosto muito de falar aqui em escala de envolvimento da criança. A criança durante o envolvimento em qualquer situação, não quer dizer que seja só numa atividade, pode ser numa situação qualquer. Pelo olhar da criança, pela expressão da criança, pela posição do corpo da criança, tudo isto são formas de percebermos aqui a linguagem dela. Não quer dizer que seja uma linguagem verbal, mas com tudo isto conseguimos perceber se a criança está feliz, se a criança está triste, se a criança está envolvida ou não. Uma observação muito simples, que muitas vezes passa um bocadinho despercebido a quem não está atento a ela e eu acho que isto realmente é possível. A criança não precisa de falar, nós conseguimos perceber todos estes traços juntando tudo conseguimos perceber o que é que ela nos quer transmitir. (R.)

E depois há também, por exemplo nos berçários, o choro não é! E que nós conseguimos perceber quais são os tipos de choro, o que é que nos querem dizer com cada um deles. Independentemente não precisamos de ter sido mães, porque nós enquanto mães também vamos aprendendo com os nossos filhos a conseguir perceber como é que é possível dizer "olha, está a chorar porque está com fome". Porque o choro quando está com

fome é diferente de quando está incomodado com uma fralda suja, por exemplo. Mas não é preciso sermos mães, precisamos é de estar, de facto, atentas e estarmos disponíveis para irmos conhecendo cada criança nas suas diferentes formas de comunicar. É um olhar, é a postura, até pode ser a gente falarmos com eles e eles virarem-nos as costas, em que estão a dizer "não estou minimamente interessado naquilo que tu tens aí para me dizer." (L.)

No contexto de creche valoriza-se e ouve-se as crianças pequenas? Como? Que dificuldades há nesta campo? (Investigadora)

Sim, mas eu também acho que muitas vezes também não as ouvimos. Também acho que é preciso refletir isso, acho que às vezes estamos tão envolvidos com os nossos tempos, com as nossas pressas de querer fazer isto ou aquilo, que também não lhes damos tempo. Portanto isso é a antítese daquilo que nós depois defendemos, não é?! Mas o que é um facto é que eu acho que não há ninguém que, de vez em quando, não passe "por cima" de uma criança. (L.)

Pode ser por isso e pode ser também pelos tempos, pela hora em que estamos que às vezes não é possível. E outras vezes até já satisfizemos aquela criança, mas ele depois a seguir quer mais atenção e não há possibilidades. Às vezes os tempos não ajudam também (C.).

Pois, às vezes é os tempos, outras vezes é o número de crianças em cada grupo. Tudo isso são questões que influenciam o facto de não estarmos atentos a ele (L.)

Às vezes até estamos atentos, não conseguimos é chegar a todos da mesma forma, não é?! (C.)

Ou com a mesma disponibilidade. Ou com a mesma eficácia de resposta (L).

Não é com a mesma disponibilidade, porque nós temo-la e é para isso que nós estamos aqui. Mas é a quantidade de crianças que há, o rácio por cada adulto, que por vezes não se consegue. Então naquelas alturas em que têm sono e que há tempos mais difíceis, aí é que era preciso mais pessoas para darem mesmo atenção. (C.)

Nós fazemos um esforço enorme para ouvi-los e na realidade também sabemos que falhamos e também conseguimos admitir isso, mas às vezes basta uma criança estar um bocadinho mais destabilizada ou não estar tão bem, tanto emocionalmente, que nós acabamos por não conseguir ouvir os outros porque aquela criança absorve-nos de uma tal forma que

é inconsciente. E Realmente não é que nós não valorizemos o restante grupo, mas acabamos por estar a tentar dar mais atenção a essa criança para que se acalme ou para que fique melhor e os outros acabam por não serem ouvidos. Às vezes também querem outras coisas e até lhes apetecia fazer determinadas coisas e pedem-nos e já têm muitas brincadeiras, apesar de serem crianças pequenas da sala com 1 ano e meio, mas já têm muitas vontades e também gostam de brincar com o adulto e envolver-se connosco e às vezes não é possível porque realmente não tem a ver com o número, mas sim com situações específicas que haja com alguma criança. (M.)

Quais as práticas e estratégias utilizadas de valorização e audição das crianças? (Investigadora)

Disponibilidade psicológica e emocional, observação atenta. Atenta, atenção, porque observação pode não ser atenta e se não for atenta não vale a pena observar. (R.)

E saber fazer a leitura do momento (L.)

Eu acho que aqui passa muito por, por exemplo algumas das estratégias é a questão de "trabalhar", de estarmos em situações de pequeno grupo, em situações individuais, em detrimento de situações de grande grupo. É óbvio que elas também são importantes no dia a dia na dinâmica diária, mas depois esta tem de ser, de facto, uma das estratégias que temos muito que valorizar. É trabalhar em pequeno grupo ou mesmo individualmente, porque aí estamos com uma atenção completamente diferente. Se estivermos com 4 meninos ou apenas só uma criança é diferente de estarmos a fazer coisas com 18. (L.)

Eu posso falar pela minha experiência e prática diária, por exemplo nestas idades posso até desenvolver uma atividade em grande grupo, mas nunca mais do que 5 ou 10 minutos porque eles não conseguem ainda estar todos juntos tanto tempo. Portanto depois, secalhar introduzir o tema em grande grupo e depois fazer ou pequenos grupos e muitas vezes individual, porque assim é muito mais fácil observar cada um e retirar de cada um o que realmente importa. (R.)

Eu já fiz várias coisas diferentes. Por exemplo, já tivemos atividades em que de facto esteve o grupo todo, sei lá...fazer uma salada de frutas ou fazer um estufado de legumes. Aquela atividade faz sentido para o grupo todo, agora há depois outro tipo de atividades em que aquilo que faço, como estratégia é trabalhar com pequenos grupos enquanto que os outros fazem, naturalmente, a escolha dos cantinhos. Portanto dispersam-se pela sala nas áreas que eles inicialmente definem onde querem estar,

onde querem ir brincar. É óbvio que isso também só funciona nos primeiros 5 minutos porque depois, naturalmente, as coisas acabam sempre por se misturar. Eles misturam e saltam de um sítio para o outro, mas pronto. Mas é uma forma de ter as coisas, mais ou menos, organizadas e disponíveis. A partir do momento em que também estamos duas pessoas na sala, uma lidera mais um processo a outra lidera o outro. (L)

Em grande grupo, na minha opinião também tem de ser algo que realmente os envolva, mesmo que seja por poucos minutos mas que os envolva a todos de uma forma igual. Que todos consigam estar todos num processo de descoberta e de interesse pelo que se está a passar. Porque uma atividade mais monótona com menos interesse, então nem faz sentido sequer. (R).

Eu acho que isto também tem a ver realmente com o conhecer o grupo. Porque aconteceu- me hoje uma situação. Apesar de se trabalhar muito individualmente com eles porque é mais fácil ouvi-los, às vezes há necessidade também de os ter em grupo em determinadas situações. Eu hoje por exemplo fiz uma pintura colaborativa, em que realmente não durou muito tempo mas que enquanto eles lá estiveram, eles divertiram-se imenso uns com os outros. E portanto, esse momento de partilha entre eles também foi muito bom, porque por exemplo, foi uma pintura com lápis de cera, não foi assim uma grande experiência para eles porque já tinham pintado individualmente em mesa e cada um com a sua folha e há sempre o interesse de eles irem ver as coisas dos outros e eles também são muito curiosos e portanto estão sempre ao pé dos colegas para tentar interferir ou mexer ou experimentar também. Portanto hoje tentei com papel de cenário e, realmente, foi muito engraçado ver ali aqueles primeiros 10 minutos que eles tiveram envolvidos e depois já se estavam a rir uns dos outros e estavam já a rabiscar a folha e queriam participar nos desenhos uns dos outros, portanto acho que esse momento por ele próprio também valeu muito. Acho que também é preciso conhecer o grupo e ver que eles também estavam a precisar, lá está – ouvi-los, e ver que eles também estavam a precisar de um momento de partilha uns com os outros. (M)

Lá está, uma atividade que os envolveu a todos. Do interesse deles (R.)

E que eles também resolveram muito bem, quando decidiram que já era hora de acabar (L)

Rasgaram a folha e divertiram-se imenso e a gente também já não se preocupou. Ainda tentámos pendurar nas janelas, mas eles a seguir acharam mais engraçado tirar e rasgar. E a seguir foram fazer chuva de papel e a seguir foram arrumar tudo para o lixo. Não há trabalho final, houve

uma grande experiência (M.)

Isso também não interessa, mais que o resultado final é o processo. Mesmo que a gente não consiga depois pô-lo, nem nunca mais o consiga transcrever. (L.)

Nestas idades acontece muito, é mais rica a experiência. Que depois não é palpável a nível de papel, físico. Fica mais a nível de experiencia para a criança do que registo para por num papel e mostrar. (R)

O que modificariam de forma a promover mais e melhor a participação das crianças na creche? (Investigadora)

Eu acho que a nível do nosso projeto também já nos puxa um bocadinho para esse lado (M)

Mas também já, em termos de creche, também já estivemos a anos-luz de uma participação efetiva por parte das crianças. Eu acho que nunca aconteceu, nem me lembro de nenhuma situação que pudesse ser daquelas de bradar aos céus, mas acho que em termos de caminho também que foi sendo feito já crescemos muito, já fizemos...já trilhámos muito caminho nesse sentido e acho que ainda há muito para fazer. (L)

Crescemos muito e quando iniciámos, iniciámos muito bem. Porque eu quando fiz estágio pela primeira vez numa creche, vi coisas que nem vos passa pela cabeça. E quando fiz a avaliação tive de dizer. Coisas por exemplo: os bebés lá não tinham acesso aos brinquedos e não podiam ir brincar quando quisessem. Estavam em caixotes e bem altos. Nunca na minha vida me demorou tanto um dia a passar como quando estive ali a estagiar. Foi a coisa pior que me aconteceu na vida. Custava tanto a passar as horas que eu estava sempre a olhar para o relógio e estava farta. Os miúdos não tinham que fazer, era horrível (C).

Eu passei por algumas instituições em que, ao final do dia, era feita por 2 ou 3 auxiliares em que os miúdos eram, pura e simplesmente, depositados num ginásio, num espaço assim de uma sala meio polivalente, com uma televisão ligada. Portanto os miúdos estavam ali...com muito poucos brinquedos. Portanto é óbvio que nós nunca estivemos neste patamar, mal seria. Mas dentro daquilo que começámos a fazer e que eu acho que começámos bem, não há nada neste nosso caminho que nos tenha que envergonhar, de maneira nenhuma. Mas de facto, também já fizemos uma caminhada muito importante e muito interessante. No fundo, dando aqui enfoque à participação das crianças, uma participação mais ativa e dando-lhes voz. Porque se elas participam é porque a gente as ouve, porque a gente lhes dá voz. Mas eu acho que ainda temos muitas coisas

para melhorar na nossa prática, na nossa capacidade de pensar e de refletir, de alterar, de promover mudanças. Mas acho que, de facto, tem sido um percurso muito consistente, muito consolidado. Não estamos aqui a dar passos em falso, não damos também passos maiores que a perna. Não vamos, secalhar, também por grandes modas. Eu sei de uma instituição em que, há uns tempos atrás, como ficou assim uma coisa muito boa dos meninos só trabalharem com coisas e mexerem com coisas naturais, epah, de repente as salas ficaram completamente desnudadas de qualquer outro tipo de material para introduzir…epah, quer dizer, isto tem de ser um processo em que as pessoas também têm que pensar no que é que vão fazer. E porquê. Tem de ser consistente, não é só porque sim. E portanto, eu acho que todos os pequenos passos que temos dado, no sentido de melhorarmos, de alterarmos algumas coisas, podem ter sido pequeninos. Secalhar é um bocadinho pé-ante-pé…epah, mas são consolidados, são consistentes. As pessoas têm tempo para pensar, têm tempo para refletir. (L)

Isto não responde aquilo, não é? Ao que nós modificaríamos como forma de promover a participação. Eu acho que isto passa também por recursos humanos, recursos físicos. (L.)

Olha, eu mudava logo à primeira, se eu pudesse, era fazer com que as famílias integrassem mais as crianças pequenas no seio da família. Porque muitas das vezes, as crianças pequenas não participam nas coisas porque chateiam, porque incomodam, porque não conseguem fazer isto e aquilo e dá ideia que ás vezes a criança pequena não faz parte daquela família. Deixam- no na creche ou com os avós e as crianças não participam na vida da família, porque são pequenas. Era isso que eu mudava, que as crianças não fossem a última coisa que eles vão buscar, tipo mesmo "encomenda.".(C).

Isso secalhar carece de uma sensibilização da nossa parte. Mas não é aquela do dia a dia, é secalhar uma formação. Tipo a gente anda há muito tempo a falar que devíamos fazer formações com as famílias, porque as coisas resultam mais como estamos agora a fazer, com uma partilha, com uma discussão…quer dizer, quem somos nós para estar a ir dizer aos pais como devem fazer. Isso é a antítese daquilo que nós dizemos, que é "respeitamos as famílias", mas depois vamos espetar discurso a dizer como é que eles devem fazer. Mas de facto essa secalhar é uma forma de…olha é um objetivo que a gente tem que aqui atingir. Que é fazermos, secalhar, mais ações de formação. (L)

"Ai vou primeiro ao mais velho, porque este ainda não entende", é uma coisa que eu ouço e que me deixa furiosa. (M.)

Por acaso eu também ouvi, "Vou primeiro ao mais velho, porque ele depois não se aguenta lá!". (L).

Querem acrescentar alguma ideia, sugestão ou questão que ainda não tenha sido discutida? (Investigadora)

Acho que também era muito importante os pais refletirem sobre esta questão da participação e envolvimento das crianças (L.).

Grupo de discussão focalizada - Auxiliares

Caracterização dos/as participantes (Nome, idade e sexo)

- Irina C., sexo feminino, 41 anos;

- Irina M., sexo feminino, 42 anos;

- Laura, sexo feminino, 55 anos;

- Catarina, sexo feminino, 34 anos;

Como é que definem criança? O que é que acham que é uma criança? (Investigadora)

Criança é um ser com direito e com deveres (I.C)

É um ser em constante desenvolvimento (I.M)

Como é que definem infância? (Investigadora)

É a primeira etapa da vida (C).

É a idade onde se vão formar. Infância é o desenvolvimento da criança (I.M)

Eu acho que infância é aquela etapa em que se desenvolve e define mais a criança como ser humano (La.)

Dos 0 aos 3 que designação é que utilizam? (Investigadora)

Dos 0 aos 3 que designação? É a primeira infância. (I.C). É o que ela disse, é tudo a primeira infância (C.).
Possivelmente porque vai ao encontro da primeira, que a gente acabou de dizer (I.B). Tem tudo um seguimento (I.C)

Se tiverem que falar das crianças dos 0 aos 3 anos como as caracterizam? (Investigadora)

São crianças com competências (I.M)

E onde têm um maior poder de absorção de tudo aquilo que as rodeia e que está à volta delas (I.C)

O cérebro delas é uma esponja, como costumam dizer em que adquirem tudo o que observam e depois transmitem através da imitação e dessas coisas assim (I.M.)

Às vezes não é só da fala, por gestos, por imitação. (I.C).

Neste caso a maior parte deles não fala, no início é mais por imitação (I.C).

É quando começam a ter o conhecimento do exterior, da parte social. É nestas idades que se desenvolve a socialização com os pares e com o meio. É quando percebem que não são os únicos no mundo. O meio onde habitam, onde estão inseridos, todo esse contexto fará com que seja um ser mais desenvolvido ou não. (La)

Na vossa opinião podemos falar em vozes das crianças nestas idades? (Investigadora)

Sim (C.).

Claro (I.C)

Claro que sim (La)

Elas através dos gestos e dos sons que produzem estão a comunicar connosco. Com gestos verbalizam (I.M).

Como se traduz o que as crianças dizem se ainda não têm a linguagem verbal adquirida? De que formas? Podem dar exemplos concretos de como valorizam nas vossas práticas o que estas crianças dizem/fazem? (Investigadora)

Claro, através do estado de espírito (I.C) Da imitação (I.M).
Nós conseguimos perceber bem se a criança está bem ou não através da forma como ela se apresenta (I.C).

Como ela está, exatamente (C.)

A gente consegue ver logo, no momento se a criança está bem ou se está mal (I.C). E da expressão facial, o choro (I.M).
Do comportamento como ela está (C.)

Até no dormir, no sono, se consegue captar se a criança está bem. Expressão facial, comportamento, choro, formas de reagir ao que propomos. De diferentes formas nos transmitem sem gostam ou não. A criança até se expressa através dos desenhos que faz, os psicólogos utilizam muito isso para ver o comportamento das crianças. (La)

E as várias formas de ela reagir a uma situação que nós lhe propomos. Nós somos os adultos temos que lhe dar estímulos e incentivos, não é? E depois logo se vê a reação dela. De várias formas elas depois nos transmitem…se estão a gostar, se não estão, elas dão-nos logo indicação se querem fazer, se não aquilo que nós lhes propomos, por exemplo. Há crianças que não querem quando nós lhe dizemos para fazer um certo tipo de atividade e elas simplesmente recusam, por várias formas e por vários aspetos (I.C).

No contexto de creche valoriza-se e ouve-se as crianças pequenas? Que dificuldades há neste campo? (Investigadora)

Isto tem tudo a ver umas coisas com as outras (I.C).

Claro que se valoriza as crianças, não é. Ouve-se as crianças através, lá está, dos gestos, das atitudes que elas têm para connosco. (I.B)

Claro que se valoriza. Ouve-se as crianças através dos gestos. No berçário é mais complicado porque elas choram. É mais ao nível do choro. É mais difícil perceber o que se passa. (La)

As dificuldades que há é por exemplo, num berçário é mais complicado…a gente tentar às vezes perceber porque é que eles choram. Eles é mais ao nível do choro. Se têm fome choram, se têm sono choram, se estão doentes choram, não é? Claro aí há um bocadinho mais de dificuldade para perceber o que é que realmente se passa, se o choro vem disto ou vem daquilo. No nosso caso, nas nossas salas a gente já consegue perceber (C.).

Nós depois vamos por estratégias e por eliminação, faz-se isto e não resulta, faz-se aquilo e não resulta e chegas à conclusão que há alguma coisa (I.C).

Lá está, há sempre uma dificuldade maior, eu acho por que só pode estar

doente, alguma coisa não está bem. Ou é porque faz cocó, ou porque dói a barriga, mas há mais dificuldade do que por exemplo agora, que eles já nos sabem dizer " dói a barriga, dói a garganta". (C.).

Os teus, os meus ainda não. Os meus é também ainda à base do choro. Mas nós também começamos a conhecer os miúdos e ao conhecê-los já sabemos como é que reagimos no dia a dia. Uma criança que por hábito nem é uma criança de chorar e se naquele dia está um bocadinho mais chorona, a gente diz logo que não está bem e que se passa qualquer coisa. (I.M).

Através do choro consegue-se saber a comunicação da criança (Se é choro de dor, de sono, de fome, etc). No olhar também se consegue captar o comportamento da criança. (La)

Quais as práticas e estratégias utilizadas de valorização e audição das crianças? (Investigadora)

Então as práticas que nós utilizamos é, quando eles fazem uma coisa muito bem feita, nós começamos logo a dar-lhe valor "muito bem! Sim senhora, conseguiste!" (I.M).

Pois, isso é nos teus, nos meus já não é assim. Faz-se isso, claro, mas não é essa a estratégia. (I.C).

Eu tenho lá o meu D. que quando quer falar connosco, ele não produz sons, chega ao pé de nós e toca-nos. Bate-nos no braço, e é sempre no braço, e faz "rrrr" e a gente "sim D., explica lá o que é". Ele tenta falar connosco e nós vamos tentar perceber e às vezes ele leva- nos ao sítio daquilo que ele quer, para nós entretanto vermos o que é que ele queria (I.M.).

Quando fazem alguma coisa bem feita, valorizamos e elogiamos a criança. É através da observação que chegamos lá. O adulto em sala consegue e também temos técnicos cá que avaliam a criança. (La)

Portanto, tem formas de dizer o que é que pretende? (Investigadora)

Não verbalmente, mas sim. (I.B)

Pois, lá está o que a gente já disse cá em cima. Que eles com gestos conseguem e depois da gente os conhecer, a gente consegue logo perceber o que é que ele quer, o que é que ele tem (C.)

Tem muito a ver com a observação que tem que ser feita a cada minuto. É através da observação que a gente alcança isso (I.C).

O que modificariam de forma a promover mais e melhor a participação das crianças na creche? Indiquem 3 ações. (Investigadora)

Criar estímulos para que fiquem interessados e criar desafios para eles participarem. Conseguir ter sempre coisas novas e mais materiais (I.C)

Querem acrescentar alguma ideia? (Investigadora)

Não. Sem nada a acrescentar. (La)

Anexo 6 – Grelha de análise das transcrições dos grupos de discussão focalizada

Grelha 1 - Análise de conteúdo das transcrições do grupo de discussão focalizada com as educadoras de infância

Tema	**Categorias**	**Sub-categorias**	**Unidade de análise**	**Unidades de registo**	**Frequência**
Análise conceptual sobre representações sociais das educadoras	Ser criança (definição)	Dimensão Social	Grupo de discussão focalizada	" É uma pessoa (...) "; "Com personalidades, com vontades."; " Com interesses e necessidades, com competências e capacidades.	3
		Dimensão Legalista		"Com direitos e deveres."	1
	Infância (definição)	Outras		" É onde as criançassão mais felizes (...)"	1
		Psicológica		" (...) É onde ganham bases para a vida (...)"	1
		Sociológica		" (...) Brincam, aprendem, socializam. (...)." "Se formos pensar em termos culturais, há meninos que não têm infâncias que...um menino de África, não passa obviamente pelo mesmo tipo de experiências que uma criança na Ásia. Pegando naquele filme que vimos uma vez, de facto, vê-se que o contexto acaba por influenciar."	2
	0 aos 3 anos (designação)	Desenvolvimentista		" (...) Primeira infância."; " (...) Primeira fase da vida."; " (...) Maior desenvolvimento."; " (...) Primeiras aquisições, as primeiras experiências."	4
		Socialista		" (...) Contacto com o mundo exterior."	1
	Crianças dos 0 aos 3 anos (caracterizaç ão)	Social		" (...) Pessoas muito interessantes (...)"; " (...) Têm e encontram estratégias e formas de resolver questões,de ultrapassar obstáculos, de se relacionarem uns com os outros (...)"	2
		Funcional		" (...) Atentos e absorvem tudo o que os rodeia (...)"	1
		Biológica		" (...) Têm muitas coisas (...) que são inatas (...)"	1
		Desenvolvimentista		"São uma caixinha de surpresas. (...)".	1
	Vozes das crianças	Múltiplas linguagens		" Elas têm 100 linguagens."	1
		Desenvolvimento Linguístico (verbal e não verbal)		"(...) Linguagem verbal e não- verbal."	1

Narrativas das educadoras acerca da Participação das crianças dos 0 aos 3 anos	Audição e valorização das crianças (de que forma o fazem/ exemp los da prática)	Expressão verbal		"(...) ela punha-se à porta e punha- se " pa, pa, pa,". Eu não lhe respondia, vinha atrás de mim e começava a refilar comigo. (...) eu disse: "então vá, vamos lá." (...) foi em direção à porta do fraldário e entrou lá para dentro (...). Estava-me a dizer qualquer coisa (...) que já está no hora de irmos para outra sala."; " (...) Quando eu estou a conversar com ela, ela interage comigo e começa "be, be, be".; "(...) no berçário (...) conseguimos perceber quais são os tipos de choro, o que é que nos querem dizer com cada um deles. (...)": " (...) o choro quando está com fome é diferente de quando está incomodado com uma fralda suja. (...)"	4
		Expressão não-verbal		(...) Quando eu digo a palavra "adeus", ela faz com a mãozita (...)."; " (...) Não quer dizer que seja uma linguagem verbal. (...)."	2
		Expressão facial e corporal		"(...) pelo olhar da criança, pela expressão da criança, pela posição do corpo da criança, tudo isto são formas de percebermos aqui a linguagem dela. (...)"; "(...) Uma observação muito simples (...) A criança não precisa de falar (...) conseguimos perceber o que ela nos quer transmitir."; " (...) é um olhar, é a postura, até pode ser (...) falarmos com eles e eles virarem-nos as costas.(...)"	3
		Atenção e disponibilidade interior das educadoras		"(...) Precisamos de estar atentas e estarmos disponíveis para irmos conhecendo cada criança nas suas diferentes formas de comunicar. (...)".	1
	Dificuldades neste campo	Fatores temporais		" (...) ás vezes estamos tão envolvidos com os nossos tempos, com as nossas pressas (...),que também não lhes damos tempo."; " (...) a hora em que estamos que ás vezes não é possível.(...) "	2
		Rácio (adulto – criança)		"(...) o número de crianças em cada grupo. (...)."; " Então naquelas alturas em que têm sono e que há tempos mais difíceis, aí é que era preciso mais pessoas para darem mesmo atenção." " Ás vezes até estamos atentos, não conseguimos é chegar a todos da mesma forma."	3
		Cuidado		" (...) ás vezes basta uma criança estar um bocadinho mais destabilizada (...) que nós acabamos por não conseguir ouvir os outros. (...) Acabamos por estar a dar mais atenção a essa criança, para que se acalme ou para que fique melhor (...)."	1

Práticas e estratégias pedagógicas utilizadas	Observação	Disponível e atenta		" Disponibilidade psicológica e emocional, observação atenta. (...)"	2
		Interpretativa		" (...) se não for atenta, não vale a pena observar." " É saber fazer a leitura do momento."	1
	Atividades em pequeno grupo e / ou individuais	Tempo individual		" (...) uma das estratégias que temos muito que valorizar. É trabalhar em grupo ou mesmo individualmente, porque aí estamos com uma atenção completamente diferente. (...)"; " (...) é muito mais fácil observar cada um e retirar de cada um o que realmente importa."	2
		Tempo em pequeno grupo		" (...) Como estratégia é trabalhar com pequenos grupos (...)"	1
	Conhecer o grupo	Socialização		" Eu acho que isto também tem a ver realmente com o conhecer o grupo. (...)".	1
Estratégias de melhoria	Na instituição	Equipa pedagógica		" (...) Eu acho queainda temos muita coisa para melhorar na nossa prática, na nossa capacidade de pensar, de refletir, de alterar, de promover mudanças. (...)"	1
		Recursos		"(...) Eu acho que isto passa também por recursos humanos, recursos físicos."	1
	Na família	Integração das crianças no seio familiar		" (...) era fazer com que as famílias integrassem mais as crianças pequenas (...)"; " (...) que as crianças não fossem a última coisa que eles vão buscar (...)"	2
		Formações parentais		" (...) devíamos fazer formações com as famílias (...) as coisas resultam mais como estamos agora a fazer, com uma partilha, com uma discussão...(...)".	1

Grelha 2 - Análise de conteúdo das transcrições do grupo de discussão focalizada com as educadoras de infância

Tema	Categorias	Sub-categorias	Unidadades de análise	Unidades de registo	Frquência
Análise conceptual sobre representaç ões sociais das auxiliares	Ser criança (definição)	Dimensão Legalista	Grupo de discussã o focalizada	" Seres com direitos e deveres."	1
	Infância (definição)	Dimensão desenvolvimentista		Ser em constante desenvolvimento."	1
		Sociológica		" (…) idade onde se vão formar."; " (…) aquela etapa em que se desenvolve e se define mais a criança como ser humano."	2
		Desenvolvimentista		" Infância é o desenvolviment o da criança."	1
		Psicológica		" (…) primeira etapa da vida."	1
	0 aos 3 anos (designação)	Desenvolvimentista		" É tudo a primeira infância (…)"	1
	Crianças dos 0 aos 3 anos (caracterização)	Funcional		" São crianças com competências." " (…) têm um maior poder de absorção (…)"; " (…) Adquirem tudo através do que observam e depois transmitem através da imitação (…)".	2
		Sociológica		"(…) começam a ter o conhecimento do exterior, da parte social. (…) desenvolvem a socialização com os pares e com o meio.(…)"	2
Narrativas das auxiliares acerca da Participação das crianças dos 0 aos 3 anos	Vozes das crianças	Expressão verbal		" Elas através dos gestos e dos sons que produzem estão a comunicar connosco.";	1
		Expressão corporal		" Com gestos verbalizam."	1
	Audição e valorização das crianças (de que forma o fazem/exemplos da prática)	Expressão facial e corporal		" (…) Através da forma como ela se apresenta."; " E da expressão facial, o choro."; " Expressão facial, comportamento, choro, formas de reagir ao que propomos. De diferentes formas nos transmitem se gostam ou não." " (…) Ouve-se as crianças através dos gestos."	4
		Negação		" Há crianças que não querem quando nós lhe dizemos para fazer um certo tipo de atividades (…) simplesmente recusam, por várias formas e por várias aspetos.".	1
		Cuidado		" Até no dormir, no sono, se consegue captar se a criança está bem."	1

		Expressão plástica		" (...) até se expressa através dos desenhos que faz (...)".	1
	Dificuldades neste campo	Comunicação		" (...) num berçário, (...) é mais complicado(...) perceber porque é que eles choram. (...) "; " (...) Eles é mais ao nível do choro (...) claro aí há um bocadinho mais de dificuldade para perceber o que é que realmente se passa (...)"	2
Práticas e estratégias pedagógicas utilizadas	Valorização	Reforço positivo		" (...) quando eles fazem uma coisa bem (...): " Muito bem! Sim senhora, conseguiste!"	1
		Elogio		"Quando fazem alguma coisa bem feita, valorizamos e elogiamos a criança."	1
	Observação	Individualizada		" É através da observação que chegamos lá." " (...) É através da observação que a gente alcança isso."	2
		Interpretativa		" Tem muito a ver com a observação que tem de ser feita a cada minuto."	1
	Conhecer o grupo	Socialização		" (...) depois da gente os conhecer, a gente consegue logo perceber o que é que ele quer, o que é que ele tem."; " (...) Mas nós também começamos a conhecer os miúdos e ao conhece-los já sabemos como é que reagimos no dia a dia. (...)."	2
Estratégias de melhoria	Na Instituição	Materiais		" Conseguir ter sempre coisas novas e mais materiais"	1
		Equipa pedagógica		" Criar estímulos para que fiquem interessados."; "Criar desafios, para eles participarem."	2

Anexo 7 – Notas de campo

Nota de campo 1

Nome: Renata
Espaço: Área da expressão plástica
Hora: 10:10

Observação: As crianças estavam a acabar um trabalho com a auxiliar e eu sentei-me noutra mesa a terminar uma colagem com cola líquida e que as crianças não estão habituadas a usar. Passados uns instantes, a Renata dirige-se a mim, puxa uma cadeira, senta-se e diz:" A Tita ajuda a Saia." [A Renata ajuda a Sara]. Perguntei: Queres ajudar-me Rita? A fazer o quê? Ela pega num saco, que estava em cima da mesa, tira de lá um laçarote e dá-mo para eu pôr cola e colar. (Nota de campo 1, 18 de Março de 2016, Renata - área da expressão plástica);

Nota de campo 2

Nome: Marta
Espaço: Sala de atividades
Hora: 15:40

Observação: Uma menina fez anos e trouxe bolo para cantar os parabéns com os colegas. Também trouxe guardanapos com a sua princesa favorita para partilhar com os colegas quando lhes fosse dar o bolo. A auxiliar vê os guardanapos e comenta comigo que são muito engraçados, conta-os e vê que estão quatro a mais. Nisto, vira-se para a criança que fazia anos e disse: - "Marta dás um à Sofia? Posso levar um para mostrar à minha filha?".

A Marta acena afirmativamente com a cabeça e sorri. (Nota de campo 2, 22 de Março de 2016, Sofia - sala de atividades)

Nota de campo 3

Nome: Matilda
Espaço: Mesa da sala de atividades
Hora: 11:15

Observação: Estavam sentados à mesa e iam pôr os babetes para o almoço, virei-me para o grupo e perguntei: "querem beber mais um bocadinho de água?". Dito isto a Matilda levanta- se, olha para mim e antes que eu lhe perguntasse o que ia fazer, afirmou: " amigos", enquanto apontava para a mesa. "Sim, são os amigos que vão beber água. Vai-te lá sentar ao

pé deles para beberes água também. Não queres?" – disse eu. "Água. Amigos." – respondeu-me ela continuando de pé. Como normalmente uma das crianças do grupo ajuda a dar a água aos amigos, percebi o que ela me estava a querer dizer. "Ahhh. Queres ir dar água aos amigos, é isso?" - questionei. Acenou afirmativamente com a cabeça e veio ajudar-me. No final, foi buscar o copo dela e sentou-se a beber água também. (Nota de campo 3, 23 de Março de 2016, Matilda - sala de atividades);

Nota de campo 4

Nome: Matilda
Espaço: área dos jogos de chão
Hora: 9:15

Observação: A Matilda vai buscar um banco, encosta-o à estante dos jogos de chão (que por cima tem a caixa ande guardam as chuchas), sobe para cima dele e chama-me: - "Xaia, Xaia...meias." [Sara, Sara... meias. (apontando para as meias que estavam em cima da estante.). "Sim Matilda, são as meias do teu bebé que ficaram cá." – disse eu. " Xim... meias." [Sim...meias.] – reafirmou ela. "Hoje não trouxeste o teu bebé, as meias dele podem ficar aí."
– respondi-lhe eu. Ouvindo isto, esticou-se, conseguiu chegar às meias, pegou nas meias e levou-as para a casinha. Pegou noutro nenuco e calçou-lhe as meias. Veio a correr, novamente, ter comigo e disse-me: " Xaia, Xaia, olha...meias." [Sara, Sara, olha...meias]. (Nota de campo 4, 31 de Março de 2016, Matilda – área dos jogos de chão);

Nota de campo 5

Nome: Camila
Espaço: fraldário – momento da higiene
Hora: 10:45

Observação: Levei uma menina para mudar a fralda e a Camila vira-se para mim e diz: "Cócó, cócó." – enquanto põe a mão no rabo. Vi que não tinha cócó e disse-lhe: "Não Camila, não tens cócó.".
Põe novamente a mão no rabo e repete : "Cócó.", enquanto olhava muito séria para mim. "Queres ir mudar a fralda, é isso" – perguntei eu. Sorriu e estendeu-me a mão para a levar comigo.
(Nota de campo 5, 11 de Abril de 2016, Camila – fraldário);

Nota de campo 6

Nome: Mariana
Espaço: Refeitório

Hora: 11:40

Observação: A Mariana empurrou a taça da sopa quando a colocámos à sua frente. Peguei numa cadeira, sentei-me ao pé dela e perguntei: " Mariana, queres ajuda para comer a sopa?". Ela afirma positivamente com a cabeça. Pego na colher para lhe dar a sopa e ela vira-me a cara.
" Então? Não queres a minha ajuda?" – pergunto eu. Aponta para o meu relógio.
"O que queres?" - torno a perguntar. E ela torna a apontar para o meu relógio.
"Queres ver o relógio da Sara?". Afirma que sim. Tiro o relógio do meu pulso e dou-lho para a mão. Pego na colher da sopa e ela torna a virar-me a cara assim que a colher se aproxima da boca.
"Então Mariana?!" – digo-lhe eu.
Ela vira-se para mim, aponta para si mesma - enquanto pega no relógio com uma mão – e depois aponta para o seu pulso.
"Ah! Queres que te ponha o relógio?". Coloco-lhe o relógio no pulso e torno a pegar na colher cheia de sopa. Olha para mim, olha para a colher, abre a boca e come tudo com uma enorme satisfação.
(Nota de campo 6, 11 de Abril de 2016, Mariana – refeitório);

Nota de campo 7

Nome: Gustavo
Espaço: Colchoes - repouso
Hora: 15:00

Observação: Enquanto eu ia vestindo outras crianças, o Gustavo que já estava de olhos abertos mas ainda descansava na sua cama, começa a chamar-me e quando chego ao pé dele diz-me: "Sara, chichi não faz mal…". Olhei para ele sem perceber o que me estava a querer dizer e perguntei: "Diz Gustavo? A Sara não percebeu.".
"Chichi e cócó não faz mal." – tornou ele a dizer-me.
"Não, não faz mal. Mas porquê?" – disse eu. (Sentou-se na cama a olhar para mim muito sério) "Fizeste chichi na fralda ou cócó? É isso?" – perguntei eu, enquanto tentava perceber o que ele me estava a querer dizer.
" Sim, caiu. Não faz mal." – disse-me ele novamente.
"Não, não faz mal." – afirmei e continuei a vestir os que já andavam a saltitar de um lado para o outro.
Quando, segundos depois, a minha auxiliar o foi vestir é que viu que a fralda se tinha aberto e que ele tinha feito chichi na cama.
(Nota de campo 7, 12 de Abril de 2016, Gustavo – Hora do repouso);

Nota de campo 8

Nome: Renata
Espaço: Área da expressão plástica
Hora: 9:30

Observação: Enquanto recebo uma criança, a Renata vai para junto da estante que tem o material de expressão plástica. Os amigos sentam-se à mesa. A Renata vai às folhas coloridas, tirou as azuis e as vermelhas e distribuiu uma por cada uma das crianças que está sentada.
" Xaia…dexenho!" [Sara…desenho] (enquanto aponta para as folhas que estão à frente de cada menino).
"Queres fazer um desenho Renata?" – perguntei "É!" – responde ela a sorrir
" Sim, então vai lá fazer que a Sara já vai ter contigo. Precisas de alguma coisa?" – questionei novamente
"Ápis." [lápis] – responde ela
Peguei nas caixas dos lápis e coloquei-as em cima da mesa, cada um vai tirando as cores que pretende e começam a elaborar os seus desenhos.
(Nota de campo 8, 13 de Abril de 2016, Renata – área da expressão plástica);

Nota de campo 9

Nome: Susana
Espaço: Área da casinha
Hora: 16:40

Observação: A Susana estava a brincar na casinha, pega no nenuco que trouxe de casa, dirige- se a mim e diz: " Tara, o bebé não tora." [Sara, o bebé não chora.], enquanto pega nele e o abana repetidamente.
" O bebé não chora porque não está triste. Estás a tratar bem dele e ele sente-se muito contente." – respondi eu.
Ela continuou com a sua justificação: " Tara, olha…o bebé não tora." [Sara, olha…o bebé não chora].
Eu: "Não chora Susana. Porque está contente e quando estamos contentes não queremos chorar. Querias que o bebé estivesse triste e chorasse?".
Nisto a minha auxiliar chama-me e diz: "Não Sara! O bebé não chora porque ontem a pilha acabou. O bebé chorava quando lhe carregávamos na barriga.".
(Nota de campo 9, 15 de Abril de 2016, Susana – área da casinha);

Nota de campo 10

Nome: Eloísa
Espaço: Área da expressão plástica
Hora: 10:20

Observação: A Eloísa aproxima-se da mesa para fazer a digitinta e assim que põe a mão na tinta e vê o resultado, agita a mão no ar e começa a choramingar.
"O que foi Eloísa?" – pergunta a auxiliar
Ela mostra-lhe a mão e repete o gesto, enquanto começa a fazer beicinho. " Tens tinta na mão, não faz mal!" – tranquiliza-a a auxiliar.
Ela começa novamente a choramingar.
"Não queres mexer na tinta? Queres vir lavar as mãos?" – pergunta-lhe novamente.
Assim que a auxiliar lhe pergunta se quer ir lavar as mãos, pára de chorar e dirige-se ao lavatório.
(Nota de campo 10, 2 de Maio de 2016, Eloísa – área da expressão plástica);

Nota de campo 11

Nome: Frederico
Espaço: área da expressão plástica
Hora: 10:00

Observação: Uma das crianças foi ter à área da expressão plástica, pegou numa caneta e numa folha e sentou-se a fazer um desenho. Houve mais crianças, que ao observarem o sucedido também se quiseram sentar a desenhar.
Eu, ao observar o interesse do grupo, sugeri que fossemos fazer desenhos. O Frederico, ao ver o restante grupo dirigir-se à mesa para irem buscar canetas e folhas, veio ter comigo e puxou-me a bata enquanto me dizia: " Sara, não quero fazer desenho.".
(Nota de campo 11, 04 de Maio de 2016, Frederico – área da expressão plástica);

Nota de campo 12

Nome: Gustavo
Espaço: Refeitório
Hora: 16:05

Observação: Fomos para o refeitório para lanchar e quando se começam a distribuir os copos de leite o Gustavo, automaticamente, empurra o

copo e diz que quer ajuda.
Eu, puxei uma cadeira, sentei-me ao lado dele e disse-lhe: "Oh Gustavo, és tão crescido! Bebe lá o leite, tu consegues!"
"Quer ajuda!" – continuou ele a dizer já prestes a fazer beicinho
" Queres ajuda? Mas tu já consegues beber tão bem. Pega lá na caneca e mostra lá como fazes. Que eu sei que tu consegues." - tornei eu a responder
Ele, olhou para mim com ar desconfiado mas pegou na caneca, levou-a à boca e começou a bebericar o leite.
" Boa!!" - gritei eu enquanto batia palmas e lhe dava um beijinho. "Estás a ver como não precisas de ajuda!".
Ele começou a sorrir e a ficar entusiasmado, pegou na caneca e bebeu o que lhe faltava. Quando terminou, chamou-me e disse : "Olha! Olha Sara! Já bebi tudo!" – enquanto me mostrava a caneca vazia.
Eu elogiei-o e sugeri fazermos uma notícia para mostrar aos pais e aos amigos – " Boa Gustavo! Vês como conseguiste sozinho. Muito bem! Podemos fazer uma notícia para mostrar à mãe e aos amigos. Queres?".
(Nota de campo 12, 09 de Maio de 2016, Gustavo – refeitório);

Nota de campo 13

Nome: André
Espaço: refeitório
Hora: 11:40

Observação: Enquanto os colegas se sentavam à volta da mesa do refeitório onde costumam comer, o André vai direito a outra mesa (que não tinha ninguém) e senta-se.
Eu olho para ele e ao vê-lo lá sentado fui ter com ele: " André, anda para a outra mesa!" "Não! Aqui!" – responde-me ele.
"Mas aqui não está ninguém, os amigos estão todos na outra mesa. Anda lá que eu ajudo." – intervenho.
Ele olha para mim, franze o sobrolho e responde-me já a ficar aborrecido: "Não! Aqui!".
Eu aproximo-me ainda mais dele e calmamente respondo-lhe: " Mas aqui ficas sozinho. Vá, anda lá.".
Ele continua firme na sua decisão : " Não! Aqui!".
Desisti de o tentar convencer e aceitei a sua decisão. Fui buscar a taça da sopa e coloquei-a à sua frente. Ele esteve toda a refeição sozinho na mesa, de vez em quando eu ia ter com ele e fazia-lhe companhia, mas ele manteve até ao fim da refeição a decisão tomada inicialmente.
(Nota de campo 12, 11 de Maio de 2016, André – refeitório);

Nota de campo 14

Nome: Catarina
Espaço: área da biblioteca
Hora: 10:30

Observação: A Catarina chegou com a mãe e trouxe um saco com conchas e pedras, que apanhou na praia, para mostrar aos colegas. A proveitámos que estávamos reunidos em grande grupo e perguntei se ela queria explicar e partilhar com os restantes amigos o que trouxe de casa.
"Xim!" [Sim!] – respondeu ela. Sentou-se em cima da almofada e começou a tirar as conchas e as pedras, uma a uma, de dentro do saco e a mostrar ao restante grupo. Há medida que as ia tirando do saco, ia vocalizando e fazendo expressões de espanto e entusiasmo.
No final, todo o grupo se envolveu explorando livremente os materiais apresentados.
Quando fizemos o registo, sugeri que a Catarina o partilhasse com o grupo antes de o expormos na sala. Sentou-se, no tapete, com o registo que tínhamos feito na mão e há medida que apontava para as suas fotografias, ia explicando o que cada uma delas significava. Foi notório um entusiasmo e a felicidade por se estar a ver a si própria nas fotografias com o material que trouxe de casa.
(Nota de campo 14, 16 de Maio de 2016, Catarina – área da biblioteca);

Nota de campo 15

Nome: Tomé
Espaço: Fraldário
Hora: 10:00

Observação: Vi que o Tomé precisava de mudar a fralda e disse-lhe: Tomé! Temos de ir tirar a fralda, tens muito chichi.. Automaticamente, ele dirige-se para a porta da sala e espera por mim. Quando chegamos à casa de banho, ele sobe as escadas para o fraldário e eu ajudo-o a deitar-se. Á medida que o vou despindo, vou conversando com ele e dizendo-lhe o que vou fazendo. Quando o limpo com os toalhetes, ele começa a choramingar e encolhe-se todo. Uma vez que não estava assado, perguntei-lhe: O que foi Tomé? Estás com frio, é isso? Ele olhou fixamente para mim e acenou a cabeça afirmativamente. Apesar de ter limpo na mesma, tentei que esse momento fosse mais curto.
(Nota de campo 16, 23 de Maio de 2016, Tomé - fraldário);

“Bebé dá licença? Quantos passos?” Pro-Curar a ação social das crianças na creche

Vera Luís

veraduarteluis@gmail.com

Resumo

A ação social do bebé e criança até aos três anos tem vindo a ser alvo de intensa investigação, com especial densidade nas últimas décadas. Sabemos que nos últimos anos houve um avanço no sentido de considerar a criança muito pequena enquanto ator social. Não obstante, ainda muito há por fazer, os progressos efetivados são recentes e muitos deles ainda não efetivados e promovido nos contextos socioeducativos como a creche. A Convenção dos Direitos da Criança e outros documentos internacionais vieram contribuir para uma reflexão e abriram uma nova visão sobre a primeira infância. Cabe também ao educador/a de infância um papel determinante nesta corrida. Segundo Niza (2014), em tempos, os gregos designavam para este termo, corrida a palavra currículo, invulgar porém pertinente, já que se fizer uma analogia, percebemos de imediato o sentido: existirá sempre para cada criança uma corrida. Será ela a protagonista de um currículo único com especificidades identitárias, no entanto, esta corrida terá maior sucesso se feita em equipa, de uma forma co-participada, para que os resultados sejam realmente de qualidade. A realização deste projeto, que assume uma abordagem qualitativa, tentou corresponder às necessidades sentidas por duas educadoras, de uma creche na cidade de Lisboa, concretamente da sala berçário e da sala de 12-24 meses. Mais ainda, surge da necessidade da instituição para que os contextos de creche e jardim de infância fossem mais contíguos, com princípios pedagógicos homogéneos, nomeadamente de acordo com a metodologia MEM. Conseguiram-se alguns progressos sobretudo na inclusão e participação da criança pequena no contexto da creche e construção de uma ação social cúmplice entre a criança pequena com a restante comunidade educativa.

Palavras-chave: Ação social dos bebés; Participação; Identidade Profissional de Educadoras de Infância

Abstract

Social action baby and child up to three years has been the target of intense research, with special density in recent decades . We know that in recent years there has been a move towards considering the very small child as a social actor. Nevertheless, much remains to be done , progress has effected many of them are recent and not yet vested and promoted the socio-educational contexts such as childcare . The Convention on the Rights of the Child and other international documents contributed to a reflection and opened a new insight into early childhood . It is also up to the educator / a childhood a decisive role in this race . According Niza (2014) , in time , the Greeks designated for this term , the word race resume, unusual but relevant, since it makes an analogy , it is noticeable sense: there will always be a race for each child . Will it be the protagonist of a unique curriculum with personal specificities , however , this race will have greater success if done in a team, a co - participatory way so that the results are really quality . The realization of this project , which takes a qualitative approach , tried to meet the needs felt by two teachers , a nursery in the city of Lisbon, namely the nursery room and the room of 12-24 months . Moreover, arises from the need of the institution to which the contexts of childcare and kindergarten were more contiguous, homogeneous with pedagogical principles , including in accordance with the methodology MEM. There have been some progress especially in the inclusion and participation of the child in the context of childcare center and building a social action complicity between the child with other educational community.

Keywords: Babies' Social Action ; Participation ; Professional Identity of Childhood Educators

Introdução

> "Alguns educadores vêm insistindo noutros elementos que constituiriam fatores de perturbação daquilo que entendem por educação. Consideram eles o cinema como propiciador de formas de evasão do real e de algumas manifestações de dispersão. A nós parece-nos que tudo o que tem sido apontado neste campo como elementos dis¬tanciadores do real e negativos no âmbito dos valores, em vista a uma melhor concretização do fenómeno educativo, se funda na falsa ideia de considerar o cinema como estranho à realidade do nosso viver. Ora o cinema é um facto social e como tal matéria de educação. Educamo-nos com tudo e em tudo ou então iludiremos as nossas relações autênticas da condição de existir em sociedade. Se é da ação que os valores decorrem é também nos factos que a educação se processa e funda." (Niza, 1968, p.10)

Educamo-nos com tudo e em tudo, é assim que começamos, em tom de prefácio, este projeto. A metáfora escolhida, o cinema, é apenas uma inspiração, como tantas outras que diariamente educadores/as de infância e investigadores/as recorrem para alimentar a criatividade ao longo de uma investigação.

Contudo a matéria visada, pelo pedagogo em 1968, não era vista como metáfora, mas sim como problema da atualidade, e tão sério que envolvia decisões tutelares e adendas nos regulamentos das escolas. A cultura nem sempre foi vista como parte da educação, aliás será a cultura ou a capacidade de digestão de uma criança pequena ser compreendida a partir da cultura? A retórica em ironia é premiada ao longo deste projeto, a criança pequena ainda hoje não é vista como sujeito de direitos e consequentemente como cidadão ativo ou como pessoa com livre arbítrio.

A educação de infância, no mundo e em particular em Portugal, conta com um passado muito complexo (cf. Coelho, 2004; Zão, 2011). Só nos últimos anos e sobretudo pelo desenvolvimento de investigação na área e pela ação de movimentos sociais e de organizações, como a UNICEF e o Instituto de Apoio a Criança, defensores dos Direitos da Criança, alguns avanços foram alcançados.

Ainda que insuficiente, a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Recomendação 3/2011, de 21 de abril, os Estudos da Criança (Sarmento, 2013) e as teorias socio-construtivistas, que têm como princípio pedagógico a participação, deram contributos importantes para o campo, consubstanciando-se num apoio para os profissionais de educação. Estes avanços permitem, que os educadores/as de infância (re)construam uma identidade profissional que vincule princípios educativos com os direitos da criança e ao mesmo tempo possibilite, com capacidade de resiliência e responsabilidade social e pedagógica, o cumprimento de exigências curriculares, muitas vezes desfasadas da atualidade, controladas pela tu-

tela da valência da creche, o MSSS.
Os objetivos gerais desta investigação são compreender e promover a participação da criança pequena no contexto da creche e a construção da ação social cúmplice entre a criança pequena com a restante comunidade educativa. Em âmbito específico pretende-se com o projeto possibilitar uma ação coerente em todas as valências e ações na instituição com a pedagogia MEM. As 'vozes' das crianças ouvem-se por toda a escola, mas nem sempre se fazem ouvir nas salas de creche, ou melhor, ouvem-se mas nem sempre se decifram ou legendam. Compreender melhor as crianças muito pequenas implica assumir uma perspetiva não adultocêntricas, o que nos dizem, como dizem, o que não dizem ou fazem é ação social pura, como tal deve ser observada e contemplada para darmos, e a seguir promovermos, espaços de ação à criança, é a única forma de uma criança participar. Tudo e todos em seu redor devem propiciar tempos e espaços de participação, sejam as ações das crianças convergentes ou divergentes, como construção democrática e ação social como resposta.
A partir de uma abordagem qualitativa, optou- se pela metodologia de investigação-ação. De acordo com Cohen e Manion (1994), é especialmente útil na intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção, neste caso pretende-se encontrar caminhos face ao problema identificado: a participação das crianças na creche.
Do ponto de vista da estrutura, debruçamo-nos sobre as representações sociais sobre os bebés e crianças pequenas (0-3 anos), faremos uma pequena sinopse sobre a creche, uma retrospetiva sobre o passado e o futuro que se augura. Abordaremos as transformações que o projeto social da criança, foi sofrendo ao longo dos tempos bem como a importância das interações sociais em contexto de creche e restante comunidade educativa.
As identidades profissionais dos/as educadores/as de infância, será um tema focado também, a formação e a construção co-participada do currículo, bem como a sua própria ação social e as mudanças de identidade ao longo dos últimos anos serão levantados e refletidos. Pela pertinência da pedagogia vinculada à instituição e um dos propósitos do estudo será feita uma exposição sumária, dos pontos diferenciais, face a outras pedagogias, do MEM.
Apresentaremos também o projeto, o contexto, o roteiro ético, a problemática, a metodologia a execução do projeto e a análise dos dados e, finalmente, as conclusões.

Sinopse: Creche de onde veio e para onde vai

"(...)tenho em mim todos os sonhos do mundo (...)"
Fenando Pessoa (1928)

Durante muitas décadas, na Europa e no Brasil, as creches foram vistas como um ambiente com um cariz essencialmente assistencialista, como resposta às necessidades das famílias, centrando-se quase exclusivamente na dimensão do cuidado (Rocha, 1999; Coelho, 2004; Vasconcelos, 2000, 2011; Vilarinho, 2011; Coutinho, 2002, 2010), nomeadamente na alimentação, nos cuidados de higiene e na segurança. Podemos afirmar que se trata de políticas públicas não centradas numa política de desenvolvimento educativo e pedagógico e a consideração do direito à creche como um direito das crianças e não apenas das suas famílias.

No Brasil a implantação de creches públicas expande-se nos anos 70 e 80 do século XX. As creches passam a ser compreendidas, pelo menos do ponto de vista jurídico e simbólico, como espaço educacional e direito universal das crianças de 0 a 6 anos, conquistada com Constituição de 1988.

Paschoal e Machado (2009) apontam que as primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivo cuidar e proteger as crianças enquanto as mães trabalhavam, aquando a revolução industrial. Desta maneira, a sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear. É interessante percebermos também como nasceu o termo: creche, é um termo francês equivale a manjedoura, a presépio. Foi uma das designações usadas para referir o atendimento de guarda e educação fora da família a crianças pequenas, tal era a visão de cuidados, suporte e segurança em relação à creche.

Adorni (2001) destaca que, ainda no século XVIII, em pleno contexto da Revolução Industrial, se registam as primeiras iniciativas de atendimento à infância, em instituições de caráter filantrópico, no entanto sabe-se que ideias e acordos alternativos, como creches dentro de fábricas ou amas familiares, foram sendo culturalmente construídos ao longo da história.

Regra geral a responsabilidade pelo atendimento ficava a cargo de entidades religiosas que tinham o seu próprio economato e uma visão muito própria da relação educação e vocação.

A análise das políticas para a infância, considerando as devidas diferenças, remetem-nos para duas velocidades transformativas: a resposta da creche enquanto resposta social e os direitos das crianças e das suas famílias.

> "Os Estados asseguram uma assistência adequada aos pais e representantes legais da criança no exercício da responsabilidade que lhes cabe de educar a criança e garantem o estabelecimento de instituições, instalações e serviços de assistência à infância." (Artigo 18º da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989).

Sérgio Niza, pedagogo português, relembra um ano em especial, o de 1979, como um ano festejado, enaltecido como um ano lembrado para se

desculpabilizar o que não se fazia, mais atual e semelhante não existe. Passadas mais de três décadas, assistimos ainda à não promoção do direito da criança à creche. Alterou-se a lei de bases do sistema educativo português mas nada mais foi feito no campo tutelar. Como defende Niza:

> "Parece-nos que não é por alguém dizer que Mil Novecentos e Setenta e Nove é o Ano Internacional da Criança, por se criarem Comissões para organizar festividades, que algo se vai modificar nesta Sociedade, onde os Direitos das pessoas ainda que respeitadas pela palavra são, ao nível da prática, cada vez mais desumanizadas.
>
> A nossa luta sempre foi com as crianças e nunca para as crianças. Sempre nos esforçámos por lhes propiciar um desenvolvimento global. Este desenvolvimento terá de ser também uma construção participada encarando a criança como principal agente da sua formação. É assim que, mais uma vez, denunciamos e combatemos a escolástica por entendermos que todo o Processo Educativo se realiza de fora para dentro trazendo a Vida para a Escola e fazendo desta uma nova forma de vida." (2012, p.21)

No entanto com a ratificação, em 1990, da Convenção por Portugal, veio lançar-nos para o grupo dos países mais avançados no reconhecimento dos direitos das crianças, nomeadamente do direito da criança à educação desde o nascimento. Não obstante, o hiato entre o que está escrito e as práticas sociais é uma realidade. Estamos longe de cumprir e avançar realmente para o patamar da educação das crianças dos 0-3 anos como direito consagrado, a educação destas crianças em Portugal é, por significação instituída, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não um caso evidente de "direito à educação" reconhecido na Convenção.

A partir deste breve enquadramento, explicita-se de seguida o objetivo deste projeto: identificar um conjunto de elementos que possibilitem a caracterização da creche como um espaço educativo e pedagógico essencial para densificar o paradigma do bebé cidadão. O bebé que através das suas primeiras expressões, da sua iniciativa, escolhas e ação consegue estar, fazer e ser sem que para isso exista um sugestionamento e deliberação intensa do adulto. Os adultos - educadores, auxiliares e restante equipa educativa -, devem ter não só em conta a essência do bebé, o seu desenvolvimento, caraterísticas, cultura entre outras particularidades como: as interações entre pares e os condicionantes específicos.

Pensar em (re)definir a identidade do educador na creche, terá que passar também pela reflexão, debate e estudo. Segundo Vasconcelos (2001), a partir da Recomendação, Educação dos 0 aos 3 Anos (Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril) no contexto português, a tutela dos cuidados e educação das crianças dos 0 aos 3 anos pertence ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Enquanto no caso da "educação pré-escolar" (3-6 anos), desde 1997 que a tutela pedagógica passou a pertencer ao

Ministério da Educação em todas as instituições da rede nacional (públicas, privadas e de carácter solidário), no caso do atendimento aos 0-3 anos não tem havido políticas sistemáticas por parte do Ministério da Educação com consequências ao nível do estatuto social e económico do trabalho desenvolvido pelos profissionais que trabalham com os bebés, como a não contagem do tempo serviço. Por conseguinte, a creche é muitas vezes encarada, como lugar de segunda escolha profissional. Tutela, profissionais, famílias precisam urgentemente de considerar o DIREITO à educação como uma realidade atingível para todos e em concreto para a criança muito pequena.

Guião: Trans-formações do projeto social da criança...

A creche, desde o primeiro contato com a família, possibilita desocultar olhares e preconceitos. A creche não serve apenas as famílias. Vivemos um novo paradigma, a creche como locus de participação. Podemos considerá-la como uma forma de promover a individualização e a socialização da criança (Beaumatin, 1988 citado em Portugal, 1998), deve ser um local promotor de desenvolvimento e bem-estar tornando-se importante respeitar necessidades não apenas ao nível de desenvolvimento cognitivo, da linguagem ou sensório motor mas também e especialmente ao nível socio emocional (Portugal, 1998), social cultural e político.
Como ser social a criança pequena traz consigo uma determinada história. Nesta bagagem, pode haver fatores que interferem ou que futuramente poderão interferir no seu desenvolvimento, dar especial atenção a todas as especificidades da criança, é fundamental para quem se cruza na vida da criança, neste caso é pertinente lembrar os educadores/as e a creche como referenciais neste processo.
É de salientar, e como já foi mencionado, que a creche não é apenas um local de guarda crianças (Portugal, 1998), este contexto deve ser, um local, tanto de confiança plena como de ação adequada à infância em todos os níveis de direitos: provisão, proteção e participação (Hammarberg, 1990).
A construção social deve ser entendida como um projeto social da criança cidadã, tal como existem projetos de desenvolvimento evolutivo, como o projeto pessoal leitor-escritor, que se inicia bem cedo, deve existir também aqui um espaço, visão e ação de reconhecimento de que as crianças são sujeitos de direitos, com ação e voz (Sarmento, 2000; Ferreira, 2004; Fernandes, 2009; Tomás, 2011). Será assim a creche, um dos primeiros eixos de ação na construção do projeto social da criança cidadã. Um projeto que como todos, deve ter alicerces sólidos e uma estrutura bem apoiada, construída com bons materiais e guiado por responsáveis, profissionais de educação, a família e toda a comunidade educativa.

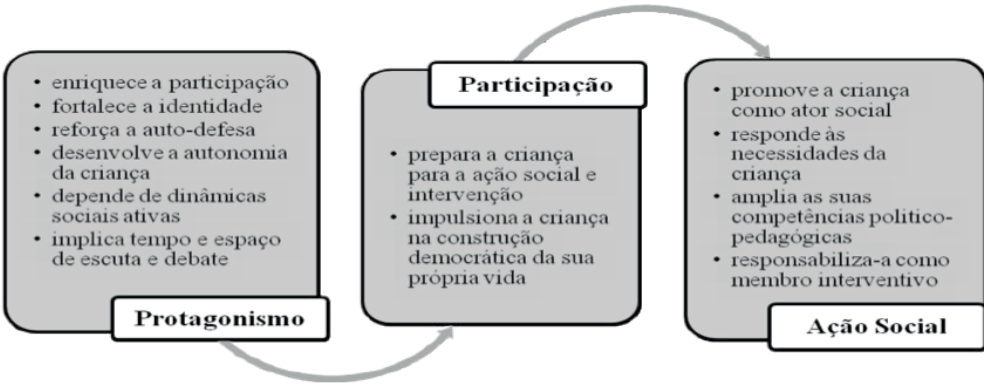


Fig. 1
– Análise conceptual

É indispensável mudar a visão do/a educador/a sobre as capacidades sociais e participativas da criança mas é igualmente importante promover espaços e tempos para as crianças participarem. Se rodeadas de oportunidade, sem afazeres que lhes subestimam, não reconhecem ou impedem, a capacidade de criação e espontaneidade, são as mesmas que potencialmente mais tarde nos exigirão espaço de palavra e ação.

Ante-estreia: Interações sociais

A criança necessita da presença de outros seres sociais para efetivar as suas (primeiras) interações, para cuidar de si mas para mostrar como quer que cuidem de si, a isto denominados chamamos construir identidade pessoa. A criança demonstra sempre, através de gestos, movimentos, choro, expressão facial o que quer e como quer, basta observar e interpretar. A criança expressa vontades, preferências e hábitos, no entanto, o/a educador/a poderá não estar desperto para ler legendas e descodificar as características e linguagens da criança muito pequena.
As capacidades humanas sejam estas intelectuais ou afetivas, nascem com a criança e devem ser desenvolvidas ao longo da sua vida. O desenvolvimento humano não é apenas um processo espontâneo, é necessária a interação para que este desenvolvimento aconteça e progrida, assim sendo esta interação social com outros deve ser uma experiência positiva e saudável
Segundo Arribas (2004), o processo de socialização trata-se de uma relação bidirecional em que ocorre uma interação entre as crianças e os adultos com as quais contata, a criança recebe uma influência socializadora desses seres sociais, no entanto, também exerce uma influência sobre esses seres que interfere por sua vez no seu comportamento so-

cial. Também Corsaro (2011) que este comportamento pode muitas vezes ser refletido através da produção do brincar sociodramático. Segundo o autor, as crianças usam conjuntamente um sem fim de capacidades comunicacionais e discursivas, participam cooperadamente e aumentam a cultura do grupo bem como a sua individualidade, fazendo um compromisso direto com um crescimento saudável, rico em experiências e diversificado em cultura.

Rogoff (1990) conceptualizou o apoio prestado às crianças pelos adultos, ou pares com maior experiência, como participação guiada, que implica estabelecer pontes entre o que é conhecido e o que é novo, estruturar situações e transferir responsabilidades. Como demonstram claramente os seus estudos sobre o desenvolvimento da criança em diferentes culturas, este apoio não se limita a interações duais, mas pode também situar-se em oportunidades de as crianças participarem em práticas sociais com membros mais velhos (pares e adultos) da sua comunidade, em que aprendem diferentes aptidões e capacidades relevantes para essas práticas.

> "O conceito de participação guiada refere-se aos processos e sistemas de envolvimento entre pessoas, que comunicam e coordenam esforços ao participarem numa atividade culturalmente valorizada, o que inclui não só interações face a face, que foram objeto de muitas investigações, mas também uma participação conjunta lado a lado, frequente na vida quotidiana, e situações mais distanciadas de atividade humana que não exigem co-presença (Rogoff, 1995, p.142).

É fundamental que a criança ao realizar as primeiras vivências em grupo, como por exemplo na creche, vivencie e valorize a importância das diferenças individuais. Quer sejam ao nível físico, culturais ou outras ainda, já que são estas diferenças que enriquecem uma vivência coletiva, o equilíbrio sobre estes dois aspetos "sujeito/grupo" facilita a convivência e destaca as características pessoais enriquecendo a diversificação do grupo de crianças, o influência a sua integração social.

A família é o primeiro ambiente de interação social no qual a criança se desenvolve na medida em que é no ambiente familiar que a criança realiza as primeiras experiências sociais. A afetividade, a quantidade e qualidade das relações, o número de membros da família é um dos fatores que influencia a socialização da criança (cf. Ferreira, 2004).

Outro agente de socialização é a escola, este é para a criança um novo ambiente onde ocorrem relações pessoais diferentes das que tem no seu ambiente familiar, no entanto deve ser tida como uma extensão do seio familiar, será preponderante para o decorrer da vida escolar da criança se assim for. Niza (2013), afirma que a escola permite à criança realizar uma série de aquisições sociais, tais como a participação em atividades de grupo, diversificação e aumento de contatos sociais, participação ativa das ações, partilha de identidade cultural e melhoria de hábitos sociais, entre os quais, o repouso, a alimentação, entre outros.

As interações sociais entre pares implicam, numa primeira fase, o toque, o contato físico e, mais tarde, uma rede de troca e partilha assente na linguagem não-verbal e na comunicação franca de sentimentos, emoções, opiniões e saberes. Consequentemente dá-se uma amplificação ao nível global das áreas mais fulcrais do desenvolvimento, partindo das explorações sensoriomotoras para um leque sensorial cada vez mais vasto. Ao interagir com os outros a criança descentraliza-se de si própria, elevando-a a um despertar dos sentidos e a um crescimento social e cultural. Desta forma, a creche, quando tem práticas de qualidade, torna-se um espaço por excelência de desenvolvimento destas competências. É um espaço que, em fim último, promove o que está plasmado na Convenção.

Elenco: Formação e construção co-participada

"Enquanto for ainda capaz de me encantar."
Manuela Castro Neves (2011)

Em Portugal a formação inicial de educadoras de infância foi concebida de uma forma, como já foi mencionado no primeiro capítulo, muito centrada na dimensão dos cuidados, do desenvolvimento da criança e dos seus processos de aprendizagem. Nas últimas décadas esta formação ampliou-se e diversificou-se. Desenvolveram-se saberes, considera-se a criança a partir dos contextos em que vivem, do espaço cultural que as envolve, o clima de interações, os estímulos, as dimensões que tornam a criança única mas simultaneamente a consideração da infância enquanto categoria social, o que implica uma nova forma de compreender essa formação.

T. Sarmento (2012) considera que a formação dos professores/educadores ocorre em diferentes fases e em situações muito diversas: a maior parte do tempo de vida dos professores é passado na escola, primeiro enquanto alunos depois como professores, o que constitui, por si só, um processo de formação ora por identificação, ora por confronto; depois, as escolas de formação inicial constituem contextos privilegiados de aprendizagem da profissão, de formas e em áreas diversas, a que não é alheia a importância das lideranças e do ideário das mesmas, que se repercutem em práticas formativas meramente técnicas ou, em muitos casos, mais integradoras.

A mesma autora situa a construção da identidade profissional como contínua e acredita que a mesma formação exige sempre a ação direta de cada ator social, num processo de constante relação com vários fatores: históricos, políticos, culturais, sociais e organizacionais. A formação de professores assume, assim, uma organização fundamental na sua construção identitária. Dubar (1991) diz-nos que desde que nasce o indivíduo inicia a sua construção identitária, processo este que se vai reedificando

por toda a sua vida, e pelas mais variadas circunstâncias como os espaços por onde vai passando, as interações que vai fazendo, as situações que vai presenciando, os papéis sociais que vai desempenhando, entre tantos outros, que não se dissociam jamais da identidade de cada profissional.
A sociedade tem sofrido mudanças intensas, tão velozes que se assume como uma sociedade de conhecimento efémero (Hargreaves, 1998). Neste sentido, e porque nada do que é educativo é indiferente aos valores sociais, a educação da atualidade foi objeto de transformação e de um consequente acréscimo de exigências à escola (Nóvoa, 2009) enquanto instituição e educadores enquanto profissionais.

> "A Escola nunca esteve órfã de ideias salvadoras. Mas tem estado sistematicamente pobre de organização inteligente. E porque a pedagogia é fundamentalmente organização, poderíamos dizer que a ideia de inclusão reivindica, antes de mais, a instituição de uma ecologia e de uma economia do aprender marcadas pelo encontro cooperado e solidário entre diferentes que, no conhecimento e no respeito por essas diferenças, se vão descobrindo e fazendo semelhantes." (Peças, 2008, p.2)

Na instituição Niza são sentidas as exigências burocráticas, como noutra qualquer instituição, contudo o fato de ter uma pedagogia assentes em princípios democráticos e participativos e o regulamento escolar ser vinculado a uma escola de estabelecimento de ensino particular e cooperativo, isenta os profissionais que lá trabalham do excedismo burocrático praticado, pela maior parte das escolas portuguesas.

> "Existe uma preocupação com todos os documentos, ditos oficiais. Em equipa constroem-se o projeto educativo, determinam-se linhas orientadoras para os projetos curriculares, regulamentam-se regras de funcionamento, delegam-se funções, combinam-se tarefas e realizam-se conselhos pedagógicos e reuniões de partilha. Também temos periodicamente ações com as auxiliares de ação educativa, formações dentro da equipa e forra do espaço escola, como este curso que estamos a fazer agora no MEM. Acho que a nossa maior necessidade é o espaço para avaliar o que vamos fazendo, realmente fazemos, comunicamos o que fazemos mas normalmente no final dos nossos encontros temos sempre muito pouco tempo para avaliar o que foi (...) devíamos ter um plano do conselho assim como também temos junto das crianças, em sala, o plano do dia e o diário. (Luísa, Entrevista, 8 janeiro de 2014)

Nos últimos anos a instituição tem vindo a melhorar as suas práticas de formação, nomeadamente existe o hábito de nas reuniões de partilha semanais fazer-se uma retrospetiva co-participada sobre as necessidades formativas da equipa, quais as temáticas e assuntos da atualidade que precisam de ser olhados e refletidos. Uma das educadoras aquando a última entrevista feita, dizia mesmo que assuntos como os perigos da internet ou o excesso de número de horas que as crianças

passam institucionalizadas, são preocupações para debate. Partilham-se textos entre a equipa, preparam-se as descobertas feitas, comunicam-se e debatem-se numa próxima reunião de partilha e por vezes, destes atos formativos fazem-se algumas mudanças no sentido da intervenção ou prevenção.

Percebemos que existe a prática de co-responsablizar as famílias e integrá-los nestes debates ou preocupações, fazem-se escolas de pais, tertúlias ou grupos de partilha entre pais/mães de várias salas, permitindo que através da troca de experiências entre os mesmos e uma sensibilização por parte da equipa da instituição Niza, as famílias sejam incluídas, dêem opinião, participem na resolução de problemas.

Citando Nóvoa (2009) não podemos deixar de memorar que a cooperação não é apenas intrinsecamente escolar, como deve e tem de ser reiteradamente comunitária (p.14). Sem ignorar o papel da escola em muitas missões, será que elas não devem ser assumidas pelas famílias, comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte destas missões? Viver em comunidade é o primeiro ato de cidadania. Os contextos educativos de hoje caracterizam-se pela heterogeneidade – ao nível social, económico, cultural, entre outros - exigindo respostas educativas diversificadas, gestão eficaz e significativa na sala de aula/atividades, estratégias de ensino-aprendizagem distintas e adequadas às necessidades educativas específicas de cada uma das crianças. Consideramos por conseguinte que a formação de qualidade potencia a melhoria e, último patamar, à mudança, a consciencialização por parte das educadoras de que a sociedade vive em movimento e numa mutação constante a formação e construção da identidade da educadora deve ser feita também nesse sentido, de acompanhamento da atualidade e resposta às necessidades da comunidade educativa.

Consideramos por tudo, o que anteriormente, foi dito que na formação e construção co-participada devem ser incluídas, é claro, a partilha de saberes entre todos os membros da equipa pedagógica mas também as trocas simbióticas entre os saberes/necessidades da criança-aluno com as do adulto-educador e crescer no sentido da partilha e cooperação dando relevo e papel à criança na sua própria educação.

Ainda sobre a formação das educadoras centrada na ação social da criança, Fernandes e Tomás (2009, p.2531), focam que esta reconceptualização sedia-se numa ação pedagógica participativa ancorada nos direitos da criança, sobretudo a partir dos seus direitos de participação, que são, na nossa opinião estratégias fundamentais para questionar pressupostos e práticas excludentes face ao grupo social da infância. Consideramos que são estes os caminhos para a construção de dinâmicas sociais ativas, críticas e emancipatórias que promovam valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática.

Cineasta: A ação social do/a educador/a

O/a educador/a, profissional da educação, deve desenvolver uma prática pedagógica assente em criatividade, discussão, otimismo, reflexão e avaliação numa perspetiva de formação e atualização permanente. O perfil de desempenho do educador (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), tem várias dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, esta última dimensão, diz-nos que o docente tem o dever de garantir o desenvolvimento profissional ao longo da vida: O professor deve incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Todos estes aspetos legitimam-se pela necessidade de, no decorrer da sua prática pedagógica, o educador/a despistar problemas, reconhecer carências, estabelecendo relações casuais procurando formas de resolução possíveis e adequadas à situação visada no contexto pedagógico. É no domínio da focalização de problemas e consequente mobilização de formas de resolução que advém a necessidade do profissional da educação possuir uma compreensão básica dos métodos e estilos de investigação – ação.

Também o/a educador/a precisa de acreditar no poder e eficácia da sua ação social para dar espaço e ensinar a criança que é detentor de conquistar também o seu espaço como ator social. Através do conceito de cultura profissional (Caria, 2007; Nóvoa, 2009) cria-se um espaço social e teórico que toma como objeto de análise a partilha de sentido em contexto de trabalho.

Nóvoa (2009) considera que a dimensão humana e relacional do ensino exige que os professores sejam pessoas inteiras. Sem pretender retornar a uma visão romântica da profissão, este autor considera que a tecnicidade e a cientificidade não são, por si só, suficientes face aos desafios das novas realidade sociais e culturais.

Este autor remete o seu olhar numa profissionalidade docente que se deve construir no interior de uma pessoalidade do professor, e por conseguinte define cinco disposições essenciais à definição dos professores na atualidade: o conhecimento (o professor constrói práticas que conduzam os alunos à aprendizagem); a cultura profissional (na escola com diálogo entre professores aprende-se a profissão); o tato pedagógico (nos relacionamentos e comunicação cumpre-se o ato de ensinar); o trabalho em equipa (dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa); o compromisso social (princípios, valores, inclusão social, diver-

sidade cultural).

Ainda sobre profissionalidade docente que se deve construir na base dos princípios pessoais do educador/a, Ferreira (2006) exalta o quão triangulado está esta categoria profissional com um clima de relações humanas.

> "A educadora de infância, na sua tripla categoria social como adulta, mulher e profissional da educação de infância, ocupa um posicionamento nodal nos processos de familiarização, institucionalização e individualização da infância que articulam o sistema social mais amplo e o sistema institucional JI-crianças-educadora: é a ela que as famílias confiam as suas crianças e é através dela que se realizam as suas transições diárias entre a casa/família-instituição educativa, e vice-versa, tornadas, aos olhares públicos, um facto visível das trocas sociais entre estes dois contextos." (2006, p.56)

Segundo Dubar (1991), "a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições" (1991, p.105).

São vários elementos comuns da educação de infância (Cardona, 1997; Sarmento, 2009): o trabalho das educadoras desenvolve-se principalmente com as crianças pequenas; o trabalho com as crianças implica envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos; a capacidade de relação é comummente apontada como o recurso principal para se trabalhar adequadamente com as crianças; o profissionalismo dos especialistas do humano requer competências múltiplas que integram os quatros pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a viver Juntos e Aprender a Ser; um trabalho de qualidade obriga a uma forte implicação pessoal; a responsabilidade profissional tem uma componente ética fundamental.

A construção da identidade profissional requer sempre a ação direta de cada ator social, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais. É hoje consensual que em todos os grupos profissionais nos temos que referir a identidades e não a identidade, na medida em que se sabe que não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspetivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área. Se assumirmos tais posições vendo-as de uma forma fundamental e com sentido partilhado perante as equipas que nos envolvem, quer sejam elas equipa de sala, equipa da escola, equipa de técnicos interventivos e até família e comunidade, podemos fazer emergir dimensões de sucesso como diálogo, relação e comunicação, colaboração, implicação, inclusão, diversidade cultural, nada consensuais com visões mais tradicionais, racionalistas, tecnicistas e funcionalistas do processo de ensino. E é neste labirinto que um outro conceito surge implicitamente e que convirá explicitar - o de empatia (Nóvoa, 2009) como habilidade a valorizar e promover, por se entender poder ser um motor facilitador da promoção das dimensões

antes referidas. Se existem paridades, visões e estratégias funcionais de trabalho porque não assegurar que daí poderá ser feito, em cooperação, uma união desforços propícios a mudança, construção e sucesso.

Enredo: Identidade VS Mudança

Caria (2007) afirma que na linha de pensamento atual será de reter, como de especial interesse, a abordagem que Dubar (2000), (citado em Caria, 2007) fez das formas identitárias e das implicações na história das relações sociais. O autor explica que Dubar quando distingue uma forma identitária reflexiva e coletiva nas sociedades pós-modernas está claramente a distingui-las da reflexividade das narrativas individualistas e dos coletivos grupais das sociedades tradicionais, (Caria, 2006c; Dubar, 2000). Deste modo, através do conceito de cultura profissional (Caria, 2007) cria-se um espaço social e teórico que toma como objeto de análise a partilha de sentido em contexto de trabalho, por via da intersubjetividade inscrita em coletivos de profissionais (Caria, 2007; Wenger, 2001), como podemos constar no seguinte excerto:

> "Senti muitas vezes que quando preenchia os placards no exterior da sala, eram para as famílias, para quem passava, mas divulgar é importante, não é? Senti também que os bebés não tinham registos dentro do berçário se afinal estavam cá fora para as famílias e os outros os verem! Mas como fazer? Tive de optar, e fui optando pelos placards, talvez não seja o mais certo mas os pais gostam muito de ver os registos e fotografias dos seu filhos, é uma interação... mas diferente!" (Clara, Conselho Pedagógico, 12 de março de 2014)

As identidades profissionais que se criam, constroem e replicam não são fáceis de analisar, principalmente no campo da educação, onde a reflexibilidade e progresso deveriam ser palavras de ordem, no entanto a formação inicial de cada professor para vislumbrar ou assombrar o fator mudança. Para muitos profissionais de educação a mudança é uma quebra de princípios e valores construídos numa altura ainda muito primitiva e pouco consciente da escolha de linhas orientadoras ou pedagogia a aplicar. O quadro conceptual do professor/educador trai muitas vezes a palavra/ação que se defende. Quantos profissionais pedem às crianças, estudo e reflexão, e continuam regidos por manuais sem errata ou por orientações ministeriais que robotizam o estado da educação em Portugal?

Nem sempre existe necessidade de mudar, nem sempre existe vontade de mudar, mas também, nem sempre existe inércia porque não se quer mudar. Muitos dos educadores de infância vêm a sua identidade profissional como uma identidade separada do seu Eu, vem a sua identidade intocável aos seus valores e princípios pessoais. Muitos ainda não refletiram, contudo existem grupos que já se depararam com a problemática existencial de querer mudar, de não estar satisfeito com as suas práticas,

de não ver resultados eficazes, de perceber que as metodologias de ação não são participativas. Contudo existe toda uma organização que promove inércia, chama-se: descontentamento generalizado, no nosso país e noutros, sempre existiu, apesar de se julgar que é só no nosso agrupamento, distrito ou comunidade. Em fases políticas diferentes, em momentos economicamente débeis ou em fases de desenvolvimento cultural adversas, sempre existiu algum descontentamento e desculpabilização por não fazer, por não mudar ou por não atuar.

Na base da necessidade de construir conhecimentos sobre a pedagogia MEM na creche, as educadoras da instituição fizeram um curso, que no MEM chamam de oficina sobre esta temática, se em tempos existia uma identidade de conforto e cómoda em relação à matéria da creche, no início do ano letivo com a entrada de novas educadoras houve uma mudança principalmente do questionamento legítimo e pragmático.

Na base do que foi dito sobre a necessidade de se querer saber mais e de fazer evoluir a visão sobre a creche, também o MEM tem sido exemplo disso mesmo: reflexão, crescimento e mudança.

O Movimento acredita na construção cooperada de saberes e na investigação através da partilha e estudo das práticas pedagógicas dos educadores, por assim dizer encara-se este avanço no MEM (acerca do curso realizado este ano sobre o MEM na creche), como um ensaio, como tantos outros já lá existiram, para outras valências e temáticas. Recorde-se que a história do Movimento em Portugal tem cerca de 50 anos, e nem sempre se seguiram as mesmas linhas orientadoras, como o próprio nome a carateriza, esta associação vive do movimento das mentalidades, do progresso das práticas, das necessidades dos associados e da partilha de todos os que de lá "bebem o conhecimento".

O MEM evoluiu de uma teoria construtivista, vinda das inspirações e crenças de Freinet e da corrente da Escola Nova, anti-conservadora, que protagonizava as chamadas Escolas Democráticas, para Freinet, para além das técnicas pedagógicas, estava o eixo político e social que em redor da escola não devia ser ignorado pelo educador.

A pedagogia de Freinet tinha a preocupação da formação de um ser social com dever cívico na vida em comunidade: criando as associações, os conselhos, eleições, enfim as várias formas de participação e colaboração na formação do aluno. Direcionar o movimento pedagógico em defesa da fraternidade, respeito e crescimento de uma sociedade cooperativa e feliz eram os objetivos principais deste pedagogo francês.

Para Freinet, (1926), "a democracia de amanhã prepara-se na democracia da escola" (p.46), e ainda este princípio se acredita e segue no MEM, no entanto outras teorias igualmente ricas em desenvolvimento social e psicológico deram contributos fundamentais ao movimento, caso disso Leontiev, Montovani, Bruner e destacadamente Vygotsky, o pedagogo dos sete ofícios que dos contributos que deu à educação, através da sua polivalência de saberes, enalteceu o socio-construtivismo e desenvolveu

a teoria da Zona de desenvolvimento próximo. Esta teoria defende que o desenvolvimento se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não consiga realizar sozinha, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente, veremos no próximo capítulo, o real contributo dado por esta teoria ao MEM e à ação social da criança.

Trailler: Princípios do Movimento

"A escola faz-se com pessoas."
Pascal Paulus, (2006)

Tal como é referido no projeto educativo da instituição, a metodologia de trabalho, implementada é o Movimento da Escola Moderna e tem como principais objetivos promover aprendizagens que dotem as cranças de ferramentas para a vida em sociedade, sem esquecer as capacidades e necessidades individuais de cada uma. Assim, as crianças poderão obter sucesso nas tarefas e atividades em que se envolvem, planeando e estruturando o pensamento e dever cívico através da sua autonomia, criatividade e dever democrático.
Os referidos princípios e objetivos educativos espelham as linhas gerais do modelo pedagógico em que este se insere, o MEM, o qual dá especial relevo à construção de formação democrática na escola através dos subsistemas de circulação dos saberes, cooperação educativa no trabalho de aprendizagem e participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares.
Interessa também salientar que, neste sentido, para este contexto educativo é fulcral a forte interação entre profissionais de todos os graus de ensino, no nosso caso entre as educadoras da valência de creche, com princípios e valores que tocam nesta metodologia, pela interação, partilha e cooperação e também entre as educadoras de Jardim de Infância e Equipa da Sala de Estudo.
A cultura pedagógica do MEM é, portanto, um instrumento social da ação educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto ação democrática, entre professores e alunos: os projetos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação.
Desta forma, o trabalho desenvolvido nesta instituição defende, unanimemente, a integridade da criança enquanto ser livre e democraticamente valorizado, sendo este um agente ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem.
Tais valores e princípios articulam o referido modelo curricular do MEM com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997).

Nesta perspetiva, o presente documento esquematiza a prática do educador em articulação com tais princípios e valores.
"O Modelo do MEM propõe um currículo baseado em problemas e motivações da vida real, apresentados de modo funcional e pragmático. O objetivo central é proporcionar ambientes educativos, que estejam profundamente integrados no meio cultural da sociedade que servem, em vez de construir nichos culturais alheados da realidade da vida social" (Niza, 1995, p. 37)
A sua ação prevê três condições essenciais: a organização dos grupos com crianças de várias idades e aptidões; um clima de livre expressão e a promoção de um tempo lúdico para explorar, brincar, descobrir (Niza, 1996 citado em Folque, 2012, p. 53).
Como dissemos anteriormente este modelo acredita na democracia como princípio básico da vida em comunidade, vida essa que se deve apoiar nas experiências culturais da vida de cada um e também naquelas vividas pelos nossos antepassados e transmitidos de várias formas.
Daqui decorrem três finalidades formativas, ou melhor "três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo" (Formosinho, 1998, p.142): 1. Iniciação às práticas democráticas;
2. Reinstituição de valores e de significações sociais; 3. Reconstrução cooperada da cultura.
Destas finalidades decorrem sete princípios de estruturação da ação educativa:

1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação - Este princípio destina-se a clarificar e dar coerência à escolha de materiais, aos processos e meios de organização, de modo a facilitar o cumprimento das regras e objetivos estabelecidos por crianças e educadores.
2. A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo – Esta atividade é negociada coletivamente e de forma progressiva. O controlo no processo educativo é assim, algo que é partilhado por todos os intervenientes do mesmo.
3. A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em Conselho de cooperação - O conselho é uma instituição escolar (formal) de regulação da vida social no Jardim de Infância
4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos – Para que as crianças tenham mais sucesso futuro, este modelo utiliza os métodos, técnicas e materiais utilizados nas ciências, artes ou simplesmente na vida quotidiana.
5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação
6. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade

7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na sala "atores" comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos
Os referidos princípios e objetivos educativos espelham as linhas gerais do modelo pedagógico em que este se insere, o MEM, o qual dá especial relevo à construção de formação democrática na escola através dos subsistemas de circulação dos saberes, cooperação educativa no trabalho de aprendizagem e participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares.

Curta- metragem: Participação como compromisso

De acordo com Lave e Wenger (1991) há aprendizagem quando os indivíduos participam numa determinada comunidade de prática. As comunidades de prática caracterizam-se, segundo Wenger (1998), por terem um projeto de ação conjunto, um compromisso mútuo que une os membros numa entidade social. É esta a visão principal do MEM, os princípios, valores e pedagogia unem educadores/as e crianças numa finalidade comum, as práticas democráticas.

Segundo Wenger (1998), para a teoria social, a prática é socialmente produzida, através de uma negociação permanente de tudo o que faz, estuda ou produz, que implica participação em relações de mutualidade e aplicação, produção e utilização de instrumentos.
As conceções da aprendizagem através da participação estão relacionadas com o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de Vygotsky. Este define ZDP como: "A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes" (Vygotsky, 1978, p. 78).
A ZDP é assim a zona em que o apoio de outras crianças, ou até adultos, pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha. Esse apoio tem sido, em geral, designado por colocação de andaimes, (scaffolding) (Wood, Bruner & Ross, 1976).
Segundo Wood e outros autores, o papel do adulto que "coloca andaimes" à criança na realização de uma tarefa inclui "mobilizar o interesse da criança pela tarefa, estabelecer e manter a orientação para os objetivos relevantes para a tarefa, esclarecer os aspetos fundamentais da tarefa que a criança pode não ter notado; demonstrar como realizar esses objetivos e ajudar a controlar a frustração" (Wood & Wood, 1996 p.5). Embora o conceito de "colocação de andaimes" tenha sido amplamente adoptado por investigadores e pedagogos (Vasconcelos, 1999)
Rogoff (1990) conceptualizou o apoio prestado às crianças pelos adultos, ou pares com maior experiência, como participação guiada, que implica estabelecer pontes entre o que é conhecido e o que é novo, estruturar situações e transferir responsabilidades. Como demonstram claramente

os seus estudos sobre o desenvolvimento da criança em diferentes culturas, este apoio não se limita a interações duais, mas pode também situar-se em oportunidades de as crianças participarem em práticas sociais com membros mais velhos (pares e adultos) da sua comunidade, em que aprendem diferentes aptidões e capacidades relevantes para essas práticas.

Segundo Folque (2012) alguns dos conceitos fundamentais da abordagem sociocultural da aprendizagem levantam questões analíticas que são cruciais para o estudo do modelo pedagógico do MEM. Por exemplo, a atenção que deve ser prestada aos meios de mediação proporcionados pela pedagogia do MEM. Ao admitir que a aprendizagem das crianças na ZDP pode ser apoiada a diferentes níveis (interação adulto-criança, interações de pares, instrumentos materiais e simbólicos, atividades e práticas sociais), estes diferentes focos de análise são incluídos no estudo permanente do modelo pedagógico do MEM.

Uma outra questão importante decorre da conceção que o ensino e a aprendizagem estão mutuamente inter-relacionados num processo de co-construção, que ocorre nas práticas sociais, dando importância ao papel ativo, tanto dos educadores como das crianças, na utilização dos dispositivos pedagógicos do MEM. Uma terceira questão diz respeito ao modo de conceptualizar a aprendizagem no âmbito deste estudo.

A partir do modelo de participação e da teoria da prática social (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1995; 1998) aprender significa uma mudança de participação em práticas sociais, que passa de uma participação periférica para uma participação plena na comunidade da sala.

Considerar a aprendizagem como "reconstrução cooperada da cultura" (Niza,1996 p.141) é entendê-la como um processo de ação social em que as crianças se relacionam com pessoas, utilizam materiais e diversos ambientes para criar em conjunto significados, num desenvolvimento cultural partilhado e real de modo a que a participação, interação e partilha seja encarada como uma ação de compromisso e responsabilização de todos nós.

Ensaio geral: Gestão democrática de tempo e espaços

O conceito de tempo e mais propriamente de passado é um conceito difícil de entender nestas idades, no entanto segundo Heal e Cook (2007, p. 115), enquanto a perceção de espaço, de um lugar, pode ser experienciada diretamente porque os locais existem mesmo, o conceito de tempo passado de alguma forma já não existe e tem de ser experienciado de outra forma, por exemplo com momentos de registo e memória do grupo, para além de registar, a importância da exposição, comunicação e divulgação por toda a comunidade escolar é de máxima importância. Tendo em conta esta especificidade ligada ao tempo, uma das dificuldades que as educadoras foram evidenciando foi:

"a abordagem deste conceito, tempo, não existe... já passou muito tempo vamos parar; agora é tempo de almoçar temos de arrumar; terá de ser sempre a criação de hábitos, regras e as crianças aprendem por imitação... e se lhes digo o que fazer não os estou a coibir de certa forma as ações?." (Luísa, reunião de partilha, 27 de fevereiro de 2013)

Tendo como base as competências e potencialidades das crianças e as expectativas das famílias, é importante estabelecer objetivos de intervenção com o intuito de responder às necessidades específicas de cada idade e promover todas as áreas de desenvolvimento – cognitivo, social, emocional e físico. O tempo e o espaço são cruciais para um crescimento salutar na criança bem como a revisibilidade do mesmo, flexibilidade e alterações face a problemáticas inesperadas.

"É através do sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilha em negociação progressiva e direta e que o treino democrático se processa de maneira explicita no Conselho Instituinte". (Niza, 1996, p.142)

A organização do espaço creche, segundo o MEM, deve ser feita através da identificação de todos os espaços com referências aos materiais pertencentes ao mesmo sitio e os espaços devem ser o mais reais possível, tais como: Espaço espelho de cultura(s) e estéticas: familiares, locais, humana; Espaço de vida para adultos e crianças; Individualidade, valorização da diferença, Espaço de comunicação (exposição da vida da sala, e da vida familiar; imagens e registos que alimentam a interação) fazendo conexões entre mundos; Espaço de autoria(s); Espaços flexíveis com áreas diferenciadas; Materiais abertos; Materiais autênticos; Espaço exterior em acesso permanente.

A organização do tempo em creche, segundo o MEM, deve ser feita através de vários instrumentos que sirvam, não só, para a criança identificar, tocar e apreciar, os momentos do dia como para ir contatando com uma agenda semanal, esta deve ser feita com elementos e fotografias reais dos vários elementos do grupo nos vários momentos do dia:

• **Jogo / exploração e Atividades culturais & Projetos (dentro e fora da sala)** - Exploração livre dos espaços e materiais – em interação com adultos e colegas; Propostas específicas de atividades culturais e exploração de materiais com base num planeamento significativo

• **Saídas e visitas -** "Começámos a fazer com que as crianças dos 12-18 meses, fizessem saídas à rua, e mesmo que ainda não soubessem andar era fundamental mobilizar as famílias para participar connosco nestas visitas ao exterior, explicar o porquê da sua importância no dia a dia. Os bebés cresciam ricos de interações, uns com os outros, com a família e com a comunidade". "Conseguimos pedir emprestado carrinhos de 3 gémeos e integramos as saídas dos bebés, da sala berçário, nas saídas

dos mais velhos".

• **Tempo de Comunicações** (em pequeno grupo e progressivamente em grupo) - Contar coisas uns aos outros: mostrar o que se fez, o que já se é capaz (na instituição e em casa)- Fazermo-nos comuns: "Nas férias aconteceu isto..."; "Começamos a ter mais atenção ao que nos traziam (...) quando iam a qualquer lado traziam coisas e fotos que depois guardávamos, agora comunicamos e afixamos nas paredes". Até se criou uma certa ligação afetiva, servia de conversa e comunicação entre os pais (circuitos de comunicação familia-escola-criança) (notas de campo do portfólio construído pelas educadoras Clara e Luísa para o curso "Ao encontro do MEM na creche")

Projeto desenvolvido

Bastidores: Caraterização do contexto

"um futuro autêntico, com esperança, com a função utópica de trazer as crianças para o
centro, de repensar com elas o seu papel na sociedade e no mundo"
Catarina Tomás, (2010)

A caracterização do meio, bem como dos espaços, do grupo de crianças e das famílias permite dar a conhecer ao educador a realidade em que vai trabalhar e suas características, bem como as potencialidades e as fragilidades que todo este sistema contempla. Como sugere Santos (1988 citado em Tomás, 2007, p. 8), o espaço da sala de atividades influencia de certa forma as relações sociais que lá se estabelecem, uma vez que cada espaço possuiu as suas características próprias. No entanto, a criança participa também em atividades da sua comunidade, interage com a sua família, amigos, vizinhos e professores e é através destas relações que ocorrem muitas das suas aprendizagens. Assim, o meio no qual está inserida a instituição e as famílias das crianças assumem-se também como estruturas de extrema importância (Portugal, 2008, p. 40). Todos estes sistemas, em parceria, contribuem para o desenvolvimento da criança e por isso é importante que nenhum deles seja esquecido.

O estudo foi realizado com dois grupos de creche, um do berçário e outra da sala de 12-18 meses da Instituição Niza, que foi criada em 1967. Ao longo destes anos têm vindo a evoluir através de uma formação contínua da equipa educativa. A equipa é constituída por 8 educadoras e 11 auxiliares, sendo as salas alvo do estudo, constituídas pela educadora Clara, no berçário, que tem 25 anos de experiência profissional, a educadora Luísa, é o primeiro ano na instituição, trabalha como educadora há 4 anos e conhece muito bem o modelo seguido pela instituição.

Roteiro: Caminhos éticos

As discussões sobre ética na investigação com crianças têm sido um ponto forte na última década, tendo o cenário evoluído desde uma ausência de cuidados a uma discussão profícua, que envolve aspetos que vão desde a consideração de princípios e códigos éticos a serem acautelados, até aspetos mais complexos como o são, por exemplo, o questionamento das relações de poder e de estatuto que inevitavelmente se colocam entre adultos e crianças e as suas implicações na produção de conhecimento.
A investigação com crianças é influenciada pelas questões de poder e estatuto, de uma forma mais incisiva do que com outros grupos geracionais, defendendo Kirk (2007) de que sendo a forma como o adulto assume o controlo dos processos nas relações com as crianças e jovens. Para minimizar o impacto destas relações desiguais será fundamental ter uma cautela ético-metodológica a propósito, por exemplo, das possibilidades que as crianças sentem ter para recusar participar num estudo, para abandonarem a investigação ou ainda para darem as suas próprias opiniões e partilhar experiências com os pesquisadores adultos (McCrum & Bernal, 1994, p.10).
No caso particular desta investigação, as crianças foram observadas mas sempre numa observação não interativa, o alvo e enfoque de todo o estudo foram as educadoras. Contudo foram salvaguardadas as identidades das mesmas, bem como, da instituição, as imagens anexadas ao projeto espelham as mudanças efetivas ao longo da investigação, e todas elas foram autorizadas pelas famílias, e assim sendo salvaguardou-se a identidade da criança, desfocando a cara de cada uma delas que aparece na imagem.
Será, ainda, fundamental considerar que as relações que se desenvolveram ao longo dos processos de pesquisa dependeram de um conjunto extremamente diversificado de fatores, como as questões etárias e de género, as experiências das crianças; o seu background sociocultural, e ainda, as próprias questões e contexto de investigação, que são configuradores de uma complexidade acentuada das dinâmicas de cada sala, tentamos sempre minimizar as interferências nos espaços e tempos dos grupos em questão.
Considerou-se sempre que as crianças e famílias, as educadoras envolvidas na investigação, bem como a restante equipa que participou e debateu a temática em focus group e associação MEM, resumindo, todos os agentes envolvidos na investigação tinham que ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, da linha de tempo e dos resultados, tal foi cumprido e será entregue ainda, um exemplar, do projeto às duas educadoras em foco, à instituição Niza, o contexto do estudo, e ao MEM, enquanto promotor cooperado desta investigação. Tentamos desta forma respeitar um princípio ético fundamental relacionado com o consentimento informado destes sujeitos.

Apesar deste cuidado, temos que reconhecer que a questão do consentimento é uma questão complexa e subjetiva, percebemos que no caso das crianças pequenas a extensão da família como direito da criança é óbvio, mas nem sempre é fiel ou natural ao contexto da criança pequena. Segundo Ferreira, (2010), o conceito de assentimento, é mais apropriado quando se estudam crianças pequenas, uma vez que "significa[r] que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando ações de aprovação, agrado ou desagrado (2010, pp. 162-164).

Take 1: Problema diagnosticado em equipa

> "A cidadania ativa não significa conformidade social perante a estrutura social, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação progressista da sociedade. No fundo trata-se da deslocação das crianças da margem para o centro da discussão sobre a globalização, a educação e sobre tudo aquilo que lhe diga respeito." (Tomás, Soares & Sarmento, 2004, p.10)

Consideramos que o mais importante da educação é a qualidade da mesma e para isso é necessário que todas as atitudes sejam pensadas e tenham um fim congruente: proporcionar momentos significativos que contribuam para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças de uma forma salutar. Para entender se todas estas ideias são realmente praticáveis e se as condutas que cada educador segue, são as mais adequadas é necessário uma constante reflexão.
Primeiro observar e avaliar, depois refletir e por fim alterar e adaptar a prática educativa. Se os educadores mantiverem este espírito crítico e esta capacidade de reflexão, as atividades desenvolvidas e as atitudes para com as crianças serão certamente adaptadas às suas necessidades e irão ao encontro das suas expetativas. Segundo Freire (1996, p. 43), o momento de reflexão é fundamental para uma boa prática. "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 1996, p. 44).

Foco: Pro-curar a ação social da criança na creche.

-Em primeiro lugar: curando a inclusão e participação da criança pequena/bebé no contexto da creche, já que visivelmente existia uma participação fabricada, principalmente na sala berçário.
- Em segundo lugar: procurando lugar no restante contexto escolar, construir uma ação social cúmplice entre a criança pequena com a restante comunidade educativa.
Acreditamos que este projeto de intervenção, no seu decorrer e final,

tenha dado um contributo para reflexão e mudança de alguns dos princípios de ação na creche da instituição Niza.
Esperamos que a caminhada feita tenha proporcionado momentos de verdadeira introspeção e posicionamento pedagógico, onde as educadoras em foco se sintam, primeiramente em harmonia com a sua identidade profissional e também com conhecimento-prático satisfatório sobre a pedagogia, MEM, em adequação à creche, pedagogia defendida por toda a instituição.
Pretendemos ao longo desta investigação/ação contribuir para uma mudança de visão sobre a participação efetiva da criança pequena, antes mesmo de uma ação plena de atitude democrática.

Corta/Ação: Metodologia aplicada

Neste projeto participaram na sala berçário, a Clara, a educadora de infância, e como atores sociais tivemos 10 bebés sempre muito resistentes às entradas e saídas das nossas observações. Na sala 12-24 meses participou a educadora Luísa numa sala com 16 crianças, bastante curiosas e sempre prontas para sair do contexto sala.
O projeto em causa assume uma natureza qualitativa. Foi usado como método a investigação-ação que considera o "processo de investigação em espiral", interativo e focado num problema. Cortesão e Stoer defendem que "o professor, através da metodologia de investigação- ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador)." (1997,p.9)
A investigação-ação tem como principais propósitos: Compreender, melhorar e reformar práticas (Ebbut, 1985), e a intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção (Cohen & Manion, 1994).
Esta metodologia tem como principais metas: Melhorar ou transformar a prática social e educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática, articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação, aproximarmo-nos da realidade, e fazer também dos educadores protagonistas da investigação (Latorre, 2003), foi o que aconteceu pois também as duas educadoras foram em busca de mais formação e participaram na transformação das suas próprias práticas e na construção de uma nova identidade profissional.
Relativamente às técnicas de recolha de dados, foram aplicados inquéritos, feitas entrevistas no decorrer da investigação, bem como encontros periódicos usando a técnica de focus group[1] ou grupo de discussão fo-

[1]Técnica de investigação social que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha dos pontos de vista e ideias dos participantes organizados num grupo relativamente homogéneo de seis a oito pessoas que se reúnem por um período de cerca de uma hora.

calizada (Ferreira, 2004), tanto na instituição Niza, como no curso "Ao encontro do modelo do MEM em creche"[2] .Foi construído um portfólio individual com reflexões para este mesmo curso e também foi feita uma comunicação em suporte digital, sobre o portfólio e a caminhada realizada ao longo da oficina.
Segundo Tomás e Fernandes (2011,p.12), a sobreposição de papéis assumidos pelos investigadores, o significativo número de investigações, na atualidade, serem desenvolvidas por professores, que na altura da investigação assumiram o duplo papel de investigadores e professores, levanta alguns questionamentos: poderá esta sobreposição de papéis "aumentar" a tendência para assumir posturas adultocêntricas e baseados em paradigmas bio-psicológicos da criança? Neste caso específico, a investigação do projeto foi feita noutras salas e com outras educadoras.

Execução do projeto

Pela essência metodológica da instituição não podemos deixar de rever as palavras do fundador, Sérgio Niza[3] debruçando-se na essência dos projetos, que independentemente da disciplina ou área do saber, o MEM transpõe e transversaliza linguagens universais sobre a criança, o ser humano na educação e na vida.

> "Com efeito, todo o trabalho humano é guiado por um projeto, isto é, pela idealização do que se pretende obter com esse trabalho ou com esse esforço investido. O trabalho de natureza académica ou curricular, porém, requer a explicitação dos projetos para que o investimento neles feitos possa vir a ser regulado socialmente, como é próprio do trabalho académico." (2012, p.398)

Em conselho pedagógico e reunião de equipa já tinha sido expresso, várias vezes, pelas educadoras de infância da valência de creche que se sentia um "fosso pedagógico" entre sala berçário e sala dos 12-24 meses, com todas as outras salas da instituição, inclusive as outras salas de creche, as dos 2 aos 3 anos por exemplo.
Depois de alguns encontros, onde foram levantadas angústias, dúvidas e incertezas mas sem se levantar eficazmente os pontos centrais e caminhos a percorrer para a mudança, conseguimos em consenso perceber que o projeto educativo da escola, também ele precisava de ser revisto. No decorrer dos conselhos foi sempre focado este mesmo assunto, eis que surge a nossa proposta: e porque não um grupo de aprofundamento sobre os princípios pedagógicos e organização metodológica? Soubemos do início do primeiro curso "Ao encontro do modelo do MEM em creche",

[2]Formação que decorreu no espaço da sede do MEM, em Benfica, entre 25 de novembro de 2013 e 7 de abril de 2014.
[3]Sérgio Niza é fundador do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, movimento pedagógico percursor do princípio e da praxis da educação co-participada.

uma ação creditada, na associação MEM com uma pertinência bastante favorável às necessidades sentidas pelas educadoras, que frequentaram o referido curso e devolveram à restante equipa, em conselho pedagógico ou nas reuniões de partilha, o que iam debatendo e as representações que iam construindo.
Ao longo da investigação sentimos sempre uma grande disponibilidade para expor situações, levantar questões ou recolher informações, quer em suporte digital quer em papel. Em contexto das salas alvo, berçário e sala 12-24 meses, fomos apontando alguns diálogos e opiniões entre todos intervenientes, tanto nos conselhos pedagógicos ou reuniões de partilha, como em situações informais que retratavam o foco deste estudo.
No inicio das sessões do curso no MEM e dos encontros que tínhamos semanalmente, existiu a necessidade de ir escrevendo tudo, construímos primeiro atas de cada sessão, no entanto mudámos o formato uma vez que não fazia sentido escrever reflexões e palavras chave que iam surgindo, pistas para investigar, autores que se iam atravessando nas nossas conversas e até sugestões das educadoras de jardim de infância. Construímos também nós um portfólio, e a nossa primeira desconstrução foram os princípios do MEM., de seguida começamos a estudar Recomendação 3/2011 e a CDC.

Análise de dados e epílogo da investigação

Admitimos, depois de analisar todos os dados, quer sejam através de entrevistas, quer sejam através das narrativas recolhidas para diário de bordo, que a mudança deve ser intrínseca e não instituída por qualquer imposição metodológica ou por simbiose das parcerias. A eficácia da pedagogia impõe-se à identidade do educador/a e prevalece sempre o cuidado, bem estar e segurança da criança pequena no espaço creche. Com isto queremos dizer que chegamos facilmente a conclusões neste projeto, visto que existiram mudanças efetivas, especialmente ao nível de qualidade de relação entre os profissionais, os contextos em causa foram gradualmente mudando a sua estrutura dinâmica e espacial, foram notórias as mudanças em relação a uma agenda/rotina com uma conexão quase dissuadida.

- As atividades tornaram-se iminentemente culturais, não se dissociando entre tempo de atividades e tempo de rotinas. Destacamos especialmente: os momentos de refeição, que passaram a ser entendidos como uma atividade sensível, de contato cultural, assim como os momentos higiene, onde a criança pequena passou a ter uma participação maior, (iam buscar o bacio, no caso dos mais velhos, os bebés podiam agora ficar mais tempo a lavar as mãos pois também aquele momento passou a seu uma atividade, a de explorar e sentir a água)
- A simultaneidade de atividades, ao invés de formar um grande grupo

para todos os momentos do dia, exemplo disso: o acolhimento e exploração/jogo, a higiene e atividade sono e atividade, alguns bebes dormiam de manhã enquanto outros passaram a ter a oportunidade de brincar.

- A Regularidade e gradualidade (Bondioli & Montovani), do tempo individual para o tempo social.

-A comunicação, interação e divulgação no contexto escolar passou a ser mais regular, se no inicio os bebes não saíam do berçário passou a existir um dia fixo para experimentarem outros espaços, bem como as outras salas, de outras valências, passaram a incluir, a adequar descobertas ou informações. Caso disso foi a comunicação de um projeto sobre as fases da lua, onde os bebes do berçário e as crianças da sala dos 12-24 meses, alternadamente, foram convidados a participar num espetáculo de som/movimento/cor/luz/sombra, na sala dos 3-4 anos. As crianças do jardim-de-infância adequaram os conteúdos de um projeto e partilharam com os mais novos o que de mais significativo poderia ser para eles. Com esta heterogeneidade geracional e cultural todos ganharam, os mais novos que receberam, os mais velhos porque planearam, executaram e partilharam, e os profissionais tiveram uma experiência-chave ode provaram que o desenvolvimento da criança é feito integralmente e com o envolvimento de todos. Isto é verdadeiramente, o crescimento da ação social de toda a comunidade escolar. (Luísa, nota de campo do portfólio do curso: Ao encontro do MEM na creche, de 24 de fevereiro de 2014)

Bronfenbrenner foi um dos pioneiros dos estudos de qualidade, e este projeto em particular, trata, de certa forma, da promoção da reflexão cooperada e de mudanças pedagógicas sobre a ação social da criança na creche, promovendo assim a qualidade da creche consequente bem-estar da criança (1992 citado em Almeida, 2013, apontamentos de aula)

As componentes identificadas pelo autor, processo, pessoa, contexto e tempo, para esta intervenção específica teve uma envolvência dependente da ação da pessoa, o profissional, a atuação foi junto dos educadores de infância de modo a melhorar o contexto, tempo e o processo, vinculando assim a creche aos princípios, já subjacentes, da restante instituição, metodologia MEM.

Apesar da linha de tempo, do projeto ser curta, as mudanças que consequentemente foram sendo essencialmente uma mudança concetual sobre a ação social da criança pequena na creche. Consideramos a evolução autêntica e isomórfica, pois foram sentidas transformações ao nível da ação pedagógica, enriquecendo e homogeneizando a pedagogia da instituição.

As educadoras passaram a preocupar-se com a participação e ação social das crianças pequenas, adequaram -se espaços, rotinas bem como os tempos de reação e resposta. As restantes educadoras da instituição,

da valência de jardim-de-infância passaram a incluir e a valorizar junto dos grupos mais velhos, a interação e adequação nos tempos de comunicação, partilha e cooperação.

Considerações Finais

Ao longo deste projeto de intervenção, muitas foram as vezes, que os papéis de investigação se cruzaram com os de educador/a de infância e fizeram desta investigação um paradigma ainda mais interessante e aliciante.

Á medida que o tempo foi passando, toda a equipa pedagógica, da Instituição Niza, foi-se envolvendo cada vez mais, em todo o processo de mudança e mediação. Foi por isso bastante compensador rever estratégias e plano de ação posto em prática e a convite nosso. O curso de formação/oficina: Ao encontro do modelo do MEM em creche, foi uma das estratégias que mais motivou as duas educadoras, do alvo especifico deste projeto, em refletir e debater temáticas sobre a ação social da criança pequena na creche em conjunto com outros pares e de realidades pedagógicas diferentes.

Se no inicio, a educadora Luísa, da sala dos 12-24 meses era a mais receosa, que demonstrava mais inseguranças, questionamento e com uma visão menos epistemológica dos contributos da ação do MEM, na creche, e na efetiva interação entre contextos de creche com jardim de infância, não que não acreditasse, mas na realidade, não sabia como pôr em prática, no entanto, para ela sempre foi muito fácil desafrontar, em focus group, todas as suas angustias. Já a educadora Clara, com mais anos de serviço, e nomeadamente no mesmo contexto: creche e na sala berçário, sentia segurança no que fazia, demonstrava que a ação social do bebé era altamente valorizada em contexto de sala, sentia apenas que talvez não fosse tão compensador para os bebés a interação social fora do contexto de sala, saír do espaço referencial sempre foi para a educadora Clara uma situação pontual, de caráter festivo ou com propósito específico, pois segundo a mesma, os bebés não reagem bem a outros espaços e outros adultos.

No final do projeto, dados analisados, narrativas debatidas, portfólios partilhados, comunicação feita no curso de formação, no MEM, e maior consciencialização da problemática desocultada, vivida e operacionalizada, ambas as educadoras mudaram a sua identidade profissional. Cada uma com um ritmo diferente, e curiosamente inesperado, mas ambas com contributos sublimes para a restante equipa escolar.

A educadora Clara passou a ter hábitos de reflexão e debate mais participativo nos conselhos pedagógicos sobre esta mesma temática, ingressou no curso de formação do MEM, no entanto ao nível prático ainda existem barreiras dialógicas que precisam de ser ultrapassadas.

A educadora Luísa, semana após semana, foi demonstrando um grande crescimento conceptual e mudanças de ação determinantes, propicias à criação espaço/tempo de participação efetiva. Á medida que se foi transformando, a sua identidade, foi preconizando também toda a sua mudança e pertinência com a restante equipa de sala, percebeu-se que as auxiliares tinham conhecimento de tudo o que se passava e também elas começaram a ser mais complacentes com ação social das crianças daquela sala. A maior conquista nas palavras de Luisa: "Agora toda a equipa aceita quando eles não querem estar ou fazer, estão a participar de outra maneira" (Luísa, conselho pedagógico, 8 de abril de 2014).

Durante este projeto a sala dos 12-24 meses, alterou rotinas e transformou-as em ações culturais de continuidade pedagógica, a educadora começou a ter maior perceção do quão estão interligadas todos os momentos: rotina/atividade/individualidade/interação, passaram a ser vividos com leveza e com um deleite marcadamente participado entre crianças e adultos.

Foram sendo construídos instrumentos de registo e apoio à sala, para a equipa, e também instrumentos de organização, planeamento e avaliação para e com as crianças. As dinâmicas de instituição começaram a ser encaradas, também pela educadora, como parte integrante da sua sala, projetos de salas de JI eram enriquecidos com contributos dos mais novos, assim como as interações geracionais eram realizadas com uma maior frequência.

O ponto institucional visado, como enfoque secundário, mas igualmente pertinente: homogeneizar a pedagogia, MEM, na instituição, foi conquistado. Visto que de todas as práticas dependem da reflexão, revisão, avaliação e recomeço, pois bem, foi criado o compromisso em conselho pedagógico que as práticas pedagógicas de parceria creche/JI seriam constantes e inseridas no quotidiano da instituição com a maior sensibilidade possível, já que existem espaços comuns que devem ser partilhados e cuidados com mais atenção. Para a creche frequentar os mesmos lugares que o JI terá de provisionar espaços e tempos de qualidade, também este estudo serviu para sensibilizar e acionar mudanças organizacionais. Um novo ano letivo augura mudanças e uma esperança alargada em fazer crescer a ação social dos bebés do berçário e consequente visão conceptual.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. Cadernos de Educação de Infância, 35, pp. 12-15.

Azevedo, A. & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto creche: a partilha de poder. Cadernos de Educação de Infância, 91, pp. 34-39.

Cascais, A. (1998). A integração na creche: uma questão de cheiros. Cadernos de Educação de Infância, 48.,(p.p.64-68)

Coelho, A. M. (2004). Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Corsaro, W. (2002) Reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças, Educação Sociedade e Culturas, nº 17 p.115

Cortesão,L. & Stoer, S. (1997) Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural, Educação Sociedade e Cultura, nº7, 7-28

Fernandes, N. (2005). Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Fernandes, N. (2009). Infância, direitos e participação. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.

Folque, M. A. (2012). O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Guerra. I. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso. Cascais: Princípia.

Montovani, S. & Terzi, N. (1995) A Inserção. In Bondioli, A. & Mantovani, S. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos (pp. 173-184). Porto Alegre: ARTMED.

Niza, S. (2012) Escritos sobre a Educação. Lisboa: Tinta da China

Niza, S. (2005) A Educação vista como uma estrutura democrática participa, da Página da Educação, www.apagina.pt

Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projeto. Escola Moderna, 6 (5), pp. 56-61

Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.

Sarmento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade, In: Sarmento, M. & Cerisara, A. B. (orgs), crianças e

miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação (pp.9-34). Porto: Asa

Sarmento,M.(2013).A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In:. Ens, R & Garanhani, M. (orgs.), Sociologia da Infância e a Formação de Professores (pp.13-46). Curitiba: Champagnat

Soares, N. (2002). Os direitos da criança nas encruzilhadas da proteção e da participação. Comunicação apresentada no I encontro nacional sobre maus tratos, negligência e risco na infância e na adolescência. Maia: ASAS, 1-12

Tomás, C. (2007a). Há muitos mundos no mundo... Direitos da Crianças, cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Tomás, C. (2007b). Paradigmas, imagens e conceções da infância em sociedades mediatizadas. Media & Jornalismo, (11) 2007, pp. 119-134

Tomás, C. (2007c). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. Contexto e Educação, 78 pp.45-68 (Brasil)

Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C.; Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. II Encontro de Sociologia da Educação: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Tomás, C.; Soares, N. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intrincados trilhos da acção, participação e protagonismo social e político das crianças, Revista Fórum Sociológico, IEDS/UNL, 11/12, pp. 349-361

Vigotsky, L. (2009). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes Editora

Zão, M.E.(2011). Estado e terceiro sector na construção das políticas educativas para a infância em Portugal : o caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010), (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.