



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

MELHORAR A QUALIDADE DO ATENDIMENTO AOS BEBÉS E
SUAS FAMÍLIAS: A AÇÃO REFLEXIVA DO PROFISSIONAL DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA JORNADA DE APRENDIZAME DA
CRIANÇA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Educação de Infância –
Estudos Avançados

Por

Ana Catarina Duarte Pereira

Faculdade de Ciências Humanas

Março de 2019



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

MELHORAR A QUALIDADE DO ATENDIMENTO AOS BEBÉS E SUAS
FAMÍLIAS: A AÇÃO REFLEXIVA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA NA JORNADA DE APRENDIZAME DA CRIANÇA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Educação de Infância – Estudos
Avançados

Por

Ana Catarina Duarte Pereira

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Professora Doutora Júlia Oliveira Formosinho

Março de 2019

AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço a todas as pessoas que foram importantes para mim e contribuíram para que a realização desta dissertação fosse possível.

À Professora Doutora Júlia Oliveira Formosinho por me inspirar com os seus saberes. Por me ter recebido no Centro Infantil Olivais Sul e ter encorajado a abraçar um novo desafio. Pelos diálogos formais e informais que elevaram o meu pensamento a uma reflexão profunda sobre a minha prática profissional e a olhar para a criança como um ser competente, com agência e com direito à participação. Pelo apoio sistemático durante toda a realização desta dissertação.

Muito obrigada por me fazer libertar de práticas com raízes transmissivas.

À Fundação Aga Khan pela oportunidade que me deu de participar neste Mestrado em Educação de Infância, através da comparticipação de uma bolsa de estudo, apostando assim no meu crescimento enquanto profissional de educação.

Às crianças e suas famílias que generosamente aceitaram fazer parte desta investigação e em sua companhia tive oportunidade de crescer no papel de educadora de infância.

À equipa de formação interna e de formação interpares que, através de diálogos entre educadores, aumentou o meu conhecimento sobre o papel do educador na Pedagogia-em-Participação (pedagogia desenvolvida no Centro Infantil Olivais Sul) e que me ajudou a crescer enquanto profissional reflexivo.

À minha auxiliar Sara Gonçalves que me acompanhou e participou nesta jornada de desenvolvimento profissional. Pelo respeito que me dedicou e pelas palavras de incentivo que carinhosamente me disse. Pela equipa que fomos construindo, através dos diálogos e das conversas formais e informais, remando sempre pelos mesmo ideais, quer nos bons momentos, quer nos momentos menos bons. Obrigada pela amizade que construímos e por fazeres saber que vou poder sempre contar com o teu apoio.

À minha auxiliar Sandra Cataluna por demonstrar confiança em mim e no meu trabalho. Pelas palavras de incentivo que amavelmente me dedicou.

À minha colega e amiga Cristina Varela que esteve sempre disposta a ouvir-me nos bons momentos e nos momentos menos bons sempre com uma palavra de apoio, incentivo e encorajamento.

À minha colega e amiga Mónica Brazinha que acreditou em mim desde o primeiro dia que entrei no Centro Infantil Olivais Sul. Que me escutou nas minhas dúvidas e que me deu força para nunca desistir.

Aos meus pais, por serem um exemplo para mim – lutadores. Um obrigado muito especial por me ajudarem nesta minha caminhada. Por dedicarem tempo à Vossa neta para que eu pudesse fazer esta caminhada e concluir esta dissertação. Pelas palavras de incentivo e por acreditarem que eu era capaz.

Ao meu marido Pedro Barreiros que sempre respeitou e incentivou as minhas escolhas. Obrigada pelo pai que és apoiando e ajudando sempre a nossa filha. Obrigada pelo carinho, pelo apoio, pela confiança e pelo conforto que sempre me dedicaste.

À minha filha Francisca Sousa por compreender a minha ausência, durante alguns dias, para escrever a minha dissertação. Obrigada pelas tuas palavras: “Mãe, quando eu crescer também vou para a faculdade estudar assim no computador”.

RESUMO

A presente investigação tem na sua essência a Pedagogia-em-Participação – perspectiva pedagógica da Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e o seu papel na qualidade da prática pedagógica do educador, uma prática assente no respeito e reconhecimento da competência dos bebés e do seu direito à participação.

O trabalho desenvolvido envolveu três crianças, durante o ano letivo de 2016/2017, na sala de berçário do Centro Infantil Olivais Sul, em Lisboa.

Este estudo enquadra-se numa metodologia da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 2003) e segue o método da investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008). A recolha de dados foi efetuada através das notas de campo, da documentação pedagógica e dos portefólios individuais das crianças. Nos portefólios foram refletidas as aprendizagens realizadas pelas crianças no âmbito das áreas de aprendizagem e dos eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), assim como analisados os níveis de bem-estar e de envolvimento (Laevers et al, 2005).

O profissional que desenvolve a Pedagogia-em-Participação assume-se como um profissional reflexivo que interrompe os seus saberes e reconhece a criança enquanto ser provido de capacidade e agência, respeitando a sua identidade e aumentando o seu bem-estar.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia-em-Participação, berçário, bem-estar, envolvimento, profissional reflexivo.

ABSTRACT

The present research has in its essence the Pedagogy-in-Participation – pedagogical perspective of Childhood Association (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) and its role in the quality of the educator's pedagogical practice, a practice based on the respect and recognition of the competence of infants and their right to participate. The work developed involved three children during the school year of 2016/2017 in the nursery of the Olivais Sul Children's Center in Lisbon. This study is inserted in a qualitative research methodology (Bogdan & Biklen, 2003) and follows the action-research method (Máximo-Esteves, 2008). Data collection gathered field notes, pedagogical documentation and childrens' individual portfolios. The portfolios emphasis on the learning experiences carried out by the children within the scope of the learning areas and the pedagogical axes of Pedagogy-in-Participation (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), as well as the analysis of the levels of well-being and involvement (Laevers et al, 2005).

The professional who implements Pedagogy-in-Participation's approach is a reflexive professional that interrupts his knowledge and looks at the child as a capable being with agency, respecting her identity and increasing her well-being.

KEY WORDS: Pedagogy-in-Participation, nursery, well-being, involvement, reflexive professional.

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	4
1.Pedagogia Transmissiva.....	4
2.Pedagogias Participativas.....	6
3.A Pedagogia-em-Participação.....	7
4.A Pedagogia-em-Participação em creche.....	9
4.1.Os eixos de intencionalidade pedagógica.....	9
4.2.As áreas de aprendizagem da pedagogia em participação.....	11
4.3.Dimensões da qualidade do ambiente educativo.....	11
5.Como as crianças aprendem no seu primeiro ano de vida.....	15
5.1.A abordagem HighScope.....	16
5.2.A proposta de Goldschmied e Jackson.....	17
5.3.A abordagem pedagógica de pedagógica de Reggio Emilia.....	19
Parte II – Metodologia de investigação.....	21
1.O porquê da investigação.....	21
1.1.Os objetivos da investigação.....	22
1.2.A questão de partida.....	22
2.Objetos de investigação.....	22
2.1.Objeto social e científico.....	22
2.2.O objeto empírico.....	22
2.3.Negociação do acesso ao objeto empírico.....	23
3.Planeamento da investigação.....	23
3.1.Uma investigação qualitativa.....	23
3.2.Método de investigação.....	24
3.3.Definição da técnica de recolha de dados.....	25

3.4. Interpretação dos dados	27
Parte III – Apresentação da Investigação	28
1. Caracterização do Centro Infantil Olivais Sul e do seu Meio Envolverte	28
1.1. O Centro Infantil Olivais Sul	28
1.2. A Freguesia dos Olivais	29
2. Caracterização do contexto de investigação	30
2.1. O berçário no Centro Infantil Olivais Sul	30
3. A narrativa da jornada de desenvolvimento profissional e de aprendizagem das crianças	32
Parte IV – Interpretação dos dados de investigação	69
Conclusão	74
Referências Bibliográficas.....	76
Anexos.....	79

Introdução

Estudos revelam que o cérebro dos bebês se desenvolve em momentos diferentes e com níveis de energia diferentes. Segundo Shore (1997, citado por Post & Hohmann, 2011, p.24) os comportamentos dos bebês “influenciam diretamente o modo como o cérebro está programado”. A criança em ação, que tem a oportunidade de desenvolver interações positivas com os pares e adultos, e que tem a oportunidade de experimentar objetos do mundo que a rodeia, coloca em atividade as *conexões cerebrais*, “que irão utilizar para o resto das suas vidas” (Post & Hohmann, 2011, p.24) tornando-as mais fortes. Assim os estímulos proporcionados aos bebês vão ser fundamentais influenciando a programação do cérebro quando estes forem adultos.

Neste sentido torna-se essencial que o adulto olhe para o bebê como um ser capaz, que tem ideias próprias, necessidades e desejos, respeitando a sua identidade e o seu direito à participação.

A Pedagogia-em-Participação pertence à família das pedagogias participativas e tem uma intencionalidade pedagógica que respeita a criança,

“como portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidades e propósitos, com os quais se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentindo e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 41).

A participação da criança na criação de intencionalidades pedagógicas e na tomada de decisões, faz com que ela construa as suas próprias aprendizagens na companhia do adulto e dos pares.

Para respeitar a criança, na construção do seu conhecimento, o educador *suspende* (Oliveira-Formosinho, 2018) os seus saberes. Esta suspensão permite-lhe olhar a criança e escutá-la nos seus interesses e desejos, tornando-se um profissional reflexivo, criador de espaços e tempos que responderão ao interesse natural da criança e do grupo.

O educador primeiro observa, depois escuta a criança para documentar e avaliar as suas aprendizagens.

Tendo em conta a visão de criança competente e de educador reflexivo, esta dissertação, desenvolvida no Centro Infantil Olivais Sul, emerge no âmbito do Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados e tem como ponto de partida a narrativa da ação

da educadora espelhada na jornada de aprendizagem de três crianças, em contexto de berçário.

A investigação-ação desta dissertação segue o paradigma qualitativo narrando o trabalho da educadora no seu ambiente natural, e tem como foco principal melhorar a prática pedagógica e aumentar a qualidade de atendimento às crianças e suas famílias.

Assim, esta investigação tem como propósitos aprofundar as dimensões da Pedagogia-em-Participação, refletindo sobre o ciclo de ação pedagógica (observar – documentar – planificar – avaliar) de forma a incluir os bebés no processo educativo.

A estrutura da presente dissertação está dividida em quatro partes: o enquadramento teórico, a metodologia da investigação, a apresentação da investigação e a interpretação dos dados. Termina com a conclusão.

No enquadramento teórico será apresentado o antagonismo entre as pedagogias transmissivas e as pedagogias participativas. Em seguida aprofunda-se o conhecimento sobre a Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica da Associação Criança, dando enfoque aos eixos de intencionalidade pedagógica e às dimensões que contribuem para um ambiente educativo de qualidade. Por fim reflete-se sobre como aprendem os bebés fazendo uma breve apresentação de três modelos pedagógicos para a educação em creche (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018): a abordagem HighScope; a proposta de Goldschmied e Jackson; e a abordagem Reggio Emilia.

Na segunda parte aborda-se a metodologia usada nesta dissertação. Inicia-se com uma reflexão sobre o porquê desta investigação, que levou a delinear os objetivos e a questão de partida. Depois apresentam-se os objetos de investigação e o planeamento da investigação: uma investigação qualitativa; a investigação-ação; técnica de recolha de dados e técnica de tratamento de dados.

A terceira parte apresenta a investigação desta dissertação. Inicia-se com uma breve descrição sobre o Centro Infantil Olivais Sul, local onde se desenvolveu este estudo, e a freguesia dos Olivais, onde se insere a Instituição. Em seguida apresenta-se o contexto de investigação, caracterizando o grupo de crianças que neste ano letivo constituem a sala de berçário do Centro Infantil Olivais Sul. Por fim narra-se a jornada de aprendizagem de três bebés, visibilizando a ação da educadora refletindo a perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação.

A última parte reflete a interpretação dos dados obtidos nesta investigação com o conhecimento teórico que a fundamenta.

Por fim a conclusão apresenta uma breve descrição do que foi constatado nesta investigação, com o propósito de oferecer contributos para uma prática reflexiva dos profissionais de educação infantil, melhorando a qualidade do atendimento às crianças e suas famílias.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Pedagogia Transmissiva

O conceito de pedagogia transmissiva foi herdado, da prática familiar inglesa característica das classes sociais mais elevadas, pelos sistemas educativos públicos ocidentais. Essa herança teve um impacto tal que fez eco, até aos dias de hoje, na política educativa (Oliveira-Formosinho, 2007).

Segundo Formosinho e Araújo (2007, p.293):

“nos sistemas escolares contemporâneos, sobressaem três características: 1. a universalidade crescente da educação escolar organizada e a correspondente massificação; 2. a complexificação crescente do sistema e a adoção dos modelos organizacionais burocráticos e industrial; 3. a dominância estatal no sistema, seja pela responsabilização do serviço diretamente prestado, seja pelo controle e pela tutela que exerce sobre terceiros prestadores do serviço público de educação”.

Esses modelos organizacionais assumem uma posição de entrave à mudança do sistema educativo, embora tenham respondido à *massificação escolar* (Formosinho & Araújo, 2007, p.293).

Nos finais do século XIX e inícios do século XX os pensamentos e teorias dos pedagogos construtivistas, em que dão voz à criança como ser competente e com agência participativa, começam a surgir como propostas alternativas à pedagogia transmissiva, mas por motivos burocráticos e embora fazendo parte das leis e documentos oficiais das escolas, não conseguiram transformar as políticas educativas, ou seja, não passaram da teoria à prática (Oliveira-Formosinho, 2007).

Mas essa herança persistente, de uma pedagogia em que a criança não é ouvida, continua ainda muito visível nas nossas escolas.

A pedagogia transmissiva limita-se a transmitir às crianças o conhecimento dos manuais escolares e propõe-se cumprir os programas delineados pelas políticas educacionais.

Esta pedagogia centra-se, segundo Formosinho (1978, 1992, citado por Formosinho & Araújo, 2007, p. 301) “na crença de que há sempre *the one best way* (da melhor forma possível) para fazer as coisas e consubstanciada no *currículo* centralizado e *uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*, que arrasta uma pedagogia uniforme [...]”.

Nessa *pedagogia uniforme* todas as crianças aprendem de igual forma programas e conteúdos que, são planificados e implementados para uma disciplina em específico. Essas

disciplinas são apresentadas em horários iguais para todos, respeitando a carga horária que ela deve ter em cada semana.

Uma pedagogia transmissiva uniformizada, não contribui para respeitar a criança na sua individualidade, não valoriza os seus saberes, os seus interesses e as suas necessidades. Mesmo existindo a criação de outros currículos, tendo em conta as crianças que não conseguem acompanhar o padrão escolar, não deixam de ser currículos uniformizados (Formosinho & Araújo, 2007).

A autora Júlia Oliveira Formosinho (2007, p.17) escreve sobre esta pedagogia:

“A *pedagogia da transmissão* que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. A persistência e a resistência desse modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização [...]”.

No antagonismo que Dewey (1971, p.6) faz entre a *escola tradicional* e a *escola progressiva* ele afirma que aprender numa pedagogia transmissiva:

“significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. Considera-se ainda o que se ensina como essencialmente estático. Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios porque originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro”.

Dewey (1971) também considera que, na pedagogia da transmissão, os conteúdos aprendidos são comunicações, que se produziram antigamente, cuja sua principal preocupação é conduzi-las aos próximos alunos. Estes assumem um papel de submissão e um papel de recolha da informação transmitida. Ao profissional de educação cabe o papel de comunicar os conteúdos dos livros e dos manuais escolares.

2. Pedagogias Participativas

As pedagogias participativas têm uma perspectiva antagônica, do processo de ensino-aprendizagem e do papel de criança e de professor, relativamente à pedagogia transmissiva.

Segundo a autora Júlia Oliveira Formosinho (2007, p.18) a *pedagogia da participação* “reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores”. Sobre isto a autora escreve:

“A interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores: na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. [...] A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19).

A pedagogia da participação define a observação, a escuta e a negociação como processos centrais no desenvolvimento das aprendizagens da criança.

Ao observar, o educador olha para a criança individual. Esse olhar contínuo vai definir o modo como a criança aprende.

A escuta também é um processo contínuo, que deve ser incluído no dia-a-dia da *jornada de aprendizagem* da criança. Esta deve ser ouvida na construção, em companhia, do seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007).

A negociação envolve as crianças no diálogo sobre como pensar e fazer o caminho das suas aprendizagens, respeitando os seus interesses e necessidades.

Assim, todas as crianças envolvidas no processo de ensino-aprendizagem são reconhecidas como seres competentes com o direito a participar na construção do seu próprio conhecimento.

“Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem de criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.100).

Segundo Dewey (1971) o papel do educador no desenvolvimento da experiência da criança deve centrar-se num momento enriquecedor de suporte para novas experiências que podem ser desenvolvidas no futuro, ou seja, as experiências atuais devem ser promotoras das experiências futuras.

“Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, nenhuma experiência vive ou morre para si mesma” (Dewey, 1971, p. 16).

Neste sentido a criança vai construindo o seu conhecimento e não testando o que aprendeu através da transmissão.

Na pedagogia da participação a criança é vista como um ser competente, participando ativamente na construção do seu próprio conhecimento. O papel do professor é um papel de orientador, organizando os espaços, escutando e observando as crianças, individualmente e em grupo, para as compreender melhor e para responder melhor aos seus interesses e necessidades.

3. A Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação é a perspectiva pedagógica da Associação Criança¹, inspirada em Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Malaguzzi, entre outros, e tem o propósito de enriquecer as práticas pedagógicas na infância, com o objetivo de melhorar o atendimento às crianças e suas famílias. (Oliveira-Formosinho, 2007).

A perspectiva pedagógica da Associação Criança, “é uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância em desenvolvimento desde o início da década de 1990 [...]” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 7).

“A Pedagogia-em-Participação é essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura dos profissionais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 13).

Este modelo pedagógico tem uma visão democrática do processo de ensino-aprendizagem reconhecendo à criança, ao adulto, à família e à comunidade o direito à participação.

“A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação. Assim, os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto

¹ A Associação Criança “[...] é uma associação cívica de profissionais de desenvolvimento humano – formadores e investigadores, professores e psicólogos – que têm como missão promover o apoio a contextos de educação de infância visando a transformação da qualidade da educação das crianças através da formação em contexto para o desenvolvimento dos profissionais e da investigação praxiológica sobre os processos transformativos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.48).

no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 10).

Na Pedagogia-em-Participação a democracia impulsiona a *igualdade para todos* e a *inclusão de todas as diversidades* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Os centros de educação, que respeitam este princípio, preocupam-se com a identidade das crianças e suas famílias e com a qualidade do seu processo educativo.

A democracia, como foco principal dos centros de educação, contribui para a inclusão e para o *diálogo* de todas as comunidades envolvidas nos processos educativos e pedagógicos. Contribui ainda para promover aprendizagens em cooperação, projetando o triunfo de todos “[...] num contexto de respeito pelos direitos humanos, incluindo o respeito pelos direitos da criança, entre os quais se conta o direito a aprender” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.103).

O papel de aluno e de professor, na Pedagogia-em-Participação, respeita a identidade própria de cada um como pessoa individual, competente e capaz de agir em companhia, cooperando com os outros e refletindo o acesso que deve ter à participação.

“Os objetivos da educação na Pedagogia-em-Participação são os de apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, pp. 12-13).

Aprender na Pedagogia-em-Participação é *aprender em companhia*. É aprender “a ser, sentir e estar; pertencer e participar; explorar com as cem linguagens; desenvolver as inteligências múltiplas; viver e imaginar mundos; criar laços com as coisas, as situações, as pessoas; narrar as aprendizagens vividas, construir significação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.13).

Assim, a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, agindo em parceria com outras crianças e adultos, em todos os propósitos da pedagogia principalmente no campo de ação – planejar, executar e refletir – das experiências que vivencia. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

“A motivação da criança para a aprendizagem experiencial desenvolve-se na identificação dos seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e

propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a), cuja profissionalidade e identidade são projetadas no encontro com a criança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.13).

Ao respeitar a criança ativa, o educador tem o papel de constituir espaços e tempos que promovam a escuta, a observação e a documentação das crianças. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

4. A Pedagogia-em-Participação em creche

Em creche, a Pedagogia-em-Participação, também defende a democracia como propósito fundador dos centros de educação de infância e reconhece, aos bebês e às crianças pequenas o direito a serem ouvidas e a colaborarem nas aprendizagens, aceitando a sua ampla “[...] competência: para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 14).

O educador que trabalha em creche também assume um papel ativo, com capacidade de agir, escutar e trabalhar em parceria com as crianças e outros adultos.

Deste modo, crianças e adultos partilham interesses, saberes e culturas que em *diálogo* permitem “às crianças viver, conhecer, significar, criar” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 14).

4.1. Os eixos de intencionalidade pedagógica

As intencionalidades para o pensar-fazer pedagogia, num contexto de creche, orientam-nos para “negociar e desenvolver propósitos ao nível de finalidades, objetivos, processos, documentação, avaliação investigação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.14). Essas intencionalidades têm o seu foco nos quatro eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação, *ser-estar; pertencer-participar; explorar-comunicar; narrar-significar*, que estão interligados entre si e caminham em conjunto para que o processo educativo dê o seu contributo na criação de *identidades sócio-histórico-culturais* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) das crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.15) “os eixos pedagógicos não constituem uma realidade estática, são antes uma bipolaridade em dinamismo constante”, isto porque, as necessidades, interesses e desejos de cada ator, envolvido no processo de ensino-aprendizagem, têm propósitos diferentes.

Ser-estar é o primeiro eixo de intencionalidade pedagógica da Pedagogia-em-Participação. Para desenvolver este eixo o educador deve proporcionar à criança o acesso a

um ambiente, tranquilo e de bem-estar, que a respeite pelo ser pensante que é e pelas relações que desenvolve com os outros. Este ambiente também vai proporcionar às famílias uma sensação de bem-estar e respeito, quando sentem que os seus filhos estão bem e são respeitados (Oliveira-Formosinho, 2016). As intencionalidades deste eixo vão ao encontro de vivências que tornam possível à criança “sentirem as semelhanças e as diversidades entre si e as outras crianças, e entre si e os adultos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15). Quando o educador cria ambientes de respeito pela criança ela vai mais facilmente aprender a respeitar e a construir a sua identidade de forma mais positiva.

O segundo eixo de intencionalidade pedagógica - **pertencer-participar** - “intencionaliza uma *pedagogia de laços*” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15). Quando chega à escola a criança já pertence a uma família, já têm uma história. O educador acolhe a criança respeitando esse pertencimento de forma a inclui-lo gradualmente na comunidade local e sua cultura e na escola. Para desenvolver este eixo no quotidiano da criança cabe ao educador harmonizar o sentimento de pertença da criança e incentivá-la à *participação* (Oliveira-Formosinho, 2016). Este eixo destaca o respeito pela identificação das diferenças e das semelhanças de cada criança individual no grupo no decorrer do quotidiano pedagógico.

Explorar e comunicar, o terceiro eixo da Pedagogia-em-Participação, centra-se na *aprendizagem experiencial* (Oliveira-Formosinho, 2016) da criança, que utiliza todos os sentidos, na descoberta do mundo que a rodeia. Assim, o espaço educativo deve ser respeitador das diferentes maneiras que a criança assume para explorar e comunicar. Esse respeito só será observado na maneira como o educador responde à criança. Neste sentido ele cria experiências que permitam à criança desenvolver as suas explorações em comunicação (usando todas as linguagens da criança: oral, escrita, científica, criativa, corporal-cinestésica, motora, entre outras) (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Narrar e significar é o quarto eixo desta pedagogia participativa. Este eixo tem no seu foco os três eixos acima mencionados, existindo uma interação constantes entre eles (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) de forma a proporcionar narrativas que sustentem a atribuição de significados. Cabe ao educador criar momentos de escuta da criança, dando-lhe oportunidade para se comunicar, e promover o acesso à documentação pedagógica para que esta narre as suas experiências, reflita sobre elas e crie novos significados sobre as suas aprendizagens.

4.2. As áreas de aprendizagem da pedagogia em participação

A correlação e a interatividade dos quatro eixos de intencionalidade pedagógica “permite apontar quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial: as identidades, as relações, as linguagens e os significados” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 20). Negociar com as crianças compromissos, finalidades e atividades a realizar, nestas quatro áreas, assume-se uma tarefa fundamental da prática do educador. “O respeito pela criança competente e participativa inicia-se na negociação do que aprender, como aprender, como avaliar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.20).

As duas primeiras áreas de aprendizagem, **identidades e relações**, decorrem do cruzamento dos seguintes eixos pedagógicos - **ser-estar e pertencer-participar** - e fomentam o desenvolvimento de *identidades plurais* e de *relações múltiplas* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). As crianças envolvem-se numa aprendizagem, sobre si e sobre o outro, acerca do sentimento, da ação, do estar bem consigo própria (quer a nível físico, quer a nível psicológico). Envolvem-se também numa aprendizagem sobre o estar com o outro através das interações, ligações e dos *laços* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). O ambiente educativo organiza-se espelhando o respeito pelas individualidades, proporcionando interações prazerosas entre adultos e crianças e criança-crianças de maneira a que estas possam construir a sua identidade de forma positiva.

Do cruzamento dos dois eixos, **explorar-comunicar** e **narrar-significar**, nascem as outras duas áreas de aprendizagem: **linguagens e significados**. Estas proporcionam à criança desenvolvimento “das linguagens culturais, das funções psicológicas superiores tais com a atenção, a memória, a imaginação (Vygotsky, 1998) e de outros conteúdos curriculares significativos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 22).

4.3. Dimensões da qualidade do ambiente educativo

O ambiente educativo, na Pedagogia-em-Participação, é alvo de uma reflexão constante por parte do educador. Este tem o papel de criar ambientes de bem-estar e participativos, facilitando à criança a construção das suas aprendizagens individuais e em companhia, que finalizam as intencionalidades dos eixos pedagógicos.

Para os autores Júlia Oliveira Formosinho e João Formosinho (2013, p.24) “a criação de ambientes educativos é [...] uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas”.

Considerando a importância da democracia no dia-a-dia do ambiente educativo, o educador ao sistematizá-lo vai ter em conta diferentes dimensões pedagógicas que “[...] ganham significado quando são articuladas e integradas, tendo um papel decisivo e influenciador no quotidiano educativo” (Machado, 2014, p.51). Assim, apresentam-se as dimensões pedagógicas que contribuem para a qualidade do ambiente educativo.

O **espaço pedagógico** não deve ser visto como único e estanque. Ele deve ser aberto e envolvente para que as crianças possam vivenciar diferentes experiências.

Segundo as autoras Júlia Oliveira Formosinho e Sara Araújo (2013, p. 17) as crianças têm o direito ao:

“acesso a espaços plurais como espaços na natureza, espaços na comunidade, espaços nos centros, ligações entre o centro e os contextos familiares. Esta pluralidade necessária também se concretiza na criação de espaços responsivos a diferentes intenções de jogo, intenções para a ação, estados emocionais ou de saúde da criança”.

Considerando este pensamento, o espaço pedagógico reflete uma diversidade de culturas, emoções, interesses e necessidades dos atores que o coabitam.

Nesse sentido cabe ao educador o papel de refletir sobre os materiais pedagógicos respondendo “às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). Todos os materiais são pensados e selecionados dando primazia às inúmeras experiências que o educador desenha para as crianças vivenciarem culturalmente.

O **tempo pedagógico** reflete o atendimento às características individuais da criança e do grupo. O educador tem o papel de organizar o tempo criando “espaço para o individual, para pequenos grupos, para o grupo como um todo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). Esse espaço envolve “interesses e motivações plurais, assim como identidades e culturas plurais, que promova explorações comunicativas no âmbito das cem linguagens e facilite o uso dos sentidos inteligentes e inteligências sensíveis” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17).

As **interações adulto-criança** quando são vivenciadas em harmonia facilitam o desenvolvimento da autonomia da criança. Cabe ao adulto pensar nas diferentes formas de

o fazer, respeitando a criança como um ser individual e capaz, com diferentes características psicológicas, sociais e culturais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

As autoras Júlia Oliveira Formosinho e Sara Araújo (2013, p.18) escrevem:

“[...] A interdependência entre o poder para intervir e o contexto do exercício desse poder requer do professor que o exercício profissional comece no contexto como forma de criar condições de sensibilidade, autonomia, estimulação e liberdade para a criança poder participar com agência”.

Envolver as famílias no processo de ensino-aprendizagem das suas crianças é um dos propósitos da Pedagogia-em-Participação. Esta envolve a aprendizagem de toda a comunidade educativa (crianças, pais e educadores). Quando as crianças entram pela primeira vez na creche é importante que o educador reconheça que pode ser a primeira grande adaptação, da criança e sua família, a um novo contexto. É importante construir uma relação de respeito e de confiança quer com as famílias, quer com as crianças.

“A construção de laços é concebida como uma tarefa central do educador de infância. De facto, numa pedagogia das identidades, a criação de laços privilegiados 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 lhe apresenta. A construção de uma relação de confiança e abertura é estendida aos pais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 19).

Envolver as famílias abrindo-lhes as portas da instituição, falando-lhes dos espaços, das rotinas, ouvindo as suas questões e perguntando-lhes sobre os hábitos dos seus filhos é uma estratégia que direciona o olhar do educador para o respeito pela individualidade de cada criança e sua família sem esquecer que “[...] o bem-estar de crianças e pais é altamente interdependente” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 20).

O educador de infância ao respeitar cada família na sua essência, está a criar espaços de pertença. Estes podem ser enriquecidos com a partilha de objetos familiares à criança e com fotografias das famílias que podem estar expostas na parede ou em álbuns construídos em companhia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Mas o envolvimento das famílias pode ir mais além. Elas podem ser convidadas a envolverem-se nas rotinas do dia-a-dia e nas atividades e projetos desenvolvidos na sala ou noutros espaços educativos.

A **documentação pedagógica** assume um papel muito importante, devolvendo às crianças e suas famílias as experiências pedagógicas vivenciadas por todos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

“ [...] o educador de infância poderá mostrar *artefactos das crianças* [desenhos, colagens, pinturas, etc.], descrevendo aquilo que representam no progresso da criança; poderá mostrar aos pais *fotografias das crianças a trabalhar* [a desenhar, pintar, explorar diferentes materiais, envolvidas no jogo simbólico com os pares, interagindo com os adultos, etc.] [...] ” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, pp. 20-21).

Outra forma de partilhar as jornadas de aprendizagem das crianças é através do seu portefólio individual.

Assim, as famílias “constroem uma visão mais rica e complexa acerca das aprendizagens das crianças e poderão celebrar a sua vida na creche e as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.21).

Partilhar a documentação com as famílias é também uma forma de olharem o trabalho do educador “como profissionais que colaboram com eles na procura da qualidade dos serviços” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.21).

O **contacto com a natureza** é também uma dimensão importante desta pedagogia, motivando ser um ambiente facilitador de experiências, cheia de diferentes elementos “que criam múltiplas oportunidades para a exploração e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.22).

Ao explorar as diversas formas que a natureza pode apresentar, as crianças vivenciam diversas *aprendizagens experienciais*, desenvolvendo os seus sentidos e as suas inteligências, edificando os seus próprios significados (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Tal como a natureza, a **cultura** assume uma dimensão muito importante na Pedagogia-em-Participação. Neste sentido, as autoras Júlia Oliveira Formosinho e Sara Araújo (2013, p.24) defendem que:

“todo o ambiente educativo deveria estar impregnado de oportunidades que refletissem consciência, respeito e responsividade pedagógica relativamente a várias representações da diversidade cultural, considerando, em primeiro lugar, a diversidade cultural das crianças e famílias que frequentam a sala e o centro”.

Neste sentido cabe ao educador abrir portas a tempos pedagógicos respeitadores do desenvolvimento das *identidades plurais*, diversificando os materiais que devem “refletir o respeito pela diversidade e que validem a identidade pessoal e cultural das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.24).

A importância de **aprender em companhia**, na Pedagogia-em-Participação, está no foco principal da ação pedagógica do educador (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Assim, ao *aprender em companhia*, tendo por base os eixos da intencionalidade pedagógica e o respeito pelo contexto natural e cultural, a criança pequena está a desenvolver competências “ao nível das identidades, das relações, das linguagens e da significação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.25).

5. Como as crianças aprendem no seu primeiro ano de vida

Olhar o bebé como um ser competente e com agência é respeitá-lo na sua identidade e no modo como procura fazer as suas aprendizagens. Assim torna-se fundamental para o educador compreender a criança. Segundo Oliveira-Formosinho (2018, p. 34) “definir a descoberta da criança, no centro educativo e na família, como primeira prioridade para desenvolver a pedagogia em creche é algo que precisa de se tornar paulatinamente explícito [...]”.

A par da Pedagogia-em-Participação, existem pedagogias participativas explícitas, como a abordagem HighScope, a proposta de Goldschmied e Jackson e a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, entre outras (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018), que respeitam a criança como um ser competente e capaz de agir e preocupam-se com a formação contínua do educador de infância. Assim é importante que os centros de infância olhem para os modelos pedagógicos como forma de desconstruir a imagem de criança e o papel de educador, fincado nas pedagogias tradicionais, e melhorarem a prática pedagógica e o atendimento às famílias.

Apresenta-se em seguida uma breve exposição de como os bebés aprendem, considerando a abordagem HighScope, a proposta de Goldschmied e Jackson e a abordagem pedagógica de Reggio Emilia.

5.1. A abordagem HighScope

Com base nesta abordagem pedagógica os bebês e as crianças até aos três anos desenvolvem aprendizagens ativas aprendendo com todo o seu corpo e todos os seus sentidos, aprendendo porque querem, comunicando aquilo que sabem e aprendendo num contexto de relações de confiança (Post & Hohmann, 2011).

Segundo Post e Hohmann (2011, p.1):

“Na abordagem HighScope as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias. Este princípio tem como base as teorias construtivistas de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento. Esta abordagem sugere que todas as crianças [...] aprendem ativamente”.

Os bebês aprendem através de todas as ações que praticam - **aprender fazendo** - quando olham para algo e quando brincam com o seu corpo utilizam os cinco sentidos (tato, paladar, audição, visão e olfato) na exploração que escolhem vivenciar. A articulação dos sentidos, dos sentimentos e das ações fazem com que os bebês sejam capazes de construir o seu próprio saber (Post e Hohmann, 2011).

“Antes de as crianças começarem a falar, é também através da ação que expressam aos adultos atentos aquilo que vão descobrindo e sentindo – chorando, balanceando, retesando-se, voltando as costas, fazendo caretas, agarrando-se, abraçando, brincando às escondidas, chupando e olhando” (Post & Hohmann, 2011, p.24).

O papel do educador, que respeite a aprendizagem ativa dos bebês, passa por compreender as aprendizagens sensoriomotoras e disponibilizar espaços e materiais que respeitem as necessidades e interesses das crianças num tempo de exploração adequado a cada um. Cabe ao educador estimular a curiosidade e a motricidade da criança, respeitando o desenvolvimento individual e criar espaços amplos e seguros (Post & Hohmann, 2011).

Os bebês **aprendem porque querem**. Segundo Shore (1997), citado por Post e Hohmann (2011, p.24), o cérebro das crianças “está construído de uma forma única que lhe permite beneficiar da experiência e que as ações das crianças influenciam diretamente o modo como o cérebro está programado”.

Para que as crianças possam aprender bastam as suas escolhas, os seus desejos e as suas necessidades, que aliados à sua auto-motivação, facilitam as suas explorações e as suas

aprendizagens. É importante que o ambiente educativo seja desafiador, provocando na criança o desenvolvimento da sua autonomia e a curiosidade que ela tem pelo mundo que a rodeia.

Segundo Post e Hohmann (2011), os profissionais de educação, baseiam-se nas escolhas dos bebês e refletem concentrando-se na *linguagem de ações e de gestos*.

Os bebês aprendem e **comunicam aquilo que sabem**. Inicialmente os bebês choram para que o adulto satisfaça as suas necessidades básicas: comer, dormir, estar confortável e seguro. Comunicam com os adultos através da expressão facial e corporal. Mais tarde “começam a falar e a repetir o som de consoantes e vogais que ouvem durante as conversas” (Post & Hohmann, 2011, p. 30). Progressivamente a criança vai adquirindo a linguagem humana.

Assim, num ambiente de aprendizagem ativa, o educador deve estar atento

“às ações, sons, expressões, gestos e palavras das crianças. Observam e ouvem cuidadosamente as crianças e dão-lhes *tempo de antena* e espaço suficiente de conversação para se expressarem à sua maneira, permitindo que as crianças ouçam a língua e participem como interlocutores ativos na comunicação” (Post & Hohmann, 2011, pp. 30-31).

Os bebês **aprendem num contexto de relações de confiança**. As crianças pequenas precisam de sentir confiança para desenvolverem as suas aprendizagens.

Segundo Erik Erikson (1950), citado por Post e Hohmann (2011, pp.31-32) “o alicerce do desenvolvimento humano saudável é a *confiança que nasce do cuidado*”.

Os bebês, ao criarem relações de confiança com os adultos, adquirem a segurança de que precisam para explorar o mundo que os rodeia.

5.2. A proposta de Goldschmied e Jackson

A proposta de Goldschmied e Jackson olha para o bebê e para a criança pequena focando-se nos seus direitos. Assim a criança deve ser honrada na pessoa que é, deve ser ouvida nas suas aprendizagens e deve participar nas escolhas do seu dia-a-dia.

Nesta abordagem pedagógica as aprendizagens e os cuidados das crianças até aos 3 anos, focam-se em valores e princípios de diferentes naturezas: a *política e prática*; a *liberdade e estrutura*; a *importância do jogo*; o *cuidados e educação*; a *importância das relações*; a *importância da participação parental*; e o *combate à discriminação*. (Araújo, 2018, citando Goldschmied e Jackson, 1994).

A *política e prática* são valores e princípios que estão ligados por uma herança de políticas governamentais. Estas olhavam para a família como sendo os únicos responsáveis pelos cuidados das crianças pequenas. Essa herança contribuiu ainda para uma falta de investimento “nos serviços educativos e de cuidados para crianças desta faixa etária” (Araújo, 2018, p.143). Mas essas políticas governamentais têm vindo a sofrer transformações nomeadamente que diz respeito à responsabilidade única das famílias sobre a educação dos seus filhos. Assim é importante que os profissionais de educação olhem para este impacto, de forma consciente, melhorando os seus conhecimentos e práticas, transformando-os em bem-estar das crianças e suas famílias.

No que concerne à *Liberdade e estrutura* o foco do adulto deve procurar a satisfação e o bem-estar da criança.

“[...] o adulto deverá constituir um facilitador que, por um lado, planifica e organiza o ambiente de forma intencional e que, por outro lado, utiliza a cooperação e a negociação nas suas interações diárias com as crianças, num fluxo equilibrado entre liberdade e estrutura” (Araújo, 2018, p. 143).

A *importância do jogo* é um dos princípios centrais defendidos por Goldschmied e Jackson. Esta proposta pedagógica debruça-se sobre a importância das *atividades lúdicas*. Estas têm por objetivos “proporcionar uma experiência agradável à criança e fomentar o desenvolvimento da sua concentração e persistência” (Araújo, 2018, p.151).

Uma das sugestões de jogo, apresentadas pelas autoras, para os bebés (numa fase em que eles já conseguem sentar-se sem apoio, mas ainda não se movimentam), é o *cesto dos tesouros*. Este contém objetos de uso quotidiano selecionados de forma a proporcionar uma grande variedade de estímulos sensoriais e de suscitar atividades de exploração e descoberta (Goldschmied & Jackson, 2006).

No que concerne aos *Cuidados e educação*, os educadores que trabalham com bebés e crianças até aos 3 anos devem pensar na importância que a sua ação pedagógica assume para o desenvolvimento pleno da criança. Segundo Goldschmied e Jackson (2006), os profissionais de educação que trabalham com crianças pequenas devem reconhecer o valor do seu trabalho e o que isso implica para o desenvolvimento harmonioso da criança. Cabe, por isso, ao educador proporcionar diferentes momentos que potenciem a *curiosidade*, a *criatividade*, a *concentração* e a *persistência* da criança.

Nesta proposta pedagógica a *importância das relações* assume também um papel fundamental para o desenvolvimento harmonioso dos bebês. Para que o *educador-referência* (Goldschmied & Jackson, 2006) crie vínculos entre si e a criança é necessário criar contextos em que o número de crianças por adulto respeite essa necessidade de criação de vínculo. Neste sentido o educador estabelece com a criança uma relação de confiança, que permite observar o seu comportamento individual e a sua comunicação.

A *importância da participação parental* é um dos valores e princípios mais importantes nos centros de educação infantil e tem como foco o bem-estar da criança. Não esquecendo que a família assume o papel mais relevante na vida da criança, a participação desta no cotidiano educativo, dos filhos, é fundamental. Este envolvimento das famílias tem o propósito de “alcançar continuidade e consistência para a criança, de forma que o importante é assegurar que a comunicação e a compreensão oferecida [...]” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.29) as respeitem nos seus interesses e necessidades individuais.

O *combate à discriminação* também assume um foco importante nos centros de educação. Assim o trabalho do educador não deve descurar “o combate a todas as formas de discriminação” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.31), respeitando cada família na sua identidade própria.

5.3. A abordagem pedagógica de pedagógica de Reggio Emilia

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia em creche surge a partir do projeto desenvolvido, por Loris Malaguzzi (Lino, 2018), durante vários anos, para a educação pré-escolar.

Este modelo pedagógico tem no seu foco estimular as aprendizagens das crianças, num processo contínuo, “sobre a representação simbólica” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.21). Cabe ao educador o papel de incentivar a criança a vivenciar o espaço e a comunicar utilizando todas as suas *linguagens* (Edward et al., 1999).

Para comunicar, os bebês, utilizam todo o seu corpo. Eles exprimem-se através das suas expressões corporais e faciais, dos sons e mais tarde da fala. Segundo Malaguzzi (1998, citado por Lino, 2018, p.98) a criança é detentora de “**cem linguagens**”.

Nesta abordagem pedagógica a imagem de criança é um dos focos principais. Nas palavras de Malaguzzi (1994,1998, citado por Lino, 2018, p.97) a criança é

“competente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e apreender o que a rodeia, com um forte impulso e interesse para interagir e se relacionar com o ambiente, com os materiais, os objetos, as pessoas, as relações que entre estes se estabelecem e se entrelaçam, com a capacidade para construir, de forma apoiada e acompanhada, a sua aprendizagem e o desenvolvimento”.

Considerando esta afirmação é papel do educador criar espaços de bem-estar, onde crianças e adultos sejam alegres e possam desenvolver todas as suas capacidades.

Na abordagem pedagógica de Reggio Emilia os espaços e os materiais assumem uma dimensão estética, que espelha “a cultura da comunidade, das crianças e das suas famílias e a cultura institucional da creche” (Lino, 2018, p.99).

O envolvimento das famílias é, também, uma dimensão importante deste modelo pedagógico. Segundo Lino (2018, p.97),

“englobar as crianças e os pais no processo educativo não se trata apenas de lhes pedir opinião sobre um ou outro assunto, mas de os fazer sentir informados e totalmente integrados nos processos de planificação e gestão do tempo, organização dos espaços e dos materiais, documentação das experiências e aprendizagens”.

A participação das famílias no quotidiano educativo contribui para aumentar os compromissos, entre a família e a escola, e permite a integração de todas as diferenças.

Parte II – Metodologia de investigação

1. O porquê da investigação

O tema desta investigação centra-se na minha caminhada profissional com o objetivo de aprofundar o meu conhecimento, no pensar-fazer a Pedagogia-em-Participação, melhorando a qualidade do atendimento às crianças e suas famílias.

As linhas traçadas para esta investigação vão ao encontro das minhas preocupações enquanto profissional de educação.

Desde o ano de 2006 até ao ano de 2011, o meu percurso profissional refletiu uma prática pedagógica transmissiva. Durante estes anos a minha ação era centrada nos objetivos já definidos por terceiros. As aprendizagens das crianças eram realizadas obedecendo a temas, como o outono, o inverno, o Natal, o pai natal, o dia de reis, entre outros. A imagem de criança sempre foi de “[...] tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar erros e corrigir os que não poder evitar” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 8). Depois de algum tempo comecei a questionar o meu trabalho rotineiro, de ano para ano, com as crianças. Enquanto profissional de educação eu não me sentia feliz, nem realizada.

No ano de 2011, fui convidada a fazer parte da equipa do Centro Infantil Olivais Sul tendo a oportunidade de abraçar novos desafios numa pedagogia socioconstrutivista participativa: a Pedagogia-em-Participação.

Este crescimento como profissional reflexivo e responsivo, permite-me investigar sobre o meu papel de educadora.

Desde 2011 até hoje sinto que as minhas questões faziam sentido. Agora nascem novas questões, mas estas fazem-me sentir feliz. Questiono-me sobre como vou melhorar a qualidade do meu trabalho, respondendo aos interesses e necessidades de cada criança e sua família. Começo assim a construir uma imagem de criança como “[...] um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 100).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p.18) o educador tem o papel “de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura”.

Assim, a minha caminhada durante esta investigação tem o foco na ação reflexiva desempenhada pelo educador.

1.1. Os objetivos da investigação

Os propósitos desta investigação foram refletidos considerando o **pensar-fazer** pedagogia na Pedagogia-em-Participação. Deste modo os objetivos delineados para esta investigação são:

- aprofundar a reflexão sobre o quotidiano da Pedagogia-em-Participação conhecimento em contexto de berçário e creche;
- aprender a ler e documentar os sinais dos bebés;
- perceber a relevância da utilização dos instrumentos pedagógicos de observação do bem-estar e do envolvimento;
- incluir os bebés no desenvolvimento do processo educativo, fazendo uso da documentação pedagógica.

1.2. A questão de partida

A questão de partida ou as questões de partida “permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008, p.80). Considerando esta afirmação e os objetivos traçados para esta investigação, a questão de partida é:

- Como posso melhorar a qualidade da minha prática pedagógica, respeitando os bebés como seres competentes e com agência?

2. Objetos de investigação

2.1. Objeto social e científico

O objeto social desta investigação visa melhorar os serviços prestados aos bebés.

O objeto científico visa a reflexão crítica, a sua evolução e consequências nos direitos dos bebés ao bem-estar e à aprendizagem.

2.2. O objeto empírico

O objeto empírico da investigação tem o seu foco nas crianças que frequentam o berçário, sala 4, do Centro Infantil Olivais Sul. Este Centro é, desde 1978, um estabelecimento integrado, orgânica e funcionalmente, no Instituto de Segurança Social - Centro Distrital de Lisboa.

Foi gerido diretamente pela Segurança Social até julho de 2009. Em setembro de 2009, o Instituto da Segurança Social transferiu a gestão do Centro Infantil Olivais Sul para a Fundação Aga Khan, que implementou o *Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância* em parceria com a Associação Criança.

A sala de berçário conta com oito bebés cujas idades estão compreendidas entre os quatro e os oito meses. A equipa de sala é composta pela educadora Catarina e as auxiliares Sara e Sandra.

As crianças envolvidas nesta investigação foram três e foram selecionadas tendo em conta os objetivos delineados para este estudo.

2.3. Negociação do acesso ao objeto empírico

A negociação do acesso ao objeto empírico foi um processo harmonioso, uma vez que a investigação se realizou na instituição onde desenvolvo a minha prática profissional.

Esta investigação foi apoiada e valorizada pela direção do Centro Infantil Olivais Sul, que reconheceu a importância da mesma para aumentar a qualidade das respostas dadas às crianças e suas famílias, no âmbito de uma pedagogia socioconstrutivista participativa: a Pedagogia-em-Participação.

As auxiliares da sala também mostraram abertura para participar neste processo de melhoria.

Os registos e observações realizados às crianças e suas famílias foram autorizados por escrito pelo Encarregado de Educação.

Nesta investigação foram garantidas a confidencialidade e o anonimato de todos os participantes envolvidos, cumprindo-se a ética do estudo.

3. Planeamento da investigação

3.1. Uma investigação qualitativa

A investigação qualitativa segue uma metodologia que destaca a narrativa, a interpretação retirada dessa narrativa e a teoria fundamentada (Bogdan & Biklen, 2003). Essa metodologia reflete cinco características definidas por Bogdan e Biklen (2003, pp.47-50):

“[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens [...]. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos

resultados ou produtos [...]. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente”.

Os investigadores que estudam um paradigma qualitativo em educação interrogam-se constantemente sobre o objeto de estudo. Essas interrogações têm como propósito compreender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, como citado em Bogdan & Biklen, 2003, p. 51).

Considerando estas ideias e tendo por base os objetivos definidos para este estudo, a investigação narrada nesta dissertação segue o paradigma qualitativo.

3.2. Método de investigação

O estudo que se apresenta nesta dissertação segue o método da investigação-ação. Este método teve a sua origem nos Estados Unidos, mas “a sua prática foi interrompida por constrangimentos provocados por um conjunto de fatores sociais, políticos e académicos” (Máximo-Esteves, 2008, p.23). Esses fatores acabaram por impedir a continuidade da implementação deste método de investigação. Mas o movimento volta a surgir mais tarde

“perante novas condições [...] não apenas no local de origem, mas em vários outros pontos do Globo, com outra intensidade e dimensão [...]. A prática da investigação-ação foi sofrendo ora estímulos, ora pressões de natureza, decorrentes de factores sociopolíticos com tradução na política dos governos para com o sistema escolar e quem neles interage” (Máximo-Esteves, 2008, p.23).

John Dewey e Kurt Lewin foram os autores com mais impacto nos movimentos da investigação-ação.

Dewey defendeu a *investigação científica em educação*, enfatizando as seguintes características: “os conceitos associados à noção de *interação* [...]; a importância do *pensamento reflexivo* no desenvolvimento da mente e dos modos de ação” (Máximo-Esteves, 2008, p.26). Mas para desenvolver esse *pensamento reflexivo* é necessário que o investigador passe por dois estados: “um estado de dúvida, de vacilação, de perplexidade, de dificuldade mental, em que se origina o pensamento, e um acto de busca, de caça, de investigação, para encontrar algum material que esclareça a dúvida, que dissipe a perplexidade” (Dewey, 1989, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.26).

Kurt Lewin, cientista e investigador, participou em projetos diversos, que tinham como objetivo, responder a diferentes dilemas sociais. Essa participação nos diferentes projetos proporcionou ao autor a consolidação das suas ideias no processo de investigação-ação. Este processo requer uma ação reflexiva por parte do investigador. Segundo Amado (2013, p.118), no decorrer do processo de investigação-ação “há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado”.

Assim, no estudo que aqui se apresenta e no âmbito da Pedagogia-em-Participação, a investigadora tem o objetivo de melhorar a sua ação, desenvolvendo práticas de observação, de escuta, de planificação e de avaliação, tornando-se mais reflexiva.

3.3. Definição da técnica de recolha de dados

O método de investigação utilizado neste estudo, a investigação-ação, é definido por McKernan (1998, cit. Máximo-Esteves, 2008, p. 20) como “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal [...]”.

Na realização deste processo reflexivo a recolha de dados foi feita através da observação participante, da qual fizeram parte as notas de campo e os vídeos, e as fotografias. Depois dos dados recolhidos, procedeu-se à reflexão contribuindo para a elaboração da documentação pedagógica e dos portefólios individuais da jornada de aprendizagem da criança.

Para fazer **observação** foram utilizados os instrumentos pedagógicos de observação do bem-estar da criança e do envolvimento da criança (Laevers, Daems, Debruyckere, Declercq, Moons, Silkens, Snoeck & Van Kessel, 2005), que contribuíram para avaliar o conforto da criança no ambiente educativo e nas interações e o nível de envolvimento na realização das atividades.

O instrumento de observação HighScope Program Quality Assessment (PQA) também foi fonte importante de estudo, sobre o ambiente educativo, na recolha dos dados para esta investigação, facilitando ao investigador “quer o conhecimento das crianças quer a identificação de modos para apoiar a aprendizagem” (Machado, 2014, p.21). Segundo Araújo (2013, p.60)

“O PQA é um instrumento que visa a avaliação da implementação de todos os aspetos do programa, não só nos programas HighScope mas também noutros programas que não utilizam esta abordagem. É um instrumento composto por 41 itens. [...] A avaliação destes itens baseia-se na recolha de informação através da observação e registo de evidências, suficientes para a determinação de níveis”.

A utilização do PQA nesta investigação, teve o seu foco na mudança do espaço e dos materiais na sala de berçário. Com base neste instrumento, a observação realizada pelo investigador participante proporcionará uma reflexão sobre o foco que se pretende modificar.

O sucesso dos resultados de uma investigação cujo a ação do investigador é participante “[...] baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 150).

As **notas de campo** são “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 150). Nesta investigação as notas de campo foram realizadas no momento, através de notas rápidas, ou posteriormente através dos vídeos que foram narrados ao detalhe. Após essas descrições pormenorizadas as notas de campo foram alvo de reflexão.

A inclusão dos **registos fotográficos** contribui para uma análise, quer por parte do educador, quer por parte da criança. Do ponto de vista da criança, ela participa numa análise reflexiva sobre o que vivenciou quando se revê nos registos fotográficos. Do ponto de vista do educador a análise desses registos fotográficos, coadjuvam para uma reflexão sobre as suas ações e sobre as aprendizagens das crianças.

A **documentação pedagógica** centra-se nas aprendizagens realizadas pelas crianças e pelos profissionais de educação. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, pp.50-51)

“A documentação permite observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem. Também possibilita ao educador e à criança a construção de significado sobre as experiências de aprendizagem, sobre o progresso da criança nessa aprendizagem e sobre a construção da identidade aprendente da criança. Constrói-se, portanto, em uma base sólida e autêntica para os processos de avaliação, porque está próxima dos processos experienciais de aprendizagem”.

Na Pedagogia-em-Participação, a documentação pedagógica está no foco dos processos de aprendizagem vivenciados por todos os atores.

As aprendizagens mais significativas para a criança são refletidas no seu **portefólio individual**. É através deste que a criança revê as experiências que vivenciou anteriormente. Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011, p.36) quando as crianças “olham a sua história de aprendizagem narrada nos portfólios individuais se reconhecem nela, ficam contentes, procuram comunicar, interpretam e significam os seus caminhos do aprender”.

3.4. Interpretação dos dados

Os dados recolhidos nesta investigação tiveram o seu foco na narrativa das aprendizagens de três crianças e nas reflexões da investigadora. Posteriormente, esses dados, foram tratados através da análise do seu conteúdo. Essa análise contribuiu para sintetizar os diferentes teores de investigação “de modo a facilitar o acesso às suas notas” (Bogdan R. & Biklen S., 2003, p.232). Neste sentido, a interpretação dos dados será realizada através do cruzamento entre o enquadramento teórico e a documentação que sustenta as narrativas das jornadas de aprendizagem das crianças. Estas foram analisadas utilizando os Eixos pedagógicos e as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), e os instrumentos pedagógicos de observação do bem-estar e do envolvimento da criança (Laevers et al., 2005).

Parte III – Apresentação da Investigação

Nesta parte irão ser apresentados três pontos distintos. No ponto um apresenta-se a caracterização do espaço físico e do meio envolvente onde foi realizada a investigação. No ponto dois descreve-se a caracterização do contexto de investigação. E por último, no ponto três, narra-se a jornada de desenvolvimento profissional da investigadora e a jornada de aprendizagem de três crianças em sala de berçário. Esta narrativa descreve uma aprendizagem em companhia, (com crianças, famílias e equipa de sala, equipa docente, equipa de formação interna e de formação interpares) que foi pensada e refletida respeitando a criança como um ser competente, com agência e com direito à participação.

1. Caracterização do Centro Infantil Olivais Sul e do seu Meio Envolvente

1.1. O Centro Infantil Olivais Sul

O Centro Infantil Olivais Sul (que daqui em diante será referido como CIOS) é um edifício que na sua estrutura física conta com dois pisos (0 e -1) e um amplo espaço exterior em toda a sua volta.

No piso 0 temos acesso ao hall de entrada, à secretaria e a um corredor onde se situam 3 casas de banho, diferentes salas (da Assistente Social, da Direção, do economato, das educadoras, das auxiliares, de reuniões, de investigação) e uma zona de cacifos. Ainda no Piso 0 temos acesso a uma sala interior (onde é realizado o acolhimento das crianças que frequentam a valência da creche e serve de apoio para realizar algumas atividades), a um dos espaços exteriores, a duas salas de jardim-de-infância (cada sala tem uma casa de banho de apoio), duas casas-de-banho, ao refeitório, a 2 arrecadações (uma com material pedagógico e mobiliário, que não está a ser utilizado, e outra com material de desperdício), à cozinha e suas respetivas despensas, à lavandaria ao gabinete da Direção da LABOR (um centro de atividades ocupacionais destinado a pessoas com deficiência), a cinco salas de creche (que contam com duas casas de banho e dois fraldários), uma sala de jardim-de-infância (que utiliza a casa de banho de apoio aos dois anos) e um berçário (que conta com uma copa de leites, um fraldário, uma sala de atividades e uma sala de berços. Neste piso todas as salas têm acesso a varandas exteriores. No piso -1 situa-se o ginásio, a sala da Componente de Apoio à Família (CAF), uma casa de banho, uma sala de jardim-de-infância, a Biblioteca, um espaço dedicado à Academia Sénior (centro de tempos livres para pessoas da terceira idade), um espaço para desenvolver as atividades da LABOR e um espaço exterior muito amplo.

O CIOS foi gerido diretamente pela Segurança Social até julho de 2009. A partir de setembro de 2009, o Instituto da Segurança Social transferiu a sua gestão para a Fundação Aga Khan, que implementou o *Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância*.

A Fundação Aga Khan Portugal é uma organização privada, sem fins lucrativos, que tem como objetivo contribuir para a criação de novas oportunidades nas áreas da educação, saúde, desenvolvimento rural e urbano e sociedade civil, promovendo soluções criativas e inovadoras para problemas que inibem o desenvolvimento.

No CIOS desenvolve-se a Pedagogia-em-Participação. Esta é a perspetiva pedagógica da Associação Criança (sigla de *Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta*) que, segue uma visão socioconstrutivista participativa para a educação de infância (em creche e jardim-de-infância).

A Pedagogia-em-Participação entende a ação em educação de infância como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permite às crianças viver, conhecer, significar e criar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O CIOS situa-se na freguesia dos Olivais em Lisboa e conta com as seguintes valências: creche (1 sala de berçário, 3 salas de um ano e 2 salas de dois anos), educação pré-escolar (4 salas com grupos de crianças com idades heterogéneas). Outros serviços: CAF (componente de apoio à família).

No meio envolvente, ao CIOS, existem recursos como a Quinta Pedagógica dos Olivais, a Bedeteca, alguns parques infantis, dois Mercados Municipais e o Spacio Shopping.

1.2. A Freguesia dos Olivais

Os Olivais é um bairro, da zona Oriental de Lisboa, que se distingue pelas suas zonas verdes e vastos arruamentos. Neste bairro também é característico, a existência de grandes construções com alguns serviços, tendo sofrido algumas transformações com a construção da “Expo 98”, atual freguesia Parque das Nações. No meio envolvente existe uma grande diversidade de recursos ao nível da saúde, da educação, do comércio e de serviços municipais dos quais são exemplo a Quinta Pedagógica dos Olivais, a Bedeteca e o Aeroporto de Lisboa.

A freguesia tem uma área de 8,09 Km² e uma população de cerca de 33.788 habitantes. Os Olivais confinam com a freguesia de Marvila, Moscavide, Parque das Nações e Portela.

Segundo o Diagnóstico Social de Lisboa, 2015/2016, é uma freguesia que conta com uma população essencialmente jovem, com baixo nível de escolaridade e falta de formação profissional, que se faz sentir na maioria dos habitantes dos bairros sociais que compõem a freguesia.

2. Caracterização do contexto de investigação

2.1. O berçário no Centro Infantil Olivais Sul

2.1.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo do berçário é constituído por 8 crianças, tal como podemos observar na tabela que se segue.

Nome	Data de nascimento	Idade em setembro 2016 (meses)
Carolina	21/04/2016	4
Duarte	04/03/2016	6
Gonçalo	02/05/2016	4
Joana	12/05/2016	4
José	02/02/2016	7
Paulo	23/03/2016	5
Salvador	11/04/2016	4
Sérgio	16/01/2016	7

Tabela 1- constituição do grupo das crianças do berçário

Quanto ao género duas (25%) crianças são do sexo feminino e seis (75%) são do sexo masculino.

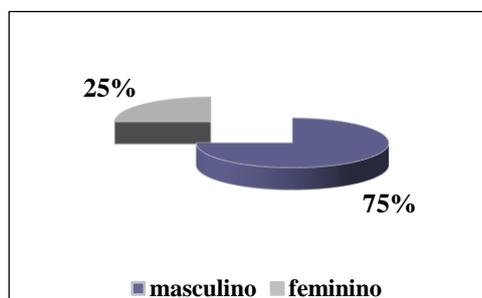


Gráfico 1 – caracterização do grupo quanto ao género

Em setembro de 2016 as crianças do grupo tinham idades compreendidas entre os quatro e os sete meses. Segundo o gráfico, em setembro de 2016, quatro (50%) crianças têm

4 meses de idade, duas (25%) têm idades compreendidas entre os 5-6 meses e duas (25%) têm sete meses de idade.

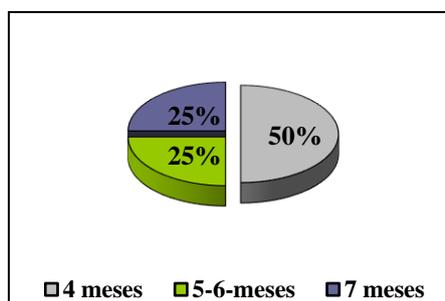


Gráfico 2 – caracterização do grupo quanto à idade das crianças em setembro de 2016

Relativamente à etnia das crianças sete (87%) crianças deste grupo, são de ascendência portuguesa e uma (13%) de ascendência brasileira.

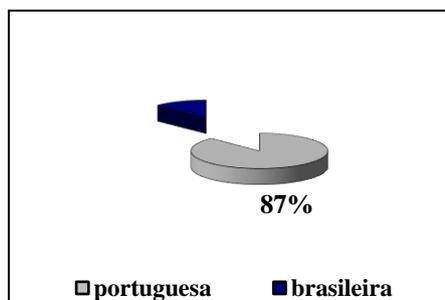


Gráfico 3- caracterização do grupo quanto à ascendência familiar

2.1.2. Caracterização da equipa educativa

A equipa educativa, da sala do berçário do CIOS, é constituída por três adultos do género feminino: uma educadora de infância, uma técnica de auxiliar de ação educativa e uma auxiliar de serviços gerais.

Nome	Idade (anos)	Escolaridade	Início das funções no Centro Infantil (ano)
Sara	26	12º ano curso técnico profissional	2014
Sandra	42	5º ano	2009
Catarina	36	Licenciatura em educação de infância	2011

Tabela 2- caracterização dos adultos da sala do berçário

A idade dos adultos está compreendida entre os vinte e seis e os quarenta e dois anos.

No que concerne aos anos de serviço, que os adultos de sala têm nesta Instituição, os valores estão compreendidos entre os 2 e os 7 anos. A Sara trabalha no CIOS há 2 anos, a Sandra trabalha há 7 anos e a Catarina trabalha há 5 anos.

3. A narrativa da jornada de desenvolvimento profissional e de aprendizagem das crianças

A narrativa que aqui se apresenta, descreve a minha jornada de desenvolvimento profissional, num processo que se pretende reflexivo com vista a melhorar a minha prática pedagógica na pedagogia explícita do CIOS - a Pedagogia-em-Participação. Primeiro descrevo a organização dos espaços e dos materiais ao longo do ano letivo (2016/2017). Segundo faço uma breve apresentação do tempo pedagógico. Em terceiro narro o processo de transição casa-escola. Por último conto as jornadas de aprendizagem do José, do Duarte e da Joana.

A organização dos espaços e dos materiais ao longo do ano letivo

O ano aproxima-se do início e a organização dos espaços e materiais leva-me a refletir sobre como os vou preparar para receber as crianças. Olho a informação que tenho sobre o grupo e percebo que a maioria dos bebés tem 4 meses de idade. Esta visão remete-me de imediato para a minha primeira questão: **“Como vou organizar o espaço e os materiais tendo em conta as crianças de 4 meses, sem esquecer as crianças com 5, 6 e 7 meses?”** (notas de campo da educadora)

Para tentar responder a esta questão, respeitando todas as crianças e suas famílias, fui consultar as fichas de anamnese (estas foram realizadas durante a entrevista inicial feita às famílias). Assim reuni o máximo de informação da criança individual: quais as suas rotinas, as suas necessidades e os seus interesses (cf. anexo 1).

No decorrer desta reflexão emergem novas questões: **“e agora? Já tenho a informação de cada criança. O que vou fazer com ela? Como posso envolver a restante equipa na organização dos espaços e dos materiais?”** (notas de campo da educadora)

Pensando sobre essas questões decido levar para a primeira reunião de equipa (realizada antes de receber as crianças) toda a informação recolhida. Partilho essa informação e desafio as auxiliares a pensarem comigo: **“como vamos organizar os espaços**

e os materiais tendo em conta as características individuais de cada criança?” (notas de campo da educadora)

Após essa reflexão conjunta (cf. anexo 2) focamos na criança individual. Este foco tem um olhar respeitador, que vê a criança como um ser com vontade própria e capaz de fazer escolhas satisfazendo os seus desejos (Kishimoto & Freyberger, 2012). Não esquecendo essa agência das crianças, o espaço deve proporcionar-lhes “*conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa*” (Post & Hohmann, 2011, p.100).

Mediante esta reflexão organizam-se os espaços e os materiais para iniciarmos o ano letivo.



espaço de atividade



espaço de repouso



espaço de refeições



espaço de higiene

Na **sala de atividades** foram colocados dois colchões grandes, para que as crianças pudessem estar deitadas, sentadas, rebolar e gatinhar em segurança. Os materiais foram organizados tendo em conta a diversidade de idades: brinquedos macios, mordedores, estruturas de exploração, brinquedos, que com o movimento produzissem sons, brinquedos de encaixe, fantoches, livros e carros de tamanho médio. Estes foram distribuídos pelos armários da sala e pelos cestos colocados no chão.

O **espaço de repouso** foi pensado tendo em consideração a fácil circulação dos adultos, para responder de forma rápida, segura e adequada a cada criança. Também foi colocado um mobile, junto da janela, que, após dar à corda, produzia música com diferentes sons da natureza proporcionando o acesso a estímulos sonoros calmos e tranquilos.

O **espaço de refeições** foi preparado com 6 cadeiras de alimentação, uma vez que inicialmente nem todas as crianças comiam à mesma hora.

O **espaço de higiene** foi organizado respondendo às necessidades e ao conforto individual de cada criança. Foi também criado um ambiente, dentro desse espaço físico, para as mães poderem, com tranquilidade, amamentar os seus filhos.

A vivência destas interrogações sobre os espaços e os materiais direcionou-me para dois caminhos. Primeiro conhecer melhor cada criança do grupo e segundo incluir toda a equipa de sala, visionando a construção de um trabalho participativo em equipa.

Muitos foram os sentimentos de insegurança. Mas cada momento refletido de forma individual e em equipa contribuiu para acalmar essa insegurança, aumentar os meus saberes e fortalecer as minhas decisões.

Em dezembro de 2016 as observações das crianças fazem-me refletir, novamente sobre o espaço da sala de atividades: “a maioria das crianças já se desloca autonomamente pelo



espaço da sala (gatinhando, rastejando ou agarrados às paredes) e por isso sinto a necessidade de retirar o colchão (que tem os suportes de lado) para garantir a segurança dessa autonomia” (notas de campo da educadora).

Estas imagens refletem um espaço amplo e seguro, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia das crianças no acesso aos seus desejos e interesses, observados nesse momento.

Em março de 2017 volto a questionar a organização do espaço e acrescento a preocupação sobre a alteração dos materiais. Questiono: **“como posso modificar os espaços e os materiais, alargando e diversificando as experiências das crianças? Que materiais devo usar?”**

No encontro de formação interpares partilho com a formadora em contexto esta questão. Ela apresenta-me o PQA e fala-me sobre a importância do mesmo na reflexão sobre a questão que coloquei.

Considerando este encontro analiso o instrumento de observação e faço a reflexão dos espaços e dos materiais (cf. Anexo 3). Posteriormente partilho com a equipa de sala os resultados dessa observação. Dialogamos sobre os dados obtidos e partilhamos ideias sobre as mudanças que queremos implementar. Neste processo respeitaram-se a agência da criança, o seu bem-estar físico e emocional, bem com o conforto e o bem-estar dos adultos.

Começo por descrever como foram alterados o espaço físico e os materiais na **sala de atividades**.



Estas fotografias evidenciam uma mudança que privilegia a utilização de elementos naturais e objetos de madeira. O espaço foi dividido em dois ambientes distintos. Perto das janelas organizámos um espaço propício à calma, onde as crianças podem ver livros, explorar fantoches e instrumentos musicais e descansar, aconchegando-se nas almofadas. Podem contar também com uma mesa de apoio para a realização de jogos de encaixe ou outras brincadeiras. Perto da porta da entrada organizámos o espaço com diferentes materiais que apelam às explorações multissensoriais dos bebés (através de materiais naturais, de rolos de cartão, de pedras e de animais de plástico) e às brincadeiras de faz-de-conta (utilizando colheres, copos, bonecos de diferentes etnias, tachos de alumínio, cama de madeira e carrinho de madeira, para passear os bebés).

A sala de atividades tem acesso a uma **varanda exterior**. A organização do espaço e dos materiais dessa varanda também foram refletidos pela equipa.



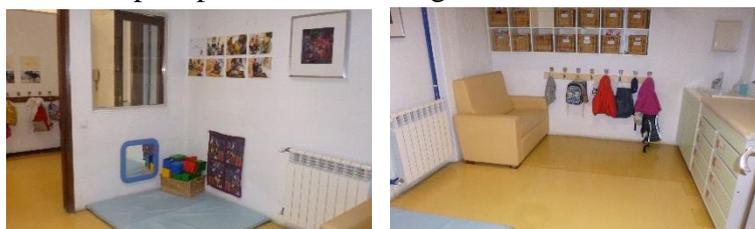
O registo fotográfico que aqui se considera mostra o antes da reflexão (primeira fotografia) e o depois da reflexão (restantes fotografias). A mudança é clara. O espaço foi organizado considerando a autonomia das crianças (as que andam e as que gatinham). Os materiais foram escolhidos com o propósito de proporcionar aos bebés explorações e brincadeiras ao ar livre, que desenvolvam a imaginação e a motricidade global. Assim a varanda, passam a estar disponíveis os seguintes materiais: dois carros de apoio, para as crianças empurrarem, uma bola grande e uma bola pequena, uma banheira, com areia da praia e carros de plástico, um tapete macio e uma caixa transparente com garrafas sensoriais.

O **espaço de refeição** foi refletido com o objetivo de incentivar a criança estar sentada à mesa e a comer sozinha, desenvolvendo a sua autonomia à refeição e oferecendo um ambiente de bem-estar.



Este espaço, como se pode ver através das fotografias, está dividido em duas áreas distintas: a área de refeição e a área de brincadeiras. Esta área foi criada com a intencionalidade de proporcionar um ambiente de bem-estar às crianças. É uma área que tem molduras expostas, com fotografias dos aniversários das crianças, e tem alimentos, de faz-de-conta, para as crianças explorarem. A área de refeição tem fotografias, das crianças naquele espaço, expostas na parede, tem duas cadeiras de alimentação, para as crianças mais pequenas, duas mesas e seis cadeiras, com altura adequada para os bebés. Estes dois espaços têm uma função interativa entre eles: quando as crianças acabam a sua refeição saem da mesa e vão explorar livremente o espaço das brincadeiras. Este por sua vez, também acolhe a criança, quando esta tem a necessidade de um momento mais calmo antes de iniciar a sua refeição ou depois de a ter concluído.

A reflexão sobre o **espaço de higiene** foi focada na escolha dos materiais. Este foco teve como preocupação criar um espaço que fosse suficiente para desenvolver o jogo da criança, enquanto esta espera para fazer a sua higiene.



Este espaço conta com um cesto de verga que contem blocos de encaixe gigantes e um tecido, quadrado, com diferentes imagens.

A organização do tempo pedagógico ao longo do ano letivo

Na Pedagogia-em-Participação o tempo pedagógico relaciona-se com a organização dos espaços e dos materiais. Segundo as autoras Joana Sousa e Inês Machado (2018, p. 63)

“os critérios que queremos que a organização dos espaços e dos materiais educativos cumpra, não queremos que a organização dos ritmos temporais os negue”.

Na reflexão sobre esta dimensão o educador preocupa-se com o propósito de cada momento da rotina e como estes podem responder aos interesses e necessidades das crianças, vivenciando aprendizagens prazerosas (Sousa & Machado, 2018).

Neste sentido a minha preocupação inicial foi: **“Como vou responder organizar o tempo pedagógico respeitando as necessidades básicas (como o tempo de repouso, de refeição, de higiene) das crianças nesta idade”** (notas de campo da educadora)?

Em setembro de 2016, e depois de refletir sobre a minha questão, a organização do tempo pedagógico e do tempo de resposta às necessidades básicas das crianças evidenciavam os seguintes momentos:

- *tempo de chegada*. Neste momento da rotina as crianças e suas famílias são convidadas a entrar na sala pela educadora e pela auxiliar. O acolhimento de crianças e famílias foi respeitado no interesse e nas necessidades individuais de cada um, dando-lhes tempo para uma separação tranquila e de bem-estar para todos.

- *tempo de repouso*. A maioria das crianças do grupo chegava à escola ainda a dormir. Essa necessidade era respeitada pelos adultos de sala que lhes proporcionavam esse momento de descanso.

- *tempo de brincadeiras, jogos e atividades*. No momento de brincadeiras o adulto apoia os interesses dos bebés nas explorações que querem vivenciar, contribuindo para o desenvolvimento de interações positivas num ambiente de bem-estar para todos.

- *tempo de higiene*. Neste tempo o adulto respeita as necessidades individuais de cada criança e desenvolve diálogos oferecendo bem-estar à criança.

- *tempo de alimentação*. No início de ano letivo foram respeitados os ritmos individuais de cada criança.

- *tempo de repouso*. Durante este momento da rotina as crianças descansavam por um período maior de tempo. À medida que iam acordando, eram retiradas dos berços e iam brincar no espaço das higiènes.

- *tempo de alimentação*. Este momento diz respeito ao lanche do bebé.

- o *tempo de recreio* era realizado na varanda. O adulto preparava materiais e apoiava as crianças nas explorações do ambiente exterior.

- o tempo de partida era assegurado por um adulto de sala que partilhava com as famílias como tinha corrido o dia do bebé e despedia-se com alegria do bebé e da sua família.

Em novembro de 2016 e até ao final do ano letivo, foram acrescentados, à organização destes tempos, o momento de trabalho em pequenos grupos e o momento intercultural. Este está ligado ao desenvolvimento de atividades culturais. O momento de trabalho em pequenos grupos contribui para “alargar e aprofundar interesses, motivações e explorações revelados e/ou expressados pelas crianças (...)” (Sousa & Machado, 2018, p.66). Estes dois tempos aconteciam em dias diferentes e com sequência temporal diferente pelo motivo de serem crianças tão pequenas.

A transição casa-escola

O processo de transição casa-escola acontece pela primeira para estes bebés e suas famílias. Para a maioria deles é mesmo a primeira vez que estarão separados do seu ambiente habitual. Por este motivo é importante criar um ambiente que harmonize essa transição de forma tranquila para todos.

Na Pedagogia-em-Participação transitar bem é criar espaços e tempos para acolher diferentes identidades e ritmos, promovendo bem-estar individual e coletivo, num ambiente de participação e comunicação entre o contexto educativo e o contexto familiar (Oliveira-Formosinho, 2011). Assim a transição de casa para a escola foi refletida tendo em consideração a disponibilidade, os interesses e as necessidades de cada família, bem como as necessidades e interesses de cada criança.

Apresentam-se, em seguida, as vivências do Duarte, do José, da Joana e suas famílias no processo de transição casa-escola, descrevendo os momentos mais significativos e fazendo uma leitura das suas aprendizagens utilizando os eixos pedagógicos e as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação e utilizando o instrumento pedagógico de observação do bem-estar (cf. Anexo 4).

Durante o período de adaptação à escola, o **Duarte** teve a companhia da sua mãe. O seu ritmo e as suas necessidades, bem como as da sua mãe foram respeitadas e assim foi-se construindo um ambiente de pertença e de bem-estar facilitador da transição casa-escola.



Estas imagens refletem, um dos momentos mais significativo vivido pelo Duarte, durante o processo de transição.

“O Duarte desfruta da companhia da mãe no período de adaptação à escola. Deitado em cima de um tapete interativo o Duarte vira o tronco em direção ao Sérgio. Estica o braço direito e alcança o fio que segura o objeto que o Sérgio tem na boca. O Sérgio deixa cair o objeto e a mãe do Duarte segura-o na mão. Ela conversa com ele e sorri. A Sandra interage com os dois e coloca o Duarte em pé. Ele foca o seu olhar no Sérgio, observando os movimentos que ele faz com o brinquedo” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do Duarte utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

Eixo – *pertencer e participar*: o Duarte desfruta da companhia da mãe interagindo com o Sérgio e com a Sandra, num ambiente calmo.

(portefólio individual da criança)

Para que as crianças sintam o espaço como seu, a equipa de sala envolve os pais na partilha de fotografias da família. Estas foram estrategicamente colocadas na parede, ao alcance das crianças. Num momento de brincadeiras o Duarte observa a fotografia da sua família com orgulho.



O registo fotográfico que aqui se observa espelha a reação do Duarte quando vê e reconhece a fotografia da sua família.

“Na companhia da Sara o Duarte coloca a mão direita sobre a fotografia da sua família e sorri. A Sara conversa com ele: *é o Duarte, o pai e a mãe*. O Duarte olha para a Sara e sorri. Com entusiasmo o Duarte dá um salto no colo da Sara e coloca as duas mãos na fotografia da família. Bate várias vezes com a mão esquerda na fotografia ao mesmo tempo que sorri” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do Duarte utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *pertencer e participar*: o Duarte experimenta um ambiente de bem-estar e de respeito na companhia do adulto; experimenta sentimentos de pertença.

(portefólio individual da criança)

Para o **José** a transição casa-escola foi realizada considerando os espaços e tempos, facilitadores do vivenciar, conhecer e criar, com o propósito de promover interações positivas (com os adultos e os seus pares) e de bem-estar para o José.



Estas fotografias refletem a interação do José com o Duarte no primeiro dia em que os seus olhares se cruzam.

“Deitado de barriga para baixo, o José e o Duarte tocam-se com as mãos. A Sara deita o José ao lado do Duarte. Ele sorri ao mesmo tempo que toca com a mão direita no braço do Duarte. Eu verbalizo: *é o Duarte, José*. Ele olha para mim, dá uma gargalhada e bate palmas” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do José utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *pertencer e participar*: o José interagiu com o Duarte, demonstrando empatia pelo outro; experimentou um ambiente tranquilo e de bem-estar na companhia dos pares e dos adultos.

(portefólio individual da criança)

Com a intencionalidade de desenvolver relação de confiança educadora-bebé, criei um momento individual entre ambos para que desfrutássemos de um ambiente prazeroso e de bem-estar.



As imagens evidenciam abertura por parte do José, no contacto com o adulto durante a exploração da bola.

“Apresento ao José uma bola grande (esta tem, no seu interior, bolas pequeninas de diferentes cores). Aproximo-a do José que de imediato olha para a bola e toca-lhe com as duas mãos. Ele vocaliza diferentes sons. Converso com ele ao mesmo tempo que coloco a bola a saltitar. O José olha para a bola e com as duas mãos reproduz os movimentos que fiz, focando o seu olhar nas bolas pequenas que estão dentro da bola grande. Falo com ele sobre as bolas pequenas. Ele sorri” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do José utilizando as Áreas de Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

Na área das identidades e das relações: o José envolve-se na experiência que o adulto lhe propõe, revelando abertura; interage com o adulto de forma tranquila; expressa satisfação quando sorriu ao olhar para o movimento das bolas pequenas; experimenta sentimento de bem-estar.

(portefólio individual da criança)

Para a **Joana** a transição casa-escola foi acontecendo de forma gradual. Assim a sua transição foi focada no tempo, no espaço e nas interações que a Joana vivenciava com os adultos e os pares.



O registo fotográfico que aqui se apresenta evidencia o envolvimento da Joana na exploração do ginásio, que lhe foi disponibilizado pela educadora.

“Deitada no chão, ofereço à Joana um ginásio, em madeira, com diferentes objetos para explorar. Num jogo de autoiniciativa, a Joana, explora diferentes texturas, cores e sons. Com o olhar focado nos brinquedos ela levanta os dois braços, segura os objetos e movimenta-os energeticamente para a frente e para trás. Os brinquedos produzem som. Ela volta a fazer os mesmos movimentos ao mesmo tempo que olha para as mãos. Em seguida solta os brinquedos e com a mão esquerda toca no objeto de madeira que tem diferentes cores. Ouve o som e sorri. Volta a movimentar o mesmo objeto e solta uma gargalhada” (notas de campo da educadora).

Refletindo sobre as ações da Joana utilizei o instrumento pedagógico de observação do Bem-Estar da Criança (cf. Anexo 4). A monitorização deste instrumento vai permitir-me

“(…) tomar as medidas necessárias à melhoria das práticas e do contexto com vista a aumentar o bem-estar de cada criança, proporcionando experiências de aprendizagem mais adequadas, mais atrativas, mais significativas” (Machado, 2014, p.88).

Leitura da experiência da Joana utilizando o Instrumento Pedagógico de Observação do Bem-Estar da Criança (Laevers, 2005)

A prontidão com que a Joana estica o braço, para começar a explorar o ginásio, demonstra **abertura** face à experiência que está a vivenciar. A sua expressão corporal, de **relaxamento e paz interior**, não revelam sinais de tensão. Os seus movimentos enérgicos para alcançar os objetos mostram **vitalidade** sem receio de experimentar o que estava a vivenciar. Quando a Joana repetiu os movimentos com os braços ela evidencia **estar em sintonia consigo própria** apresentando uma postura tranquila face ao alcance dos seus desejos. A sua **satisfação** é visível na sua expressão facial, quando sorriu, revelando estar a divertir-se.

Os indicadores acima referidos evidenciam que, durante todo o período de observação, o nível de bem-estar da Joana foi elevado.

(portefólio individual da criança)

Em tempo de brincadeiras desenvolvo com a Joana um momento de interação adulto-criança. Esse momento tem o objetivo de criar vínculo entre o adulto e o bebé, desfrutando de um ambiente alegre, criador de interações positivas que contribuem para o bem-estar de todos.



Estas imagens da Joana mostram a sua satisfação durante a experiência que vivenciou.

“Disponibilizo lenços, com diferentes cores, à Joana. Esta segura num dos lenços e observa-o. Em seguida movimento o tecido por cima da Joana que, se encontra deitada no chão. A Joana sorri. Jogo com ela ao cuco, ao mesmo tempo que continuo a movimentar o lenço, tapando e destapando a cara da Joana. Verbalizo: *cuco. Quem está aí? É a Joana.* A Joana dá gargalhadas. Quando paro de movimentar o lenço a Joana movimenta, com muita energia, as pernas e os braços ao mesmo tempo que solta várias gargalhadas. Inicio novamente o jogo do cuco. A Joana repete os movimentos com as pernas e com os braços ao mesmo tempo que sorri.” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência da Joana utilizando o Instrumento Pedagógico de Observação do Bem-Estar da Criança (Laevers, 2005)

Durante a observação da Joana foram visíveis sinais de **satisfação**, revelando estar a divertir-se, envolvendo-se espontaneamente na atividade, dando gargalhadas. A energia dos seus movimentos, ao tocar no tecido, mostra **vitalidade e autoconfiança**, como ser capaz, sem receio de tomar o espaço a que tem direito. Quando a Joana é abordada pelo adulto, demonstra **abertura** evidenciando contentamento face à atenção que recebe.

Os indicadores referidos acima revelam que, durante todo o período de observação, o nível de bem-estar da Joana foi elevado.

(portefólio individual da criança)

Partilhar com as famílias as vivências mais significativas das crianças, neste processo de transição casa-escola leva-me a pensar sobre como o vou fazer. Questiono-me: **“de que forma posso partilhar com as famílias estes momentos vivenciados por todos?”** (notas de campo da educadora).

Para responder a esta questão foco-me na importância da documentação pedagógica e no impacto que esta tem na jornada de aprendizagem das crianças e na criação de relações de confiança com as suas famílias. “A documentação pedagógica é um meio para monitorizar os processos de aprendizagem e ensino, tendo em conta os princípios de que se parte e a intencionalidade educativa que se almeja” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.44).

Assim utilizando os registos fotográficos e os registos escritos das observações, coloquei-os na documentação pedagógica e devolvi à comunidade educativa as conquistas feitas por todos. Na reflexão avaliativa escrevo:

“Na transição, casa-escola, a equipa de sala acolheu cada criança e suas famílias com o propósito de respeitar as suas necessidades e interesses, organizando o espaço e o tempo de forma a facilitar os diferentes ritmos de aprendizagem tendo em consideração o bem-estar, a alegria e o prazer individual no todo. Respeitando esses interesses e essas necessidades e proporcionando, às crianças, espaços e tempos facilitadores do vivenciar, conhecer, significar e criar foi possível refletir, fazendo a leitura das áreas de aprendizagem das crianças. Na **área das identidades e relações**: as crianças expressaram diferentes sentimentos, necessidades e interesses através da expressão facial e corporal; interagiram com os adultos e com os pares; revelaram satisfação nas experiências vivenciadas. Na **área das linguagens: emergência da linguagem oral**: as crianças comunicaram não-verbalmente sentimentos e interesses durante as experiências que vivenciaram” (documentação pedagógica).

Passado o período de adaptação, para adultos e crianças, a minha preocupação dedica-se à importância do ciclo de ação pedagógica (observar – documentar – planificar – avaliar). Este é um ciclo interativo em que a observação da ação das crianças (e o seu registo) suporta

a criação da documentação pedagógica, que por sua vez é a base da planificação de experiências de aprendizagem e da avaliação. Refletindo sobre este ciclo questiono: **“como me vou organizar para fazer a observação dos bebés?”** (notas de campo da educadora).

As sessões de formação interna e os encontros interpares ajudam a responder a esta questão. Numa dessas sessões, fala-se sobre a observação e o seu registo. As formadoras questionam sobre como fazê-lo e proporcionam uma conversa, onde são partilhadas inquietações e conquistas, num diálogo participativo.

Considerando estes encontros e respondendo à questão acima colocada, optei por tirar fotografias e filmar as ações das crianças durante diferentes momentos do dia. Estes momentos foram posteriormente descritos e refletidos em horário não letivo (este horário resume-se a um tempo de duas horas diárias ao final de cada dia).

Na narrativa que se segue conta-se (tomando como exemplo diferentes momentos da rotina) como foram concretizadas as aprendizagens dos três bebés: o José, o Duarte e a Joana.

A jornada de aprendizagem do José

Para me focar nos interesses individuais do José decido observar as suas ações durante a semana. Em seguida apresento as vivências que foram mais significativas para ele.



As fotografias evidenciam que o José manifesta um grande interesse por se colocar de pé e começar a andar com apoio.

“Sento o José no tapete que está na varanda. Ele movimenta o tronco para cima e para baixo e estica os braços em direção às grades. Ajudo o José a colocar-se

de pé. Ele agarra-se às grades da varanda e o observa as crianças que brincam no espaço exterior. Olha para mim e sorri.

Na companhia da Sara o José agarra-se à barra, que está na parede, e coloca-se de pé. A Sara verbaliza: boa José conseguiste. O seu foco é chegar às bolas, que estão na outra ponta da trave. O José olha para mim e sorri. Em seguida volta a olhar para a barra e começa a deslocar-se para o lado esquerdo até ao cesto das bolas. Quando chega ao cesto coloca-se de joelhos e estica o tronco até o alcançar. O José aproxima-se ainda mais do cesto e retira as bolas explorando-as com os sentidos” (notas de campo da educadora).

Perante esta observação questiono-me: **“Como posso diversificar as explorações sensoriais das crianças, respeitando o seu caminho evolutivo para a aquisição da marcha?”** Reflito sobre esta questão, partilho-a com a equipa de sala e decidimos lançar um desafio às famílias: construir uma moldura sensorial para colocar por cima da barra de madeira.



“O desafio é lançado às famílias no final da reunião de pais, focando o interesse natural das crianças. Assim, disponibilizo papéis, com diferentes cores e texturas, cordas e lãs. A Alice, mãe do José, e o Fábio, seu irmão, recortam e colam diferentes papéis na moldura.

Coloco as fotografias, dessa construção, e as molduras na parede da sala junto à barra de madeira. O José desloca-se até à parede e coloca-se de pé agarrando-se à barra. Ele explora algumas molduras ao mesmo tempo que vai vocalizando diferentes sons e sorrindo” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do José utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *ser e estar*: expressa iniciativa quando se desloca para alcançar as molduras; exprime satisfação, visível na sua expressão facial, quando sorri.

No eixo – *explorar e comunicar*: explora diferentes molduras; comunica de forma não verbal, vocalizando sons ao longo da sua experimentação.

(portefólio individual da criança)

Com a aproximação da época natalícia questiono-me: **“como posso celebrar este momento tão familiar respeitando os interesses das famílias e as características culturais de todos?”**

Para responder a esta questão reúno com duas colegas educadoras (uma da sala de 1 ano e outra da sala dos 2 anos). Dessa reunião foi planificado um momento para celebração de laços e afetos, partilhado pelas três salas. O facto de juntarmos as três salas neste momento prende-se com a existência de irmãos nas três salas, o que irá facilitar aos pais reunir toda a família no mesmo momento.

A planificação desse momento tem o propósito de desafiar as famílias a formarem um coro, potenciando as diferentes habilidades das famílias. As canções foram seleccionadas respeitando o gosto das crianças.



Durante a celebração dos laços e afetos: “O José, na companhia da sua avó e da sua mãe, ouve as diferentes canções que o coro apresenta. O Nuno, seu pai, participa nessa apresentação tocando acordeão e cantando” (notas de campo das educadoras).

Leitura da experiência do José utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:
No eixo – *pertencer e participar*: desenvolve sentimentos de pertença, desfrutando de um momento de interação entre o contexto educativo e a diversidade de contextos familiares.
(portefólio individual da criança)

O interesse de algumas crianças pelo canto de canções e pela musicalidade dos objetos é notório. A equipa de sala a reflete sobre esse interesse e propões às crianças diferentes explorações musicais.



“A Sara dinamiza com o grupo a canção: “*Foi na loja do mestre André*”. Inicialmente canta a canção ao grupo ao mesmo tempo que identifica cada instrumento que temos no cesto. O José foca-se na Sara, enquanto ela canta e segura a flauta com a mão. Quando termina a canção a Sara disponibiliza às crianças o cesto com os instrumentos apresentando o som que cada um faz. O José estica os braços e sorri quando ela mostra o reco-reco. A Sara verbaliza: *Queres experimentar José? Toma. Olha faz assim*. Em

seguida dá-lhe o instrumento e o João reproduz os movimentos que fez com a Sara. Fica surpreendido com o som (a sua expressão facial é de espanto). Volta a repetir os movimentos de forma enérgica. Olha para mim sorrindo e vocalizando diferentes sons” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do José utilizando as Áreas de Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

Na área das relações: participa em atividades de grande grupo; interage com o adulto, manifestando o seu interesse por explorar um instrumento em específico.

Na área das linguagens – *emergência da linguagem musical:* contacta e explora diferentes instrumentos musicais.

(portefólio individual do José)

Diversificando as experiências com os instrumentos musicais convidamos o pai do José para partilhar as suas habilidades musicais com o grupo. Convidamos a sala 3 (dos 2 anos) para assistir a este momento, uma vez que o interesse pela música também estava no seu foco.



“O pai do José apresenta ao grupo o acordeão e toca a canção dos bons dias. Em seguida partilha diferentes músicas que o José gosta de ouvir. No final as experimentam tocar o instrumento musical. O José ouve as canções tocadas e cantadas pelo pai ao mesmo tempo que vai vocalizando diferentes sons. Em seguida a Sandra coloca-o no chão e o José gatinha até ao seu pai. Aí coloca-se de pé e sorri.” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do José utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *pertencer e participar:* participa com o pai na apresentação do instrumento musical; desfruta da companhia do pai, experimentando a interatividade entre o contexto educativo e a diversidade do contexto familiar.

No eixo – *explorar e comunicar:* ouve as suas canções preferidas, ao mesmo tempo que vai vocalizando diferentes sons; contacta com um instrumento musical que lhe é familiar: o acordeão.

(portefólio individual do José)

Em fevereiro de 2017 as observações realizadas às crianças evidenciaram a continuação da sua curiosidade em explorar o mundo que as rodeia. Neste sentido proponho às crianças explorar o *cesto dos tesouros* (Goldschmied & Jackson, 2006). Este contém

objetos de uso quotidiano selecionados de forma a proporcionar uma grande variedade de estímulos sensoriais e de suscitar atividades de exploração e descoberta.



“O José aproxima-se do cesto dos tesouros e coloca-se de joelhos. Olha para o interior do cesto e retira uma lupa. Olha para ela e eleva-a para junto da cabeça. Volta a olhar para ela e coloca-a no chão. Em seguida retira do cesto um sino e uma colher de pau. Em seguida movimenta energicamente o braço que segura o sino e sorri ao mesmo tempo que ouve o som do mesmo. Vocaliza diferentes sons. Repete algumas vezes esses movimentos com o braço. Coloca a colher no cesto e retira de lá uma escova. O José leva a escova em direção à cabeça, imitando estar a pentear-se, sem nunca largar o sino. Em seguida coloca a escova no chão e passa os dedos por cima da parte rugosa da escova” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do José utilizando o Instrumento Pedagógico de Observação do Envolvimento (Laevers et al., 2005)

Durante a observação do José foram visíveis indicadores de **concentração**, quando ele foca a sua atenção em o cesto dos tesouros. A **persistência** em movimentar os braços para ouvir o som do sino revela o interesse que o José tem na continuidade da sua exploração. A sua **postura corporal** assertiva e a **expressão facial** reveladora de um olhar intenso demonstram que o José está envolvido em explorar os objetos que chamam a sua atenção. Ao sorrir, evidencia **satisfação** transmitindo estar a retirar prazer do que está a vivenciar.

Os indicadores referidos acima revelam que, durante todo o período de observação, o nível de envolvimento do José foi elevado.

(portefólio individual da criança)

Em março de 2017, para celebrar o dia do Pai o José foi passar a manhã à sala do irmão desfrutando da companhia de ambos em tempo de brincadeiras, jogos e atividades.



“Na companhia do pai e do irmão o João vive momentos de brincadeiras na sala dos dois anos. Ele experimenta, autonomamente, diferentes materiais na área das construções” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do José utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:
No eixo – *pertencer e participar*: desfruta da companhia do pai e do irmão, num momento de brincadeiras.

No eixo – *explorar e comunicar*: escolhe explorar diferentes materiais, revelando autonomia face à satisfação dos seus interesses.

(portefólio individual da criança)

Com as mudanças do espaço e dos materiais da sala de atividades, as observações realizadas evidenciam que algumas crianças escolhem, preferencialmente, brincar com os animais. Respeitando este interesse das crianças, e após uma conversa informal com a educadora Sónia (educadora da sala de 1 ano), planifica-se um momento para apresentar às crianças do berçário o periquito que a educadora tem na sua sala.



“O José põe-se de pé e caminha até à gaiola. Olha em direção ao pássaro, observando-o. A Sara aproxima-se e conversa com as crianças: *é um pássaro amarelo. Faz piu, piu.* O José verbaliza: *passinho.* Em seguida olha para a Sara e volta a verbalizar: *passinho.* A Sara responde ao José: *sim é o passarinho. Tens razão José.* No final a Sónia eleva a gaiola para levar o pássaro, ao mesmo tempo que verbaliza o que vai acontecer. O José eleva a mão esquerda, colocando-a atrás da cabeça e olha para os movimentos que a Sónia faz com a gaiola”.

Leitura da experiência do José utilizando as Áreas de Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

Na área das identidades e relações: revela interesse e iniciativa quando se dirige até à gaiola para observar o pássaro; participa na dinâmica das atividades de grupo.

Na área das linguagens – emergência da linguagem oral: comunica verbalmente identificando o animal que está a observar- **emergência da linguagem ambiental:** contacta com o mundo animal, neste caso concreto um periquito.

Na área dos significados: desenvolve a sua atenção, concentrando o seu foco na observação da ave.
(portefólio individual da criança)

Diversificando e alargando o contacto com a natureza, a equipa de sala, organiza diferentes ateliers, no espaço exterior.



“Na companhia da Sandra o José experimenta pintar com as mãos e com os pés. Rapidamente desiste da experiência e desloca-se para o espelho que tem farinha e senta-se em cima dele. Espalha a farinha com as mãos e com os pés ao mesmo tempo que sorri e vocaliza diferentes sons. Em seguida coloca-se de joelhos e com a mão empurra a farinha para si e observa o seu reflexo no espelho. Depois segura a farinha com os dedos, da mão esquerda e depois deixa-a cair sobre o espelho. Ele repete esta ação várias vezes” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do José utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *ser e estar*: expressa iniciativa escolhendo onde quer e como quer desenvolver a sua ação; toma consciência de si como ser capaz de fazer coisas, quando explora a farinha.

No eixo – *pertencer e participar*: revela autoconfiança deslocando-se até ao atelier que quer explorar agindo sem recorrer ao adulto.

No eixo – *explorar e comunicar*: utiliza todos os sentidos para explorar os materiais dos diferentes ateliers.

(portefólio individual da criança)

Perante o interesse vibrante que as crianças têm vindo a revelar pelo mundo natural, proporcionou-se visitarmos o Oceanário de Lisboa. Esta visita tem como propósito alargar as vivências das crianças e contactar com outras realidades do mundo natural, neste caso concreto com mundo aquático. Antes de se concretizar a visita a equipa de sala planifica uma simulação ao Oceanário de Lisboa, com a projeção de um documentário sobre a vida aquática no fundo do mar.



“Com a sala escurecida, projeto o documentário. O José caminha até à parede. Coloca as mãos na parede e verbaliza: *peixe*. O seu foco centra-se na observação dos

movimentos que os peixes executam. Ele toca na parede apontando para o que está a ver ao mesmo tempo que vocaliza diferentes sons” (notas de campo da educadora).

As famílias participam na visita ao Oceanário de Lisboa assegurando o transporte dos filhos até à exposição e depois da exposição até ao CIOS. Algumas famílias acompanharam as suas crianças, vivenciando em companhia esta nova experiência.



“Na companhia da Sara o José observa os peixes e os papagaios do mar. A Sara conversa com o José sobre o que estão a ver. O José responde à Sara: *peixe*. E em seguida sorri. Durante a visita ele observa os diferentes animais e plantas, revelando estar fascinado como que vê. A sua postura corporal transparece serenidade demonstrando um acesso tranquilo às suas próprias necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do José utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *ser e estar*: desfruta da companhia dos adultos e dos pares na fruição pelo mundo natural, evidenciando níveis elevados de bem-estar.

No eixo – *explorar e comunicar*: emerge numa linguagem científica, fascinando-se pelo mundo natural: observa diferentes elementos da natureza como por exemplo animais, plantas, rochas e gelo, desenvolvendo capacidades de observação; comunica de forma verbal, utilizando a palavra, e de forma não-verbal usando a expressão corporal e facial para comunicar as emoções e sentimentos que vivencia nos diferentes momentos, desenvolvendo a emergência das linguagens oral e corporal.

(portefólio individual da criança)

Após a visita ao Oceanário de Lisboa, e num momento de grande grupo, partilho com as crianças fotografias dessa visita, devolvendo-lhes as diferentes experiências vivenciadas.



“O José olha para as fotografias. Ele identifica os peixes que viu, apontando e verbalizando: *peixe*, [*tubalão*] *tubarão*” (notas de campo da educadora).

Partindo dessas vivências apresento às crianças um livro, que a ama Mila² trouxe para partilhar com o grupo, de imagens reais de animais marinhos. O interesse das crianças pela vida aquática transpõe-se para esse livro.



“O José aproxima-se de mim. Ele sorri enquanto observa as imagens do livro. De pé ele aponta para a capa do livro e verbaliza: *peixe*” (notas de campo da educadora).

Diversificando as experiências das crianças apresento diferentes peixes de plástico. Estes serão colocados na cesta dos animais, com o propósito de desenvolver novas brincadeiras.



“O José vibra a com os peixes que lhe apresento. Ele aproxima-se de mim e sorri. Espanta-se quando lhe mostro a orca” (notas de campo da educadora).

A ama Emília traz um peixe para ficar na nossa sala. Ela apresenta-o ao grupo na companhia do Gabriel.



² A ama Mila fez parte de um grupo de amas que constituía a valência de creche familiar. Esta valência terminou no final do ano letivo 2016/2017.

“Coloco o José ao nível do aquário. Ele retira a comida do recipiente, juntando o dedo indicador e o polegar (em forma de pinça), e oferece-a ao peixe deixando-a cair dentro do aquário” (notas de campo da educadora).

Complexificando as aprendizagens das crianças disponibilizo diferentes materiais para fazerem representações sobre o fundo do mar. O José escolheu fazer uma pintura.



“Num momento individual, partilho com o José um livro com imagens reais sobre o fundo do mar. Converso com ele sobre as cores e sobre os animais. Em seguida disponibilizo material de expressão artística e o José escolhe pintar com azul sobre a rodela de pasta de papel, realizada anteriormente. Ele segura o pincel, com a mão direita, e começa a pintar. Depois pinta a mão de azul. Quando termina olha para a mão e verbaliza: *oh*” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do José utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *ser e estar*: expressa iniciativa na realização das diferentes aprendizagens.

No eixo – *explorar e comunicar*: emerge numa linguagem ambiental, iniciando-se no respeito pela natureza, experimentando cuidar de um peixe; comunica de forma verbal e não-verbal usando a expressão corporal e facial para comunicar as emoções e sentimentos que vivencia nos diferentes momentos; emerge numa linguagem plástica contactando com materiais de expressão artística.

(portefólio individual da criança)

A jornada de aprendizagem do Duarte

Observo o Duarte em tempo de brincadeiras, jogos e atividades. Esta observação tem como foco perceber quais são os interesses do Duarte.



Recolho registos fotográficos para me ajudarem a documentar o momento vivido pelo Duarte.

“Em tempo de brincadeiras o Duarte experimenta, com sucesso, chegar a uma bola que está longe. Ele toca na bola, mas rapidamente desiste e alcança um outro brinquedo que faz barulho ao toque. Ele olha para o brinquedo e aperta-o. Em seguida roda o tronco para o lado direito e fica deitado de barriga para cima. Olha para o brinquedo e leva-o à boca. Nesta observação é visível o interesse do Duarte pela descoberta do brinquedo. Essa descoberta é feita com todos os sentidos. Ele olha para o brinquedo, aperta-o para ouvir o som que ele produz e por fim experimenta descobri-lo com o paladar, levando-o à boca” (notas de campo da educadora).

Refletindo sobre a observação realizada ao Duarte, planifico a exploração de instrumentos musicais étnicos, com diferentes sons, formas e texturas. Este momento tem como propósito observar o envolvimento (cf. Anexo 5) do Duarte durante a exploração dos instrumentos.



“No momento individual adulto-bebé sento, com apoio, o Duarte no tapete. Ofereço-lhe um cesto com diferentes instrumentos musicais. O Duarte de imediato segura na maraca e coloca-a de lado no chão. Com as duas mãos ele retira um instrumento comprido, que chama a sua atenção. O instrumento produz som. O Duarte abana-o com as duas mãos. Em seguida ele experimenta fazer os movimentos, mas agora utiliza só a mão direita. O instrumento cai sobre o cesto, mas o Duarte continua a segurá-lo. Volta a segurá-lo com as duas mãos e leva-o à boca. Em seguida observa a parte do instrumento que levou à boca (este tem uma corda à volta). Ele leva-o novamente à boca e percorre, de um lado para o outro, o instrumento com a boca. O instrumento vai produzindo som. O Duarte continua a explorar o instrumento com a boca” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do Duarte utilizando o Instrumento Pedagógico de Observação do Envolvimento da Criança (Laevers et al., 2005)

Durante a observação do Duarte foram visíveis indicadores de **concentração**, focando a sua atenção na ação da experimentação que estava a vivenciar: explorar instrumentos musicais, característicos de outras culturas. A **persistência** em não largar o instrumento quando este cai sobre o cesto revela o interesse que o Duarte tem na continuidade da sua exploração. A sua **postura corporal** assertiva e a **expressão facial** reveladora de um olhar intenso demonstram que o Duarte está envolvido em descobrir aquele instrumento musical específico. Quando o Duarte persiste em explorar o instrumento demonstra **satisfação** pelo desejo alcançado.

Os indicadores referidos acima revelam que, durante todo o período de observação, o nível de envolvimento do Duarte foi elevado.

(portefólio individual da criança)

Com o objetivo de alargar as oportunidades de experiência das crianças, reúno com a equipa de sala para refletirmos sobre os interesses observados até então (cf. Anexo 6). Nessa reunião decidimos planificar um passeio à Quinta Pedagógica dos Olivais, com o propósito de conhecer novos espaços, que criem novas experiências sensoriomotoras das crianças.



Este registo fotográfico dá ênfase a duas experiências vivenciadas pelo Duarte na Quinta Pedagógica dos Olivais. A primeira tem a ver com a observação dos animais, a segunda refere-se ao contacto com elementos naturais.

“Quando chegámos à quinta seguro o Duarte no colo. Converso com ele sobre o que vamos ver. Passeamos pela Quinta e o Duarte observa atentamente os animais. Aproximamo-nos das cercas e o seu olhar segue os movimentos, primeiro do burro, depois da vaca. O espaço da Quinta também proporciona o contacto com diferentes elementos da natureza. O Duarte olha para as folhas, agarra uma com a mão direita e movimenta essa mão para traz e para a frente. Estes movimentos com a folha produzem alguns sons e o Duarte repete-os algumas vezes. Na carroça de madeira o Duarte explora, com todos os sentidos, diferentes pedaços de madeira” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do Duarte utilizando as Áreas de Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

Na área das identidades e das relações: expressa iniciativa quando contacta com a natureza; interage com o adulto, olhando para ele e escutando-o.

Na área das linguagens – *linguagem ambiental*: revela interesse pelo mundo natural, neste caso concreto pelo ambiente da Quinta, observando atentamente os animais e explorando alguns elementos da natureza.

(portefólio individual da criança)

À semelhança do que foi vivenciado pelo José e sua família na celebração de laços e afetos, conta-se em seguida como o Duarte e a sua família vivenciaram esse momento.



Estas fotografias registam diferentes momentos vividos, pelo Duarte e sua família, para e na celebração dos laços e afetos: “as famílias fizeram ensaios e no dia da apresentação cantaram e tocaram para os filhos. A mãe do Duarte participa cantando e tocando viola. Quando o Duarte observa este momento o seu olhar fica focado na direção do coro” (notas de campo das educadoras).

Leitura da experiência do Duarte utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *pertencer e participar*: fortalece laços familiares, desfrutando de um momento de interação entre o contexto educativo e a diversidade de contextos familiares.

(portefólio individual da criança)

Com os mesmos propósitos enunciados na jornada de aprendizagem do José, proponho ao Duarte a exploração do cesto dos tesouros.



O registo fotográfico desta atividade evidencia as ações do Duarte durante a sua exploração.

“Em tempo de pequenos grupos disponibilizo o cesto às crianças. O Duarte aproxima-se, olha para o interior do cesto e retira uma lanterna. Olha para ela, enquanto a segura com as duas mãos. Leva à boca. Volta a olhar para ela e coloca-a no chão. Em seguida retira do cesto uma escova. Olha para ela e gatinha até à parede. De joelhos coloca a mão esquerda na parede e utiliza a mão direita para bater com a escova na parede. Ao mesmo tempo vocaliza diferentes sons. Depois foca o olhar na escova e desliza a parte macia da mesma sobre parede. Sorri. Volta a bater com a escova na parede. Volta a sorrir” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do Duarte utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *ser e estar*: expressa iniciativa, fazendo escolhas para desenvolver a sua ação; toma consciência de si como um ser capaz de fazer coisas e de experimentar.

No eixo – *explorar e comunicar*: escolhe os objetos descobrindo diferentes formas e texturas numa exploração multissensorial; experimenta a sonoridade dos objetos.

No eixo – *narrar/criar significado*: procura diferentes interesses no modo como manipula e explora os objetos, dando-lhes significado.

(portefólio individual da criança)

O interesse pela musicalidade dos objetos é visível nas ações que algumas crianças realizam quando estão a explorar os materiais. A equipa reflete e propõe alargar as experiências na área musical e apresentando o djambé.



As fotografias deste momento registaram o envolvimento do Duarte, no momento (inter)cultural, na companhia do adulto e dos pares.

“Apresento ao grupo o instrumento musical djambé. Brinco com a sonoridade do instrumento e as crianças olham para mim. O Duarte aproxima-se e olha fixamente os movimentos que faço com as mãos. Coloco o djambé de pé e as crianças aproximam-se. O Duarte coloca as mãos em cima do instrumento e põe-se de pé. Sorri. Em seguida experimenta tocar no djambé deslizando as mãos sobre o instrumento. Eleva o braço direito e bate com a mão em cima do djambé. Ouve o som e sorri. Eu toco uma vez no instrumento, o Duarte olha a minha mão e aproxima a dele da minha. Toca também uma vez no instrumento. Sorri” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do Duarte utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *ser e estar*: expressa iniciativa na experimentação do instrumento, respondendo ao seu interesse e curiosidade natural; experimenta sucesso, exprimindo satisfação quando alcança os seus desejos.

No eixo – *pertencer e participar*: experimenta a musicalidade do instrumento na companhia dos pares; vive momentos de bem-estar e envolvimento.

(portefólio individual da criança)

Para celebrar o dia do pai e respeitando os interesses das crianças são pensados tempos e espaços que lhes proporcionem uma exploração multissensorial na companhia das suas famílias.



“Na companhia do pai e da mãe, o Duarte explora diferentes objetos com musicalidade, disponibilizados no espaço exterior do piso -1” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do Duarte utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *ser e estar*: exprime satisfação através da sua expressão facial, quando sorri.

No eixo – *pertencer e participar*: desfruta da companhia do pai e da mãe, expressando sentimentos de realização pessoal, quando experimenta tocar os instrumentos; envolve-se espontaneamente na interação com o pai e com a mãe fortalecendo os laços.

(portefólio individual da criança)

As mudanças do espaço e dos materiais da sala de atividades, oferecem novas explorações às crianças. Descobrir os animais e os livros começa a ser um interesse visível nas suas ações em tempo de brincadeiras. Respeitando esse interesse planifico contar a história: “**O artista que pintou um cavalo azul**”, de Eric Carle, da Kalandraka.



“No espaço da varanda e no momento (inter)cultural conto a história ao grupo. Exploro as imagens, os sons e as cores. O Duarte escuta o que vou dizendo ao mesmo tempo que olha para mim e para as imagens que vou apresentando ao virar de cada página. A sua atenção tem no seu foco o livro que apresenta uma diversidade de animais com bastantes cores” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do Duarte utilizando as Áreas de Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

Na área das relações: participa numa atividade de grupo.

Na área das linguagens - emergência da linguagem oral: aprecia a história que está a ouvir; - **emergência da linguagem criativa:** contacta com uma ampla diversidade de animais domésticos e selvagens pintados com formas, traços e cores pouco convencionais.

Na área dos significados: desenvolve a atenção e concentração.

(portefólio individual da criança)

Num outro momento e em tempo individual adulto-bebé desafio algumas crianças a utilizarem o pincel e tintas para recriarem as guardas do livro explorado anteriormente.



“No espaço da varanda converso com o Duarte sobre as características das guardas do livro e sobre o que vamos fazer. Disponibilizo tintas com diferentes cores sobre uma folha de feltro preta. O Duarte começa a espalhar a tinta com a mão esquerda, enquanto segura o pincel com a mão direita. Com o meu apoio experimenta manusear o pincel. Olha para ele e leva-o à boca. Olha para mim e sorri. Volta a centrar a sua atenção no feltro e com movimentos enérgicos move o pincel em diferentes direções. Repete os movimentos ao mesmo tempo que sorri e vocaliza diferentes sons. No fim olha para mim e volta a sorrir” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do Duarte utilizando o Instrumento Pedagógico de Observação do Envolvimento da Criança (Laevers et al., 2005)

Durante a observação realizada ao Duarte foram visíveis indicadores de **concentração**, focando a sua atenção na ação que estava a desenvolver: pintar com as mãos e com o pincel. A sua **postura corporal** assertiva e a **expressão facial** revelam que o Duarte está envolvido na experiência que está a vivenciar sorrindo facilmente. A sua **persistência** em movimentar o pincel nas diferentes direções dirigiu toda a sua atenção e energia para alcançar o seu desejo. Quando o Duarte, no final, olha para mim e sorri revela **satisfação** pelo desejo alcançado.

Os indicadores referidos acima revelam que, durante todo o período de observação, o nível de envolvimento do Duarte foi elevado.

Alargando o contacto das crianças com o mundo natural, tal como mencionei na jornada de aprendizagem do José, também o Duarte contactou com o periquito da sala da educadora Sónia.



“O Duarte põe-se de pé e caminha até à gaiola. Olha em direção ao pássaro. A Sara aproxima-se e conversa com as crianças: *é um pássaro amarelo. Faz piu, piu.* O Duarte olha para a Sara. No final a Sónia eleva a gaiola para levar o pássaro ao mesmo tempo que verbaliza o que vai fazer. A Sara diz: *adeus.* O Duarte eleva o braço direito em direção à gaiola e movimenta a mão fazendo o gesto do adeus” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do Duarte utilizando as Áreas de Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

Na área das identidades e relações: expressa interesse e iniciativa no desejo de observar o pássaro; participa em atividades de grupo.

Na área das linguagens – emergência da linguagem oral: comunica, não-verbalmente, o seu interesse em observar o pássaro quando se desloca até à gaiola; - **emergência da linguagem ambiental:** contacta com o mundo animal, neste caso concreto um periquito.

(portefólio individual da criança)

Dando continuidade ao interesse das crianças pelo mundo natural as educadoras, de ambas as salas, planificam projetar um documentário sobre pássaros, com o propósito das crianças observarem os movimentos e o cantar das aves.



“O Duarte gatinha em direção às imagens do documentário. Coloca a mão na parede e foca o seu olhar seguindo os movimentos que os pássaros fazem. Coloca-se de pé e bate com a mão na parede ao mesmo tempo que vai vocalizando alguns sons. O adulto responde: *é o pássaro. Faz piu, piu. Ele está a voar.* O Duarte olha para o adulto, vocaliza diferentes sons e sorri” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do Duarte utilizando as Áreas de Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

Na área das identidades: expressa iniciativa quando gatinha até à parede para responder ao seu desejo de observar a ave.

Na área das linguagens - emergência da linguagem ambiental: observa os movimentos do pássaro e ouve o som do animal; - **emergência da linguagem oral:** vocaliza diferentes sons durante a observação do documentário.

(portefólio individual da criança)

Por motivos de saúde o Duarte não esteve presente na Visita ao Oceanário de Lisboa, mas quando regressa ao CIOS é integrado de forma natural no desenvolvimento das atividades. Assim, e depois da realização da visita, partilho com as crianças fotografias do Oceanário devolvendo às crianças as experiências que vivenciaram.



“O Duarte observa as fotografias e ouve a nossa narrativa sobre a visita ao Oceanário de Lisboa” (notas de campo da educadora).

Partindo dessas vivências apresento às crianças um livro, que a ama Mila trouxe para partilhar com o grupo, com imagens reais de animais marinhos. O interesse das crianças pela vida aquática transpõe-se para esse livro.



“O Duarte observa o livro, quando o estou a folhear. Quando coloco o livro em cima do chão ele estica o tronco, e com o indicador esticado aponta para os peixes, ao mesmo tempo que vai vocalizando diferentes sons. Em volta a esticar-se para virar a página do livro (notas de campo da educadora).

A ama Emília traz um peixe para ficar na nossa sala. Ela apresenta-o ao grupo na companhia do Gabriel.



“O Duarte observa os movimentos do peixe. A sua expressão facial evidencia admiração, ao mesmo tempo que vocaliza diferentes sons” (notas de campo da educadora).

Complexificando as aprendizagens das crianças disponibilizo diferentes materiais para fazerem representações sobre o fundo do mar. Com o apoio do adulto Duarte escolhe pintar a fazer colagens de elementos naturais após a sua exploração.



“O Duarte segura o pincel e desliza-o sobre a pasta de papel branca. Ele molha o pincel na tinta e depois volta a deslizar-lo sobre a rodela branca. Num outro momento o Duarte explora conchas, búzios e peixes com o propósito de os colar em cima da pintura que realizou anteriormente.” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência do Duarte utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *ser e estar*: evidencia iniciativa e autonomia durante a realização da pintura.

No eixo – *explorar e comunicar*: comunica de forma verbal e não-verbal usando a expressão corporal e facial para comunicar as emoções e sentimentos que vivencia nos diferentes momentos; emerge numa linguagem plástica contactando com materiais de expressão artística e colando os objetos naturais e os peixes.

(portefólio individual da criança)

A jornada de aprendizagem da Joana

Considerando que a Joana foi a última bebé a integrar o grupo de crianças do berçário e que a sua transição foi realizada de forma gradual, a minha primeira observação da Joana acontece em meados do mês de dezembro de 2016.

Com a proximidade da época natalícia disponibilizo, para colocar no espaço da sala, um cesto de verga com diferentes objetos característicos desta época. Este cesto tem como propósito oferecer às crianças o contacto com materiais a que têm acesso no quotidiano desta época. A seleção desses materiais teve em consideração características como a forma, a cor, a texturas e a sonoridade.



“Sento a Joana com apoio e ofereço-lhe o cesto com os materiais. A Joana explora um guizo dourado. O José aproxima-se dela com uma esponja de textura áspera. A Joana estica o braço direito para a alcançar. O José solta a esponja e a Joana agarra-a com a mão direita. Em seguida solta o guizo e segura a esponja com as duas mãos ao mesmo tempo que olha para ela. A Joana deixa cair a esponja e direciona o seu foco para uma fita de natal com sinos. Segura no sino. Este produz um som. A Joana sorri. Em seguida movimenta o braço com bastante energia e ouve o som do sino. Olha para mim e sorri. Volta a repetir os movimentos anteriores e solta uma gargalhada” (notas de campo da educadora).

Refletindo sobre este momento evidencia-se que as ações da Joana foram focadas na exploração da fita que tinha o sino. Esta observação vai ao encontro do interesse que já foi mencionado nas jornadas de aprendizagem do José e do Duarte: a musicalidade dos objetos. Assim diversificam-se as explorações musicais.



“A Sara dinamiza com o grupo a canção: *“Foi na loja do mestre André”*. Inicialmente canta a canção ao grupo ao mesmo tempo que identifica cada instrumento que temos no cesto. Em seguida a Joana explora a guizeira. Segura-a com as duas mãos, ao mesmo tempo que a observa. Movimenta os braços, para cima e para baixo, ouve o som que o instrumento faz. Repete os movimentos com os braços. O seu olhar acompanha os movimentos que faz com o instrumento” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência da Joana utilizando as Áreas de Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

Na área das relações: participa em atividades de grande grupo.

Na área das linguagens – *emergência da linguagem musical*: contacta com diferentes instrumentos musicais e explora a guizeira.

Na área dos significados: desenvolve a concentração mostrando-se focada durante a atividade.
(portefólio individual da criança)

Proporciona-se vivenciar um momento musical na sala 3 (esta sala é uma sala de crianças com dois anos), aumentando as experiências em torno da música e proporcionando o contacto com outras crianças e adultos, abrindo o leque de interações entre salas.



“Na sala 3 a Joana, sentada no colo da Sandra, ouve a mãe da Margarida a tocar violino. A mãe partilha com as crianças músicas que lhes são familiares. A última música que a mãe toca permite às crianças sentir as diferentes intensidades do som daquele instrumento musical. No final do miniconcerto a Joana contacta com o violino” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência da Joana utilizando as Áreas de Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

Na área das linguagens – *emergência da linguagem oral*: ouve canções; ***emergência da linguagem social*:** experimenta novos espaços facilitadores de interações positivas; ***emergência da linguagem musical*:** ouve diferentes intensidades sonoras do violino; com o apoio do adulto experimenta o instrumento musical.

(portefólio individual da criança)

A equipa continua a responder ao interesse das crianças pela música. Assim, num momento de pequenos grupos disponibiliza-se às crianças uma caixa com luzes de diferentes cores, que piscam de forma rápida e de forma lenta. Para este momento coloco um cd da Fisher Price que se chama “Canções de embalar”.



“Escureço a sala e coloco a música a tocar. Ajudo a Joana a entrar dentro da caixa. Ela olha à sua volta e estica o braço esquerdo agarrando o foco de luz. Sorri. As luzes piscam devagar. Ela toca com o dedo indicador na luz. As luzes piscam depressa e prontamente a Joana estica o tronco em direção às luzes que estão sobre a sua cabeça e vocaliza diferentes sons. Olha para mim e sorri” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência da Joana utilizando o Instrumento Pedagógico de Observação do Bem-Estar da Criança (Leavers et al., 2005)

Durante a observação a Joana evidenciou **concentração**, focando a sua atenção no piscar das luzes, observando-as e tocando-as. A sua **postura corporal** assertiva e a **expressão facial** revelaram que a Joana está envolvida na experiência que está a vivenciar sorrindo facilmente. A sua **persistência**, em tocar nos focos de luz dirigiu toda a sua atenção e energia para alcançar o seu interesse. Quando a Joana sorri mostra **satisfação** revelando estar a tirar prazer da experiência que está a vivenciar.

Os indicadores referidos acima revelam que, durante todo o período de observação, o nível de envolvimento da Joana foi elevado.

(portefólio individual da criança)

Com a nova organização dos espaços e dos materiais, observo a Joana em tempo de brincadeiras. Durante esta observação as escolas para desenvolver a sua experimentação focaram-se no interesse pelos elementos da natureza e pelos animais, neste caso concreto o tigre.



“A Joana aproxima-se dos elementos naturais e segura num tronco fino de uma árvore. Sorri ao mesmo tempo que olha para ele. Continuando a sua exploração aproxima-se outro elemento da natureza. A sua expressão facial evidencia admiração. Eu questiono: *o que foi Joana?* Ela debruça-se sobre o objeto e alcança um tigre. Eu verbalizo: *é o tigre. Tu encontras-te um tigre, boa.* Em seguida coloca o tigre de pé em cima da casca da árvore. O tigre cai. Ela deita-o com as patas para cima. Olha para ele. Volta a agarrar no tigre e desloca-se até às perdas. Aqui coloca o tigre no chão e tenta segurar na pedra com as duas mãos. Quando consegue olha para mim e sorri. Coloca novamente a pedra no chão, agarra no tigre e desloca-se pelo espaço. Olha para mim e sorri” (notas de campo da educadora).

Perante este interesse, e como já foi focado na jornada de aprendizagem do José, proporcionou-se visitarmos o Oceanário de Lisboa. Antes de se concretizar a visita a equipa de sala planifica uma simulação ao Oceanário de Lisboa, com a projeção de um documentário sobre a vida aquática no fundo do mar.



“Projeto na parede o documentário sobre a vida no fundo do mar. Com a sala escurecida, a Joana aproxima-se da parede e coloca-se de pé. Ela observa todos os movimentos que os peixes fazem. Aponta para a parede, sorri e vocaliza diferentes sons evidenciando o seu fascínio.” (notas de campo da educadora).

As famílias participam na visita ao Oceanário de Lisboa assegurando o transporte dos filhos até à exposição e depois da exposição até ao CIOS. Algumas famílias acompanharam as suas crianças, vivenciando em companhia esta nova experiência.



“Na companhia da Sara e da Catarina a Joana observa os diferentes animais aquáticos que o Oceanário oferece. Ela segue com o olhar os movimentos que o tubarão faz debaixo de água. A sua postura corporal transparece tranquilidade enquanto foca os seus interesses na observação dos peixes e do gelo, demonstrando um acesso tranquilo às suas próprias necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. A expressão facial da Joana evidencia satisfação revelando estar a divertir-se, sorrindo facilmente. Ela

interage com os adultos vocalizando diferentes sons e mostrando abertura face à atenção que recebe” (notas de campo da educadora).

Análise da experiência da Joana utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *pertencer e participar*: desfruta da companhia dos adultos e dos pares participando na visita ao Oceanário de Lisboa.

No eixo – *explorar e comunicar*: emerge numa linguagem científica, fascinando-se pelo mundo natural: observa diferentes elementos da natureza como por exemplo animais, plantas, rochas e gelo, desenvolvendo capacidades de observação; contacta com diferentes animais e seus habitats, envolvendo-se numa experimentação multissensorial; comunica de forma não-verbal usando a expressão corporal e facial para comunicar as emoções e sentimentos que vivencia nos diferentes momentos.

No eixo - *narrar e significar*: cria significados sobre o mundo que a rodeia.

(portefólio individual da criança)

Num momento de grande grupo partilho com as crianças fotografias da visita ao Oceanário de Lisboa, devolvendo-lhes as diferentes experiências vivenciadas.



“A Helena olha para as fotografias, ao mesmo tempo que vocaliza diferentes sons” (notas de campo da educadora).

Em seguida apresento às crianças um livro, que a ama Mila trouxe para partilhar com o grupo, com imagens reais de animais marinhos. O interesse das crianças pela vida aquática transpõe-se para esse livro.



“Revelando iniciativa a Joana inclina o tronco e aponta para os peixes aos mesmo tempo que verbaliza diferentes sons” (notas de campo da educadora).

Diversificando as experiências das crianças apresento diferentes peixes de plástico. Estes serão colocados na cesta dos animais, com o propósito de desenvolver novas brincadeiras.



“A Joana gatinha até mim e coloca-se de pé. Ela segura um animal na mão e eu verbalizo: é o peixe. A Joana responde vocalizando diferentes sons” (notas de campo da educadora).

Diversificando as aprendizagens das crianças disponibilizo diferentes materiais para fazermos medusas com transparencias.



“Emergindo numa linguagem plástica a Joana experimenta rasgar e pintar. Ela segura o papel com as mãos, rasga-o e solta uma gargalhada. A sua expressão facial demonstra estar a divertir-se e a retirar prazer desta experimentação, sorrindo facilmente. Com os pedaços de papel que as crianças rasgaram, fizemos pasta de papel que foi usada para colar em balões. A Joana segura o pincel com a mão esquerda e com prontidão começa a pintar. Durante a atividade vai molhando o pincel no recipiente e volta a deslizar o pincel pelo balão ao mesmo tempo que direciona o olhar para o que está a fazer e para o adulto que o acompanha” (notas de campo da educadora).

Leitura da experiência da Joana utilizando os Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

No eixo – *ser e estar*: expressa iniciativa durante as atividades, sem receio de tomar o lugar a que tem direito; experimentam bem-estar.

No eixo – *explorar e comunicar*: comunica sentimentos e interesses utilizando uma linguagem verbal, vocalizando diferentes sons e não-verbal usando a expressão corporal e facial para comunicar; emerge numa linguagem plástica explorando diferentes materiais de expressão artística e manipulando alguns materiais de desgaste.

(portefólio individual da criança)

Estas jornadas de aprendizagem chegam ao fim com um interesse comum e com um envolvimento que diversificou esse interesse.

Parte IV – Interpretação dos dados de investigação

A narrativa desta investigação apresenta a jornada de aprendizagem de três crianças, em contexto de berçário, e a jornada de ação pedagógica do educador que pratica a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Nesta pedagogia o educador tem um papel reflexivo que envolve a organização dos espaços, a organização dos materiais, a escuta e a observação da criança com o propósito de documentar a construção do seu conhecimento. Esta prática de profissional reflexivo reconhece à criança a sua competência, a sua agência e seu direito à participação.

Segundo Freire (1997, p. 42), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Deste modo o educador que olha para a sua ação, de forma crítica, desenvolve propósitos que melhoram a sua prática na ação com as crianças.

Estas ideias estão no centro desta investigação, que tem como finalidade melhorar a qualidade do atendimento às crianças e suas famílias através da ação reflexiva da educadora.

A interpretação dos dados desta investigação centra-se na narrativa das jornadas de aprendizagem da criança, em harmonia com a ação pedagógica da profissional de educação, tendo como suporte a documentação pedagógica e a avaliação.

Segundo Oliveira-Formosinho, Formosinho, Pascal e Bertram (2019, p.144) “a documentação e a avaliação devem favorecer as jornadas de aprendizagem das crianças, em interatividade com as jornadas de aprendizagem dos profissionais”. Esta interatividade contribui para que o educador desenvolva o seu pensamento reflexivo e crie significados na sua própria jornada de aprendizagem.

Considerando estas ideias analisam-se em seguida, as narrativas escritas na terceira parte desta investigação: a organização dos espaços e dos materiais; a transição casa-escola; e a jornada de aprendizagem das crianças em harmonia com a ação pedagógica da educadora.

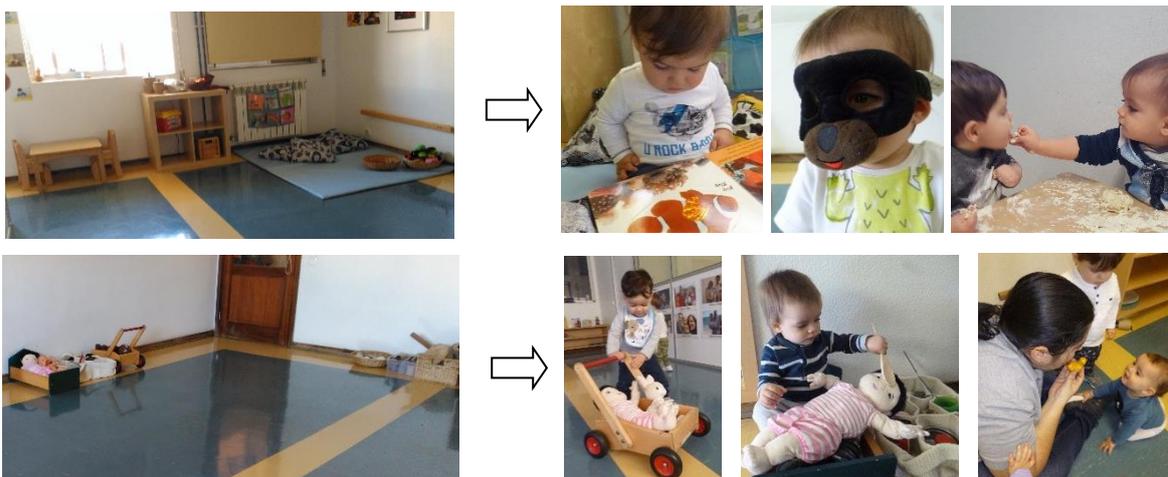
Análise à narrativa da organização dos espaços e dos materiais

A educadora começou por descrever as suas inquietações com a organização dos espaços e dos materiais. O questionamento sobre esta organização contribuiu para uma reflexão individual e em companhia, das auxiliares de sala, que de forma participativa colaboraram com o seu conhecimento e com o seu pensamento.

Neste estudo, o espaço e os materiais foram alvo de três reflexões ao longo do ano letivo. A primeira foi realizada, no início do ano, tendo no seu foco as características

individuais de cada bebé, respeitando as suas necessidades básicas (comer, dormir e higiene) e promovendo a sua comunicação e as suas interações sociais. Para essa reflexão a educadora organizou o seu pensamento com base no conforto e na sua segurança dos bebés, fomentando espaços “[...] limpos e arejados [...]. Materiais [...] que não ofereçam perigo à manipulação autónoma e imaginativa da própria criança” (Machado & Sousa, 2018, pp.56-57). Esta organização inicial foi refletida com a intencionalidade de oferecer aos bebés, um ambiente de bem-estar propício à criação de laços entre adulto e o bebé. A segunda reflexão realizada em dezembro, foi sistematizada para responder a questões de segurança e para responder ao desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, que, por esta altura, já começavam a gatinhar, a rastejar, a andar com apoio e a diversificar os seus interesses. A terceira reflexão aconteceu em março do novo ano civil. Nesta altura questões levantadas sobre as ações das crianças nos diferentes ambientes exigiram uma reflexão mais profunda por parte da educadora. Foi então que num dos encontros interpares refletiu-se, em companhia da formadora, sobre o instrumento de observação PQA (HighScope Program Quality Assessment). Este instrumento foi utilizado para observar as crianças nos diferentes espaços e posteriormente foi alvo de reflexão. Esta evidenciou as transformações a realizar no ambiente educativo e o investimento em materiais diversificados que oferecessem aos bebés novas descobertas e novas aprendizagens, como se pode observar em seguida.

Sala de atividades



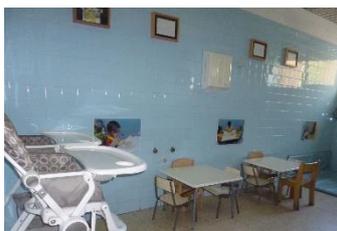
O registo fotográfico sobre o espaço da sala de atividades, evidencia a diversificação de experiências proporcionadas às crianças no uso das suas diferentes linguagens. Na reunião

de pais a educadora partilha com as famílias, através da documentação pedagógica, estas mudanças e escreve as aprendizagens realizadas pelas crianças, utilizando as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação:

“Na área das identidades e relações: as crianças interagem com os pares e com os adultos, mostrando empatia pelo outro; experimentam o espaço, revelando autoconfiança em si próprias; expressam diferentes interesses e desejos, fazendo escolhas sobre o que querem explorar; experimentam bem-estar, visível na sua expressão corporal e facial, retirando prazer das experiências que vivenciam com os pares e adultos.

Na área das linguagens: - emergência da linguagem motora - as crianças movimentam-se pelo espaço: gatinham e andam com e sem apoio; - emergência da linguagem dramática - as crianças experimentam brincar ao faz de conta, representando diferentes papéis através das suas ações - emergência da linguagem oral - as crianças contactam com novas palavras através dos diálogos que os adultos têm no apoio às brincadeiras”.

Espaço de refeição



Este registo fotográfico revela as diversas dinâmicas durante o tempo de refeição das crianças. Na partilha com as famílias a educadora faz uma leitura destes momentos, utilizando os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

“No eixo - ser e estar: as crianças expressam iniciativa e autonomia ao experimentarem comer sozinhas; experimentam bem-estar, quando acabam de comer e vão brincar ou observar fotografias que retratam diferentes experiências vividas naquele espaço. No eixo - pertencer e participar: as crianças desfrutam da companhia dos pares, num ambiente prazeroso durante o tempo de refeição”.

Espaço da varanda



As imagens que aqui se apresentam mostram o envolvimento das crianças nas diversas explorações que o espaço oferece. A educadora reflete sobre estas ações, utilizando as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação, e partilha com as famílias:

“Na área das linguagens: - emergência da linguagem motora - as crianças movimentam o corpo todo: gatinham, andam depressa e devagar, sentam-se e levantam-se; - emergência da linguagem corporal-cinestésica: manipulam os carros na caixa de areia, as bolas e as garrafas sensoriais, desenvolvendo a coordenação da motricidade fina”.

Análise à narrativa do processo de transição casa-escola

O processo de transição casa-escola, também foi alvo de reflexão por parte da educadora. Este é um processo que contribui para a construção de relações de confiança entre a equipa de sala e as famílias das crianças. Acolher bem, respeitar interesses e necessidades de cada criança e sua família é criar um espaço de pertença que contribua para o bem-estar de todos os envolvidos neste processo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

A narrativa do processo de transição casa-escola, das crianças envolvidas nesta investigação, descreve a ação da educadora perante as diferentes necessidades das famílias. Estas foram respeitadas nas suas vontades e as crianças foram envolvidas em diferentes interações com os adultos da sala e com os seus pares. Estas interações tiveram o propósito de desenvolver vínculos de confiança que contribuiram para a realização harmoniosa de novas aprendizagens.

Análise à narrativa das jornadas de aprendizagem das crianças

A narrativa das jornadas de aprendizagem das crianças, que constituem esta investigação, conta como a educadora pensou e desenvolveu a sua ação pedagógica. Foram realizadas observações aos bebés focando a sua ação, quer em contexto individual, quer em contexto grupal. Esta escuta das crianças levou, posteriormente, a educadora a refletir individualmente ou em companhia (com a equipa de sala e com a equipa de formação interna

e formação interpares). Ao refletir a educadora documentou as ações dos bebês, fazendo a leitura das suas aprendizagens. Esta leitura considerou os instrumentos pedagógicos de observação do bem-estar e do envolvimento da criança (Laevers et al., 2005), bem como os eixos de intencionalidade pedagógica e as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação.

Os instrumentos de observação do bem-estar e do envolvimento da criança monitorizaram o conforto e o desenvolvimento da ação do bebê. Para a Pedagogia-em-Participação o bem-estar das crianças é essencial para que possam realizar as suas aprendizagens num ambiente de qualidade.

As observações do bem-estar, narradas nesta investigação, evidenciaram que as crianças desfrutaram de um nível elevado de bem-estar, durante a sua jornada de aprendizagem. A comprovar esta informação pode-se consultar (no número 3, da parte III) a leitura das aprendizagens das crianças, onde se identificam os indicadores do bem-estar.

As observações do envolvimento das crianças, narradas também no número 3, da parte III desta investigação, revelaram um envolvimento elevado durante as experiências que vivenciaram.

A leitura das três jornadas de aprendizagens das crianças, contadas nesta investigação, denotam ainda as aprendizagens realizadas pelas crianças à luz dos eixos pedagógicos e das áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação. Esta leitura foi realizada pela educadora que evidenciou que as crianças

Conclusão

Para desenvolver a Pedagogia-em-Participação, o educador tem o papel de “organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direção à cultura” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A criança quando chega à escola traz consigo uma cultura, uma história e uma identidade própria, característica da sua família. O educador ao respeitar essas características, individuais de cada família, direciona a sua ação reflexiva para a criação de sentimentos de pertença.

Nesta investigação pretendeu-se estudar e aprofundar a ação reflexiva da educadora na jornada de aprendizagem da criança (em contexto de berçário). Foi através da documentação pedagógica (partilhada com a comunidade educativa e realizada no portfólio da jornada de aprendizagem da criança) que se analisou o foco desta investigação, considerando que, ao refletir sobre as suas práticas a educadora *suspende* a sua ação respondendo aos interesses das crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho (2018, p. 42)

“Suspende gestos e falas; escutar e esperar; constituem-se num silêncio profissional que não é demissionário, mas expectante e respeitoso. É uma nova forma de fazer mediação pedagógica [...] que sabe estimular a autonomia da criança, através de uma empatia e atenção consciente que escuta e responde, que cria espaço e tempo para a exploração curiosa que a criança faz quando imersa em processos educativos automatizados”.

No ponto 3, da parte III, deste estudo descrevem-se as ações da educadora em harmonia com as três narrativas da jornada de aprendizagem das crianças. Ao longo dessa descrição foram concretizadas análises, que se traduziram na leitura das suas experiências individuais. Essa leitura foi realizada utilizando os eixos pedagógicos e as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação, constatando que as crianças se envolveram em experiências multissensoriais emergindo no desenvolvimento das diferentes linguagens. A par dessa análise também foram realizadas observações que evidenciaram sinais elevados de bem-estar e envolvimento nas crianças (Laevers et al., 2005) ao longo do ano.

As minhas inquietações e questões colocadas ao longo do ano letivo, foram superadas em reflexão, na companhia das formadoras (da formação interna e da formação interpares), de colegas educadoras e das auxiliares. Esta companhia, permite ao educador construir conhecimentos que provem da sua prática pedagógica e não da prática pedagógica de terceiros.

Aprofundar o conhecimento na Pedagogia-em-Participação e desenvolver práticas reflexivas, que proporcionam a qualidade no atendimento às crianças e suas famílias, não acabam com a finalização desta investigação, uma vez que o processo de reflexão não é estanque e os interesses e necessidades das crianças não são sempre os mesmos.

Com a realização desta investigação pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento profissional do educador enquanto prático reflexivo e para a melhoria da qualidade dos serviços prestados aos bebés e suas famílias.

“(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”

(Paulo Freire)

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho e S. Barros Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp.29-74). (vol.18). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.
- Afonso, J., Valadas, R., Cintra, S., Fitas, M., & Saldida, I. (2016). II Diagnóstico social de Lisboa 2015-2016. Consultado em 05.08.2018. Disponível em 195.245.197.216/CLAS/Todos/DOCS_enviados//1106/Diagn%F3sticos%20Sociais/DS%20Lisboa_2015-2016.pdf
- Araújo, S. (2018). A Proposta Pedagógica de Elionor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. In J. Oliveira-Formosinho e S. Barros Araújo (Orgs), *Os Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.139-160). (vol.22). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.
- Bogdan R. & Biklen S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (Coleção ciências da educação). Porto: Porto editora
- Dewey, J., (1971). *Experiência e Educação*. Coleção Cultural, Sociedade, Educação, volume 15, 15ª edição. São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). Aspectos Gerais. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Orgs), *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 21-36). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (5ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Formosinho, J. & Araújo, J. (2007). Anónimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (orgs), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.293-328). São Paulo: Artmed.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos: O atendimento em creche* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. & Freyberger, A. (2012). *Brinquedos e Brincadeira nas Creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica
- Laevers, F. (Ed.), Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Van Kessel, M. (2005). SICs [ZICo] Well-Being and Involvement in Care. A

processoriented self-evaluation instrument for care settings [Manual]. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para Creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. Araújo (Orgs), *Os Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-112). (vol. 22). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão panorâmica da investigação-acção. (vol.13). (Coleção Infância). Porto Editora.
- Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*. Tese de mestrado em Educação de Infância, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Sousa, J. & Machado, I. (2018). Anexo I: Organização do espaço e materiais educativos na Pedagogia-em-Participação para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 56-62). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma *práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (orgs), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.13-36). São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011a). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). (vol.16). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011b). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gâmbua (Orgs), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). (vol.17). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho e S. Barros Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp.11-27). (vol.18). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A Investigação Praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-

Formosinho (Orgs), *Transição entre Ciclos Educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 16-34). (vol. 19). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (Orgs), (2018). *Os Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (vol.22). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. Barros Araújo (Orgs), *Os Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.29-69). (vol.22). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2019). Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Orgs), *Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação* (pp.26-56). Porto Alegre: Penso.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Pascal, C. & Bertram, T. (2019). Princípios éticos para uma avaliação pedagógica holística. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Orgs), *Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação* (pp.137-148). Porto Alegre: Penso.

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

Sousa, J. & Machado, I. (2018). Anexo II: Organização dos ritmos temporais na Pedagogia-em-Participação para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 63-67). Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo – 1_ Informação retirada das entrevistas às famílias no início do ano letivo

Criança	Idade (em meses)	Rotinas		Interesses	Necessidades
		repouso	alimentação		
Carolina	4	4x dia	Leite materno	Não identificado	Dorme com fralda de pano a tapar a cara. Não usa chucha.
Duarte	6	2x dia	Come sopa e papas	Gosta de ouvir canções no colo do adulto	Dorme com chucha e um ratinho de pano.
Gonçalo	4	4x dia	Leite adaptado	Não identificado	Dorme com chucha e fralda de pano.
Joana	3	4x dia	Leite materno	Os sons das coisas	Dorme de lado, usa chucha e fralda.
José	7	2x dia	Come sopa e papas	Gosta de ouvir a canção “o balão do João”.	Dorme com chucha e uma ovelha de pano.
Paulo	5	2x dia	Leite materno	Gosta de andar nos braços do adulto de barriga para baixo.	Não usa chucha e dorme sempre de barriga para cima.
Salvador	4	Tem alguma dificuldade de em dormir	Leite adaptado	Adora estar deitado no chão com brinquedos à sua volta.	Dorme com chucha e fralda de pano.
Sérgio	7	2x dia	Come sopa e papas	Adora a companhia do adulto.	Dorme com chucha e fralda de pano.

Anexo – 2_Síntese dos assuntos abordados na primeira reunião de equipa (02/09/2016)

Pessoas presentes na reunião	Assuntos abordados (pela educadora)	Escuta (das auxiliares)
<p>Catarina (educadora)</p> <p>Sara (auxiliar de educação)</p> <p>Sandra (ajudante)</p>	<p>- Apresentação das rotinas, necessidades e interesses de cada criança;</p> <p>- Colocação da questão: como vamos organizar o espaço e os materiais, respondendo aos interesses e necessidades de todas as crianças?</p>	<p>Sara: “temos crianças muito pequeninas. Precisamos de superfícies fofas e brinquedos que eles possam levar à boca.”</p> <p>Sandra: “quando estive no berçário nós tínhamos na sala o colchão grade com as laterais, para proteger as quedas”.</p> <p>Catarina: “muito bem. Vamos considerar os Vossos contributos, mas temos também de pensar nas crianças mais velhas. Eu vou consultar um livro sobre os brinquedos e brincadeiras na creche, para aprofundar os nossos pensamentos”.</p> <p>Sara: “Nós podemos reunir todos os materiais e depois contigo escolhemos os mais adequados. Agora estou curiosa por essa organização”.</p> <p>Catarina: “boa”.</p>
<p>Decisões a tomar</p>	<p>- Aprofundar os pensamentos considerando o livro: “Brinquedos e Brincadeiras nas Creches – manual de orientação pedagógica” escrito por Tizuko Kishimoto e Adriana Freyberger.</p> <p>- Organizar o espaço e os materiais em equipa.</p>	

Anexo – 3_ Reflexão avaliativa sobre os diferentes espaços do berçário

PQA (versão creche)

Reflexão avaliativa sobre os dados obtidos nas seguintes categorias:

I. Ambiente Físico

I-A. O ambiente é seguro e saudável para os bebés e crianças mais pequenas

Nível	1	2	3	4	5
-------	---	---	---	---	---

O espaço utilizado por crianças e adultos apresenta:

- boa circulação de ar, com possibilidade de arejamento dos diferentes espaços;
- temperatura é adequada, existindo aquecimento no espaço de atividades, na espaço de higiene e no espaço de repouso;
- os perigos estão fora do alcance das crianças;
- todas as superfícies se encontram limpas e em bom estado de conservação: pisos limpos diariamente, mobiliário e brinquedos limpos com regularidade, tetos e paredes pintados sem sinais de humidade;
- as áreas de cuidados corporais e de preparação de alimentos encontram-se separadas, tendo cada uma a sua própria bancada;
- há produtos para lavagem das mãos e normas afixadas, estando esses produtos ao alcance dos adultos;
- água quente acessível aos adultos e as crianças;
- as condições e procedimentos relativos aos cuidados corporais obedecem a normas sanitárias e encontram-se bem organizados, existe papel para colocar na banca de mudas, luvas e desinfetantes para as mãos. As crianças são trocadas individualmente;
- boas condições de higiene na roupa da cama e no local de dormir, o espaço é arejado regularmente e a roupa da cama é trocada às quartas-feiras e sempre que seja necessário;
- condições e procedimentos higiénicos na preparação de alimentos e na lavagem da louça;
- fácil acesso aos materiais e procedimentos de primeiros socorros, estes existem e estão no espaço das mudas no armário por baixo da banheira;

- existe um boletim informativo sobre o estado de saúde de cada criança. Este encontra-se no arquivo central;

- os números de contacto em caso de emergência encontram-se afixados. Estes estão na pasta acessível aos adultos.

I-B. O ambiente acomoda adequadamente os bebés, crianças pequenas e adultos

Nível	1	2	3	4	5
--------------	----------	----------	----------	----------	----------

O espaço utilizado por crianças e adultos apresenta:

- existe espaço para todas as crianças se envolverem em atividades no solo;
- existe equipamento e mobiliário adaptado à altura de bebés e crianças pequenas em toda a sala;
- existem alguns arrumos adaptados à estatura dos adultos.

I-C. O equipamento existente na sala de creche encontra-se distribuído por áreas: sono, preparação e toma de refeições, cuidados corporais e jogo

Nível	1	2	3	4	5
--------------	----------	----------	----------	----------	----------

O espaço utilizado por crianças e adultos apresenta:

- sala calma ou área de dormir com berços e camas pequenas/esteiras em número suficiente. A sala conta com oito berços, uma para cada criança;
- existem mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças para a toma das refeições, para todos os bebés e crianças. Existe 1 mesa com 4 cadeiras e 6 cadeiras de alimentação;
- existe um local calmo e confortável para todas as crianças tomarem as refeições;
- existe uma área diferenciada e acessível para as crianças, utilizada exclusivamente para a preparação dos biberões, alimentos e para a sua arrumação;
- existe um local calmo para amamentar/dar o biberão onde dois ou mais pares de “adulto-criança” se podem sentar confortavelmente. No espaço das mudas existe um sofá, onde os adultos se podem sentar confortavelmente, para amamentar ou dar biberão às crianças;

- existe uma área específica, adequada e acessível a todas as crianças para os cuidados corporais;

- existe espaço suficiente para o jogo, organizado em função da mobilidade diferencial do grupo.

I-D. O espaço de jogo exterior é seguro e de fácil acesso

Nível	1	2	3	4	5
--------------	----------	----------	----------	----------	----------

O espaço utilizado por crianças e adultos apresenta:

- a área exterior de jogo é de fácil acesso a partir do espaço interior de cuidados e de jogo;

- existem algumas superfícies de amortecimento do impacto/choque. São colocadas mantas e colchões no espaço exterior das varandas;

- existem estruturas de jogo e/ou guarda-sóis que proporcionam alguma sombra. São colocados tecidos nas grades da varanda para fazerem sombra.

I-E. Os materiais para exploração sensorial e jogo estão acessíveis aos bebés e às crianças pequenas

Nível	1	2	3	4	5
--------------	----------	----------	----------	----------	----------

O espaço utilizado por crianças e adultos apresenta:

- todos ou quase todos os materiais utilizados pelas crianças para ver, ouvir, cheirar, levar à boca, explorar e brincar são feitos de plástico;

- os materiais para exploração e jogo são seguros e estão disponíveis para as crianças explorarem e brincarem ao longo de todo o dia;

- estão disponíveis alguns livros para as crianças durante alguns momentos do dia;

- estão disponíveis alguns instrumentos musicais simples para as crianças durante alguns momentos do dia.

I-F. Existe espaço e materiais para a área do movimento

Nível	1	2	3	4	5
--------------	----------	----------	----------	----------	----------

O espaço utilizado por crianças e adultos apresenta:

- existe espaço para todas as crianças rolarem, sentarem, gatinharem, andarem, balouçarem, treparem, saltarem e correrem;

- as crianças que não estão a dormir nunca se encontram confinadas a pequenos espaços de jogo, cadeiras para crianças (exceto, talvez, no momento das refeições) ou berços. À medida que as crianças acordam vão sendo retiradas das camas para fazer higiene e brincarem no espaço de jogos;

- não se encontra disponível equipamento para as crianças treparem.

I-G. Estão acessíveis às crianças objetos familiares, bem como materiais e superfícies macias

Nível	1	2	③	4	5
--------------	----------	----------	----------	----------	----------

O espaço utilizado por crianças e adultos apresenta:

- os objetos pessoais das crianças estão por vezes acessíveis;

- existem alguns materiais ou superfícies suaves onde as crianças se possam aconchegar.

I-H. Estão expostas fotografias e produções das crianças

Nível	1	2	3	④	5
--------------	----------	----------	----------	----------	----------

O espaço utilizado por crianças e adultos apresenta:

- existem fotografias de todas as crianças e das suas famílias para as crianças olharem, tocarem, segurarem e transportarem;

- algumas produções das crianças estão expostas.

Anexo - 4_ Instrumento de Observação do Bem-Estar da Criança

<p style="text-align: center;">INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE OBSERVAÇÃO DO BEM-ESTAR DA CRIANÇA (Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005) Tradução: Sara Barros Araújo Revisão da tradução: Júlia Oliveira-Formosinho Associação Criança Setembro 2007</p>
--

BEM-ESTAR	
Indicador	Descrição
<i>Satisfação</i>	A criança demonstra estar a divertir-se e a retirar prazer, envolvendo-se espontaneamente na interação com os outros e nas atividades; parece feliz, sorri ou ri facilmente.
<i>Relaxamento e paz interior</i>	A criança transmite uma impressão de relaxamento, sem sinais de tensão.
<i>Vitalidade</i>	A criança demonstra energia e vitalidade, visíveis na sua expressão facial, alegre e expressiva, e na sua expressão corporal, vertical, sem receio de tomar o espaço a que tem direito.
<i>Abertura</i>	A criança demonstra prontidão face às experiências; demonstra ser abordável pelos outros, evidenciando contentamento face à atenção que recebe: um abraço, um cumprimento, uma palavra de conforto, um encorajamento ou ajuda.
<i>Auto-confiança</i>	A criança demonstra auto-confiança e sentido de valor pessoal, expressos numa postura de um certo orgulho, de sentir-se “grande”, literalmente; a criança é assertiva.
<i>Estar em sintonia consigo própria</i>	A criança demonstra um acesso tranquilo às suas próprias necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos.

Nível	Bem-Estar	Sinais
1	Muito baixo	<p>Durante o episódio de observação, a criança mostra claramente sinais de desconforto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - choramingando, soluçando, chorando, gritando, etc. - com aspecto abatido, triste, assustado ou alarmado. - parecendo estar com raiva ou furiosa - evidencia tensão corporal: agitando os braços e/ou batendo com os pés no chão, contorcendo-se, partindo coisas ou magoando os outros - sugando os dedos ou esfregando os olhos - não evidenciando reações ao ambiente, evitando o contacto, isolando-se - magoando-se a si própria: batendo com a própria cabeça, caindo deliberadamente no chão, etc.
2	Baixo	<p>A postura, expressão facial e acções indicam que a criança não se sente à vontade. Contudo, os sinais são menos explícitos do que aqueles indicados no nível 1 ou não estão expressos durante todo o período de observação.</p>
3	Moderado	<p>A criança transmite uma impressão de “imobilidade”, tem uma postura neutra. Não existem sinais indicadores de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. A expressão facial e a postura demonstram pouca ou nenhuma emoção.</p>
4	Elevado	<p>A criança mostra sinais de satisfação (ver nível 5). Contudo, os sinais demonstrativos de prazer não estão constantemente presentes com o mesmo grau de intensidade.</p>
5	Muito Elevado	<p>Durante todo o período de observação existem sinais claros de conforto, de que a criança se está a sentir bem, apreciando de forma plena:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sentindo-se feliz e bem-disposta: sorrindo, chorando de alegria, etc. - sendo espontânea, sendo ela própria, sendo expressiva. - falando para si própria, brincando com sons, murmurando, cantando, etc. - estando relaxada, não demonstrando sinais de stress. - demonstrando abertura relativamente ao ambiente. - demonstrando vivacidade, reagindo energicamente, etc. - demonstrando auto-confiança e segurança pessoal.

Anexo - 5_ Instrumento de Observação do Envolvimento da Criança

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

(Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005)

Tradução: Sara Barros Araújo

Revisão da tradução: Júlia Oliveira-Formosinho

Associação Criança

Setembro 2007

ENVOLVIMENTO	
Indicador	Descrição
<i>Concentração</i>	A criança centra a sua atenção no círculo limitado da sua atividade. Um ponto de referência são os movimentos oculares da criança: os olhos estão fixos no material, nas mãos, ou vagueiam por vezes ou sempre?
<i>Energia</i>	A energia física está envolvida nas atividades motoras. É possível mesmo observar o nível de transpiração como uma medida de envolvimento. Noutras atividades, outros aspectos físicos podem reter a nossa atenção como falar alto ou pressionar algum material com força. A energia mental pode tornar-se evidente no cuidado colocado na acção ou no esforço (mental) evidenciado na face. Isto pode ser acompanhado por sinais como rubor ou transpiração.
<i>Complexidade e criatividade</i>	A criança aplica livre e acentuadamente capacidades cognitivas e outras. O seu comportamento não é rotineiro – a criança envolvida encontra-se a realizar no seu máximo. A complexidade envolve com muita frequência a criatividade: a criança dá um toque individual à atividade, produz algo novo, mostra algo, não inteiramente predizível, algo de pessoal, sendo que aquilo que realiza promove o desenvolvimento da sua criatividade.
<i>Expressão facial e postura</i>	Os sinais não-verbais são uma grande ajuda quando se avalia o nível de envolvimento. Por exemplo, é possível distinguir entre olhos que “vagueiam de um ponto para o outro” de um “olhar intenso”. Quando histórias são contadas, sentimentos e humor podem ser inferidos a partir da face da criança. A postura global pode revelar alta concentração ou aborrecimento. Mesmo quando as crianças são observadas apenas por trás, pode avaliar-se o nível de (não) envolvimento.

<i>Persistência</i>	Quando concentrada, a criança dirige toda a sua atenção e energia para um ponto. A persistência refere-se à extensão dessa concentração. A criança que se envolve não abandona facilmente a atividade. As atividades que suscitam envolvimento tendem a estender-se (de acordo com a idade e níveis de desenvolvimento) e a serem revisitadas.
<i>Precisão</i>	A criança envolvida dá especial atenção ao seu trabalho, é suscetível aos detalhes e mostra precisão nas suas ações. As crianças não envolvidas tendem a realizar o seu trabalho “à pressa”, sendo negligentes. Nas atividades verbalmente orientadas como contar histórias, comunicações em atividades de grupo como o tempo de círculo, os detalhes não escapam ao seu reconhecimento (ex: palavras casuais, gestos...).
<i>Tempo de reação</i>	A criança envolvida está alerta e rapidamente responde a estímulos (ela “salta” para a ação), demonstrando motivação. O envolvimento é mais do que uma reação inicial, a criança reage a novos estímulos que surgem ao longo da ação.
<i>Comentários verbais</i>	As crianças explicitam, por vezes, o seu envolvimento nas atividades através de comentários espontâneos. Também podem indicar implicitamente que as atividades lhe interessam, através de descrições entusiastas acerca do que estão/estiveram a fazer.
<i>Satisfação</i>	As atividades que possuem a qualidade de envolvimento produzem, a maior parte das vezes, um sentimento de “satisfação”. Este sentimento de satisfação pode ser implícito, mas, por vezes podemos reconhecê-lo quando uma criança olha com grande satisfação para o seu trabalho, tocando-o, mostrando-o, etc.

Nível	Envolvimento	Sinais
1	Muito baixo	<p>A criança dificilmente está ativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - não está concentrada: olhar “vago” e “ausente”, parecendo estar a “sonhar acordada”. - atitude ausente, passiva. - atividade não orientada por objetivos, ações não intencionais, não produtivas. - ausência de exploração e interesse. - ausência de atividade mental.
2	Baixo	<p>A criança demonstra algum grau de atividade, a qual é, frequentemente interrompida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - concentração limitada: olhar “vago” e “sonhador”, vaguear sem objetivo, etc. - distrai-se com facilidade. - a ação apenas conduz a resultados limitados.
3	Moderado	<p>A criança encontra-se ocupada durante todo o período da observação, mas sem estar realmente concentrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ações rotineiras, atividades breves. - motivação limitada, a criança não se dedica realmente, não se sente desafiada. - a criança não ganha a partir de experiências de aprendizagem profundas. - não está absorvida pela atividade. - não usa plenamente as suas capacidades. - a atividade não desafia a imaginação e capacidade mental da criança.
4	Elevado	<p>Observam-se sinais claros de envolvimento, mas estes não estão sempre presentes na sua máxima expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - em geral, a criança encontra-se absorvida pela atividade. - durante a maior parte do tempo existe concentração real, mas a atenção por vezes desviada. - a criança sente-se desafiada, existe um certo grau de entusiasmo. - utiliza as suas capacidades. - utiliza a sua imaginação e capacidade mental.
5	Muito Elevado	<p>A atividade da criança não é interrompida e esta encontra-se completamente absorvida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - concentração não interrompida, absorção pela atividade, a criança não está consciente da passagem do tempo. - a criança está muito motivada, sente um apelo forte. - não é possível distrair a criança. - percepção alerta, atenção aos detalhes, precisão. - uso constante de todas as suas capacidades e possibilidades.

		<ul style="list-style-type: none">- atividade mental forte: imaginação e capacidade mental estão a ser utilizadas na sua máxima possibilidade.- ganha experiências novas e de natureza profunda.- aprecia estar totalmente envolvida.
--	--	---

