



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **Avaliação em Creche: Implicação com Materiais Não Estruturados**

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2022, Beatriz Sofia Cunha Pereira





**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Beatriz Sofia Cunha Pereira

Avaliação em Creche: Implicação com Materiais Não Estruturados

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Professora Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho

Orientador: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Janeiro, 2022







## **Agradecimentos**

Quero manifestar o meu agradecimento a todas as pessoas que me acompanharam desde sempre, ao longo da minha vida e deste percurso, aos que estiveram sempre presentes para me apoiar, aos que acreditaram em mim, e aos que não me deixaram desistir deste sonho.

Começo por agradecer à minha mãe o seu apoio incondicional, o amor, a força, a calma, a ajuda nos momentos menos bons, pelo incentivo, pelos sorrisos e choros, por ser o meu porto de abrigo, o meu local seguro a quem sempre pude recorrer.

Aos meus avós maternos por estarem lá para ouvir, apoiar, acompanhar e com os quais tive o privilégio de fazer esta caminhada de mãos dadas.

Aos meus avós paternos que acompanharam tantas jornadas e conquistas, que infelizmente não puderam partilhar esta comigo, mas com certeza estarão orgulhosos.

Aos meus tios/primos, pelo companheirismo, confiança, apoio, conversas, lágrimas e por estarem sempre lá para mim.

Ao Diogo, que sempre me motivou a fazer melhor, a dar tudo de mim, a correr atrás do que quero, que me apoiou e me deu a mão, que esteve sempre ao meu lado, pela sua paciência, força, atenção e amor.

Às minhas amigas e companheiras de jornada, Maria Vicente e Margarida Leão, pela amizade, pelas horas, pelas conversas, pelos risos e pelos choros, pelo apoio e suporte, pelos estudos e trabalhos conjuntos, por todos os momentos que passámos e por todos os obstáculos que superámos juntas. Que estas amizades durem para a vida.

À Professora Doutora Vera do Vale, minha orientadora, pela disponibilidade, conhecimento, acompanhamento e apoio no decorrer deste percurso.

Às “minhas” educadoras cooperantes e assistentes (Diana, Sara, Inês), por me integrarem tão bem, me fazerem sentir em casa, pelo apoio, pelas brincadeiras, pelos momentos bem passados e por todas as aprendizagens; às crianças com as quais vivenciei inúmeras experiências inesquecíveis, com as quais aprendi tanto e fui tão feliz, agradeço também à instituição onde estagiei a oportunidade e a toda a equipa pois sem ela isto não seria

possível, obrigada pela abertura, por toda a ajuda, por me darem a conhecer novos projetos, novas aprendizagens e oportunidades e pela integração na equipa.

A todas as restantes educadoras/professoras/equipas cooperantes que fizeram parte do meu percurso, que me acolheram e que me proporcionaram aprender e crescer enquanto futura profissional.

Aos professores que acompanharam este percurso, pelos ensinamentos, conversas e apoio.

Aos meus amigos mais próximos e aos que ao, longo deste percurso, se cruzaram comigo, fazendo diferença na minha vida, aos que contribuíram para as minhas vitórias, e aos que estiveram sempre lá não só nas conquistas, mas também nas derrotas.

A Coimbra, ao IPC, à ESEC, por me terem dado a oportunidade de crescer, aprender e realizar os meus sonhos, à DGES por financeiramente tornar isto possível através da ajuda com o pagamento da bolsa de estudos, e novamente ao IPC e ESEC por me terem dado oportunidade de ter acesso a uma Bolsa de Atividades de Apoio Social (BAAS) que me ajudou não só financeiramente como também profissionalmente, onde aprendi muito, cresci e desenvolvi novas competências.

### **Avaliação em Creche: Implicação com Materiais Não Estruturados**

Este estudo foi desenvolvido durante a Prática Educativa Supervisionada, em contexto de creche, com três crianças entre os 18 e os 36 meses, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-escolar. Este teve como objetivo apresentar um processo de avaliação de qualidade, combatendo a ideia da avaliação como um conjunto de *check-lists*. Considerando então esta necessidade e a melhoria da qualidade da avaliação em contexto de creche, procurei compreender e aprofundar a avaliação, observando e analisando a implicação das crianças durante diversos momentos e com os diferentes materiais, principalmente materiais não estruturados, para posteriormente retirar conclusões relativamente aos níveis de implicação evidenciados por cada criança, e como eram influenciadas pelos materiais.

O nível de implicação é um indicador que diz respeito às condições ambientais e o que estas provocam na criança, ou seja, um indicador da qualidade do contexto.

Utilizar a análise dos níveis de implicação, para avaliar aquilo que se oferece, é uma poderosa ferramenta para apontar direções aos educadores e para que estes possam tomar consciência sobre as possíveis limitações da organização e das dinâmicas, a alterar/innovar em prol do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Com base na observação das crianças, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados, notas retiradas aquando das observações e as Escalas de Observação da Implicação de Laevers, adaptadas por Gabriela Portugal (Portugal e Laevers, 2010).

A análise dos dados permitiu concluir que, durante as suas explorações, as crianças evidenciaram níveis elevados de implicação, sendo que para duas crianças os materiais não estruturados foram potenciadores desses mesmos níveis, uma vez que era durante a exploração destes materiais que estas mais evidenciavam indicadores de foco, concentração, dedicavam mais tempo, energia, revelando imaginação e criatividade.

**Palavras-chave:** Creche, Material Não-Estruturado, Avaliação, Implicação, Observação

### **Daycare Assessment: Implication with Unstructured Materials**

This study was developed during supervised educational practice, in the context of daycare, with three children between 18 and 36 months during the Master's degree in Pre-school Education. The aim of this was to present a quality assessment process, fighting the idea of evaluation as a set of check-lists. Considering then this need and the improvement of the quality of the evaluation in the context of daycare, I tried to understand and deepen the evaluation by observing and analyzing the implication of the children during various moments and with the different materials, mainly unstructured materials, in addition to drawing conclusions regarding the levels of implication evidenced by each child and how they were influenced by the materials.

The level of implication is an indicator with regard to environmental conditions and what they cause in the child, being a sign for the educator about what educational offerings and the environment causes in children, that is, an indicator of the quality of the context.

Using the analysis of the levels of implication, to evaluate what is offered is a powerful tool to point directions to educators and so that they can become aware of the possible limitations of the organization and the dynamics and to change/innovate for the well-being of children's development and learning.

On the basis of the observation of the children were used as data collection tools, notes withdrawn at the time of observations and the Laevers Implication Observation Scales, adapted by Gabriela Portugal (Portugal and Laevers, 2010).

The analysis of the data allowed to conclude that during their explorations the children showed high levels of implication, and for two children unstructured materials were enhancers of those same levels, since it was during the exploration of these materials that these more evidenced focus indicators, concentration, dedicated more time, energy, revealing imagination and creativity.

**Keywords:** Daycare, Non-structured Material, Assessment, Implication, Observation

**Índice**

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO INVESTIGATIVO.....	5
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO .....	7
1. Motivação e formulação do problema .....	9
2. Objetivos e questão de investigação .....	12
CAPÍTULO 2 – ITINERÁRIO INVESTIGATIVO.....	13
1. Creche em Portugal.....	15
2. Abordagem Experiencial .....	17
3. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) .....	19
4. Qualidade e avaliação em creche .....	21
5. Bem-Estar .....	23
6. Implicação .....	25
7. Materiais Não Estruturados .....	28
PARTE II – IMPLICAÇÃO EM CRECHE.....	31
CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÕES.....	33
1. Caracterização da Instituição .....	35
2. Caracterização do Grupo .....	36
3. Caracterização da Sala, Materiais e Rotinas .....	36
4. Opções Metodológicas.....	39
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	41
1. Contextualização da observação .....	43
2. Observação dos níveis de implicação .....	44
3. Conclusões .....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
Bibliografia .....	61
Legislação.....	64
APÊNDICES .....	65
APÊNDICE 1 – Tabela de Implicação da Criança A .....	67
APÊNDICE 2 – Tabela de Implicação da Criança B .....	69
APÊNDICE 3 – Tabela de Implicação da Criança C .....	71

### Lista de abreviatura

1. ANIP – Associação Nacional de Intervenção Precoce
2. CNE – Conselho Nacional de Educação
3. DL – Decreto-Lei
4. DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
5. ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra
6. IPC – Instituto Politécnico de Coimbra
7. OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
8. OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
9. PES – Prática de Ensino Supervisionada
10. SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

### Lista de figuras

FIGURA 1 - ESQUEMA DO TEMPLO. (ADAPTADO DE PORTUGAL E LAEVERS, 2010).....	18
FIGURA 2 – MODELO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL. (PORTUGAL, G., CARVALHO, M. C., 2017).....	22
FIGURA 3 – FATORES CONTEXTUAIS QUE INFLUENCIAM O BEM-ESTAR E A IMPLICAÇÃO. (PORTUGAL, G., CARVALHO, M. C., 2017).....	23
FIGURA 4 - QUADRO DE OBSERVAÇÕES (AUTORIA PRÓPRIA).....	44
FIGURA 5 - DISPOSIÇÃO DA SALA DE RESERVA NO 2º MOMENTO.....	46

## **INTRODUÇÃO**



A educação de infância assume nos dias de hoje um papel de maior preponderância nas agendas internacionais, sendo suportada cada vez mais por investigações e publicações recentes que tendem a demonstrar os efeitos positivos desta.

A par desta preponderância, a avaliação neste contexto sofreu também grandes alterações. Se entre meados dos anos 80 e 90, os educadores consideravam este processo desnecessário, ele ganhou forma e foi evoluindo ao longo dos tempos tornando-se um processo holístico ao dispor de todos os intervenientes. (Parente, 2004)

Com o aumento da preocupação e dos debates relativos à educação de infância, e em especial à qualidade desta, a avaliação surge como um elemento regulador da prática, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança (Circular Nº4/DGIDC/DSDC/2011) e tendo como função o suporte da tomada de decisões, estabelecendo a ponte entre a avaliação e reflexão.

A avaliação hoje faz parte da ação dos profissionais de educação de infância e deve fornecer informações para a melhoria das práticas, implicando recolher informações relativas à implicação e bem-estar, compreender estes indicadores e utilizar a informação recolhida para melhorar, apoiar e ampliar as experiências das crianças respondendo aos seus interesses e necessidades. De entre os vários indicadores e formas que a avaliação pode tomar escolhi focar esta investigação nestas variáveis de processo.

O presente relatório final foi desenvolvido no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação (ESEC), sendo que este exige a realização de um estágio (Prática de Ensino Supervisionada) e então a posterior elaboração de um relatório final, no caso centrei a minha investigação, como referido anteriormente, na avaliação, em particular, na implicação e, conseqüentemente, no bem-estar das crianças.

Este Mestrado tem a duração de três semestres, ao longo destes e no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I e II são realizados os estágios, inicialmente e durante os dois primeiros semestres em Jardim-de-Infância e no último semestre em contexto de creche. Mediante a problemática de investigação supramencionada o presente relatório final encontra-se dividido em 2 partes:

A primeira parte encontra-se subdividida em dois capítulos, a contextualização (Capítulo 1), que engloba uma pequena introdução, a motivação e formulação do problema, os objetivos e questões de investigação e a pertinência do estudo; e o itinerário investigativo percorrido (Capítulo 2) que inclui os subtemas: a creche em Portugal, a abordagem experiencial, o SAC, a avaliação em creche, o bem-estar, a implicação e os materiais não estruturados.

Já a segunda parte, apresenta a caracterização da instituição; do grupo; da sala, materiais e rotinas; e das opções metodológicas; e o estudo realizado, onde é analisada a implicação de cada criança da amostra, as observações feitas, as reflexões retiradas e as análises elaboradas.

Nas considerações finais, é analisado e refletido este percurso e quais os seus contributos para a minha vida e para o meu desenvolvimento tanto a nível pessoal como profissional enquanto futura educadora, termino com as referências bibliográficas que serviram de suporte e alicerçaram todo este processo.

## **PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO INVESTIGATIVO**



## **CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO**



Este subcapítulo expõe uma breve apresentação ao estudo realizado, onde se pode ler a motivação e formulação do problema, os objetivos e questões de investigação. No capítulo seguinte (Capítulo 2) encontra-se, o itinerário investigativo que percorri e onde reflito sobre os temas e tópicos de interesse que permitem conhecer melhor a temática em questão.

## **1. Motivação e formulação do problema**

Com base na Prática Educativa Supervisionada, realizada em creche, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, fui confrontada com abordagens diferentes daquelas que já tinha experienciado (Reggio Emilia e Emi Pickler), que apresento seguidamente de forma sucinta.

Reggio Emilia na educação dos 0 aos 3 surgiu em 1970, coordenado por Luís Malaguzzi. Nesta pedagogia, relacional e sistémica, as relações constituem um alicerce, promovendo todas as potencialidades dos envolvidos, num clima de bem-estar, com harmonia e alegria, sendo esta uma das suas premissas. O direito à participação é um dos princípios e reconhece a competência das crianças, colocando-as no papel de atores e construtores do seu desenvolvimento e aprendizagem. Este valor conjuntamente com o sentido de pertença é crucial para a qualidade do atendimento educacional. Outro dos pontos base desta pedagogia é a imagem da criança em que esta é vista como competente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer o que a rodeia, com interesse de interagir e relacionar-se com o ambiente, materiais, objetos, pessoas, e de estabelecer relações e construir de forma alicerçada o seu desenvolvimento, o que requer um adulto com uma atitude de observação, escuta e investigação para responder aos desafios.

A comunicação assume também um papel importante, uma vez que, desde o nascimento, as crianças comunicam de inúmeras formas. Reggio Emilia defende que estas têm “Cem Linguagens”, cem inteligências, formas de comunicar, de criar e atribuir significados e de construir conhecimentos. O educador deve reconhecer e valorizar todas as linguagens e criar oportunidades para a criança desenvolver todas as suas potencialidades. Relativamente à dimensão estética, o espaço deve ser um local agradável, de entusiasmo, aventura e criatividade; um ambiente de bem-estar, cuidado e agradável que convida a

interagir com os materiais, objetos e equipamentos. Esta dimensão está não só ligada à organização do espaço, mas também aos materiais e relações presentes na experiência diária que envolve crianças e adultos em processos de exploração. Os espaços devem fornecer bem-estar e segurança, serem flexíveis e dinâmicos acompanhando o crescimento e os interesses das crianças. O respeito pela individualidade e pluralidade de diferenças é alcançado através de uma escuta ativa, diálogo, participação, respeito e valorização da diversidade. O educador é um observador, investigador e instigador de novas experiências, mediador e impulsionador da aprendizagem e desenvolvimento. (Oliveira-Formosinho, 2018)

Emi Picker foi uma pediatra e educadora austríaca que desenvolveu uma abordagem relacionada com o desenvolvimento das crianças na primeira infância, valorizando o desenvolvimento saudável do bebé alcançado por meio de uma observação atenta por parte do adulto, mas também pela autonomia por parte da criança. Nesta abordagem, o adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pela presença, atenção, interesse, afeto, segurança e criação de condições adequadas para se desenvolver, devendo oferecer à criança tempo para realizar as suas conquistas e descobrir sobre o mundo.

No entanto, não deve ter intervenção direta, mas sim, criar um ambiente favorável, seguro, adequado e oferecer a sua presença, uma vez que, ao intervir diretamente, o adulto interrompe a atividade e, conseqüentemente, o interesse da criança desvia-se; não se devendo também anunciar resultados esperados sobre algo que ela realiza, dado que não permite que esta conclua algo por ela própria. O adulto deve intervir diretamente se a criança estiver numa situação difícil em que algo esteja a afetar o seu bem-estar físico e/ou emocional, se esta mostrar sinais de cansaço e/ou desagrado e em caso de disputa, sendo que neste último deve ficar atento, para não intervir de forma precipitada.

Pensar e organizar o tempo, os espaços e materiais contribui para construir um ambiente favorável, a forma como estes são organizados e oferecidos constitui um aspeto-chave para o desenvolvimento da atividade autónoma da criança. A este aspeto chama-se “ambiente positivo” e deve ter em conta a possibilidade de a criança ter um certo controlo no espaço, as interações que este ambiente proporciona e a segurança, onde o adulto não tenha a necessidade de constantemente alertar e restringir o acesso a espaços e/ou materiais.

O conceito de autonomia está associado, nesta pedagogia, à ideia da criança competente, em aprender a partir do seu interesse, e a qualidade deste conceito vinculada ao bem-estar e satisfação das crianças ao realizarem algo da sua iniciativa.

Outro dos pontos desta abordagem é a atenção pessoal, que consiste em encarar a criança como um ser único, singular, que precisa de cuidados e atenção, com necessidades, expectativas e sentimentos, em que o adulto precisa de estar consciente de que as suas ações devem contribuir para que a criança tome consciência sobre o que está a acontecer, se sinta segura e tranquila, tenha um adulto de referência a quem sabe que pode recorrer em caso de necessidade e estabeleça vínculos com outras pessoas.

É nesta conjugação de fatores que se oferece à criança a tranquilidade necessária para estar aberta ao mundo, construir relações, o que torna os cuidados num momento único, íntimo e pleno de comunicação.

Esta abordagem é, em suma, caracterizada pelo respeito na realização dos cuidados diretos, a delicadeza do gesto, a atenção nos momentos de interação próxima, pelo jogo e movimento livre.

Está relacionado diretamente com o ambiente oferecido à criança, desde um espaço adequado, a materiais apropriados para exploração autónoma, roupas que não impeçam o movimento e aos vínculos formados, permitindo que as crianças cresçam alegres, curiosas, ativas, exigindo menos presença direta e permanente do adulto, pois sentem-se confiantes e seguras. (Oliveira-Formosinho, 2018)

Estas abordagens enunciadas acima prezam o brincar livre, a observação das crianças, as suas iniciativas, atividades e descobertas e valorizam a utilização de materiais abertos e não estruturados no desenvolvimento ímpar de cada criança, reconhecendo-a como sujeito e agente.

Ambas as abordagens, e os valores de cada uma, levaram-me a optar por me centrar na implicação das crianças com os materiais não estruturados, dado o seu potencial como meio de aprendizagem, uma vez que a criança tende a implicar-se totalmente no que está a realizar, agindo consoante os seus gostos, a sua fase de desenvolvimento e os desafios a que se propõe.

Como nos diz Gabriela Portugal (2008), “Quando a criança desenha, pinta, dança, constrói, esculpe, faz música... ou brinca, ela envolve-se ativamente num processo de atribuição de sentido, de forma única, individual, à sua medida. A observação das crianças durante o brincar permite inferir porque é que o brincar pode ser um meio de aprendizagem extremamente poderoso. No brincar/atividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua atividade, atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo.” (p.51)

Posto isto, pareceu-me importante relacionar estas ideias e observar as crianças enquanto brincam e exploram os materiais, analisando a sua implicação e bem-estar na sua relação com os materiais, a forma como os exploram e como as interações podem influenciar essas explorações.

## **2. Objetivos e questão de investigação**

O objetivo principal que me levou a este estudo foi analisar a implicação das crianças dos 18 aos 36 meses de idade tendo em conta os diversos materiais disponibilizados na sala de creche, em particular os não estruturados, usados por estas durante as suas explorações livres.

Indo ao encontro do propósito supracitado, formulei os seguintes objetivos:

1. Observar e analisar o nível de implicação das crianças com os diferentes materiais presentes na sala;
2. Analisar o interesse demonstrado pelas crianças face aos materiais no brincar livre e os seus diferentes tipos de exploração;
3. Perceber de que forma o tipo de materiais influencia as relações e as interações das crianças.

Dado os objetivos acima apresentados surgiu a seguinte questão problema: Quais os níveis de implicação que as crianças, na creche, apresentam ao explorar os materiais, em particular os materiais não estruturados?

## **CAPÍTULO 2 – ITINERÁRIO INVESTIGATIVO**



## 1. Creche em Portugal

A creche é uma resposta socioeducativa que visa o acolher crianças até aos 3 anos de idade durante a parte do dia que os pais, ou responsáveis pela guarda, não podem estar com elas, como consta na Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto: a creche é “um equipamento de natureza socioeducativa vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.” que tem objetivos como facilitar a articulação da vida tanto profissional como familiar dos agregados familiares; cooperar com as famílias na partilha de responsabilidades e cuidados, assegurando que cada criança de acordo com as suas necessidades específicas conta com um atendimento individual e personalizado; prevenir e despistar inadaptações, situações de risco ou deficiências, garantindo o encaminhamento mais adequado; proporcionar condições à criança para o seu desenvolvimento integral, num ambiente de segurança física e afetiva; e promover a articulação com a comunidade envolvente e os serviços nela presentes. As atividades e serviços prestados envolvem, os cuidados adequados à satisfação das necessidades de cada criança; os cuidados de alimentação, nutrição e higiene; a prestação de atendimento individualizado; as atividades pedagógicas, lúdicas de motricidade; e a informação sobre a creche e a criança à família.

A faixa etária dos 0 aos 3 anos é marcada por uma rapidez de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, logo, deve ser acompanhada por profissionais conscientes e que compreendam a creche não apenas como um lugar de cuidados, mas como um espaço de aprendizagens. (Coelho, 2004; Vasconcelos, 2011)

Apesar disso, existem alguns problemas ainda por resolver relativos ao trabalho em creche. Como nos diz o relatório da OCDE de 2000, publicado pelo Ministério da Educação, o apoio prestado entre os 0 e os 3 anos não constitui ainda uma prioridade, este por parte do estado é insuficiente, aliado ao facto da crescente expectativa para que as mulheres exerçam trabalho fora de casa, mas continuando a ser responsáveis pelos filhos.

No seguimento do anterior referido, o CNE elaborou um parecer em 2011, onde foram colocadas recomendações que ainda hoje merecem destaque, como a educação como um direito e não apenas uma necessidade social. A primeira responsabilidade deve ser da

família, a reconfiguração do papel do estado, a diversificação dos serviços e o investimento na sua qualidade, a criação de linhas pedagógicas orientadoras, o aumento do nível de qualificação dos trabalhadores e das condições de trabalho apostando também na formação inicial e contínua.

O reconhecimento da criança como um ser capaz, competente, com voz e poder; “Ao chegar à creche, a criança é competente – possui competências diversificadas que deverão ser aproveitadas como alicerces para o desenvolvimento futuro.” (Zabalza, 2007, como citado em Carvalho, C. & Portugal, G., 2017), mas apesar de com o tempo se ter vindo a trabalhar em alguns destes aspetos, ainda falta uma boa parte.

“A creche deve aproveitar os recursos da criança e enriquecê-los, fazendo justiça ao seu potencial de desenvolvimento numa fase absolutamente crucial.” (Zabalza, 2007 como citado em Carvalho, C. & Portugal, G., 2017), assim deve-se assumir como prioritária a adoção de abordagens pedagógicas respeitadoras da individualidade de cada criança e sensíveis à sua inserção em diversos sistemas complexos e interligados, de forma a criar espaços, contextos de educação e cuidados com qualidade.

Para Laevers (2005), qualquer modelo de educação de infância deve possuir características básicas como o respeito pela criança; uma abordagem aberta, um ambiente rico, a valorização do processo de representação, a presença da comunicação, interação e diálogo; a forte e constante presença da observação (sendo esta e a avaliação essenciais para garantir a qualidade).

Relativamente às finalidades educativas, Portugal (2012) aponta três que permitem configurar um modelo pedagógico em creche, são elas: o desenvolvimento do sentido de segurança e autoestima, o desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto exploratório, a competência social e comunicacional.

## 2. Abordagem Experiencial

Em maio de 1976, foi iniciado um conjunto de sessões, por 12 professores do pré-escolar de Flandres, Bélgica, cujo objetivo era refletir criticamente sobre as práticas. Esta abordagem foi inspirada no trabalho de Carl Rogers.

A intenção era descrever o que significava para a criança as vivências e a pertença a um grupo. Estas observações das experiências das crianças mostraram oportunidades perdidas e condições inadequadas, após reflexão este grupo discutiu de forma a resolver as falhas detetadas, gradualmente afastaram-se das práticas correntes da época e começou-se a formar então um novo modelo educacional: educação experiencial (EXE). (Laevers, F., 2014)

Falar então de educação experiencial é falar de uma abordagem educativa em que se presta uma verdadeira atitude de atenção, respeito e confiança na criança. Ao atender-se às experiências das crianças protagoniza-se uma atitude experiencial, numa abordagem que tem como base a ligação do educador às suas experiências, à das crianças e que pretende ter em consideração as necessidades e interesses destas.

Neste processo houve duas dimensões que ganharam destaque na comunidade científica e na profissional, que foram a implicação e o bem-estar emocional. Estas dimensões quando apresentam um elevado grau são consideradas um bom indicador de que o desenvolvimento acontece em boas condições e fornecem um *feedback* imediato ao educador possibilitando assim, caso os níveis de implicação/bem-estar estejam baixos, a intervenção desde logo.

O esquema abaixo apresentado (Figura 1) proporciona a descrição da dinâmica que fundamenta a abordagem experiencial tornando-a mais clara para o educador:

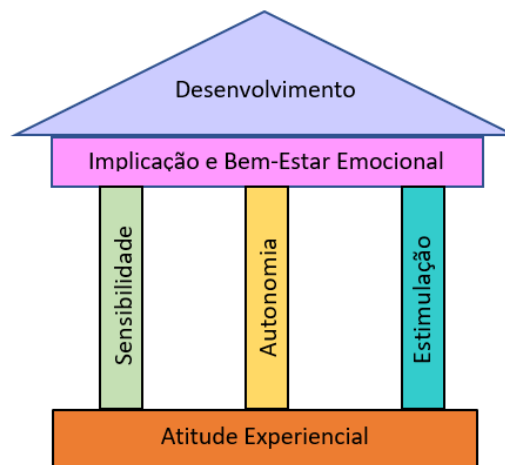


Figura 1 - Esquema do templo. (Adaptado de Portugal e Laevers, 2010).

Explicitando o esquema, encontramos na base do templo a atitude experiencial, como referido anteriormente, ligada à atenção da experiência interna e das necessidades e interesses das crianças, este o alicerce de todo o processo. Seguidamente, analisando os pilares, começamos pelo pilar da sensibilidade (diálogo experiencial) que está relacionado com as relações efetivas com as crianças, baseado nos princípios de aceitação, autenticidade e empatia, já o diálogo experiencial é estabelecer uma comunicação onde o outro se sinta verdadeiramente escutado, compreendido e aceite, o que permite à criança ser realmente ela própria, descobrindo-se pois conhece os limites mas adquire confiança para o desenvolvimento das suas iniciativas e explorações; o pilar autonomia/livre iniciativa concerne à necessidade de alicerçar a autonomia das crianças, enquadrando um conjunto de regras, limites (estruturados, conhecidos e explícitos) que possibilitem o desenrolar das atividades e o máximo de liberdade para cada criança; o último pilar estimulação/enriquecimento reflete a oferta de materiais desafiantes que favoreçam a exploração ativa e a satisfação dos diversos interesses e necessidades de cada criança e do coletivo, neste processo destacam-se também as interações que se estabelecem, diálogos, partilhas, desafios como elementos de enriquecimento do contexto. A base está unida a estes pilares, que conseqüentemente se encontram unidos a uma “trave-mestra” onde se encontra a implicação e o bem-estar emocional, no topo do templo encontra-se o desenvolvimento pessoal e social. (Portugal, Laevers, 2010)

O SAC segue este enquadramento concetual e procura efetuar-lo nas práticas pedagógicas, pois pelo seu foco na implicação e no bem-estar permite perceber quais as crianças em risco e adaptar o trabalho com vista a garantir que todas as crianças têm as ferramentas que necessitam para o seu desenvolvimento.

### **3. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)**

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) foi inspirado em *Process-oriented child monitoring system for young children* (POMS) (Laevers et al., 1997) e é um instrumento de apoio à prática que procura articular a relação entre as práticas de avaliação e a construção curricular, procurando dar a melhor resposta a cada criança individualmente e ao grupo de crianças.

Foi desenvolvido então, com base numa abordagem experiencial em educação, por uma equipa de investigadores, na Universidade de Aveiro, entre 2006 e 2009, o projeto de construção do SAC.

Como referido anteriormente numa educação experiencial a avaliação não se foca apenas nos resultados finais, mas também e principalmente nos processos. No processo de observação e documentação é necessário a identificação das forças e fragilidades, atendendo ao bem-estar e à implicação das crianças, monitorizando progressos e fundamentando intervenções futuras, esta ideia vai ao encontro das OCEPE (2016) e do Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (2001). De acordo com este último Decreto-Lei (DL nº241/2001, de 30 de agosto) no âmbito da observação, planificação e avaliação é referida a importância de o educador observar cada criança, os pequenos e grandes grupos, por forma a planificar projetos e atividades de acordo com as necessidades e interesses das crianças, tendo em conta também os conhecimentos que as crianças já têm; planificar a intervenção educativa atentando nos dados da observação e avaliação, de forma integrada e flexível, tendo em conta, também, propostas implícitas ou explícitas das crianças que sirvam objetivos abrangentes e transversais; e aponta para a importância de o educador avaliar, de forma formativa, a sua intervenção, o ambiente

educativo, os processos adotados e o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo.

Tornou-se pertinente então o desenvolvimento de instrumentos de apoio ao processo de avaliação, possibilitando dar conta das especificidades de cada criança, e de cada grupo. Atendendo também à aprovação das OCEPE de 2016, o SAC sofreu algumas alterações de modo ir melhor ao encontro das necessidades dos profissionais de educação de infância, como a sua simplificação, mas continuando fiel à abordagem experiencial. (Portugal & Laevers, 2018)

Este Sistema de Acompanhamento tem em consideração as características de cada sala (oferta educativa, espaço para iniciativa, organização, clima de grupo, estilo do adulto), os níveis de implicação e bem-estar e as aprendizagens e desenvolvimentos. A utilização correta deste sistema permite ao educador perceber de forma clara o funcionamento do grupo em geral e de cada criança; quais necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; e perceber que aspetos requerem intervenções.

O SAC, através de ciclos contínuos de observação, reflexão e ação, apoiado num conjunto de instrumentos de recolha de dados, orienta o educador no planeamento de iniciativas que levem à resolução de problemas e aumentem a qualidade educativa para cada criança e para o grupo, conduzindo à avaliação dos resultados das ações em termos de implicação, bem-estar e aprendizagens. Este processo de avaliação inicia-se pela observação, caracterização do contexto, do grupo, e segue através da análise e reflexão do contexto educativo e do grupo de crianças em geral, e das crianças individualmente; neste sentido para cada um destes percursos delineiam-se objetivos e iniciativas para o contexto educativo, para o grupo e para cada criança. Este é um processo de avaliação contínuo e cíclico.

Deste modo, o SAC é assumido como uma prática de avaliação alternativa que permite conhecer as competências das crianças, os seus contextos e rotinas, que possibilita documentar processos e delinear intervenções. (Portugal, 2012)

#### 4. Qualidade e avaliação em creche

O conceito de qualidade é há muito discutido na área da educação, em especial na educação de infância, e é um tema complexo com várias perspetivas diferentes relativamente a como esta qualidade deve ser medida, no entanto vários autores defendem que o processo de avaliação da qualidade deve obedecer ao critério de validade ecológica de Brofenbrenner, que envolve o olhar sobre a criança como parte integrante de vários sistemas, que influencia e é influenciada por estes e que tem em conta as relações mútuas que a criança estabelece com os contextos à sua volta, próximos e mais distantes como a creche, a família, a comunidade. (Portugal & Laevers, 2018)

Apesar do enquadramento normativo relativamente à avaliação, este é um tema complexo e subjetivo, em que a falta de tempo, de recursos e o desconhecimento na utilização de procedimentos de observação, registo e avaliação aparece como justificação para a sua secundarização nas práticas pedagógicas pré-escolares. (Portugal, 2012)

Esta complexidade, dá origem a diversas formas de pensar relativamente a esta questão, pois independentemente do significado que tome, esta é considerada um elemento indissociável em educação, seguindo este pensamento apresento algumas conceções sobre o assunto.

Para Hoffman (2012) a avaliação é “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um tempo em vários espaços escolares, de carácter processual que visa a melhoria do objeto avaliado”. (p.13)

Para Micarello (2010) as referências para realizar processos de avaliação devem ser procuradas na própria criança e não em padrões pré-estabelecidos.

Para Ralph Tyler em Haydt (2002) o processo de avaliação consiste em determinar em que medida os objetivos educacionais propostos (currículo) são atingidos, isto é, resume o processo avaliativo à verificação de mudanças ocorridas, descritas em objetivos previamente definidos.

Já para Michel Scriven em Haydt (2002), não basta apenas verificar se os objetivos propostos foram alcançados, mas também se estes objetivos condizem com os reais

interesses pretendidos na educação, ou seja, avaliar o alcance dos objetivos, não obstante as dificuldades encontradas no percurso.

Entre as definições mais consensuais distinguem-se duas vertentes inter-relacionadas, a qualidade estrutural, passível de regulamentação; e a qualidade processual, atividades desenvolvidas.

A qualidade pode ser perspetivada de diferentes formas, ligada aos resultados, níveis e competências de desenvolvimento; ao contexto, como infraestruturas e estilo do adulto; e aos processos que se encontram entre as duas anteriores variáveis, tal como apresentado no modelo seguinte:

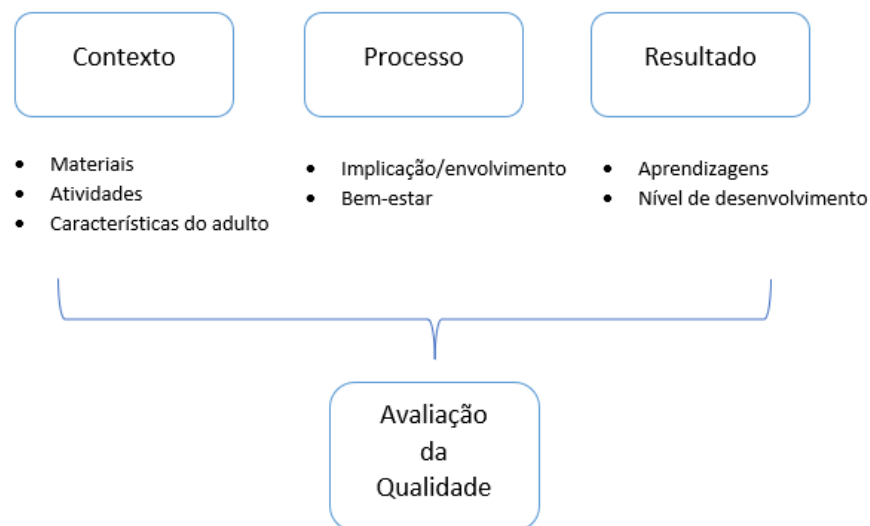


Figura 2 – Modelo de avaliação da qualidade na educação experiencial. (Portugal, G., Carvalho, M. C., 2017).

Explicitado o modelo acima, este diz-nos que para uma avaliação de qualidade é necessário ter em conta todas as variáveis uma vez que: as de contexto não são suficientes para garantir os efeitos para cada criança dado que estas afetam cada criança à sua maneira; as de resultado apenas medem o que acontece no fim do processo, ou seja, o produto final sendo por vezes tarde para intervir; já as variáveis de processo, bem-estar e implicação permitem ver o presente, o que está a acontecer e como o ambiente educativo está a influenciar no momento cada criança.

Alguns dos aspetos que influenciam este bem-estar e implicação estão descritos na tabela seguinte:

Oferta	Infraestruturas, organização dos espaços e materiais em função dos interesses e necessidades das crianças, atividades em oferta...
Clima relacional	Ambiente seguro e confortável, potenciador de interações positivas...
Espaço para a iniciativa	Possibilidade de as crianças escolherem as atividades que querem desenvolver e o seu envolvimento, na medida do possível, na definição de regras, rotinas e convenções...
Organização	Rotina adaptada ao ritmo das crianças, poucos “tempos mortos”, boa articulação entre os elementos da equipa...
Estilo do adulto	Existência de adultos sensíveis e estimulantes, que dão espaço à iniciativa das crianças, mas fornecem também afeto, conforto e segurança...

Figura 3 – Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e a implicação. (Portugal, G., Carvalho, M. C., 2017).

A Circular Nº4/DGIDC/DSDC/2011 assume a avaliação com uma dimensão formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo, um processo integrado que incide sobre os processos e em que a avaliação assenta na observação contínua dos progressos da criança, permitindo avaliar e tomar decisões para melhor corresponder às necessidades, constituindo-se como um instrumento de apoio e suporte da ação.

Uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de interesses e necessidades e a disponibilização de recursos faz parte da ação dos profissionais e permite ao educador recolher informação sobre os níveis de bem-estar e implicação, compreender o que pode estar a afetá-los e utilizar a informação de forma mais eficiente para melhorar, apoiar e amplificar as experiências das crianças.

## 5. Bem-Estar

O bem-estar é definido por Laevers como um estado que pode ser reconhecido através da satisfação e prazer, expresso pela serenidade, energia e vitalidade. No entanto, como o mesmo descreve, a satisfação das necessidades básicas é fundamental ao nível do bem-estar emocional, sendo este indicador da qualidade de relação existente entre o sujeito e

o contexto. Torna-se então necessário referir a importância de assegurar a satisfação das necessidades físicas como comer, dormir; da necessidade de afeto, como carinho, proximidade física; de segurança, como um contexto previsível, referências e limites claros; de reconhecimento e afirmação como de se sentir aceite, respeitado e pertencente; de se sentir competente, experienciar sucesso e alcançar objetivos; da necessidade de significados e valores como sentir-se bem consigo próprio, com os outros e o mundo.

Já na avaliação dos níveis de bem-estar importa focar em diversos indicadores como:

- a) Abertura e recetividade – Criança recetiva ao contexto, disponível para interagir e explorar;
- b) Flexibilidade – Adapta-se rapidamente e de forma proveitosa a novos e diferentes estímulos;
- c) Autoconfiança e autoestima – Criança expressa-se à vontade, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os mesmo com a possibilidade de insucesso;
- d) Assertividade – Sente-se à vontade, procurando ser tida em conta e respeitada;
- e) Vitalidade – Demonstra energia, visíveis na sua postura e expressões;
- f) Tranquilidade – A criança apresenta-se calma e relaxada;
- g) Alegria – Expressa contentamento, retira prazer, pode ser expressa de forma visível e audível, mas também de formas mais discretas;
- h) Ligação consigo próprio – Estabelece uma relação boa consigo própria conhecendo as suas necessidades e sentimentos.

Estes indicadores não precisam de estar todos presentes para se falar de bem-estar emocional, de facto, tendo em conta os diferentes tipos de temperamento, o bem-estar pode assumir diversas formas.

Ferre Laevers para descrever este estado emocional criou uma escala constituída por 5 níveis:

- 1) Muito baixo – Este nível é atribuído a crianças que frequentemente estão tristes e evidenciam sinais de desconforto (choro, gritos, tensão);

- 2) Baixo – Neste nível as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto, mas não tão intensos e permanentes como no nível anterior, alternando entre sinais positivos e negativos de bem-estar;
- 3) Médio – Neste nível as crianças aparentam estar bem, ocasionalmente verificando-se alguns sinais de desconforto, não sendo estes predominantes, uma vez se verificarem frequentemente sinais de bem-estar;
- 4) Alto – Neste nível em geral na interação com o contexto são evidenciados sinais e indicadores claros de bem-estar em que estes momentos superam claramente os momentos de desconforto;
- 5) Muito alto – As crianças neste nível sentem-se claramente confortáveis, sem sinais de desconforto, tensão ou frustração e quando estes ocorrem ultrapassam-nos com facilidade.

Concluindo, num elevado nível de bem-estar pode ser considerado que a criança tem assegurada a sua saúde mental, já baixos níveis podem indicar que as suas necessidades básicas (referidas acima) não estão satisfeitas e sendo assim é pouco provável que possa existir uma elevada implicação (aprofundada no próximo tópico), uma vez que a criança não está aberta a entregar-se por completo a um estímulo, momento ou atividade. (Mutschen & Portugal, 2017)

## **6. Implicação**

No que concerne ao segundo indicador de qualidade processual, a implicação, Laevers define-o como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela persistência, concentração e caracterizada pela motivação, interesse e abertura aos estímulos, determinada pela necessidade de exploração.

Este indicador pode-se revelar extremamente poderoso na avaliação da qualidade do contexto, no entanto, é necessário que assim se mantenha, uma vez que apesar de ser um indicador por níveis este não pretende a avaliação e “rotulagem” das crianças.

O nível de implicação é um indicador da qualidade do contexto, ou seja, diz respeito às condições ambientais e ao que estas provocam na criança, sendo um sinal para o educador sobre o que as ofertas educativas e o ambiente provocam nas crianças.

Assim, a implicação é um contexto dinâmico que não define uma característica fixa da criança, mas sim a maneira com esta lida num determinado contexto.

Utilizar a análise dos níveis de implicação para avaliar aquilo que se oferece é uma poderosa ferramenta para apontar direções aos educadores para fazerem melhor, é um indicador de qualidade que ajuda o educador a tomar consciência sobre as possíveis limitações da organização e das dinâmicas, e a alterar/innovar em prol do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

“Usar a implicação não esmorece os educadores, mas aponta-lhes meios para fazerem melhor”. (Laevers, F., 1995, como citado em Laevers, F., & Portugal, G., 2018)

Avaliar o nível de implicação não é um processo linear, simples, nem apenas o resultado da soma dos diferentes indicadores de implicação definidos por Laevers, que são:

- a) Concentração – A atenção da criança foca-se na atividade, apenas estímulos fortes podem distraí-la. O principal ponto de referência do observador é o olhar da criança;
- b) Energia – Existe muito esforço e entusiasmo por parte da criança. O observador pode verificar este indicador através das expressões faciais, e tendência da criança para falar alto e fazer pressão no objeto que utiliza;
- c) Complexidade e criatividade – Pode ser observado quando a criança mobiliza capacidades para se dedicar a um desafio e introduz toque pessoal ao que realiza;
- d) Expressão facial e postura – São indicadores não verbais que levam a perceber como a criança está na atividade;
- e) Persistência – Este indicador refere-se à concentração da criança e ao tempo desta, que depende da idade e desenvolvimento da criança;
- f) Precisão – Quando implicadas as crianças dedicam um cuidado e atenção sendo meticolosas;
- g) Tempo de reação – Indicador relacionado com a rapidez com que as crianças reagem a estímulos interessantes e relevantes, como se direcionam à atividade em conjunto com a motivação para esta;

- h) Expressão verbal – A expressão verbal também é um indicador que através do que a criança diz e das expressões que usa demonstra a sua implicação;
- i) Satisfação – Possível de perceber quando a criança demonstra prazer e aprecia o que realiza com satisfação.

Não sendo apenas uma soma dos fatores anteriores, como já referido, este é um processo empático e intuitivo, em que nos devemos colocar no papel da criança de forma a poder perceber e sentir o que a criança está a experienciar, sendo esta atitude denominada como “atitude experiencial”, que requer muito do observador, uma vez que este deve ter em consideração a perspetiva da criança e a intensidade com que esta está a viver a atividade, tendo em conta o conjunto dos significados construídos a nível cognitivo, afetivo e motivacional.

Como tal, e apesar desta análise ser subjetiva, por ser de carácter qualitativo, surge uma escala com vários níveis de implicação de forma a poder enquadrar e analisar a qualidade das experiências para as crianças, esta escala é composta por 5 níveis que passo a enunciar:

- 1) Muito baixo ou ausência de atividade – Nível atribuído quando não existe envolvimento e/ou interesse;
- 2) Baixo ou atividade frequentemente interrompida – Atribui-se quando apenas ocasionalmente existe interesse em alguma atividade, ou que quando realizada esta é frequentemente interrompida;
- 3) Médio ou atividade sem grande intensidade – Verifica-se quando envolvidas em diversas atividades, mas raramente com intensidade;
- 4) Alto ou atividade com momentos intensos – Nível em que as crianças estão geralmente ativas, implicadas, com intensa atividade mental, praticamente sem interrupções;
- 5) Muito alto ou atividade intensa e continuada – A criança está motivada, absorvida na atividade, muito implicada, concentrada, outros estímulos não retiram a atenção da criança.

Esta escala não tem necessariamente apenas de se focar em atividades previstas pelo educador, pode e deve ser também utilizada em momentos de atividades espontâneas escolhidas pelas crianças.

## **7. Materiais Não Estruturados**

A construção do currículo torna-se significativa a partir das interações, do envolvimento e da exploração de materiais e espaço em que a criança se insere. Para isso os contextos devem ser enriquecedores, desafiantes e com uma grande diversidade de materiais que permita a criança manipular e desenvolver novas aprendizagens através da descoberta.

Materiais que se podem dividir em materiais estruturados, com características específicas e com um sentido próprio, e materiais não estruturados, que não apresentam uma única forma de serem explorados. Ambos devem fazer parte do quotidiano das crianças, possibilitando a compreensão do meio envolvente através da manipulação e exploração, oferecendo possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, estimulando também a criatividade e a imaginação.

É relevada a importância dos materiais por Formosinho e Araújo (2013) no sentido de oferecerem “oportunidades, [serem] responsivos às diferenças, às motivações [...] à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver”. (p.17)

Relativamente aos materiais não estruturados, existem várias denominações como “materiais de fim aberto” ou “reutilizáveis”, mas todas estas se reportam a materiais com as mesmas características, ao longo deste relatório irei utilizar a designação de “materiais não estruturados”.

Os materiais não estruturados são objetos simples do nosso dia-a-dia concebidos para um determinado fim, no entanto, podem adquirir novas utilidades, oferecendo uma infinidade de combinações possíveis, que vão muito além da imaginação (Goldschmied & Jackson, 2006, p.159) tornando-os atrativos e permitindo à criança que se envolva, explore e manipule descobrindo novas possibilidades.

Silveira (2018), defende que o contacto desde cedo com estes materiais “provoca desafios cognitivos, sociais e emocionais nestes sujeitos de modo a promover o desenvolvimento pleno das suas potencialidades”. (p.4)

Através da exploração destes materiais é proporcionada à criança a oportunidade de estimular a sua capacidade de imaginação, concentração e criatividade como reforçam as OCEPE (2016) “o material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas, sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade.” (Silva et al., 2016, p.26)

Apesar de não existir uma exploração certa ou errada deste tipo de material, é essencial que o educador proporcione momentos significativos com estes, observando o envolvimento das crianças durante a exploração para poder ir ao encontro das necessidades e interesses destas; apresente os materiais de forma organizada, simples e atrativa, de forma a potenciar o interesse e conseqüente manipulação; e dê tempo e liberdade para que esta aconteça.

O brincar com materiais não estruturados é uma mudança constante e reinvenção que traz vantagens para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças uma vez que possibilita inúmeras formas de exploração, experimentação, interações criativas e possibilidades de atribuição de significados a um objeto. Permitem às crianças serem mais ativas, explorarem, manusearem e combinarem objetos envolvendo-se assim significativamente no seu momento de brincadeira.



## **PARTE II – IMPLICAÇÃO EM CRECHE**



## **CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÕES**



## **1. Caracterização da Instituição**

A instituição de estágio, onde foi desenvolvido o presente o estudo, está localizada na cidade de Coimbra, funciona num edifício construído de raiz, tendo sido concebido de forma a integrar um bairro residencial e iniciou a atividade educativa em 2001. Nesta instituição funcionam duas valências, a de Creche e a de Jardim de Infância, existindo um total, neste momento, de 4 salas: sala de berçário, uma sala mista de creche e duas salas com crianças de idades heterogéneas de Jardim de Infância. Sendo que a capacidade máxima de crianças em Creche é de 33 e de JI é de 50.

Esta instituição iniciou recentemente uma nova caminhada, com novos valores e ideais, inspirados pela filosofia das escolas em Reggio Emilia e pela visão respeitadora da criança de Emi Pikler, ambas as filosofias/pedagogias que foram sucintamente apresentadas previamente neste relatório. Um caminho a percorrer muito estudado por todos, e com aprendizagens diárias e contínuas de forma a poder oferecer o melhor para as crianças que frequentam esta instituição. Com o iniciar deste novo projeto pedagógico, da nova postura, da nova visão de criança veio também a maior valorização da criatividade, autonomia, responsabilidade, comunicação, escuta, persistência, cooperação, pensamento crítico e não apenas de aprendizagens técnicas e académicas, uma vez que a criança deve ser vista como um todo e valorizadas as suas competências e interesses.

## **2. Caracterização do Grupo**

O grupo no qual centrei esta investigação era constituído por 16 crianças, 7 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 32 meses de idade. Este grupo era bastante dinâmico, as crianças caracterizadas por serem bastante alegres, carinhosas, gostavam de se movimentar (correr, saltar, trepar, dançar), e muito curiosas sobre tudo o que as rodeia. O grupo gostava particularmente de histórias, de pintar com pincéis, de tudo o que exigisse movimento, de sentir, mexer na areia e na terra.

Característico da faixa etária, utilizavam frequentemente a expressão “é meu”, sendo que os mais velhos já brincavam em pares e grupo e conversavam muito. Os mais novos tendiam a brincar sozinhos, alguns brincando já lado a lado.

Após a observação do grupo a educadora levantou alguns pontos a intervir inicialmente como a compreensão da rotina, das regras, e a necessidade de promover momentos de diálogo em grande grupo, ao nível de autonomia, o desfralde, a alimentação, o uso dos copos de água e do papel para limparem o nariz.

Neste grupo existiam duas crianças com algumas problemáticas tendo acompanhamento médico e terapias.

## **3. Caracterização da Sala, Materiais e Rotinas**

A sala mista, nome da sala onde estagiei, era uma sala ampla, com grandes janelas permitindo uma boa iluminação, bem organizada, com um ambiente acolhedor, estava dividida por oficinas pensadas para promover a aprendizagem e ir ao encontro dos interesses iniciais das crianças.

Como nos diz Post & Hohmann (2011) “O ambiente deve proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, deverá oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa [...] Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”. (p.11)

Podemos considerar as seguintes oficinas:

- a) Oficina de faz de conta – onde as crianças brincavam ao jogo do faz de conta, da imitação, composto por bebés e materiais de cozinha.
- b) Oficina de leitura – constituída por um sofá grande onde as crianças descobriam e exploravam as histórias à sua escolha, disponíveis junto a este, num cesto.
- c) Quadro com fotos das crianças – para que estas sentissem que faziam parte deste espaço e que eram importantes.
- d) Oficina de jogos – composta por jogos de encaixe e associação de cores.
- e) Cubo em madeira 3D de grandes dimensões
- f) Oficina dos animais
- g) Oficina de construções de média dimensão – este espaço era constituído por uma zona onde podiam construir e por um móvel com materiais de fim aberto: bobines de cartão, plásticos, rolos de cartão de vários tamanhos, blocos de madeira e bases em verga.
- h) Oficina da motricidade – constituída pelo triângulo onde as crianças, subiam, trepavam, escalavam e desciam da forma que mais gostam.
- i) Oficina da natureza – composta por plantas, conchas, paus e pinhas, onde as crianças podem cuidar das plantas, comparar tamanhos e texturas.
- j) Ateliê – composto por materiais como lápis, canetas, pinceis, tintas, quadros, folhas, massa de modelar.

Relativamente ao espaço-sala este pensado, em parte, de acordo com o modelo Reggio Emilia, em que o espaço aparece como terceiro educador, dispõe de flexibilidade, passando por modificações frequentes de forma a permanecer atualizado e potencializador dos interesses, da evolução e das necessidades das crianças, reconhecendo-as como um agente ativo no seu processo de construção de conhecimentos, evitando espaços não desafiadores e estereotipados. É um espaço promotor das relações entre as crianças, do seu poder de escolha, com diversos potenciais e que vai ao encontro dos interesses e necessidades do grupo e de cada criança.

Como nos diz Malaguzzi (1997), relativamente a este modelo em que se valoriza “o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de

diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades, e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva”. (p. 40)

Apesar de sofrerem mudanças no espaço e nos materiais estas podem ser sempre consideradas, uma vez que durante a minha PES existiram sempre.

Ao longo do meu percurso no estágio houve por várias vezes intervenção no espaço. Devido à flexibilidade e às grandes dimensões deste, era possível organizar a sala por forma a ir ao encontro das necessidades e interesses. Tendo também, na altura, uma sala de reserva, com passagem direta para a sala mista, que albergaria as crianças de um ano, mas devido ao número de crianças com idades compreendidas entre 1 e 3 anos, optou-se por abrir apenas uma sala, a sala mista.

Relativamente aos materiais, existia flexibilidade e rotatividade, de forma a poder estar de acordo com os gostos, interesses e necessidades das crianças, evitando que os materiais se tornassem pouco interessantes e desafiantes para as crianças.

Como refere Gabriela Portugal (2012), “A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas”. (p.12)

Inicialmente a sala tinha um elevado número de materiais não estruturados, e as crianças acabavam por dispersar e não se implicar realmente com estes, causando alguma confusão. Com o tempo e dada a disponibilidade de uma sala de reserva, mencionada em cima, esta foi utilizada para colocar parte do material não estruturado, inicialmente foram feitas observações em pequeno grupo nesta sala e, posteriormente, devido à disposição das salas, todas as crianças podiam transitar de uma para a outra livremente de acordo com a área em que preferiam brincar.

No que diz respeito às rotinas, estas foram pensadas de acordo com o grupo, mas podendo ser alteradas quando sentida essa necessidade. No início do ano a educadora, através da observação e da experiência, foi melhorando e adaptando as rotinas já que estas devem respeitar o máximo possível os tempos das crianças e funcionam como um

importante suporte de organização e segurança, devendo ser pensadas segundo as necessidades e interesses das mesmas.

A rotina das crianças apesar de estruturada, era flexível, esta reservava grande parte do dia para o brincar livre da criança, no interior ou no exterior, os momentos “programados” eram provocações às crianças, desde inserção de algum material novo na sala, ou uma alteração completa da sala com materiais diferentes e uma estrutura diferente de forma a se poder conhecer novos interesses que pudessem surgir.

#### **4. Opções Metodológicas**

Para alcançar os objetivos que pretendia, comecei por realizar diversas pesquisas relativas à creche, avaliação e qualidade desta, e ao bem-estar e à implicação, que se encontram na primeira parte deste relatório. Estas pesquisas foram realizadas ao longo do estudo.

Relativamente à implicação, que foi o foco da minha observação e investigação, comecei por observar todo o grupo de crianças e posteriormente selecionar três crianças, tendo em conta os seus diferentes desenvolvimentos, temperamentos, gostos e idades.

A Criança A, de 34 meses, era alegre, extrovertida, curiosa. As suas brincadeiras prediletas eram o faz de conta e as construções aliando as duas na maioria das vezes; brincava maioritariamente em grupo, com um grupinho fixo de amigos com os quais mais se identificava. Tinha dificuldade em permanecer ou brincar sozinha, acabando por vezes por causar situações de *stress* para ela e para os amigos, em especial para a irmã gémea, uma vez que esta, às vezes, tentava afastar-se para brincar no seu canto, mas a irmã mantinha-se sempre por perto procurando a sua atenção. Relativamente às rotinas diárias, a alimentação era o momento mais difícil.

A Criança B, de 24 meses, era um pouco mais acanhada inicialmente, dando pouca confiança a quem se aproximava e preferindo brincar sozinha ou apenas com um amigo. Quando não queria brincar com alguém e era importunada nas suas brincadeiras, ou outros amigos lhe retiravam os brinquedos, ficava frustrada e chateada. Não conseguindo lidar com isso, tinha dificuldade também, por vezes, em aceitar alguns momentos de rotina como a higiene e a alimentação. As suas brincadeiras favoritas passavam por

explorar os carros, o som e o movimento, adorava correr de um lado para o outro, trepar o triângulo, ouvir música e dançar.

Já a Criança C, de 21 meses, adorava histórias, exploradas por ela e lidas pelos adultos, mas quando terminava de ler, esta passava por um momento de tristeza e frustração, queria sempre mais, entrando em momentos de choro intenso. Era uma criança irrequieta, extrovertida, curiosa, muito carinhosa com o adulto. Gostava de brincar sozinha ou apenas brincar próximo de alguém, mas, sempre na sua brincadeira, imitava muitas vezes o que os amigos faziam, passando então depois para a sua exploração. Ao longo dos momentos da rotina, todos eram calmos e esta criança implicava-se bastante, tinha alguma dificuldade em momentos mais sossegados, era uma criança com imensa energia. Tinha dificuldade em lidar com as frustrações, com algumas regras e com os amigos, sendo que por vezes acabava por cometer pequenas agressões aos outros e a si própria, sendo que estes momentos ocorriam, ocasionalmente, quando a criança se demonstrava chateada e frustrada, não conseguindo ainda gerenciar estes sentimentos.

As referidas crianças foram observadas em momentos distintos, desde momentos do brincar livre na sala de atividades, em que realizei quinze observações; um momento na sala de reserva com diversas caixas, tendo observado e registado seis; e, nesta mesma sala, com diversos materiais não estruturados, observei sete momentos, perfazendo um total de 27 observações. Enquanto as crianças foram explorando os materiais, foram registadas, através da observação, em formato notas de campo e nas escalas de implicação de Laevers, as suas explorações.

## **CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**



## **1. Contextualização da observação**

Após o início do estágio, a minha integração junto das crianças, da equipa educativa, e das abordagens na qual se sustentam as práticas educativas da instituição, em especial, da creche, comecei por me dedicar à observação de todas as crianças individualmente e em grupo, para progressivamente passar à observação das crianças que iriam fazer parte desta análise.

As crianças que observei para proceder à realização deste estudo têm, como já referido anteriormente, as seguintes idades:

Criança A – 34 meses (2 anos e 8 meses)

Criança B – 24 meses (2 anos)

Criança C – 21 meses (1 ano e 9 meses)

Estas observações foram realizadas em momentos distintos e serão apresentadas as observações feitas durante cada momento a cada criança, por ordem cronológica, sendo que se dividem da seguinte forma:

- 1º. Momento na sala de reserva com caixas de diferentes formas e tamanhos (inicialmente apenas este material disponível)
- 2º. Momento em sala de reserva com diversos materiais não estruturados
- 3º. Brincar livre com todos os materiais disponíveis na sala

Durante a realização das observações, utilizei as tabelas, apresentadas em apêndice (apêndices 1, 2 e 3), para registar as descrições das observações de cada criança, e posteriormente organizei-as e estruturei-as de forma a facilitar a análise que surge ao longo da apresentação das observações. Início a apresentação dos resultados com um quadro em que está descrito de forma simples e sucinta os momentos de observação e os níveis de implicação.

## 2. Observação dos níveis de implicação

O quadro apresentado abaixo, como já dito anteriormente, representa de forma simples e sucinta os níveis de implicação de cada criança, num determinado momento de observação, constituindo uma ferramenta para posteriormente apoiar a análise e reflexão das observações que irão ser apresentadas.

Local	Tipo de material	Descrição do material	Nível de Implicação		
			Criança A	Criança B	Criança C
Sala de reserva	Caixas	Caixas de diversas formas e tamanhos	Alto	Alto	Alto
Sala de reserva	Materiais não estruturados	Apenas materiais não estruturados: Tubos de vários tamanhos e larguras Peças em madeira de vários formatos	Médio	Alto	Alto
Sala de Atividades	Materiais não estruturados	Tubos de vários tamanhos e larguras Peças em madeira de vários formatos	Alto	Alto	Médio
	Materiais Naturais	Conchas Pedras Paus	-	Alto	Alto
	Material Estruturado	Animais	-	Alto	Alto
		Livros	-	Baixo	Alto
		Jogos	-	Médio	Alto
Carros		-	Alto	Médio	

Figura 4 - Quadro de observações (Autoria Própria)

Decorrente das observações realizadas ao longo do processo, passo a salientar estas, seguidas de uma análise, com base no que foi observado, nos interesses, necessidades e experiências de cada criança.

### Primeiro Momento

Num primeiro momento realizado na sala de reserva, em que o material disponível eram caixas de cartão de diversas formas e tamanhos, registei as seguintes observações.

### **Criança A**

“Pega numa caixa, observa-a, olha para as restantes caixas que estão no chão, pega noutra, tenta colocar uma dentro da primeira, não cabe; vai buscar outra e coloca-a dentro da primeira, essa cabe; ri-se, e pega em mais duas caixas de dimensões mais pequenas e coloca-as junto com a outra, cabem todas, tenta colocar mais uma mas já não cabe; retira todas as caixas de dentro da primeira, observa-as e observa as restantes, reúne uma caixa com dimensões pouco mais pequenas do que a primeira, coloca-a dentro e reúne novamente mais 3 caixas para colocar.”

Durante este momento, foi demonstrada satisfação, persistência e concentração por parte da criança, estando esta altamente implicada.

“Senta-se dentro de uma caixa pequena, sorri, levanta-se e vai-se juntar a alguns amigos que brincam numa caixa maior.”

Neste momento, a criança apresentou um nível médio de implicação uma vez que mostrou estar pouco concentrada, alternando rapidamente a sua atividade.

### **Criança B**

“Numa caixa grande virada com a abertura para baixo, bate com as mãos na caixa, faz som, fica contente, mais amigos se juntam e a alegria multiplica-se.”

“Entra dentro de uma caixa grande e esconde-se fechando as abas da caixa, ri-se audivelmente; mais um amigo se junta e fazem o mesmo, vão entrando amigos dentro da caixa e já não a conseguem fechar porque estão muitos; quando um amigo sai voltam a fechar a caixa.”

Durante estas observações demonstrou por várias vezes no que ia realizando, energia, satisfação e alegria, o que mostra que esteve altamente implicada durante estes momentos acima descritos.

### **Criança C**

“Senta-se em cima da caixa e escorrega por ela, sorri o tempo todo, chega ao chão e volta para o outro lado da caixa para tornar a deslizar, mantém-se nesta atividade.”

“Pega numa caixa pequena, tenta abrir, tenta de várias maneiras com uma expressão concentrada, não consegue e dirige-se ao adulto para pedir ajuda; com uma pequena dica do adulto consegue abrir, alegra-se; coloca uma rolha de madeira dentro da caixa, abana-a, faz barulho, anda pela sala abanando a caixa.”

Durante as observações acima descritas a criança mostrou satisfação, alegria, motivação e tranquilidade, demonstrando a sua elevada implicação durante este momento.

### **Segundo Momento**

Num segundo momento, este também realizado na sala de reserva, estavam disponíveis materiais como peças de madeira de várias cores e formatos; tubos de cartão diversificados quer em comprimento quer em largura, alguns divididos ao meio; e um espelho, estes materiais dispostos como mostra a seguinte composição de imagens:



**Figura 5 - Disposição da sala de reserva no 2º momento**

As observações realizadas neste momento, foram as seguintes:

**Criança A**

“Entra na sala, observa com atenção o que está à sua volta, senta-se na cadeira junto das pequenas rodas e barras coloridas, constrói uma torre e destrói; inicia outra novamente, mas com as peças todas de uma cor, destrói; recomeça com as peças do mesmo formato, outra criança destrói (Criança C); dá à outra criança algumas peças cor-de-rosa para a construção dela, e constrói outra torre.”

Durante este momento a criança esteve altamente implicada, demonstrando persistência, concentração e motivação, explorando o mesmo material de diversas formas e apesar da intervenção de outra criança, esta lida rapidamente com a distração, resolvendo-a e mantém a atenção, retomando a sua atividade.

“Coloca casas de madeira em fila, coloca a maioria do material disponível no chão; com dois tubos curtos e largos, coloca nos pés como sapatos, admira; pega numa caixa coloca-a num canto e vai buscar dois tubos estreitos e compridos; dirige-se à caixa, vira-a ao contrário, senta-se em cima dela e com os dois tubos, um de cada lado, «rema» no chão. Dirige-se ao adulto e pergunta pela irmã.”

Demonstrou neste momento, um nível médio de implicação uma vez que mostrou estar pouco concentrada, alternando frequentemente de atividade, e desconfortável dado a ausência da sua irmã.

Relativamente ao momento no geral, considereei que a criança esteve medianamente implicada, uma vez que, apesar de ter tido um momento de alta implicação, demonstrou posteriormente, durante o resto do momento, estar desconfortável e com dificuldade em implicar-se devido à ausência da irmã.

**Criança B**

“Olha para os tubos vermelhos que estão no chão e coloca-os em fila, tenta empilhá-los com a base mais larga, mas cai; tenta com a base mais estreita, mas torna a cair; coloca o primeiro com a base mais larga no chão, o segundo na horizontal e o terceiro com a base mais larga para baixo também, cai; sorri e continua a explorar.”

Neste momento, a criança demonstrou persistência, concentração e energia, o que me levou a considerar, após a observação, que esta estaria altamente implicada.

### **Criança C**

“Ao ver a Criança A, senta-se na mesa junto dela; com as rodinhas e barras coloridas que esta lhe dá, empilha-as numa torre, a torre cai; constrói de novo com outras peças.”

“De pé observa, procura um cesto e os tubos estreitos e largos, sorri; agrupa os tubos iguais, um a um à medida que os vai encontrando, dentro do cesto.”

Durante as interações anteriores, a criança demonstrou estar altamente implicada, mostrando indicadores de concentração e satisfação.

“Vê o espelho, vai com a Criança B para lá; outra criança (Criança A) vai para a mesa das rodas e barras coloridas pequenas, vai atrás dela e senta-se na outra cadeira, observando-a.”

“Pega nos tubos estreitos e curtos, começa a colocá-los numa caixa, até que a Criança B sobe para uma caixa que coloca junto ao interruptor e desliga a luz; observa-a, «resmungo» e dirige-se ao interruptor para a reacender; como está alto tenta subir para a caixa, mas esta escorrega, fica com receio e recua; a Criança B sobe e liga a luz, fica a ligar e a desligar a luz umas vezes mais, deixa-as ligadas e desce da caixa.”

Durante os momentos acima descritos, esta criança apresentou um nível médio de implicação, uma vez que demonstrou pouca concentração, alternando frequentemente de atividade e andando sempre junto aos amigos; na segunda situação, devido a uma interação de outra criança, esta desviou completamente a atenção do que estava a fazer demonstrando um sinal de insatisfação e novamente que a sua concentração não alcançava, no momento, o expoente máximo.

### **Terceiro Momento**

No terceiro momento de observação, que corresponde às observações feitas na sala de atividades das crianças durante os momentos do dia-a-dia e do brincar livre, foi possível fazer as seguintes observações:

### **Criança A**

Uma vez que estes momentos de observação decorreram em último lugar, após o país ter entrado em confinamento devido à pandemia da Covid-19, obrigando ao fecho das

escolas, esta criança que foi inicialmente observada, com já perto dos 3 anos, aquando da reabertura, transitou para a sala de JI, o que não me permitiu concluir e ter observações escritas relativas a esta, neste momento.

No entanto, juntando todas as observações realizadas longo do tempo que a pude observar, esta demonstrou implicar-se muito em construções e atividades de manipulação, especialmente em pequeno grupo e na presença da irmã gémea, quando esta não está presente, como descrito anteriormente no registo de observações do segundo momento, esta fica instável e insegura.

### **Criança B**

“Por meio rolo, passa uma tábua deitada e o boi, para a frente e para trás; vê a girafa, tenta que esta passe de um lado para o outro em pé, mas tem o pescoço longo e não cabe; tenta de um lado, tenta do outro, como não passa, deita-a e consegue então que esta passe para o outro lado, sorri, bate as palmas e diz «eh».”

“Começa a bater entusiasmado com uma peça de madeira no móvel, faz barulho; uma criança apercebe-se e junta-se fazendo da mesma maneira; olham uma para a outra sorriem de contentamento e tentam coordenar a forma como batem para baterem ao mesmo tempo.”

“No espaço da natureza, passa as pedrinhas de um lado para uma caixinha pequena, até esta estar cheia, chega ao máximo, volta a colocar onde estava. Faz uma torre com as pedras empilhadas, esta desmorona; passa as pedras para o outro lado e do início volta a tentar; vai ao canto dos animais, regressa para as pedras e para as caixinhas.”

“Faz de um rolo completo um volante de um carro, poisa-o e rola-o pelo chão, rola e gatinha atrás dele; o rolo pára; faz com que role novamente, mas desta vez bate na parede e volta para trás, «UHH», ri de contentamento e rola-o outra vez, agora contra a parede para que ele volte para trás novamente.”

“Pega em 2 cápsulas de café e num rolo pequeno e coloca uma cápsula em cada extremidade do rolo a servir de tampa; pega em mais duas cápsulas e noutra rolo e faz o mesmo; tenta empilhar os dois rolos em pé com as cápsulas, mas uma cápsula sai; volta a colocá-la e volta a tentar, tenta na horizontal também.”

“Faz, de um cesto, um carro, passeia contente com um saco ao braço pela sala.”

“Ouve música, começa a dançar e a cantar, dança em roda com duas crianças às quais foi dar a mão.”

“Escolhe um cartão onde estão os animais, olha para a sala, procura o animal em boneco, localiza-o, sorri, corre para o ir buscar e mostra o cartão do golfinho e o animal (golfinho) diz «Chui», coloca estes na banca e vai procurar mais correspondências.”

“Tenta colocar um carrinho suspenso em um dos cabides das mochilas, tenta colocá-lo com a frente virada para trás e este cai, tenta de lado e cai novamente; vira a frente para ele e com muito cuidado coloca-o outra vez no cabide, desta vez ficou seguro; observa o carro, sorri, levanta-se e procura outro carro para colocar no cabide ao lado ”

Durante estas observações demonstrou, por várias vezes no que ia realizando, persistência, concentração, energia, satisfação e alegria, tranquilidade e vitalidade, o que mostra que esteve altamente implicada durante estes momentos acima descritos.

“Sobe, desce o triângulo, bate palmas.”

Realizado de forma rotineira, e apesar da satisfação demonstrada pela criança, este momento teve pouca duração, sendo realizado já por esta em várias situações, não apresentando uma situação de todo complexa ou desafiadora, o que me levou a considerar este momento como de nível médio de implicação.

“Todas as crianças se sentam para ouvir uma história, senta-se também; após o início da história levanta-se, corre pela sala, quando lhe é perguntado se não quer ouvir a história, deita-se no chão.”

Neste momento, e em alguns casos similares, esta criança demonstrou sinais de desconforto e frustração, demonstrando implicar-se pouco.

A Criança B demonstrou implicar-se muito com carros, o seu brinquedo de eleição, mas também com animais, nas várias representações destes na sala, e de juntar nas suas brincadeiras estes brinquedos com material não estruturado. Mostrou também, com o material não estruturado, o seu gosto pelas construções e pela manipulação livre destes, usando sempre muito a sua imaginação. Gosta de atividades que exijam movimento e

som. No entanto, existem também situações que a deixam mais desconfortável, com as quais se implica pouco ou nada, como situações que exijam, sem ser por iniciativa própria, a concentração e a quietude, como os livros e as histórias, em situações de grande grupo e por vezes em momentos de rotina como a alimentação e a higiene.

### **Criança C**

“Passa as conchas do sítio onde estão para uma caixinha mais pequena, transfere todas, a caixa está cheia, volta a colocar onde estavam.”

“Pega num jogo de encaixe, monta e desmonta; monta o pato, mas este não encaixa, fica pensativa «hum»; vira e torna a virar, põe no chão, volta a pegar e já conseguiu encaixar o pato; encaixa o cavalo à primeira; mostra com os dois encaixados e diz «eiii»; pega no jogo e muda de sítio para junto dos livros, desencaixa, olha para os animais, encaixa e vai para os livros.”

“Vai buscar um livro, abre-o, senta-se numa cadeira e lê a história, apontando para as imagens; quando termina levanta-se e rapidamente vai buscar outro, senta-se novamente e lê este.”

“Encontra o brinquedo do leão, mostra e dá um rugido; dirige-se aos cartões dos animais e procura o cartão com a imagem do leão; encontra, ri, mostra e diz «Leão».”

Durante os momentos acima descritos, foram evidenciados indicadores de concentração, energia, satisfação, prazer e tranquilidade, revelando uma elevada implicação por parte da criança.

A Criança C evidenciou implicar-se com os animais nas várias representações destes na sala, com livros e histórias, com material não estruturado, mas apenas quando só tem acesso a este, uma vez que, por norma, tendo acesso a todo o material de sala, este não é o seu material de eleição. Implica-se melhor em situações de pequeno grupo uma vez que nem sempre é fácil para ela ainda relacionar-se com os amigos da sala, no entanto, nos momentos da rotina como a alimentação, ou no momento do conto da história, por norma em grande grupo, não apresenta dificuldades em implicar-se e fazer parte.

### 3. Conclusões

Concluo então, que no que diz respeito à implicação demonstrada pelas três crianças, verifica-se que estas apesar de demonstrarem por vezes níveis semelhantes de implicação há momentos em que estes diferem bastante.

Com as caixas, embora, de formas diferentes, todas as crianças estiveram altamente implicadas. Já na sala de atividades, apesar de, num modo geral, as crianças apresentarem os níveis já descritos, no caso da Criança C esta também experienciou um momento em que estava implicada de forma mediana; e apesar de a Criança A ter tido alguma dificuldade em implicar-se devido à ausência da irmã, inicialmente, esta também teve um momento em que esteve altamente implicada.

Relativamente ao material não estruturado, a apreciação global da Criança C refere um nível médio de implicação, uma vez que esta, durante os momentos em que teve apenas este material disponível, demonstrou altos níveis de implicação, mas no seu quotidiano e tendo todos os materiais disponíveis este raramente se implicava com estes, tendo preferências por outros materiais; a Criança B demonstrou sempre implicar-se com o material não estruturado, ainda que muitas vezes ligado a brinquedos estruturados, utilizando sempre muita imaginação e criatividade; já a Criança A, apesar de não ter observações escritas sobre este ponto, durante a minha observação inicial, percebi que os utilizava muito, especialmente aliados a brincadeiras de faz-de-conta.

Já com os materiais naturais, ambas as crianças observadas (B e C) demonstraram altos níveis de implicação.

Na exploração dos animais, com ambas as crianças (B e C), verifica-se uma grande implicação por parte destas; com os livros a Criança C implica-se a um alto nível e a Criança B demonstra um baixo nível de implicação.

Já com os jogos a Criança B demonstrou um nível médio de implicação, uma vez não dispensar também muito tempo a estes; a Criança C mostrou este mesmo nível de implicação pelos carros, mostrando um alto nível de implicação relativamente aos jogos.

O som e a música apesar de não descrito eram momentos em que ambas as Crianças (B e C) se implicavam.

Após a observação e análise da implicação, foi possível retirar as seguintes conclusões:

Tanto a Criança A como a Criança B, ao longo das diversas observações realizadas, demonstraram implicar-se mais, dedicar mais tempo e concentração aos materiais não estruturados.

A Criança C, como referido anteriormente, tendo todos os materiais disponíveis, não demonstra ainda grande interesse no material não estruturado, conhecendo e explorando mais materiais que lhe são mais familiares como os materiais estruturados (livros, jogos).

Verifiquei que de algum modo as interações entre as crianças podem ser ou não benéficas, interferindo nas questões do brincar, uma vez que na sala de reserva com os materiais não estruturados, enquanto para as Crianças B e C o ambiente mais calmo, tornou-se mais apelativo fomentando uma maior implicação, para a Criança A, não tendo os amigos e em especial a irmã, não permitiu que esta se implicasse.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Terminado este percurso na minha formação académica, considero essencial fazer uma análise e refletir sobre as aprendizagens e experiências vivenciadas, uma vez que constitui um momento de aprendizagem em que ampliei e aprofundei não só os meus conhecimentos práticos como teóricos, mas também uma fase de crescimento pessoal e profissional.

Do decorrer da investigação, realizada em contexto de creche, resultaram variadas e importantes aprendizagens inerentes à temática em estudo, implicação com materiais não estruturados, em creche.

O estudo desenvolvido permitiu-me conhecer mais acerca da avaliação em creche, da sua importância, do que representam os indicadores do bem-estar e da implicação e como estes podem ser úteis para os educadores, para lhes apontar direções sobre possíveis limitações da organização, das dinâmicas, das condições ambientais e das ofertas educativas, de forma a poderem adaptar e inovar em prol das necessidades, dos interesses, do bem-estar, do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Através deste relatório e das vivências, aprofundei a importância da educação em creche, esta que é um direito, mas que nesta faixa etária, dos 0 aos 3, é um pouco desvalorizada, face à importância dos cuidados, que tem tendência a sobressair sobre a dimensão educativa, mas sendo estes dois fatores imprescindíveis e indissociáveis para apoiar o desenvolvimento integral e holístico de cada criança.

Aprendi muito, sobretudo relativamente à importância da creche e que nela exista um bom ambiente, a importância da observação e tudo o que envolve, a escuta das crianças de forma a o adulto ir ao encontro das necessidades e interesses destas e ao que estas esperam e não o contrário, sobre práticas de avaliação respeitadoras, focadas nos processos e não apenas nos resultados, em que são observados e considerados o bem-estar e a implicação, as necessidades e disposições das crianças.

Compreendi a importância de conhecer e respeitar cada criança na sua individualidade e com as suas características próprias, estando sempre o mais atenta e observadora possível.

Ao longo deste processo, deparei-me com algumas limitações, como o facto de não me ter sido permitido gravar ou tirar fotografias ao longo dos momentos de observação, uma vez que teriam facilitado este processo, podendo rever e analisar com mais atenção alguns pormenores. Também considero uma limitação a pandemia da Covid-19 que assolou o nosso país e o mundo, dado que levou ao fecho das instituições, e aquando da sua reabertura, como referi anteriormente, uma das crianças inicialmente observada transitou para uma sala de JI, não me possibilitando obter mais dados e observações. Devido à reorganização da instituição e readaptação das crianças, não foi possível observar e analisar o bem-estar, contudo penso que esta análise seria uma mais-valia para tornar este relatório mais completo.

Em suma, foi sem dúvida muito desafiante, gratificante, especial e repleto de aprendizagens em vários níveis, que irei levar para o meu futuro tanto a nível pessoal como também profissional enquanto futura educadora.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## Bibliografia

Andrade, S., & Santos, C. P. (s.d). O Contributo Da Abordagem Experiencial Em Educação De Infância: Crianças Em Acolhimento Institucional. [artigo\\_maia\\_sofiaandrade\\_paulasantos.pdf \(webnode.pt\)](#)

Andrade, S., & Santos, C. P. & Luís, F. J. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*. 20 (61) Abr-Jun 2015 <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BDjNdsWlfq4Z4BsD4QJXy3q/?format=pdf>

Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). Avaliação na Educação de Infância. Viseu: Psicossoma.

Carvalho, C., (2012). “CRECHEndo” com qualidade - Construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade de Coimbra, Coimbra

Carvalho, C., & Portugal, G., (2016). Avaliação Autêntica em Creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHEndo”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 50(2), 83-102.

Carvalho, C., & Portugal, G., (2017). Avaliação em creche: CRESCHEndo com qualidade. Porto: Porto Editora.

Coelho, A. (2004). Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Haydt, R. C. (2002). Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 6. Ed. São Paulo: Ática.

Hoffmann, J. (2012). Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre, Brasil: Mediação.

- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: Bem-estar e envolvimento na educação infantil. Estudos em Avaliação Educacional.
- Micarello, H. (2010). Avaliação e transições na educação infantil. index.php (mec.gov.br)
- Mota, A., & Pinto, C. (2006). O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas. (Tese de Doutoramento) Universidade do Porto, Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, & T., Pinazza, M. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). [5962413.pdf \(b2w.io\)](#)
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto: Porto Editora.
- Parente, M. C. (2004). Tese de Doutoramento: Título: A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, Braga.
- Portugal, G. (s.d). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação, Educação da criança dos 0 aos 3 anos (pp. 47-60). [Microsoft Word - Educ 0-3 formatado.docx \(cnedu.pt\)](#)
- Portugal, G. (1998). Crianças, Famílias e creches, uma Abordagem Ecológica da Adaptação do bebé à Creche. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem da Infância In Relatório de Estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS.

- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação* 17(51). SciELO - Brasil - Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). “Educação de bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Scottish Government. (2010) Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland’s Children and Families - National Guidance, Learning and teaching Scotland.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silveira, R. (2018). Bebês, Brincadeiras e Natureza: Brinquedos não estruturados e naturais no cotidiano do berçário de uma creche privada no Município de Feira de Santana-Ba. São Cristóvão, Brasil: Colóquio Internacional.
- Zabalza, M. (1992). Didática da Educação Infantil. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). Qualidade na Educação Infantil- Capítulo 3- Os dez aspetos chave de uma educação infantil de qualidade. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

## **Legislação**

CNE. (2011). Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos. Em diário da República nº79, Série II, de 2011-04-21. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Decreto-Lei nº.241/2001, de 30 de agosto (2001). Perfil específico de desempenho do educador de infância.

Portaria nº262/2011, de 31 de agosto (2011). Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. Em Diário da República nº167 – Serie 1.

Circular Nª4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (2011). Avaliação na Educação Pré-Escolar.

## **APÊNDICES**



### APÊNDICE 1 – Tabela de Implicação da Criança A

		Indicadores	Exemplos
Nível de Implicação	Alto	Satisfação Persistência Concentração Motivação	<p>“Pega numa caixa, observa-a, olha para as restantes caixas que estão no chão, pega noutra, tenta colocar uma dentro da primeira não cabe, vai buscar outra e coloca-a dentro da primeira, essa cabe; ri-se, e pega em mais duas caixas de dimensões mais pequenas e coloca-as junto com a outra, cabem todas, tenta colocar mais uma mas já não cabe; retira todas as caixas de dentro da primeira, observa-as e observa as restantes, reúne uma caixa com dimensões pouco mais pequenas do que a primeira, coloca-a dentro e reúne novamente mais 3 caixas para colocar.” (Satisfação, persistência, concentração)</p> <p>“Entra na sala, observa com atenção o que está à sua volta, senta-se na cadeira junto das pequenas rodas e barras coloridas, constrói uma torre e destrói; inicia outra novamente, mas com as peças todas de uma cor, destrói; recomeça com as peças do mesmo formato, outra criança destrói (Criança C); dá à outra criança algumas peças cor-de-rosa para a construção dela, e constrói outra torre.” (Persistência, concentração, motivação)</p>
	Médio		<p>“Senta-se dentro de uma caixa pequena, sorri, levanta-se e vai-se juntar a alguns amigos que brincam numa caixa maior.”</p> <p>“Coloca casas de madeira em fila, coloca a maioria do material disponível no chão; com dois tubos curtos e largos, coloca nos pés como sapatos, admira, pega numa caixa, coloca-a num canto e vai buscar dois tubos estreitos e compridos, dirige-se à caixa, vira-a ao contrário, senta-se em cima dela e com os dois tubos, um de cada lado, «rema» no chão. Dirige-se ao adulto e pergunta pela irmã.”</p>
	Baixo		



## APÊNDICE 2 – Tabela de Implicação da Criança B

		Indicadores	Exemplos
Nível de Implicação	Alto	Persistência Concentração Energia Satisfação Complexidade Prazer Alegria Tranquilidade Vitalidade	<p>“Numa caixa grande virada com a abertura para baixo, bate com as mãos na caixa, faz som, fica contente, mais amigos se juntam e a alegria multiplica-se.” (Satisfação)</p> <p>“Entra dentro de uma caixa grande e esconde-se fechando as abas da caixa, ri-se audivelmente; mais um amigo se junta e fazem o mesmo, vão entrando amigos dentro da caixa já não conseguem fechar a caixa porque estão muitos, quando um amigo sai voltam a fechar a caixa.” (Satisfação, energia)</p> <p>“Olha para os tubos vermelhos que estão no chão e coloca-os em fila, tenta empilhá-los com a base mais larga, mas cai; tenta com a base mais estreita, mas torna a cair; coloca o primeiro com a base mais larga no chão, o segundo na horizontal e o terceiro com a base mais larga para baixo também, cai; sorri e continua a explorar” (Persistência, concentração, energia)</p> <p>“Por meio rolo, passa uma tabua deitada e o boi, para a frente e para trás; vê a girafa, tenta passa-la de um lado para o outro em pé, mas tem o pescoço longo e não cabe; tenta de um lado, tenta do outro, como não passa, deita-a e consegue passa-la para o outro lado, sorri, bate as palmas e diz «eh».” (Concentração, complexidade, prazer, persistência)</p> <p>“Começa a bater entusiasmado com uma peça de madeira no móvel, faz barulho; uma criança apercebe-se e junta-se a ela fazendo da mesma maneira; olham uma para a outra sorriem de contentamento e tentam coordenar a forma como batem para baterem ao mesmo tempo.” (Satisfação)</p> <p>“No espaço da natureza, passa as pedrinhas de um lado para uma caixinha pequena, até esta estar cheia, chega ao máximo, torna a colocar onde estava. Faz uma torre com as pedras empilhadas, esta desmorona; passa as pedras para o outro lado e do início volta a tentar; vai ao canto dos animais, regressa para as pedras e para as caixinhas.” (Persistência, concentração)</p>

			<p>“Faz de um rolo completo um volante de um carro, poisa-o e rola-o pelo chão, rola e gatinha atrás dele; o rolo pára, fa-lo rolar novamente, mas desta vez bate na parede e volta para trás, «UHH», ri de contentamento e rola-o outra vez, agora contra a parede para que ele volte para trás novamente.” (Alegria, tranquilidade, satisfação)</p> <p>“Pega em 2 cápsulas de café e num rolo pequeno e coloca uma cápsula em cada extremidade do rolo a servir de tampa; pega em mais duas cápsulas e noutro rolo e faz o mesmo; tenta empilhar os dois rolos em pé com as cápsulas, mas uma cápsula sai; volta a colocá-la e volta a tentar, tenta na horizontal também.” (Concentração, complexidade, prazer)</p> <p>“Faz, de um cesto, um carro, passeia contente com um saco ao braço pela sala.” (Criatividade, alegria)</p> <p>“Ouve música, começa a dançar e a cantar, dança em roda com 2 amigos aos quais foi dar a mão.” (Tranquilidade, Vitalidade )</p> <p>“Escolhe um cartão onde estão os animais, olha para a sala, procura o animal em boneco, localiza-o, sorri; corre para o ir buscar e mostra o cartão do golfinho e o animal (golfinho) diz «Chui», coloca estes na banca e vai procurar mais correspondências.” (Energia, tranquilidade)</p> <p>“Tenta colocar um carrinho suspenso em um dos cabides das mochilas, tenta colocá-lo com a frente virada para trás e este cai, tenta de lado e cai novamente; vira a frente para ela e com muito cuidado coloca-o outra vez no cabide, desta vez ficou seguro; observa o carro, sorri, levanta-se e procura outro carro para colocar no cabide ao lado. ” (Persistência, concentração, satisfação)</p>
	Médio		<p>“Sobe, desce o triangulo, bate palmas.”</p>
	Baixo	<p>Desconforto Frustração</p>	<p>“Todas as crianças se sentam para ouvir uma história, senta-se também; após o inicio da história levanta-se, corre pela sala; quando lhe é perguntado se não quer ouvir a história deita-se no chão.” (Desconforto, frustração)</p>

### APÊNDICE 3 – Tabela de Implicação da Criança C

		Indicadores	Exemplos
Nível de Implicação	Alto		<p>“Senta-se em cima da caixa e escorrega por ela, sorri o tempo todo, chega ao chão e volta para o outro lado da caixa para tornar a deslizar, mantém-se nesta atividade.” (Satisfação, alegria)</p> <p>“Pega numa caixa pequena, tenta abrir, tenta de várias maneiras com uma expressão concentrada, não consegue e dirige-se ao adulto para pedir ajuda; com uma pequena dica do adulto consegue abrir, alegra-se; coloca uma rolha de madeira dentro da caixa, abana-a, faz barulho, anda pela sala abanando a caixa” (Satisfação, tranquilidade, motivação)</p> <p>Satisfação</p> <p>Alegria</p> <p>Tranquilidade</p> <p>Motivação</p> <p>Concentração</p> <p>Energia</p> <p>Prazer</p> <p>“Ao ver a Criança A, senta-se na mesa junto dela; com as rodinhas e barras coloridas que esta lhe dá, empilha-as numa torre; a torre cai, constrói de novo com outras peças.” (Concentração)</p> <p>“De pé observa, procura um cesto e os tubos estreitos e largos, sorri; agrupa os tubos iguais, um a um à medida que os vai encontrando, dentro do cesto.” (Satisfação, concentração)</p> <p>“Passa as conchas do sítio onde estão para uma caixinha mais pequena, transfere todas, a caixa está cheia, volta a colocar onde estavam.” (Concentração, tranquilidade)</p> <p>“Pega num jogo de encaixe, monta e desmonta; monta o pato, mas este não encaixa, fica pensativa «hum», vira e torna a virar, põe no chão, volta a pegar e já conseguiu encaixar o pato; encaixa o cavalo à primeira; mostra os dois encaixados e diz «eiii» pega no jogo e muda de sítio para junto dos livros; desencaixa, olha para os animais, encaixa e vai para os livros.” (Concentração, energia, satisfação)</p>

			<p>“Vai buscar um livro, abre-o, senta-se numa cadeira e lê a história, apontando para as imagens; quando termina levanta-se e rapidamente vai buscar outro, senta-se novamente e lê este.” (Tranquilidade, prazer, motivação)</p> <p>“Encontra o brinquedo do leão, mostra e dá um rugido; dirige-se aos cartões dos animais e procura o cartão com a imagem do leão, encontra, ri, mostra e diz «Leão».” (Concentração, satisfação)</p>
	Médio		<p>“Vê o espelho, vai com outra Criança B para lá; a Criança A vai para a mesa das rodas e barras coloridas pequenas, vai atrás dela e senta-se na outra cadeira, observando-a.”</p> <p>“Pega nos tubos estreitos e curtos, começa a colocá-los numa caixa, até que o a Criança B sobe para uma caixa que coloca junto ao interruptor e desliga a luz; observa-a, «resmunga» e dirige-se ao interruptor para a reacender; como está alto, tenta subir para a caixa, mas esta escorrega, fica com receio e recua; a Criança B sobe e liga a luz, fica a ligar e a desligar a luz umas vezes mais, deixa-as ligadas e desce da caixa.”</p>
	Baixo		



