



Leonor de Jesus Safara **Práticas Pedagógicas em Creche**  
Calixto Serrano

A prática integrada entre o cuidar e o  
educar

Mestrado em Educação Pré-Escolar

novembro de 2014





Leonor de Jesus Safara  
Calixto Serrano

## **Práticas Pedagógicas em Creche**

A prática integrada entre o cuidar e o educar

Mestrado em Educação Pré-Escolar

novembro de 2014

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel Bento  
Pinto



## Resumo

Este trabalho de investigação sobre a resposta social de creche surge numa área com escassa investigação em Portugal. Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo exclua por completo o atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos, é imprescindível que se reflita sobre as práticas realizadas nas creches. O vocábulo *educare* vem introduzir um conceito de uma prática que integra os cuidados e a educação nos programas de creche, porque não podemos realizar bons cuidados sem educar nem educar sem cuidar.

Este trabalho surge no âmbito da prática supervisionada de estágio em creche e foi desenvolvido tendo por base o paradigma qualitativo/interpretativo, na medida em que se pretendeu analisar e interpretar a prática educativa da educadora responsável da sala de 1º berçário, à luz do conceito *educare*. Os dados utilizados tiveram por base a observação participante e a entrevista realizada à referida educadora.

As conclusões salientam a necessidade de cada vez mais se considerar a creche um espaço onde a educação e os cuidados aconteçam de forma integrada, de modo a responder às necessidades de cada criança, promovendo dessa forma um desenvolvimento o mais harmonioso possível.

**Palavras-chave:** Creche, Cuidados e Educação, Educare



## **Abstract**

This investigation project report on the social response of child daycare arises in an area with little investigation in Portugal. Although the Law on Education omits altogether the attendance to children from 0 to 3 years it is essential reflect on the practices carried out in daycare centers. The word *educare* comes to introduce a concept of a practice that integrates care and education in day-care programs, because we can't accomplish good care without educating or educate without care.

This work arises within the supervised practice of training in daycare and was developed based on the qualitative/interpretative paradigm, in so far as it is intended to analyse and interpret the educational practice of a cooperative educator in the light of the *educare* concept. The data used were based on participant observation and an interview conducted with the cooperative educator.

The conclusions pointed the need for increasingly consider the daycare center an environment where education and care should be integrated in order to respond to the needs of each child, to ensure the most harmonious development possible.

**Keywords:** Daycare center, Care and education, Educare



Dedico este trabalho de  
investigação aos meus filhos  
Gonçalo e Sara e ao meu  
marido Orlando



## **Agradecimentos**

Ao orientador professor doutor Jorge Manuel Bento Pinto, por ter aceitado orientar este trabalho e pela disponibilidade manifestada.

À equipa do Serviço de Documentação e Informação, particularmente ao Sr. Valentino Silva pelo apoio nas recolhas de bibliografia solicitada.

À educadora Élia Lopes e toda a equipa da creche “Golfinho Azul” pela compreensão e disponibilidade no apoio à concretização deste objetivo.

Ao meu marido Orlando pela dedicação e compreensão sempre presentes.



# Índice

Capítulo 1 - Introdução .....	1
Capítulo 2 - Educar e Cuidar: perspectivas .....	5
2.1. Breve evolução histórica da educação de crianças dos 0 aos 3 anos .....	5
2.2. Fundamentação teórica dos conceitos de Educar e Cuidar .....	11
Capítulo 3 - Metodologia .....	17
3.1. Investigação Qualitativa – Justificação da opção metodológica.....	17
3.2. Investigação-ação .....	18
3.3. Recolha e tratamento de informação.....	21
3.3.1. Observação participante .....	22
3.3.2. Entrevista.....	23
3.3.3. Análise Documental .....	24
Capítulo 4 - Contexto educativo e narrativa descritiva .....	27
4.1. Caracterização da Instituição .....	27
4.2. Perspetivas e práticas .....	29
4.3. Atividades desenvolvidas no âmbito do estágio supervisionado .....	48
4.3.1. Atividade 1 .....	48
4.3.2. Atividade 2 .....	53
4.3.3. Atividade 3 .....	56
Capítulo 5 - Considerações globais .....	59
Referências bibliográficas .....	63
Legislação .....	73
Anexos .....	75



## Índice de figuras

Figura 1 - Planta da sala Arco Irís .....	32
Figura 2 –Sala de berços.....	33
Figura 3 - Fraldário .....	33
Figura 4 – Sala parque .....	34
Figura 5 - Atividade livre em sala parque .....	35
Figura 6 - Exploração de materiais na sala parque .....	36
Figura 7 - Registo fotográfico na sala parque.....	36
Figura 8 - Bebés em interação na sala parque .....	40
Figura 9 - Registo de momentos de cuidados de higiene e alimentação .....	41
Figura 10 - Atividades livres na sala parque .....	42
Figura 11 - Participação das famílias na sala.....	44
Figura 12 - Exploração sensorial .....	51
Figura 13 - Exploração sensorial .....	51
Figura 14 - Exploração sensorial .....	52
Figura 15 - Interação dos bebés nas atividades com balões .....	55
Figura 16 - A atividade dos sacos de pasta de digitinta.....	57



# Capítulo 1

## Introdução

O presente relatório surge no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e decorre da prática de ensino supervisionada em Creche.

A escolha do tema objeto de estudo surgiu do meu interesse pessoal e profissional em refletir e aprofundar os conhecimentos e experiência profissionais sobre a prática integrada entre o cuidar e o educar, na medida em que, sendo educadora de infância há vinte e três anos, a minha experiência em sala de 1º berçário é exígua, porquanto a legislação existente não exigia (e continua a não exigir) a presença de um profissional de educação numa sala de creche com crianças até à aquisição da marcha.

Assim, no ano letivo 2012/2013, tive oportunidade de abraçar um projeto da APPACDM de Setúbal para coordenar uma creche e, simultaneamente, acumular funções de educadora de sala. A estrutura orgânica da instituição levou-me então a constituir uma equipa com mais duas auxiliares de educação na sala de 1º berçário da creche “Golfinho Azul”.

Esta experiência permitiu-me pôr em prática uma metodologia de trabalho adotada desde há muito, assente nos princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna, evidentemente adaptada à faixa etária em questão (dos 0 aos 12 meses). Foi um tempo de experiência, reflexão e reformulação de práticas, durante o qual pude sempre contar com a colaboração das outras duas educadoras que compõem a equipa pedagógica da creche.

Com este projeto de investigação pretendo continuar a desenvolver a minha formação em contexto, através da reflexão colaborativa com a educadora responsável pela sala de 1º berçário, relativamente à sua dinâmica educativa, de modo a compreender de que forma tal prática pode ser implementada com bons resultados. Neste sentido, o objetivo do estudo tem como propósito responder à questão: como promover uma prática que integre o cuidar e o educar?

Contudo, dada a abrangência deste objetivo, estabeleci três subquestões, a saber:

- Qual a relação entre a teoria e a prática integradora do cuidar e do educar?
- Qual a perceção da educadora responsável da sala de 1º berçário face à prática integradora do cuidar e do educar?
- Enquanto educadora estagiária, que estratégias foram desenvolvidas na implementação da prática integradora do cuidar e do educar?

Apresento, de seguida, uma breve síntese dos demais capítulos que compõem este relatório.

No segundo capítulo, que se foca nas perspetivas do educar e do cuidar, realizei um breve resumo da evolução histórica da educação de crianças dos 0 aos 3 anos em Portugal, fiz o levantamento de algumas opiniões sobre os cuidados e a educação das crianças em contexto de creche, bem como a fundamentação teórica dos dois conceitos em análise.

O terceiro capítulo faz referência à metodologia utilizada no presente relatório.

Relativamente ao quarto capítulo, este diz respeito ao contexto educativo e narrativa descritiva, fazendo uma abordagem à caracterização da instituição, enuncia os princípios e os objetivos desta resposta social de Creche, apresenta a sua metodologia de funcionamento, faz a descrição da equipa pedagógica da sala e da metodologia adotada pela educadora responsável. A organização dos espaços, a organização temporal, o trabalho desenvolvido com as famílias e o trabalho em equipa são aspetos também eles desenvolvidos no quarto capítulo do relatório, tendo como referência as conceções da educadora responsável, relativamente às práticas integradas entre o cuidar e o educar desenvolvidas na sua prática diária. No final do capítulo, são descritas algumas atividades

desenvolvidas na prática da observação participada, junto do grupo de estágio na sala de 1º berçário.

As considerações globais surgem no quinto capítulo deste trabalho, na expectativa de que os resultados e as conclusões deste relatório possam ser um contributo para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas em Creche.

Importa salientar que, na sequência da autorização expressa dos encarregados de educação, aquando da entrada na instituição, através da qual permitiram que os seus filhos fossem fotografados no decorrer das atividades regulares da creche “Golfinho Azul”, efetuei um novo pedido de autorização verbal a todos os encarregados de educação, no mês de setembro de 2014, referindo que as fotografias e o vídeo fariam parte do meu relatório de estágio. No entanto, e no que diz respeito aos nomes das crianças, foram informados de que seria mantido o anonimato, tendo os pais manifestado total concordância com os procedimentos adotados.



## Capítulo 2

### Educar e Cuidar: perspetivas

#### 2.1. Breve evolução histórica da educação de crianças dos 0 aos 3 anos

A palavra “Creche” teve origem em França e significava “manjedoura” (Creche, 2002, p. 1120), porquanto estava associada ao simbolismo cristão de dar abrigo ou proteger uma criança recém-nascida (Oliveira, Mello, Vitória, & Ferreira, 2000).

Historicamente, surge uma primeira referência de criação de uma creche em França, em 1770, nos Vosges, no Ban de la Roche. Esta creche procurava responder à necessidade de encontrar um lugar que pudesse acolher os bebés dos camponeses (Davidson & Maguin, 1983).

Em Portugal a primeira creche foi fundada em Lisboa, no Jardim da Estrela, em 1882 (Durão, 2001), a qual foi construída segundo o “modelo de educação infantil de Froebel (o Kindergarten)” (Bandeira, Mantas, & Simões, 2006).

Na perspetiva de Granger (1976), “Creche é um estabelecimento que, em regime de semi-internato se destina a receber e prestar assistência a crianças” (p. 23).

Para Silvestre (2005), existe uma conceção tradicionalmente assistencialista de creche, sendo esta um local de substituição dos cuidados maternos, na qual não era visível a importância do desenvolvimento de um trabalho pedagógico com a criança.

Em Portugal, constata-se que a educação de crianças dos 0 aos 3 anos tem estado a cargo do Ministério da Segurança Social, embora encontremos algumas menções à educação da primeira infância na legislação produzida pelo Ministério da Educação.

O primeiro normativo legal que encontrei sobre a valência “creche” foi o Decreto Regulamentar n.º 69/83, de 16 de julho. Este diploma veio regulamentar o Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de dezembro e caracteriza os infantários como “os estabelecimentos destinados a acolher, durante o dia, crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objectivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento.” (p. 2610), deixando transparecer uma perspetiva que ultrapassa o apenas cuidar “assistencialista”.

Na mesma linha, esta perspetiva também surge no Despacho Normativo n.º 131/84, de 25 de julho, ao regulamentar as condições de instalação e funcionamento dos infantários com fins lucrativos, que estabelece como um dos objetivos específicos o “proporcionar às crianças oportunidades que facilitem o seu desenvolvimento físico-emocional, intelectual e social, através de apoios adequados, individuais ou em grupo, adaptados à expressão das suas necessidades” (p. 2274).

No entanto, a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, considerada uma lei estruturante para a educação e o ensino em Portugal, não considera a faixa etária dos 0 aos 3 anos, reconhecendo somente a educação pré-escolar no contexto da infância.

Em 1989, o Decreto-Lei n.º 30, de 24 de janeiro, embora não se aplicasse aos estabelecimentos das instituições particulares de solidariedade social, veio revogar o Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de Dezembro, o Decreto Regulamentar n.º 69/83, de 16 de Julho e demais diplomas complementares. No âmbito dos estabelecimentos de apoio a crianças, designou por “creches” os estabelecimentos destinados a acolher crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objectivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento” (p. 312). No mesmo ano, através do Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro, foram aprovadas as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos. Foram também estabelecidos como objetivos específicos das creches:

- Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global;
- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança;
- Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detectadas (p. 4790).

Nesta última alínea é possível verificar que a preocupação com a prevenção e despiste de situações que necessitem de acompanhamento estão já presentes na legislação.

Também em 1989, é aprovada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas e ratificada por Portugal em 1990, a Convenção dos Direitos da Criança. Esta, embora não aborde a primeira infância, constituiu um marco importante para a educação, principalmente porque consagrou os direitos da criança, incluindo os daquelas que carecem de uma educação especial de acordo com as suas necessidades (ONU, Assembleia Geral, 2004).

Na consulta efetuada aos documentos abaixo referidos encontrei uma abordagem aos direitos da criança (cuidados e educação), consubstanciado no pressuposto de que o direito à educação começa desde o nascimento. Esta afirmação está contemplada na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos de Jomtien em 1990 (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990, 1998), bem como na Conferência Mundial sobre Cuidado e Educação na Primeira Infância, realizada em Moscovo em 2010 (UNESCO, 2010).

Muñoz (2012), reforça esta ideia no relatório da Campanha Global pela Educação defendendo que “a aprendizagem começa no nascimento e cada pessoa, independentemente da idade, tem direito ao exercício dos direitos, incluindo aos cuidados e educação” (p. 4).

Este conceito foi amplamente refletido pelo grupo de trabalho da APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância), mais direcionado para a Creche (1ª Infância),

composto por um grupo de educadoras da referida associação que se reuniram frequentemente de modo a refletir sobre a Resposta Social de Creche em Portugal, tendo como base de análise textos e documentos de investigação, nacionais e europeus, com o objetivo de apresentar um documento que refletisse a posição da APEI, relativamente ao Direito à Educação desde o Nascimento.

Desta reflexão surgiram algumas propostas que visam a declaração da “educação desde o nascimento como um valor real, ou seja, que cada criança seja considerada como um cidadão” (Marques et al., 2009, secção 6). Tais propostas passam pela alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, de modo a que passe a considerar a educação básica desde os 0 aos 6 anos de idade com oferta de serviços integrados à família, a tempo inteiro ou parcial, e que reconheça a importância da intervenção dos educadores de infância desde a creche, delineando uma “nova ética do cuidado” para quem intervém junto destas crianças mais novas.

A Direção-Geral da Ação Social editou um guião técnico em dezembro de 1996, cujo âmbito visou, através de um conjunto de normas – para além de explicitar os princípios –, regulamentar “as condições necessárias à implantação, localização, instalação e funcionamento das creches com vista a uma maior eficácia dos serviços prestados” (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996, p. 7).

Este documento considera a creche como: “a resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais” (Id., *ibid.*).

Verifica-se, deste modo, que a perspetiva de guarda está mais uma vez presente, por impossibilidade dos pais.

A Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar), reconhece a educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica” (p. 670) e define a educação pré-escolar como aquela que se destina “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Id., *ibid.*).

De salientar que esta Lei, tão relevante para a educação pré-escolar, não abrange a educação dos 0 aos 3 anos.

A questão da qualidade das respostas sociais existentes levou à concepção do Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas em 2003, no qual se encontram referência também às creches. Neste documento, verifica-se não só a preocupação com os procedimentos realizados nas respostas sociais, mas também a importância atribuída à opinião/satisfação do seu público-alvo, nomeadamente as famílias, no caso das creches. O Instituto da Segurança Social (ISS) assumiu a gestão deste programa, o qual tem como propósito “garantir aos cidadãos o acesso a serviços de qualidade adequados à satisfação das suas necessidades e expectativas” (Instituto da Segurança Social [ISS], 2012).

Assim, foram concebidos os Manuais de Gestão da Qualidade, constituindo-se como referenciais para o desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais, a saber:

- Modelo de Avaliação da Qualidade
  - Estes Modelos de Avaliação da Qualidade foram criados pelo ISS em 2005 e revistos em 2010. O modelo desenvolvido para a creche teve como referências a norma NP EN ISO 9001:2000 – Sistemas de Gestão da Qualidade – Requisitos e o Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management (EFQM)*. Este sistema tem como finalidade e filosofia de base a melhoria contínua da qualidade dos serviços prestados.
- Manual de Processos-Chave
  - Este documento de apoio à implementação do Sistema de Gestão da Qualidade apresenta um conjunto de elementos orientadores do modelo, nomeadamente a operacionalização do Critério 4 – Processos do Modelo de Avaliação da Qualidade.
  - O manual refere ainda que a valência *Creche* é responsável por enquadrar ou aceitar as sugestões explanadas no referido documento, em prol da missão e objetivos estratégicos da instituição, tendo em vista a implementação do Sistema de Gestão da Qualidade.
- Questionários de Avaliação da Satisfação

- Este documento assume-se como uma ferramenta de apoio à implementação do Modelo de Avaliação da Qualidade, designadamente no que diz respeito ao Critério 5 – Satisfação dos Clientes e ao Critério 6 – Satisfação das Pessoas.
- Os questionários destinados a clientes, colaboradores e parceiros (partes interessadas), têm como objetivo principal a avaliação do grau de satisfação relativamente a situações específicas e gerais da Creche, bem como a identificação de pontos fortes e de aspetos a necessitar de melhoria.

A par deste programa de desenvolvimento da qualidade, a preocupação com a educação das crianças dos 0 aos 3 anos continua e em abril de 2011, o Conselho Nacional de Educação, pela voz da Conselheira Teresa Vasconcelos, faz publicar a Recomendação n.º 3 deste órgão, o qual refere no ponto n.º 1 que,

No contexto da revisão da Lei de Bases realizada em 1998... perdeu-se uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava aos 0 anos e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos. (p. 18026)

No final deste ponto surgiram algumas questões pertinentes, das quais refiro uma: “Como equacionar a questão dos Direitos das Crianças a partir dos 0 anos, com especial incidência na faixa etária dos 0 aos 3 anos?” (Id., *ibid.*).

Este documento contempla onze recomendações, das quais destaco as seguintes: Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social; Reconfigurar o papel do Estado; Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas; Elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho; Apostar na formação inicial e contínua dos profissionais; e Fomentar o desenvolvimento da investigação.

Em 31 de agosto de 2011 é publicada a Portaria n.º 262/2011 que refere no seu preâmbulo a necessidade de qualificar a Creche e de permitir um “aproveitamento mais eficiente e eficaz da capacidade instalada das creches e da sua sustentabilidade” (p. 4338).

Esta portaria revogou o Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro, alterando desta forma o quadro normativo em vigor para a valência Creche. São, assim, reestabelecidas “as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche” (Id., *ibid.*).

No artigo 3.º deste diploma, a Creche apresenta o seguinte conceito no qual transparece a vertente de apoio à família:

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. (Id., *ibid.*)

Para além da indicação dos objetivos da Creche, este documento também refere as atividades e serviços; o projeto pedagógico; a capacidade e organização; a direção técnica; o pessoal; o regulamento interno; o processo individual; o acompanhamento, avaliação e fiscalização; as regras técnicas gerais relativas às áreas funcionais e respetivo equipamento, entre outros.

## **2.2. Fundamentação teórica dos conceitos de Educar e Cuidar**

“Não há educação sem cuidado”

(Didonet, 2003, p. 6)

Caldwell adotou o vocábulo *educare* que, nas palavras da autora, “é a combinação de ‘educação’ e ‘cuidado’ numa única palavra e que oferece um serviço integrado de ajuda parental e desenvolvimento das crianças mais novas” (1989, p. 410, tradução nossa), no seu entender pode dizer-se que o *educare* é, “um sistema de apoio suplementar de qualidade” (1995, p. 466).

Este vocábulo também foi analisado por Smith (1996) e outros autores por esta citados quando refere que “o conceito *educare* não é novo” (1996, p. 3, tradução nossa) e tem sido referido por outros autores, noutros países, nomeadamente: Estados Unidos

(Caldwell, 1991), Reino Unido (Calder, 1990; David, 1990; Moss, 1992), Nova Zelândia (Smith, 1987, 1988; Smith & Swain, 1988).

Calder (1990) assume que gostaria de encontrar uma outra palavra para além de *educare*, que caracterizasse um outro conceito englobando para além dos cuidados e da educação, também o divertimento. Encontrei a mesma opinião em Kishimoto (2010) quando refere que “Para educar a criança pequena, que ainda é vulnerável, é necessário integrar a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira” (p. 4).

Segundo Dias (2012), o conceito *educare*, traduz-se para português, por *educuidar*.

Gonzalez-Mena e Eyer (1997), a propósito do objetivo educativo das creches, afirmam que “os programas para crianças são essencialmente educativos” (p. 25, tradução nossa), pelo simples facto de que não é possível passar tanto tempo por dia em contacto com estas sem as educar.

Na opinião de Smith (1996) *Educare* é um conceito que traduz uma realidade que consiste num conjunto de interações envolvendo relações adulto-criança e criança-criança que são favoráveis ao desenvolvimento social e intelectual das crianças. Os serviços cuja ação se rege segundo o conceito *Educare* dispõem de programas sujeitos a supervisão e que têm como objetivo finalidades sociais e educativas dirigidas às crianças, enquanto os seus pais se encontram a trabalhar.

Cuidar e educar são dois conceitos que têm gerado bastante análise e discussão sobre a relação e interligação entre eles. Ao longo dos tempos, diversas teorizações têm surgido no âmbito da educação e dos cuidados na infância. De seguida, farei referência a algumas dessas reflexões.

Segundo Moss (1992), a distinção entre cuidar e educar continua a ser observada de uma forma bastante alargada, tanto nos serviços de acolhimento para crianças com menos de três, como com mais de três anos. Grã-Bretanha, Portugal e Grécia são exemplos em que esta distinção também ocorre nos serviços para crianças com mais de três anos. Moss afirma igualmente que os serviços destinados às crianças com menos de três anos, são encarados como tendo por objetivo responder apenas à necessidade de guarda das crianças durante o tempo de atividade laboral dos pais.

De acordo com Rostgaard (2002), Dinamarca, Finlândia e Suécia garantem às crianças em idade pré-escolar o direito ao acesso a serviços de creche, maioritariamente, desde a idade de um ano. No caso particular da Finlândia, é garantido o seu direito legal desde o nascimento.

Bondioli e Mantovani (1998) referem que começou a desenvolver-se “uma cultura sobre a educação da primeira infância e parece ter chegado o momento de tentar definir alguns dos seus múltiplos aspectos” (p. 13) que transformem o papel da creche num espaço estruturado onde se desenvolvam práticas pedagógicas que resultem do cuidado e da educação das crianças com menos de 3 anos de idade. Práticas alicerçadas no princípio de que o “espaço social da infância é um espaço construído inclusive pelas próprias crianças”, como referem James e Prout (1990, citados por Dias, Correia, & Pereira, 2011, p. 3774).

Esta componente integrada entre a educação e os cuidados na educação da primeira infância é profundamente refletida por Caldwell e a autora avança com a afirmação de que quando este conceito for o único nos serviços existentes “tal será ótimo para as crianças” (2005, p. 272).

Nesta linha, a educação e os cuidados das crianças não podem surgir como duas atividades separadas, como aludem Drummond e Nutbrown (1992, citadas por Smith, 1996) ao referir que uma educação de qualidade inclui os cuidados e cuidar com qualidade é educacional.

Figueira (1998a) considera que “a guarda e educação de crianças tornou-se uma prioridade no mundo ocidental” (p. 14) e o relatório da OCDE (2000) sublinhava esta ideia ao referir que a questão da educação e dos cuidados na infância está a “tornar-se uma questão de interesse público” (p. 202), procurando criar lugares de qualidade como resposta à necessidade das famílias, dado que os padrões familiares se têm alterado ao longo dos tempos e a mulher tem um papel mais ativo.

Urban (2009) menciona que “nos últimos anos, a educação da primeira infância tem recebido uma atenção sem precedentes na esfera pública e política à escala internacional, mas apenas por razões económicas” (p. 6, tradução nossa). A questão do financiamento deste tipo de serviços é sempre uma questão fulcral, segundo Boguslawski (1992),

podemos constatar que “Boas creches são caras” (p. 13, tradução nossa), e ainda Lally (2001), adverte que os serviços de qualidade para bebês e crianças não podem ser uma forma de fazer dinheiro.

Portugal (1998), refere que:

a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos. A maior parte das pessoas são unânimes quando dizem que a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo (p. 124).

Fontes e Pinheiro (1998), defendem que no trabalho em creche “não se concebem os cuidados como devendo ter uma intencionalidade educativa” (p. 52); sendo este um grande desafio para os profissionais que trabalham com as crianças mais pequenas. Os autores consideram ainda que “numa instituição, os melhores educadores deverão estar a trabalhar em creche” (Id., *ibid.*) pela especificidade do serviço que é garantido às crianças e suas famílias.

Na opinião de Figueira (1998b) “O trabalho do educador na creche é complexo e desafiante” (p. 69). Deste modo,

Todos os educadores que trabalham com o cuidado das crianças pequenas precisam entender a importância educacional de seu trabalho, para que as experiências das crianças pequenas, das quais eles cuidam, sejam não somente satisfatórias em si mesmas, mas promovam qualidades como curiosidade, criatividade, concentração e persistência em face das dificuldades (Goldschmied & Jackson, 2006, pp. 26-27).

Na opinião de alguns autores que desenvolveram investigações nesta área da educação e cuidados de crianças em creche “não é possível separar estas dimensões” (Coelho, 2004, p. 304), assim como os profissionais investigados por Takemoto e Lima-Santos (2013) admitem que os conceitos de cuidar e educar são indissociáveis.

Uma das necessidades avançadas por alguns profissionais de educação remete para a reflexão “sobre os cuidados e educação oferecidos às crianças menores de 3 anos,

nomeadamente sobre a formação dada aos profissionais e o impacto que pode ter nas suas ideias e, conseqüentemente, nas práticas” (Carvalho, 2008, p. 2).



## Capítulo 3

### Metodologia

#### 3.1. Investigação Qualitativa – Justificação da opção metodológica

“A investigação qualitativa é descritiva”  
(Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

O paradigma interpretativo parece ser o mais adequado para dar resposta às questões objeto de estudo neste trabalho. Deste modo, este estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa.

A fim de caracterizar esta abordagem metodológica da investigação qualitativa, tomei como referência o preconizado por Bogdan e Biklen (1994):

a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.... Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (*Ibid.*).

Ainda de acordo com os autores acima mencionados, a investigação qualitativa apresenta múltiplas características:

- Usa múltiplos métodos de recolha de dados e que são interactivos e humanistas;...
- É profundamente interpretativa e descritiva;...
- É significativa.... O investigador está preocupado em saber como diferentes pessoas fazem sentido ou dão significado às suas vidas e quais são as perspectivas pessoais dos participantes....
- O investigador qualitativo reflecte sobre o seu papel na investigação;...
- O investigador qualitativo é o principal instrumento de recolha de dados (citados por Bento, 2012, p. 2).

Na literatura existente sobre a investigação interpretativa (Walsh, Tobin, & Graue, 2002), esta é considerada como muito relevante para a investigação em educação de infância.

O processo de investigação na área de educação, à semelhança de outras áreas do conhecimento, pode provocar profundas mudanças que permitam suscitar um novo conhecimento tendo em vista a melhoria das práticas que são objeto de estudo.

É meu propósito desenvolver este projeto de investigação qualitativa, consubstanciado numa análise crítica e de reflexão sobre a intervenção pedagógica.

### **3.2. Investigação-ação**

a Investigação-Ação como uma das metodologias mais caras à investigação em ciências da educação (Coutinho et al., 2009, p. 357).

Nos processos de investigação associados à educação, privilegia-se uma interrogação crítica aprofundada sobre a intervenção pedagógica do(a) autor(a), com vista à compreensão e procura da melhoria das práticas.

Conforme sublinha Arends, (1995, citado por Sanches, 2005), “A investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (p. 139).

Esta investigação, predominantemente prática, permite ao(a) autor(a) uma envolvimento ativo no respetivo processo, razão pela qual a investigação-ação se afigura como uma estratégia eficiente em prol das práticas dos educadores de infância.

É nesta perspetiva que Schön (1983) faz a seguinte observação:

[O] professor... possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção. (citado por Coutinho et al., 2009, p. 358)

Conforme referem Coutinho et al., aludindo a um conjunto de autores “(Kemmis Y McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Cohen & Manion, 1994; Denscombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão, 1998; [e Coutinho, 2005])” (2009, p. 362) as características fundamentais da investigação-ação são as seguintes:

- Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os participantes no processo....
- Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico...
- Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança...
- Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho,... mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições...
- Autoavaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos (Idem, pp. 362-363).

Alarcão (2001) no seu artigo *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* vai ao encontro das minhas perspetivas de: “qualidade da educação, investigação, desenvolvimento profissional e institucional e inovação” (p. 13). Stenhouse (1975, citado por Alarcão, 2001), entendia que o professor-investigador deveria ter uma atitude, “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (p. 4). Ainda citado por Alarcão, Stenhouse assume uma “perspetiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-ação” (*Ibid.*).

Na ótica de Silva (2013), a investigação-ação visa a realização de um projeto “bem definido de investigação e de mudança... sobre um problema da sua prática” (p. 300).

Na perspetiva de McKerman (1998, citado por Esteves, 2008), a investigação-ação caracteriza-se como “um processo reflexivo... cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20).

Constato, assim, que esta metodologia de investigação-ação muito incide sobre a prática profissional dos educadores de infância, em particular, em detrimento da “*investigação académica usual*” (Ponte, 2002, p. 8). Sobre esta matéria, acrescenta-se ainda que,

Esta distinção, por vezes, não é feita por alguns autores, que parecem ver a investigação pelos professores como uma variante “menor” da investigação académica (ver Esteves, 1999, pp. 150-152). No entanto, esta distinção é fortemente assumida por muitos outros autores, como Richardson (1994). (citados por Ponte, *ibid.*)

Além disso, “A investigação sobre a prática tem vindo a emergir como um possível quarto grande paradigma de investigação em educação, ao lado dos três grandes paradigmas ‘clássicos’ – os paradigmas positivista, interpretativo e crítico” (Anderson e Herr, 1999; Zeichner e Nofke, 2001, citados por Ponte, 2002, p. 19).

Por último, a investigação-ação tem apresentado inúmeras variantes e suscitado bastantes polémicas. Por exemplo, Esteves (1989) destaca duas modalidades: a *investigação-para-a-ação* e a *investigação-na/pela-ação* (p. 266).

Face ao acima exposto, enquanto elemento de intervenção direta nas experiências desenvolvidas na sala de 1º berçário da creche “Golfinho Azul”, em Setúbal, objeto de estudo da presente investigação, procurarei guiar-me pelas práticas da investigação-ação, “enquanto ação ou atitude de intelectual que tomando consciência de pertencer à sociedade e ao mundo de seu tempo, renuncia à posição de simples espectador e coloca seu pensamento e sua arte ao serviço de uma causa” (Barbier, 1985, citado por Pinheiro, 2013, p. 75).

“A articulação entre a acção e a reflexão” (Pires, 2012, p. 5) será um desígnio e um percurso a seguir no trabalho de investigação, tendo em vista a qualidade das práticas pedagógicas na Creche “Golfinho Azul”.

Em suma, a opção metodológica relativa ao estudo desenvolvido integra-se numa perspetiva qualitativa interpretativa, tendo em conta o contexto educacional e partindo da análise e interpretação da prática profissional da educadora responsável pela sala de 1º berçário. A escolha desta metodologia prende-se com o facto da mesma permitir que os educadores reflitam e alterem, quando necessário, as suas práticas, as estratégias de intervenção com as crianças e o próprio ambiente educativo em que estão inseridos.

### **3.3. Recolha e tratamento de informação**

a recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 17).

A preocupação com uma elevada recolha de informações nesta investigação foi uma estratégia que teve como objetivo reunir o maior número possível de dados, a fim de se proceder posteriormente à sua análise e compreensão.

Tendo por base o preconizado por Latorre (2003) indico abaixo as técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizei no decurso deste relatório:

- Técnicas baseadas na observação – o meu papel enquanto observadora participante permitiu-me recolher dados de uma forma mais próxima relativamente à prática desenvolvida na sala de berçário, optando por registos em diários de campo (escritos, fotográficos e vídeo), por conseguinte centrada na perspetiva do investigador, conforme nos descreve Latorre.
- Técnicas baseadas na conversação – nesta o foco central encontra-se na perspetiva dos participantes em contextos de interação. Foi minha opção aplicar a técnica da entrevista.
- Análise de documentos - considerada uma técnica relevante para a pesquisa qualitativa, de modo a responder às questões fixadas neste relatório.

### **3.3.1. Observação participante**

Através da observação participante, o investigador regista os acontecimentos e as atividades de forma direta.

A observação participante, como técnica de investigação, exige uma boa preparação e um especial cuidado, características que o investigador não deve descurar.

Afonso (2005), define-a assim: “A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (citado por Calheiros & Piscalho, 2013, p. 268). Considero que esta técnica possibilita: “compreender as pessoas e as suas actividades no contexto da acção, podendo reunir na Observação Participante, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva” (Correia, 2009, p. 31).

Observar implica fazer os registos escritos e fotográficos que se considerarem relevantes para o estudo das práticas educativas. Tuckman (2000) defende que a observação pode ser uma tentativa de confirmar ou não algumas interpretações que resultaram de entrevistas realizadas (citado por Martins, 2006).

### 3.3.2. Entrevista

Quanto à entrevista, esta é normalmente considerada (Coutinho, 2008) como um complemento da observação. É também uma das estratégias bastante aplicadas na investigação-ação.

Serrano (2010) preconiza que:

Esta técnica permite uma boa interação entre o entrevistador e o entrevistado, podendo estabelecer-se uma cumplicidade, abertura e proximidade entre as duas partes, com a vantagem de haver uma maior sensibilidade para as atitudes e comportamentos do entrevistado na abordagem das respostas complexas e difíceis. (p. 48)

Considero que a entrevista semiestruturada é a que melhor se adequa a este estudo, porquanto permite uma boa sistematização dos dados, confere uma grande segurança ao investigador e proporciona uma excelente oportunidade de explorar as questões/subquestões estabelecidas.

Com este método de entrevista pretende-se flexibilidade e espontaneidade na resposta por parte do entrevistado, sendo possível alterar a ordem das questões a abordar. Poder-se-á gerir a quantidade de questões a colocar (introdução ou eliminação de questões).

Esta técnica permite: “Ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos da entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193).

A entrevista aplicada à educadora responsável teve por base o guião apresentado em anexo a este trabalho.

A referida entrevista decorreu na sala de técnicos da Creche “Golfinho Azul”, depois de previamente acordada a data e a hora da mesma.

No início da entrevista foi solicitada autorização para realizar a sua gravação, com o objetivo de recolher o máximo de informação para posterior desenvolvimento da investigação.

No que respeita ao tempo de duração, não foi estabelecido um tempo limite, de modo a permitir que a entrevistada pudesse expressar as suas opiniões em conformidade com o guião.

A entrevistada não teve conhecimento do guião antes da entrevista.

Foi realizada a transcrição da entrevista para suporte informático, durante a qual procurei ser o mais fiel possível, procedendo apenas à correção gramatical de alguns erros característicos do discurso oral, sem alteração do seu conteúdo.

### **3.3.3. Análise Documental**

Flores (1994, citado por Calado & Ferreira, 2005), afirma que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (p. 3).

Foi grande o desafio de trabalhar os documentos, na medida em que alguns foram concebidos pela investigadora ou foram elaborados com uma grande participação sua, previamente ao presente estudo, sendo agora objeto de análise numa perspectiva de trabalho de investigação!

Bell (2004), referiu que “a maioria dos projectos de ciências da educação exige a análise documental” (p. 101).

Considero que a recolha e posterior análise documental conferiram um importante contributo para a investigação, tendo sido extraídas informações profícuas em prol das questões em estudo (Bell, 2004).

Neste âmbito, foram consultados alguns documentos da instituição objeto de estudo (Projeto Educativo, Projeto Pedagógico e Regulamento Interno) que serviram de complemento da informação recolhida através da observação e da entrevista.

A análise de dados qualitativos é um processo criativo. É também um processo de rigor intelectual, dedicação e difícil. Como cada pessoa utiliza a sua criatividade, competências intelectuais e capacidade de trabalho de maneira diferente, não há uma forma certa de organizar, analisar e interpretar os dados. (Patton, 1980, p. 299)

De acordo com o que é preconizado por Henry e Moscovici (1968, citado por Bardin, 1995), “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (p. 33). Assim, foi minha intenção reunir e trabalhar toda a informação que coletei, tanto a observada, como aquela que me foi transmitida oralmente ou por escrito, e submeter esses dados a uma análise de conteúdo.

Os dados recolhidos através da observação, da análise documental e da entrevista realizadas foram tratados através de análise de conteúdo de acordo com a questão e subquestões inicialmente fixadas.

Recordo que a análise da informação recolhida durante o período de estágio foi interpretativa da ação da educadora inserida no contexto de creche e à luz do conceito *educare*, sendo que as notas de campo realizadas seguem uma linha descritiva dessa prática diária.

Relativamente à entrevista realizada com a educadora do 1º berçário, procurei sempre respeitar a sua experiência e a sua opinião, tentando não eivar a mesma com avaliações ou juízos de valor. No decorrer da entrevista, procurei captar os saberes e o sentir da educadora face à temática em estudo neste relatório, tendo por base a sua prática pedagógica e a metodologia adotada.

Deste modo, relativamente à entrevista, optei por usar uma análise de conteúdo de cariz não categorial, tendo como unidade de análise a simples palavra ou conjunto de frases por afinidade semântica.



## Capítulo 4

### Contexto educativo e narrativa descritiva

#### 4.1. Caracterização da Instituição

A resposta social de Creche “Golfinho Azul” é uma das respostas sociais da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) de Setúbal, que conta com outras valências de resposta específica a cidadãos portadores de deficiência ou em risco ambiental, nomeadamente:

- Equipa Local de Intervenção Precoce de Setúbal e Palmela;
- CRP – Centro de Reabilitação Profissional;
- CAO 1/2 e 3 – Centros de Atividades Ocupacionais;
- CSE – Centro Socioeducativo;
- Flores da Arrábida – Quinta da Serralheira;
- RA1 e 2 - Residências Autónomas;
- Lar Residencial -Serviço de Apoio Domiciliário;
- CAJ – Clube de Animação Jovem.

Decorrente do seu Regulamento Interno, a APPACDM de Setúbal apresenta como missão: “Apoiar os utentes e suas famílias na conquista de uma cidadania de pleno direito bem como contribuir direta e indiretamente para a melhoria da sua qualidade de vida” (2002, p. 5).

Neste sentido, a instituição apresenta uma resposta que se caracteriza por ser cada vez menos assistencialista e mais educacional.

E foi com este sentimento que nasceu a creche “Golfinho Azul”, por forma a criar mais um lugar de resposta de inclusão para as crianças com Necessidades Educativas Especiais em idade mais precoce, através da experiência prática das educadoras da instituição que já haviam pertencido às Equipas de Intervenção Precoce.

A creche tem capacidade para 39 crianças distribuídas por 3 salas:

- Berçário (dos 0 aos 12 meses) – com capacidade para 8 crianças;
- Sala dos 12 aos 24 meses – com capacidade para 13 crianças;
- Sala dos 24 aos 36 meses – com capacidade para 18 crianças.

Esta resposta social é composta por um edifício adaptado de rés do chão e primeiro andar, sendo que as salas de trabalho pedagógico se situam no piso superior com acesso ao exterior. No piso inferior, encontramos os gabinetes de trabalho técnico e as zonas de serviços, assim como o refeitório e o pátio de recreio.

No que respeita aos recursos humanos, a instituição é composta por colaboradores com um perfil pessoal e profissional competente para uma resposta de qualidade às crianças e famílias atendidas na creche, apostando, para isso, no acesso à formação dos seus colaboradores, quer a nível interno quer externo.

A equipa pedagógica realiza reuniões formais quinzenalmente, Estas reuniões são dedicadas à organização de questões mais práticas do funcionamento, à programação de atividades e à reflexão sobre temas pedagógicos que podem ser sugeridos pelas várias educadoras de infância. Diariamente, podem também acontecer momentos de reflexão informais entre os elementos da equipa pedagógica, pois a comunicação entre salas é facilitadora dessa prática.

Para o seu normal funcionamento, a Creche “Golfinho Azul” conta com um conjunto de colaboradores que são discriminados no quadro que se segue:

Quadro 1 – Recursos humanos

<b>Diretora técnica</b>	<b>Acumula funções de diretora técnica e educadora de infância</b>	
1º Berçário - até aos 12 meses	1 Educadora de Infância	2 Ajudantes de ação educativa
2º Berçário – dos 12 aos 24 meses	1 Educadora de Infância	2 Ajudantes de ação educativa
Sala de transição – dos 24 aos 36 meses	1 Educadora de Infância	1 Ajudante de ação educativa
Técnica superior de educação especial e reabilitação	Responsável pelas sessões de psicomotricidade	

Fonte: Elaborado pelo autor

A Creche “Golfinho Azul” conta, também, com uma rede de parcerias fundamentais na concretização dos objetivos propostos, tendo em vista o envolvimento de parceiros da comunidade e entidades cujas dinâmicas se adequem à operacionalização da intervenção em creche.

## **4.2. Perspetivas e práticas**

Com base no projeto educativo bianual da Instituição (2012/2014), a metodologia de funcionamento desta é a seguinte:

Assenta nos princípios orientadores de que o conhecimento constrói-se através de uma aprendizagem ativa, na qual a criança é o elemento chave, que traz para o grupo os seus conhecimentos e as suas experiências. Estas são as bases de partida para a construção do grupo como um todo em interação entre pares e na comunhão de valores e regras fundamentais para o seu crescimento. (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Setúbal [APPACDMS], 2012, p. 6)

A metodologia pedagógica apresentada tem como base elementos essenciais que visam proporcionar às crianças um ambiente estimulante para o desenvolvimento das suas atividades, e uma rotina diária flexível que reflita as fases de organização do processo de aprendizagem (planificação, ação, avaliação).

“O trabalho em equipa torna-se fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 42).

O trabalho em articulação e cooperação entre todos os intervenientes na ação educativa diária é fundamental para que sejam adequadamente respondidas todas as necessidades das crianças e famílias.

Nesse sentido, a sala de 1º berçário encontra momentos informais de reflexão sobre a prática realizada, de modo a melhorar as mesmas.

A equipa da sala Arco-Íris é composta por uma educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa, com os seguintes horários:

- Educadora – 09.00/13:00 – 14:00/17:00;
- Ajudante de Ação Educativa 1 – 7:30/12:00 – 13:00/16:00;
- Ajudante de Ação Educativa 2 – 11:00/14:00 – 15:00/19:30.

A metodologia adotada pela educadora responsável tem como base os princípios orientadores do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, caracterizando-se por uma prática de gestão democrática das atividades, dos materiais e do tempo, na qual a criança participa como agente ativo da sua aprendizagem e desempenha, conjuntamente com os adultos, um papel relevante na construção da sua aprendizagem, dos seus saberes. Tudo funciona como um sistema organizado onde cada um tem um papel importante a desempenhar.

Nesta conceção, a escola é uma comunidade de partilha de experiências culturais da vida real de cada um e dos seus conhecimentos.

É muito importante, nos primeiros meses de vida, a estimulação da criança com mecanismos de repetição, de imitação e de exploração sensorial. Fundamentalmente, é através de interações sensoriais e motoras que a criança descobre, sente, experimenta e conhece o mundo que a rodeia. As informações e as oportunidades que lhe são facultadas por estas interações (ver, tocar, levar à boca, cheirar...) fornecem-lhe referências de como

interagir. É nesta demanda constante de descoberta de novas e múltiplas sensações que cada criança aprende e se apropria do mundo que a rodeia.

Os primeiros meses de vida, fortemente caracterizados pela interação com o ambiente em geral, e através da diversidade de materiais que convidam à exploração, manipulação, elaboração, curiosidade e imaginação, constituem uma etapa do desenvolvimento em que a criança está, numa primeira fase, especialmente sensível para os aspetos físicos e sociais dos contextos imediatos.

Para a educadora Élia Lopes, o trabalho em creche é um grande desafio, pelo facto de que a sua experiência se baseava principalmente no trabalho de jardim-de-infância, “Essa é uma experiência nova. Este é o meu primeiro ano no 1º berçário” (Entrevista).

As expectativas relativamente ao trabalho a desenvolver “eram muito altas pelo maior ênfase que se dá cada vez mais ao trabalho em creche e pela importância atribuída que nós sabemos que a creche e os primeiros anos de vida têm no desenvolvimento da criança” (Entrevista). Aliás, esta é também a noção referida por vários autores, entre eles Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), quando afirmam que “a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspectos da aprendizagem e desenvolvimento” (p. 10).

Num outro momento, Élia Lopes considera que “a educação na 1ª infância deve preconizar propostas de estimulação capazes de darem à criança oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua atividade pessoal, para além da satisfação das necessidades de manutenção e de bem-estar. Neste período o conhecimento da criança sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo é feito pelo contacto direto e imediato com objetos e com os outros significativos. O brincar na infância, no seu sentido mais amplo, é a forma por excelência de conhecer as pessoas e o mundo”<sup>1</sup>.

E é nesse jogo constante que verificamos que:

A criança não se limita a sensações corporais compreendendo bastante acerca da geografia dos objetos, salas e outros espaços.

---

<sup>1</sup> A reflexão expressa neste parágrafo resulta da opinião da Educadora responsável sobre o trabalho em creche, a qual foi desenvolvida através de conversa informal.

Além da temperatura e da textura das superfícies, a criança muito pequena percebe a organização e aparência do seu ambiente. É também ao nível funcional, de conforto psicológico e satisfação estética que a conceção dos ambientes de desenvolvimento e aprendizagem se deve focalizar, permitindo uma diferença crucial em termos de qualidade a oferecer à criança e aos adultos. (Portugal, 1998, p. 202)

A sala Arco-Íris (1º berçário) é constituída por três espaços distintos: Sala Parque, Sala de Berços e Fraldário, como se pode verificar na planta abaixo apresentada:

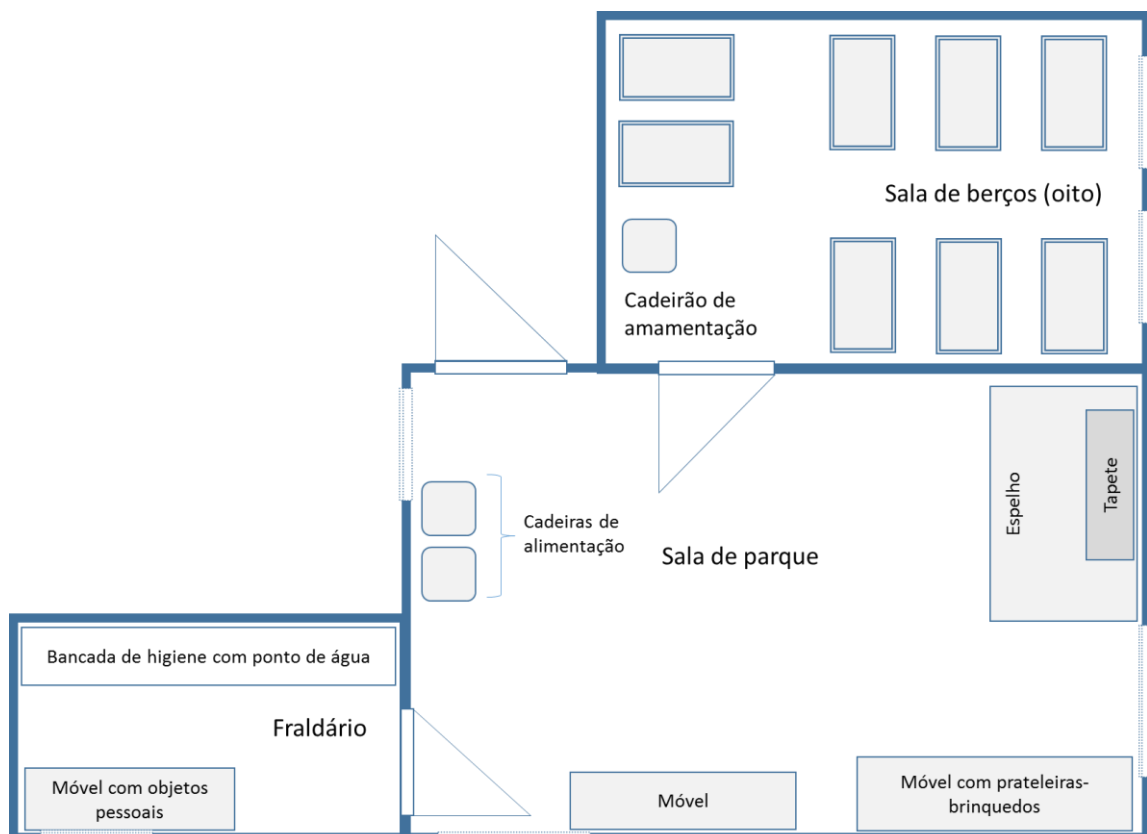


Figura 1 - Planta da sala Arco Íris

A sala de berços possui 8 berços de madeira e um cadeirão de amamentação, pois as mães que assim o entenderem podem dirigir-se à sala para amamentar o seu bebé, sempre que quiserem, independentemente da hora. O espaço entre berços permite a movimentação dos adultos. Esta sala possui ar condicionado e duas janelas de varanda para arejamento da mesma. Existe também uma janela interior de ligação com a sala parque.



Figura 2 –Sala de berços

O fraldário está equipado com uma bancada com ponto de água com banheira, contentor de fraldas e um móvel com gavetas para os objetos pessoais dos bebés, assim como caixas individuais para arrumação dos objetos de higiene de cada criança. Esta sala tem uma janela de exterior.



Figura 3 - Fraldário

A sala parque é ampla com uma janela de varanda que dá para a rua principal e que se encontra liberta de materiais, de modo a permitir aos bebés o acesso e visualização do exterior. A educadora refere que não utiliza demasiados adornos nos vidros para não dificultar o visionamento do exterior, pois é importante que as crianças consigam ver o mundo ao seu redor tal como ele é e poderem conversar sobre o que vêm lá fora.



Figura 4 – Sala parque

Considerando as palavras de Portugal (1998):

Outro aspeto importante tem a ver com a responsividade do ambiente, isto é, o modo como o espaço está adequado à criança que nele interage. Por exemplo, para um bebé, uma sala deve ser um sítio simpático onde seja bom sentar, gatinhar ou andar pequenas distâncias, cheio de almofadas, pequenos colchões, algumas plataformas e alterações na textura das superfícies. Os materiais numa sala de bebés devem reagir a pequenos toques e eventuais movimentos, que é aquilo que os bebés produzem espontaneamente. (p. 204)

A sala Arco-Íris possui um revestimento do chão em vinil que acompanha as paredes até um metro e meio de altura, o que torna este espaço acolhedor e protetor nas quedas. Existem na sala almofadas de diferentes tamanhos e formas, um colchão grande que serve de apoio ao espelho com barra na parede e ainda um tapete de EVA com várias cores e desenhos.

Este espaço está equipado com dois móveis, um mais baixo com prateleiras e caixas que deslizam para arrumação dos objetos e um outro móvel mais alto, constituído por prateleiras em baixo, com brinquedos e uma área fechada, na parte de cima, para os materiais da educadora.

De referir que todos os materiais estão ao alcance das crianças que podem livremente escolher com qual interagir, não se verificando interferência por parte do adulto nessa decisão. O adulto permite que a criança explore os materiais ao seu ritmo, e

aproxima-se para interagir com ela nessa exploração ou introduzir subtilmente na ação, outros materiais que possam também interessar à criança, sem imposição e com intencionalidade educativa.



Figura 5 - Atividade livre em sala parque

Os móveis existentes possuem materiais adequados a esta faixa etária, entre eles, brinquedos de vários tamanhos e formas, com texturas diferentes, de fácil manuseamento e agradáveis ao tato. Alguns objetos que produzem sons estimulam a curiosidade da criança levando-a a acionar sons e movimentos; livros de tecido (com texturas), livros de borracha e de cartão grosso com imagens apelativas; objetos de encaixe, de puxar, de empilhar; bolas de tamanhos e materiais diferentes; móveis de berço e de chão, são alguns dos objetos ao alcance das crianças. A equipa pedagógica da sala constrói com frequência materiais para exploração sensorial do grupo, com elementos reciclados, que são depois apresentados ao grupo com uma intencionalidade educativa, mas de forma natural, deixando a exploração ativa desses objetos ao desejo de cada um, sem que o adulto interfira demasiado, mas interaja de forma desafiadora, pois é através destes que a criança descobre o mundo à sua volta, como refere Santos e Cruz (1999):

A criança, desde o seu nascimento, está inserida num contexto social, e seus brinquedos são aqueles elementos culturais que encontra no seu ambiente imediato; assim ela descobre o mundo brincando. Mas esses objetos não garantem que o bebé, por si só, vá brincar, pois ao contrário do que muitos acreditam a brincadeira não é inata. Ele não nasce sabendo brincar e nem aprende sozinho. (p. 48)

A criança aprende na interação com os outros (crianças e adultos), é simplesmente necessário proporcionar o ambiente mais adequado e desafiador para que aconteçam os momentos mais significativos do desenvolvimento do bebê.



Figura 6 - Exploração de materiais na sala parque

Para os assinalar, encontramos com frequência na sala Arco-Íris registos fotográficos das atividades desenvolvidas com o grupo ou de ocorrências significativas individuais, acompanhadas do respetivo registo escrito pela educadora, porque, no entender desta, é a forma mais real de tornar visível o trabalho realizado pelo grupo.



Figura 7 - Registo fotográfico na sala parque

A existência de uma rotina incute segurança na criança, pois ajuda-a a compreender os diferentes momentos temporais: passado, presente e futuro.

Na sala de 1º berçário existe também uma rotina que marca determinados tempos diários, no entanto, podemos referir que esta é uma rotina muito própria, marcada pela flexibilidade. Estamos perante um grupo de crianças muito pequenas que tem um ritmo muito próprio, diferentes horários de sono, diferentes horários de alimentação e é necessário que o educador esteja sensibilizado e preparado para conseguir responder a todas as necessidades individuais de cada bebé.

Não é difícil, aliás parece ser bem mais fácil, em termos práticos, adormecer um bebé de cada vez em tempos diferentes, do que todos à mesma hora. Assim, enquanto uns dormem, outros brincam ou são alimentados.

O mesmo se pode dizer da hora da alimentação. Enquanto uns bebés são alimentados, outros realizam outras atividades e isto proporciona ao grupo um ambiente calmo e organizado.

No entanto, este tipo de rotina exige que haja um trabalho de colaboração entre as várias equipas: a equipa pedagógica da sala, as pessoas que estão na cozinha e o pessoal de limpeza. É preciso que todos estejam conscientes das vantagens que existem nesta organização das atividades da vida diária da creche.

Nas minhas observações registadas neste grupo, posso afirmar que a prática desenvolvida com estes bebés apresenta uma vertente muito ligada ao conceito do *educuidar* ou do *educare* de Betty Caldwell (1995):

Não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e proteção durante os preciosos primeiros anos de infância. Por outro lado, não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e proteção durante os primeiros anos de infância ou durante outros anos quaisquer sem se educar. (p. 471)

Estas convicções estão presentes nas ações da educadora e das ajudantes de ação educativa, embora estas estejam ainda um pouco inseguras na sua forma de realizar, pois não fizeram formação nesta área e vão também crescendo com o grupo e com a orientação da educadora. No entanto, são pessoas muito sensíveis e disponíveis para abraçar esta metodologia e seguir as orientações que são transmitidas, pois o trabalho de equipa de

todos os elementos da sala é essencial para garantir que o educar e o cuidar surjam de forma integrada.

Bettye Caldwell (1995) refere que o *educare* poderá ser visto como a versão moderna da família alargada, opinião com a qual concordo. De facto, se criarmos um serviço de qualidade no qual a família se sinta confiante e segura para deixar o seu bebé sem receios, tal como o deixaria com um familiar, então estaremos a prestar um serviço de excelência que promoverá um desenvolvimento harmonioso do bebé.

No entanto, e para que tal seja possível, tal como dizem Oliveira et al. (2000):

O importante é que a creche seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como Sujeitos. (p. 64)

É no contacto direto e afetivo diário que se constroem laços significativos e privilegiados para a resposta às necessidades de cada criança e para a construção da relação pedagógica, como referem Carels e Manni (1998):

confronta directamente o adulto com as emoções, os desejos e as dificuldades da criança. Nesta situação de diálogo, a criança exprime-se mais abertamente e a educadora fica perante suas manifestações; nesse frente-a-frente a educadora dificilmente pode escapar a essas manifestações e é obrigada a implicar toda a sua pessoa nesta troca: a educadora deixa de ser uma animadora que organiza actividades e que as gere através das regras e das rotinas; a educadora passa a ser um ser humano face a outro ser humano que é necessário ajudar a crescer. (citadas por Dias, 2012, p. 23)

Na sala Arco-Íris, a educadora refere que só nesta perspetiva se conseguem colher os resultados que fazem parte das nossas expectativas, enquanto educadores. Olhar, tocar, sentir, ouvir, desafiar, deixar crescer, viver as emoções e as experiências de cada um são momentos únicos que nos devemos permitir e que devemos permitir ao outro experienciar.

Trabalhar no 1º berçário significa “dar mais importância aos pequenos momentos, a acompanhar cada criança, não o grupo mas cada criança, ao respeito pela sua rotina, ao

respeito pela sua individualidade, ao respeito pela sua família... muito mais ao encontro das verdadeiras necessidades de cada bebé” (Entrevista).

Podemos afirmar que, na essência, estes são os fundamentos do currículo de creche, tal como podemos encontrar referido por Portugal (2012):

Interações positivas, cuidados de rotina, atividades livres e brincar, estando o adulto sempre disponível, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular, sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas, ‘alianças’ com as famílias, dimensões determinantes da qualidade dos serviços de creche. (p. 8)

E ainda:

O currículo diz respeito a tudo o que acontece ao longo do programa e que é concebido no sentido de responder a todas as necessidades da criança, favorecendo o seu bem estar e alegria. Nesse sentido, a aplicação do currículo acontece durante as interações inerentes às duas principais atividades da creche, cuidados oferecidos à criança e jogo, isto é, na interação com os outros (adultos e crianças) e com os objetos. (Portugal, 1998, p. 205)

No decorrer do período de estágio nesta sala, pude observar com olhar atento a forma como o educador deve favorecer a sua interação com a criança. O cuidado na organização do ambiente educativo é diferente quando somos nós os intervenientes diretos, neste caso, pessoal, porque já me encontrei no ano letivo passado nesta sala como educadora; agora, neste papel de estagiária, permite-me olhar de outro modo para as nossas ações, pensar sobre elas e colocarmo-nos algumas questões.

A primeira questão que surge nesta implicação é, sem dúvida, a linguagem do bebé, entendermos a sua linguagem, os seus sinais comunicativos é imprescindível para melhor compreendermos as suas necessidades.

Numa reflexão conjunta com a educadora responsável, tentámos aprofundar esta questão analisando alguns sinais que observávamos nas crianças que interagem naquele preciso momento na sala, numa exploração livre dos objetos existentes. Dois bebés estão

deitados num tapete de atividades em decúbito dorsal, lado a lado, com um móbile por cima. Primeiramente brincam isoladamente e tentam alcançar os objetos pendurados, emitindo alguns sons; depois, um deles toca na mão do outro e iniciam um jogo de interações comunicativas.



Figura 8 - Bebés em interação na sala parque

A exploração destes sinais torna-se também importante na interação com o adulto, durante os momentos de higiene, durante o tempo de alimentação e nas atividades, de modo a que consigamos discriminar o sentimento do bebé perante as diferentes situações. Porém, é necessário que o adulto esteja disponível e atento para esta interação e perceba que o cuidar também é educar e o educar também é cuidar. A forma como o adulto olha a criança, o tom de voz, a forma como pega no bebé, deverá ter sempre uma intencionalidade educativa dupla de educar e cuidar. Tais ações não podem ser realizadas de forma mecanicista, como por vezes verificamos que acontece nas rotinas com crianças muito pequenas. Mudar a fralda, alimentar, adormecer, podem, frequentemente, senão facilmente, constituir momentos de simples automatismo se o adulto não estiver preparado para a importância da relação afetiva e comunicativa que deve existir e que constituem elementos essenciais no desenvolvimento do bebé.

As atividades incluem experiências sensoriais, motoras, linguísticas, exploratórias e de realização de tarefas determinadas. Atividades sensoriais podem ser promovidas através de uma caixa com diferentes objetos de diferentes texturas ou guizos variando em tamanho, cor, forma, e som. Competências motoras são necessárias para agarrar e inspecionar os objetos. Experiências linguísticas podem constituir-se a partir de um livro de imagens,

simples canções ou apontar e nomear partes do corpo, por exemplo. Explorações independentes são importantes para as crianças. A criança manipula os brinquedos ou vocaliza sem o envolvimento direto do adulto, situações estas que constituem momentos privados em que a criança pode ser apenas ela. (Portugal, 1998, p. 208)

A planificação da sala de 1º berçário é, no entender da educadora responsável, a mais difícil de realizar; pode até parecer que esta poderá ser a mais fácil pela pouca idade das crianças, mas revela-se a mais complexa, pois o educador tem que realizar uma reflexão constante sobre o desenvolvimento de cada bebé, a necessidade e os interesses de cada um.

No berçário, as atividades acontecem ao ritmo de cada criança à medida que vão explorando os objetos existentes ao seu dispor. É neste tempo que o adulto promove situações de desenvolvimento linguístico, motor, cognitivo e social.



Figura 9 - Registo de momentos de cuidados de higiene e alimentação

A entrada de uma criança pequena na creche pode ser uma experiência traumática para esta e para a família se não existir uma equipa profissional competente que se

assegure de que é necessário conhecer a família, os seus hábitos, as suas crenças e os seus receios face a esta nova situação.

Responder a este desafio, a todas estas necessidades individualmente e proporcionar momentos de serenidade e confiança, é o primeiro passo para a conquista da família, para ganhar um parceiro essencial nesta caminhada. No fundo, é a criação da “aliança” que já referimos atrás.



Figura 10 - Atividades livres na sala parque

A educadora Élia Lopes reconhece que também para ela esta “aliança” com a família é um objetivo principal na sua prática, particularmente no caso do 1º berçário, “A principal prioridade na sala de primeiro berçário é sempre a afetividade, o estabelecimento de uma relação afetiva com cada criança e com a família” (Entrevista). E reforça ainda que,

privilegio grandemente o trabalho com a família, a presença dos pais no quotidiano da creche.... Nas nossas salas não temos qualquer problema em que os pais entrem, em que os pais estejam

na nossa sala, não nos incomoda rigorosamente nada, aliás nós privilegiamos a presença dos pais dentro da sala de atividades.  
(Entrevista)

Aliás, esta prática da presença frequente das famílias na sala pode ser por mim observada, o à vontade com que as famílias entram, permanecem e participam com naturalidade no quotidiano do grupo é um reflexo dessa “aliança”.

Uma família insegura precisa de encontrar uma equipa segura, mas sensível nas suas atitudes. Neste grupo de bebés, a educadora refere que uma das famílias, cuja bebé entrou este ano letivo para a creche, vinha com muito medo de deixá-la, porque, segundo a mãe, “Ela nunca esteve com mais ninguém senão a família e estranha muito, chora e eu não consigo ouvi-la chorar”. Nas primeiras semanas foi evidente a angústia desta mãe no momento da separação, mesmo deixando a bebé com a irmã mais velha de 15 anos que passava as manhãs na sala. A mãe ia buscar a menina com lágrimas nos olhos. Hoje, esta menina chega à sala com o pai ou a mãe, ainda choraminga na separação, a auxiliar pega nela sempre com uma palavra de apoio “Olá bebé, vamos brincar?” e o dia decorre normalmente com uma menina risonha, atenta e participativa no grupo.

Quanto à família, quando entram para deixar ou buscar a bebé, são evidentes os sorrisos espelhados nos rostos quando cumprimentam as colaboradoras da creche que encontram nos corredores. Foi uma “batalha ganha” para todos.

Para estes sucessos é fundamental a relação de proximidade com as famílias, a abertura das instituições para que as famílias possam entrar nas salas, participar do dia a dia, tal como uma família que gosta de ficar na sala frequentemente e realizar a muda da fralda e/ou a alimentação do seu bebé sempre que os pais têm disponibilidade horária para o fazer.

É frequente ouvir a educadora perguntar aos pais “Hoje é para deixar ou para entrar?” É a família que decide se quer ficar. Ou “mamã quer dar almoço à sua filhota?” ou ainda uma mãe perguntar à educadora: “Élia posso aquecer a sopa do B.?” e dirigir-se à cozinha para o fazer.

E não só em relação aos pais, também ouvimos frequentemente “Mãe enquanto vais buscar o mano eu vou brincar na outra sala” e, esta irmã de 8 anos, delicia-se a brincar, com quem já a conhece tão bem, nas salas contíguas à sala Arco-Íris.

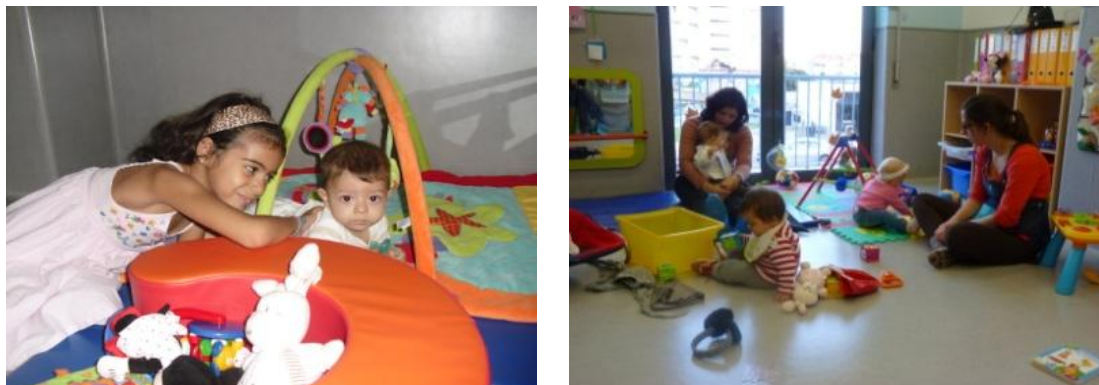


Figura 11 - Participação das famílias na sala

Esta atuação é o resultado de um trabalho de reflexão da equipa pedagógica da sala, relativamente aos procedimentos a ter com cada família em particular. A educadora conversa com as suas auxiliares sobre quais devem ser as atitudes mais coerentes de resposta às famílias.

Para uma das auxiliares este processo também não foi fácil ”É a primeira vez que estou a trabalhar com os bebés, no princípio não sabia muito bem como agir com eles, principalmente quando choravam todos ao mesmo tempo. Agora já não tenho receio, já aprendi o que devo fazer para os acalmar”.

“São as reflexões diárias que vamos fazendo que nos ajudam a crescer enquanto equipa, em conjunto com os pais e com a equipa educativa da instituição” diz a educadora responsável.

Momentos importantes são também as reuniões de pais, nas quais estes têm oportunidade de ver, através de vídeos, como decorre o dia dos seus bebés, quais as suas conquistas e realizações. São realizadas também reuniões individuais nos primeiros meses do ano letivo com as famílias das crianças que entram pela primeira vez para a creche, para conversar com estas sobre o processo de adaptação, como está a decorrer: se normalmente, ou se é necessária alguma alteração no procedimento.

A participação das famílias também é evidente nas atividades que são propostas, como, por exemplo, a construção do placar de outono, da estrelinha do Natal, do presépio ou da árvore de Natal em 3D para exposição na creche, a participação na feira de outono.

A parceria com as famílias é parte essencial da prática na creche, porque são estas que melhor conhecem a criança e podem ser importante fonte de informação para a equipa pedagógica como refere Silva,

A troca de informações e ideias com as famílias é um importante meio para conhecer melhor a criança. A família é o *locus* das primeiras relações, interações e conhecimentos auferidos pelos infantes; há toda uma história, um desejo, um significado que os acompanha. Mobilizar os pais, estabelecer com eles um intercâmbio de ideias e colocá-los a par da proposta educativa dos seus filhos, são aspetos fundamentais a serem considerados. Assim, de fato, transformamos a instituição de educação infantil em um espaço vivo, curioso e participativo ao serviço das próprias crianças (2011, p. 28).

O conceito de *educare*, como já referi ao longo deste trabalho, tem sido alvo de investigação e reflexão por parte de diversos autores. Rodrigues (2009) refere num dos seus trabalhos que,

Na verdade a creche é um espaço de vidas que deve respeitar os direitos dos bebés e das crianças com idade até aos três anos. É um contexto privilegiado de relações inter-subjectivas e intra-subjectivas, de mediação com os outros e de adaptação, da criança, a um espaço social mais amplo que o familiar. Para que estas características sejam consideradas de uma forma efectiva, é necessário que a creche tenha um estatuto de instituição de cariz educativo e não de mera guarda das crianças (p. 3).

No entanto, a prática do pressuposto que emerge deste conceito exige plena consciencialização do mesmo da parte de todos os intervenientes e das suas implicações no desenvolvimento da criança.

O trabalho de equipa realizado com todos os elementos envolvidos e motivados são o caminho certo para uma boa prática pedagógica que englobe o conceito *educare*.

Embora a expressão *educare* seja desconhecida por parte da educadora do 1º berçário, os fundamentos do conceito estão presentes na sua prática quando afirma que “O cuidar e o educar devem existir em simultâneo”.

Quando questionada sobre o que entende pela expressão *educare*, responde que “É exatamente a fusão entre o cuidar e o educar. Estão sempre presentes porque muitas coisas da rotina não são apenas cuidar são também o educar”.

Estas noções são transmitidas, quer às auxiliares de sala: “tento sempre alertar de que nos cuidados básicos pode sempre haver a preocupação com o educar, principalmente na promoção da autonomia”, assim como às famílias: “nas reuniões de pais onde preparei um *powerpoint* para falar exatamente sobre isso, sobre a importância não só dos cuidados, mas também do educar, de outras aquisições que começam desde logo a ser trabalhadas”.

Tal prática exige que haja um entendimento claro das linhas orientadoras do trabalho na instituição. Não é fácil manter uma equipa motivada e disponível para colaborar; é necessário conhecer bem cada elemento dessa equipa de modo a que os objetivos traçados sejam alcançados e talvez superados. E como se consegue?

Numa equipa nova, como a da creche “Golfinho Azul”, não é difícil encontrar motivação e disponibilidade de colaboração, no sentido de construir um percurso de sucesso profissional e pessoal, como refere uma das auxiliares “Este trabalho é mais cansativo do que o que eu fazia antes, mas é muito mais enriquecedor” (conversa informal com uma das auxiliares na sala Arco-Íris) ou “É tão bom vê-los crescer e participar desse crescimento” (conversa informal com outra das auxiliares da sala).

A motivação mantém-se com a valorização por parte de todos os elementos no processo e com a integração nas atividades da instituição como um todo e não unicamente nas tarefas do seu grupo.

Neste momento, a equipa da creche realiza reuniões formais, desde que possível com uma periodicidade quinzenal ou trissemanal, que têm como objetivo a planificação de atividades, quer de carácter funcional, quer tenham como finalidade refletir pedagogicamente sobre determinados temas que podem ser resultado de algo que tenha

acontecido na creche ou sobre um tema suscitado por uma das educadoras. Estas reuniões acontecem em horário não curricular, das 17h às 18.30h.

Estas reuniões decorrem numa perspetiva de partilha de opiniões e ideias que são debatidas, refletidas e decididas em conjunto pelas educadoras.

O resultado destas reuniões seria para, depois, ser refletido em reunião de sala entre as educadoras e as auxiliares. No entanto, esses momentos não estão a acontecer e as informações são passadas às auxiliares em conversas informais na sala. Este é um aspeto a melhorar, pois a equipa sente que deve às colaboradoras um momento mais formal de reflexão com elas, para que possam também participar de uma forma mais ativa na planificação das atividades.

Relativamente às reflexões realizadas pela equipa, há um aspeto que as educadoras referem como sendo também de melhorar, é o facto de não haver o hábito de registar essas reflexões por escrito, ficam apenas pequenos apontamentos, mas sentem que não é suficiente. Há que criar hábitos de escrita na equipa, quer das reflexões, quer das atividades realizadas nas salas.

Quando questionada sobre qual a sua retrospectiva deste ano na sala de 1º berçário a opinião da educadora Lopes é a de que “um educador tem uma importância fulcral no primeiro berçário, faz muita diferença. Para mim em termos pessoais e em termos profissionais tem sido um crescimento muito grande porque eu própria precisava de passar por esta experiência para realmente me aperceber da importância que nós educadores temos dentro de uma sala de primeiro berçário. É um momento muito rico, são tempos muito ricos”.

### **4.3. Atividades desenvolvidas no âmbito do estágio supervisionado**

#### **4.3.1. Atividade 1**

Ensinar e educar pressupõe a resposta às necessidades de cada criança estimulando os sentidos e desenvolvendo atividades que respeitem o seu ritmo, o seu desenvolvimento e a sua história enquanto indivíduo, como afirmam Schiavo e Ribó (2007):

A criança é um ser ativo, que merece respeito no seu tempo de crescimento e desenvolvimento, seu corpo é sua referência e ele evolui com a estimulação e a exploração dos espaços internos e externos presentes em seu cotidiano. As atividades diárias, as brincadeiras, as falas e as experiências vivenciadas também são momentos que proporcionam a construção espontânea do aprendizado. (p. 2)

A dimensão sensorial de cada faixa etária é de extrema importância para o desenvolvimento de competências a vários níveis (motora, tátil, visual, auditiva, social), como nos refere Arroyo (1995):

Uma educação própria, uma realização própria, enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade... Cada fase da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam. (p. 19)

Neste grupo de 1º berçário, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 meses, é com frequência que a educadora realiza atividades de estimulação sensorial compostas por materiais diversificados trazidos pela equipa educativa da sala. É, portanto, um grupo habituado à exploração de novas sensações. No entanto, esta exploração está condicionada em termos de espaço pela existência de um obstáculo na sala, ou seja, a existência de um limite, a cancela na porta, o que me levou a sugerir outra atividade num outro espaço da creche, que não a sala do berçário, até porque esta é a mais pequena.

Em Portugal, a existência de cancelas como medida de segurança nas creches é muito usual, mas é necessário que as crianças tenham momentos de livre movimento em

outros espaços da creche, como por exemplo, nas restantes salas, proporcionando a troca de experiências com as outras crianças mais crescidas, ou simplesmente para conhecerem outros espaços.

Numa entrevista, Gabriela Portugal, refere que:

Nós somos mais superprotetores e isso envolve uma atitude mais limitadora ou cerceadora da ação e movimentação da criança. Temos muito medo que aconteça algum mal às nossas crianças, o que é indicativo de cuidado, de atenção e de afeto. Só que tudo isto em dose avantajada, exagerada, pode ser contraproducente para o desenvolvimento da criança. Numa creche francesa que eu conheci, já em 2000, as crianças circulavam à vontade por todo o sítio e mais algum. Entre nós isto será muito difícil, porque as crianças têm que estar sempre sob o olhar do adulto. Há uma grande necessidade de controlo! (2013)

Apresentada na reunião pedagógica, a proposta foi refletida e aprovada pelas outras duas educadoras da instituição. Tal proposta consistia na organização de uma sala sensorial, ou seja, preparar uma outra sala da creche, neste caso a sala dos 2/3 anos, por ser a mais espaçosa para exploração sensorial a ser utilizada pelos vários grupos da creche, favorecendo assim também as trocas entre espaços. Durante o tempo em que esta atividade decorrer, as crianças trocam de salas e têm oportunidade de explorar diferentes espaços e diferentes atividades.

Como estávamos no princípio do mês de janeiro, começámos a preparar os materiais para equipar a sala sensorial utilizando os acessórios de decoração do Natal, que estavam à disposição na creche e que iriam ser retirados depois do dia de Reis. Esta atividade seria desenvolvida nos dias 8, 9 e 10 de janeiro.

Foram retirados da sala todos os materiais que pudessem constituir um estímulo para as crianças, de modo que só ficaram os móveis (mesas e estantes) sem quaisquer objetos.

As mesas foram dispostas pela sala transformadas em túneis, por baixo das quais foram colocadas caixas transparentes cheias de fitas de Natal e pequenas luzes LED para estimulação visual.

Por cima de outras mesas, foram colocadas as luzes intermitentes de Natal tapadas com material dracalon, o que despertava não só um estímulo visual mas também tátil. No chão foram dispostos colchões e almofadas de diferentes tamanhos e texturas. Numa zona da sala encontrava-se disponível um feixe de fibras óticas e noutra uma mangueira de luzes intermitentes.

Lenços de tecido, pequenas almofadas de gel (algumas aquecidas), pequenas almofadas com enchimento de caroços de cereja podiam ser encontradas espalhadas pela sala.

A sala foi previamente aquecida para que as crianças se sentissem confortáveis, a iluminação era a resultante das luzes distribuídas pela sala e fez-se ouvir uma música de fundo muito calma.

A sala de berçário foi a primeira a experimentar este espaço. Estiveram presentes 3 adultos e quatro bebés entre os 8 e os 12 meses de idade.

A entrada num espaço diferente do habitual decorreu com algum choro. Dois dos bebés começaram a chorar e a agarrar-se ao adulto que os tinha ao colo, mas a auxiliar começou a falar calmamente com as crianças “Vamos brincar, são luzes bonitas. Vamos ver?” (Ana).

A pouco e pouco as crianças ficaram mais calmas, o choro deu lugar à observação dos materiais, embora sem contacto físico. Um dos meninos (G., 9 meses) aproximou-se da mangueira de luzes, gatinhando, e explorou-a observando o movimento das luzes, o aparecer e desaparecer destas, sem tocar. De vez em quando, olhava para o adulto que respondia com um sorriso.

Indiferente ao choro de um outro bebé, o G. procurava apanhar as luzes com sua mãozinha.



Figura 12 - Exploração sensorial

Outra menina (S., 12 meses) entrou numa exploração ativa com o feixe de fibras óticas, pegou nas fibras, manipulou-as, olhou atentamente para estas e durante cerca de 3 minutos permaneceu nesta atividade, sozinha, sem procurar o adulto, e sem que houvesse interferência por parte deste, situação que pode ser observada no vídeo em anexo. É importante dar tempo à criança para que esta explore o meio à sua volta sem que o adulto influencie ou interfira na sua atividade, há que dar-lhe tempo e espaço para o “brincar heurístico com objetos”, segundo Goldschmied e Jackson (1994), no *Oxford Dictionary of Education*, é uma atividade que consiste em “explorar um grande número de diferentes objetos e recetáculos com os quais as crianças brincam sem a intervenção de adultos” (citados em Heuristic play, 2008, tradução nossa). Ainda com base neste verbete do *Oxford Dictionary of Education*, refere-se que “a aprendizagem heurística é acompanhada da noção do brincar exploratório, o qual é conduzido autonomamente pelos bebés e pelas crianças” (*Ibid.*, tradução nossa), o que prefigura um sistema de educação sob o qual o pupilo é treinado para descobrir as coisas por si mesmo.



Figura 13 - Exploração sensorial

Cabe ao adulto proporcionar os momentos e o meio adequado para que as aprendizagens aconteçam.

O bebê, que mostrava mais receio, não saiu do colo da auxiliar que foi conversando com ele, calmamente, com uma voz serena e fazendo movimentos de baloiço ao som da música (vídeo em anexo). Ao fim de poucos minutos, o bebê ficou mais calmo e com a ajuda da chucha, que lhe foi dada, acabou por adormecer ao colo da educadora.

Outra das meninas (M., 8 meses) acompanhada pela técnica de psicomotricidade revelou alguns sinais de desconforto iniciais. A princípio não quis ir para o chão, olhava à sua volta muito curiosa com o ambiente montado, enquanto o adulto falava com ela sobre os materiais que aí se encontravam (situação observável no vídeo em anexo).



Figura 14 - Exploração sensorial

Esta atividade durou vinte minutos. Terminou quando os bebês começaram a dar alguns sinais (procurar o colo do adulto com mais frequência) de já não estarem tão interessados nos materiais que estavam a explorar. Calmamente, os adultos desligaram o

som de fundo, ligaram algumas luzes para que a diferença ao sair para o corredor não fosse tão abrupta e foram retirando as crianças da sala e regressaram à sala de berçário.

#### **4.3.2. Atividade 2**

Quando as crianças dispõem de ambiente propício para se mover, aprendem a experimentar as suas competências até que o domínio da sua ação lhes proporcione a passagem para o próximo desafio. A criança cresce a explorar o meio que a rodeia através do brincar, utilizando o seu corpo e os seus sentidos. É através da exploração que as crianças procuram compreender o como e o porquê das coisas que estão ao seu redor.

Tal como refere Portugal (2012), “Os bebés necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” (p. 9). E para que tal seja possível necessitam de:

Um ambiente bem organizado, onde objectos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. (Id., *ibid.*)

No seu projeto pedagógico para este grupo, a educadora responsável refere que,

É essencialmente através de interações sensoriais e motoras que a criança descobre, sente, experimenta e conhece o mundo que a rodeia... É nesta demanda constante de descoberta de novas e múltiplas sensações que cada criança aprende e se apropria do mundo que a rodeia. (Lopes, 2013, p. 22)

E foi neste âmbito que surgiu a segunda atividade proposta à educadora responsável para este grupo, constituída por uma sessão de psicomotricidade com manipulação de balões e cobertores, que tinha como objetivo geral a estimulação psicomotora dos bebés e como objetivo específico a exploração de diferentes sensações e a promoção de desafios através da manipulação dos balões.

A exploração livre dos objetos é uma das estratégias para a apropriação do mundo por parte das crianças nas experiências diárias que lhes devemos proporcionar.

Durante a manhã levei para a sala balões coloridos, uns já cheios e outros que fui enchendo junto do grupo e, à medida que os deixava soltos pela sala, a curiosidade por parte do grupo aumentava, e prontamente os procuravam. Os adultos foram interagindo com os bebés, atirando os balões ao ar, colocando-os em cima das suas cabeças, ações a que alguns dos bebés respondiam com sorrisos. Comecei a cantar a canção do “Balão do João”, que é já conhecida das crianças e algumas começaram a baloiçar-se ao som da canção. Uma das bebés (a mais crescida do grupo) começou a imitar-me quando levantava o meu balão no ar durante a música e ela tentava fazer o mesmo.

Um cobertor que estava também na sala serviu para tapar inicialmente os balões, de forma a trabalhar o conceito de permanência do objeto, algumas crianças vinham procurar o balão escondido, outras, ficaram simplesmente a observar o que se passava.

Este mesmo cobertor foi utilizado depois para colocar por cima das nossas cabeças, fazendo uma tenda, enquanto brincávamos com os balões. Dois dos bebés não gostaram da sensação de estar debaixo do cobertor e começaram a choramingar. A educadora tentou acalmá-los, dando-lhes colo e falou com os bebés calmamente, dizendo “Estamos a brincar com os balões, tu gostas de balões M.” (Nota de campo da semana de 04 a 08 de novembro), mas os restantes riam-se de cada vez que o cobertor subia e descia por cima de nós.

Ao fim de cerca de vinte minutos, as crianças começaram a revelar alguns sinais de desinteresse nos balões e no cobertor. Procuravam outros objetos e, a pouco e pouco, fomos retirando o cobertor e deixámos os balões na sala, para que pudessem ser objeto de interação durante o resto do dia.

Durante esta atividade foi possível verificar o envolvimento dos seis bebés que estavam na sala nesse dia. A forma como interagiram com os objetos apresentados, a atitude dos adultos perante o desconforto de alguns bebés e a forma como conseguiram tranquilizá-los, de modo a participarem ativamente na descoberta dos balões, revelou a cumplicidade e a confiança que existe na relação adulto-criança. A resposta pronta às

necessidades de cada criança, quando, por exemplo, dois dos bebês tiveram necessidade de mudar a fralda, o adulto fê-lo de forma muito suave de modo a que o bebê não sentisse uma rutura demasiado rápida na sua atividade e permitiu que as crianças levassem consigo um dos balões; e por outro lado, a auxiliar foi brincando com os bebês durante o tempo em que cada um esteve no fraldário. Uma outra bebé começou a dar sinais de sono, a educadora recostou-a muito calmamente numa espreguiçadeira junto dos outros bebês e deu-lhe a chupeta. A E. ficou mais calma e acabou por adormecer sozinha. Na opinião de Veríssimo e Fonseca (2003, citados por Bressani, 2006),

Para dar conta das necessidades básicas da criança o adulto precisa estar atento a ela. Esta relação envolve afetividade e sensibilidade para perceber o que a criança precisa, pois para atender às necessidades é preciso antes saber como reconhecê-las e de que forma atendê-las. (p. 19)



Figura 15 - Interação dos bebês nas atividades com balões

### 4.3.3. Atividade 3

A atividade surgiu no seguimento de uma conversa com a educadora responsável sobre os materiais que podiam ser construídos para exploração sensorial, com diferentes texturas, sons, tamanhos e formas. A educadora sugeriu-me, então, a construção de um material diferente para apresentar ao grupo.

Na sala de 12-24 meses onde exerço funções de educadora de sala, desenvolvi, no âmbito de um projeto sobre abóboras que colhemos na nossa horta pedagógica, uma atividade de digitinta cor de laranja. Terminada a atividade, propus à educadora Élia a partilha deste momento com a sala de 1º berçário e construímos com a digitinta vários saquinhos sensoriais que enchemos com a pasta de farinha aquecida.

A atividade tinha como objetivo específico a exploração dos saquinhos de pasta com uma textura e temperatura diferentes.

Os saquinhos foram deixados no chão junto de um dos bebés, o qual tocou num dos sacos revelando algum receio; outro bebé tentou então pegar noutra saquinho, tocou-lhe, pegou nele, manipulou-o, virando-o dos dois lados e observou-o atentamente; dois dos restantes bebés aproximaram-se da zona onde estavam os saquinhos, observaram o que se estava a passar, mas não pegaram nos sacos. Peguei num dos sacos e aproximei-o mais de um desses bebés, mas este recusou e então não insisti, deixando que as crianças procurassem outros objetos que se encontravam na sala.

Ao mesmo tempo que decorria a atividade, os adultos iam conversando com as crianças sobre os saquinhos “Olha, é quentinho, e muito fofinho” (educadora Élia).

A exploração destes materiais durou 15 minutos. Quando os bebés deixaram de procurar os sacos de pasta laranja, estes foram naturalmente retirados da sala.

Desta atividade resultou a intenção de preparar outros sacos, com cores diversas e mais fortes, assim como com outros materiais misturados na pasta, pois parece-me que a utilização de materiais mais diversificados, para além de uma cor única, pode enriquecer a atividade e motivar uma maior curiosidade e exploração por parte dos bebés.



Figura 16 - A atividade dos sacos de pasta de digitinta



## **Capítulo 5**

### **Considerações globais**

Os aspetos focados neste relatório permitem-me referir que esta investigação se revelou bastante positiva, tanto para mim, enquanto estagiária, como para a educadora responsável, na medida em que nos permitiu a observação, reflexão e reformulação de práticas exercidas. Embora, no meu caso, já transportasse o peso da experiência adquirida em muitos anos de prática, procurei não perder a perspetiva de que podemos sempre aprender mais, se mantivermos uma atitude aberta e recetiva. Assim, os momentos que passámos juntas ajudaram-nos a refletir com mais profundidade sobre determinados aspetos da prática pedagógica na creche e, mais precisamente, nesta sala de berçário sobre a prática integrada do cuidar e do educar e de que forma esta deve ser a linha condutora da nossa ação.

Todos os pormenores se revelam de extrema importância na preparação do ambiente pedagógico mais propício para um desenvolvimento harmonioso do bebé mas, sem dúvida, o primeiro passo será a consistência dos princípios orientadores da prática da educadora.

A postura do educador face ao grupo, o respeito pelas suas características, pelos seus interesses, pelas suas limitações, a prática de uma pedagogia diferenciada, fazem toda a diferença! E foi isto que eu pude vivenciar nesta sala, confirmando que desta forma é possível criar um ambiente educativo acolhedor e feliz onde estão presentes as duas vertentes indissociáveis desta prática, o cuidar e o educar.

Neste sentido, tenho consciência de que este trabalho está inacabado, pelo que poderá constituir um ponto de partida para outras reflexões e investigações sobre esta temática. Por outro lado, este documento poderá servir como um instrumento de trabalho para a realização de um momento formativo em equipa na Creche “Golfinho Azul”.

A investigação realizada contou com limitações que, de alguma forma, podem ter condicionado os resultados finais. Na realidade, o facto de ter desenvolvido este estudo no meu local de trabalho, no qual desempenho funções de educadora de infância e, simultaneamente, de diretora pedagógica da creche, trouxe alguns constrangimentos relacionados com o meu envolvimento emocional, quer com a equipa educativa da sala, quer com as crianças que nele participaram. No entanto, tais constrangimentos não colocaram em causa nem as questões éticas, nem aquelas que decorrem do processo investigativo, nomeadamente na recolha e na análise dos dados.

Para além desse aspeto de natureza mais afetiva, a acumulação de funções já referida constituiu-se como um outro factor limitativo do estudo. De facto, a indisponibilidade de tempo limitou (e condicionou) algumas das opções tomadas.

Por fim, a pouca experiência enquanto investigadora também assume um papel importante nas limitações de ordem prática deste estudo.

Ainda em jeito de conclusão, relativamente a esta abordagem e perante as opiniões dos diversos autores, é de salientar a importância cada vez mais premente de se considerar a creche como um espaço onde os cuidados e a educação devem acontecer de forma integrada, de modo a responder às necessidades de um desenvolvimento integral da criança. No entanto, as preocupações relativas à praticabilidade deste modelo assolam-nos, quando “A Lei de Bases do Sistema Educativo exclui por completo as modalidades de atendimento à primeira infância” (Cró & Pinho, 2011, p. 9); quando, perante a Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Solidariedade e Segurança Social publica a Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto, “cujas orientações irão ter implicações na qualidade de vida das crianças nas creches” (Vasconcelos, 2012, p. 31).

No artigo redigido por Lobo, a autora afirma que “a crise não pode pôr em causa a qualidade das práticas pedagógicas na creche” (2011), mas a não existência de um educador de infância nas salas de 1º berçário, a qualidade de trabalho dos educadores de infância relativamente aos profissionais do pré-escolar, a falta de reconhecimento pelo seu trabalho desenvolvido e a ausência de orientações pedagógicas para a primeira infância, comprometem a qualidade do serviço que é prestado “na primeira fase de vida das crianças, período decisivo em que assenta o seu desenvolvimento” (Bettencourt, 2011, p. 9).

Fazendo jus à mensagem da Diretora-Geral da UNESCO, Irina Bokova (2012), conclui dizendo que “as crianças pequenas simplesmente não podem esperar” (p. 7).



## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Asa.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora. Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Arroyo, M. G. (1995). O significado da infância. *Criança: Revista do Professor de Educação Infantil*, 28, 17-21.
- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Setúbal. (2002). *Regulamento Interno da APPACDM de Setúbal: Aprovado em 23 de março de 2002*. Setúbal: Autor.
- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Setúbal. (2012). *Projeto Educativo bianual (2012/2014) da Creche “Golfinho Azul”*. Setúbal: Autor.
- Bandeira, F., Mantas, H., & Simões, J. (2006). *Escola Froebel / Creche do Jardim da Estrela / Lactário-Creche nº 3*: Portugal, Lisboa, [...], Estrela. Recuperado em 28 abril, 2014, de [http://www.monumentos.pt/Site/APP\\_PagesUser/SIPA.aspx?id=7831](http://www.monumentos.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=7831)
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-ação*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *JA: Revista da Associação Académica da Universidade da Madeira*, 7(64), 40-43. Recuperado de <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Bettencourt, A. M. (2011). [Discurso de] abertura. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos: Actas do Seminário realizado no CNE em 18 de Novembro de 2010*, 7-13. Lisboa: CNE. Recuperado de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/3-abertura.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boguslawski, D. B. (1992). *Guide to establishing and operating day care centers for young children* (rev. and updated). Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Bokova, I. (2012). Mensagem de Irina Bokova, Diretora-Geral da UNESCO. In V. Muñoz, *Direitos desde o princípio: Educação e cuidados na primeira infância. [Relatório]* (p. 7). [S.l.]: Global Campaign for Education. Recuperado de [http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/RFTS\\_REPORT\\_MEDIA\\_RELEASE\\_PT.pdf](http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/RFTS_REPORT_MEDIA_RELEASE_PT.pdf)
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1998). *Manual de educação infantil: De 0 a 3 anos* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bressani, M. C. L. (2006). *A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros anos de vida* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/8819>
- Calado, S. S., & Ferreira, S. C. R. (2005). *Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados*. Recuperado em 14 fevereiro, 2014, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

- Calder, P. (1990). Educare can advantage the under threes. In D. Rouse Ed.), *Babies and toddlers: Carers and educators, quality for the under threes* (pp. 21-28). London: National Children's Bureau.
- Caldwell, B. (1989). A comprehensive model for integrating child care and early childhood education. *Teachers College Record*, 90, 404-414.
- Caldwell, B. (1995). Creche: bebé, família e educação. In J. Gomes-Pedro (Coord.), *Bebé XXI: Criança e família na viragem do século* (pp. 465-477). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. G. Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI* (pp. 267-281). Lisboa: Dinalivro.
- Calheiros, M. C., & Piscalho, I. (2013). Quefazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial. *Interações*, 27, 257-282. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3411>
- Carvalho, P. A. C. S. (2008). *O papel da creche e dos seus profissionais: Ideias de auxiliares de educação e educadoras de infância* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal). Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23691/2/67953.pdf>
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da investigação-ação*. Recuperado em 22 janeiro, 2014, de <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras* (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Recuperado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10856/1/861.pdf>
- Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990. (1998). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. Recuperado de [http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf)
- Coutinho, C. P. (n.d.). *Investigação qualitativa passos fundamentais*. Recuperado em 13 fevereiro, 2014, em <http://claracoutinho.wikispaces.com/Investiga%C3%A7%C3%A3o+qualitativa+passos+fundamentais>
- Coutinho, C. P. (n.d.). *O que é análise de conteúdo?* Recuperado em 15 fevereiro, 2014, de <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 355-379. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Creche. (2002). In A. Houaiss, M. S. Villar & F. M. M. Franco, *Dicionário Houaiss da língua portuguesa: Tomo 2. Bat-Cza* (p. 1120). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 56(1), 1-11. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/3771Cro.pdf>
- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2012). Educação de infância em Portugal: Perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17, 205-215. Recuperado de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/998>
- Davidson, F., & Maguin, P. (1983). *As creches: Realização, funcionamento, vida e saúde da criança*. Lisboa: Livros Técnicos e Científicos.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget

- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal). Recuperado de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4316>
- Dias, R. C., Correia, J. A., & Pereira, M. F. (2011). A creche como direito à educação: A construção da legitimidade nos discursos das educadoras. *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 3773-3785. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10216/60997>
- Didonet, V. (2003). Não há educação sem cuidado. *Pátio: Educação Infantil*, 1(1), 6-9.
- Durão, S. (2001). A primeira creche de Portugal. *História*, 23(35), 36-39.
- Esteves, A. J. (1989). A investigação-acção. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 251-278). Porto: Afrontamento.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Figueira, M. C. C. (1998a). Amas e creches familiares: Uma perspectiva educativa. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 14-18.
- Figueira, M. C. C. (1998b). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 69-70.
- Fontes, P., & Pinheiro, A. (1998). Breves considerações acerca da situação das creches em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 51-53.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (1997). *Infants, toddlers, and caregivers* (4<sup>th</sup> ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Granger, M. J. (1976). *Guia para a montagem e o funcionamento de uma creche*. Lisboa: Moraes.
- Heuristic play. (2008). In Oxford University Press (Ed.), *Oxford dictionary of education*. Recuperado de <http://www.answers.com/topic/heuristic-play>

- Instituto da Segurança Social (2010). *Manual de processos-chave: Creche*. Recuperado em 22 março, 2014, de [http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_processos-chave](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave)
- Instituto da Segurança Social (2010). *Modelo de avaliação da qualidade de creche*. Recuperado em 22 março, 2014, de [http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_modelo\\_avalia%C3%A7%C3%A3o](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_modelo_avalia%C3%A7%C3%A3o)
- Instituto da Segurança Social (2010). *Questionários de avaliação da satisfação: Clientes, colaboradores e parceiros: Creche*. Recuperado em 22 março, 2014, de [http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_questionarios](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_questionarios)
- Instituto da Segurança Social. (2012). *Apoios sociais e programas: Programa de cooperação para o desenvolvimento da qualidade e segurança das respostas sociais*. Recuperado em 22 março, 2014, de <http://www4.seg-social.pt/programa-de-cooperacao-para-o-desenvolvimento-da-qualidade-e-seguranca-das-respostas-sociais>
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lally, J. R. (2001). Infant care in the United States and how the Italian experience can help. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 15–22). New York: Teachers College Press.
- Lobo, A. (2011, setembro 30). *Ensino pré-escolar: Entre cuidar e educar*. Recuperado em 20 abril, 2014, de <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14864&langid=1>
- Lopes, E. (2013). *Projeto pedagógico da sala “Arco Íris”*. [S.l.]: Autor.
- Marques, A., Silva, A. B. B., Martins, I., Neves, D., Tavares, L., Matos, M., & Matos, M. T. (2009, outubro). *Direito à educação desde o nascimento*. Comunicação apresentada ao Encontro Ser Bebê VI – Direito à Educação desde o Nascimento, Faro, 13 novembro 2010.

- Martins, V. N. P. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale, no 1º Ciclo* (tese de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/6326>
- Moss, P. (1992) Perspectives from Europe. In G. Pugh (Ed.), *Contemporary issues in the early years*. London: Paul Chapman/National Children's Bureau.
- Moura, A. M. S. (2006). *Conversas pedagógicas: Novas linguagens em formação contínua, partindo da problemática educadores e o trabalho em creche: Uma questão de aceitação* (Tese de mestrado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal).
- Muñoz, V. (2012). *Direitos desde o princípio: Educação e cuidados na primeira infância [Report]*. [S.l.]: Global Campaign for Education. Recuperado de [http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/RFTS\\_REPORT\\_MEDIA\\_RELEASE\\_PT.pdf](http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/RFTS_REPORT_MEDIA_RELEASE_PT.pdf)
- OCDE. (2000). Estudo temático da OCDE. In T. Vasconcelos (Coord.), *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal* (pp. 148-249). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Recuperado de [http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao\\_preescolar\\_portugal2.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao_preescolar_portugal2.pdf)
- Oliveira, Z. M., Mello, A. M., Vitória, T., & Ferreira, M. C. R. (2000). *Creches: Crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- ONU, Assembleia Geral. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança: Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990*. Recuperado de [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park: Sage.
- Pinheiro, A. (2013). O capitalismo: Obstáculo à educação enquanto projeto de emancipação humana. *Medi@ções*, 2(1), 64-78. Recuperado de [http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/57/pdf\\_27](http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/57/pdf_27)

- Pires, A. L. O. (2012, novembro). *Educação e formação ao longo da vida, das políticas às práticas educativas: O reconhecimento de adquiridos no ensino superior*. Comunicação apresentada em 2.<sup>a</sup> Conferência FORGES - Fórum do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Macau. Recuperado de [http://aforges.org/conferencia2/docs\\_documentos/Paralela\\_1/Pires\\_Ana%20\(ESE-IPS\\_FCT-UNL\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_1/Pires_Ana%20(ESE-IPS_FCT-UNL).pdf)
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM. Recuperado a 20 de janeiro de 2014 em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Recuperado de [http://novo.cnis.pt/images\\_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf](http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf)
- Portugal, G. (2013, março 4). “*Na nossa conceção de criança esta é incapaz*”, entrevista com a Dr<sup>a</sup> Gabriela Portugal/Entrevistadora: Andreia Lobo [artigo em linha]. Recuperado de <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14545&langid=1>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, M., Couceiro, M., & Madeira, M. (1996). *Creche: Condições de implementação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa: Direcção-Geral da Acção Social.
- Rodrigues, I. C. A. C. (2009). *Ser educador de infância na creche: Entre os discursos e as práticas: Um estudo multicasos* (Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.1/724>
- Rostgaard, T. (2002, November). *Conference paper*. Presented to the EU Presidency Conference on Care Services for Children and other Dependant People – Equal

- Opportunities in the European Employment Strategy Process, Helsingør, Denmark, 25-26 November. Recuperado de <http://www.sfi.dk/graphics/SFI/Forskerfiler/TineRostgaard/cpaper.pdf>
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 127-142. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>
- Santos, S. M. P., & Cruz, D. R. M. (1999). *Brinquedo e infância: Um guia para pais e educadores em creche*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schiavo, A. A. N., & Ribó, C. M. E. (2007). *Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos*. Comunicação apresentada em Seminário do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, Campinas. Recuperado de [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss17\\_01.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss17_01.pdf)
- Serrano, O. M. E. (2010). *A avaliação de desempenho dos trabalhadores da administração pública: O caso do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP)* (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10782/563>
- Silva, A. T. G. A. M. (2011). *A construção da parceria família-creche: Expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças* (Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-143518/pt-br.php>
- Silva, M. I. L. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 27, 283-304. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412>
- Silva, M. I. R. L., & Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

- Silvestre, D. D. (2005). *Manual para cuidadores de crianças em creches, berçários, maternais e pré-escolas: Fundamentos para a qualidade em saúde, segurança, higiene e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Smith, A. B. (1996). *Early childhood educare: Quality programs which care and educate*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403053.pdf>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Takemoto, D. T. A., & Lima-Santos, C. G. (2013). O cuidar e educar: Concepções de quem trabalha com crianças em um centro de educação infantil. *XI Congresso Nacional de Educação: EDUCERE*, Curitiba, Brasil, Anais 2013, 24483-24498. Recuperado de [http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7834\\_6207.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7834_6207.pdf)
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2010, March). *Conference concept paper: The World Conference on Early Childhood Care and Education (ECCE): Building the wealth of nations*. WCECCE, Moscow, 27-29 September 2010. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376e.pdf>
- Urban, M. (2009). *La educación de la primera infancia en Europa: Logros, desafíos y potencialidades*. [Bruselas]: Internacional de la Educación. Recuperado de [http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2009\\_EarlyChildhoodEducationInEurope\\_es.pdf](http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2009_EarlyChildhoodEducationInEurope_es.pdf)
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura: Percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## Legislação:

Decreto Regulamentar n.º 69/83, *D.R. I Série. 162* (83-07-16) 2610-2612. Regulamenta o regime de licenciamento e funcionamento dos estabelecimentos com fins lucrativos que prossigam actividades de apoio social a crianças, jovens, deficientes e idosos estabelecido pelo decreto-lei n.º 350/81, de 23 de dezembro.

Despacho Normativo n.º 131/84, *D.R. I Série. 171* (84-07-25) 2274-2276. Aprova as normas que regulam as condições de instalação e funcionamento dos infantários e jardins-de-infância com fins lucrativos.

Lei n.º 46/86, *D.R. I Série. 237* (86-10-14) 3067-3081. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 30/89, *D.R. I Série. 20* (89-01-24) 312-317. Disciplina o licenciamento, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos de apoio social com fins lucrativos.

Despacho Normativo n.º 99/1989, *D.R. I Série. 248* (89-10-27) 4789-4792. Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos.

Lei n.º 5/97, *D.R. I Série-A. 34* (97-02-10) 670-673. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Recomendação n.º 3/2011, *D.R. II Série. 79* (2011-04-21) 18026-18036. Recomendação sobre A Educação dos 0 aos 3 anos.

Portaria n.º 262/2011, *D.R. I Série. 167* (2011-08-31) 4338-4343. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.



## **Anexos**



## Anexo I. Notas de campo

### Notas de campo da semana de 04 a 08 de novembro de 2013

	<b>Geral</b>	<b>Individual</b>
<b>Segunda</b>		A mãe do G. (8 meses) veio trazê-lo, entrou na sala, sentou o bebê no tapete, deu-lhe um brinquedo para a mão, assinou a folha de assiduidade e sentou-se no tapete com o filho a brincar. Mais duas crianças aproximaram-se deles e a mãe do G. deu-lhes também brinquedos. A mãe do G. deu algumas indicações à educadora sobre a noite do bebê e de como tinha decorrido o pequeno-almoço. A mãe permaneceu na sala durante 30 minutos, depois despediu-se do filho, das outras crianças e dos adultos e saiu.
<b>Terça</b>	Levei para a sala balões que deixei livremente à disposição do grupo que alegremente os exploraram. Algumas crianças tentavam morder e lambem os balões. Pegavam e largavam, trocavam de balões, sem choros ou conflitos. Depois introduzi na brincadeira um cobertor que estava na sala e que serviu primeiro para tapar os balões, que os bebês tentavam encontrar e depois para fazer de tenda. Alguns bebês mostraram receio por estar debaixo do cobertor, outros não, sorriam e palravam ao brincar com os balões.	Comecei a cantar a canção do “Balão do João”, já conhecida do grupo e a S. começou a dançar, baloiçando-se ao ritmo da música. Ao mesmo tempo, tentava imitar os meus gestos durante a canção, como por exemplo, levantar ou baixar o balão ou ainda as minhas expressões faciais.  Ao baixar o cobertor a M. começou a chorar e a educadora pegou nela ao colo e tentou acalmá-la, dizendo-lhe: “Estamos a brincar com os balões, tu gostas de balões M.”
<b>Quarta</b>	Na sessão de psicomotricidade, a Isabel trouxe pequenos arcos que distribuiu pela sala. As crianças foram explorando os arcos à medida que os adultos iam interagindo com elas tendo como objetivos o de desenvolvimento motor e lúdico.	

## Notas de campo da semana de 02 a 06 de dezembro 2013

	<b>Geral</b>	<b>Individual</b>
<b>Segunda</b>	<p>O grupo participou numa atividade conjunta numa sala sensorial. À entrada na sala estavam todos receosos, a sala estava escurecida, pois só estava iluminada com luzes de natal. Alguns choravam, outros não, mas permaneceram na observação dos materiais. Algumas crianças exploraram as luzes e as fibras óticas sem receio.</p>	<p>O R. (10 meses) chorou e manteve-se ao colo da auxiliar que o embalou serenamente ao som da música de fundo. O R. acabou por adormecer ao colo e foi recostado numa espreguiçadeira, permanecendo na sala sensorial.</p>
<b>Terça</b>		<p>Na hora do almoço o G. (9 meses) chora, não quer comer. Está sentado na cadeira da papa, a auxiliar está sentada à sua frente. Começa a falar com o menino calmamente, mas este não pára de chorar, a auxiliar canta-lhe uma canção, o G. pára de chorar, mas recusa os alimentos. A auxiliar vai buscar outra criança, senta-a na cadeira ao lado do G. e começa a dar-lhe almoço. Dá uma colher para a mão do G. e deixa-o brincar com a comida que tem à sua frente. E, aos poucos, vai alternando as colheres de sopa. O G. deixou de chorar e comeu calmamente até ao fim da refeição.</p>
<b>Quarta</b>	<p>A técnica de psicomotricidade trouxe bolas e arcos para as crianças. O grupo já está habituado a estes materiais e exploraram-nos livremente, enquanto os adultos iam interagindo individualmente com os bebés, à medida que estes os procuravam para brincar.</p>	
<b>Quinta</b>	<p>O grupo de bebés está na sala e a educadora trouxe para o centro várias caixas transparentes contendo enfeites de natal. As crianças exploraram estes materiais autonomamente, sem interferência do adulto, durante 30m. Depois, a educadora retirou as caixas aos poucos.</p>	<p>A M. (8 meses) olhou para os materiais, mas não quis mexer-lhes. De vez em quando, procurava o olhar do adulto, que lhe respondia com um sorriso. Uma das caixas rolou até ela e empurrou-a, fazendo-a rolar em sentido contrário. Olhou para a educadora e sorriu.</p>
<b>Sexta</b>		<p>A S. (12 meses) está em pé, em frente ao espelho, agarrada à barra de suporte e balbucia alguns sons e risse. O R. (10 meses) aproxima-se dela a gatinhar agarra-se também à barra e põe-se em pé ao seu lado. A S. olha para ele e começam os dois a interagir com a sua imagem no espelho e a rir. Estiveram os dois durante dois minutos nesta brincadeira, a S. afastou-se para ir brincar com outro objeto, o R. ficou a observá-la em pé, junto ao espelho.</p>

## **Anexo II - Guião da Entrevista para a Educadora de Infância**

Habilitações Literárias:

Tempo de Serviço:

- Há quanto tempo trabalha em creche?
- E em 1º berçário?
- Quais foram as suas expetativas ao começar a trabalhar em creche?
- Na sua opinião acha que a creche é um suplemento ou uma continuação da experiência da família?
- Acha que o 1º berçário desenvolve atividades educativas?
- O que significa para si a expressão “educare”?



### **Anexo III - Transcrição da entrevista realizada à educadora responsável pela sala de 1º berçário**

**- Há quanto tempo trabalhas em creche?**

Trabalho em creche há dois anos, já tinha tido alguma experiência em creche também, mas a minha experiência maioritária é em jardim-de-infância, já tinha estado dois anos em creche, depois estive oito em jardim-de-infância e agora estou outra vez pelo segundo ano em creche.

**- E em 1º berçário há quanto tempo?**

Essa é uma experiência nova. Este é o meu primeiro ano no 1º berçário.

**- E quando começaste a trabalhar em creche e mais concretamente no 1º berçário quais eram as tuas expetativas e os teus receios?**

As expetativas em relação a creche quando comecei eram muito altas pelo maior ênfase que se dá cada vez mais ao trabalho em creche e pela importância atribuída que nós sabemos que a creche e os primeiros anos de vida têm no desenvolvimento da criança. Tinha alguns receios mas tive muito mais receios na primeira vez que estive em creche, portanto, há dez anos atrás, nessa altura eu nunca tinha estado com bebés, não tinha filhos e aí sim, tinha muito maiores receios. Agora os meus receios em relação trabalho em creche prendiam-se essencialmente com o 1º berçário com crianças tão pequeninas, até que ponto é que nós não estaríamos a exigir demasiado deles. Sempre estive habituada a realizar algumas atividades com as crianças, eu própria tenho um ritmo acelerado e o primeiro berçário não é nada disso. O primeiro é nós fluirmos, é irmos ao encontro de cada um deles e é nós crescermos com eles.

Nas minhas primeiras semanas no primeiro berçário, às vezes ainda tinha alguma dificuldade em parar, parece que estava sempre numa atividade constante, só que com o passar do tempo fui-me apercebendo e fui aprendendo a fluir e dar mais importância aos

pequenos momentos, a acompanhar cada criança, não o grupo mas cada criança, ao respeito pela sua rotina, ao respeito pela sua individualidade, ao respeito pela sua família, portanto, eu acho que tenho crescido grandemente, principalmente neste ano de primeiro berçário, em que tudo é muito mais calmo e muito mais ao encontro das verdadeiras necessidades de cada bebé.

**- Neste momento, os teus receios em relação ao primeiro berçário achas que estão ultrapassados?**

Completamente. Eu acho que receios nós temos sempre e ainda bem, é sinal de que nos inquietamos, mas sinto-me muito mais segura agora e foi um ano muito positivo, os receios foram, portanto, a meu ver ultrapassados.

**No teu discurso focaste a questão da família, do trabalho com a família...**

Exatamente, privilegio grandemente o trabalho com a família, a presença dos pais no quotidiano da creche, acho que é extremamente importante, é importante em todas as valências, em todos os níveis etários, mas principalmente na creche e no primeiro berçário. Nas nossas salas não temos qualquer problema em que os pais entrem, em que os pais estejam na nossa sala, não nos incomoda rigorosamente nada, aliás nós privilegiamos a presença dos pais dentro da sala de atividades.

**- Neste espaço de primeiro berçário, achas que são importantes as atividades educativas?**

A principal prioridade na sala de primeiro berçário é sempre a afetividade, o estabelecimento de uma relação afetiva com cada criança e com a família. É claro que depois existem também outras áreas que podem começar a ser trabalhadas no primeiro berçário e que os próprios vão também já pedindo, nomeadamente no que se refere à exploração ativa dos sentidos.

**- Achas que creche é um suplemento e uma continuidade da família ou em creche podemos desenvolver outro tipo de respostas educativas?**

Acho que podemos conciliar as duas coisas evidentemente, é por aí que passa o papel da educadora na creche.

O cuidar e o educar devem existir em simultâneo.

**- O que é que entendes pela expressão “educare”?**

É exatamente a fusão entre o cuidar e o educar. Estão sempre presente porque muitas coisas da rotina não são apenas cuidar são também o educar. Eu não conheço muito bem a expressão, mas pelo que entendo são parceiras.

**- No teu trabalho com a tua equipa de sala, que não tem muita experiência neste contexto, fazes passar esta ideia? De que forma?**

Exatamente, tento sempre alertar de que nos cuidados básicos pode sempre haver a preocupação com o educar, principalmente na promoção da autonomia.

**- Nas atividades que vais explorando a nível do “educare” já referiste a autonomia, os sentidos...**

Sim, a nível motor, respeitando sempre o ritmo e a individualidade de cada um. A nível da alimentação e de sono são respeitados as necessidades de cada criança. Cada criança é diferente, principalmente crianças tão pequeninas.

**- E qual é que achas que tem sido o feedback dos pais relativamente ao trabalho que é feito na sala?**

O facto de ter pais que vêm à sala e que permanecem dentro da sala durante algum tempo, para mim é uma mais-valia já. É uma prova de que eles se sentem bem ali, confiam no que estamos ali a fazer e que gostam de ali estar. Eu peço algumas coisas para casa também, nomeadamente no dia da mãe, no dia do pai, atividades relacionadas com o natal, com o dia da família em que nós pedimos a colaboração dos pais com algum trabalho de expressão plástica e tenho tido adesão de todos os pais, tenho tido uma boa participação da família.

**- Passa aos pais também essa ideia de que a creche não é apenas um local onde só cuidamos da higiene, da alimentação e do sono?**

Sim, claro, nas reuniões de pais onde preparei um *powerpoint* para falar exatamente sobre isso, sobre a importância não só dos cuidados mas também do educar, de outras

aquisições que começam desde logo a ser trabalhadas. A questão de nós termos um peixinho, de nos responsabilizarmos pelo peixinho, de haver já quem dê comida ao peixinho. Também felizmente tenho um grupo privilegiado de meninos que entraram já mais crescidinhos, nesta altura em junho, algumas crianças já têm 16 meses. É um grupo onde se nota uma grande evolução que eu acredito seja resultado do que tem vindo a acontecer desde setembro.

**- Neste momento, passado quase um ano letivo em primeiro berçário qual é a retrospectiva que fazes?**

É ótima, é maravilhosa. Eu acho que um educador tem uma importância fulcral no primeiro berçário, faz muita diferença. Para mim, em termos pessoais e em termos profissionais tem sido um crescimento muito grande, porque eu própria precisava de passar por esta experiência para realmente me aperceber da importância que nós educadores temos dentro de uma sala de primeiro berçário. É um momento muito rico, são tempos muito ricos e acho que foi um ano que passou assim a voar. E tenho pena que já esteja a acabar, mas eles estão a crescer e novas aventuras nos esperam.

**- E vais seguir com o grupo Élia?**

Sim, claro.

**- E esta continuidade parece-te importante?**

Muito importante, é um vínculo afetivo que se estabeleceu e que é importante que continue.

## Anexo IV



Imagens retiradas do vídeo em anexo referente à atividade 1