Escola Superior
de Educação
Politécnico de Coimbra

A PEDAGOGIA DA INICIATIVA: EXPLORAÇÃO LIVRE DE MATERIAIS NA CRECHE

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2022, Diana Rita Pratas de Carvalho

Escola Superior de Educação
Politécnico de Coimbra

Diana Rita Pratas de Carvalho

"A pedagogia da iniciativa: exploração livre de materiais em creche"

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Joana Chélinho

Abril de 2022

«Para que se obtenham aprendizagens significativas há que se ter envolvimento.»

(Ferre Leavers, 2014)

Agradecimentos

O regresso aos estudos universitários, após oito anos do término da licenciatura, tornou-se, a decisão mais importante da minha vida. Este grau académico, foi um acréscimo de conhecimento à paixão já existente pela educação infantil, através de novas partilhas, novos conhecimentos e experiências.

Para que esta nova etapa se tornasse possível, são muitos os que contribuíram para a sua conclusão. A começar pelos incentivos, dados por quem é mais próximo.

Agradeço, aos meus pais, pelo gosto que demonstraram em participar nos diferentes momentos da formação, tanto na teórica como na prática. Ao meu futuro marido, que acreditou nas minhas capacidades como profissional de educação, e me apoiou a continuar a procurar um novo grau de qualificação. Para além disso, também ele assumiu todo o controlo do nosso negócio comum, para me dedicar a tempo inteiro aos estudos.

Um enorme agradecimento, a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra, pelos seus ensinamentos. Principalmente às Professoras Doutoras Ana Coelho, Vera do Vale e Joana Chélinho pela partilha de saberes e conhecimentos, na área da educação de infância. Foram sem dúvida a melhor "enciclopédia" que podia ter. À Doutora Manuela Carrito, pelos conselhos e partilhas de saberes, que me fizeram refletir durante a minha prática.

Tenho de enaltecer também, a educadora cooperante e a auxiliar educativa, que me acompanharam ao longo dos estágios, e me proporcionaram situações de aprendizagem que levaram ao meu projeto em estudo, e a pôr em prática a pedagogia de ensino em que acredito.

Ao grupo de crianças que tive o prazer de trabalhar, ao longo dos estágios, são eles que nos motivam a continuar e a fazer melhor todos os dias, e nos "exigem" dedicação e amor em todas as aprendizagens.

Às minhas colegas de mestrado, por todo o apoio durante o trabalho, e pelos momentos que jamais esquecerei, amizades que levo para a vida. A todos, o meu maior e mais sincero OBRIGADA!

A Pedagogia da Iniciativa: Exploração Livre de Materiais na Creche

Resumo

O presente relatório, mostra o meu percurso de desenvolvimento profissional, durante as experiências de estágio na prática de ensino supervisionada, para finalizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

A sua estrutura, encontra-se organizada em três partes, na primeira parte, é apresentada a *Contextualização e Itinerário Formativo*, que contempla enquadramentos teóricos importantes como, "se acreditarem no poder da minha voz…" e "o corpo da criança…". Estes, levam ao processo prático da investigação em creche. A segunda parte, corresponde à *Prática Pedagógica Supervisionada em Creche*, onde é feita, a análise da prática da instituição, essencial ao tema escolhido.

A escuta das vozes das crianças é incorporada como parte integrante da ação, assumindo sempre a criança o estatuto de sujeito de investigação. A partir do trabalho de investigação de âmbito académico, destaca-se e valoriza-se a comunicação com as crianças e a sua participação, desenvolvendo neste estudo, um processo de reflexão sobre a prática realizada e a sua pertinência enquanto estratégia educativa, proporcionando um vasto leque de experiências à criança. É defendida uma atitude pedagógica que valoriza as oportunidades de a criança poder expressar as suas preferências, e atribuir significados ao mundo que a rodeia.

Na terceira parte, encontramos o *Relato de Práticas Exploratórias*, onde são apresentadas as experiências consideradas relevantes neste percurso formativo, na descoberta do mundo através da luz e das cores, a utilização do jogo heurístico como instrumento desafiante, numa aprendizagem com base na iniciativa da criança.

Deste modo, o relato, leva a um entendimento sobre a influência do processo de escuta, como um fator essencial para um total envolvimento da criança e uma aprendizagem plena.

Palavras-Chave: Criança; Participação; Iniciativa; Envolvimento; Desafios.

Abstract

This report presents my journey of professional development, during my internship experiences in supervised teaching practice, to finish my Master's Degree in Pre-School Education at the School of Education of Coimbra.

Its structure is organized in three parts, in the first part, the Contextualization and Formative Itinerary is presented, which includes important theoretical frameworks such as, "if you believe in the power of my voice..." and "the child's body...". These, lead to the practical process of research in daycare. The second part corresponds to the Supervised Pedagogical Practice in Daycare, where the analysis of the institution's practice is made, essential to the chosen theme.

Listening to children's voices is incorporated as an integral part of the action, always assuming the child the status of research subject. From the academic research work, communication with children and their participation is highlighted and valued, developing in this study a process of reflection on the practice and its relevance as an educational strategy, providing a wide range of experiences to the child. A pedagogical attitude that values the opportunities for the child to express his/her preferences and assign meanings to the world around him/her is advocated.

In the third part, we find the Report of Exploratory Practices, where the experiences considered relevant in this formative journey are presented, in the discovery of the world through light and colors, the use of heuristic play as a challenging instrument, in a learning based on the child's initiative.

In this way, the report leads to an understanding of the influence of the listening process, as an essential factor for the child's total involvement and full learning.

Key-words: Child; Participation; Initiative; Involvement; Challenges.

Índice Geral

INTRODUÇÃO 11

PARTE I – PRÁTICA EDUCATIVA EM CRECHE – O CONTEXTO FORMATIVO 15

Capítulo 1 – Cenário do Estágio em Creche 16

1.1. Caracterização da Instituição 17

1.2. Caracterização do grupo 18

1.3. Organização e flexibilidade das salas em creche 21

1.4. Organização da rotina 22

1.5. Metodologia utilizada pela educadora cooperante 23

1.5.1. Respeito pela abordagem sensoriomotora das crianças 24

1.5.2 A interação, adulto–criança como cerne da ação pedagógica em creche 25

PARTE II – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL 28

Capítulo 2 – Se acreditarem no poder da minha voz… 29

2.1. A entrada na educação de infância 30

2.2. Os receios que levam a superação (o risco físico, mental e emocional) 34

2.3 Autoestima positiva – O desenvolvimento do sentimento de segurança 37

PARTE III – RELATO DE PRÁTICAS EXPLORATÓRIAS 40

Capítulo 3 – O corpo da criança como veículo de aprendizagem… 41

3.1. O ímpeto exploratório natural das crianças: escolha de espaços materiais e objetos. 42

Capítulo 4 – Implementação e desenvolvimento do projeto: As cores existem e caracterizam tudo o que nos rodeia: "Pequeno Azul e Pequeno Amarelo". 43

4.1. Enquadramento teórico 43

4.2. Reflexão e Avaliação do Projeto Pedagógico 48

4.3. Participantes 49

4.4. Procedimentos de recolha e tratamento de dados 50

Capítulo 5 - Apresentação e análise dos dados em creche 61

5.1. Triangulação dos dados 62

5.2. Apresentação e discussão dos dados 62

CONSIDERAÇÕES FINAIS 65

BIBLIOGRAFIA 70

ANEXOS 78

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE – Educação Pré-Escolar

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

F.P.S – Formação Pessoal e Social

E.M – Expressão Motora

E.D – Expressão Dramática

E.P – Expressão Plástica

E.Mu – Expressão Musical

L.A.E – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

MAT – Matemática

C.M – Conhecimento do Mundo

CA»C – criança – alvo interage com outra criança

CA» A – criança – alvo interage com o adulto

CA «»C – interação equilibrada entra criança-alvo e criança

«CA» - criança – alvo fala consigo própria

CA «» A – interação equilibrada entre criança-alvo e adulto

A»CA – adulto interage com a criança-alvo

CA «» GC – interação equilibrada criança alvo e grupo de crianças.

Lista de Anexos

1 – “O pequeno azul e o pequeno amarelo”, através das luzes, lanternas coloridas – Anexo nº1

2 – Massa mágica de diferentes cores – Anexo nº2

3 - A digitinta como uma obra de arte – Anexo nº3

4 – O jogo heurístico com objetos – Anexo nº4

5 – O envolvimento, as associações que o grupo faz entre os materiais e o espaço – Anexo nº5

6 – O Cesto dos tesouros – Anexo nº6

7 – Exploração no exterior – Anexo nº7

INTRODUÇÃO

Introdução

O papel da criança, sofre alterações ao longo do tempo, tendo uma maior importância nos dias de hoje. A infância é vista como uma fase fulcral no desenvolvimento do ser humano. É nestas faixas etárias, que a criança, tem uma maior predisposição para aprender, e tornar-se um ser socialmente ativo, capaz de contribuir para acompanhar a evolução social e a construção da sua própria vida. Nas palavras de Malaguzzi, citado por Dahlberg, Moss e Pence (1999), a criança "é rica em potencial, forte, poderosa, competente" (p.71) e, consegue ser "uma pessoa com agência […] que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade" (Oliveira – Formosinho, 2007: p.27).

Neste sentido, e no âmbito da utilização de pedagogias participativas, em que a criança é a figura central, onde se aceita as competências da criança, sendo um ser com direitos, é utilizado no processo de estudo a escuta da comunicação da criança. Tal ação, permite perceber diferentes conceções sobre o mundo em que a criança vive e o que o rodeia, potenciam-se formas de agir mais responsivas aos seus interesses, necessidades e direitos. Segundo Vasconcelos (2016), "a investigação com crianças começou a ganhar sentido e o respeito da comunidade educacional, porque finalmente se reconheceu na criança a capacidade de «se ocupar de coisas sérias» / responsabilidades á maneira de Principezinho" (p.95). Os educadores, entendem a criança como uma parceira, que faz parte do grupo educativo, o que permite ampliar o conhecimento sobre ela própria e sobre os contextos a que pertence.

Assim, é finalidade principal deste relatório, refletir sobre o interesse das crianças, valorizar todas as suas iniciativas perante os desafios que vai encarando. Promover a construção mais efetiva do conhecimento das crianças, obtido a partir das suas ideias, e em contrapartida um conhecimento construído sob a ótica do adulto.

Mais do que realçar a comunicação das crianças, importa também declarar o "aproveitamento" das ações tomadas por iniciativa total da criança como processo de construção de conhecimento.

Este relatório foi realizado, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE), realizado na Escola Superior de

Educação do Instituto Politécnico de Coimbra para obtenção do grau de mestre. Apresenta-se no relatório, o resultado de um trabalho reflexivo, apoiado na articulação entre conceções teóricas (científico – metodológico – praxeológico) e os trajetos desenvolvidos num período no campo de investigação.

PARTE I – PRÁTICA EDUCATIVA EM CRECHE – O CONTEXTO FORMATIVO

Capítulo 1 – Cenário do Estágio em Creche

O estágio em que se baseia o presente relatório, realizou-se numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), com uma duração de 5 horas diárias, 3 dias por semana, durante 12 semanas, tendo início no dia 18 de novembro 2020, interrupção por motivos pandémicos a 18 de dezembro 2020, recomeçando apenas a 17 de março 2021 e terminou a 23 de abril 2021.

Numa primeira fase, a prioridade foi estabelecer relações baseadas na afetividade e na segurança, para que as crianças se sentissem seguras e confiantes perante a minha presença, reconhecendo-me como figura de referência, de forma a construir momentos e aprendizagens importante e de interesse para as crianças. Após uma relação estável, segura e afetiva, com todo o grupo, o meu objetivo era que de forma gradual, todos os momentos que se proporcionassem, contribuíssem para a construção da identidade, da autoestima, bem como da independência e autonomia. É essencial, preparar as crianças para o mundo que as rodeia, tanto no que diz respeito às interações e relações com o meio, o reconhecimento das suas características individuais e do outro, bem como, aprender a regular-se em algumas situações de conflitos.

A progressão da autonomia, já é uma meta educativa, bastante trabalhada na instituição, por isso, não podia deixar de ressoar a sua importância na minha prática educativa, ao contribuir para o seu desenvolvimento. Esta intenção está relacionada com o facto de tornar as crianças autónomas, não só a nível funcional no seu bem-estar individual (refeição, higiene), como nos momentos proporcionados dentro ou fora da sala, no espaço educativo (fazer escolhas, tomar decisões). Foi nesta linha de pensamento que surgiu o meu projeto de prática, a apresentar neste relatório final, onde senti a necessidade de realçar a importância da iniciativa da criança, que tem influência no seu grau de envolvimento. Não só é importante termos crianças autónomas, mas que sejam ativas no seu percurso educativo e que tomem as suas próprias decisões, o desenvolvimento na tomada de iniciativa, ao fazerem o que sentem vontade, faz com que se envolvam de tal forma que se dedicam à construção do seu próprio pensamento.

Com esta prática, surge o desenvolvimento de projetos e atividades que tem em conta o interesse e a curiosidade das crianças, encarando a criança "como sujeito e agente

do processo educativo", partindo sempre das experiências e vivências que já tem consigo, valorizando os seus saberes e competências, de modo que todas as potencialidades possam vir a ser desenvolvidas. (OCEPE, 2016, p.9)

A segunda fase, que correspondeu a uma fase gradual de prática pedagógica, caracterizada por uma entrada progressiva na atuação em colaboração com a educadora cooperante, com a execução de tarefas pontuais, dinamizando pequenos momentos pedagógicos, avaliados de forma reflexiva procurando sempre responder às necessidades educativas das crianças, como grupo e pela individualidade de cada um.

Por último, a fase final, intitulada de fase retrospetiva, fez parte das últimas semanas, caracterizou-se pela avaliação reflexiva de todo o percurso desenvolvido.

1.1. Caracterização da Instituição

A instituição reconhece que a aprendizagem só é possível num ambiente, onde o bem-estar físico e psíquico da criança estão assegurados, e por essa razão, procura sempre criar um ambiente saudável e prazeroso, onde a criança goste de estar e onde possa estabelecer relações positivas com outras crianças e com os adultos. Defende assim, o bem-estar emocional, constitui um dos indicadores fundamentais para uma educação de qualidade. "Quando o ambiente educativo é emocionalmente acolhedor, as crianças sentem-se felizes e recetivas aos estímulos que as rodeiam. Estabelecem relações positivas, são confiantes, aceitam desafios, tem uma boa autoestima, e lidam bem com as suas experiências e sentimentos, positivos ou negativos." (Laevers et al, 1997, p.90)

Ainda de acordo com o mesmo autor, o outro indicador é o envolvimento, sendo definido como o estado mental ideal para que ocorra aprendizagem. É neste contexto, que a instituição elege o brincar/atividade natural da criança, e muito especialmente o brincar na rua, em contacto com a Natureza, privilegia como meios holísticos de aprendizagem, as relações e interações como promotoras de uma pedagogia participativa e o ambiente educativo como suporte da organização curricular.

As opções educativas e metodologias assentam em diferentes pressupostos e referências: a aprendizagem ativa e pela descoberta, atendendo ao pensamento da criança e aos estádios de desenvolvimento (Piaget); a criança como sujeito e agente, construtor do seu conhecimento, tendo em consideração o que ela é, sabe e é capaz de fazer – zona de desenvolvimento próximo – e o que potencialmente poderá vir a ser, a saber e a aprender – zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky); a criança como sujeito dinâmico e em desenvolvimento, influenciando e sendo influenciada pelo meio/contexto em que vive/está inserida, pelas relações e interações que estabelece (Bronfenbrenner); a pedagogia ou trabalho de projeto como metodologia a implementar na concretização de projetos relacionados com os interesses e curiosidades da criança/e ou do grupo (Katz & Chard).

1.2. Caracterização do grupo

O grupo de crianças da Creche A, é constituído pelo Berçário e pela sala de 1 ano. O Berçário acolhe dez bebés, dos quais cinco são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Todas as crianças completam um ano no primeiro semestre de 2021, os bebés são muito simpáticos e bem-dispostos, apreciam carinho e gostam de brincar com os adultos.

O grupo da sala de 1 ano é constituído por onze crianças, dos quais sete são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, de todas as crianças apenas uma não frequentou o berçário, encontrando-se em fase de adaptação, no presente ano letivo.

É um grupo onde as crianças são simpáticas, muito afetuosas, mas também muito ativas, curiosas e ávidas por aprender e querer saber mais. Gostam de ouvir histórias dinâmicas onde também eles participem, e de momentos muito práticos que incluam música e dança. A sua curiosidade leva a uma exploração interessada e constante pelos materiais e objetos disponíveis.

No que diz respeito aos momentos em grande grupo, falo do grupo de 1 ano no qual incidiu a minha prática, observei que interagem facilmente uns com os outros apesar de entrarem muitas vezes em conflitos por ainda não gostarem de partilhar.

No que diz respeito a participação das crianças em momentos de aprendizagem, no geral sempre se mostraram curiosas com o que observavam e exploravam, mesmo assim notei uma evolução positiva de um maior interesse, de novembro de 2020 a março de 2021, pelo facto de não se mostrarem tão receosas com os desafios que encontravam na sala ou nos espaços utilizados na creche.

Na fase inicial do estágio, em novembro, quando colocado material diferente à disposição das crianças, algumas exploravam com receio, outras choravam ao ver o efeito que causava. Quando regressei em março, todas as crianças exploravam livremente os materiais com curiosidade e queriam saber mais e fazer mais.

O facto de a maior parte das crianças mostrar interesse a novos desafios, e serem exploradores natos, ajuda a que as crianças que tem algum receio em experimentar, tentem vendo os outros a fazer.

Pela minha observação feita na primeira fase do estágio (novembro/dezembro), as crianças mostravam-se mais receosas em mexer em materiais que ainda não lhes eram familiares, sem recorrer a ferramentas como o pincel, na tinta, esponja, tecidos, etc…na segunda fase do estágio comecei aos poucos a inserir diferentes materiais, para que através da exploração livre as crianças pudessem analisar, tocar, cheirar, conhecer o mundo através dos seus sentidos. Segundo Vygotsky "o papel do adulto, no decorrer do processo, é ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades, aludindo a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra, levando-a ao nível de desenvolvimento a que a criança consegue atingir com a sua ajuda."

A heterogeneidade do grupo em relação a faixa etária beneficia a importância dada, por parte da educadora, aos valores a nível social: o respeito pelo outro, saber ouvir, ter discursos adequados ao contexto. As diferenças de idade, apesar de serem significativas, são uma mais-valia também nas aprendizagens das crianças mais novas, numa perspetiva socio construtivista, tal como defende Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças deve-se ao meio social e às interações entre as crianças.

Nesta linha de pensamento, é importante destacar a construção do conhecimento a partir das interações e da ajuda do outro, considera-se essencial a valorização das relações adulto-criança, proporcionando interações calorosas e facilitadoras e, simultaneamente, a necessidade de fazer a observação e a reflexão sobre essas mesmas interações.

Apesar da heterogeneidade do grupo, grande parte do grupo revela controlo progressivo do seu corpo. Algumas crianças mostram muita agilidade, andam, sobem, escorregam, correm e dançam, três das crianças já revelam mesmo gosto pela dança e pela música, coordenando os movimentos com o ritmo.

1.3. Organização e flexibilidade das salas em creche

> "O ambiente educativo da creche não é definitivo. Planear, arranjar, avaliar, e rearranjar é um processo continuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças em questão." (In Portugal. Gabriela, 1998, p.204)

O desenvolvimento da criança, é algo em constante mudança através das relações exercidas com o meio. A criança como agente ativo na sua aprendizagem, influencia também o contexto do meio em que se encontra, surgindo assim uma relação direta entre a criança e o fator meio. (OCEPE, 2016, p.21)

A organização do ambiente educativo constitui um suporte de trabalho curricular. Na Creche a criança tem a oportunidade de partilhar espaços, brincadeiras e experiências, num ambiente social de aceitação, de contacto corporal e de confiança, onde têm também a possibilidade de adquirir novas experiências cognitivas, afetivas, sociais e emocionais. Estas experiências têm sucesso se forem realizadas num ambiente calmo, seguro e organizado, a nível do espaço, materiais e rotinas.

Informações que não se restringem só a este grupo de crianças, mas também a toda a organização do estabelecimento educativo.

Os desafios colocados são pensados e dinamizados previamente pela educadora, tanto em grande como em pequeno grupo, colocando ao dispor das crianças, ferramentas/materiais desafiadores. Para além disso, a educadora procura sempre responder às necessidades individuais das crianças, não esquecendo a necessidade da afetividade e do carinho. A relação entre a educadora e as crianças é benéfica e de extrema importância no processo de aprendizagem, sendo que os adultos estão sempre atentos e prontos para escutar as ideias, interesses e opiniões das crianças.

Na organização do espaço, como já foi referido, o educador deve ter em conta a disponibilidade e utilização do meio para o desenvolvimento das aprendizagens. A sala do grupo, sala 1 ano, Creche A, deve estar organizada segundo as intencionalidades do/a educador/a, bem como a dinâmica do grupo (OCEPE, 2016, p.26), no caso da educadora em questão e objetivo da própria instituição, existe uma reflexão permanente sobre a funcionalidade dos espaços, estando constantemente a serem modificados. No contexto de creche tem de se ter em conta os aspetos que são essenciais, como a escolha de materiais de utilização aberta e flexível, mais favoráveis à experimentação pela criança, à utilização múltipla e à iniciativa, à resolução autónoma de problemas, à fertilidade imagética e criativa. Os materiais não estruturados, não têm apenas uma função, enriquecem as aprendizagens das crianças na ação do brincar.

Nas primeiras idades, as aprendizagens surgem através dos sentidos da criança, daí, as experiências tornam-se completas, pois despertam os cinco sentidos da criança, por meio de diferentes cheiros, cenários visuais, superfícies e objetos de diferentes texturas, para o tato utilizando todo o corpo, e também através de novos sabores.

A nível do espaço e da sua organização, apelar à autonomia da criança, com a "Criação de condições para a arrumação autónoma de materiais: introdução de estantes com prateleiras ao nível da altura das crianças, cestos de vime ou de materiais macios. É necessário retirar os materiais mantidos em cima dos armários, para que as crianças tenham sempre acesso visual." (Oliveira-Formosinho, Educação em Creche: Participação e Diversidade, p.101)

1.4. Organização da rotina

No que diz respeito a organização do tempo, "tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com certa periocidade." (OCEPE, 2016, p.27) A rotina da sala, segue-se todos os dias, no entanto, é necessário haver flexibilidade para que se respeite o ritmo das crianças (e.g. alimentação, higiene.).

Outro aspeto da gestão da instituição que influencia diretamente o trabalho nas salas, é a gestão dos horários, que se tornou mais saliente com a questão pandémica em que nos encontramos, "distribuição de grupos e horários dos diferentes profissionais, critérios de composição dos grupos, e organização global do tempo." (OCEPE, 2016, p.23)

Esta utilização dos espaços, é de extrema importância, pois "elege o brincar (atividade natural da criança) – e muito especialmente o brincar na rua, em contacto com a natureza - como meio privilegiado da aprendizagem holística, sustentada em relações e interações promotoras de uma pedagogia ativa e participativa." (Projeto Educativo da Instituição, 2020/21, p.12) O ambiente educativo é organizado de forma a promover o bem-estar, a segurança, o desenvolvimento e aprendizagem da criança em todas as áreas de conteúdo. É intencionalmente pensado e preparado para fomentar a sua autonomia, iniciativa e liberdade de escolha, proporcionando oportunidades de ação, exploração e descoberta.

Para Homann e Post (2003): "Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra." (p.15).

1.5 Metodologia utilizada pela educadora cooperante

Na sala da Creche A, a equipa educativa responsável pelo grupo de crianças é constituída por dois adultos, a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa, no grupo de 1 ano. E ainda lhes acresce, 2 auxiliares de ação educativa no berçário, bem como uma auxiliar de serviços gerais para apoiar quando preciso.

Tanto a educadora como a auxiliar de ação educativa têm uma vasta experiência em educação, a educadora (18 anos) e a auxiliar (15anos), na instituição em questão. É importante salientar, que a educadora tem experiência tanto em creche como em JI, visto que na instituição as educadoras começam com um grupo em creche, que acompanham até ao fim do jardim de infância. Esta metodologia adotada, contribui de forma positiva para a estabilidade educacional das crianças, e no acompanhamento de pequenas inseguranças ou outros problemas tanto emocionais, cognitivos que podem surgir.

No que se refere à metodologia utilizada, a educadora cooperante recorre a propostas curriculares do modelo High Scope, um modelo que nasceu em 1962 e que se baseia numa perspetiva construtiva da aprendizagem, conferindo grande enfoque às atividades centralizadas na ação, privilegiando o princípio "learn by doing" (aprender fazendo) (Pires, 2007). A educadora, segundo este modelo, assume um papel de orientadora, coadjuvando as crianças nas experiências e nas atividades, permitindo ao grupo uma exploração assente na descoberta pela ação, contribuindo assim para o seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico.

De acordo com Pires (2007), este modelo valoriza outras dimensões, tais como: a rotina diária, o espaço e as interações (adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto), colocando a criança sempre no centro das suas descobertas, incentivando a uma ação baseada na autonomia.

Apesar de serem metodologias defendidas pela educadora no seu Projeto Curricular de Grupo, foi possível observar ao longo do estágio esta preocupação pela interação entre adulto e criança, e a importância do saber estar, saber se relacionar, saber

respeitar o outro. Todas estas características foram detetadas por mim através de uma observação participante, durante momentos entre educadora, – criança e auxiliar-, criança nos cuidados essenciais, momentos em grupo bem como, conversas de grupo. Reforço a ideia que a educadora e a auxiliar trabalham em conjunto, e ambas participam em todos os momentos educativos que incluem os cuidados e as atividades mais especificas.

O espírito de equipa é assim observável, na partilha de atividades a realizar com as crianças. A educadora questionou sempre a auxiliar sobre o planeamento semanal, e a auxiliar sempre exprimiu as suas ideias.

1.5.1. Respeito pela abordagem sensoriomotora das crianças

Estamos assim, perante uma metodologia especifica da pedagogia da infância em que se entende, a criação de espaços e tempos pedagógicos, onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, "valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitam às crianças viver, conhecer, significar, criar." (Oliveira-Formosinho, 2011, p.14)

No âmbito das perspetivas pedagógicas analisadas no contexto de creche, a educadora cooperante, defende que a construção do conhecimento da criança através de si própria, vem do reconhecimento que a criança possui para explorar o mundo, comunicar e construir significados. Utilizando a já mencionada abordagem HighScope (Kruse, 2005; Post & Hohmann, 2003), na qual refere, que nos primeiros três anos de vida, os aprendizes sensoriomotores aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos (Kruse, 2005)

Os sentidos funcionam como um elo entre a criança e os outros, entre a criança e o espaço que a rodeia. É através deles que se desenvolvem os laços emocionais e toda a cadeia de relações que a criança vai estabelecendo com o exterior. É através da

coordenação dos sentidos, sentimentos, e ações que as crianças são capazes de construir conhecimento.

Também Jean Piaget, utilizou o termo sensório-motor para caracterizar a forma como as crianças conhecem o mundo – através dos sentidos, da ação física e do seu próprio corpo. É logo nos primeiros anos de vida que a criança procura das respostas a questões simples acerca de si, do que conhece através dos seus sentidos e do meio envolvente, explorando, progressivamente, o que faz parte do "mundo desconhecido".

As "Experiências – chave" de aprendizagem, encontram-se organizadas em 10 domínios: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento; música; comunicação e linguagem; explorar objetos; noção precoce de quantidade e número; espaço e tempo. (Post & Homann, 2003, p.39)

As crianças pequenas são particularmente curiosas por aquilo que as rodeias, e aprendem fazendo porque estão predispostas para a ação. Nesta fase, surgem novas situações, que proporcionam a criança diversas ocasiões de exploração e descoberta do seu mundo, através da interação com o meio físico e social.

1.5.2 A interação adulto–criança como cerne da ação pedagógica em creche

A educadora considera a interação do adulto com à criança a dimensão pedagógica nuclear no contexto educativo. Em Reggio Emilia, as interações são igualmente consideradas lapidares nos processos educativos ao longo da primeira infância, postulando-se a noção de *education as relationship* (Malaguzzi, 1998, p.13). De acordo com Malaguzzi, a relação é concebida como a dimensão conectora primária de todo o sistema, embora não entendida simplisticamente como um envelope caloroso e protetor, mas enquanto conjunção dinâmica de forças e elementos que interagem num sentido de um propósito comum. O pedagogo refere a ideia de *pedagogia da relação*, defendendo a inextricável ligação entre as relações e a aprendizagem, processos coincidentes no âmbito do processo ativo de educação.

No âmbito da abordagem HighScope, as interações com adultos de confiança proporcionam o bem-estar emocional que os bebés e as crianças mais pequenas necessitam, para formar o sentido de si próprias e para compreenderem o mundo físico e social. Esta abordagem realça as *relações de confiança*, que deverão pautar-se pela positividade, reciprocidade, consistência e continuidade (Kruse, 2005; Post &Hohmann, 2003).

O modo como os adultos interagem com as crianças é determinante para o desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, um vínculo entre a criança e o educador é favorável a um conhecimento privilegiado por parte do educador á cerca de cada criança. Ao ser dada esta importância a relação pedagógica na creche, é fornecido um ambiente favorável e motivador, a novas oportunidades e iniciativas da criança.

PARTE II – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Capítulo 1 – Se acreditarem no poder da minha voz…

"A criança não pensa nem melhor nem pior que o adulto;
ela pensa de modo diferente. A nossa maneira de pensar é feita
por imagens um pouco apagadas e de sentimentos empoeirados.
A criança pensa com os seus sentimentos, não com a sua inteligência.
Isso dificulta a nossa comunicação com ela e não há, provavelmente,
Arte mais difícil do que a de falar com as crianças…"
JANUSK KORCZAK, 1983, p.304

O adulto, acredita e aceita a atitude exploratória e aberta da criança ao mundo, a sua autonomia e iniciativa própria, a par da sua capacidade e competência para tomar decisões, através de uma atitude critica que vai aprendendo a construir (Marchão, 2012). Em contextos sistémicos, onde a sua "voz" e a sua iniciativa ocupam lugar de destaque e grande parte do tempo, permite-lhe um estatuto principal e central.

Esta aceitação, leva a que a criança beneficie na construção da sua pessoalidade, e a trajetória de aprendizagens, surgindo a escuta da sua voz como um "instrumento" que ajuda os adultos, a criarem ambientes educativos emancipatórios e favorecedores para uma emergência completa da criança e da sua identidade social e cultural.

Na verdade, quando consideramos a criança com um estatuto central, assumimos os processos de escuta como promotores da emergência da criança, e assumimos que elas têm direito de ser ouvidas, dizem e "contam" "coisas" importantes. Nós adultos "(…) precisamos de capacidade para entender as [suas] mensagens". (Kinêy e Wharton, 2009: p.21).

Oliveira - Formosinho e Formosinho (2013) salientam que, "(…) a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem." (p.208) e que, por isso, esse processo deve ser sistemático e contínuo, a fim de permitir conhecer a criança, as suas ideias e conceções, sobre o mundo que a

rodeia. É também aceitar que a criança, "vive e tece a história" (Pinazza e Kishimoto, 2008: pg.8)

Porém a escuta, requer cuidado, respeito, ética e posturas para os quais o adulto deve estar atento, considerando a diversidade de grupos, culturas, realidades e equipamentos ou espaços em que convivem. Escutar é uma possibilidade de conhecer as crianças e reconhecer a sua essência, os seus saberes, as suas maneiras individuais de criar, recriar as circunstâncias da vida.

Ouvir as crianças, é também uma forma de oferecer e criar oportunidades, tempo e espaços de expressão para que elas "digam", por meio da sua linguagem verbal e não verbal, quem verdadeiramente são. Trata-se de oferecer oportunidades para que as crianças vivam a sua infância, descubram o mundo a sua volta, experimentem e se confrontem com desafios e estabeleçam vínculos de forma espontânea, livre e autónoma.

2.1. A entrada na educação de infância

> "As creches surgem como um meio do cobrir as necessidades das famílias que, frequentemente por razões económicas, não podem de outro modo realizar a educação das suas crianças. Surge, então, uma fase de expansão dos serviços públicos para as crianças e famílias constatando-se a existência e necessidade de centros de acolhimento e educação de crianças muito pequenas como um fenómeno irreversível: cada vez mais os pais colocam as suas crianças nestes estabelecimentos, sendo a educação de um número cada vez maior de crianças realizada fora da família." **Portugal (1998, p.123)**

As habilidades de aprendizagem e as competências pessoais e sociais básicas, são adquiridas bem cedo, e as competências seguintes dependem desse alicerce, as intervenções preventivas e promotoras nos primeiros anos de vida, têm mais resultados e menor custo que intervenções corretivas mais tarde.

Além disso, as competências iniciais facilitam a aprendizagem de novas habilidades, além de gerarem confiança e motivação para aprender ao longo da vida, estas habilidades interpessoais devem ser promovidas, por relações afetuosas e seguras entre pais e cuidadores, que geram empatia e autocontrole, inibem a criminalidade e a violência.

Sabemos, hoje, que a faixa etária dos 0 aos 3 anos é marcada por uma grande velocidade de desenvolvimento e aprendizagem, que deve, necessariamente, ser acompanhada por adultos conscientes das suas ações, que compreendam a creche (ou outros contextos formais de educação e cuidados) como um espaço de aprendizagem e não apenas de cuidado (Coelho, 2004; Shonkoff &Phillips, 2000; Vasconcelos, 2011) , a escola (creche) deixa de ser apenas uma necessidade social, passa a ser vista como um beneficio no desenvolvimento da criança.

Como foi referido, o apoio prestado às crianças dos 0 aos 3 anos, deve ser feito em conjunto entre pais e cuidadores (educadores). Uma boa iniciação na entrada da creche, vai influenciar a sua afluência positiva na aprendizagem da criança, os encarregados de educação devem colocar questões, participar ativamente na adaptação desta nova realidade.

Segundo o relatório Eurydice 2009, a educação e cuidados para a infância podem contribuir decisivamente para combater as desigualdades educativas, se determinadas condições forem cumpridas. Uma condição básica é que os programas para as crianças muito pequenas se desenvolvam de acordo, com uma perspetiva educativa centrada na criança. Os programas de intervenção educativa dirigidos a crianças provenientes de contextos socialmente desfavorecidos devem "implicar uma educação intensiva, precoce, centrada na criança juntamente com um forte envolvimento parental e educação parental, através de atividades e programas educativos apoio familiar" (Eurydice, 2009 p. 11).

Este envolvimento parental acontece desde o momento da entrada da criança na creche, a fase de adaptação tem uma enorme importância para a capacidade da criança se defrontar com desafios futuros. "Quando os pais estão envolvidos na aprendizagem

dos seus filhos, as crianças são bem-sucedidas na escola e na vida" (Chavkin, 2006)., esta questão da adaptação vai se repetir em cada transição escolar da criança.

Aos encarregados de educação, cabe escolher entre as várias possibilidades, as quais devem conhecer bem e se tiverem essa oportunidade, uma visita a todas elas. Devem conhecer o Projeto Educativo da Instituição, onde deve existir um equilíbrio entre a aprendizagem cognitiva e social, se dá demasiada importância apenas a parte cognitiva, na idade de creche, pode impedir o crescimento da criança como ser social, uma necessidade natural e de extrema importância para o desenvolvimento da criança. No seu sentido mais amplo, o envolvimento parental pode ser definido como a participação dos pais nos processos e experiências educativas dos filhos (Jeynes, 2007). Esta definição traduz uma compreensão mais abrangente e útil do envolvimento parental, tendo como foco a aprendizagem da criança. É fator que mais contribui para a preparação da criança na entrada da creche, a forma positiva como os pais encaram a separação da criança. quanto maior for a sua participação na vida da creche da criança, esse receio diminui.

Cada escola, tem a sua metodologia de ensino, que implica a disposição das instalações, a intensidade da adaptação, os ritmos de atividade, os momentos de aprendizagem e os momentos de repouso que são proporcionados às crianças, como indivíduos ativos. É necessário saber, ou ter em atenção, quais os métodos da escola, e do/a próprio/a educador/a, para situações de crianças muito ativas ou para as que são mais sossegadas, para que seja favorável à sua adaptação ao grupo. A capacidade do/a educador/a no que diz respeito ao carácter sentimental, o carinho, a paciência e a maneira como estimula a individualidade de cada criança. "A personalidade do/a educador/a pode ser mais importante do que a sua capacidade de ensinar, se reforçar na criança uma boa autoimagem nesta fase critica." (T. Berry Brazelton p.402)

Na entrada para a creche nestas idades, dá-se mais enfase ao estádio de desenvolvimento emocional da criança do que ao seu potencial cognitivo. "Uma criança inteligente aprenderá sempre, se se sentir bem consigo própria." (p.402)

Um dos problemas da atualidade, é a obsessão por parte dos encarregados de educação com a ideia de que os filhos têm de estar preparados para as capacidades de

que precisarão na escola (leitura, escrita, aritmética), no entanto, esta pressão feita sobre as crianças desde muito cedo, pode ter um efeito adverso, vai retirar-lhes a oportunidade de uma autoexploração, de brincar e da aprendizagem completa que advém da experimentação. De acordo com Smith e Pellegrin (2013) entre 2% e 20% do tempo e da energia das crianças pequenas é tipicamente gasto a brincar, mais tempo ainda em ambientes ricos e estimulantes. Se as crianças são temporariamente privadas de oportunidades de brincar, elas tendem a brincar mais tempo e mais vigorosamente depois.

É essencial para a criança, fazer a construção das suas próprias aprendizagens, o sentimento criado pelo insucesso, de frustração ou aborrecimento, é um ponto de partida para o desejo de aprender, se, por um lado, é fundamental que os pais constituam um "modelo carinhoso e nutritivo para se espelhar", por outro, a criança também precisa "de espaço para lutar, ficar frustrada e falhar. (...) de limites para experienciar as consequências de seu comportamento" (Yontef, 1998, p. 46). O desenvolvimento saudável necessita dessas duas polaridades que, quando não equilibradas, implicam em danos no desenvolvimento da personalidade das crianças. O mais importante é o desejo próprio que a criança tem de aprender e o conceito que ela tem de si mesma, precisa de sentir que é ela que controla a sua aprendizagem. Perls (1977) coloca que um dos aspetos fundamentais ao crescimento humano é a maturação, ligada, consequentemente à aprendizagem.

O modo como a criança é aceite nesta altura, pode moldar a imagem de si própria que a vai acompanhar no seu futuro, é um erro pensar que todas as crianças estão aptas na mesma idade, as que mostram as suas capacidades mais tarde merecem que se respeite o seu ritmo.

A importância que é dada pelo adulto, ao dia das crianças na creche, vai contribuir para o seu sucesso nas aprendizagens diárias, os reforços positivos da sua adaptação e o interesse no que é feito durante o dia, da criança, ajuda a que sejam percetíveis possíveis problemas aparentemente não relacionados com a escola em si, mas com algo relacionado com o sono, com a alimentação, ou chamadas de atenção que muitas vezes voltam ou aparecem pelo contacto com uma nova realidade. As relações escola-família

são uma parte fundamental do dia-a-dia dos adultos e das crianças e representam uma forma de as crianças começarem a compreender a realidade social. (Silva, 2007)

A criança, pode adquirir diferentes comportamentos, nesta fase de adaptação, que fazem parte desta fase de desenvolvimento, com o objetivo de terem o apoio do adulto, estes comportamentos fazem parte do contacto com os novos desafios a que está sujeita.

A frequência da creche é a primeira oportunidade e a mais importante que a criança tem para aprender a adaptar-se ao mundo exterior, esta, fica preparada para participar ativamente e fazer parte de um grupo, aceita mais facilmente as normas sociais, correspondendo às espectativas e desenvolve o seu próprio estilo. Cleveland e Krashinsky concluem: "Maioritariamente, estudos concluíram que um bom serviço de cuidados e educação na infância pode ter efeitos muito positivos nas crianças que o frequentam, e que essas vantagens podem ser duradoiras. Em particular, uma boa estrutura de cuidados infantis pode compensar, pelo menos parcialmente, uma vida familiar num lar desfavorecido." (INNOCENTI REPORT CARD n° 8, p.10) As capacidades especificas e as aquisições académicas virão a seu tempo.

2.2. Os receios que levam à superação (o risco físico, mental e emocional)

> "O quadro que tem vindo a emergir é o de uma cultura de aversão ao risco que se intromete em todos os aspetos da vida das crianças – na escola, nas interações sociais, nos clubes infantis, nas viagens da «aventura» e no campo mais amplo do ambiente exterior."
>
> Tim Gill, 2010

O sentimento de medo é uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência da espécie humana, que permite o aperfeiçoamento progressivo de várias competências,

a superação e a transcendência do próprio corpo. Os receios afetam não só a nível físico, mas também emocional, mental e social.

Os momentos de insegurança sentidos pela criança na creche, ajudam a resolver problemas que surgem no seu desenvolvimento. Estas pedem ajuda do adulto para os momentos de insegurança que estão a enfrentar.

Os receios manifestam-se em alturas previsíveis ao longo da infância, Papalia (2001) refere que durante o processo de desenvolvimento existem períodos "críticos" onde determinadas ocorrências ou a sua ausência tem maior impacto. A privação de certas experiências nestes períodos pode comprometer o desenvolvimento. O medo provoca um aumento de adrenalina e uma espécie de aprendizagem rápida de como controlar esse medo, estes medos não podem ser eliminados, mas o adulto pode ajudar a que a criança lide melhor com a situação e a leve menos a sério, aprendendo algo com o seu exemplo.

A nova independência e as novas capacidades das crianças, trazem incertezas e uma maior inconstância, em contrapartida com o conforto a que estão habituadas nos primeiros meses de vida. No entanto, são passos precisos e essenciais ao seu desenvolvimento, os medos desencadeiam a energia necessária á readaptação, á medida que a criança domina os seus receios, aprende a controlar-se e ao novo surto de aprendizagens, quando se sente melhor, sente que fez um grande progresso no seu processo de aprendizagem, um sentimento de satisfação e realização interior. O reforço positivo por parte do adulto é essencial, pode ainda existir algum receio, mas sente orgulho do que conseguiu ultrapassar e merece o reconhecimento do adulto.

O psicólogo Jerome Kagan (1984), demonstra, que o acanhamento e a timidez em relação a novas situações são muito provavelmente inatos. Assim, os adultos que tem crianças tímidos e mais sensíveis, devem evitar agravar ainda mais essa tendência nas crianças. O exemplo do adulto de referência, ajuda a criança a superar as novas situações, contribuindo para a valorização das capacidades inerentes da criança.

Relativamente ao desenvolvimento da personalidade da criança, Erikson (1968) na Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, faz referência à primeira crise "confiança/desconfiança", com a entrada na creche, emerge o receio de pessoas que não

conhece, é um dos primeiros indícios de medos que são claramente identificáveis. A ansiedade perante os estranhos que é demonstrado pela criança, não apresenta uma consciencialização súbita da diferença entre estes e os pais, representa antes, um aumento da sua consciência das ações de outras pessoas e da sua capacidade de reagir.

Giddens (2004) define socialização primária como o processo através do qual a criança aprende o modo de vida da sociedade onde se encontra inserida. Trata-se de um processo de aprendizagem que permite a sua integração social na medida em que, ao aprender os modelos culturais vigentes e adotá-los como seus se torna, gradualmente, um ser social, auto consciente. Todavia, esta aprendizagem não ocorre de forma passiva, desde o nascimento que a criança reage, de forma ativa, às influências do meio envolvente. Ao longo deste período são aprendidos e interiorizados elementos tão determinantes como as normas e valores da sociedade, a linguagem, a moral e os modelos de comportamento - alicerces de aprendizagens posteriores (Giddens,2004).

Os adultos de confiança, quando dos primeiros contatos com pessoas que lhe são estranhas, devem acompanhar a criança e manterem-se à vista. Esta confiança desenvolve-se quando a criança compreende que caso a figura de vinculação se afaste por alguns momentos, ela irá regressar, conferindo-lhe, simultaneamente, confiança na figura de vinculação, e em si própria para realizar as explorações, pois reconhece que esta figura se encontra vigilante, constituindo-se uma base segura (Erikson,1968).

A criança vê como uma invasão, quando uma pessoa estranha o encara numa primeira abordagem, novas aprendizagens se desenrolam, está cada vez mais consciente de novos locais e de novas pessoas que passam a fazer parte do seu mundo. Nesta altura de adaptação, não é a melhor opção deixar a criança com pessoas que não conhece sem ter um contacto prévio de confiança com as mesmas, o adulto deve preparar e confortar a criança quando os deixam ficar em novos locais. O seio familiar é o espaço onde se espera que a criança encontre um ambiente seguro, capaz de satisfazer as suas necessidades básicas de afeto e proteção. Através da transmissão dos valores, das normas e das experiências vividas no seu interior, este grupo social influência o modo como a criança se desenvolve e adquire as competências necessárias à adaptação à vida autónoma aquando adulto (Mendes & Sani, 2014).

À medida que a criança alarga as suas capacidades físicas e motoras, tem um maior conhecimento do mundo que o rodeia, por exemplo, por meio da capacidade de caminhar pelo seu próprio pé, cada vez se sente mais realizado e feliz, mas ao mesmo tempo tem novos receios desta nova independência, ao aprender a "libertar-se" de perto dos adultos os seus cuidados também aumentam. Os adultos ao respeitarem a sua necessidade de arriscar e sentir o "medo" de novas experiências mesmo que angustiantes, ajudam a que vença esses receios e a aprender a superar outros novos que vão surgir durante toda a vida.

As crianças, quanto mais cedo se inserirem num grupo, aprendem características que vão ser essenciais, aprendem a controlar-se, respeitar e afirma-se com outras crianças da mesma idade. Ao se desentenderem com outra criança, o adulto deve confiar nas crianças e deixar que sejam elas a resolver o assunto, vai aprender mais de si mesmo se estiver por sua conta do que se continuar sob os concelhos e proteção do adulto. As crianças estão aptas a aprender umas com as outras e a aprender como dominar-se a si próprias, quando inseridas em pequenos grupos com crianças da mesma idade, têm mais facilidade em aprender a dominar situações difíceis, uma de cada vez.

A comunicação é o essencial, é a base, ouvir atentamente e respeitar o que a criança diz e os seus receios, ajudar a compreender que é natural sentir medo e mostrar preocupação pelos assuntos da criança. A tranquilidade do que parece assustador e angustiante pode ser dominado e que, á medida que ela crescer, aprenderá a vencer o seu medo.

2.3 Autoestima positiva – O desenvolvimento do sentimento de segurança

Uma autoimagem só é positiva, quando existe um sentimento de domínio sobre o seu próprio corpo, sobre o seu próprio comportamento e obre o que o rodeia. Segundo Barreto (2015) a "autoestima é geralmente a valorização positiva de si mesmo." (p.71). O mesmo autor defende ainda que a mesma se forma desde tenra idade "consolidando-se mediante as experiências que a criança recebe ou não dos entes queridos que a rodeiam." (Barreto, 2015, p. 72).

Nos primeiros meses de vida, é observado o prazer que a criança tem, quando consegue executar uma tarefa. São as experiências que proporcionam uma base sólida para o desenvolvimento de uma consciência plena de si próprio como individuo. Quintana (2014) defende que "a autoestima é aquela ideia e aquele sentimento em que alguém reconhece as suas próprias qualidades, vendo-as como suficientes para viver com tranquilidade e desenvoltura, perante as exigências que os outros e a própria vida colocam". (p.142).

As espectativas do adulto vão influenciar pelo facto de conseguirem deixar que a criança experimente, deixar que se sinta frustrado até que consiga executar a tarefa por si só, Katz (2006) afirma que a mesma não se desenvolve "a partir de elogios vazios e excessivos, é fortalecida quando as crianças ocasionalmente passam por experiências que lhes permitem ultrapassar dificuldades" (p.10). Deve existir uma combinação de liberdade e de encorajamento, só assim a criança pode desenvolver o seu sentido de identidade e de pertença para que tenha uma maior probabilidade de sucesso em diferentes atividades, e situações que pode vir a defrontar futuramente. O sentido de confiança e competência são bases da autonomia.

A pressão que exerce sobre uma criança para ela aprender conteúdos das áreas de conhecimento (ler, escrever, tarefas impostas), é mais uma vez considerado um perigo no que toca a uma autoestima da criança. O insucesso nas brincadeiras e na exploração livre contribuem para que ela aprenda apenas a agradar aos outros, não obtém a verdadeira sensação de ter conseguido algo pelos seus próprios motivos. Como afirma Quintana (2014):

> a escola constitui, para bastantes crianças, um campo de cultivo para as suas sensações de incapacidade, sobretudo, pelo modo como o grupo de colegas ataca sem piedade os colegas desprotegidos e indefesos, às vezes, pela mínima coisa (um defeito físico, um apelido invulgar, uma má reputação familiar uma inabilidade qualquer, etc.). Pior ainda, é quando um professor inconsciente insulta ou desqualifica uma criança. (p.27)

PARTE III – RELATO DE PRÁTICAS EXPLORATÓRIAS

Capítulo 3 – O corpo da criança como veículo de aprendizagem…

Ao deparar-me com uma sala de creche, surgem algumas dúvidas da capacidade de resposta, com uma metodologia capaz a nível de aprendizagem a crianças tão pequenas. No entanto, as crianças encontram-se na idade melhor para adquirirem novos conhecimentos e mais predispostas para novas experiências, e é nestas idades que a exploração do que as rodeia é feita através do corpo visto que ainda não dominam a comunicação oral.

Na creche, como em qualquer outra idade, as crianças não entram apenas com o cérebro, mas sim com todo o corpo, algo que é esquecido ao longo do progresso escolar. É nestas idades precoces que percebemos, que o movimento, as emoções e os sentimentos, são pilares fundamentais na construção básica do processo educativo da criança. "Seria um absurdo voltar ao dualismo cartesiano, em que a mente tem o primado, julgando assim poder dispensar o corpo, as emoções ou a tangibilidade da relação educativa, enquanto prática colaborativa e comunitária." (Tolentino Mendonça, 2020)

A ideia de experimentação e exploração livre, no contexto escolar, permite também aquisições intelectuais e até de uma forma que se torna mais prazerosa para a criança, (aqui se apresenta a importância do brincar em contexto de aprendizagem).

É referido por João dos Santos, aprender a ler, significa num primeiro momento, aprender a ler o que o rodeia, o espaço e o movimento, como dinâmicas fundamentais de todo o processo de desenvolvimento preceptivo. A aprendizagem do espaço feito através de jogos e brincadeiras é o primeiro passo para estruturar a geometria do pensamento. Brincar é a verdadeira matriz do desenvolvimento humano, quer individual, quer coletivo.

É fundamental para o educador, observar as expressões do corpo da criança e o seu significado, será a estratégia utilizada para intervir com qualidade. As crianças aprendem a conhecer o mundo através do seu corpo ativo e deparando-se com problemas que vão surgindo como desafios no seu caminho.

O conhecimento e a aprendizagem do real, são aperfeiçoados pela curiosidade científica, as crianças se desmistificarem a complexidade de alguns conceitos, com

fenómenos da vida real, vão entender a sua real fonte do conhecimento, o que significa e para que serve, passam a ter ideias definidas que vão contribuir para todo o processo de aprendizagem. As crianças são, antes de tudo, pessoas que necessitam de apreender a complexidade do seu corpo e do mundo que as rodeia, de uma forma dinâmica e participativa.

3.1 - O ímpeto exploratório natural das crianças: escolha de espaços, materiais e objetos.

A criança já tem em si desperto, o sentido de curiosidade. O seu desenvolvimento envolve o sentimento de descobrir algo novo, é positivo e gera prazer, o desejo de saber mais sobre algo e a capacidade de tirar as suas próprias conclusões, e consequentemente ter um efeito nas coisas, não desistir de atuar até conseguir, com persistência.

O espaço e os materiais são essenciais para uma exploração e descoberta, logo a sala deve oferecer diversos materiais para estimular a criatividade das crianças (Williams et al., 2003), uma atitude que leva as crianças a compreenderem o seu mundo, objetos, pessoas, comportamentos, interagindo umas com as outras, com os adultos presentes utilizando o que tem à sua disposição.

O brincar, permite explorar ativamente, questionar, desenvolver, testar e aperfeiçoar as ideias da criança sobre o mundo, sobre si e sobre os outros.

Na prática surgiram algumas questões: Qual a melhor maneira das crianças tirarem partido dos espaços? Qual a melhor organização, para que se sintam livres, seguros e em sintonia com o que os rodeia? Como evitar descontinuar a exploração das crianças inserindo-a nos momentos da rotina? As crianças precisam de espaço para utilizarem os materiais, fazerem explorações, criarem e resolverem problemas (Hohmann & Weikart, 1997).

Assim, nos momentos proporcionados, os materiais devem estar visíveis e acessíveis a todas as crianças (Vila & Cardo, 2005) pois tem como objetivo, incentivar nas crianças, a capacidade para fazer escolhas sobre o tipo de espaços, materiais e objetos que lhe interessa explorar, encontrando os seus próprios desafios e objetivos, e

organizando-se no sentido de os alcançar. É importante o controlo crescente sobre o seu corpo (locomoção, manipulação, coordenação, equilíbrio) e um grande desenvolvimento na sua movimentação no espaço.

A utilização do corpo, espaço e materiais, contribui para a capacidade de mobilizar estratégias de exploração ativas, através de todos os seus sentidos e movimentos ou utilizando ferramentas, materiais e diversos equipamentos. A confiança na forma como utiliza uma diversidade de estratégias exploratórias aumenta, e atribui novos sentidos ao seu mundo, a nível da resolução de pequenos problemas, identificação de diferentes situações, identificação de diferentes objetos, conhecendo a sua utilização e características, comparando, fazendo comparações, nunca esquecendo que os materiais novos devem continuar na sala, pois as crianças "precisam de ter oportunidade de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saberem como funcionam" (Williams et al., 2003, p.31).

Capítulo 4 – Implementação e desenvolvimento do projeto: As cores existem e caracterizam tudo o que nos rodeia: "Pequeno Azul e Pequeno Amarelo"

4.1. Enquadramento teórico

O desenvolvimento desta intervenção com as crianças, surgiu na sequência do Projeto Educativo, "Da minha janela…?", que tem como objetivo satisfazer o interesse iminente das crianças no que observam através da janela da sala, a curiosidade demonstrada pela luz, identificar os elementos através das cores, e a sua exploração através de materiais e através do corpo.

Em reunião com o grupo educativo, lancei o desafio à educadora e à respetiva auxiliar, em proporcionar às crianças, momentos de índole exploratório que permitissem a exploração livre das crianças, com iniciativa da sua própria escolha, e com a finalidade de construírem novos conhecimentos, utilizando o corpo, bem como materiais disponibilizados pela ação/orientação da estagiária e as cores que caracterizam tudo o que nos rodeia.

Como estamos perante uma planificação em que a criança tem um papel ativo, os momentos foram surgindo consoante as exigências do grupo, "os processos principais de uma pedagogia de participação são a observação, a escuta e a negociação" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.28), este projeto implicou não só ouvir as crianças, como também respeitar os seus interesses e as suas opiniões, dando à criança a oportunidade de ser ativa e tomar iniciativa.

Inicialmente utilizei um livro existente na sala, por ser o de eleição das crianças, a história do "Pequeno azul e do Pequeno amarelo", contanto a história através de luzes, onde as crianças demonstraram logo interesse na exploração dos materiais pelo espaço, fazendo as suas próprias descobertas. Assim, como futura educadora, coloquei desafios às crianças, deixei serem elas a ultrapassar e dei o meu apoio quando solicitado pelas mesmas.

A fim de conseguir chegar ao objetivo da minha intervenção no Projeto Educativo, é importante ver a criança como uma parceira na construção de novas descobertas, novos conhecimentos. É importante observar o comportamento das crianças, o seu envolvimento no que escolhem fazer, conversas com elas sobre o que está a acontecer, cada vez mais a criança é encarada como um ser participante. (Oliveira - Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007).

Cada criança tem o seu próprio valor e tem o direito de dar a sua contribuição ao grupo a que pertence. Como nos afirma Oliveira-Formosinho (2008, p. 16) "a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão", só assim se consegue desenvolver relações positivas, sentido de cooperação (a capacidade de conjugar as suas necessidades e desejos com as de outros numa situação de grupo), e ainda o desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros, de formas diversas, com confiança e competência crescentes.

Ao dar a oportunidade a cada criança de decidir o que quer explorar, o seu envolvimento na tarefa é total e completo, ela decide a ação que vai realizar, e como vai aprender com a consequência da sua ação. Ao observarmos o envolvimento da criança, percebemos que ela está num ambiente que lhe dá prazer e uma aprendizagem constante

e plena. Na educação de infância, o bem-estar e o envolvimento das crianças nas tarefas assumem um importante papel nas suas aprendizagens e desenvolvimento (Laevers, 1994).

Na perspetiva de Reggio Emilia, o envolvimento por parte das crianças que frequentam a creche em projetos, é possível e é mesmo necessário que aconteça. A utilização das cores para explorar e caracterizar o meio envolvente, demonstrou ser excelente para potencializar a aprendizagem das crianças, e responder ao seu interesse por elementos que desconhecem. A natureza está sempre presente, e nada é tão caracterizada pela sua dimensão de cores. Ao utilizar instrumentos que permitem a sua exploração e pesquisa, as crianças, com a orientação da educadora, trabalham diversos temas.

O projeto "As cores existem e caracterizam tudo o que nos rodeia", permite à criança criar uma nova noção do espaço, como o pode utilizar, como pode se sentir segura para uma exploração plena (conhecem novos materiais que permite fazer associações livres, novas utilidades e reconhecimentos através das cores). Através da utilização e alteração das cores, desenvolvem conhecimentos e habilidades, que estimulam as crianças a selecionar o que querem explorar, a descobrir novas funções/utilidades/características e a produzir novos resultados.

Algo que presenciei durante o desenvolver do projeto, é que a "troca de experiências, ajuda também os educadores de infância a saber, quais as crianças que já possuem muitos conhecimentos sobre o tema em estudo, e quais as que apenas tem uma experiência muito limitada do mesmo" (Katz & Chard, 2009, p,103). As crianças partilham as novas descobertas entre si, e ajudam-se mutuamente a chegar a novas conclusões.

Os momentos que foram criados em grupo, integraram diferentes áreas de conhecimento, novos saberes e atitudes. Os momentos criados no tema das cores, envolveram a experimentação científica, a comunicação oral e escrita (onde está sempre presente a expressão plástica), conceitos matemáticos (peso, volume, quantidade, espessura), prática de educação física, e também respeito pelo ambiente. Este projeto permite assim, o trabalho integrado de forma interdisciplinar.

Numa primeira fase, utilizei a história que as crianças mais selecionavam dentro das opções, "O pequeno azul e o pequeno amarelo", a história é contada apenas com pontos coloridos (representados por lanternas de luz). Como metodologia a utilizar no projeto, as crianças fizeram parte do momento no contar a história, exploraram o material e as luzes livremente. Demonstraram interesse na projeção da luz em diferentes telas, (parede, madeira, cortiça, papel cenário), a descoberta da mudança de cor e da luz quando colocavam a lanterna dentro do binóculo colorido. Pediram material de escrita para marcarem as cores que viam através da luz, no papel cenário. (Anexo nº1)

Ao dar continuação às descobertas das crianças, e o seu interesse em misturar as cores, coloquei duas mesas, com duas experiências diferentes onde podiam explorar livremente o resultado de misturarem as cores. Numa das mesas, tinham à sua disposição massa mágica de diferentes cores, e na outra mesa digitinta. As crianças escolhiam onde queriam explorar, sob a orientação do adulto, da melhor maneira para que conseguissem aproveitar de forma positiva os seus momentos de exploração. (Anexo nº2)

Na massa mágica, as crianças utilizaram, utensílios que tinham ao seu dispor (pratos e colheres de plástico reciclável), enquanto alguns queriam ter uma cor mais dominante que outra, outros exploraram até perceberem como conseguiam misturar as cores, um desafio que os envolveu a cem por cento. Na digitinta, as crianças misturaram com facilidade as cores, querendo misturar todas as cores ao mesmo tempo, para ver o resultado no papel, a surpresa do que ficava digitalizado na folha era de orgulho, como uma obra de arte de cada um. (Anexo nº3)

O jogo heurístico, é um elemento fundamental utilizado na pedagogia da iniciativa, no sentido de, simultaneamente, proporcionar uma experiência agradável á criança e fomentar o desenvolvimento da sua concentração e persistência, salientam Goldschmied e Jackson (2000). Assim, como as crianças demonstraram interesse na utilização de diferentes materiais para explorar as cores, coloquei na sala, diferentes caixas, que tinham diferentes materiais reutilizados, onde as cores estavam presentes em diferentes objetos, incluindo na própria natureza. As crianças exploraram livremente os diferentes materiais, cada um lhes atribuiu diferentes funções, construindo o seu próprio conhecimento. (Anexo nº4)

Nas caixas tinham, recipientes como garrafas, garrafões, caixas, porta-guardanapos, bacias de diferentes tamanhos, abanadores e elementos naturais como, paus, rolhas de cortiça, argolas, molas, massas, balões e tecidos. Foi elevado o seu envolvimento, as associações que fizeram entre os materiais e o espaço, e as novas descobertas. (Anexo nº5)

Nesta exploração, as crianças apesar do seu grande envolvimento, mostraram interesse em explorar o espaço que se encontra no exterior da sala, que conseguem ver através da janela. Como estes momentos se incluem no projeto de grupo, "Da minha janela…?", o ultimo momento do meu projeto com as crianças foi no exterior, com o cesto dos tesouros, proporcionei ás crianças um espaço acolhedor, onde tinham caixas com objetos de cada uma das cores, em que cada caixa correspondia a uma cor. Tinha elementos de diferentes texturas, materiais, tamanhos, volumes, cheiros, como por exemplo, legumes (pimentos, tomates, beringela, cenoura), fruta (laranja, morangos, pera, maçã), coadores de diferentes tamanhos, escovas, bambu, luvas (cozinha e de limpeza), leques, funis de diferentes tamanhos, relógio despertador, relógio de cozinha, esponjas, lupas coloridas etc.. (Anexo nº6)

As crianças, fizeram novas descobertas utilizando materiais no meio exterior, utilizaram os elementos nas arvores, folhas, poças de água, na terra. (Anexo nº7)

No contexto das pesquisas feitas pelas crianças, conseguiram atribuir diferentes utilidades aos objetos, transportaram objetos em diferentes meios, fizeram competições entre eles, compararam tamanhos, quantidades, observaram os elementos da natureza através dos objetos, profundidade através da água, provaram legumes, fruta no seu formato original, a deslocação do vento e do movimento através de elementos pendurados na árvore, etc…

Assim, em momentos que foram tão naturais para as crianças em idade de creche, a aprendizagem da matemática esteve sempre presente através das experiências desenvolvidas pelas próprias crianças, na contagem de elementos, passagem de elementos por recipientes de diferentes volumes, transporte de elementos de diferentes pesos por diferentes meios, a utilização dos elementos que rolavam, dos que saltavam, o

encaixe em diferentes recipientes se entra ou não, a espessura no caso da massa mágica e da digitinta.

A comunicação oral sempre presente no grupo, entre crianças e entre crianças e adultos, as crianças observavam muitas vezes as ações dos colegas, e mostravam ao adulto o que descobriam, o que faziam com o material. E também o registo gráfico, as crianças tinham sempre ao seu dispor elementos como canetas, lápis, giz, papel cenário, colagens.

A expressão musical, presente não só em alguns elementos de exploração, mas também em músicas de fundo com os próprios sons da natureza, criam um ambiente calmo, proporcionando um momento de prazer às crianças.

Ao dar oportunidade a momentos em que as crianças foram sempre participativas, e contribuíram com a sua vontade, trabalha de forma inata todas as áreas. A expressão plástica, falada ao longo da descrição dos momentos, e também a expressão físico motora no movimento constante das crianças principalmente na natureza, a expressão dramática está presente na história do "O pequeno azul e o pequeno amarelo".

Observei que as crianças, manifestaram maior interesse e curiosidade por terem oportunidade de escolha e iniciativa, sobre o que querem explorar e aprender.

Para finalizar, o projeto e dar continuidade à intervenção seguinte, pela educadora, é feita a exploração do livro "O reino das cores", onde as crianças podem observar a grande quantidade de cores que existe no reino animal.

4.2. Reflexão e Avaliação do Projeto Pedagógico

Ao longo do projeto, foi percetível o interesse e envolvimento do grupo em todos os momentos, e fases em que se foi desenvolvendo. Tiro como ideia por isso, que as atividades desenvolvidas foram adequadas ao desenvolvimento das crianças e respeitaram os seus interesses, como foi referido para introdução do presente relatório.

Ao correspondermos aos interesses das crianças, criamos momentos, que permitem facilmente chegar a todas as áreas do conhecimento, correspondendo à perspetiva da transversalidade do saber. É essencial que esteja sempre presente a área da formação Pessoal e Social, para que sejam cada vez mais as situações de cooperação, entendimento, cumprimento de regras, participação/contribuição na aprendizagem em grupo, partilha, entre as crianças.

As crianças ficam cada vez mais predispostas a momentos diferentes, quanto mais forem colocadas nessas situações. Mesmo quando alguma das crianças não se sente à vontade, em mexer em algum elemento, ao ver outra criança a fazê-lo, acabava por querer também, sem pressões, cada criança tem de ser respeitada assim como o seu tempo de aprendizagem ou predisposição.

Os educadores, têm como função, proporcionar às crianças novas experiências de aprendizagem de modo que elas explorem de forma correta e entendam explicações para os fenómenos que vão observando, tornando-se cada vez mais conscientes da realidade.

Realço a importância de ser essencial numa primeira fase de estágio, conhecer bem o grupo, comunicar com as crianças para que se sintam seguras e confiantes com o adulto que as vai orientar durante as suas aprendizagens.

4.3. Participantes

A intervenção feita com as crianças, decorreu durante os meses de março e abril. As crianças que participaram foram as que pertenciam ao grupo, visto que apenas 10 regressaram à creche depois do confinamento em contexto de pandemia, tendo a autorização dos pais/encarregados de educação para o efeito. O estudo foi feito sempre em grupo educativo, tendo a colaboração da educadora cooperante e da auxiliar.

4.4. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

O estudo investigativo só tem sentido, após o tratamento e a análise dos dados recolhidos durante o seu processo. A sua organização, seleção, avaliação e reflexão é que nos permite avaliar na prática a metodologia defendida. O tratamento dos dados recolhidos, tem como principal objetivo, fazer uma seleção da informação mais relevante para que não se desvie do objetivo da intervenção.

Os dados foram recolhidos com recurso a diferentes técnicas e instrumentos, conforme consta na seguinte tabela:

Tabela – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Técnicas de recolha de dados	Instrumentos utilizados
Observação	Registo fotográfico, notas de campo, instrumentos de apoio da avaliação em creche, utilização parcial do Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), adaptação de alguns instrumentos extraídos (DQP)
Análise documental	Recolha de informação em livros, artigos, brochuras, modelos curriculares, orientações pedagógicas para a creche, projetos educativos da instituição
Entrevistas	Guião semiestruturado para a educadora cooperante

De seguida, são apresentados os principais procedimentos, importantes para planificar e intervir na prática em creche, descrição das técnicas e dos instrumentos utilizados.

4.4.1 Observação e registo

A observação direta de diferentes situações, foi a principal técnica de recolha de dados, que foi complementada com técnicas e instrumentos de registo às brincadeiras das crianças, são os melhores e mais genuínos momentos e na instituição, aprendem brincando.

Técnica: Observação Participante

Fonte: Crianças da sala, educadora cooperante e auxiliar de ação educativa

Procedimento: Decorria durante o dia, tanto nos momentos educativos como em momentos de rotina, mais pormenorizada nas minhas intervenções

Instrumentos: Finalidades educativas em creche (CRECHEndo com qualidade) e Projeto Desenvolvendo a Qualidade Em Parcerias (DQP)

Suportes de registo: bloco de notas, registos fotográficos, notas de campo, registos audiovisuais, entrevista a educadora de infância (DQP), Ficha de observação das oportunidades educativas (DQP) e Avaliação da implementação das iniciativas propostas (CRECHEndo com qualidade)

Registo fotográfico

O registo fotográfico permite complementar as notas de campo, as reflexões e planificações. Segundo Guran (2012), a fotografia é um instrumento de pesquisa através de notas e reflexões. Através das fotografias consegui analisar e avaliar melhor as reações das crianças, as suas expressões como, também, rever situações vivenciadas.

Mobilização da ficha de observação das oportunidades educativas (DQP)

Esta técnica dá informação sobre as experiências de aprendizagem, o nível de escolha proporcionada às crianças, o seu envolvimento, e os modos predominantes de interação entre crianças e adultos. O objetivo do estudo, é analisar a influência que a tomada de iniciativa por parte da criança tem, numa atividade, no seu grau de envolvimento. A utilização desta ficha de observação, faz com que se passe a barreira da perceção no estudo, permitindo uma investigação mais rigorosa e com dados concretos.

Após a escolha da amostra das crianças a serem observadas (dez), regista-se em cada ficha, o nome do estabelecimento, o nome do observador, a data, o nome, o sexo e a idade da criança. Na ficha, existem quatro níveis que qualificam a iniciativa da criança quando está a ser feita a observação, é essencial, tomar nota sobre as atividades em que a criança está envolvida durante o período de observação, incluindo as interações que ocorrem. O envolvimento é também qualificado através de níveis, no qual se deve identificar o nível dominante do envolvimento da criança, durante o período de observação.

Os quatro níveis da iniciativa da criança:

Zona 1 – Não é dada escolha a criança que tem de fazer a atividade proposta.

Zona 2 – É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades.

Zona 3 – Há algumas atividades que não podem ser escolhidas.

Zona 4 – É dada total liberdade de escolha.

Os cincos níveis que qualificam o envolvimento dominante da criança:

Nível 1 – Ausência de atividade

Nível 2 – Atividade frequentemente interrompida

Nível 3 – Atividade mais ou menos continua

Nível 4 – Atividade com momentos intensos

Nível 5 – Atividade intensa mantida

Assim, através de uma análise sistémica, pautada pelo observar, recolhi diversos dados que permitiram melhorar gradualmente a prática educativa, relativamente ao item assinalado. Com o objetivo de melhorar o ambiente educativo e as aprendizagens das crianças, analisei a participação das crianças em momentos diferentes do projeto para ser percetível a influencia que a tomada de iniciativa das crianças tem no seu envolvimento nas atividades.

Notas de campo

As notas de campo, permitiram o registo de vários momentos do dia das crianças, tanto em atividades como na rotina, as reações, expressões e verbalizações que foram acontecendo em determinados momentos. É um instrumento indispensável para a reflexão. "Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão" (Silva et al., 2016, p.13).

A fim, de me orientar no que deveria considerar mais relevante na minha observação diária, utilizei as Finalidades Educativas em Creche (CRECHEndo com qualidade) como orientação onde é importante, registar aspetos da segurança e autoestima positiva, sobre a curiosidade e o ímpeto exploratório e as competências sociais e comunicacionais.

4.4.2 Reflexões

Técnica: Análise documental

Fonte: reflexões semanais

Procedimento: 90 minutos de reflexões semanais partilhadas com a educadora cooperante.

Referenciais: Orientações pedagógicas para a creche, Modelo curricular High-Scope – um modelo construtivista, Metodologia de trabalho de aprendizagem ativa, Trabalho ou pedagogia de projeto e a importância do brincar no processo de aprendizagem da criança.

Suportes de registo: registos escritos, as reflexões surgem das notas de campo e servem para planear, agir e avaliar. Logo, estas ajudam a pensar criticamente sobre as notas de campo, a intenção da prática educativa.

4.4.3 Planificações

Técnica: Análise documental

Fonte: Planificações diárias e semanais

Procedimento: 40 a 45 minutos por dia de planificações diárias e de 90 minutos de planificações semanais no final de cada semana

Referenciais: Orientações pedagógicas para a creche, Modelo curricular High-Scope – um modelo construtivista, Metodologia de trabalho de aprendizagem ativa, Trabalho ou pedagogia de projeto e a importância do brincar no processo de aprendizagem da criança.

Suportes de registo: registos escritos, as planificações são um instrumento onde se regista o dia a dia no contexto, estas ajudam a pensar na intencionalidade educativa para cada momento do dia. Planear permite antecipar o que é importante para as aprendizagens das crianças e agir, de acordo com o que estava planeado, mas estar preparado para acolher situações imprevistas, como o caso das situações emergentes (Silva et al., 2016).

4.4.4 Entrevista

Técnica: entrevista

Fonte: educadora cooperante

Procedimentos: entrevista individual a educadora cooperante, que foi realizada no dia 23 de abril de 2021, durante a manhã.

Instrumentos: guião semiestruturado

Suportes de registos: registo escrito, a entrevista permitiu-me ter uma visão mais concreta sobre a metodologia praticada pela educadora e o que realmente é importante nas aprendizagens das crianças. “A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2015, p.27).

Capítulo 5 - Apresentação e análise dos dados em creche

O objetivo da recolha de dados, como já referi anteriormente, é analisar a influência que a iniciativa da criança tem no seu envolvimento durante o momento pedagógico. Assim sendo, utilizei a ficha de observação do documento, Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), como instrumento de avaliação e promoção da qualidade dos contextos educativos.

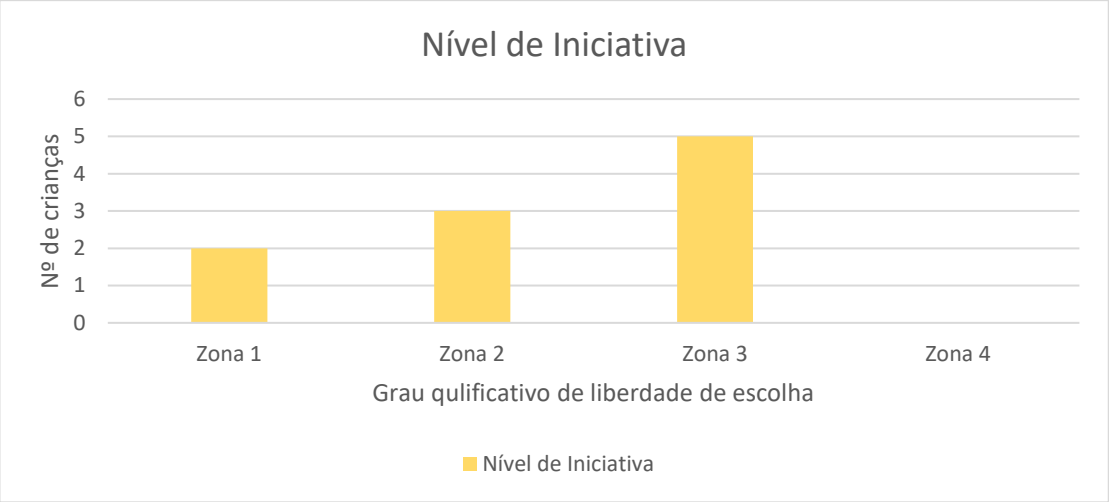
Esta ficha de observação foi utilizada em dois momentos distintos, num primeiro momento de prática de ensino supervisionada em creche, para uma primeira avaliação do ambiente. De acordo com os resultados dessa avaliação, focalizei a minha prática nas necessidades que a organização dos materiais no espaço apresenta em relação ao estudo. Assim, consegui avaliar a qualidade da minha primeira intervenção, e a evolução ao longo do estudo e os contributos que trouxe para o contexto de sala em creche. No final da prática apliquei novamente a ficha de observação para perceber a evolução, a sua utilização foi importante para observar, analisar, intervir e melhorar a qualidade do ambiente dentro da sala. A ficha de observação foi apresentada à educadora cooperante, esta apenas deu o seu parecer positivo, e apoiou na orientação do grupo.

Realizada a recolha dos dados, procedeu-se ao tratamento e análise dos mesmos, de uma forma organizada e sistemática. "A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros" (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Amado, 2009, p. 233).

No que concerne às Fichas de Observação: 1. juntou-se todas as observações referentes a cada uma delas; 2. registou-se o total de cada um dos itens das Fichas observados; 3. introduziu-se os dados referentes a cada um deles no programa Microsoft Office Excel e construíram-se gráficos de barras. De seguida apresentam-se os dados obtidos.

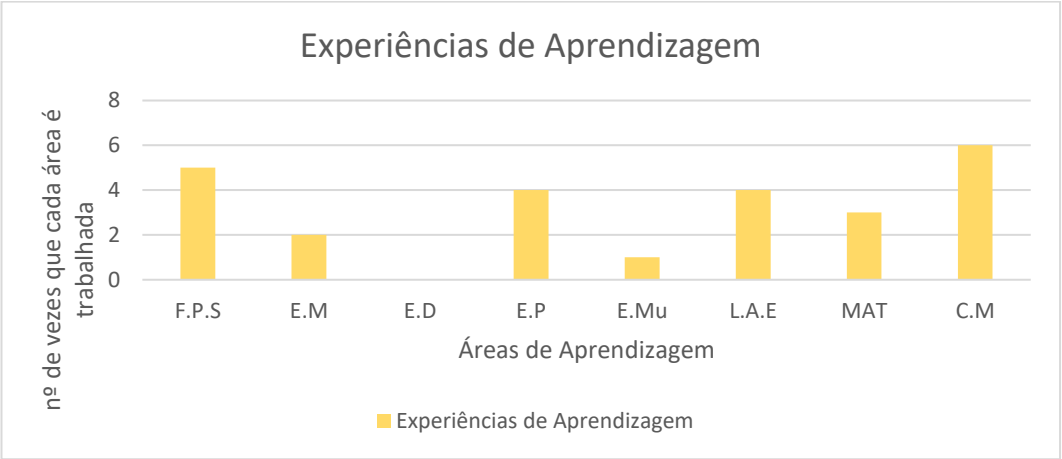
Resultados – Ficha de Observação das Oportunidades Educativas (DQP)

Gráfico 1 – DQP: Nível de iniciativa 1ª Fase



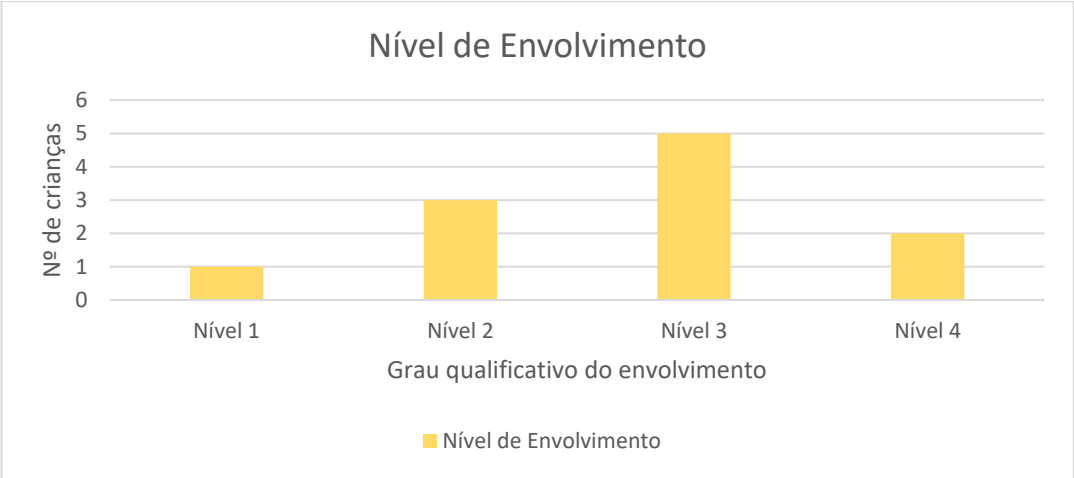
Começamos pela zona de iniciativa, ou seja, ao grau de liberdade de escolha que é dado à criança (Gráfico 1). Das 10 observações realizadas, verificam-se 0 ocorrências na zona 4, na qual as crianças têm total liberdade de escolha, devido a associação do adulto ao que devia ser feito; 2 na zona 1, em que as crianças realizam as atividades propostas pelo adulto, uma vez que não lhes é dada opção de escolha, neste caso por ainda não terem iniciado a marcha; 3 na zona 2, na qual lhes é oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades, para não dispersarem; 5 na zona 3, deparando-se com um conjunto de atividades que não podem ser escolhidas.

Gráfico 2 – DQP: Experiências de Aprendizagem das OCEPE na 1ª fase



O gráfico nº2 contém, número total de observações relativas a cada uma das áreas de aprendizagem em que as crianças estiveram envolvidas. Podemos observar, que na 1ª fase do estudo, as crianças exploram praticamente todas as áreas do conhecimento, destaca-se neste caso o conhecimento do mundo.

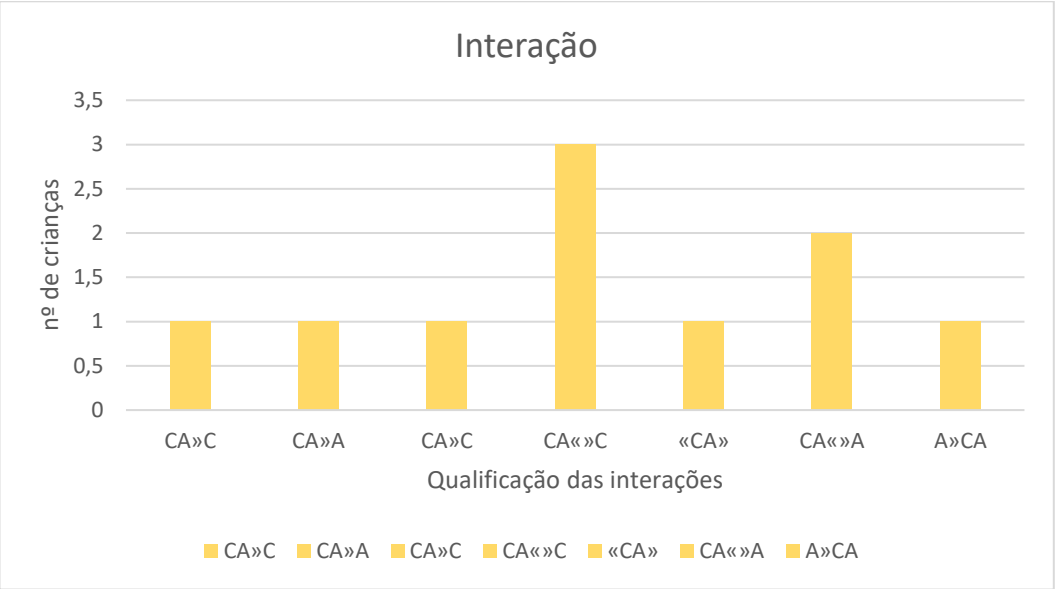
Gráfico 3 – DQP: Envolvimento 1ª fase



Quanto aos níveis de envolvimento das crianças, durante o primeiro período de observação (Gráfico 4), verifica-se 2 ocorrências no nível 4 (*i.e.,* atividade com momentos

intensos), 5 no nível 3 (*i.e.,* atividade mais ou menos continua), 3 no nível 2 (*i.e.,* atividade frequentemente interrompida) e 1 no nível 1 (*i.e.,* ausência de atividade).

Gráfico 4 – DQP: Interação 1ª fase

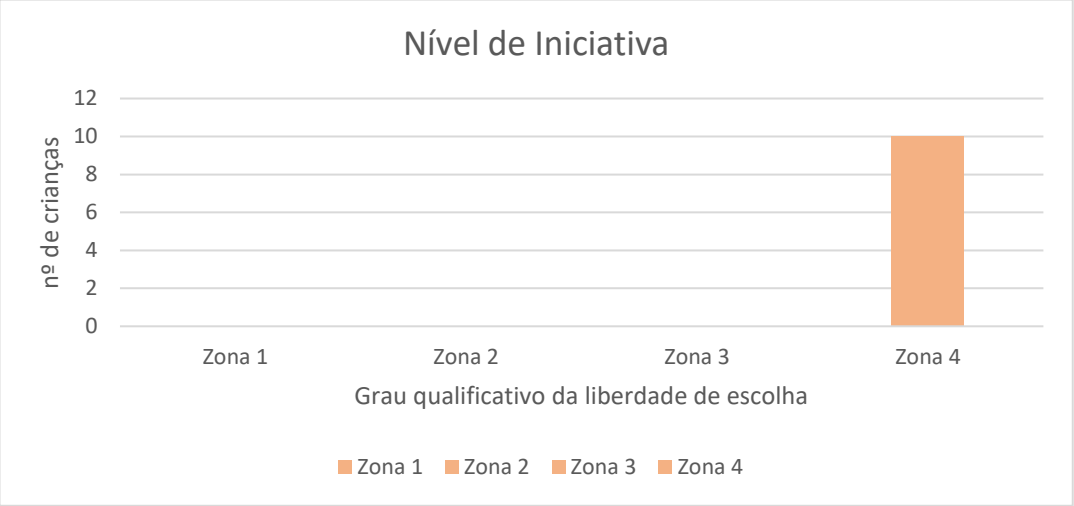


O gráfico 4 ilustra o tipo de interação que ocorre e que é mais predominante no decorrer da 1ª fase de observação. Deste modo, verifica-se que a maioria das interações, ocorrem entre interações equilibradas entre a criança-alvo (CA) e a criança (C) - 3, seguindo-se a criança – alvo interage equilibradamente com o adulto (A) - 2, e temos a criança – alvo interage com a criança (2), e de igual modo temos, a criança – alvo interage com o adulto (1), a criança – alvo interage consigo própria (1) e o adulto interage com a criança – alvo (1).

Nesta primeira fase, as crianças tiveram pela primeira vez a opção de escolher o que queriam explorar, no entanto ainda existe mediação do adulto nas atividades e na participação de algumas crianças. Passo de seguida para a análise dos dados observados na 2ª fase do estudo.

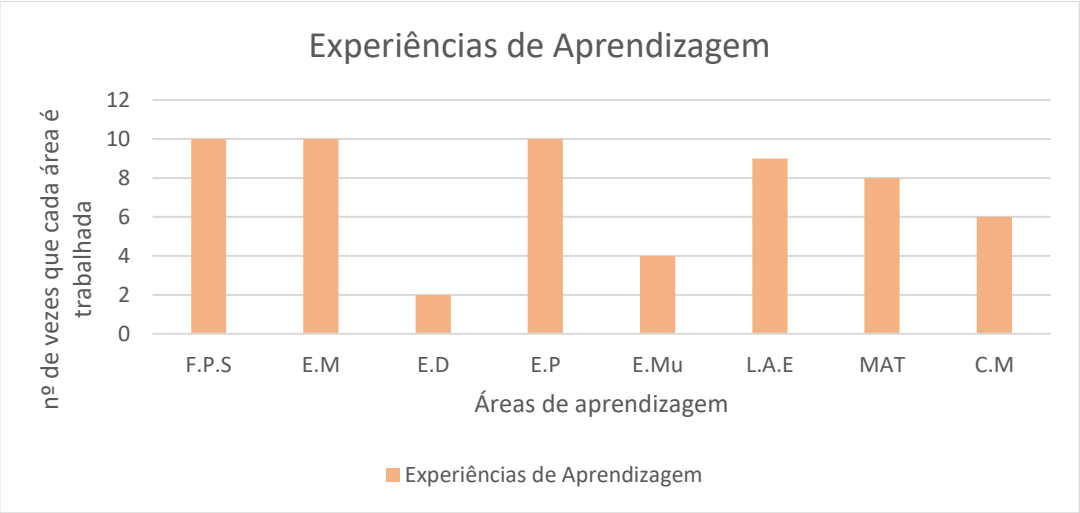
Resultados – Ficha de Observação das Oportunidades Educativas (DQP)

Gráfico 5 – DQP: Nível de iniciativa 2ª Fase



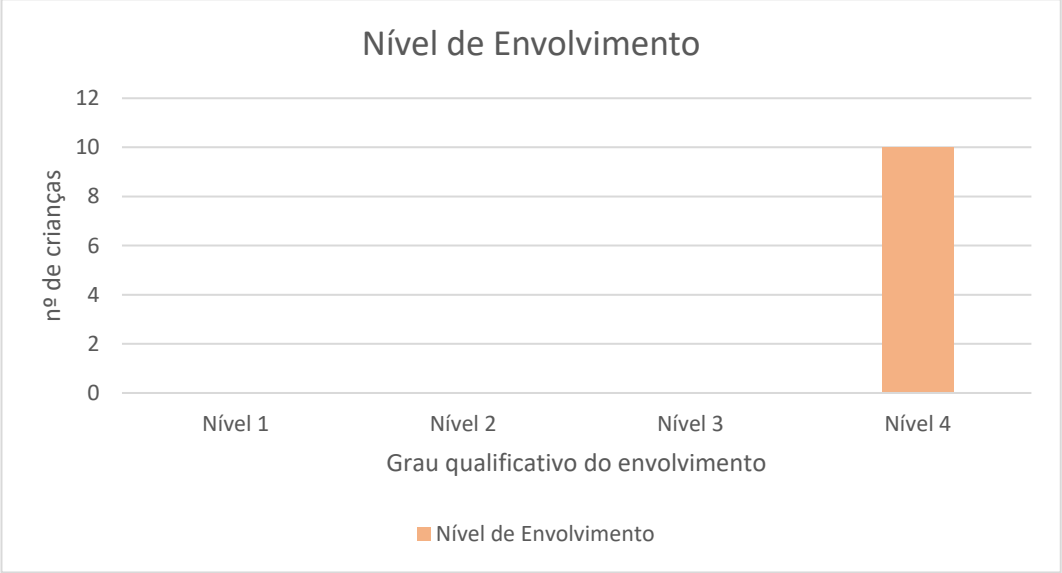
Começamos pela zona de iniciativa, ou seja, ao grau de liberdade de escolha que é dado à criança (Gráfico 5). Das 10 observações realizadas, verificam-se 10 ocorrências na zona 4, na qual as crianças têm total liberdade de escolha.

Gráfico 6 – DQP: Experiências de Aprendizagem 2ª fase



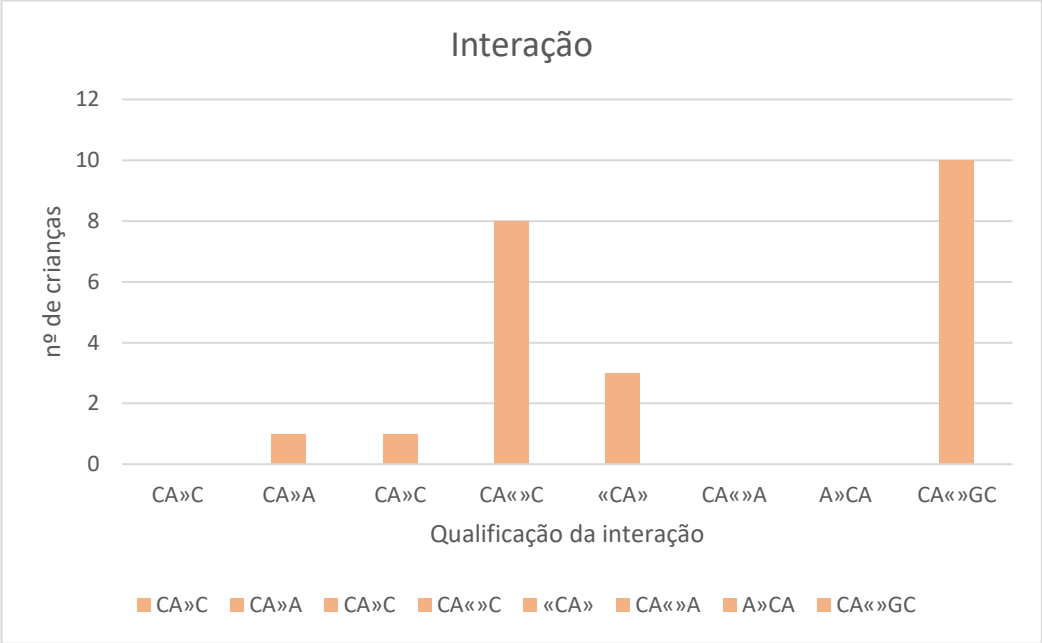
O gráfico nº6 contém, o número total de observações relativas a cada uma das áreas de aprendizagem em que as crianças estiveram envolvidas. Podemos observar, que no momento educativo, as crianças exploram praticamente todas as áreas do conhecimento, ao serem as crianças a criarem os próprios momentos através do material que dispõem, existe uma espantosa interdisciplinaridade sem se darem conta do sucedido.

Gráfico 7 – DQP: Envolvimento 2ª fase



Quanto aos níveis de envolvimento das crianças, durante o segundo período de observação (Gráfico 7), verifica-se 10 ocorrências no nível 4 (*i.e.,* atividade com momentos intensos), ou seja, toda a amostra, onde as crianças estão completamente envolvidas, foi utilizado o jogo heurístico.

Gráfico 8 – DQP: Interação 2ª fase



O gráfico nº8 ilustra o tipo de interação que ocorre e que é mais predominante no decorrer da 2ª fase de observação. Deste modo, verifica-se que a maioria das interações, que ocorrem são interações equilibradas entre a criança-alvo e o grupo de crianças (10) que ocorreu grande parte do tempo, seguindo-se a criança – alvo interage equilibradamente com a criança (8), onde interagem em pequenos grupos, e temos a criança – alvo interage consigo própria (3), pelas descobertas feitas por si mesmo. De igual modo temos, a criança – alvo interage com o adulto (1), e a criança – alvo interage com a criança (1), assistimos a uma diminuição da interação com o adulto e apenas de uma das partes, existe, portanto, um maior equilíbrio nas interações e as crianças tiverem momentos de interação diferentes.

5.1. Triangulação dos dados

Ao realizar o estudo com as crianças, o objetivo foi confrontar a informação conceptual, onde encontramos várias teorias defendidas por vários autores, com as observações feitas na prática educativa em creche, procurando fazer uma triangulação dos dados obtidos. Segundo Carmo e Ferreira (1998), obter diferentes aspetos da mesma realidade empírica e, consequentemente, uma melhor compreensão da mesma.

As investigações feitas, vão ao encontro de aspetos que podem ser favoráveis ou contraditórios ao presente estudo, no entanto, é este confronto de ideias que levam a análise e compreensão dos resultados, levando a tirar conclusões.

Neste caso em estudo, o facto de pegar na metodologia utilizada pela educadora cooperante e da própria instituição (através da entrevista), levou à comparação de algo a que as crianças estavam habituadas, com técnicas novas utilizadas pela prática da estagiária, com a total iniciativa por parte das crianças, na utilização do jogo heurístico, para construção do seu próprio conhecimento, que comprovou que quanto maior for a sua iniciativa maior vai ser o seu envolvimento nos momentos educativos.

À medida que foram recolhidos os dados através das fichas de observação, a triangulação dos dados foi realizada, ao depararmos com os dados empíricos, relacionando as informações relevantes, com os resultados obtidos, e como podemos ver nos gráficos as ações das crianças vão-se alterando consoante a orientação do adulto.

5.2. Apresentação e discussão dos dados

Neste tipo de metodologia, o que interessa, principalmente, é compreender o envolvimento que o participante tem nas suas experiências, privilegiando mais o processo em si do que o resultado. O investigador está completamente envolvido na observação das aprendizagens dos participantes, uma vez que, na sua origem, este método de investigação se baseia principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos investigados (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, é apresentado uma análise qualitativa dos dados recolhidos ao longo do processo do estudo, através dos recursos a que as crianças estavam expostas, sobre um

determinado espaço, podemos concluir que, quanto maior é a iniciativa das crianças sobre o material que querem explorar, maior é o seu grau de envolvimento no momento de aprendizagem, o que leva a um maior número de resultados a nível do raciocínio. As crianças mostram um grande nível de interesse e chegam a conclusões sozinhas.

Nas idades de creche, a sala, deve ser previamente preparada pelo adulto, que organiza e disponibiliza o material, que vai ser explorado pelas crianças. A sua exploração livre, permite à criança fazer todos os dias novas descobertas, aliadas ao prazer de brincar. O espaço exterior, deve ser sempre uma prioridade neste tipo de pedagogia, pois aliado ao material preparado pelo/a educador/a, disponibiliza às crianças uma grande diversidade de experiências reais.

As crianças, quando a exploração é realizada ao ar livre, envolvem-se nos momentos educativos mais facilmente e durante mais tempo, pois a diversidade de experiências é interminável.

Ao serem livres das suas próprias explorações, a interação entre as crianças aumenta, inicialmente em pequenos grupos, partilham experiências e brincadeiras que não se resumem só à resolução de conflitos.

Os valores explícitos nos gráficos, mostram os resultados da pequena amostra do estudo realizado, onde é percetível que uma boa organização dos espaços por parte do adulto é essencial para que as crianças se orientem na sua iniciativa de novas aprendizagens. O jogo heurístico, como importante ferramenta de trabalho, onde as crianças encontram ao seu dispor, material interessante, o que faz com que a criança tenha um envolvimento total no que está a fazer. E por último, a criança ao conseguir novas descobertas e conclusões mostra-se satisfeita e partilha com os colegas (uma maior interação).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

O facto de o estudo ter ocorrido durante a época pandémica, interferiu nos momentos de observação. Inicialmente, o estudo presente, era para ser realizado com um grupo do pré-escolar e com um grupo de creche. No entanto, pelas várias interrupções do estágio, devido a picos pandémicos mais elevados de contágio, não foi possível realizar o estudo no grupo de estágio em pré-escolar.

No grupo de creche, felizmente foi possível alargar mais o período que apesar de também ele interrompido, permitiu a conclusão do estudo.

Apesar das dificuldades, ambos os estágios (creche/pré-escolar), foram muito enriquecedores, tendo a oportunidade de ter contacto com pedagogias participativas, onde a criança é um ser ativo na sua aprendizagem o onde as matérias de eleição nas aprendizagens são abordadas através de materiais não estruturados, que permitem à criança descobertas muito mais enriquecedoras.

Relativamente ao estágio em pré-escolar, é de salientar a importância da autonomia das crianças, que as torna seres cultos, socialmente ativos, capazes de ter a sua opinião e curiosidade sobre o que os rodeia. Na creche, ao contrário do que ainda existe em muitas instituições, as crianças são completamente capazes de ser autónomos, com a devida orientação do adulto, mostram interesse por aprender coisas novas e se o adulto estiver atento, estas mostram interesse pelo que querem aprender e saber mais.

A rotina, deve ser utilizada como momentos de aprendizagem, se a criança souber ser e estar na sociedade, é capaz de uma grande captação de tudo o que a rodeia e de interesse em tudo o que aprende. Estes momentos, devem ser realizados através do contacto humano, de forma afetiva e equilibrada, pois são momentos em que a criança se descobre, se desenvolve, aprende e comunica, ao mesmo tempo que se sente segura e feliz.

Nos dois estágios, tive realidades diferentes, o estágio do pré-escolar, foi realizado em pequeno grupo, a pares. É um processo de ajuda mútua e constante diálogo entre duas futuras educadoras, para além do apoio mútuo, saber trabalhar em grupo, adquirimos um maior leque de aprendizagens e conhecimento. Segundo Morgado (1999,

p.50), “o desenvolvimento profissional de cada professor torna-se mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face às dificuldades”.

No estágio em creche, mais uma vez, devido a situação pandémica, o estágio foi feito individualmente. Torna-se sempre mais trabalhoso, no entanto, também tem aspetos positivos, um deles é testar as nossas capacidades de gerir um grupo sozinha, tanto em momentos de rotina como educativos.

Após o términus da intervenção em Creche, é importante perceber os impactos no meu percurso formativo e profissional, posso concluir que foi um culminar de aprendizagens para a construção da minha formação a nível profissional.

Considero que o impacto da minha intervenção foi importante, principalmente, para o grupo de crianças, isto porque procurei sempre ir ao encontro dos interesses, necessidades e curiosidades delas, promovendo sempre aprendizagens significativas. Julgo que as atividades que realizei tiveram esse especto em conta e, por isso, consegui ajudar as crianças a ultrapassar algumas das suas dificuldades, contribuindo para que essas dificuldades transformassem em potencialidades.

Como é assinalado nas OCEPE (2016), observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME,2016, p. 25).

Uma das estratégias para trabalhar com as crianças, foi promover a participação das crianças, considerando-a sempre como sujeito e agente do processo educativo. Encontrei estratégias lúdicas que envolvessem as crianças no projeto, sendo que para isso introduzi várias dinâmicas de grande grupo que promovessem o trabalho e o respeito em grande grupo, tal como o cumprimento das regras sociais. Para além disso, foram abordadas várias histórias relacionadas com as temáticas.

Constatei que quando as crianças escolhiam a área de interesse e o local onde iam realizar a sua atividade já estavam a planificar e, quando o faziam, “começavam com uma

intenção pessoal, um objetivo, um propósito" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 249). Daí a importância dada, á organização do espaço para que a sua execução seja um sucesso, todo o material deve estar ao seu alcance para que possam colocar em prática o que planeiam.

As minhas interações tiveram sempre como objetivo, "a promoção do bem-estar na criança, da sua autonomia; a adequação da linguagem às necessidades do grupo; o respeito e a valorização pelas ações das crianças, demonstrando também capacidade de se envolver efetivamente com elas" (Mesquita-Pires, 2007, p. 179) favorecendo, desta forma, um ambiente de segurança para as crianças. Foi esta ação que leva a certeza de que posso ser, realmente, capaz de desenvolver o meu papel enquanto futura profissional da educação, numa constante aprendizagem através da prática, com o grupo de trabalho de interação entre educadora, auxiliar e crianças.

Após a prática, refletir implica de facto termos em conta a nossa intenção educativa prévia, e como realmente correu com as crianças, ter em consideração a melhor forma de agir para promover situações de eficazes aprendizagens. Para tal, é imprescindível que o docente formule questões no sentido de intencionalidade educativa que pretende que seja adequada às suas crianças/alunos. Para Dewey (1971), a experiência que é educativa deve ser mobilizadora, não deve ocorrer no vazio nem ser rotineira. Na sua perspetiva, a experiência educativa deve ser aquela que se assume um crescendo contínuo, que se vai complexificando e que exerce influência na "formação de atitudes, desejos e propósitos" (Dewey, 1971, p. 31)

No caso do estudo realizado, consigo concluir, que quanto mais o momento educativo parte da criança, maior vai ser o seu envolvimento. E por mais difícil que seja o adulto não pode impor à criança o que pensa ser o ideal de ser realizado, este foi o obstáculo inicial do estudo (na 1ª fase), em que apesar de ter criado diferentes atividades em que o grupo de crianças podia escolher, o que cada criança iria fazer em cada momento já estava definido na ideia do adulto, logo a atenção da criança foi dispersando para o que realmente era do seu interesse. Na 2ª fase, o que é dado ao grupo de crianças é apenas o material sem ter conexão entre si, as crianças exploram, e são elas que decidem para que o material vai servir e qual a finalidade/objetivo que lhe querem dar,

construindo o seu próprio raciocínio e o envolvimento pleno, porque para elas assim faz sentido.

Como futura profissional de educação, devo ter em conta, que sou parte integrante e exerço influência na formação de cidadãos confiantes e plenos das suas capacidades. Como tal, é essencial ajudar as crianças a crescer sustentando-se em valores sociais com direitos e deveres e que devem procurar a sua felicidade e bem-estar.

Assim sendo, faço um balanço positivo de toda a intervenção. Os momentos de intervenção são os momentos em que podemos pôr em prática tudo aquilo que aprendemos ao longo da nossa formação académica e, só assim conseguimos perceber a forma de aplicar os nossos conhecimentos.

BIBLIOGRAFIA

Barreto, A. (2015). Educar com valores inteligentes. Madrid: Editorial CCS

Brazelton, T. Berry (1983). Infants and Mothers. Nova Iorque: Delacorte Press/Lawrence.

Brazelton, T. Berry , e Bertrand G. Cramer.(1990). The Earliest Relationship. Reading, Massachusetts: Addison - Wesley/Lawrence.

Chavkin, N. F. (2006). Effective strategies for promoting parental involvement: An overview. In C. Franklin, M. B. Harris, & P. Allen-Meares (Eds.), The school services sourcebook: A guide for school-based professionals (pp. 629-640). New York: Oxford University Press.

Coelho, R & Tadeu, B. (s.d.). A importância do brincar na educação de infância. Atas do II encontro de mestrados em educação. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Coelho, M. (2004). Educação e Cuidados em Creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.

Coelho, V., Barros, S., Pessanha, M., Peixoto, C., Cadima, J., Pinto A. (2015). Parceria família-creche na transição do bebé para a creche. Revista Análise Psicológica, 4, (XXXIII), págs. 373-389. doi: 10.14417.

Dewey, J. (1971). Experiência e Educação (A. Teixeira, Trans. Vol. 15). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Euridyce (2009). L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles, Bruxelas: CE.

Erikson, E.H. (1968). Identity: Youth and Crisis. New York: Norton.

Friedmann, A. (1996) Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna

Giddens, A. (2004). Sociologia, 4ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gil, A.(2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Editora Atlas.

Gill, T., (2010). Sem Medo: Crescer numa sociedade com Aversão ao Risco. Cascais: Principia.

HighScope Educational Research Foundation (1999). The HighScope approach for under threes (vídeo). Ypsilanti, MI: HighScope Educational Research Foundation.

HighScope Educational Research Foundation (2000). HighScope Program Quality Assessment – Infant-Toddler Version. Ypsilanti, MI: HighScope Educational Research Foundation.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Innocenti Report Card n.° 8, 2008 A transição dos cuidados na primeira infância

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. Urban Education, 42(1), 82–110. doi:10.1177/0042085906293818

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. Young Children, 49(1), 9-12.

Marchão, A. d. (2012). No jardim-de-infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico. Lisboa: Edições Colibri.

Mendes, T. &Sani, A. (2014), "As representações de crianças expostas à violência interparental acerca das figuras parentais". In Calheiros, M.M. & Garrido M. V. (orgs.), Crianças em Risco e Perigo: Contextos, Investigação e Intervenção Vol.4. Lisboa: Edições Sílabo, 145-166.

Mesquita. Pires, C. (2007). Educador de Infância. Teorias e Práticas. Porto.

Ministério da Educação, D. E. B. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação, D. E. B. (2016). Orientações Pedagógicas para a Creche I – Fundamentos, Finalidades e Objetivos Educativos. Lisboa: Ministério da Educação.

Morgado, J. (1999). A relação pedagógica: diferenciação e inclusão. Lisboa: Editorial Presença.

Nannis, E. D. (1988). A cognitive-developmental view of emotional understanding and its implications for child psychotherapy. In S. Shirk (Ed.), Cognitive development and child psychotherapy (pp. 91- 115). New York: Plenum.

Neto, C. (2020). Libertem as Crianças – A Urgência de brincar e ser ativo. Lisboa: Contraponto

OECD (2001). Starting Strong - Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publications. Recuperado em 2006, Maio 16, de http://www.oecd.org/dataoecd/24/6/1956401.pdf

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-emParticipação: A perspetiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho (Org.) O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora, pp. 97-117.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (orgs.) (2011). O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.

Papaila, D. Olds, S. & Feldman, R. (2001). O Mundo da Criança. Amadora: Mcgrawhill.

Perls, F. S. (1977). Gestalt-terapia explicada (G. Schlesinger, Trad.). (2ª ed.) São Paulo: Summus.

Piaget, J. (1967). A Construção Do Real. (Á. Cabral, Trad.).Rio de Janeiro: Zahar.

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E.

Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quintana, J.M. (2014). Do sentimento de inferioridade à autoestima. Madrid: Editorial CCS.

Katz, L. G. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância. Saber (e) Educar, 11,7-21

Kishimoto, T. (org.) (2006). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez Editora.

Kruse, Tricia. Building a High/Scope program: Infant-toddler programs. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation, 2005.

Santos, J., (2013). Prevenir a Doença e Promover a Saúde. Lisboa: Coisas de Ler.

Silva, Pedro (Org.) (2007). Escola, famílias e lares: Um caleidoscópio de olhares. Porto: Profedições/Jornal a Página.

Smith, K., Pellegrini. Learning through play. In In PK Smith, topic ed. Encyclopedia on Early Childhood Development [online 2013] http:www.child-encyclopedia.com/documents/Smith

Stegge, H. & Terwogt, M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In Gross, J. (Ed.), Handbook of emotion regulation (269- 282). New York: Guilford Press.

Revista Observatório, palmas, v.3 nº6, p. 316-337, out.-dez. – 2017 Consulta online: Periódicos - UFT | Revista Observatório

Vasconcelos, T. (Coord.). (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspetivas de Desenvolvimento num quadro de Pós modernidade. Revista Ibero Americana de Educação, 22.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). Trabalho por projetos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Vila, B., & Cardo, C. (2005). Material Sensorial (0-3 años). Manipulación y experimentación. Barcelona: Editorial Graó

Yontef, G. M. (1998). Processo, diálogo e awareness: Ensaios em Gestalt-terapia. (2ª ed.) São Paulo: Summus. (Original publicado em 1993)

Williams, A., R., Rockwell, E., R., & Sherwood, A., E. (2003). Ciência para Crianças. Lisboa: Horizontes Pedagógicos

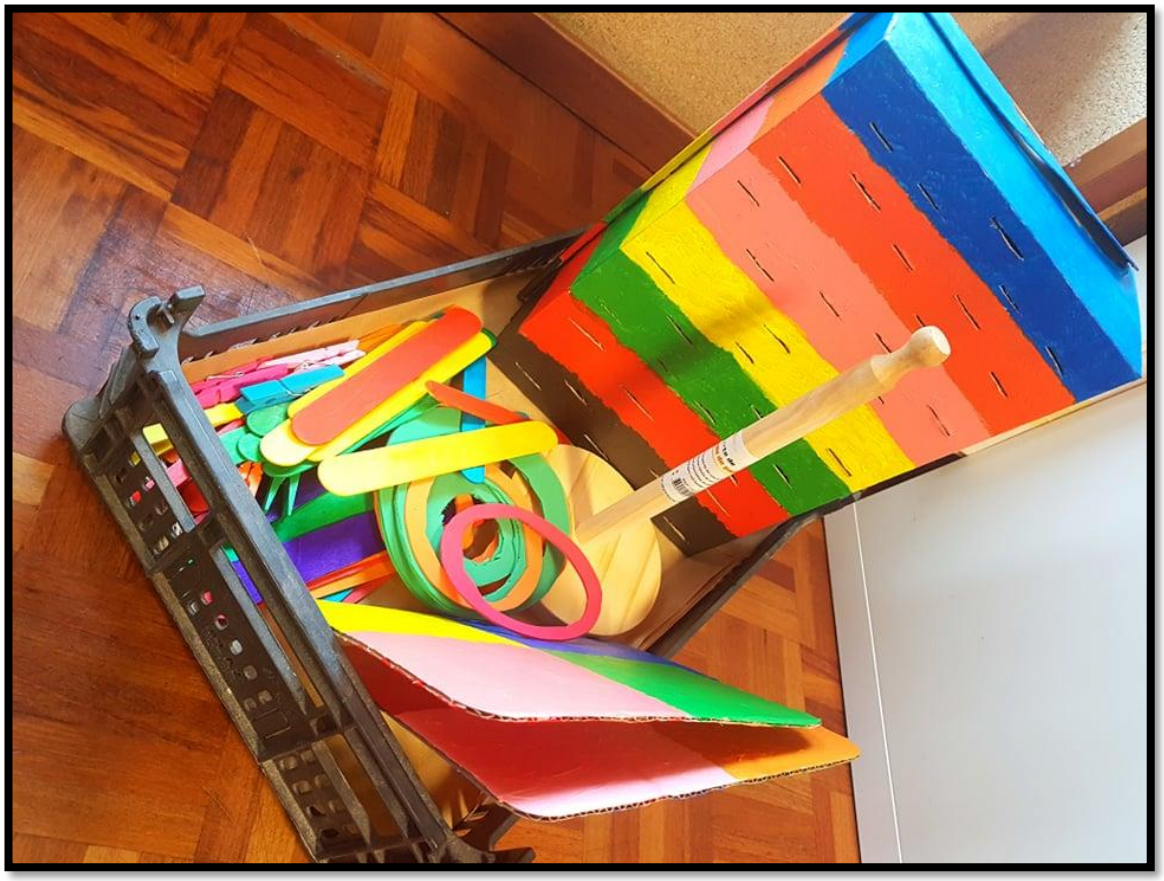
PARTE IV – ANEXOS

Anexo nº1:

Anexo nº2:

Anexo nº3:

Anexo nº4:



Anexo nº5:

Anexo nº6:

Anexo nº7: