

“QUEFAZERES... UM PERCURSO DE REFLEXÃO E AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL”

Marta Cabral Calheiros

Escola Superior de Educação de Santarém
martacabralcalheiros@gmail.com

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação de Santarém
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Resumo

O presente artigo descreve um estudo sobre o bem-estar e envolvimento da criança realizado num contexto de creche.

Este estudo, adotando uma metodologia de investigação-ação, teve como objetivo avaliar a relevância da observação do bem-estar e envolvimento das crianças em contexto educativo para a conceção de práticas adequadas ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Para sustentá-lo, foram utilizadas as *Escalas de Observação do Bem-Estar e Envolvimento/Implicação* de Laevers, adaptadas por Gabriela Portugal (Portugal & Laevers, 2010). Dos resultados obtidos, conclui-se que os instrumentos utilizados permitiram ao Educador (re)ajustar, (re)adaptar e (re)criar estratégias eficazes no desenvolvimento das aprendizagens da criança, ao permitir-lhe distanciar-se da sua prática e refletir sobre a mesma.

Palavras-chave: Investigação-ação; Prática pedagógica; Bem-estar; Envolvimento; Papel do educador.

Abstract

The present article aims to describe a case-study about well-being and involvement, conducted in crèche. An action-research study was conducted in crèche and aimed to assess the relevance of the observation of children's well-being and involvement, for the design of appropriate practice for children development and learning. We used the Ferré Laevers *Well-being and Involvement Observation Scales* (adapted by Portugal, G., 2010).



From the results we concluded that the instruments used were important tools that allowed the Educator to (re)set, (re)adapt and (re)create effective strategies in the development of children's learning.

Keywords: Action-research; Pedagogical practice; Well-being; Involvement; Teachers' role.

"(...) o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação."

(Paulo Freire, 2006, p.141)

O Bem-Estar e Envolvimento/Implicação da Criança

Como é sabido, o bem-estar e envolvimento são inerentes à vida da criança e espelham aquilo que a criança sente e o impacto que tudo o que a rodeia tem sobre as suas vivências, sendo da maior importância as relações que a criança estabelece nos seus primeiros anos de vida. De Bowlby a Buchanan e de Gopnik a Gerhardt (citados por Roberts, 2010, p.14), todos afirmam isso mesmo, "(...) early relationships are fundamental to children's wellbeing."

Remontando a ideias, pensamentos, concepções que nós, enquanto seres humanos, englobamos no nosso senso comum, à primeira vista é possível afirmar que estes dois conceitos – bem-estar e envolvimento – são, certamente, indissociáveis. Sugerem-nos quase que uma dependência um do outro, constituindo-se como peças fundamentais para um equilíbrio, uma harmonia, no que diz respeito ao desenvolvimento das aprendizagens da criança. Podemos até afirmar que um completa o outro e que, juntos, são os responsáveis máximos pelo bom e significativo desenvolvimento da criança.

O *bem-estar* surge como um comportamento, se assim podemos dizer, de resiliência, felicidade, alegria, autoestima, autoconfiança. Afinal, um estar bem consigo mesmo e com os outros, estando, conseqüentemente, disponível para uma variadíssima gama de estímulos, de novas experiências, descobertas. A criança mostra sinais de satisfação, expressa sentimentos positivos, há um prazer explícito e implícito nas coisas que faz e nas quais se envolve.

Susan Isaacs (1954, citada por Roberts, 2010, p.15) afirma que *“Above everything else, a child needs warm human relationships, and spontaneous feelings of friendship.”* Deste modo, a importância do papel do adulto é destacada e assume-se que é fundamental para que a criança se possa sentir bem e envolver-se com o mundo exterior. Roberts (2010, p.3) refere que o bem-estar se constitui como uma importante instância na vida da criança, sendo que *“Health and happiness are needed to underpin the kind of childhood that is every child’s right; and strong sense of wellbeing is likely to be protective in relation to the challenging situations that may be experienced in adolescence and young adulthood”*, ou seja, a saúde e a felicidade são necessárias para sustentar a qualidade da infância que é, sem dúvida, um direito de todas as crianças, assim como são imprescindíveis para que, mais tarde, a criança se aproprie dessas aprendizagens, mobilizando-as noutras situações desafiantes que poderá vivenciar e experimentar na adolescência.

Numa revisão de literatura sobre a importância do bem-estar realizada por Roberts (2010), são destacadas as perspetivas de diferentes especialistas na área, sublinhando a importância das relações adulto-criança na promoção do bem-estar e envolvimento. Esta autora, citando Trevarthen (2005, citado por Roberts, 2010, p.4), realça o papel sensível da figura materna como fator protetor da criança e constituição de uma base segura a partir da qual a criança está disponível para explorar o mundo: *“A good human mother is more than a protector of the human infant from fear, and more than a known and secure ‘base’ from which the infant may explore and gain experience. She, like others whom the infant may know and like, is a friend and playmate.”* Na mesma linha, Waldfogel (2006, citado por Roberts, 2010, p.5) afirma que *“(…) maternal sensitivity is the most important predictor of child social and emotional development (...)”*. A importância de “pessoas-chave” que podem estabelecer uma relação individual com a criança é defendida, entre outros, por David e colaboradores (2003, citados por Roberts, 2010, p.5) quando afirmam que *“(…) children need loving, responsible key persons around them,(…) to live in society which is informed about their development and learning, and which is involved in their amazing abilities.”* Como tal, é necessário que haja adultos ativamente empenhados na vida da criança.

Associado ao conceito de bem-estar da criança, está o de *envolvimento*. Este conceito está ligado, diretamente, ao impulso exploratório das crianças e abrange também o seu nível de concentração e motivação (Bertram & Pascal, 2000, p.23). A presença de envolvimento, associada, naturalmente, a este bem-estar da criança, vai-



lhe permitir, como referido anteriormente, estar mais disponível, predisposta para se entregar, para se deixar absorver por momentos prazerosos.

“O envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores. Há abertura a estímulos relevantes e uma intensidade no funcionamento perceptivo e cognitivo que não se encontra noutras atividades.”
(Laevers, 2008b, p.19)

O conceito de envolvimento, tal como o próprio nome indica, remete-nos para a ideia de um “(...) grau em que, mesmo os bebés, se concentram no ambiente e respondem a estímulos.”, sendo que “(...) uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspeto específico e, raramente se distrai”, verificando-se “(...) uma tendência para continuação e persistência nessa atividade” (M.E. – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, 2009, p.128).

Se a criança está bem consigo mesma, com o ambiente que a rodeia e com os outros, facilmente está motivada, facilmente se interessa pela descoberta e pelas novas experiências, deixando-se levar, deixando-se envolver, saboreando, deliciando-se, tirando proveito de cada momento que vive. Esta entrega da criança, sem reservas, a estes momentos de descoberta, de brincadeira, de novas experiências, são, naturalmente espelho de um total envolvimento, de uma total busca de motivação no seu “eu”.

Aos olhos de qualquer comum cidadão, o bem-estar da criança surge, naturalmente, como um grande impulsionador do envolvimento da criança, talvez seja a partir deste bem-estar que todos os momentos se encaixam, todas as descobertas, todas as experiências. *Mas será que apenas existe envolvimento se existir bem-estar? Será assim tão linear?* Sem dúvida que este é um facto que varia de criança para criança e não podemos desligar-nos desta certeza. Assim, no dizer de Laevers (2008), tudo depende e varia de criança para criança, de situação para situação. O bem-estar pode estar, sem dúvida, na base de todo o envolvimento da criança, porém determinadas situações, momentos em que esta, apesar de não estar bem, se envolve, se entrega à descoberta, podem traduzir-se numa alteração do seu nível de bem-estar, sendo que determinada situação, “(...) pode fazer-nos mais fortes, porque nos faz sentir que temos a capacidade para fazer algo de que gostamos muito, que nos fascina bastante e isso pode fazer-nos mudar a imagem, a perceção que temos



de nós próprios” (Laevers, 2008a, p.18). Deste modo, podemos dizer que estes dois conceitos-chave estão, definitivamente, interligados, completando-se entre si de modo interdependente.

Citando Laevers e col. (2005, pp.7,8), uma criança que apresente um elevado nível de bem-estar surge-nos ‘Like a fish in water’. (...) They express their positive feelings in various ways. (...) Well-being indicates one is doing well emotionally, is feeling comfortable with oneself as a person.” A criança é olhada, é “interpretada”, transmite a sensação e a ideia de estar como “peixe na água”, permitindo captar evidências do seu bem-estar, de variadíssimas formas. Este bem-estar da criança traduz-se num bem-estar emocional, num sentir-se confortável e bem consigo mesma. Se a criança está bem consigo mesma, rapidamente se envolve e deixa fluir as aprendizagens, desenvolvendo as suas potencialidades.

Parafrazeando Laevers (2008a, p.7), “se houver envolvimento, estamos a fazer com que se desenvolvam estas potencialidades. E se houver bem-estar sabemos que a nível emocional, as crianças estão a seguir no caminho certo.”. É necessário, acima de tudo, que estejam criadas condições para suportar todo este processo. É importante que o educador também esteja predisposto para se envolver nestes momentos e também o seu bem-estar pode influenciar de certa forma todo este processo. O papel do educador é, naturalmente, essencial na mediação de todo este caminho a percorrer sendo que, segundo Estrela (2008, p.55):

“(...) Se o bem-estar e a implicação das crianças aumentam, o educador saberá que está no caminho correto: aumenta a sua autoconfiança e ajuda-as a tornarem-se mais fortes na vida; alimenta a sua curiosidade e ímpeto exploratório; ajuda-as/auxilia-as a desenvolver as suas competências e talentos.”

O bem-estar e o envolvimento da criança, como extensão um do outro, surgem como ferramentas essenciais para o desenvolvimento das potencialidades da criança, sendo para isso, imprescindível que o Educador acompanhe toda esta complementaridade, estando atento a todo o ambiente que a rodeia, tornando-o propício a este desenvolvimento.

Imbricado nesta interdependência do Bem-estar e do Envolvimento da criança, e em busca de modos apropriados de a considerar e alimentar na prática educativa, surgiu-nos o conceito de Educação e atitude Experiencial. Esta abordagem Experiencial aparece como uma forma de olhar, uma forma de tomar distância e olhar de “fora para dentro” (Laevers, 2008). É a capacidade de estar longe, de não



comandar totalmente as ações, os momentos. É um deixar fluir. É um observar para conhecer e depois entrar para descobrir conjuntamente. O adulto deve distanciar-se, deve observar e conhecer para que depois possa, perante as circunstâncias, (re)adaptar, (re)ajustar, (re)construir um ambiente mais favorável, mais aprazível para cada criança e em cada momento concreto. O educador deve mobilizar as condições necessárias para que o ambiente seja propício ao envolvimento, implicação, bem-estar da criança e conseqüente desenvolvimento das capacidades desta, ao mesmo tempo que se traduz num momento de descobertas prazerosas, certamente.

Assim, a abordagem experiencial, promovendo os níveis de implicação e de bem-estar de cada criança, procura oferecer uma educação adequada a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e à diferenciação curricular. Por isso, desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significará desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas (Portugal & Laevers, 2010, p.17).

O conceito de **educação experiencial** refere-se “(...) ao momento em que tentamos entrar em contacto com a experiência do outro e perceber primeiro que tipo de ambiente devemos criar para essa pessoa” (Laevers, 2008a, p.5). É, então, possível elevar este conceito podendo assim, segundo Laevers (2008a, p.5):

“(...) afirmar que consideramos o ponto de vista da criança. Todo o seu potencial, sentimentos, emoções, percepções... Nós tomamos isso como ponto de referência em tudo o que fazemos, queremos sempre ver o que acontece, o que vai acontecer e o que tem de acontecer do outro lado.”

Enleado neste conceito de educação experiencial, apraz-nos falar das questões do envolvimento e de algumas noções que sustentam as observações na prática. Parafraseando Laevers (2008a, pp. 6, 7):

“Se houver envolvimento estamos a fazer com que se desenvolvam estas potencialidades. E se houver bem-estar sabemos que a nível emocional, as crianças estão a seguir no caminho certo. É por isso que temos de ter especial atenção com o ambiente onde se encontram, pois sabemos que a criança interage bastante com o que a rodeia e se houver um bom ambiente, estimulante, torna-se satisfatório e positivo para os participantes.”

Quando falamos em bem-estar e envolvimento como duas instâncias que se completam e se “entrelaçam” uma na outra, surge uma questão pertinente, à qual

Laevers (2008a, p.7) dá resposta:

“O que deve vir primeiro: (...) primeiro vem o bem-estar e depois o envolvimento da criança? Em geral diria que sim, se houver um nível elevado, o bem-estar é uma condição para o envolvimento. Contudo, talvez seja um pouco mais complicado, pois em geral a criança mesmo que não se sinta bem pode estar envolvida e ser capaz de experienciar e desenvolver as suas capacidades; daí resulta que parte do envolvimento pode levar a um nível maior de bem-estar, por isso por vezes pode ser um “vice-versa”.”

Um Percorso de Reflexão e Ação na Formação Inicial...

À medida que a prática vai tomando forma, vai-se adensando a consciência sobre a complexidade do papel do educador, da sua atitude, da sua aprendizagem profissional que:

“(...) não se pode reduzir à indução em práticas estabelecidas, mas deve também contemplar a capacidade de interpretar e abordar problemas, contestar interpretações, ler o ambiente (numa verdadeira “prática etnografada”), procurar recursos locais, propor-se como um recurso para os outros, negociar significados. Aprender para e aprender em confluem na prática, sendo que a aprendizagem se torna simultaneamente pessoal e organizacional.” (Vasconcelos, 2009, p.131).

Ser educador, ser professor, é um caminho exigente, rigoroso, um processo intrincado, um desafio em constante construção “(...) que começa na formação inicial mas tem subjacentes as vivências anteriores ao processo formativo (...) que acabam por ter um papel relevante nas motivações e expectativas (...)” (Cardona, 2002, p.45). Esta autora fala-nos do desenvolvimento profissional no sentido de “uma atitude de constante questionamento e procura de novas respostas, (onde) é fundamental (...) promover uma atitude mais crítica e reflexiva, considerando as dimensões pessoal, pedagógica, institucional e colectiva que integram este processo.” (2002, p.59). O desenvolvimento profissional pode ser encarado como um caminho trilhado pelo educador em contexto, consigo, com outros, em companhia:

“(...) um percurso continuado de aprendizagem sustentado numa concepção de profissionalidade, em que a supervisão, pela sua própria natureza dialógica, ocupa lugar de destaque. (...) um percurso personalizado sustentado na



participação, na reflexão e investigação da própria prática e, sobretudo, o carácter de continuidade temporal.” (Hamido, 2010, p.217)

De acordo com Roldão e col. (2009, p.144) o saber profissional é de “ (...) natureza mobilizadora e interrogativa, pois se trata de conhecimento orientado para sustentar a interrogação inteligente e produtiva da ação, através da mobilização e integração adequadas de vários elementos do conhecimento”. Pensando no papel específico do Educador de Infância, podemos considerar, tal como Almy (1988, citado por Coelho, 2004, p.136) que pode ser descrito:

“(...) como um “duplo especialista”, no sentido de alguém que desenvolve uma atividade que comporta diversas dimensões interdependentes, a saber, ensinar as crianças pequenas e avaliar o seu desenvolvimento, trabalhar com as crianças e com as famílias, desenvolver um pensamento concreto (idêntico ao das crianças) e um pensamento formal (idêntico ao dos investigadores) sobre as práticas e as teorias.”

Parece, assim, poder dizer-se que o desenvolvimento profissional se constrói no entrecruzar de todos estes fatores referidos, com o que fomos, o que somos, o que estamos a ser e o que seremos, num trilho de “oportunidades de aprender para desenvolver as oportunidades de ensinar.” (Fullan, citado por Oliveira Formosinho, 2000, p.122) e numa rede de interações alargadas.

Estudo Reflexivo sobre a Prática Pedagógica, visando o Envolvimento e Bem-Estar das Crianças

Metodologias de trabalho

Este estudo resulta de um trabalho desenvolvido no âmbito do estágio final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º CEB, estágio realizado pela primeira autora deste artigo, que foi também a investigadora principal. Foi justamente a necessidade de assumir este duplo papel de educadora e investigadora, que nos levou a optar por uma abordagem metodológica que caracterizamos como investigação-ação: “Visando aproveitar a situação para recolher o máximo de informações possíveis” (Sousa, 2005, p.33), este estudo está orientado numa abordagem de natureza qualitativa, sendo que “(...) tem o ambiente natural como a sua fonte directa de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento.”

(Bogdan & Biklen, 1992 citando Ludke e André, 1986, p.11) e tem como principal preocupação, mais do que os resultados, todo o processo para obtenção destes.

Este estudo assentou num processo de investigação, centrado na prática, em contexto de creche, num *continuum* entre a investigação e a ação. Constitui-se como um processo de investigação-ação pelo que surgiu como "(...) uma intervenção na nossa prática com o objectivo de a melhorar. A intervenção baseia-se na investigação porque implica indagação disciplinada. O aperfeiçoamento tem a ver com a nossa prática atual, a nossa compreensão dela e do contexto em que ocorre" (Lomax, citado por Garcia, 1999, p.183).

Desenvolveu-se o estudo optando por uma estratégia de observação participante, com recurso a registos escritos e fotográficos em diário de campo, assim como recurso a entrevistas e recolha documental.

Ao pretender estudar-se esta questão do Bem-estar e Envolvimento, e tratando-se de um estudo que se insere num projeto de investigação-ação, a investigadora principal tornou-se sujeito e participante desta ação. Esta condição de sobreposição de papéis teve, naturalmente, os seus inconvenientes e vantagens. Os inconvenientes prenderam-se com a familiaridade e o envolvimento, que acabaram por embaciar o discernimento e distanciamento, tornando esta tarefa, por vezes, mais difícil. A presença e colaboração da Educadora Cooperante foram essenciais pelo que facilitaram este distanciar, esta gestão de um duplo-papel tão completo e importante, que dá forma a todo o processo de investigação-ação. A formação a nível do referencial DQP, por parte da Educadora Cooperante, acabou por dar sentido e validade às observações realizadas, sendo que a mesma, para além de estar presente no decorrer das observações (observando...), igualmente no final, com o seu distanciamento e treino no referencial, permitiu a validação das observações e resultados obtidos. Quanto às vantagens destaca-se o facto de a capacidade de compreensão destas questões ser muito mais ampla e profunda por terem significado, por terem sido vividas:

"Assim, a investigação-ação forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa." (Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2008,



p.11)

Caracterização dos participantes

Este estudo incidiu num grupo de cinco crianças (dois rapazes e três raparigas) no contexto de creche, onde decorreu o estágio, escolhidas com o aval e confirmação da Educadora cooperante.

Realizado, nas semanas iniciais de estágio, um diagnóstico, uma observação acerca dos níveis de bem-estar e envolvimento de todo o grupo de crianças, considerou-se pertinente e interessante, pelo facto de constatar cada realidade e a sua essência e características, escolher uma criança que apresentasse o nível muito elevado de envolvimento e bem-estar, duas crianças que apresentassem um nível moderado de envolvimento e bem-estar e, por fim, duas crianças que apresentassem um nível muito baixo de envolvimento e bem-estar.

Tabela1 - **Características dos participantes.**

Número de crianças	5 Crianças		
	1 Criança	2 Crianças	2 Crianças
Idades	2 Anos	2 Anos	2 Anos
Sexo	Masculino	Masculino e Feminino	Feminino
Crianças	Criança A	Criança B Criança C	Criança D Criança E
Níveis de bem-estar e envolvimento (após diagnóstico)	Verde – Nível <i>Muito elevado</i> de Bem-estar e envolvimento.	Amarelo – Nível <i>Médio</i> de Bem-estar e envolvimento.	Encarnado – Nível <i>Muito Baixo</i> de Bem-estar e envolvimento.

Foi intuito deste estudo realizar duas observações, uma no início e outra no final do estágio (com a duração de 10 semanas aproximadamente), em dias distintos, a cada criança, por forma a poder constatar possíveis alterações destes mesmos níveis, registando as possíveis evoluções ou, até mesmo, retrocessos.



Objetivos do estudo

O objetivo deste estudo foi o de encontrar, acima de tudo, respostas às dúvidas existentes, às questões que foram surgindo, à medida que a revisão bibliográfica se ia construindo, tornando mais coeso o conhecimento de causa. Uma busca que obrigou a uma atitude mais reflexiva e mais crítica, conduzindo a uma intenção de "(...) fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, (a) interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui" (Oliveira – Formosinho, 2007, p.14).

Deste modo, emergiram da prática várias questões de investigação que, tal como refere Alarcão (1996, p.182), "(...) permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de construção, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objectivo a prosseguir". Foram, então, nossas questões:

- De que forma poderão as observações sobre o Envolvimento/implicação e Bem-estar da criança constituir-se como ferramenta de autoavaliação e reflexão na prática Educativa?
- Que relevância poderão ter para a adequação estratégica da ação do educador?
- Poderão constituir-se como indicadores de aprendizagem das crianças?

Com este estudo, através da investigação centrada na prática, o nosso principal objetivo foi assim formulado: *Avaliar a relevância da observação do bem-estar e envolvimento das crianças em contexto de Educação de Infância para a conceção de práticas adequadas ao desenvolvimento e aprendizagem.*

Instrumentos e procedimentos de observação e recolha de dados

Entrevistas

"A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes."

(Alberto Sousa, 2005, p.247)



Tendo em conta o estudo a realizar e a formação das Educadoras no referencial DQP (*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*), foi realizada uma primeira entrevista exploratória a duas Educadoras distintas, acerca da avaliação do envolvimento e bem-estar, que ajudou a clarificar este campo da observação. Uma segunda entrevista, realizada apenas à Educadora da sala onde o estudo foi desenvolvido – Sala de creche com crianças de 2 a 3 anos-, ocorreu no final das observações do estudo, pela necessidade de perceber e receber um *feedback* acerca do impacto deste, bem como da execução do mesmo.

As entrevistas realizadas surgiram como uma necessidade premente de conhecer melhor o caminho a percorrer no âmbito do bem-estar e envolvimento da criança, por uma necessidade de ver respondidas dúvidas essenciais no desbravar, no desmontar e encaixar as peças deste puzzle.

Como tal, foram realizadas três entrevistas, questionando acerca das escalas de bem-estar e envolvimento utilizadas, a sua importância e aplicações, pertinência deste estudo, e forma como este foi desenvolvido e aplicado.

Observação Participante

“A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.”

(Natércio Afonso, 2005, p.91)

A metodologia de observação participante, como o próprio nome sugere, proporciona um contacto mais próximo e concreto com o contexto de “imersão”. Uma observação participante “(...) consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar (...), observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro.” (Sousa, 2005, p.113). Sempre presente à medida que a prática se desenrola, este é um processo muito autêntico que dá sentido ao estudo e a todo o processo de investigação-ação.

Numa primeira abordagem, este processo começou a ser concebido através de uma observação cuidada e pormenorizada de todo o ambiente educativo, bem como de todas as crianças. Começaram a surgir os primeiros momentos de reflexão, momentos em que algumas notas de campo começaram a florear este caminho. Os

primeiros registos iam surgindo e os comportamentos das crianças evidenciavam-se, à medida que surgia um apropriar de toda a prática. Feito o encaixe no contexto em questão, emergiu a necessidade de observar mais pormenorizadamente cada criança. Desta feita, foi criada uma grelha de observação, de diagnóstico dos níveis de bem-estar e envolvimento das crianças nas atividades ao longo do dia, baseada na abordagem da *Educação Experiencial*, adaptada por Gabriela Portugal (Portugal & Laevers, 2010). Nesta tabela foram registados os resultados de observações diárias, nos vários momentos do dia de cada criança, conforme descreveremos adiante com a apresentação detalhada das Escalas de Observação utilizadas. De forma a apoiar/suportar o desenvolvimento profissional era preciso conseguir articulá-lo com o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, conjugar os processos de ensino com os processos de aprendizagem, aliar desenvolvimento profissional com o desenvolvimento curricular (Oliveira-Formosinho, 2001, p.116). Para isso foi utilizado como indicador de aprendizagem, como “termómetro”, o envolvimento da criança nas tarefas que lhe são propostas ou que ela desenvolve por sua iniciativa e os níveis de bem-estar alcançado. Oliveira-Formosinho (2001, p.117, citando Laevers) diz-nos que:

“(...) o envolvimento é uma qualidade da atividade humana que: a) pode ser reconhecida pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atracção e entrega à situação e pela intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação; c) determinado pela tendência para explorar e pelas necessidades individuais de desenvolvimento.”

Observação do bem-estar

A *Escala de Bem-Estar da Criança* (Portugal & Laevers, 2010) avalia o “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia.” (ibidem, p.20).

Para observação do bem-estar foram utilizadas as *Escalas de Observação de Bem-Estar* construídas pela equipa da Universidade de *Louvain* e adaptadas por Gabriela Portugal (Portugal & Laevers, 2010). De acordo com estes autores, os indicadores do bem-estar da criança surgem como linhas orientadoras, se assim lhe podemos chamar, que guiam estas observações, importando descrevê-las de forma mais detalhada. Segundo Portugal & Laevers (2010, p.21): “O grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e



dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas”.

Como referido anteriormente, são descritos alguns indicadores que facilitam a concretização e condução de todo o processo de observação. Como tal, os indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010, p.21) retidos foram: abertura e receptividade por parte da criança, onde esta se mostra disponível para interagir; flexibilidade perante as situações que lhe surgem; autoconfiança e autoestima, onde a criança se mostra à vontade, entregando-se aos desafios que lhe são propostos; assertividade, onde esta mostra um querer fazer, uma vontade firme e confiante; vitalidade, onde a sua expressão demonstra claramente energia; tranquilidade, associada a um relaxamento, onde a sua postura evidencia um interesse espontâneo e natural; alegria, demonstrando constantemente contentamento, felicidade; e, por fim, ligação consigo própria, aceitando e lidando bem com o misto de sentimentos e sensações que os momentos que vivencia lhe causam.

Apesar de descritos, estes indicadores não se fazem acompanhar de uma “obrigatoriedade” quanto à sua presença à medida que se realizam as observações, sendo que:

“(...) a descrição dos sinais de bem-estar não pode ser interpretada de forma rígida. Não se pretende valorizar um único tipo de temperamento ou de funcionamento nas crianças (e.g., extrovertido ou dinâmico), assumindo-se que o bem-estar pode manifestar-se de maneiras muito diversas.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 22)

Por forma a avaliar quantitativamente todo este processo, são destacados níveis que complementam a avaliação das observações. Deste modo, surgem 5 níveis distintos, que facilitam a descrição das observações realizadas. Deste modo, os níveis assumem-se do nível 1 ao nível 5, sendo este último o nível mais elevado – *Muito alto* (caracterizado por um claro e expressivo bem-estar da criança a todos os níveis.) – e, conseqüentemente, o nível 1 será o mais baixo – *Muito Baixo* (caracterizado por evidentes sinais de mau estar e desconforto). Relativamente aos restantes níveis: o nível 2 – *Baixo* – já se caracteriza por uma descontinuidade destes momentos de contínuo desconforto (no nível 1), talvez acompanhado por alguns momentos mais calmos; o nível 3 – *Médio/ Neutro ou flutuante* – a criança mostra, assim como o próprio nome indica, uma atitude neutra, uma atitude passiva, onde parece estar bem, apresentando, ainda, ocasionalmente sinais de desconforto; por fim, no nível 4 – *Alto* –



a criança já mostra uma postura diferente, mostra-se mais confiante, satisfeita e feliz, mostrando uma adequada satisfação das suas necessidades.

Observação do Envolvimento

A Escala de Envolvimento da Criança mede o nível de envolvimento das crianças nas atividades. Tem por base a noção de que as crianças, quando estão a aprender a um nível profundo, evidenciam “sinais de envolvimento” que incluem: Concentração; Energia; Criatividade; Expressão Facial e postura; Precisão; Tempo de reação; Linguagem; Satisfação. Assim, o envolvimento das crianças pode ser aferido numa escala de 1 a 5, sendo atribuído o nível 1 quando a criança mostra envolvimento nulo e o nível 5 quando a criança mostra total envolvimento (Pascal & Bertram, 2009, p.129).

Do mesmo modo, foi utilizada como referência a escala de envolvimento de Laevers (ou escala de implicação na versão adaptada de Portugal e Laevers, 2010, p.79), também referida no Manual do DQP – Desenvolver a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal, 1998).

De modo análogo, também nas observações do envolvimento/ implicação da criança, ressaltam indicadores que dão sentido a este processo. A criança que está envolvida, que imerge significativamente nos momentos que vivencia mostra-se concentrada, focando-se nas atividades que realiza, fixando-se naquilo que está a desenvolver; mostra-se ativa, investindo de forma entusiasta naquele momento, naquela atividade (energia); deposita todas as suas competências e capacidades no sucesso das suas atividades, dando o seu melhor, introduzindo sempre algo novo, algo muito “seu” (complexidade e criatividade); mostra um olhar concentrado e focado naquilo que está a fazer, uma postura firme, satisfeita e presente (expressão facial e postura); não desiste até conseguir obter o resultado que espera daquele momento, desafia as suas capacidades com satisfação resistindo a muitos dos estímulos que o ambiente lhe sugere (persistência); a criança mostra-se muito implicada, tendo uma atitude meticulosa e cuidadosa com os seus trabalhos, preocupando-se com a qualidade do resultado (precisão). Completando todo este quadro, a criança reage com rapidez e vontade quando solicitada para alguma tarefa ou atividade, bem como quando se apercebe de algo que irá ser realizado (tempo de reação); acompanha a realização das atividades com comentários que espelham o prazer com que as realiza (expressão verbal); e a sua expressão mostra a grande contentamento que pauta estes momentos, a alegria com que os concretiza (satisfação).



Tal como nas escalas de bem-estar, para avaliar, quantitativamente, todo este processo de envolvimento/implicação da criança, são, igualmente, destacados níveis. Deste modo, surgem 5 níveis distintos, que ajudam a dar forma a estas observações realizadas. Deste modo, os níveis organizam-se do nível 1 ao nível 5, sendo este último o nível mais elevado – *Muito alto: atividade intensa e contínua* (a criança evidencia uma elevada e constante implicação nas atividades que desenvolve, entregando-se sem reservas) – e, conseqüentemente o nível 1 será o mais baixo – *Muito Baixo: ausência de atividade* (a criança mostra uma postura apenas presencial, não se envolvendo nas atividades propostas.). Relativamente aos restantes níveis: o nível 2 – *Baixo: atividade esporádica ou frequentemente interrompida* – caracteriza-se por uma ocasional implicação nas atividades desenvolvidas, porém sendo pautada por momentos em que não está verdadeiramente envolvida (como no nível 1); o nível 3 – *Médio: atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande atividade* – a criança mostra, assim como o próprio nome indica, uma atitude pouco constante, ainda que com momentos de envolvimento, conseguindo envolver-se nas atividades, porém sem grande intensidade e concentração; por fim, no nível 4 – *Alto: atividade com momentos intensos* – a criança já mostra uma postura diferente, mais concentrada, motivada, mostrando claros sinais de implicação, praticamente sem interrupções.

Em suma, é possível afirmar que “o processo de avaliação da implicação é largamente intuitivo e empático, pressupondo reconstrução da experiência do outro em nós próprios (colocarmo-nos na pele da criança, tornarmo-nos na criança que observamos para tentar sentir e perceber o seu vivido) – atitude experiencial” (Portugal & Laevers, 2010, p.30).

As observações do bem-estar e do envolvimento foram realizadas depois de obtida formação nas aulas de Pedagogia da Educação de Infância – Creche, e treino com ajuda de vídeos do referencial DQP – Desenvolver a Qualidade em Parcerias, desenvolvido com outros observadores mais experientes.

No processo de observação e cotação das escalas, optou-se pelo registo em vídeo para que depois fosse possível, também mais facilmente, aferir com outro observador treinado, as observações realizadas. Foi com a Educadora cooperante responsável de sala (observadora treinada) que os níveis atribuídos foram validados. De forma paralela e complementar, foram usadas as outras formas de registo e documentação pedagógica utilizadas regularmente como forma de avaliação.

Análise e Discussão de alguns Resultados/ Considerações Finais

Como referido anteriormente, foram os dados recolhidos através das entrevistas às Educadoras, das observações às crianças, dos registos escritos e fotográficos, da aplicação das *Escalas de Bem-Estar e Envolvimento* que deram forma e consistência a esta investigação.

No que concerne aos dados obtidos, que "(...) provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse" (Walsh & Graue, 2003, p.94), estes acabaram por dar, naturalmente, sentido à questão-chave deste estudo, dando resposta às inquietações que o faziam *fervilhar*. A situação seguinte espelha, precisamente, esse processo...

Criança A

Descrição/ Contextualização:

O G. mostra ser uma criança muito atenta e disponível para as vivências na creche. Mostra facilidade em estabelecer relações com o outro, porém sempre muito certo das suas convicções. É uma criança alegre e bem-disposta, transportando esta sua forma de estar para todos os momentos em que se envolve, porém, quando contrariado, reage de forma impulsiva, ficando frustrado e amuado. Neste estudo, o G. evidenciou-se pela sua dedicação e implicação nos vários momentos do dia, mostrando-se sempre "disponível" e com vontade de descobrir.



Figura 1 – Evidências no início da investigação.

Figura 2 – Evidências no final da investigação.

**Observação/constatação...**

O G. foi observado inicialmente (através da tabela de diagnóstico) como uma criança que se encontra no nível 5 (muito elevado) de bem-estar e envolvimento, constantes, sem grandes alterações. Como é possível observar nas grelhas realizadas, no que diz respeito aos níveis de bem-estar e envolvimento/ implicação da criança em questão, não se denotam grandes alterações desde o início do período de estágio.

Numa primeira observação, encontrou-se um G. bastante ativo, participante, interessado e sempre disposto a participar em todas as tarefas realizadas. Sempre com vontade de ser o primeiro e chegar primeiro, o G. apenas tinha dificuldade em gerir conflitos e frustrações. O “não” para ele era motivo de “guerra”, não sabendo lidar com a situação.

Numa segunda abordagem, já com recurso às escalas do bem-estar e envolvimento e de acordo com a personalidade do G., foram várias as estratégias implementadas numa tentativa de equilibrar e de ajudá-lo a gerir as suas frustrações, ensiná-lo a lidar com essas situações. O G. manteve, regra geral, sempre a mesma postura, salvo quando estava doente, o que é normal em qualquer criança/ pessoa, mostrando-se mais debilitado e sensível, sem disposição.

As estratégias aplicadas surgiram numa tentativa de manter este envolvimento e bem-estar característicos do G., não descurando a atenção sobre a sua ação, não acomodando pelo facto de este mostrar, desde o início, um nível muito elevado de bem-estar e envolvimento.

Assim como no dizer de Laevers (1994, citado por Portugal & Laevers, 2010:25), o envolvimento/ implicação surge, sem dúvida, como:

(...) uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece.

Pude concluir que, no geral, as crianças responderam de forma positiva a todas as estratégias criadas e reformuladas. É possível constatar que, dentro do grupo de crianças escolhido, cada uma mostrou diferentes formas de estar, diferentes posturas e atitudes o longo de todo o processo. No geral, todas as crianças, ao seu ritmo e de acordo com as suas aprendizagens, mostraram evoluções no período que decorreu entre as duas primeiras observações, no início do estágio, e as duas últimas observações, realizadas no final do período de estágio.

Este estudo permitiu, através das observações realizadas, das escalas, da

documentação pedagógica, um apropriar da importância de um olhar atento, de um olhar reflexivo sobre a ação educativa. Permitiu aclarar a necessidade de uma constante renovação de estratégias, de um distanciamento da prática, um olhar “de fora para dentro”, desocultando incoerências, bem como um (re)descobrir lacunas, possibilitando um (re)desenhar estratégias, (re)criando a prática.

Numa fase inicial de todo este estudo foi essencial perceber a verdadeira importância do bem-estar e envolvimento da criança para o desencadear de significativas aprendizagens e, conseqüentemente, contribuir para o seu desenvolvimento. Pesquisando, questionando e percebendo que estas são duas instâncias fundadoras do desenvolvimento da criança:

“O bem-estar permite-nos conhecer as necessidades de afeto, continuidade, segurança, reconhecimento, o envolvimento é uma condição necessária para uma aprendizagem profunda, estes dois conceitos são, de facto, basilares na aprendizagem/desenvolvimento da criança.” (Educadora B)

Com o suporte dos vídeos oficiais sobre o bem-estar e envolvimento, com a revisão da literatura, com o apoio e suporte da prática, pelas entrevistas realizadas a duas Educadoras de Infância com formação no referencial DQP (Educadora Cooperante e outra Educadora de Infância), foi possível compreender e absorver a verdadeira essência destas observações e do uso destas escalas como forma de aperfeiçoar a prática, de melhorar a ação educativa, de renovar estratégias:

“As Escalas de Envolvimento e Bem-estar constituem um ótimo instrumento de avaliação, facilitador de registos das oportunidades educativas/ envolvimento. Através delas podemos satisfazer as necessidades da (s) criança (s). É um instrumento de avaliação que enriquece a forma de avaliação de cada criança, para que possamos, com um maior número de elementos, dinamizar a nossa ação educativa”. (Educadora A)

“(...) Portanto para desenvolver e melhorar a qualidade e a eficácia da aprendizagem das crianças nada melhor que usar este instrumento. Conhecer/Saber o nível de bem-estar e de envolvimento da criança é sinónimo, não só de conhecer/saber como as crianças aprendem e se desenvolvem, mas também de qual o papel do educador neste processo.” (Educadora B)

Criar uma base que suportasse todo este estudo era essencial para que tudo fizesse sentido. Este suporte teórico-prático permitiu um apropriar deste instrumento



de observação e avaliação, tornando mais consistente a busca incessante, a investigação. Encarar as escalas do bem-estar e envolvimento como um instrumento desmistificador de toda a prática permitiu aclarar a noção da importância da aplicação do mesmo como ferramenta essencial para destapar incoerências da ação educativa:

“(...) são, sem dúvida, um instrumento facilitador e “desmistificador” de estratégias a adotar. Podemos, a partir dele, reformular a prática educativa, tornando-a mais do aluno, das crianças, satisfazendo os seus interesses e necessidades.” (Educadora A)

“É, sem dúvida, um instrumento alavancador da qualidade da ação educativa, é ele que nos ajuda a chegar mais além, que vai “andaimando” o processo educativo. Ao usarmos este instrumento vamos, parar para: observar – registrar – avaliar – planejar – implementar, ficamos mais conscientes da ação, das estratégias a promover do caminho a percorrer. Este “conhecer” intencional força-nos a olhar, a descobrir como o desenvolvimento acontece, quais os fatores envolvidos, o que pode afetar ou potenciar o bem-estar/envolvimento, como interagir, como organizar o ambiente, como questionar, como favorecer o experimentar, como facilitar a aprendizagem, ... no fim as escalas servem de bitola, regulam-nos e tudo volta a acontecer agora mais seguros mais tranquilos mas igualmente ansiosos por nos ultrapassarmos.” (Educadora B)

É, assim, possível afirmar que todo o trabalho de observação/avaliação, deste estudo, permitiu identificar com maior rigor e detalhe os aspetos do comportamento e desenvolvimento das crianças, da sua ação, do seu tempo, dos seus interesses, a exigência de maior atenção e intencionalidade na intervenção. Além desta constatação terá possibilitado um apropriar de uma consciência acrescida do impacto da ação sobre as crianças e vice-versa. Num *quefazer* constante de implementar, reajustar, modificar, uma procura de melhorar a ação educativa.

Neste processo, o papel do Educador é fundamental para que todo o caminho faça sentido e se vá construindo. O Educador como *contrabandista* (Vasconcelos, 2011: p.61), que “ (...) aprende a trabalhar em co-configuração, a dar nós (...) e torna central o desenvolvimento de crianças e suas comunidades e não os papéis, as regras impostas de modo centralizado (...)”, “ (...) um criativo e um criador de uma nova cultura da/para a(s) infância(s).”.

Em suma, e no que concerne à finalidade deste estudo e ao instrumento utilizado, como afirma a Educadora B:

“Não basta seguir os procedimentos das escalas, é fundamental cuidar da interação adulto criança, a afetividade, a confiança, o respeito, a estimulação, o apoio, o empenhamento, a comunicação, a sensibilidade, a serenidade, a escuta, a individualidade, a alegria, o prazer, o dar tempo, o deixar experimentar, o dar oportunidade de escolher, o dar responsabilidade ... Depois pensar com rigor em todo o processo, analisar, rever, rebobinar, tornar a implementar... numa valsa encantadora!”

Num processo contínuo, lançando e agarrando desafios para nos sustentarmos e fazermos progredir o desenvolvimento profissional e pessoal.

O adulto tem um papel preponderante na mediação, na ponte entre o ambiente que rodeia a criança e as aprendizagens que vão surgindo. O educador é responsável pela mediação perfeita entre estes dois elementos, fundamentais para que tudo se traduza em momentos significativos para a criança. O Educador assume, assim, a responsabilidade de alavancar o desenvolvimento da criança, como nos diz Estrela (2008, p. 55):

“A qualidade da interação entre o adulto e a criança é crucial na estimulação da aprendizagem e desenvolvimento (...) Bem como uma intervenção com vista à melhoria da ação educativa, baseando-se na análise reflexiva acerca das observações e avaliações obtendo uma visão geral acerca dos aspetos fortes da Creche (o que deve ser preservado), fraquezas ou pontos que podem ser melhorados ou que devem começar a ter especial atenção (...).”

Rebuscando a questão-chave, foi marcante constatar, compreender, sentir que “(...) conhecer/saber o nível de bem-estar e de envolvimento da criança é sinónimo, não só de conhecer/saber como as crianças aprendem e se desenvolvem, mas também de qual o papel do educador neste processo” (Educadora B). Uma oportunidade de descobrir, de construir, de saborear uma imberbe prática, um imberbe saber que aos poucos foi ganhando forma e, realmente, fazendo sentido. Um simultâneo acalmar e despertar inquietações que sustentam aquele que é um caminho de constante descoberta e constante aprendizagem. Assumindo um papel ativo, preocupado e alerta perante toda a prática exercida, o constatar várias situações, várias descobertas, contribuiu para a construção de um saber mais calmo, mais sereno, mais coerente, um saber que permite “(...) *analisar, rever, rebobinar, tornar a implementar... numa valsa encantadora!*” (Educadora B).



Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1995, Julho, Agosto, Setembro). Princípios de formação dos Educadores Reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35,13 – 15.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bobbitt, J. F. (2004). *O Currículo*. Porto: Didáctica Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calheiros, M.J. (2010). *Interacções Educador-Criança – Que relevância na prática pedagógica?*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica]. Santarém: E.S.E.S. e Universidade da Madeira.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras* [Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação] Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos* (3ª ed.). São Paulo: Companhia editorial Nacional.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio de Água.
- Edwards, C. (1999). Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia – Os Papéis dos Professores de Reggio em Ação. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds), *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, M.T. (2008). Qualidade da Oferta Educativa na Creche. [Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico]. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Fachin, O. (2002). *Fundamentos de Metodologia* (3ªed.). São Paulo: Editora Saraiva
- Formosinho, J., & Oliveira–Formosinho, J. (2008). Prefácio. In Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp.7-14). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade* (5ªEdição). São Paulo: Cortez Editora.



- Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido* (35ª Edição). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia* (43ª Edição). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Garcia, M.C. (1999). *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hamido, G. (2010). (Dia)lógicas de formação: contributo para a conceptualização de práticas supervisivas e de investigação propiciadoras de desenvolvimento profissional. *Interacções*, 14, 216-258.
- Hohmann, M., & Post. J. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: Contribuições de Bruner para a Pedagogia da Infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Laevers, F., & van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire. Livre de base*. Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- Laevers, F. (ed). (2005). Sics (Ziko), *Well-being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Kind & Gezin and Research Centre for Experimental Education, Leuven University.
- Laevers, F. (2008a). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9. Disponível em: http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista_84.pdf .
- Laevers, F. (2008b). Entrevista Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*. 16-21. Disponível em: www.dgisd.min-edu.pt/data/dgisd/Revista.../doc.../entrevista74.pdf .
- Lévine, J., & Moll, J. (2001). *Je est un Autre - Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris: ESF.
- Marchão, A.J. (2003). Práticas Educativas na Creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 66, 16-17.
- Martinho, H. (1996). *Cadernos de Educação de infância*, 37, 5-7.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento da



Educação Básica.

- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/ criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho & Gamboa (2011) (Orgs.) *O trabalho de projecto na Pedagogia – em – participação* (p.76). Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2000). O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”: Sucessos e reflexões. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 2, 17-30.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Manual DQP - *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC (Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.)
- Pennac, D. (2000), *La question du contact*, Élève et enfant, Les entretiens Nathan, I, Nathan, Paris.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), 1, 85-106.
- Portugal, G. (2002). Práticas de Supervisão e prática pedagógica das licenciaturas em educação de Infância e ensino básico (1º ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 4, 98-104.
- Portugal, G. (2009). *Para o Educador que queremos, que formação assegurar?* – exedra. 1 de Junho. Centro de Investigação Educação e Ciências do comportamento. Departamento de Ciências da Educação – Universidade de



Aveiro.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (s/d). *Avaliação e Desenvolvimento do Currículo em educação pré-escolar*. Disponível na Word Wide Web: http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=264&Itemid=41.
- Portugal, G. (s/d). Seminário CNE (Conselho Nacional de Educação), Mesa redonda, As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas. *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. 47-60. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>.
- Quivy, R., & Campenhout, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A.C. (1993). *Formar Professores – Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Roberts, R. (2010). *Wellbeing from Birth*. United Kingdom: SAGE.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* (12) 34,94-103.
- Roldão, M. C. et al (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2),138-177.
- Sá, M. T. (s/d). *Envelopes de Aprendizagem* [Artigo manuscrito, gentilmente cedido pela autora].
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stern, A. (1974). *A Expressão*. Porto: Civilização Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica sustentada – cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri /Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vinagreiro, L. M., & Peixoto, M. L., (2000). *A criança com Síndrome de Down: características e intervenção educativa*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Vygotsky, L.S. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente (7ª edição)*. São Paulo: Martins Fontes.



Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (3ª edição). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.