



**O(S) QUOTIDIANO(S)
DA(S) CRIANÇA(S)**

**Integrando saberes sobre
pedagogia com a 1.^a
infância (0 aos 3 anos)**

ORGANIZAÇÃO:

**ISABEL SIMÕES DIAS
SÓNIA CORREIA**

O(s) quotidiano(s) da(s) criança(s): integrando saberes sobre pedagogia com a 1.^a infância (0 aos 3 anos)

Ana Pinto • Ana Rita Lemos • Carolina Fernandes • Cláudia Oliveira •
Cristiana Salada • Edite Rodrigues • Isabel Simões Dias • Núria Cardoso •
Rita Gomes • Rita Leal • Rosemeri Henn • Sónia Correia

Isabel Simões Dias e Sónia Correia (Org.)

Grupo Projeto Creche

Leiria, 2026

Ficha técnica

Título: O(s) quotidiano(s) da(s) criança(s): integrando saberes sobre pedagogia com a 1.ª infância (0 aos 3 anos)

Organizadoras:

Isabel Simões Dias* - ORCID 0000-0001-5522-3760 | Ciência Vitae 521C-3569-D044

Sónia Correia - ORCID 0000-0003-1750-0864 | Ciência Vitae F119-546B-79D0

Autoras: Ana Pinto, Ana Rita Lemos, Carolina Fernandes, Cláudia Oliveira, Cristiana Salada, Edite Rodrigues, Isabel Simões Dias*, Núria Cardoso, Rita Gomes, Rita Leal, Rosemeri Henn, Sónia Correia

Editor: Politécnico de Leiria

Revisão linguística: Marilyne Gaspar

Revisão científica: Luciana Mesquita, Marlene Miguéis

Ilustrações Capa: Cristiana Salada e Mafalda (2 anos e 4 meses) – numa livre e bonita experiência de fruição entre mãe e filha.

Ilustrações separadores de capítulo: outras crianças próximas ao Grupo Projeto Creche, na sua expressão livre de Ser Criança.

e-ISBN: 978-989-98037-9-4

DOI: <https://doi.org/10.25766/xpsb-vn87>

Financiamento: *This research was supported by the Portuguese Foundation for Science and Technology, I.P., under grant Number UID/CED/04748/2023 and Scientific Employment Stimulus (CEECINST/00051/2018).



Local e ano de publicação: Leiria, 2026

Às crianças,
(destas e de outras histórias) que,
com a sua única e profunda sabedoria, nos lembram,
todos os dias,
que a educação acontece:
em relação e,
nos (pequenos e simples) *instantes do quotidiano.*

É aí que tudo É.

Agradecimentos

A todos, mas mesmo a todos!
A todos aqueles que, generosa e talentosamente,
de perto ou de longe,
tornaram possível esta obra — que hoje está aqui,
diante dos nossos olhos curiosos —
o nosso profundo agradecimento!

Prefácio

Os primeiros anos de vida são feitos de ações, aparentemente simples, mas profundamente significativas. Um episódio, uma história, uma palavra, um olhar, uma brincadeira — tudo se transforma em linguagem, descoberta, construção de identidade e apropriação do mundo, num contexto de desenvolvimento e aprendizagem.

Esta forma de compreender a infância requer ambientes que acolham a expressão da criança, promovendo o diálogo, a escuta ativa e o respeito às múltiplas formas de comunicação próprias da infância. Como estabelece a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), esta possui voz, agência e legitimidade para participar da sociedade em que vive. Ao garantir a participação, reafirma-se a cidadania como prática cotidiana. Promover a criança como cidadã e com direito à participação é, portanto, um compromisso ético e político. Implica refletir e transformar práticas educativas, para que a infância seja respeitada em sua dignidade, em sua competência e em seu direito inalienável de participar da construção da sua própria história, das famílias e das comunidades. Um percurso marcado pelas experiências compartilhadas com outras pessoas, pelos objetos culturais e pelas práticas sociais que dão forma à vida em sociedade.

As Orientações Pedagógicas para a Creche (2024) preconizam que a educação em contextos de creche “constitui-se como oportunidade para as crianças construírem relações sociais positivas e desenvolverem sentimentos de pertença à família, à comunidade e à cultura, fatores promotores de bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Marques et al., 2024, p.10). No entanto, a educação dos zero aos três anos permanece, muitas vezes, envolta em invisibilidades: rotinas vistas como meramente operacionais, espaços entendidos como transitórios, práticas reduzidas ao cuidado básico. É, justamente nesses momentos aparentemente banais, que habitam as maiores possibilidades da infância. Comer, dormir, brincar, explorar diferentes espaços, observar, ser acolhido, ser escutado: cada situação cotidiana é, em si mesma, um território pedagógico.

Um território que tem dois sentidos porque a relação que se estabelece entre a criança e o adulto não é, de forma alguma, uma relação de sentido único. Ao mesmo tempo em que o adulto orienta, cria condições e amplia as possibilidades da criança, ele próprio ressignifica suas práticas, crenças, saberes e se transforma.

Foi a partir desta compreensão, e do trabalho desenvolvido ao longo de vários anos no Grupo Projeto Creche, que a urgência em valorizar e pensar sobre os quotidianos das crianças de zero a três anos, emergiu, dando forma a este livro.

Um livro que nasce do desejo de integrar saberes sobre os espaços e vivências da criança, sobre a observação sensível e a escuta atenta, para reconhecer que a pedagogia da primeira infância se escreve nos encontros que estruturam o crescer, nos episódios narrados na primeira pessoa e nos quais a criança é protagonista. Aqui, o cotidiano não é um detalhe: é fundamento.

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará análises atentas, reflexivas e fundamentadas sobre o cotidiano das crianças nos espaços exterior e interior, na comunidade e em casa. Sempre olhando para o cotidiano como campo de aprendizagem sobre a infância. Os episódios narrados pelos educadores aproximam o leitor do ambiente educativo e convidam à reflexão crítica sobre como escutar as crianças em suas diferentes formas de expressões, ressignificar ambientes educativos que acolham e promovam aprendizagens significativas e reconhecer a escuta sensível como caminho para uma educação de qualidade.

Este é, portanto, um livro que olha para a primeira infância com o rigor da investigação e a sensibilidade da observação atenta. Ele mostra o cotidiano não como rotina mecânica, mas como um sistema de relações, atravessado por cultura, direitos e possibilidades. Ao relacionar teoria e prática, constitui-se como um instrumento valioso para educadores, estudantes, famílias e gestores que desejam aprofundar sua compreensão sobre a infância e os contextos educativos como promotores de desenvolvimento. Os leitores são convidados a refletir sobre práticas, repensar conceitos e reencontrar o valor de uma educação que respeita o tempo, o corpo, a curiosidade e a singularidade de cada criança.

Que esta obra inspire novos olhares, questionamentos e que fortaleça práticas educativas mais humanas, intencionais e coerentes com as necessidades e

potencialidades da primeira infância, reconhecendo a criança como protagonista da sua própria vida.

Convido-o a observar o cotidiano da infância com outros olhos.

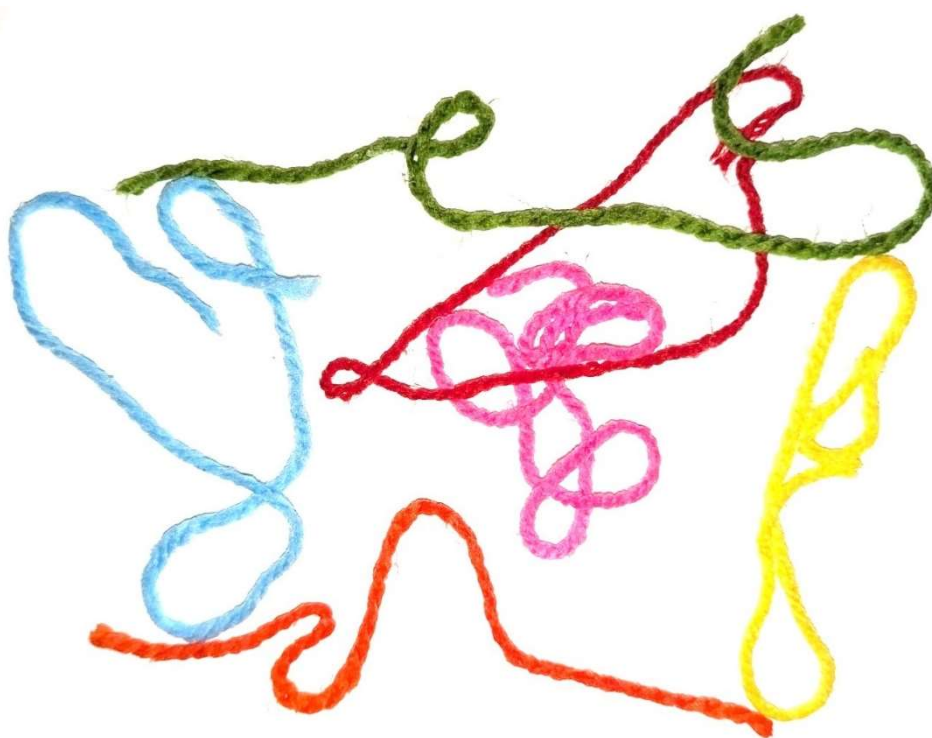
Boa leitura!

Marlene Rocha Migueis

Índice

Prefácio	7
Os trilhos que povoam as histórias com crianças	13
Capítulo 1: O quotidiano da(s) criança(s) no espaço exterior.....	21
<i>A rua do Miguel.....</i>	<i>22</i>
<i>O espaço exterior das crianças da creche.....</i>	<i>23</i>
<i>A Francisca e a Mariana no espaço exterior</i>	<i>24</i>
1.1 A criança nos primeiros anos (0 a 3 anos).....	25
1.2 O educador de infância em (inter)ação	27
1.3 Espaço exterior: oportunidades de desenvolvimento/aprendizagem	28
Capítulo 2: O quotidiano da(s) criança(s) no interior da creche.....	31
<i>O Xau do Luís à Andreia!.....</i>	<i>32</i>
<i>A Beatriz com a folha no nariz.....</i>	<i>33</i>
<i>A Leonor e a ex-educadora!</i>	<i>34</i>
2.1. Espaços em creche – lugares de encontros e aprendizagens	35
2.2. As crianças e os adultos nos espaços da creche.....	37
2.3. A Sala dos Espelhos (na creche): (re)ver o espaço através das crianças	39
Capítulo 3: O quotidiano da(s) criança(s) na comunidade	43
<i>Na superfície comercial.....</i>	<i>44</i>
<i>Na farmácia.....</i>	<i>44</i>
3.1 O conceito de comunidade e a responsabilidade comunitária na educação de bebés e crianças pequenas	46
3.2 A imagem de bebé e criança pequena (à luz da comunidade)	48
3.3 Ambientes de aprendizagem e desenvolvimento (formal vs. informal) para além da creche	50
Capítulo 4: O quotidiano da(s) criança(s) em casa.....	53
<i>O Marcus em duas casas.....</i>	<i>54</i>
<i>O André na sua casa com a babysitter</i>	<i>55</i>
4.1. As crianças e o seu contexto.....	56
4.2. Desafios do quotidiano familiar – rede e relações	58

Capítulo 5: Do cotidiano da(s) criança(s) ao bem-estar: implicações para a pedagogia com a 1.ª infância	63
5.1. O Quotidiano como campo de aprendizagens na primeira infância	64
5.2. Escuta sensível e reflexão como caminhos para uma educação de qualidade na primeira infância	65
5.3. Olhando para uma dinâmica pedagógica colaborativa	68
5.4. A importância dos espaços (exteriores e interiores) como lugar para a aprendizagem do corpo	69
5.5. Encerrando uma etapa, abrindo novos trilhos: reflexões sobre a pedagogia do cotidiano na primeira infância	72
Em jeito de (in)conclusão.....	75
Posfácio.....	79
Referências bibliográficas.....	81
Autoras - notas biográficas	87
Revisoras científicas - notas biográficas	91
Revisora linguística - nota biográfica.....	91
Anexos	93
Anexo I – “Naquela altura tudo era estranho...”	93



Antónia - 2 anos e 6 meses

Os trilhos que povoam as histórias com crianças

Começamos o mergulho nesta obra com um deambular poético. Sim, porque *as histórias com as crianças* também nos inspiram à expressão de outras (e às vezes novas) linguagens em nós. Guiadas pelas palavras de Isabel Simões Dias iremos fazer uma viagem desde as *histórias* aos (novos) *trilhos*, para assim, de mãos dadas com a infância, nos adentrarmos, em novos territórios!

Há histórias com vida,
que borbulham na gaveta e convidam a (novas) leituras.

Há histórias com luz, ar e água,
que nos levam de um sopro para várias paisagens.

Há histórias com margens abertas
que nos fazem sonhar.

Há histórias com seres únicos
que nos maravilham.

Há histórias na(s) nossa(s) rua(s)
que queremos partilhar.

Há histórias que nos incitam
a novos olhares.

Há histórias que nos conduzem
a novos trilhos...

(Isabel Simões Dias, 2025)

Isabel é uma das dezasseis participantes¹ deste nosso grupo, o Grupo Projeto Creche (GPC) – uma comunidade de aprendizagem², constituída (na sua maioria) por educadores de infância e por docentes/investigadores com interesse na Educação de Infância. Com sede na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria (Portugal), desde dezembro de 2008, reunimos voluntariamente (*online* e/ou presencialmente) todos os meses, ao longo do ano letivo (setembro a julho), para refletir e para investigar acerca da educação com

¹ Número de participantes do grupo à data desta escrita.

² Correia, S. (2023). Comunidades de prática: um estudo de caso com o Grupo Projeto Creche (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro).

<https://opac.ua.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=315314>

crianças entre os zero e os três anos de idade. Desde a gênese do grupo que temos vindo a criar as nossas próprias dinâmicas de funcionamento, tanto investigativas como reflexivas, fazendo os ajustes necessários que nos permitem dar resposta aos nossos interesses e necessidades formativas a cada momento (individuais e grupais).

Particularmente ao nível da dimensão reflexiva, que é a base deste trabalho aqui apresentado, temos encontrado nos últimos anos letivos sustentação e suporte formativo, na estratégia supervisiva de análise de casos (Vieira & Moreira, 2011). Na nossa vivência quotidiana grupal, estes casos foram desde sempre entendidos como sendo *as nossas histórias com as crianças*: aqueles momentos de interação com a infância mais significativos, marcantes, instigadores e, até, impactantes — sem respostas imediatas, sem certezas, mas com o pressentir do seu potencial transformador. Com o passar dos anos, tornou-se habitual, no início de cada ano letivo, que cada uma de nós redija uma vivência recente e significativa com crianças até aos 3 anos de idade, colocando-a na “caixa das histórias” – um espaço (agora virtual³), que vai acolhendo estes episódios. Com os episódios ali guardados, a cada mês, uma história é selecionada (na maioria das vezes de forma aleatória) para ser lida e refletida individualmente e em grupo. Estas histórias refletidas/analizadas têm, ao longo dos últimos anos, nutrido as nossas dinâmicas grupais e trazido significativos contributos às nossas práticas pedagógicas, tanto pelo alargamento do olhar pedagógico como, conseqüentemente, pelo reformular e reinventar das nossas ações. Sem dúvida que as crianças têm sido como mestres para nós, ofertando-nos oportunidades de visitar o vivido, repensá-lo, reolhá-lo, redescobri-lo e expandi-lo, numa troca mútua de perceções entre todas nós.

Esta obra, que aqui se apresenta, é (mais) uma obra em que as *histórias com as crianças* (histórias que protagonizam as crianças e as suas (inter)relações) são o ponto central de onde tudo parte. Mas as histórias aqui reveladas são aquelas histórias que foram ficando guardadas na “caixa das histórias” ao longo de vários anos letivos. Em todos os anos há sempre histórias que, por falta de oportunidade, não são lidas e refletidas no seio grupal. Uma das grandes razões prende-se com o

³ Esta caixa das histórias era, no início desta dinâmica grupal, uma caixa média, colorida, onde os vários episódios escritos (à mão ou ao computador) eram lá guardados. Essa caixa, com a pandemia e com a transição para a vivência online do grupo, passou, também, por consequência, a existir em formato virtual.

facto de o número de histórias recolhido a cada início letivo ser, por norma, bastante superior ao número de reuniões que temos disponíveis ao longo do ano. Neste sentido, e sabendo do potencial reflexivo das *histórias com crianças* e à semelhança de outros projetos que já concretizámos (e.g., Couto et al., 2017; Grupo Projeto Creche, 2022;), o Grupo decidiu olhar reflexiva e investigativamente para *estas histórias não lidas* procurando encontrar oportunidades novas e/ou renovadas de aprofundar assuntos significativos acerca da primeira infância. Sonhámos esta obra, indo, novamente, à “caixa das histórias” buscar as que ainda por lá andavam, “tirar-lhes o pó” e dar-lhes vida. Decidimos olhar para elas e ver em que medida elas nos interpelavam e nos convocavam à transformação, tal como no poema anterior está referido: “há histórias que nos incitam a novos olhares”. Esta obra representa esta nossa viagem, esses novos trilhos, esse nosso ir.

Contactar com estas histórias (vivas e escritas entre os anos 2015 e 2022) relembrou-nos que este quotidiano infantil é simples, mas com uma enorme profundidade. Fez-nos (re)situar como profissionais e não subvalorizar ou desvalorizar os contextos diversificados onde o quotidiano da criança acontece. Percebemos que estas histórias nos levavam a “pisar chão” de vários contextos, vários *territórios* (como podemos ler mais à frente no capítulo 5), todos eles fortemente significativos para a criança pequena e em pleno processo de desenvolvimento e aprendizagem. No caso em concreto destas histórias os contextos/territórios dessas crianças foram: o espaço exterior, o espaço interior da creche (como instituição), o espaço da comunidade e o espaço casa (contexto familiar). É, então, por aqui que esta obra deambula, por vivências em contextos diferenciados, ricas em oportunidades de questionamento(s) que nos levam a chegar a novos territórios (“há histórias que nos conduzem a novos trilhos...”) que, como educadores de infância, importa não perder de vista.

Com base nestes diferentes contextos avistados, procuramos analisar e refletir acerca da pedagogia da infância neles presentes e como esta pedagogia, tantas vezes tão subtil, pode fazer a diferença na vida, no bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os capítulos 1 a 4 deste livro apresentam, assim, as histórias e as reflexões respetivas a respeito de um espaço do quotidiano da criança (Capítulo 1 - *O quotidiano da(s) criança(s) no espaço exterior*; Capítulo 2 - *O quotidiano da(s) criança(s) no interior da creche*; Capítulo 3 - *O quotidiano da(s)*

criança(s) na comunidade; Capítulo 4 – O cotidiano da(s) criança(s) em casa). Já o capítulo 5 (*Do cotidiano da(s) criança(s) ao bem-estar: implicações para a pedagogia com a 1.ª infância*) traz um olhar transversal a todos estes quotidianos, à pedagogia na primeira infância e ao significado que refletir em grupo traz a cada educador de infância.

Os capítulos 1 a 4 seguem uma estrutura específica de apresentação. Neles, para além de uma breve introdução, apresentam-se as *histórias com as crianças* vividas em cada um desses contextos e, depois, segue-se a análise reflexiva dos temas emergentes identificados e valorizados nessas histórias. Voltamos a referir que cada história é datada (entre os anos de 2015 e 2022) e que há histórias que ocorreram em contexto hospitalar (contexto educativo do hospital), outras em contexto educativo institucional (nomeadamente creches da rede privada ou de Instituições Privadas de Solidariedade Social - IPSS), outras em contexto familiar, e, outras, ainda, em contexto supervisivo (supervisão pedagógica na formação inicial). Cada história tem o seu contexto específico e temos consciência de que cada história é única, que foi vivida e escrita por aquela pessoa, naquele dia, naquele momento da sua vida e com aqueles intervenientes⁴ – variáveis que, mudando, podem mudar as próprias histórias. Além disso, como o leitor poderá dar conta, não são histórias isentas de julgamentos, interpretações (às vezes precipitadas), de sentires às vezes pouco sensíveis à criança, às famílias e/ou outros intervenientes. São histórias que, em algum momento, de forma mais subtil ou menos, trazem, também, a nossa frieza, as nossas falhas, as nossas ações menos simpáticas, mas são as nossas histórias reais. O olhar conjunto no Grupo foi vital para trazer um olhar mais profundo, sensível e apurado a cada uma destas vivências.

Queremos ainda expressar que a escolha da palavra “quotidiano” não foi uma escolha aleatória, foi uma palavra, aqui, intencionalmente pensada. É nossa intenção partilhar esta visão, cada vez mais profunda, de que num aparentemente simples e rotineiro quotidiano a pedagogia (também) acontece. O quotidiano é sempre algo vivo e relacional e, por isso, cheio de sentidos e de oportunidades para vivências plenas de existência. Na vida de uma criança pequena o quotidiano é tudo, é o mundo inteiro, sem divisões de tempo ou espaços – são cheiros, são sons, são lugares,

⁴ Todas as histórias foram redigidas com nomes fictícios para salvaguardar as crianças e terceiros. Inclusive, os autores da história (participantes do grupo) são apresentados aqui com outros nomes.

peças e afetos, objetos, natureza, janelas e baloiços, pai e mãe, educadores, meias fora e calçadas no pé.... É neste cotidiano que a criança se experimenta em relação, aprende e se desenvolve, e nós, adultos, também, podemos aprender e desenvolver com ela. É, então, assim, que nasce este livro. Um livro para nos trazer aos cotidianos da infância e ver neles a pedagogia (sempre) presente.

A elaboração deste livro foi uma construção longa no tempo, com altos e baixos, e nem sempre com certezas de como trazer vida a estas nossas reflexões e percepções sobre a vivência pedagógica. Começou a ser concebido no ano letivo 2022-2023 e, pouco a pouco, ano após ano, fomos concretizando e resolvendo conjuntamente cada desafio, dando passos firmes em direção ao que hoje aqui apresentamos. Fizemos uma vivência que pulsou entre decisões em grande grupo, mas, também, em pequenos grupos. A divisão em grupos mais pequenos, baseada nos interesses pessoais acerca de cada um desses espaços do cotidiano das crianças, facilitou o aprofundar reflexivo de cada um desses contextos e, assim, a redação de cada capítulo. Escrever cada capítulo ajudou-nos a fazer caminho dentro de nós mesmas, a determo-nos para ver melhor aspetos que mesmo após reflexões várias em conjunto, passariam despercebidos. Crescemos internamente, pois ao escrever plasmamos a imagem de criança, de adulto e de contextos que trazemos vendo a beleza que antes não víamos no nosso agir pedagógico, mas, também, refletindo sobre a coerência entre as nossas ações e crenças!

Este livro é, assim, uma partilha de entendimentos nesta viagem pelos diferentes cotidianos das crianças. Acima de tudo, foi, para nós, mais uma oportunidade de investigar e refletir acerca da primeira infância. Servindo esse propósito, a nossa intenção, foi, também, fazer dialogar a prática com a teoria, destacando a presença de uma identidade profissional do educador de infância específica, a *nossa*. Ao mesmo tempo, gostaríamos de poder encontrar alguma novidade pedagógica nestas reflexões – o que há de novo por aqui? Que novos horizontes de reflexão podem aqui ser alcançados? Falamos do mesmo ou há aqui alguma novidade pedagógica? Deixamos, assim, o capítulo 5 (*Do cotidiano da(s) criança(s) ao bem-estar: implicações para a pedagogia com a 1.ª infância*) para tecer elaborações neste sentido. Que novidades podem advir destas nossas reflexões acerca das vivências com as crianças nestes cotidianos? Convidámos a colega

Rosemeri Henn, atualmente coordenadora da Educação Infantil do Centro Tecnológico Frederico Jorge Logemann (Brasil), com larga experiência com a infância e com grupos de trabalho colaborativo, para um olhar mais distanciado, que nos ajudou a (re)encontrar essa originalidade que intuimos estar aqui presente.

Esta é uma obra destinada a todos aqueles que se interessam pela criança nos seus três primeiros anos de vida (pais, mães, profissionais, investigadores, curiosos...). Em nenhum momento se buscam respostas certas e absolutas, mas sim pontos de pensamento que nos inspirem a todos a percorrer novos trilhos reflexivos acerca do(s) quotidiano(s) da(s) criança(s).

Pelo Grupo,
Sónia Correia e Isabel Simões Dias



Unai - 2 anos e 10 meses

Capítulo 1

O quotidiano da(s) criança(s) no espaço exterior

Isabel Simões Dias • Ana Lemos •

Edite Rosário • Ana Pinto

Neste capítulo 1, partilham-se três histórias que ocorreram no quotidiano das crianças, uma em contexto hospitalar e duas em contexto educativo, todas elas no espaço exterior da creche. Estas histórias refletem a relação das crianças com esse(s) mesmo(s) espaço(s) e revelam o espaço exterior como contexto facilitador de experiências e aprendizagens significativas. Estas histórias: *A rua do Miguel* (contexto hospitalar), *O espaço exterior das crianças da creche* e *A Francisca e a Mariana no espaço exterior*, permitiram-nos ir ao encontro de 3 principais tópicos de reflexão: i) a criança nos primeiros anos (0 a 3 anos); ii) o educador de infância em (inter)ação e, iii) o espaço exterior: oportunidades de desenvolvimento/aprendizagem. Coincidentemente, as três histórias são datadas do mesmo ano: 2021 – ano pandemia COVID.

* * *

A rua do Miguel

Contexto hospitalar | Ano civil: 2021

Miguel, de dois anos de idade, encontrava-se hospitalizado há cerca de 4/5 dias. Apesar de estar doente Miguel apresentava boa forma física, era uma criança bastante enérgica e que passava os dias a correr pelo corredor das enfermarias ou na sala de atividades a brincar por curtos períodos. Algumas vezes Miguel olhava a rua pelas janelas através do vidro e dizia “Rua”. A mãe desabafava que já não sabia como o segurar mais tempo fechado.

Num dos dias em que o Miguel se deslocou à sala de atividades verificou que uma das janelas estava entreaberta (trancada com um sistema de segurança em que apenas abre cerca de 10 cm). Junto à janela existia uma mesa baixa adequada aos mais pequenos. Miguel, ao reparar que a janela estava aberta, trepou rapidamente para a mesa, encostou a cara à fresta aberta e cheirou literalmente a rua ao mesmo tempo que demonstrava uma alegria contagiante. Não parava de repetir: “Rua...ávoves...popós...rua...” Enfiava o bracito através da pequena abertura e abria e fechava a mão como se estivesse a agarrar o ar exterior.

A reação desta criança foi incrível...estava felicíssimo com a experiência que não parava de repetir...

O espaço exterior das crianças da creche

Contexto educativo | Ano civil: 2021

Durante esta manhã, o grupo de crianças da sala de Berçário pôde fruir do espaço exterior e de todas as possibilidades que esta área oferece. Foi colocada uma mantinha no exterior para acolher as crianças, sendo que algumas delas ainda não gatinham, mas já se sentam com ou sem apoio, outras já começam a revelar maior interesse e curiosidade em movimentar-se e alcançar objetos/brinquedos neste espaço, e no caso, o Óscar (8m) e o André (8m) que já gatinham.

Sendo este espaço amplo, é frequente o grupo da sala de Berçário e o grupo da sala Amarela se cruzar e partilhar de momentos e experiências resultantes do interesse das crianças. No caso, o Zé da sala Amarela, que se encontrava a participar numa escamisada⁵ junto do seu grupo com a educadora e auxiliares, ao ver as crianças da sala de Berçário a chegar ao jardim, aproximou-se do meu grupo e veio oferecer-me uma espiga de milho. Apesar do meu rosto tapado devido ao uso da máscara, prontamente lhe agradei (verbalmente) esta oferta, ao mesmo tempo que lhe “sorri com os olhos”, de modo a que ele compreendesse que o seu gesto fora acarinhado.

O Zé ficou uns breves momentos por perto, como se quisesse ver o que eu ia fazer com a sua oferta. Como tal, decidi partilhar a espiga de milho recebida e proporcionar aos bebés, uma nova experiência, permitindo que eles explorassem a espiga e as suas diferentes texturas. Alguns dos bebés manifestaram curiosidade e interesse em mexer nela, mas outras, talvez pela sensação áspera das suas camisas (folhas da espiga), não permaneceram nesta exploração pelo mesmo tempo que as restantes.

E eis que o Zé se afasta do meu grupo, para voltar minutos depois com uma nova espiga de milho! Desta vez, a sua oferta não é para mim, mas sim para os bebés que já gatinham, o Óscar (8m) e para o André (8m)! O André (8m) agita os braços no ar e começa a palrar muito, mas não agarra a espiga, enquanto o Óscar (8m) se chega mais para junto do Zé e estica o braço em direção à espiga, para conseguir alcançá-la. O Zé observa com atenção a reação dos dois bebés e eu fico a aguardar o que ele

⁵*Escamisada* — “trabalho de descamisar o milho, executado com ajuntamento de pessoas; desfolhada, desfolho, descamisada, descamisada, escapelada, escarpelada, esfolhada”. **Fonte:** *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa* (Porto Editora, s.d.). Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/escamisada>

irá fazer. Irá oferecer a espiga de milho ao Óscar (8m) ou ao André (8m)? Ou irá embora com a espiga de milho? Ele mantém-se a observar o interesse dos dois bebés e acaba por se agachar junto a eles, deixando cair, como que, delicadamente a espiga de milho no chão junto aos dois. Como se sentisse que este gesto pudesse contribuir para deixar os dois felizes em explorar a mesma espiga, sem gerir um pequeno conflito. E por aqui se manteve o Zé por alguns instantes, a observar os bebés a explorar a espiga de milho até que se levantou e foi de novo para junto do seu grupo.

A Francisca e a Mariana no espaço exterior

Contexto educativo | Ano civil: 2021

Numa tarde quente de outono, as crianças das três salas de creche (berçário, sala de 1/2 anos e sala de 2/3 anos) estavam no parque exterior da instituição, explorando livremente o espaço e materiais disponíveis. Este é um espaço que as crianças mais velhas conhecem muito bem, ao contrário das mais novas, uma vez que usufruíram dele no período de verão. As crianças das várias salas desfrutam dos momentos que passam juntas e é notório o seu interesse em estabelecer interações. Naturalmente, os mais pequenos anseiam por explorar os espaços, sem se sentirem limitados nos seus movimentos e sentem-se frustrados quando as crianças mais velhas as impedem de o fazerem. Ao ver a Francisca a tentar captar a atenção da Mariana e a impedi-la de se movimentar, para a ter ao seu colo, percebi que a Mariana não estava agradada com a situação e disse-lhe “Francisca, a Mariana não quer que a agarres, deixa-a e vai brincar, procura outra coisa para fazeres!”. Depois disto, a Francisca seguiu a minha indicação e a Mariana ficou livre para ir onde queria. Mantive-me atenta às crianças mais pequenas e, alguns minutos depois, a Francisca veio sentar-se ao meu lado e disse-me com um ar bastante triste “Raquel, eu não sei o que posso ir fazer.”

* * *

As três histórias apresentadas ocorreram no espaço exterior à creche, ainda que em dois contextos distintos (contexto hospitalar e contexto educativo) e com

crianças entre os 8 meses e os 3 anos, no ano 2021 – ano de pandemia (COVID). Refletindo sobre estas histórias, enquanto profissionais de educação de infância, várias questões emergiram:

- Quem é a criança pequena (dos 8 meses aos 3 anos)? Qual o papel da interação no seu processo de desenvolvimento/aprendizagem? Que ações manifestam a sua agência e competência?
- Quem é o educador de infância que interage com a criança pequena? Qual o seu papel no seu processo de desenvolvimento/aprendizagem? Que ações revelam o seu saber educativo?
- Que oportunidades de desenvolvimento/aprendizagem o espaço exterior facilita? Que competências as crianças podem desenvolver no espaço exterior? De que forma pode o educador fomentar a agência da criança no espaço exterior?

1.1 A criança nos primeiros anos (0 a 3 anos)

Estas três histórias fazem parte do quotidiano de três educadoras de infância a trabalhar em contextos distintos (contexto hospitalar – instituição pública e em contexto educativo – Instituições Privadas de Solidariedade Social [IPSS]) da região centro de Portugal Continental. Em comum, estas três profissionais, têm a criança nos primeiros anos de vida (entre os 8 meses e os 3 anos) em interação com o mundo circundante (adultos, pares, espaços, materiais).

Confiando “(...) no educador e no ambiente (seguro e saudável)” que o mesmo lhe pode proporcionar (Dias, 2022, p. 362), as crianças manifestaram os seus desejos (e.g., *“o Miguel verbalizou “Rua”, manifestando a sua vontade em sentir esse espaço nem que fosse pela brecha da janela; o Óscar revelou com o seu corpo que queria ter contato com a espiga de milho”*) ou angústias (e.g., *“a Francisca aproximou-se da Raquel e verbalizou o que estava a sentir acerca de como estar em vivência no espaço exterior naquele dia”*). Sentindo-se com espaço para ser e estar de forma genuína, as crianças revelaram-se através do corpo (do seu movimento) e da oralidade (Garcia & Pinazza, 2021). Esta possibilidade de expressão livre terá facilitado a expressão de emoções e a resolução de eventuais problemas e conflitos, fomentando o desenvolvimento da autonomia e da autoestima (Portugal, 2011). Conforme Oliveira e Pinazza (2019, p. 289), “Para um bebê e uma criança pequena,

a liberdade de movimentos, dentro de condições materiais adequadas, significa a possibilidade de descobrir, experimentar, se aperfeiçoar e de viver suas posturas e movimentos”. Assim, utilizando o corpo com propriedade, as crianças interagem entre pares, respondendo de forma autónoma às suas necessidades (Horn, 2017).

Nestas histórias, reconhecemos que as crianças foram sentindo que as suas necessidades e interesses estavam a ser escutadas e satisfeitas e, assim, elas foram construindo a sua identidade como seres individuais inseridos num determinado grupo cultural (Dias, 2022). Desenhando a sua cidadania, cada uma delas foi mostrando que é competente e especialista na sua própria vida. Nas duas primeiras histórias infere-se que as crianças tenham contemplado e vivido experiências de fruição (Grupo Projeto Creche, 2022) que lhes terão dado oportunidades de ir reconhecendo “(...) que as nossas vidas estão dinamicamente entrelaçadas com os sistemas dentro e em torno de nós” (Kickbusch, 2012, p. 32). Nesta dança entre ser único entrelaçado num *nós*, a criança foi-se desenvolvendo como um todo (de forma holística) e encontrando-se com potencial para dar sentido e propósito à sua vida.

O Miguel, o Óscar, o André, o Zé, a Francisca e a Mariana, sozinhos ou em companhia de pares ou adultos, tiveram momentos de exploração e descoberta, revelando a sua agência e competência (Oliveira & Pinazza, 2019). O Miguel e o Zé observaram o que se passava ao seu redor (e.g., o Zé, ao ... *ver as crianças da sala de Berçário a chegar ao jardim*” “*O Zé observa com atenção a reação dos dois bebés* ...), e foram agindo em função do observado (e.g., *o Miguel trepou rapidamente para a mesa, encostou a cara à fresta aberta e cheirou literalmente a rua... Não parava de repetir: “Rua...ávore...popós...rua...”*, “*Enfiava o bracito através da pequena abertura e abria e fechava a mão ...*”; o Zé, “*veio oferecer-me uma espiga de milho ... E eis que ... se afasta do meu grupo, para voltar minutos depois com uma nova espiga de milho! Desta vez, a sua oferta não é para mim, mas sim para os bebés que já gatinham...*”). A Francisca, fazendo uma autoavaliação, procurou o adulto (e.g., “*a Francisca veio sentar-se ao meu lado e disse-me com um ar bastante triste*”, “*Raquel, eu não sei o que posso ir fazer*”). Estas ações revelam as idiossincrasias de cada criança e corroboram a capacidade da criança para se comunicar com os outros e com o espaço circundante (Grupo Projeto Creche, 2022). Respeitando o espaço (e.g., Miguel), os mais pequenos (e.g., Zé), a si mesma (e.g., Francisca), as crianças revelaram autoconfiança, empatia e autoconhecimento (Garcia & Pinazza, 2021).

1.2 O educador de infância em (inter)ação

Nestas 3 histórias, o educador de infância revelou conhecer o seu papel e o potencial da *interação* adulto/criança (Dias, 2022; Marques et al., 2024). Esteve atento às respostas e aos movimentos de cada criança, respondendo aos seus olhares e solicitações, dialogando com os seus sorrisos e fragilidades (e.g., *“Apesar do meu rosto tapado devido ao uso da máscara, prontamente lhe agradei (verbalmente) esta oferta, ao mesmo tempo que lhe “sorri com os olhos”, de modo a que ele compreendesse que o seu gesto fora acarinhado”*; *“Ao ver a Francisca a tentar captar a atenção da Mariana e a impedi-la de se movimentar, para a ter ao seu colo, percebi que a Mariana não estava agradada com a situação”*). Demonstrando disponibilidade emocional e corporal para estar com as crianças, as 3 educadoras intervieram apenas quando sentiram ser necessário (Garcia & Pinazza, 2021). Por exemplo, *“percebi que a Mariana não estava agradada com a situação e disse-lhe “Francisca, a Mariana não quer que a agarres, deixa-a e vai brincar”*. Numa atitude interessada e calma, dedicaram-se às crianças, interagiram face-a-face, dialogando com os seus sorrisos e/ou angústias (e.g. Maria e Raquel). Envolvendo-se com as crianças, entenderam as suas diferentes formas de comunicar (e.g., *“encostou a cara à fresta aberta e cheirou literalmente a rua ao mesmo tempo que demonstrava uma alegria contagiante”, “alguns dos bebés manifestaram curiosidade e interesse em mexer nela, mas outras, talvez pela sensação áspera das suas camisas (folhas da espiga), não permaneceram nesta exploração pelo mesmo tempo que as restantes”*) e interpretaram o que cada criança ia significando e ressignificando do mundo, apoiando-a atentamente (Dias, 2022). Observando e escutando a(s) criança(s), estas foram sensíveis, calorosas, dedicadas, ao mesmo tempo que lhes deram liberdade para descobrir, experimentar, aperfeiçoar as suas competências (Oliveira & Pinazza, 2019; Portugal, 2011). Assumindo a criança como competente e ativa, reconheceram a possibilidade de escolha e o livre movimento como pilares do desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira & Pinazza, 2019). Perceberam que, em poucos minutos de interação com a criança, há espaço para muitos acontecimentos que originam aprendizagens e que nem sempre é necessário falar para acompanhar a criança na sua descoberta, basta estar presente e partilhar o momento (Grupo Projeto Creche, 2022). Com abertura ao outro, com verdade, acolheram a

observação recíproca como indicador da presença mútua e como convite para o envolvimento na situação de interação (Dias, 2022).

De forma natural, acompanharam as crianças nas suas experiências, procurando responder às questões que foram emergindo de forma calma e relaxada (Bento & Dias, 2017). Esta sua forma de *estar com* faz induzir uma opção pedagógica que valoriza um tempo vivido com gosto (com prazer), no qual se aceita que o(a) educador(a) tem uma ação variável e imprevisível que se sustenta nos pequenos detalhes do quotidiano (Horn, 2017; Marques & Wachs, 2015).

1.3 Espaço exterior: oportunidades de desenvolvimento/aprendizagem

Com a leitura da primeira história é como se nos chegasse, através de uma única criança, a “fala” expressiva de todas elas (crianças), a comunicarem-nos o quanto para elas o contexto exterior é vital para o processo de vida. Após quatro ou cinco dias recolhida, fechada, num espaço interior, a ausência de natureza era já quase incomportável. Assim que aqueles 10 cm de janela (que diluíam a fronteira entre dentro e fora) foram vistos por esse pequeno corpo ávido de ar fresco, uma reação orgânica, visceral, emerge sem contenção (*e.g.*, “*cheirou literalmente a rua*”, “*abria e fechava a mão como se estivesse a agarrar o ar exterior*”). A educadora que observou deixou que este momento acontecesse.

Durante o brincar livre, no espaço exterior, as crianças das duas últimas histórias levaram a cabo as suas iniciativas, tomaram decisões sobre o que fazer, com quem e como o fazer, desenvolvendo um sentido de pertença ao espaço e de ligação ao mundo envolvente. Realizando aprendizagens sustentadas nas suas experiências, as crianças exploraram o espaço mobilizando todo o seu corpo (conquistando uma maior noção do seu corpo face ao ambiente circundante) e desenvolveram a motricidade fina e a coordenação olho-mão (Bento & Portugal, 2016).

As três educadoras, das 3 histórias, revelaram reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico que abre oportunidades para a Vida, para o exercício da curiosidade da criança, para o desenvolvimento da coordenação motora, da imaginação e do despertar de um sentimento de admiração pelo mundo (Horn, 2017; Portugal, 2011). Sabem que o espaço exterior é um contexto de bem-estar que pode levar à aprendizagem e priorizam-no.

No exterior as crianças têm oportunidade de observar, categorizar, escolher e propor. Interagindo com diversos elementos naturais e físicos, vão mobilizando as suas diferentes linguagens e desenvolvendo competências de pensamento divergente, ampliando as suas capacidades criativas e de resolução de problemas. O toque, os sons, as palavras, as regras de exploração do espaço, as luzes, as cores, os odores, o fascínio da diversidade (natural e física) sustentam múltiplas possibilidades de aprendizagem e de conexão emocional com o ambiente. No espaço exterior, de forma livre, a criança vai aprendendo por tentativa e erro a lidar com o risco e a colocar-se em segurança. Experimenta o sucesso e o fracasso, testa os seus limites, adquirindo conhecimento sobre as suas capacidades e sobre as características do mundo exterior, criando fios de ligação com o mundo que a circunda (Bento & Dias, 2017; Bento & Portugal, 2016; Horn, 2017). Neste processo de vivência prazerosa de um tempo e espaço natural, o educador vai dando espaço e tempo para que as crianças levem a cabo as suas iniciativas (*e.g.*, “*e eu fico a aguardar o que ele irá fazer*”), reconhecendo o brincar como pilar da aprendizagem e a criança como agente do seu processo de desenvolvimento. Apoiando a ação da criança na gestão do risco, o educador observa a criança a brincar, acompanha a sua ação e vai introduzindo desafios que “enriqueçam, expandam ou suscitem maior complexidade na ação” (Bento & Portugal, 2019, p. 101). De forma responsiva, o educador vai estando atento às necessidades e interesses das crianças, revelando a sua confiança e respeito por cada criança (*e.g.*, “*Ao ver a Francisca a tentar captar a atenção da Mariana ... percebi que a Mariana não estava agradada*”). Assim, infere-se que o apoio, o entusiasmo e a forma como os educadores se envolvem com as crianças neste contexto tem, também, relação direta na construção de um ambiente promotor de bem-estar (Bento & Portugal, 2016) que, conseqüentemente, interfere no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.



Hélder - 3 anos

Capítulo 2

O quotidiano da(s) criança(s) no interior da creche

Rita Gomes • Cláudia Oliveira •

Sónia Correia • Isabel Simões Dias

Neste segundo capítulo, partilham-se três histórias vividas com crianças no espaço interior da creche: *O Xau do Luís à Andreia, A Beatriz com a folha no nariz e A Leonor e a ex-educadora* (2015). A primeira história data do ano 2019 e as duas restantes dizem respeito ao ano civil de 2015. Apesar da escrita destas histórias poder ser, ao momento, considerada “antiga”, constatamos a atualidade das reflexões a que as mesmas nos levaram acerca dos espaços na creche. Novamente, três principais tópicos de reflexão emergiram: i) Espaços em creche – lugares de encontros e aprendizagens ii) as crianças e os adultos nos espaços da creche, e, iii) a sala dos espelhos (na creche): (re)ver o espaço através das crianças.

* * *

O Xau do Luís à Andreia!

Ano civil: 2019

A história relatada passa-se no berçário/sala de 1 ano da instituição onde exerço as minhas funções. Certo dia, numa das minhas horas de almoço, visitei o espaço referido anteriormente. Algumas crianças encontravam-se ainda a descansar, outras estavam no espaço de sala-parque a brincar, a explorar livremente o espaço e a interagir umas com as outras, algumas realizavam a sua higiene, trocando a fralda após a sesta e outras já se encontravam na copa a preparar-se para lanchar.

Após estar algum tempo no espaço de berçário e interagir com algumas crianças, dirigi-me à copa, cumprimentei individualmente cada criança e conversei durante algum tempo, com as colegas que se encontravam no espaço.

Entretanto, estava próxima a hora de me dirigir à minha sala e por isso dirigi-me à porta, despedindo-me das colegas: “até logo!”. Já estava próxima da porta e de costas para as crianças quando ouço um doce e alegre “Xau!”. Ao compreender que vinha de uma criança, voltei atrás e questionei surpreendida: “Quem deu um xau tão lindo à Andreia?”. O Luís (11meses), encolheu-se envergonhado e sorriu. Percebi de imediato que tinha vindo dele, mas fingi que não compreendi, correndo o lugar de todas as crianças que estavam nesse espaço sentadas:

- Foi o Gustavo? – dando-lhe um beijinho na cabeça;
- Foi a Leonor? – fazendo-lhe um maminho na mão;

- Ou foi o Lucas? – dando-lhe um beijinho na cabeça também;

- Foi a Manuela? – fazendo-lhe uma carícia na face.

E propositadamente e, em último, o Luís.

- Ou foi o Luís? De imediato a criança sorriu envergonhadamente, denunciando-se.

Eu questionei: - Foste tu? Lindo! Xau!

Virei costas de novo e segui o meu caminho. Já depois de ter saído do espaço da copa, próximo da porta e desta vez sem dizer nada. Ouço de novo:

- Xau!

Era de novo o Luís alto e bom som, alegre e bem-disposto. Quando me volto, ainda vejo a mão dele a acenar no alto. Repito o que ele disse, igualmente acenando:

- Xau!! Nisso mais duas das crianças, repetem:

- Xau! – diz a Letícia.

- Xau! – repete também a Mónica a rir-se alegremente.

E de novo, num tom desafiante, o Luís sorridente: - Xau!

A Beatriz com a folha no nariz

Ano civil: 2015

Desloquei-me à IPSS para fazer supervisão da Prática Pedagógica. Bati à porta da sala das crianças de um ano e, mal abri a porta, várias crianças vieram a correr para mim. Sentindo-me tão bem recebida, coloquei-me de cócoras, procurando que a carteira e o casaco não comprometessem a nossa interação. Olhando as crianças nos olhos, fui recebendo das suas mãos as folhas secas de outono que estavam a explorar. Havia crianças com folhas numa só mão e outras crianças com folhas nas duas mãos.

À medida que as primeiras crianças (as mais velhas, que já andam) se aproximavam, as mais novas acompanhavam o que se passava no seu lugar. A Joana deu-me (e tirou-me!) folhas para a mão. Dava-me uma folha e olhava para mim. Sempre que me dava uma folha dizia-lhe “obrigada, que simpática”. Ao meu agradecimento, procurava uma nova folha do chão e voltava a colocá-la na minha mão. A certa altura, tirou uma folha da minha mão e amachucou-a, ficando apenas com o caule na

mão (parecia interessar-lhe mais o caule do que a folha completa!), observando-o com atenção e partindo-o aos bocados.

Enquanto estava neste processo interativo, o Filipe procurava aninhar-se ao meu colo ... e a Beatriz olhava para mim e sorria, parecendo esquecer-se que os seus pares existiam. Procurando ganhar o seu espaço, a Beatriz entrega-me uma folha ainda completa. Comunicando com o olhar, fui percebendo que a Beatriz estava disponível para experimentar novas possibilidades de exploração da folha. Assim, fui passando a folha pelo meu braço, verbalizando o que estava a sentir. Mostrando curiosidade com este meu sentir, a Beatriz estende-me o seu braço como que a solicitar a vivência dessa sensação. Passo a folha pelo seu braço direito, olho para ela e sorrio. Ela olha para mim, sorri e estende-me o seu braço esquerdo. Nesta troca, aproveito para tocar com a folha no meu nariz (“agora, no meu nariz”) e sorrio. Ela abre os olhos e, espantada, observa-me com atenção. Depois de eu repetir uma e outra vez este movimento na minha pessoa, ela coloca-se à minha frente, afastando os seus pares, solicitando a folha no seu nariz. Assim que faço o gesto solicitado, a Beatriz faz uma cara séria, mas não se afasta. Sentindo a folha no nariz, ri olhando para mim.

A Leonor e a ex-educadora!

Ano civil: 2015

Leonor frequenta a sala dos 2-3 anos e tem 29 meses.

A Leonor é uma criança que se salienta no grupo pela sua autonomia, perspicácia e esperteza. Durante o ano passado quando estava comigo na sala 1-2 anos adorava o meu colinho e os meus mimos, ajudava-me a verificar se as crianças tinham a fralda suja quando estava nas mudas das fraldas, levava as crianças que eu chamava e não estavam a ouvir o chamamento e até me pedia um lenço para assoar os coleguinhas. Uma menina prestável, sociável e muito bem-disposta.

Este ano letivo passou para a sala seguinte e deixou de querer vir ao meu colo e sempre que pode demonstra que está zangada comigo: nunca mais me sorriu nem veio ter comigo; quando estamos todos juntos no recreio exterior da creche faz questão de ficar o mais distante possível de mim. As outras crianças, quando eu

chego ao recreio vêm até mim à procura de carinho, mas ela afasta-se para o mais distante que pode. Se vou até ela, foge; se a agarro para lhe dar colo, solta-se, distanciando-se.

Só vem até mim para me trazer as crianças que estão agora comigo, ou seja, passa o tempo todo a trazer-me as crianças da sala 1-2 para o meu redor mesmo contra a vontade delas. Depois, olha para mim rapidamente e volta a ir buscar outra criança. Quando estas oferecem alguma resistência belisca-as e empurra-as na minha direção.

Quando lhe digo para deixar os amigos em paz nem olha para mim e vai buscar outra criança... Não me obedece, apenas olha de lado como quem diz: “então, abandonaste-me e agora queres o quê!?”

* * *

As três histórias apresentadas neste capítulo 2 foram vividas com crianças NO interior da creche: a primeira situa-se no berçário/sala 1 ano, a segunda numa sala de 1 ano (contexto de supervisão pedagógica) e a terceira aborda a temática da transição das crianças de sala/grupo (neste caso, a mudança de uma criança da sala de 1-2 anos para a sala de 2-3 anos). Refletindo sobre estas histórias, enquanto profissionais de educação de infância, surgiram-nos os seguintes questionamentos:

- Qual o papel dos diferentes espaços da creche ao nível da interação entre crianças e adultos? Quais as características que os espaços da creche podem assumir para facilitar o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças e a sua transição entre os mesmos?
- Qual o papel do adulto no processo de transição da criança entre espaços?
- Que olhares sobre os espaços as crianças nos devolvem?

2.1. Espaços em creche – lugares de encontros e aprendizagens

A nossa reflexão a partir destas histórias leva-nos a entender o espaço do contexto de creche como o conjunto de ambientes físicos que se destinam ao acolhimento, ao cuidado e à promoção do desenvolvimento/aprendizagem de crianças entre os 0 e os 3 anos de idade. Conforme Marques et al. (2024), o espaço creche, que integra o espaço exterior (Portaria n.º 262/2011, 2011), deve ser

cuidadosamente pensado para garantir segurança, conforto, estímulo e bem-estar às crianças, e, ainda, deverá facilitar as transições tanto das crianças como de adultos (deseja-se que a circulação entre espaços seja fluída e autónoma). Contudo, entender o espaço em creche é vê-lo na sua dimensão física, mas, para além dela, é incluir, também, as suas oportunidades de interações e relações interpessoais. O espaço físico existe em relação, permite às crianças e aos adultos estabelecer interações, observar, comunicar e conviver.

Uma experiência integral positiva em creche solicita uma relação salutar com e nos espaços que a criança conhece e nos quais se sente segura e confiante para agir (espaços de referência) como, por exemplo, a sala de “atividades”⁶ e a sala das refeições. Neste sentido, os diferentes espaços da creche têm um papel muito importante na promoção do bem-estar e na construção de um sentido de pertença. Sentindo-se segura no(s) espaço(s), a criança sente-se disponível para iniciar interações com o outro de forma espontânea, procurando este contacto mais próximo (*e.g.*, “Era de novo o Luís alto e bom som, alegre e bem-disposto. Quando me volto, ainda vejo a mão dele a acenar no alto”).

Estas interações entre crianças e adultos no interior da creche permitem a partilha de vivências e constituem-se como espaços de coexistência que ampliam as possibilidades linguísticas, sociais, culturais das crianças (Cardoso, 2010). Tal como refere o Conselho Nacional de Educação (2008), os estímulos do ambiente que são proporcionados à criança e aos quais ela reage, permitem a ativação de circuitos neuronais essenciais ao seu desenvolvimento. Através da interação (seja com um olhar, uma palavra ou através da brincadeira: *e.g.*, “Após estar algum tempo no espaço de berçário e interagir com algumas crianças, dirigi-me à copa, cumprimentei individualmente cada criança”), a criança ativa milhares de células neuronais que lhe vão permitir fazer surgir novas sinapses e fortalecer conexões cerebrais (Oliva, Dias, & Reis, 2009), construindo novos percursos de desenvolvimento e aprendizagem.

Esta interação que estimula o desenvolvimento da criança, ocorre sempre que o adulto respeita e aceita os diferentes tempos e necessidades de cada criança (permitindo que algumas crianças continuem a dormir enquanto outras estão a

⁶ Termo comumente designado em contexto de Educação de Infância, em Portugal, para referir o espaço da instituição onde o grupo de crianças permanece maioritariamente ao longo do dia (uma designação que poderá, também, vir a ser alvo de reflexão por parte dos profissionais desta área).

brincar, a fazer a higiene ou a lanchar, por exemplo). Esta ação intencional do adulto divulga o seu olhar acerca da criança: uma criança com direito a ser escutada e com capacidade de influenciar o meio que a rodeia (Marques et al., 2024). Esta dinâmica de interação, assente no respeito pela criança, é facilitada pela *permeabilidade* dos diferentes espaços que permite ao adulto poder dar as respostas que considera adequadas a cada uma das crianças.

2.2. As crianças e os adultos nos espaços da creche

Na história 2, “*O xau do Luís à Andreia!*”, observamos uma educadora que visita o “*grupo vizinho*”, demonstrando interesse em estabelecer uma comunicação com as crianças, no seu próprio espaço de pertença institucional. Parece que este espaço dá a oportunidade para respostas individualizadas às crianças de acordo com as suas necessidades no momento. Esta educadora circula por todas as zonas desse espaço (sala parque, dormitório, copa, fraldário...), reconhecendo cada uma dessas áreas e apropriando-se dos acontecimentos em cada uma delas (uns dormem, outros brincam, outros mudam a fralda, outros preparam-se para lanchar). Para além disto, há uma compreensão por parte deste adulto de que aquele espaço é um espaço conhecido e “dominado” pelas crianças e que ele é que é a “nova” presença. Sendo uma pessoa menos presente no dia-a-dia naquele espaço e daquele grupo, o “xau” do Luís, revela-nos um certo contentamento e tranquilidade pela presença. A interação prévia, de quem *brinca com...*, poderá ter contribuído também nesse sentido.

Torna-se interessante observar que foi o afastamento físico no espaço entre o Luís e a educadora que acabou por promover um (re)encontro entre ambos. O facto de o espaço/infraestrutura da creche permitir à criança ter campo visual para além da área onde estavam (copa), gerou uma oportunidade de interação comunicacional entre ambos (entre a criança e adulto) que se estabeleceu através de palavras (*e.g.*, “*Quem deu um xau tão lindo à Andreia?; Xau!*”), mas também através da linguagem não verbal (*e.g.*, “*encolheu-se envergonhado e sorriu*”; “*dando-lhe um beijinho na cabeça*”; “*fazendo-lhe um miminho na mão*”). A criança encetou a comunicação brincando com o adulto e infere-se que terá sido importante o acesso visual da criança para além da zona em que se encontrava. Com base nesta constatação, faz sentido refletir sobre a conceção dos espaços: será que, ao nível das infraestruturas

institucionais, os espaços são desenhados tendo como ponto de vista estes detalhes (visuais, sonoros, estéticos, ...)? Esta história revela que estes detalhes se tornaram relevantes nas vivências das crianças neste contexto. Ainda assim, também se reconhece que um espaço pensado sob este ponto de vista, mas sem a presença de adultos que valorizem estas potencialidades relacionais, por si só, é um “espaço vazio”. Neste caso em concreto, observamos que fez diferença estarmos perante uma educadora que valoriza na sua ação educativa estes “pequenos” momentos de interação, e que parece situar-se numa pedagogia sustentada na relação e que entende a criança (dos 0 aos 3 anos) como alguém competente e digna de ser vista e escutada. Um adulto, atento à criança, compreende e dá resposta às suas diferentes formas de comunicação. Como referem Marques et al. (2024), os bebés e as crianças pequenas comunicam com as outras pessoas e os objetos através do toque, do cheiro, da observação e da audição, do que vão saboreando e da construção conjunta de gestos e de linguagens múltiplas.

Na segunda história, o espaço da sala de atividades está (também) ocupado com a presença de uma professora supervisora que revela sensibilidade ao integrar-se nas dinâmicas das crianças, dando conta, também, da influência dos espaços e materiais na interação com as mesmas. Logo no início da vivência procurou garantir que não houvesse excesso de material a influenciar a relação estabelecida (*e.g.*, “*procurando que a carteira e o casaco não comprometessem a ... interação*”) e, depois, foi estabelecendo as interações com as crianças com o apoio do material nele presente, neste caso, folhas secas de árvores (*e.g.*, “*fui recebendo das suas mãos as folhas secas de outono que estavam a explorar procurava*”). A sua disponibilidade e a forma como se posiciona no espaço, mostra sensibilidade para adotar estratégias facilitadoras da comunicação (*e.g.*, “*coloquei-me de cócoras*”) e revela a importância de criar condições propícias para uma interação significativa com as crianças num ambiente seguro, favorecedor da ligação afetiva (Dias, 2022). A relação entre ambos foi, então, mediada pelo espaço e pelos materiais presentes.

Esta história leva-nos a afirmar que as crianças, sempre que têm uma atenção individualizada, sentem que as suas necessidades físicas e psicológicas são atendidas, ficando disponíveis para agarrar as oportunidades de exploração e descoberta nas relações e nos próprios espaços físicos. Num ambiente acolhedor as crianças aproximam-se do adulto e dos seus pares, procurando uma comunicação

promotora de (novas) aprendizagens. Esta confiança e segurança que o ambiente proporciona (aliada à curiosidade inata da criança para estabelecer interação com o mundo que a rodeia), potencia a iniciativa da criança para estabelecer interações no espaço e contacto com o outro envolvendo-se em trocas mútuas (e.g., “A Joana deu-me (e tirou-me!) folhas para a mão. Dava-me uma folha e olhava para mim”, “Ao meu agradecimento, procurava uma nova folha do chão e voltava a 39oloca-la na minha mão”). Motivada intrinsecamente (porque o ambiente é flexível e seguro), a criança quer explorar e descobrir o mundo! Também o adulto, sentindo-se acolhido, ganhou confiança e integrou-se no espaço, com o grupo (e.g., “Bati à porta da sala das crianças de um ano e, mal abri a porta, várias crianças vieram a correr para mim”), dando continuidade ao desafio educativo proposto pela educadora: interagir com elementos naturais do exterior no espaço da sala de atividades. Com esta história, infere-se a sala como um espaço físico facilitador da construção da identidade da criança, que privilegia as relações sociais, os encontros e a co-construção de histórias.

2.3. A Sala dos Espelhos (na creche): (re)ver o espaço através das crianças

A reflexão acerca destas histórias, particularmente da terceira história, trouxe-nos, de forma interessante, a oportunidade de olharmos para as nossas conceções (de adulto) acerca dos espaços. Somos guiados, através da pequena Leonor, a vermo-nos de outro ângulo – sob o ponto de vista das crianças. Nesta história a educadora descreve os comportamentos de uma criança que observa na creche, comparando-os com o que observava no ano letivo anterior. A criança chama claramente a atenção do adulto (e.g., “nunca mais me sorriu nem veio ter comigo ... passa o tempo todo a trazer-me as crianças da sala 1-2 para o meu redor mesmo contra a vontade delas”), revela as suas competências de liderança (concretizava diferentes tarefas que não eram dadas a mais nenhum outro elemento do grupo) e a forma como gere e exterioriza os seus desafios emocionais. Esta postura determinada da Leonor, devolve-nos, como se fosse um espelho, a nossa própria conceção dos espaços em creche. Podemos afirmar que a Leonor, nesta sala de espelhos⁷ a que nos leva, traz-nos o ponto de vista das crianças sobre os espaços da

⁷ Metáfora da sala de espelhos (*hall of mirrors*), de Schon (1987).

creche e sobre os processos de transição das crianças de grupos/espacos. Para a Leonor parece que esta nossa conceção lhe está a gerar desconforto.

O comportamento da Leonor parece estar relacionado com a transição contextual que a mesma está a vivenciar e que implica, para além de mudanças de espaços físicos, mudanças de relações humanas (*e.g.*, *“Este ano letivo passou para a sala seguinte e deixou de querer vir ao meu colo e sempre que pode demonstra que está zangada comigo”*). De acordo com Marques et al. (2024), um processo de transição representa um conjunto de mudanças significativas na vida dos intervenientes envolvidos pelo que se deve respeitar a segurança e sentido de pertença da criança. Sabendo que é importante salvaguardar a vivência e a relação que a criança foi estabelecendo com os espaços de referência, com o grupo e respetivos adultos, quando não é possível garantir a continuidade da criança nos espaços e com o grupo de referência, é necessário atentar estratégias que podem minimizar os impactos negativos que as transições acarretam. Segundo Salada et al. (2023), qualquer processo de transição deve ser previsto e planeado em equipa pedagógica, cabendo ao educador de infância adotar estratégias para promover o bem-estar da criança. A constituição de grupos heterogéneos quanto à idade cronológica pode ser uma estratégia a equacionar (a heterogeneidade etária enriquece as interações da criança no interior da creche, possibilitando contornar a necessidade de transição de sala de atividades). O movimento da Leonor ao ir entregar as crianças mais pequenas à sua antiga educadora revela uma consciência de organização espacial institucional mais homogénea em termos etários. Ela sabe que as crianças pertencem a determinados espaços e determinados adultos (*e.g.* *“Só vem até mim para me trazer as crianças que estão agora comigo, ou seja, passa o tempo todo a trazer-me as crianças da sala 1-2 para o meu redor mesmo contra a vontade delas”*).

Para além disto, nos processos de tomada de decisão em todos os momentos na creche, mais especificamente na transição de sala/grupo, o educador assume um papel fundamental na mediação e gestão emocional das crianças. A Leonor também parece dizer-nos isto claramente. O facto de ter deixado de comunicar com a sua anterior educadora revela a importância desta relação para ela, como um “porto seguro”, manifestada numa certa zanga interna que não se inibe em revelar-lhe.

Neste sentido, com intencionalidade pedagógica, e sustentando a ação educativa na interação significativa, a relação com o outro emerge como um elemento central. Assumindo a relação como pilar educativo, a gestão do espaço e das transições pelos mesmos deve ser pensado de modo a manter e/ou facilitar as relações — tanto entre as crianças como entre estas e o educador.

Todas estas histórias destacam a importância do papel do adulto enquanto observador e evidenciam a interação (rica em qualidade e em diversidade) como estratégia privilegiada na promoção de uma observação participante, vetor fundamental no desenvolvimento das práticas educativas dos educadores de infância (Couto et al., 2017).



Benedita - 2 anos e 11 meses

Capítulo 3

O quotidiano da(s) criança(s) na comunidade

Rita Leal • Núria Cardoso

O capítulo 3 revela duas histórias vividas com crianças na comunidade datadas de 2022 e 2015 (mas que poderiam ter acontecido ontem ou hoje!): *Na superfície comercial* e *Na farmácia*. Partindo destas histórias, ao longo de 3 subpontos, reflete-se sobre i) o conceito de comunidade e a responsabilidade comunitária na educação de bebês e crianças pequenas, ii) a imagem de bebê e criança pequena (à luz da comunidade) e sobre iii) ambientes de aprendizagem e desenvolvimento (formal vs. informal) para além da creche.

* * *

Na superfície comercial

Contexto comunitário | Ano civil: 2022

No mês de fevereiro estava a dirigir-me para pagar as minhas compras numa superfície comercial quando observei a seguinte situação. Uma menina de 2 anos de idade estava junto da mãe, mas de vez em quando afastava-se dela e a mãe dizia:

- Vem para ao pé de mim, para não te perderes.

A menina ora se aproximava ora se afastava da mãe. Chegou a vez da mãe pagar e disse:

- Ou vens para junto de mim ou ficas aqui!

Assustei-me com tal ameaça e pensei: e se a criança não for, como irá fazer a mãe para cumprir o que disse?!? Se não cumprir é mentirosa, mas se cumprir é perigoso deixar uma criança tão pequena ali. Aproximei-me da criança e disse baixinho:

- Vai para ao pé da tua mãe.

A menina olhou para mim e foi para junto da mãe.

Na farmácia

Contexto comunitário | Ano civil: 2015

No sábado fui à farmácia, cheguei estava fila. Reparei que tinha de retirar a senha e esperar pela minha vez. Olhei para o número e percebi que teria ainda de esperar.

Enquanto esperava olhei para a família que estava a ser atendida num dos balcões: um casal e duas filhas. Ouso dizer que uma das meninas deveria ter 8 anos e a mais nova 2 anos e meio, talvez. A mais velha olhava atentamente para o que se passava por detrás do balcão, a mais nova não tinha a altura suficiente para tal observação. Ficou de costas, encostada ao balcão, entre as pernas do pai a segurar um saco de papel na mão. A certa altura os nossos olhares cruzaram-se – os meus olhos verdes com os olhos castanhos da menina de 2 anos. Imediatamente sorriu ao meu olhar quando percebeu que eu estava a olhar verdadeiramente para ela. Encolheu-se um pouco mais fazendo o pai dirigir o olhar sobre ela para ver se estaria tudo bem. A menina continuava a sorrir para mim e eu para ela. Penso que ninguém reparou nesta nossa interação.

Enquanto olhava para mim as suas mãos pequenas faziam saltitar o saco de uma mão para a outra. Continuava a sorrir, sorríamos. Segundos depois algo atravessou a linha indizível deste nosso olhar deixando-nos por alguns segundos sem nos vermos.

Quando finalmente nos pudemos voltar a ver ela, a menina dos 2 anos e meio, já não olhava para mim. Entreteve o olhar para cima, tentando perceber o que se passaria com a mãe, pai e irmã mais velha.

Chamaram-me e fiquei logo no balcão ao lado dos pais. As pernas de todos taparam-me a visão, não conseguia ver a menina. A Dra. Patrícia (farmacêutica) foi buscar a medicação que pedi e quando dei por mim estava a ser observada por uns olhos pequenos castanhos. Não fui capaz de não sorrir. Ela voltou-se a encolher nas pernas do pai. Decidiu brincar comigo – sem sons fazia-me “cucu” aparecendo e desaparecendo da minha vista. Consegui encontrar diferentes ângulos para me ver, ora à frente, ora atrás, ora empurrando ligeiramente o vestido preto da irmã. Quando a mãe se mexia e se desencostava do balcão descobriu outra forma de olhar para mim. Eu também, eu procurava linhas de encontros com o olhar de ora mexendo a cabeça para a frente ou para trás.

Chegou a Dra. Patrícia, fui atendida e fui embora. A família ficou por lá ainda. Os olhos castanhos não me viram sair, havia conversa do outro lado que lhe captava a atenção.

* * *

As duas histórias apresentadas acontecem com crianças pequenas em locais públicos, espaços na comunidade, sendo que a primeira decorre numa superfície comercial e a segunda numa farmácia. Refletindo sobre as histórias, enquanto profissionais de educação de infância, questionamo-nos:

- Que definição de comunidade orienta as nossas ações pedagógicas? Como olhamos a responsabilidade comunitária na educação das crianças?
- Como a comunidade olha para a criança? Que criança vê e como é que este olhar influencia a comunicação e interação entre todos (crianças e adultos)?
- Que ambientes de aprendizagem e desenvolvimento podemos proporcionar aos bebés e crianças pequenas? Serão os espaços da comunidade, também eles, espaços promotores desse desenvolvimento e aprendizagem?

3.1 O conceito de comunidade e a responsabilidade comunitária na educação de bebés e crianças pequenas

Procurando o conceito de comunidade no dicionário da língua portuguesa, encontramos definições como “qualidade do que é comum” ou “participação em comum” (Infopédia: Dicionários Porto Editora, 2025). Trata-se, então, de criar algo em conjunto, uma cultura de experiências, valores, hábitos, costumes, crenças, linguagens... Uma cultura humana que se foi/vai (re)construindo ao longo da história através da atividade humana (Mello, 2007) e que nós, através do processo de educação e na interação com os outros, herdamos, integramos e para a qual também contribuímos. Compreendemos, nas duas histórias narradas, a relevância desta interação no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e na apropriação da cultura humana: na primeira história através da questão dos valores como a mentira e a obediência e suas consequências (*e.g.*, “*pensei ... como irá fazer a mãe para cumprir o que disse?!?*”) e na segunda história através da procura de olhares e troca de sorrisos como processo de descoberta do que e quem nos rodeia (*e.g.*, “*os nossos olhares cruzaram-se Imediatamente sorriu ao meu olhar*”). É neste constante processo de humanização, onde todos assumimos um papel relevante, que o processo de desenvolvimento e aprendizagem, também dos bebés e crianças pequenas, acontece.

Todas as atividades que desenvolvemos e que fazem parte do quotidiano dos bebés e das crianças pequenas são atividades humanas, e, como tal, marcadas pela

cultura da comunidade a que pertencemos: desde o banho, a refeição, a sesta (atividades tradicionalmente nomeadas como atividades de rotina), até ao passeio no parque, a ida ao museu, ao centro comercial e/ou à farmácia. E todas têm potencial para o desenvolvimento e aprendizagem nas suas múltiplas vertentes (do bem-estar e saúde, da identidade pessoal, social e cultural, e da comunicação, linguagens e práticas culturais, conforme Marques et al., 2024). Os bebés e as crianças pequenas participam ativamente nestas atividades da nossa cultura humana, fazem parte delas e, partindo das suas estruturas biológicas e esquemas mentais e dos seus interesses, (re)constroem conhecimento nesta relação que potencia o seu desenvolvimento individual humano (Folque et al., 2015).

A relação e comunicação que se estabelece entre crianças, da mesma e de várias idades cronológicas, e entre crianças e adultos é associada, no sentido de comunidade, a direitos e responsabilidades que cada membro, por pertencer, possui. Existe uma conexão emocional partilhada que resulta da interação entre membros ao longo do tempo, quer esta seja feita de acontecimentos agradáveis, quer de acontecimentos menos agradáveis (Pádua & Cortesão, 2023). Cada membro, influenciado pela comunidade a que pertence, tem a liberdade de tomar decisões e isso também influencia a comunidade. Vejamos este exemplo nas histórias narradas. Na superfície comercial, a atitude da mãe da menina de 2 anos provoca outra atitude na narradora da história que observa a situação. Os dois adultos intervenientes parecem ter ideias diferentes do que fazer perante a situação, talvez pautadas por conceções diferentes do que é a infância e olhares diferentes sobre a menina que protagoniza a história (ver ponto seguinte no texto). Contudo, ambos procuram um objetivo comum que é o bem-estar da criança e ambos tomam decisões que encaminham para a concretização do objetivo (*e.g.*, “a mãe dizia: - *Vem para ao pé de mim ... Aproximei-me da criança e disse baixinho: - Vai para ao pé da tua mãe*”). E também a menina de 2 anos, influenciada pelas decisões do adulto e pelo ambiente envolvente (e enquanto membro da comunidade), toma a sua decisão de ficar perto da mãe (*e.g.* “*A menina olhou para mim e foi para junto da mãe*”). Os intervenientes da história são, assim, importantes uns para os outros e contribuem para a satisfação das necessidades uns dos outros enquanto grupo. O mesmo acontece na relação que se estabelece na farmácia. Neste caso, adulto e criança decidem, através de várias estratégias ajustadas ao ambiente em que se encontram, manter a interação inicial

estabelecida, com troca de olhares e de sorrisos e com o jogo silencioso do cu-cu (e.g., “A menina continuava a sorrir para mim e eu para ela ... sem sons fazia-me “cucu” ... Conseguiu encontrar diferentes ângulos para me ver”). Em ambas as situações narradas, existe a oportunidade da criança e do adulto, no processo de interação e humanização, ir mais além com o outro, na companhia do outro, consciencializando-se da sua identidade, da sua forma de ver e se relacionar com o mundo e com as pessoas, dando o seu contributo para a comunidade que quer (re)construir e à qual pertence.

3.2 A imagem de bebé e criança pequena (à luz da comunidade)

A discussão em torno da imagem de bebé e criança tem vindo a ganhar maior ênfase desde a aprovação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019), começando a assistir-se a uma maior consciencialização sobre a responsabilidade da sociedade e seus intervenientes no desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, na construção de gerações presentes e futuras.

A tradicional visão da infância, apenas como uma fase transitória para a vida adulta, deve ser repensada, dando lugar a uma sociedade onde as experiências e contribuições das crianças são valorizadas (Oliver, 2025). Assim, nas últimas décadas do século XX, sustentada nas mudanças sociais e no desenvolvimento dos sistemas educativos, o paradigma da infância evoluiu, reconhecendo-se agora as crianças como agentes ativos na construção das suas próprias culturas e relações sociais, rejeitando-se “a conceção da criança passiva, folha em branco, mera recetora” (Formosinho, 2018, p. 10).

Também a sociologia para a infância reconhece, atualmente, a capacidade da criança pequena para agir, pensar e influenciar os contextos em que se insere. Sem negligenciar a sua localização geográfica, a raça, etnia e género, assume-se que estas diferenças influenciam tanto as práticas de cuidado, como as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem e a própria perceção sobre o conceito de infância (Cunha & Valle, 2022). Neste sentido, importa mencionar que as duas histórias apresentadas neste capítulo ocorreram em Portugal, num meio citadino, em que a idade dos intervenientes oscila entre os 2 e os 50 anos.

Em ambas as histórias, as crianças interagem com as narradoras através do olhar e expressões faciais (e.g., *“A menina olhou para mim... e ... os nossos olhares cruzaram-se”*), mostrando a importância de o adulto estar atento e valorizar todas as formas de expressão e linguagem da criança pequena. É fulcral que a ação do adulto respeite a criança, o seu espaço e privacidade, pois um olhar pode ser invasivo para a criança, fazendo-a sentir-se insegura, tal como pareceu demonstrar o comportamento da menina da segunda história quando se encolheu nas pernas do pai. Nesse momento, a narradora conseguiu “ler” a criança, e numa atitude empática, retomou o contacto apenas quando esta se mostrou recetiva (e.g., *“quando dei por mim estava a ser observada por uns olhos pequenos castanhos”*). A atitude do adulto de respeito pelo espaço e tempo necessários à criança pequena para continuar a interação pareceu resultar numa curiosidade espontânea da criança que foi crescendo gradualmente (e.g., *“Ela voltou-se a encolher nas pernas do pai. Decidiu brincar comigo – sem sons fazia-me “cucu” aparecendo e desaparecendo da minha vista. Conseguiu encontrar diferentes ângulos para me ver, ora à frente, ora atrás, ora empurrando ligeiramente o vestido preto da irmã”*). A presença dos progenitores da menina, figuras de referência (Dalbem & Dell’aglio, 2005), também se revela importante na história para que este crescendo na interação entre criança e adulto da comunidade aconteça. O vínculo afetivo com os progenitores pareceu conferir a segurança e confiança necessárias para que a criança decidisse manter a interação com um adulto desconhecido.

Partindo desta análise, caracterizamos as crianças protagonistas destas histórias como curiosas e interessadas em saber mais do que se passa ao seu redor, observando, experimentando, e fazendo parte dos acontecimentos (e.g., *“Entreteve o olhar para cima, tentando perceber o que se passaria com a mãe, o pai e a irmã mais velha”*). Estas evidências remetem-nos para uma outra característica comum na primeira infância que se relaciona com a exploração ativa do meio envolvente, através da utilização dos sentidos. Pensar a criança como aprendiz ativo significa reconhecer a sua necessidade incessante de novas experiências, o seu ímpeto natural de exploração, compreensão e controlo do ambiente em que vive. Se emocionalmente seguras, naturalmente as crianças exploram o seu contexto e estão altamente motivadas para novas descobertas (e.g., *“A menina ora se aproximava ora se afastava da mãe”*).

Nas duas histórias narradas, a imagem que os vários adultos intervenientes têm de criança, mediante a sua ação, parece diferente (e.g., *“Chegou a vez da mãe pagar e disse: - Ou vens para junto de mim ou ficas aqui!”* vs *“A certa altura os nossos olhares cruzaram-se ... sorriu ao meu olhar quando percebeu que eu estava a olhar verdadeiramente para ela”*). O excerto da primeira história parece opor-se a uma visão de criança pequena como sujeito ativo, com direito a participar e compreender o mundo ao seu redor. E também os espaços e a sua estrutura e organização refletem uma imagem comunitária de criança. Os espaços da comunidade são locais de vida, de cultura, de trabalho, de desenvolvimento e aprendizagem, de interação entre adultos e crianças e, por isso, funcionam como espelho da vida dos intervenientes que os frequentam, pelo que deve ser pensado em função dos adultos e também das crianças (Folque, 2014). Na história decorrida na farmácia, o espaço não parece ter sido pensado para incluir adultos e crianças pequenas (e.g. *“A mais velha olhava atentamente para o que se passava por detrás do balcão, a mais nova não tinha a altura suficiente para tal observação. Ficou de costas, encostada ao balcão, entre as pernas do pai a segurar um saco de papel na mão”*). A capacitação da comunidade (incluindo as famílias) no que se refere à construção de uma imagem competente da criança pequena, onde existe respeito mútuo e onde as necessidades, expectativas e curiosidades de todos são escutadas, “implica a possibilidade das crianças exercerem a sua atividade, no contexto social, de acordo com o seu modo particular de se relacionar com o mundo” (Folque et al., 2015, p. 18).

3.3 Ambientes de aprendizagem e desenvolvimento (formal vs. informal) para além da creche

Reconhecer o direito da criança pequena ao envolvimento e participação naquilo que lhe diz respeito no seu quotidiano (Cortesão & Jesus, 2022; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014) é assumir o compromisso de melhorar a educação de bebês e crianças pequenas através de uma compreensão mais abrangente, que vá para além da visão de que o lugar delas é na creche. Ao longo da história da infância e da educação, e por necessidade de dar resposta aos problemas da comunidade que foram emergindo, construiu-se a ideia de que o melhor lugar para os bebês e crianças pequenas é em instituições criadas a pensar (só) nelas, instituições cujo ambiente é planeado e organizado em função dos cuidados, proteção e estímulos

que as crianças pequenas precisam para se sentirem bem e se desenvolverem de forma plena e harmoniosa (ou seja, ambientes formais de aprendizagem e desenvolvimento).

Atualmente, vários estudos aqui já referidos (Cortesão & Jesus, 2022; Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015; Pádua & Cortesão, 2023; Pereira, 2021) fazem um convite à reflexão sobre a possibilidade de os adultos (re)construírem a sua visão de infância e de criança, repensando as suas formas de participação, criando novos espaço(s) e tempo(s) de interação. Ambientes não formais de aprendizagem e desenvolvimento que conduzam a processos sociais significativos de (re)construção de cultura no nosso dia-a-dia. Estes processos entendem a relação adulto/criança menos hierárquica, mais próxima, através da “participação ativa das crianças em atividades de adultos e estimulando as suas expectativas de participação sobre um projeto de comunidade compartilhada” (Cortesão & Jesus, 2022, p. 4). Procura-se, assim, uma forma de participação comunitária onde todos, adultos (docentes, auxiliares, pais, médicos, técnicos...) e crianças – comunidade – participam, garantindo uma educação de qualidade que reconhece, verdadeiramente, os direitos e deveres dos membros que a constituem (Pereira, 2021).

Na comunidade, crianças e adultos têm acesso a diversas experiências, atividades, espaços, pessoas... O que vivem na farmácia, no supermercado, no centro comercial, no centro de saúde, no museu, no parque, no pinhal (entre tantas outras possibilidades) é diferente do que vivem numa creche e significa a expansão de relações sociais que aqui podem nascer e que são parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem. É a oportunidade de “participar e usufruir do tecido social comum (...) [num] contexto intergeracional onde cidadãos de diversas idades convivem, interagem, partilham o seu património cultural e se entreejam, reforçando a sua identidade cultural e social e o sentido de pertença a uma comunidade” (Marques et al., 2024, p. 93).

Realçamos que, numa prática educativa assente na relação dialógica onde a troca de ideias é recíproca e o respeito mútuo, o adulto deixa de ter o papel de detentor do conhecimento, passando a valorizar uma comunicação aberta e bidirecional, em que as crianças expressam suas ideias, sentimentos e curiosidades. A escuta da criança desenvolve-se num ambiente em que esta se sente segura, o que terá consequências positivas para o seu bem-estar emocional e social. Tal como

afirma Folque (2014), os adultos que escutam ativamente as crianças não as ouvem apenas, reconhecem e valorizam as expressões e vivências de cada uma na construção de experiências de aprendizagens ricas.

Em suma, o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças pequenas pode e deve ser construído numa interação respeitosa e partilhada que aproxima o mundo das crianças ao mundo dos adultos. Uma relação onde a criança pequena é reconhecida como cidadã, competente, respeitada nas suas individualidades e talentos e escutada, capaz de tomar decisões naquilo que lhe diz respeito e contribuindo para a (re)construção melhorada da comunidade a que pertence. E esse é o nosso grande desafio!



Diana - 3 anos

Capítulo 4

O quotidiano da(s) criança(s) em casa

Cristiana Salada • Carolina Fernandes •

Isabel Simões Dias • Sónia Correia

Este capítulo 4 parte de duas histórias vividas com crianças no seu contexto familiar, ambas escritas no ano de 2021 (ano pandemia), sendo a primeira do tempo de confinamento COVID: *O Marcus em duas casas* e *O André na sua casa com a babysitter*. Estas duas histórias levaram-nos à reflexão em torno de dois tópicos: i) as crianças e o *seu* contexto (contexto familiar) e, ii) os desafios do quotidiano familiar – rede e relações.

* * *

O Marcus em duas casas

Contexto familiar | Ano civil: 2021

Em 2020, no primeiro confinamento (março 2020) da pandemia, ao fim de duas semanas em casa (cidade) a minha irmã liga-me. Estava eu também em casa, pois as instituições estavam todas fechadas. A minha irmã e o meu cunhado estavam em teletrabalho. Em casa, estavam com os dois filhos, a Marta, com 12 anos e o Marcus com 1 ano e 8 meses, na altura. Ninguém podia sair, pois houve quem fizesse queixa e a polícia andava sempre a rondar...

“O Marcus está fechado no quarto, nem sequer quer vir para a sala onde estou eu e a Marta, podes vir buscá-lo? Nem parece o mesmo...não interage connosco, mal quer comer...”

Fui buscá-lo a Leiria.

Veio o caminho calado, a olhar pela janela...falava para ele, e nem um único som saía. Apenas o pestanejar lento e pesado.

“Estamos quase a chegar a casa da avó (aldeia), vamos ficar lá a dormir!” Disse-lhe eu... olhou para o espelho retrovisor onde me viu a sorrir e virou de novo a cara.

Chegámos. Tirei-o do carro e disse-lhe, “vamos brincar? Queres ir para a areia?”. Meio apático olhou para mim e sorriu. “Vamos para a areia?” repeti... “sim!” Começou a correr em direção à areia.

Fui ter com ele ao escorrega e com o primo António, também da mesma idade do Marcus. Descalçámo-nos os 3 e lá estivemos a brincar com a areia e com o escorrega. O ar de felicidade do Marcus voltou!

Os pais e a irmã regressaram no fim de semana. “Marcus, vamos para casa?” disse-lhe a mãe, ao que ele responde de imediato “não”.

Ficou mais uma semana... com o primo a brincar e a explorar todo o espaço que tinha de liberdade e menos limitante que o espaço que escolheu, no apartamento, para acolher a sua tristeza...o quarto, pois todos estavam ocupados para estar com ele ou para acolher as suas brincadeiras.

O André na sua casa com a *babysitter*

Contexto familiar | Ano civil: 2021

A mãe do André (1 ano e 21 meses) é de nacionalidade francesa e o pai de nacionalidade portuguesa. Cheguei a casa do André por volta das 19h30, fui recebida à porta pelo pai e pela criança.

O pai perguntou ao André “Quem é?” e a criança com o seu ar envergonhado lançou um sorriso e esticou os braços para o meu colo [*babysitter*].

Já dentro de casa, o pai foi-se organizar porque ia sair com a sua esposa. O André apontou para uma área da sua sala onde tinha um tapete, uma minicozinha com diferentes legumes, talheres de plástico, uma caixa com histórias, puzzles... começámos a brincar os dois. O André colocava alimentos em pequenas panelas e dava-me para comer com o auxílio de uma faca. De imediato a mãe do André viu a nossa brincadeira e interrompeu a criança dizendo em francês “André não é com a faca, mas sim com a colher. A faca é para cortar os alimentos”. O André olhou para os seus brinquedos e trocou o talher... e assim continuámos a brincar!

Chegou a hora dos pais saírem de casa... o pai veio junto ao André, deu-lhe um beijo e disse para se portar bem, em português. A mãe deu um beijo ao André e disse em francês “André, olha para o relógio... quando o ponteiro maior estiver no 9 é hora de ir jantar! Até logo meu amor”. E assim foi, chegou-se às 19h45 e a criança foi jantar! O André olhou para o relógio...

A criança arrumou o seu cantinho e dirigiu-se à cozinha... Sentei-o na sua cadeira de alimentação e comecei por dar-lhe a sopa, de seguida o 2.º prato e depois a fruta.

Assim que terminámos a refeição era a hora de ir tomar banho. A casa de banho do André ficava no 1.º andar... ele deu-me a mão e assim que começámos a subir degrau

a degrau, a criança contava un, deux, trois... até dix-huit, pois eram 18 degraus. Fomos para a casa de banho, a criança colocou o bacio em cima do tapete, despi-o, ele escolheu uma história num cesto que havia na casa de banho com diferentes livros e sentou-se no bacio....

* * *

As duas histórias apresentadas relatam situações vividas com crianças pequenas em contexto familiar, sendo que a primeira se situa num episódio vivido em família e a segunda relata uma experiência de uma *babysitter*, na casa de uma família, com uma criança pequena. Refletindo sobre as histórias, enquanto profissionais de educação de infância, levantam-se as seguintes questões:

- Quem é a criança no seu contexto (familiar)? Que experiências e saberes as crianças aprendem no seu contexto familiar? Qual o papel do adulto (familiar direto ou *babysitter*) na promoção do desenvolvimento/aprendizagem da criança?
- Quais as redes de apoio que as famílias têm? Que respostas há para apoiar as famílias? Qual o papel dos pais na promoção do bem-estar da família?

4.1. As crianças e o seu contexto

Como sabemos, os primeiros três anos de vida apresentam-se como janelas de oportunidade de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem já que o cérebro do bebé/criança se desenvolve a uma velocidade nunca mais repetida (Unicef, s.d.). Conforme Marques et al. (2024), a primeira infância é um momento de significativo desenvolvimento motor, social, cognitivo e linguístico (assente num processo de maturação biológico e nas experiências promovidas pelo contexto físico e social) no qual a criança vai aprendendo a estabelecer relações (que se desejam para todos saudáveis). Assim sendo, é fulcral que as experiências proporcionadas pelo(s) contexto(s) – familiares e extra-familiares - sejam estruturantes, interessantes, desafiadoras e ricas. Neste sentido, defende-se uma continuidade entre a família e os outros contextos que a criança ocupa enquanto cidadã (e.g., creche) – é desejável que estes dois mundos se encontrem e se acolham, através de uma relação de abertura, de confiança e de respeito (Coelho et al., 2015). É neste caminho de

comunicação que estas duas histórias nos impelem a um questionamento sobre o papel das vivências familiares no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Em contextos distintos, com diferentes intervenientes e ações, as duas histórias retratam episódios vividos com crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, em contexto familiar. Assumindo um olhar educativo, inferimos que ambas as histórias denotam cuidado e respeito pela criança e pela infância (e.g., *“Tirei-o do carro e disse-lhe, “vamos brincar? Queres ir para a areia?”. Meio apático olhou para mim e sorriu. “Vamos para a areia?” repeti... “sim!” Começou a correr em direção à areia.; ... e assim continuámos a brincar!”*) e ambas revelam que as crianças, em contexto familiar, adquirem experiências e saberes que mobilizarão para outros contextos (as crianças não são tábuas rasas), conforme se pode ver nas seguintes afirmações: *“Veio o caminho calado, a olhar pela janela...falava para ele, e nem um único som saía”*; *“De imediato a mãe do André viu a nossa brincadeira e interrompeu a criança dizendo em francês “André não é com a faca, mas sim com a colher. A faca é para cortar os alimentos”. O André olhou para os seus brinquedos e trocou o talher”*.

Em época de pandemia, crianças e suas famílias tiveram de se ir reinventando para dar resposta a uma situação inédita e impensável. A primeira história leva-nos a refletir sobre o papel do confinamento obrigatório⁸ no desenvolvimento/aprendizagem de uma criança pequena e sobre as opções que cada família foi encontrando para minorar os efeitos deste mesmo confinamento (e.g., *“O Marcus está fechado no quarto, nem sequer quer vir para a sala onde estou eu e a Marta, podes vir buscá-lo? Nem parece o mesmo...não interage connosco, mal quer comer”*). Face ao relatado na história, infere-se a importância do estar com outras pessoas (adultos e crianças), em espaços exteriores na promoção do bem-estar da criança (Kickbusch, 2012).

A segunda história situa-nos numa família multilingue - *“A mãe do André (1 ano e 21 meses) é de nacionalidade francesa e o pai de nacionalidade portuguesa ... a criança contava un, deux, trois... até dix-huit”, pois eram 18 degraus - e nas suas opções em termos educativos (e.g., “O André colocava alimentos em pequenas panelas*

⁸ Ver anexo 1 – *“Naquela altura tudo era estranho...”*, poema de Cristiana Salada (membro GPC) acerca do confinamento pelo COVID19.

e dava-me para comer com o auxílio de uma faca. De imediato a mãe do André viu a nossa brincadeira e interrompeu a criança dizendo em francês André não é com a faca, mas sim com a colher”) que foram dignas de registo pela *babysitter* que se infere ser uma pessoa de confiança. Conforme Wijaya et al. (2025), as exigências da parentalidade atual solicitam respostas coerentes com a realidade de cada família e confiar um filho a uma *babysitter* (alguém que prioriza o bem-estar da criança ao mesmo tempo que alinha a sua ação com a realidade e expectativa da família) é uma opção para as famílias que podem pagar este serviço.

Pensando nas duas histórias, assume-se que os adultos envolvidos estiveram presentes na rotina das crianças, interagiram com elas de uma forma intencional (procurando promover o seu desenvolvimento/aprendizagem) ajustando a sua ação ao contexto de cada uma. Neste sentido, pode-se afirmar que os adultos das histórias escutaram e respeitaram as crianças (respeitaram o seu tempo e o seu ritmo), procurando promover o seu bem-estar (ver figura 1).

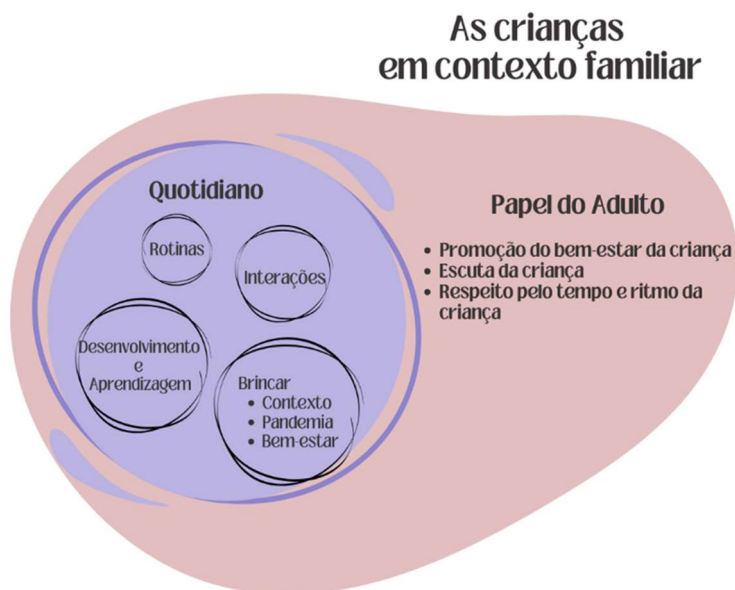


Figura 1 – Crianças e adultos no quotidiano familiar

4.2. Desafios do quotidiano familiar – rede e relações

No dia-a-dia pode tornar-se um grande desafio para as famílias manter um equilíbrio entre a gestão familiar, o trabalho e a vida doméstica. No entanto, para que a primeira infância possa ser vivida e aproveitada da melhor forma, é fulcral agir

no sentido de experienciar esta harmonia. As crianças pequenas precisam do seu tempo para construir significado em relação ao mundo que as rodeia e isso acontece através das interações que estabelecem com o outro e com o meio em que estão inseridas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). No fundo, as crianças precisam ter tempos estabelecidos, não só para momentos como a higiene e a alimentação, mas também para a sua atividade mais natural: o brincar. Este brincar, que tem um valor insubstituível, constitui-se como “uma experiência geradora de alegria, satisfação e de múltiplas aprendizagens, envolvendo aspetos relevantes do ponto de vista da vivência emocional, social, cognitiva e física de bebés e crianças” (Marques, 2024, p. 22). Por isso, as famílias precisam organizar uma rotina que privilegie os tempos da criança, para que estas possam fruir de todos os momentos.

Com vidas profissionais cada vez mais exigentes e com ritmos cada vez mais acelerados, fruto das mudanças sociais e socioeconómicas que têm vindo a acontecer ao longo dos últimos anos, Portugal tem assistido a uma crescente necessidade de expansão de serviços que possam apoiar crianças e famílias. Conforme Grande (2017), o facto de os pais partilharem a responsabilidade de assegurar o rendimento económico familiar e dos familiares mais próximos – como os avós – trabalharem até cerca dos 70 anos de idade, levou a que tivessem surgido redes de apoio (flexíveis e adaptadas às realidades contemporâneas) que se afastam dos modelos tradicionais - as famílias tiveram de ser criativas, tiveram de procurar soluções e de se adaptar.

Nas duas histórias acima vemos duas realidades e motivações diferentes, mas, também, vemos duas famílias a ajustar-se e a procurar estabelecer uma rede de apoio. Na primeira, passada em contexto de pandemia, vemos pais preocupados com o filho que se mostra diferente do habitual, com pouca vontade de interagir e, perante este sinal alarmante, decidem procurar ajuda junto de um familiar - a tia, que também é educadora de infância (e.g. “*O Marcus está fechado no quarto, nem sequer quer vir para a sala onde estou eu e a Marta, podes vir buscá-lo?*”). Esta história relembra-nos o impacto profundo que a pandemia teve nas dinâmicas familiares (Fegert et al., 2020; Moore et al., 2020). Se antes da pandemia já era difícil encontrar um equilíbrio, o teletrabalho, que se tornou realidade para muitos, intensificou o excesso de trabalho dos pais e levou-os a uma situação emocional de exaustão. Como

consequência, assegurar as rotinas diárias ou até mesmo proporcionar momentos prazerosos com os filhos revelou-se uma dificuldade acrescida (Mata & Pedro, 2021). No caso do Marcus esta nova realidade de confinamento – de ver a sua rotina alterada, de não poder sair de casa e brincar noutros espaços, convivendo com outras pessoas – teve um efeito negativo no seu bem-estar (físico e emocional) (*e.g.* “*Nem parece o mesmo...não interage connosco, mal quer comer*”).

Já na segunda história, percebemos que há um casal que iria sair para jantar e, por isso, recorre a um serviço de *babysitting* (*e.g.* “*Já dentro de casa, o pai foi-se organizar porque ia sair com a sua esposa*”). De acordo com o resto da história, é possível perceber que a criança já esteve com a *babysitter* anteriormente e que não só os pais já estabeleceram uma relação de confiança com este outro adulto, como o próprio André, que, ainda que envergonhado, rapidamente a cumprimentou (*e.g.*, “*O pai perguntou ao André “Quem é?” e a criança com o seu ar envergonhado lançou um sorriso e esticou os braços para o meu colo [babysitter]*”).

Em ambos os episódios assistimos à preocupação dos pais em assegurar que os seus filhos estão/ficam bem (mesmo que na sua ausência) e uma vontade de promover o bem-estar de todos, crianças e/ou adultos. Assumindo que “a criança é um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefactos culturais (Malaguzzi, 1998, como citado por Oliveira-Formosinho, 2019, p.115), estes pais revelam preocupar-se com o que a criança sente, pensa, aceita, rejeita, alguém que participa no seu contexto e que deve ser respeitada nos seus interesses e necessidades (*e.g.*, “*Os pais e a irmã regressaram no fim de semana. “Marcus, vamos para casa?” disse-lhe a mãe, ao que ele respondeu de imediato “não”. Ficou mais uma semana*”). A criança foi vista como competente e como alguém que deve estar envolvida nos assuntos que lhe dizem respeito (*e.g.*, “*André, olha para o relógio... quando o ponteiro maior estiver no 9 é hora de ir jantar! Até logo meu amor*”). Estes pais revelaram cuidado em explicar à criança o que estava a acontecer porque, embora pequenina, é-lhe reconhecida a capacidade de compreender o funcionamento do mundo (*e.g.*, “*André não é com a faca, mas sim com a colher. A faca é para cortar os alimentos*”). Estes pais revelaram consideração e respeito pela pessoa que é a criança e pelo seu tempo em adaptar-se à (nova) realidade, mostrando escutar o que a criança tem para partilhar. Na primeira história há uma escuta “em ação” (os pais percebem que o bem-estar do

Marcus está comprometido devido ao contexto em que está inserido – em casa, sem contato com espaços exteriores – e agem para mudar essa situação). Na segunda história, há uma escuta das necessidades do casal (o casal decide passar um momento a dois) que, indiretamente, terá repercussões na disponibilidade para escutar a criança (o casal precisa de estar em sintonia, bem na parêntese, para poder estar disponível para escutar a criança). Procurando *olhar com olhos de ver* para a criança, com abertura e disponibilidade para tentar perceber e dar sentido ao que a criança está a querer comunicar, solicita sensibilidade, cuidado e empatia por parte dos adultos.

O Marcus (primeira história) precisava de poder voltar a sentir-se livre, de poder voltar a ter com quem brincar e partilhar experiências diferentes das que estava a viver anteriormente, para que se voltasse a sentir ele próprio, para que pudesse voltar a sentir-se feliz (*e.g.*, “*Descalçámo-nos os 3 e lá estivemos a brincar com a areia e com o escorrega. O ar de felicidade do Marcus voltou!*”). O André (segunda história) revelou necessidade de se situar na rotina que conhecia - enquanto os pais se preparavam para ir jantar fora, o André, através do jogo de faz-de-conta, começa a preparar o jantar com a ajuda da sua *babysitter* (*e.g.*, “*Já dentro de casa, o pai foi-se organizar porque ia sair com a sua esposa [...] O André colocava alimentos em pequenas panelas e dava-me para comer com o auxílio de uma faca*”).

O poder das interações e das relações na promoção da segurança e bem-estar da criança está, nestas histórias, bem visível: o Marcus, acolhido pela tia e pelo primo, fortaleceu-se e desabrochou; o André, nos braços da *babysitter* (e com as palavras dos pais na memória!) manteve a sua rotina e a sua estabilidade emocional – a *babysitter*, enquanto rede de apoio a esta família – revelou-se fundamental na saúde desta família (pais e filhos). Conforme provérbio africano, *é preciso uma aldeia para educar uma criança* (todos somos importantes na vida de uma criança desde que a nossa interação traga paz e leveza para todos os membros da família), é preciso educar na realidade do contexto de cada um (L'Écuyer, 2023).



Maria Rita - 1 ano e 8 meses

Capítulo 5

Do cotidiano da(s) criança(s) ao bem-estar: implicações para a pedagogia com a 1.^a infância

Rosemeri Henn

A educação é uma jornada que nos convida a viajar juntos – docentes, crianças, famílias e investigadores. Viajar juntos na educação nos faz perceber diferentes lugares, mas cada um na sua ótica, pois, cada olhar é único. Nesse processo, ocorre o compartilhamento de ideias, experiências e percepções, que podem servir de bagagem para seguirmos o nosso próprio caminho. Essa bagagem, que vai aumentando com as histórias partilhadas em grupo, com o olhar voltado para as crianças de 0 a 3 anos, nos leva a espreitar lugares antes não explorados.

A partilha em grupo das histórias das crianças levou à reflexão em conjunto sobre a primeira infância. Ao refletirmos sobre o percurso do Grupo Projeto Creche, apresentado nos diferentes capítulos deste livro, começamos a enxergar a riqueza de cada espaço, de cada rotina, dos diferentes quotidianos que envolvem o bem-estar da criança e, conseqüentemente, as pedagogias da infância expressas em cada ação. Neste sentido, este capítulo levar-nos-á a olhar sobre cinco dimensões reflexivas: i) o quotidiano como campo de aprendizagens na primeira infância, ii) a escuta sensível e reflexão como caminhos para uma educação de qualidade na primeira infância, iii) olhando para uma dinâmica pedagógica colaborativa, iv) a importância dos espaços (exteriores e interiores) como lugar para a aprendizagem do corpo, e, v) encerrando uma etapa, abrindo novos trilhos: reflexões sobre a pedagogia do quotidiano na primeira infância.

5.1. O Quotidiano como campo de aprendizagens na primeira infância

O quotidiano mostra-se como uma categoria fundamental para compreender a primeira infância, uma vez que, no quotidiano dessa fase da vida ocorrem vivências que produzem sentidos, aprendizagens e vínculos, corroborando para o significado da existência, ou seja, é a base do desenvolvimento da criança.

A primeira infância é um período mágico, onde muitas das descobertas que levamos para a vida inteira estão por vir, logo é um tempo fundamental e decisivo para o desenvolvimento humano. Nela, o corpo, as interações, os vínculos afetivos, o brincar e os diferentes espaços vividos se transformam em um campo vasto e produtivo para aprendizagens intensas.

Nesta linha de pensamento, o Grupo Projeto Creche nos lembra de que até as situações mais simples do dia-a-dia são experiências significativas, já que, nessas ocasiões, se abrem portas para novas descobertas. Vendo por este prisma, podemos

afirmar que, nestes momentos, aparentemente simples, existe uma complexidade que se revela quando os observamos para além das aparências. Por trás das ações das crianças, encontra-se uma realidade que precisa de tempo para ser refletida, para ser entendida profundamente e apreciada em seus detalhes, repletos de significados. Esse processo torna-se possível quando o educador adota uma postura intencional, pautada na escuta sensível e na valorização da criança como um sujeito ativo e protagonista de sua própria história.

No quotidiano da criança se entrelaçam as relações, os afetos, as emoções, as aprendizagens e as experiências que, juntas, marcam e constroem a infância. As narrativas coletadas ao longo deste projeto reforçam que o dia-a-dia não é apenas um pano de fundo, mas sim, um verdadeiro território pedagógico, onde o bem-estar deve ser o indicador da qualidade a ser buscada.

A conexão entre a experiência diária e o bem-estar da criança é crucial. De acordo com Laevers (2004), o bem-estar e a implicação são indicadores diretos de qualidade na educação. O bem-estar, que envolve o estado emocional da criança, influencia diretamente na sua implicação, ou seja, no seu envolvimento e engajamento com as atividades (Portugal & Carvalho, 2024; Portugal & Laevers, 2018). Fatores contextuais, como a oferta educativa, o clima relacional, o espaço para iniciativa, a organização e o estilo do educador são elementos-chave que influenciam, moldam esses indicadores.

Em suma, a primeira infância exige do educador um olhar atento e intencional, capaz de enxergar nas interações diárias oportunidades valiosas para o desenvolvimento humano integral da criança. É no quotidiano, repleto de detalhes e significados, que a pedagogia se manifesta de forma mais autêntica e eficaz, garantindo o bem-estar e o pleno desenvolvimento dos pequenos.

5.2. Escuta sensível e reflexão como caminhos para uma educação de qualidade na primeira infância

Este capítulo final nasce do olhar, com diferentes lentes, sobre tudo aquilo que foi partilhado ao longo dos capítulos anteriores. Denotamos como as histórias do quotidiano, vividas pelas educadoras com as crianças e aquelas vividas pelas próprias crianças de 0 a 3 anos, revelam uma riqueza de experiências que, quando

observadas com sensibilidade e intencionalidade pedagógica, nos conduzem a descobertas sobre o desenvolvimento humano na primeira infância.

A primeira infância, neste livro, recebe um olhar atento e sensível, voltado para uma etapa da vida que precisa ser reconhecida, compreendida e valorizada em todas as suas dimensões. Trata-se de um período marcado por inúmeros episódios que acontecem em curtos espaços de tempo e que exigem uma escuta sensível, capaz de revelar que muitos fatos e cenas, muitas vezes, passam despercebidos.

No desenvolvimento vemos também a importância de se ter a sensibilidade para reconhecer a hora de se aproximar e a hora de se afastar, respeitando o espaço da criança (conforme colocado nos exemplos da Beatriz com a folha no nariz; A Leonor e a ex-educadora), bem como a valorização da observação, da escuta sensível e a reflexão como ferramentas primordiais para a qualificação da prática pedagógica.

Olhar para o cotidiano das crianças na primeira infância revela o quão fértil esse período é para a construção de aprendizagens, sentidos e socialização. Como mostram Bento e Portugal (2016), Dias (2022) e Oliveira e Pinazza (2019), as crianças estabelecem relações e aprendem em interação com o outro e com o ambiente. Assim, a aprendizagem é construída pelas experiências – sejam elas planejadas ou surgindo nos pequenos gestos do cotidiano – nas quais a pedagogia assume um papel muito maior: o de uma pedagogia orgânica, relacional e processual.

Através da escuta sensível do adulto, pode-se ofertar um ambiente estimulador para a criança, que acuse e nutre sua curiosidade, criatividade e desenvolvimento, onde a criança construa seu conhecimento utilizando-se da sua compreensão de mundo a partir de suas experiências e interesses.

Lembramos que a aprendizagem é construída e compartilhada por meio das interações humanas, entre as crianças e o educador, entre as próprias crianças e em conexão com a comunidade e o ambiente em que estão inseridos.

Percebe-se nos diferentes capítulos que a escuta sensível está entrelaçada com a pedagogia processual, onde o educador tem a capacidade de realmente estar presente e perceber a criança em sua totalidade, dando a devida importância para o bem-estar da criança e o seu processo do desenvolvimento.

Essa pedagogia, fundamentada na escuta sensível, expressa o trabalho realizado ao longo do percurso das educadoras no Grupo Projeto Creche. É importante destacar que “escutar”, nesse contexto, significa muito mais do que simplesmente ouvir palavras, pois envolve acolher as expressões corporais, reconhecer o silêncio do momento, perceber os olhares que se encontram ou se distanciam e interpretar os movimentos transmitidos pelas crianças, por meio dos quais elas se comunicam de diferentes formas (Folque, 2014).

Ressalta-se que essa postura atenta do educador é que faz a diferença no trabalho desenvolvido, pois amplia as oportunidades de aprendizagem, cuidando para auxiliar nas necessidades e interesses das crianças, respeitando o ritmo de cada uma e procurando sempre estar atento para favorecer a autonomia, a autoestima e o bem-estar da criança (Garcia & Pinazza, 2021; Portugal, 2011).

Portugal e Laevers (2018) e Carvalho e Portugal (2024) demonstram que o bem-estar e a implicação são indicadores da qualidade educativa, onde se encontram os processos que estão entre o contexto e o resultado. Quando as crianças demonstram alegria, segurança e engajamento nas atividades revela-se a presença de uma pedagogia que respeita os seus tempos e interesses. E este respeito se denota nos seguintes relatos:

“decidi partilhar a espiga de milho recebida e proporcionar aos bebés, uma nova experiência, permitindo que eles explorassem a espiga e as suas diferentes texturas. Alguns dos bebés manifestaram curiosidade e interesse em mexer nela, mas outras, talvez pela sensação áspera das suas camisas (folhas da espiga), não permaneceram nesta exploração pelo mesmo tempo que as restantes”

“comunicando com olhar, fui percebendo que a Beatriz estava disponível para experimentar novas possibilidades de exploração da folha. Assim, fui passando a folha pelo meu braço.... Beatriz estende-me o seu braço como que a solicitar a vivência dessa sensação. Passo a folha pelo seu braço direito, olho para ela e sorrio. Ela olha para mim, sorri e estende-me o seu braço esquerdo”

“O Marcus está fechado no quarto... podes vir buscá-lo? ... Fui buscá-lo Veio o caminho calado... Tirei-o do carro e disse-lhe, “vamos

brincar?” ... Marcus, vamos para casa?... Ficou mais uma semana... com o primo a brincar e a explorar todo o espaço que tinha de liberdade e menos limitante que o espaço que escolheu, no apartamento”

Através das histórias descritas pelas educadoras, evidencia-se um processo de reflexão do profissional sobre as vivências ocorridas, o que facilita os processos de análise, a busca de uma prática mais eficiente e, com isso, a construção de significações e de uma maior qualidade educacional.

5.3. Olhando para uma dinâmica pedagógica colaborativa

O Grupo Projeto Creche, que desde 2008 vem-se dedicando à reflexão sobre a prática pedagógica na primeira infância, constitui-se como exemplo de persistência e continuidade de um trabalho coletivo. A sua trajetória revela que a colaboração não se reduz a ações pontuais ou tarefas partilhadas de forma esporádica, mas implica em muito mais do que atos corriqueiros feitos em conjunto em algumas ocasiões. Requer compromisso, respeito, compartilhamento de saber e solidariedade constante (Henn, 2021). Nesse sentido, a experiência do Grupo mostra como a construção de saberes pedagógicos na infância se fortalece quando sustentada por laços de corresponsabilidade e diálogo.

Existe neste grupo de educadores uma colaboração intrínseca e uma formação contínua onde, através dos relatos experienciados pelos pares, um aprende com o outro (Imbernón, 2011), ocorrendo uma partilha do conhecimento voltada para auxiliar e melhorar a prática, com uma reorganização do pensamento e da própria aprendizagem dos profissionais. Estes acabam “treinando” o olhar para as situações do cotidiano, ficam atentos para o que ocorre em seus espaços de trabalho.

A importância do grupo reside na partilha de experiências, no compartilhamento de vivências que são advindas do seu cotidiano. Ao longo dos anos, de mais de uma década, os educadores/professores trocam vivências, compartilham desafios e descobertas, o que fortaleceu a prática pedagógica de cada integrante. Além disso, construíram junto um conhecimento coletivo que agregou a prática umas das outras. Este processo de reflexão e partilha contínua é fundamental para o aprofundamento do trabalho desenvolvido na primeira infância.

A colaboração estabelecida no grupo remete ao que Fiorentini (2018, p. 56) destaca, ao afirmar que, na colaboração, as relações “tendem a ser não hierarquizadas, havendo liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações”. Do mesmo modo, Henn (2021, p. 49) ressalta que, nesse processo, “os objetivos comuns são partilhados e os individuais respeitados e procurados”. Essa dinâmica se percebe no Grupo, onde se evidenciou uma aprendizagem mútua, sustentada pelo diálogo profissional e reflexivo em torno das histórias que compõem o cotidiano pedagógico da primeira infância.

Ao longo dos trilhos percorridos pelo grupo, foi possível vivenciar uma aprendizagem colaborativa que rompeu com a visão tradicional, dando lugar a uma dinâmica de formação contínua. O olhar para a primeira infância foi-se constituindo progressivamente, à medida que o grupo passou a valorizar as cenas do cotidiano como fontes legítimas de conhecimento, ou seja, o grupo deu voz e vez para cenas do próprio cotidiano, as quais acabam constituindo a aprendizagem tanto das crianças como do próprio grupo, onde a criticidade e o olhar atento se fez presente em relação a cada integrante, e repercutindo logicamente no agir pedagógico, fomentando a criticidade, atenção e reflexão sobre a prática pedagógica.

Fato este percebido também em espaços fora dos muros da instituição creche, estendendo-se também ao contexto familiar onde é narrado que André “contava un, deux,...” onde a *babysitter* “somente” lhe deu a mão, mas com este ato encorajou-o a ir contanto os degraus enquanto subia as escadas demonstrando com confiança o conhecimento já adquirido. Também a interferência no espaço comercial onde “Aproximei-me da criança e disse baixinho: - Vai para ao pé da tua mãe”, mostrando desta forma, os cuidados estabelecidos na relação adulto-criança. Esses relatos, revisitados pelo grupo, revelaram como o exercício de observação e reflexão contribuiu para ampliar a sensibilidade educativa, as percepções foram aprimoradas através do próprio grupo, pois as integrantes do mesmo incorporaram o olhar para cenas do dia-a-dia.

5.4. A importância dos espaços (exteriores e interiores) como lugar para a aprendizagem do corpo

Cada capítulo deste livro lançou um olhar sobre um aspeto do quotidiano: o espaço exterior, o interior da creche, a comunidade e o ambiente familiar. Ao

articular essas histórias entre si, percebemos que, mais do que contextos isolados, esses espaços formam uma rede de apoio e de experiências que potencializam a aprendizagem das crianças quando acompanhadas por adultos que conseguem escutar, acolher e observar com atenção. Neste olhar com efeito de “zoom” (Sá-Chaves, 2009), trazido pelos educadores, nos faz refletir quão importantes são todos os espaços por onde circundam, transitam nossas crianças, pois um simples ato, seja dentro ou fora da instituição, são importantes momentos para o seu crescimento.

A criança é compreendida como um ser que se relaciona com o ambiente que a circunda. Esta questão da criança e sua relação com o ambiente é um princípio fundamental em diversas abordagens pedagógicas. Importa um olhar atento tanto para os espaços interiores quanto para os espaços exteriores, pois ambos são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Cumpre lembrar que os espaços exteriores vão além do parque da instituição, são espaços urbanos e rurais onde os ambientes naturais são lugares de aprendizagem indispensáveis para o desenvolvimento infantil. Para os autores como Vygotsky (2007), Oliveira-Formosinho (2007) e Malaguzzi (1999) em entrevista a Lella Gandini, a aprendizagem é como um processo que envolve corpo, mente e emoção. Estes autores primam pela autonomia e criatividade das crianças ressaltando que a criança precisa interagir, experienciar e explorar para compreender o mundo ao seu redor.

Nas histórias do espaço exterior, vemos o corpo em movimento, a curiosidade aguçada e a descoberta da natureza como elementos que despertam não apenas o prazer de brincar, mas, também, habilidades motoras, cognitivas e sociais. Crianças que tocam a terra, observam espigas de milho, sentem o vento e nomeiam aquilo que veem, como Miguel ao cheirar a “rua”, o brincar de Beatriz com uma folha, demonstram que a aprendizagem nasce do encontro entre corpo, ambiente e emoção, e que acontece em todos os lugares, e a natureza é estimulante ambiente para um crescimento integral.

Também nos espaços interiores, o cotidiano nos revela relações, onde se destacam as interações mediadas pelos educadores, as suas intencionalidades para promover a aprendizagem significativa, como a despedida do Luís, o gesto cuidadoso da Beatriz com a folha, a expressão emocional da Leonor diante da transição de sala – tudo isso nos convoca a pensar em ambientes que respeitem o

tempo das crianças, acolham seus vínculos e proporcionem segurança para explorar e pertencer. A creche, neste olhar, não é apenas espaço físico, mas um campo de construção de identidade, confiança e linguagem.

Salienta-se que os espaços propiciam muitos encontros e desencontros, tanto entre crianças quanto entre educadores e crianças. Essas relações precisam ser cuidadosamente observadas e acolhidas, a fim de evitar o surgimento de mágoas ou marcas negativas, como se evidencia no relato: *“Este ano letivo passou para a sala seguinte e deixou de querer vir ao meu colo e sempre que pode demonstra que está zangada comigo”*. Essa transição das crianças, de um grupo para o outro, precisa ser olhada com mais atenção e feita de forma que a rutura não seja drástica e cause sentimento de abandono.

Os gestos cotidianos que ocorrem no contexto educativo de uma creche, como o vestir a touca, a partilha da refeição, a hora da organização dos brinquedos, trazem à tona a importância de uma pedagogia que cada detalhe da rotina faz parte da formação da criança. Tudo o que ocorre dentro do espaço interno são momentos formativos.

Um espaço que nos chama atenção é o da própria comunidade, onde a criança fica em contato com pessoas que não são do seu círculo de conhecidos, como em mercados, farmácias, onde muitas vezes ocorrem diferentes aprendizagens e nos leva a perceber e a refletir como os adultos olham para as crianças. Observa-se, de modo muitas vezes inconsciente, a tendência dos adultos a infantilizar as interações quando se encontram diante de uma criança. As histórias relatadas nos capítulos anteriores sugerem que ainda há muito a fazer para construir uma sociedade que reconheça a criança pequena como cidadã de direitos. Os espaços públicos podem – e devem – ser ambientes de aprendizagem e vínculo, desde que os adultos estejam dispostos a ver, interagir e reconhecer os pequenos como interlocutores cuja voz carrega significados legítimos. Desta forma se situa as crianças na comunidade e que elas fazem parte da comunidade.

No ambiente familiar, por sua vez, os afetos e as rotinas nos mostram o impacto que o cuidado, a escuta e o pertencimento tem na construção emocional e na estabilidade das crianças. Histórias como a do Marcus e sua mudança de casa, ou a vivência do André com a *babysitter*, trazem à tona o papel crucial da família como

base para o bem-estar e o desenvolvimento infantil. Assim se ressalta que o currículo infantil se estende para além da instituição.

Os espaços quotidianos nos possibilitam um desenvolvimento pessoal e social onde encontramos a ampliação do repertório de palavras e expressões, ou seja, uma linguagem gestual e oral, uma comunicação verbal e não verbal, despertadas pelas curiosidades advindas das pequenas vivências do quotidiano onde a criança utiliza gestos, expressões faciais, olhares e palavras para interagir, mostrando prazer ao ser ouvida, vista e escutada muitas vezes através do simples ato de olhar o outro e ser correspondida.

Nestes contextos, tanto nos espaços interiores como exteriores, a aprendizagem deve "passar pelo corpo", ou seja, ter emoção no que se está fazendo, corporificando os momentos. Essa expressão ilustra nitidamente como as experiências sensoriais se integram e se tornam parte do ser, transformando a simples vivência em uma aprendizagem profunda e significativa.

5.5. Encerrando uma etapa, abrindo novos trilhos: reflexões sobre a pedagogia do quotidiano na primeira infância

As narrativas aqui apresentadas pelas educadoras evidenciam que na educação de infância não se precisa criar práticas extraordinárias, mas reconhecer o valor pedagógico de cada gesto. A questão está em conseguir transformar cada experiência – como brincar com uma folha, caminhar pela rua, interagir em casa, em oportunidades de aprendizagem. Henn e Miguéis (2017, 2019) ressaltam que a avaliação da oferta educativa deve considerar a vivência real das crianças e sua implicação nos contextos de aprendizagem.

Todas as histórias apresentadas neste livro nos mostram que o quotidiano é um campo onde as aprendizagens ocorrem na prática, no convívio, através de exemplos, imitações e explorações. O quotidiano na primeira infância é impregnado de ações que são aprendidas e fundamentais para a vida adulta, ou seja, ali se aprende a se despir, esperar a sua vez, compartilhar, escolher o que se pode fazer, ajudar o outro, a nomear objetos, a distinguir emoções, e muitas outras. Tudo o que ocorre no quotidiano deve ser valorizado no próprio planeamento pedagógico, pois é um espaço rico que necessita de um olhar especial, de escuta e registo, para ser ainda mais potencializado na sua prática. As observações do quotidiano configuram-

se como recursos para serem visitados na hora do planejamento pedagógico, orientando escolhas dos educadores e dando voz às experiências vividas pelas crianças.

Portanto, a pedagogia na primeira infância precisa reconhecer o cotidiano como um espaço de aprendizagem legítimo, autêntico, significativo e concreto. Isso implica planejar menos atividades fragmentadas e investir mais em propostas que partem da escuta da criança, da observação atenta e da valorização das experiências vividas.

É necessário focar na formação contínua e em contexto para os educadores de infância, para que estes estejam abertos a olhar com sensibilidade para os cenários ricos que ocorrem em nossas instituições, tanto no espaço interior como exterior. Poderão, assim, reorganizá-los para melhor favorecerem a exploração feita pela criança e oportunizar mais interações.

Reportamo-nos a Henn (2021) que acrescenta que, a formação contínua, realizada com base na observação e reflexão coletiva sobre o cotidiano, amplia a capacidade dos educadores de planejar ambientes ricos e intencionais. Assim, o cotidiano se transforma em território educativo com maior qualidade.

A pedagogia na primeira infância precisa reconhecer o cotidiano como um espaço de aprendizagem legítimo. Bem como trabalhar junto com as famílias e a comunidade, ampliar essa integração, pois o todo que circunda a criança ajuda-a em sua aprendizagem e no fortalecimento da identidade, da autonomia, da confiança e do bem-estar emocional.

O educador de infância deve estar preparado para desenvolver práticas de observação aliadas a uma escuta sensível. Salienta-se que essa observação vai além do olhar superficial: trata-se de um olhar que acolhe e que, além de identificar em fatos corriqueiros importantes situações de aprendizagem, auxilia para que estas se desenvolvam. É fundamental que essas práticas ocorram tanto nos espaços interiores quanto nos espaços exteriores, valorizando todos os contextos como territórios legítimos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

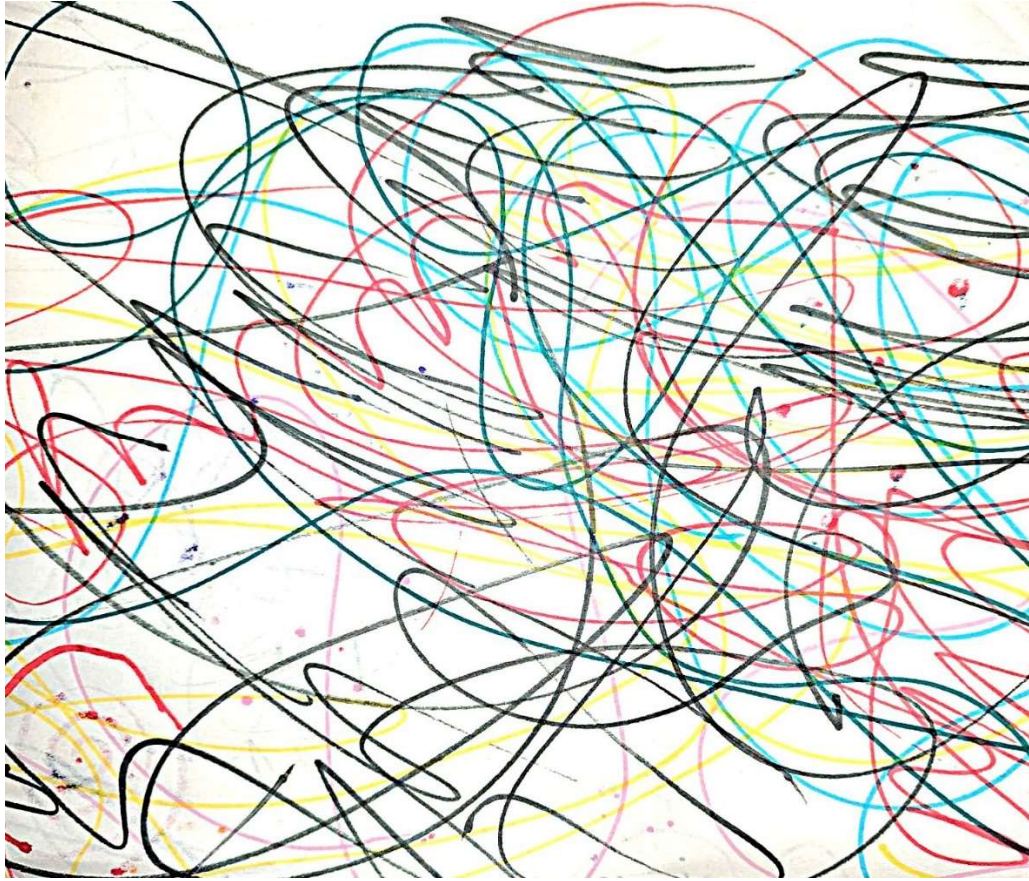
Os educadores de infância precisam redimensionar o seu compromisso com a educação, onde a reflexão aconteça através de registros produzidos tanto individuais como coletivos, que auxiliam a compreender as experiências das crianças, buscando um conhecimento mais aprofundado para melhorar a atuação na própria prática.

Onde a ação gera reflexão sobre a ação (Alarcão, 1996), unindo a teoria e a prática, e encaminhando para uma nova ação, prática, onde se compreende melhor as situações com mais criticidade para poder, assim agir melhor, e até mesmo através da observação da criança se observar a si mesmo “e identificar o modo como são desenvolvidas as interações, como as crianças respondem, e como ele as ajuda a exprimir os seus sentimentos, como as relações são utilizadas para apoiar as comunicações, explorações, descobertas e atos criativos da criança” (Coelho, 2010, p. 8).

Para se ter uma qualidade pedagógica na primeira infância, se faz necessário uma avaliação contínua que envolva o registo das observações significativas, podendo esta seguir o ciclo apresentado por Carvalho e Portugal (2024), no qual se incluem a recolha de informação, o registo, a avaliação e o planeamento, para que haja a utilização, ou seja, a ação, assim continuamente, buscando sempre o bem-estar da criança.

Enfatiza-se que todo o momento na Educação de Infância deve ser visto como uma oportunidade única para o desenvolvimento, portanto se faz necessário ver os momentos de alimentação, do soninho, dos cuidados, e a própria transição, mudança de ano letivo, espaço, sala, como pedagógico. O educador precisa estar preparado para dar e ver o sentido pedagógico em tudo que circunda a Educação de Infância.

Encerramos este capítulo com a certeza de que cada detalhe da vida da criança é educativo e merece ser reconhecido e, que há beleza, potência e saber no quotidiano da infância. Quando olhamos para ele com profundidade, descobrimos que a aprendizagem está sempre em curso – basta estar atento para percebê-la. E este é o desafio que deixamos aqui, olhar para as rotinas diárias como espaços de desenvolvimento embasado no bem-estar das crianças, para assim se ter uma melhoria das próprias ofertas educativas.



Vicente – 1 ano e 11 meses

Em jeito de (in)conclusão...

*“Quando a Stella era muito pequenina,
as palavras pareciam formigas a escaparem das páginas [...]
Agora que a Stella já é crescida,
as formigas dos seus livros transformaram-se em palavras
e as palavras transformaram-se em histórias.
Agora que a Stella já é crescida,
ela é capaz de ler essas histórias ao Simão”* (Gay, 2009, 10-24-25)

Tal como Stella, personagem do livro “Quando a Stella era muito pequenina” de Marie-Louise Gay (2009), também nós fomos crescendo e sentindo que as palavras destas histórias se foram transformando (e nos foram transformando). Desta(s) metamorfose(s) destacamos a força da aprendizagem ampla que integra a participação e o bem-estar de todos os intervenientes no processo educativo. Esta aprendizagem ampla vai além das fronteiras que os espaços/territórios podem delimitar, é um processo evolutivo, de florescimento e de encantamento que faz desabrochar o potencial de todos e cada um de nós, crianças e adultos. Damos conta de que muito de subtil há no quotidiano das crianças, muito acontece em tão poucos segundos e, numa análise cuidada, tanto de pedagogia encontramos em cada um desses momentos.

O quotidiano revela-se, assim, na simplicidade do que é, como um contexto educativo que não perde de vista a consciência de que as relações humanas são basilares (especialmente dos adultos significativos com as crianças). Neste sentido, a abrangência do conceito de educador expande-se e situa-se no lugar a que pertence, lembrando a cada educador de infância que não está só, tem consigo outros educadores a interagir e a fazer parte do processo educativo de cada criança, em outros contextos. Por isso, refletir acerca das vivências que temos com as crianças torna-se importante, pode levar-nos a uma maior consciência de nós mesmos, a uma maior consciência da qualidade da interação com as crianças e o significado que cada gesto, cada pensamento, cada conjunto de ações pode assumir na vida destes seres humanos, que descobrem o mundo a partir destes seus três primeiros anos de vida.

Como já dissemos, e nunca é demais repetir, estas histórias e as respetivas reflexões levaram-nos a fazer viagens internas profundas acerca da nossa

profissionalidade docente e à capacidade de estar em presença consciente e absoluta na interação com as crianças. Nada está concluído e, por isso, esperamos que o leitor possa ter experienciado o mesmo ao longo destes capítulos, que se tenha apaixonado cada vez mais por este quotidiano simples, mas tão profundo e que possa continuar esta jornada por novos trilhos. Esperamos que possa ter momentos de enorme desfrute a refletir individualmente e com outros sobre estas e outras (e vossas) *histórias com crianças*.

Até breve!

Pelo Grupo,
Isabel Dias e Sónia Correia

Posfácio

"We look at the world once, in childhood.

The rest is memory."

Louise Glück – Nostos

Este livro chega aos leitores no momento em que o Grupo Projeto Creche está a caminho de completar 18 anos. São quase duas décadas dedicadas a olhar para a primeira infância e a construir aprendizagens sobre o que torna este momento do desenvolvimento humano tão singular e fundante, no sentido de criar os contornos do que há de constituir a experiência de vida a partir dali.

Reconhecendo e elevando a importância da primeira infância desde a sua fundação, o GPC aqui nos apresenta como amadureceu – e vem amadurecendo – as suas dinâmicas para acolher os múltiplos processos de aprendizagem que ocorrem no seu seio. A partir do relato de histórias situadas no quotidiano da primeira infância, educadoras, docentes e investigadoras refletem em conjunto sobre aspetos que consideram fundamentais para o desenvolvimento das crianças que fazem parte dos seus contextos pessoais e profissionais e, por extensão, das crianças que fazem parte do nosso espaço-tempo presente.

Nos relatos que nos são dados a conhecer, destacam-se não apenas o olhar atento, capaz de captar a singularidade de cada experiência vivida por uma criança à descoberta do mundo, mas também o cuidado de acolher essas experiências como pilares de desenvolvimento pessoal e profissional. E, como se trata de um processo apoiado por essa vivência no Grupo, o desenvolvimento adquire uma dimensão individual, do ponto de vista de quem vivencia e relata a história/acometimento, e coletiva, do ponto de vista dos interlocutores desses relatos que, por sua vez, também são convidados a refletir sobre esse acontecimento. Como podemos constatar ao longo dos capítulos deste livro, que ilustram diferentes contextos que enquadram o cotidiano das crianças (espaço exterior, creche, comunidade, casa), os pontos de ancoragem para as reflexões gravitam em torno do que é ser criança (hoje), o que é educar para essa infância, qual é o nosso papel enquanto educadores e enquanto comunidade.

Pode-se dizer que aqui se apresenta uma pequena amostra do potencial transformativo do GPC, um potencial cuja área de ação agora chega até nós, leitores, porque também somos convidados a ser interlocutores nesse processo reflexivo. E, como as leituras podem ser tão diversas quanto os leitores que entram em contato com esta obra, pode-se dizer ainda que as reflexões aqui propostas nos convidam a pensar nos vastos limites da educação para a infância, porque nos interpelam não apenas como profissionais, mas também – e sobretudo – como pessoas e como comunidade que acolhe infâncias e estabelece os seus quotidianos. Nesse exercício reflexivo que se atreve a experimentar outros limites, também podemos ser interpelados enquanto adultos, que, um dia, na infância, olhamos o mundo pela primeira vez, ou simplesmente sentir-nos convidados a celebrar o quotidiano como uma experiência irrepetível e rica, extraordinária em sua singularidade (uma ideia que, em algum momento do tornar-se adulto, deixamos no caminho).

Neste livro, temos em mãos algumas histórias que contam a história do Grupo Projeto Creche. Em tantos anos de existência, certamente se trata de uma pequena amostra das inúmeras histórias que já circularam nos seus espaços e tempos, mas é um conjunto que representa o que o Grupo é e foi sendo ao longo da sua história: um contexto de partilha, escuta, acolhimento, aprendizagem e transformação. Com base nisso, enquanto leitores, é possível vislumbrar a riqueza das outras histórias, daquelas que aqui não puderam ser contadas, reelaboradas, refletidas – e eu, como uma leitora que acompanha o grupo à distância desde 2011, posso vislumbrar também a beleza das histórias que ainda estão por contar.

Luciana Mesquita

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto Editora.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre o processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 91-106. <https://doi.org/10.21814/rpe.17657>
- Carvalho, C. M.J., & Portugal, G. (2024). *Avaliação em Creche Crechendo com Qualidade*. Porto Editora.
- Coelho, A. (2010) Prefácio. In: Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Coelho, V., Barros, S., Pessanha, M., Peixoto, C., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2015). Parceria família-creche na transição do bebé para a creche. *Análise Psicológica*, XXXIII, 373-389. <https://doi.org/10.14417/ap.1002>
- Cortesão, I., & Jesus, P. (2022). À-participação ou participação das crianças? Experiências de inovação educacional vistas pelas próprias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 23, 1-34. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.10729>
- Couto, D., Fonseca, D., Kowalski, I., & Correia, S. (2017). *As nossas histórias com as crianças – Olhares sobre a educação em creche*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria.
- Cunha, M. A. A., & Valle, I. R. (2022). Posições e disposições da sociologia da infância: Retorno sobre o processo de socialização. *Educação em Revista*, 38, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469839768>

- Dalbem, J. X., & Dell'aglio, D. D. (2005). Teoria do apego: Bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 12-24.
- Dias, I.S. (2022). A interação criança-educador em contexto de creche: aprendendo numa rede de afetos. *Educere – Revista da Educação*, 22(2), 359-370. <https://doi.org/10.25110/educere.v22i2.2022.9079>
- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(20), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>
- Fiorentini, D. (2018). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In M. de C. Borba & J. de L. Araújo (Eds.). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática* (pp. 53–85). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32(3), 951–975. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista Moderna*, 3(6), 13-34.
- Formosinho, J. (2018). A educação em creche: Os desafios das pedagogias com nome. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 7-28). Porto Editora.
- Garcia, A., & Pinazza, M. (2021). Cadê o nenê? Achou... Brincadeiras e aprendizagens no contexto da creche. *Humanidades & Inovação*, 8(68), 10-25.
- Gay, M.L. (2009). *Quando a Stella era muito pequenina*. Livros Horizonte.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Artmed Editora.
- Grande, C. R., Nunes, I. N., Coelho, V., Cadima, J., & Barros, S. (2017). A experiência do bebê na creche: Percepções de mães e de educadoras de infância no período de transição de contexto familiar para creche. *Análise Psicológica*, XXXV, 247-262. <https://doi.org/10.14417/ap.1174>

- Grupo Projeto Creche (2022). *Histórias com crianças: sentires e saberes do Grupo Projeto Creche*. Centro de Investigação em Qualidade de Vida.
- Henn, R. (2021). *Supervisão Colaborativa na educação de Infância: O desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras do Brasil*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Henn, R., & Migueis, M. R. (2017). Avaliação na educação Infantil. Que repercussões na Oferta Educativa? *Compartilhando Saberes*, 1, p. 1-12.
- Henn, R., & Migueis, M. R. (2019). Formação em Contexto como Estratégia de Melhoria da Oferta Educativa em Educação Infantil. In: Willian Douglas Guilherme (ORG). *Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira*. Atena Editora, 1, p.110-122.
- Horn, M.G. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso Editora.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez Editora.
- Infopédia: Dicionários Porto Editora. (2025, Fev 18). Comunidade. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/comunidade>
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o Bem-estar: uma prioridade política para as crianças e jovens na Europa. Um processo de mudança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- L' Écuyer, C. (2023). *Educar na realidade*. Planeta.
- Laevers, F. (2004). Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e o envolvimento. *Contrapontos*. 4(1), 57-69.
- Malaguzzi, L. (1999). *Histórias, Ideias e Filosofia Básica* [Entrevista a Lella Gandini]. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Parte II, Cap. 3, pp.59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para a creche*. Direção-Geral da Educação.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M.A., & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, C.M., & Wachs, M.C. (2015). *Paz e Educação Infantil. Escutando a voz das crianças*. Paulinas.

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: Algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 25(1), 83-104.
- Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., Mitra, R., O'Reilly, N., Spence, J. C., Vanderloo, L. M., & Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(85), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
- Oliva, A. D., Dias, G. P., & Reis, R. A. M. (2009). *Plasticidade sináptica: natureza e cultura moldando o self*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 128–135. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100017>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Na Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13–36). Artmed.
- Oliveira, A., & Pinazza, M. (2019). Pedagogias sustentadoras das brincadeiras dos bebês em contexto de creche. *Humanidades & Inovação*, 6(15), 287-302.
- Oliver, D. (2025, janeiro 31). Marta Martínez Muñoz, socióloga: “La infancia no puede seguir siendo concebida como un lapso de preparación para la vida”. https://elpais.com/mamas-papas/expertos/2025-01-31/marta-martinez-munoz-sociologa-la-infancia-no-puede-seguir-siendo-concebida-como-un-lapso-de-preparacion-para-la-vida.html?utm_source=chatgpt.com
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. ONU.
- Pádua, A., & Cortesão, I. (2023). A participação das crianças no bem-estar comunitário: Um estudo de caso num contexto rural. *Saber & Educar*, 32(2), 1-14. <https://doi.org/10.25767/se.v32i2.33229>
- Pereira, J. R. (2021). A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: Uma visão de pedagogia participativa e da escuta. *Revista*

Portuguesa de Pedagogia, 55, 1-18. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3

- Portugal, G. (2011). No âmbito da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Conselho Nacional de Educação. Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). CNE.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto Editora.
- Portugal. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). *Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto: Estabelece as normas regulamentares das condições de instalação e funcionamento das creches*. Diário da República, 1.ª série, n.º 168. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/262-2011-655585>
- Sá-Chaves, I. (2009). Supervisão, complexidade e mediação. In A. M. C. e Silva & M. A. Moreira (Eds.). *Formação e Mediação Sócio-Educativa* (pp. 47–54). Areal Editores.
- Salada, C., Oliveira, C., Rodrigues, E., Carreira, A. P., Lemos, A. R., Pinto, A., Santos, J., Simões Dias, I., Gaspar, M., Cardoso, N., Gomes, R., & Correia, S. (2025, fevereiro). *Grupo Projeto Creche 8: As transições nos primeiros anos de vida* [Newsletter]. *Grupo Projeto Creche*, ISSN 2184-3104. <https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2025/02/Grupo-Projeto-Creche-8.pdf>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité português para a UNICEF.
- UNICEF (s.d.). A importância dos primeiros anos de vida. <https://www.unicef.pt/a-importancia-dos-primeiros-anos-de-vida/>
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação de transformadora*. Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7.ª Edição). Martins Fontes.
- Wijaya, M. G., Zhafirah, Z., Abdullah, G. S., & Taryana, A. (2025). Little Care: An Innovative Babysitter Service Developed Through a Design Thinking

Approach. *Business Review and Case Studies*, 6(1), 111-121.
<https://doi.org/10.17358/brcs.6.1.111>

Autoras - notas biográficas

Ana Rita Lemos, concluiu o mestrado em Educação Pré-escolar no ano 2010/2011 (Instituto Politécnico de Leiria). Começou a sua vida profissional nesse mesmo ano, tendo tido a oportunidade de trabalhar em diversos contextos profissionais (rede privada, pública e solidária), com crianças entre os 4 meses e os 6 anos. Fascinada por ambas as valências (creche e jardim de infância), atualmente exerce funções numa instituição cooperativa de caráter religioso, o Colégio Conciliar de Maria Imaculada (Leiria), tendo à sua responsabilidade um grupo de crianças dos 24 aos 36 meses e a direção técnica da respetiva creche. É membro do GPC desde 2019, continuando a adorar e a orgulhar-se do trabalho aí desenvolvido.

Ana Pinto, educadora de Infância há 36 anos completos. Tem mestrado em Educação Artística, especialização em teatro na educação (Lisboa, 2014), e mestrado em Intervenção e Animação Artística (Leiria, 2021). Já trabalhou com crianças de creche e de jardim de infância não tendo preferência por nenhuma das valências. Esteve muitos anos a trabalhar na rede solidária, mas atualmente encontra-se na rede pública, no Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus (Leiria) onde está efetiva. Pertence ao GPC desde o seu início e, embora se interesse por temáticas gerais da educação de infância, a sua principal área de interesse centra-se na exploração das diversas linguagens artísticas e no seu papel no contexto educativo.

Carolina Fernandes, mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Instituto Politécnico de Leiria). Atualmente docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (rede pública), iniciou o seu percurso profissional em outubro de 2023, numa sala de creche (rede privada), altura em que integrou o Grupo Projeto Creche. Poder partilhar experiências com outras colegas e refletir sobre temas como a relação, a imagem de criança e/ou o “eu” profissional tem sido uma jornada de consciencialização, significação e crescimento.

Cláudia Oliveira é Educadora de Infância, com Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares (Instituto Politécnico de Leiria). Com 18 anos de experiência, trabalhou nas valências de creche e pré-escolar, nos contextos: privado, do setor

solidário (IPSS) e público. Membro do GPC desde 2014, tem especial interesse pela investigação educativa e pela aprendizagem em cooperação. Atualmente, exerce funções como Educadora de Infância no Ministério da Educação.

Cristiana Salada, Educadora de Infância há 8 anos, com Mestrado em Educação Pré-Escolar (Instituto Politécnico de Leiria) e Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor (ISLA Santarém). Já trabalhou em contextos diversos (rede privada, pública e de solidariedade social), estando atualmente como professora de Educação Especial no AE de Colmeias, em Leiria (rede pública). Pertence ao GPC desde 2017 e as suas áreas de interesse são o desenvolvimento da criança, a escrita, a leitura e a música.

Edite Rodrigues, licenciada em Educação de Infância pela ESEL (atualmente ESECS – Instituto Politécnico de Leiria) desde 2002. Trabalhou durante 23 anos numa IPSS no distrito de Leiria, onde exerceu funções de Educadora de Infância em Creche e Pré-Escolar, assim como ocupou cargos de liderança como Presidente do Conselho Pedagógico, Diretora Técnica de Creche e Diretora Pedagógica de Pré-Escolar. Atualmente na função pública leciona no Centro Escolar de Alcobaca, com crianças dos três aos seis anos. As suas principais áreas de interesse são o desenvolvimento social e emocional, a inclusão e a diversidade. Integra o Grupo Projeto Creche (GPC) desde 2010, considerando este seu ingresso como uma viragem importante no seu percurso de formação e aprendizagem.

Isabel Simões Dias, licenciada em Psicologia do Desenvolvimento (Universidade de Coimbra) e em Psicologia do Desporto e da Atividade Física (Universidade do Minho), mestre em Psicologia Pedagógica (Universidade de Coimbra) e doutorada em Psicologia (Universidade de Aveiro). Desde o ano letivo 1998/1999 que trabalha no Instituto Politécnico de Leiria, lecionando unidades curriculares da área da Psicologia e das Ciências da Educação. Com vasta experiência na supervisão pedagógica, tem-se dedicado à formação inicial e contínua de Educadores de Infância, ao estudo da Pedagogia da Infância e da Psicologia do Desporto. É uma das cofundadoras do Grupo Projeto Creche (2008/2009), fazendo parte da equipa de coordenação do GPC desde a sua génese.

Núria Baía Cardoso, licenciada em Educação de Infância e mestre em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar (Instituto Politécnico de Leiria). Exerce funções como Educadora de Infância há 16 anos, tendo trabalhado em contextos da rede privada e, nos últimos cinco anos, na IPSS ACUREDE (Associação de Promoção Social, Cultural, Recreativa e Desportiva da Guia, Pombal), onde desempenhou também funções como diretora pedagógica. É membro do Grupo Projeto Creche desde 2021, tendo como principais áreas de interesse a qualidade das práticas educativas e o desenvolvimento profissional docente.

Rita Gomes, educadora de infância desde 2020 (Mestrado em Educação Pré-Escolar/Instituto Politécnico de Leiria) e membro do GPC desde 2021, assumiu funções em contexto de creche e jardim de infância durante quatro anos e, atualmente, trabalha como professora de educação especial na rede pública. O trabalho de investigação em creche é o desafio que mais gosta de abraçar, com especial interesse em temáticas como o processo de desfralde, o sono e o processo acolhimento em contextos educativos.

Rita Leal, educadora de infância com experiência na rede pública e privada e no ensino superior. Doutorada em Didática e Formação (Universidade de Aveiro), é, atualmente, professora adjunta na ESECS/IPL e dedica o seu tempo de investigação às questões relacionadas com a primeira infância (até aos 3 anos de idade) e à formação inicial de educadores em contexto de creche e jardim de infância.

Rosemeri Henn, doutora em Educação e Supervisão pela Universidade de Aveiro (Portugal, 2021). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (Brasil, 2008) onde concluiu também o curso de Pedagogia/Habilitação Pré-Escola e matérias pedagógicas (1998). No período compreendido entre a graduação e o mestrado completou a especialização em Psicopedagogia/ Abordagem Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Franciscano (Brasil, 2001). Tem 23 anos de experiência na área da educação infantil e no ensino fundamental/anos iniciais – foi educadora no Município de Horizontina e docente no colégio privado Centro Tecnológico Frederico Jorge Logemann, onde atualmente é coordenadora da

Educação Infantil. Entre 2010 e 2012 foi Psicopedagoga da Faculdade Horizontina/FAHOR, e em junho de 2023 começou a compor a equipe do NAP da FAHOR, como Assessora Pedagógica. Os seus âmbitos de interesse passam pela educação, avaliação, desenvolvimento profissional, educação infantil, prática pedagógica/ofertas educativas e supervisão.

Sónia Correia, Educadora de Infância, doutorada em Educação – Avaliação e Supervisão (Universidade de Aveiro). Desde 2007 que trabalha no âmbito da formação inicial e contínua de Educadores de Infância na ESECS/IPL. Cofundadora e coordenadora do Grupo Projeto Creche (2008/2009), com especial interesse na educação na 1.^a infância (0 a 3 anos), jardim de infância (3 a 6 anos) e nos processos da formação docente, particularmente formação contínua em contextos de comunidades de aprendizagem/grupos colaborativos.

Revisoras científicas - notas biográficas

Luciana Mesquita

Doutora em Educação (Didática e Desenvolvimento Curricular) e Mestre em Supervisão pela Universidade de Aveiro. Durante mais de dez anos, desenvolveu estudos na área da formação docente, educação em línguas, constituição de redes profissionais colaborativas e desenvolvimento de projetos educativos. Atualmente trabalha como tradutora e gestora de conteúdos em uma revista sediada em Munique, Alemanha.

Marlene da Rocha Migueis, licenciada em Psicologia, mestrado em Psicologia Pedagógica, Doutoramento e Pós-Doutoramento em Educação. Docente da Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, há 35 anos, lecionando na formação de Professores e de Educadores de Infância e no curso de Psicologia do mesmo departamento. É membro integrado do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPE), da Universidade de São Paulo. Tem como interesses as áreas de investigação a aprendizagem docente, a supervisão e a educação matemática na Educação de Infância.

Revisora linguística - nota biográfica

Marilyne Gaspar, licenciada em Ensino Básico, variante português-francês e em Educação Básica (com experiência profissional desde 2007) e mestre em Educação Pré-Escolar desde 2019. Trabalha atualmente numa IPSS, com crianças com idades entre os 24 e os 36 meses, tendo especial interesse na relação/vínculo do cuidador/bebé e no desenvolvimento global da criança na primeira infância. É membro do GPC desde 2019 e exerce funções de educadora de infância na ACUREDE (Associação de Promoção Social, Cultural, Recreativa e Desportiva da Guia, Pombal) desde o ano letivo de 2021/2022.

Anexos

Anexo I – “Naquela altura tudo era estranho...”

Naquela altura tudo era estranho...
Naquela altura tudo era diferente...
Naquela altura tudo era agitado...
Naquela altura havia um desassossego iminente.

Para tudo e para todos foi paragem obrigatória.
Ficou tudo em suspenso.
Voltar ao normal foi difícil
Quando tudo ainda andava tenso.

As crianças, sem compreender o porquê, nas suas casas ficaram fechadas
Mas ainda hoje nalgumas das suas atitudes se vê
Que este tempo que já lá vai trouxe alguns dissabores.
As rotinas, essas, foram reinventadas
Para que tudo parecesse “normal”.
Infelizmente houve quem passasse mal
nesta fase tão estranha que ainda hoje se entranha
e se nota muito ao nível comportamental.

(Cristiana Salada, março de 2025)

Esta obra, desenvolvida no âmbito do Grupo Projeto Creche, retrata o cotidiano da criança como contexto de desenvolvimento e aprendizagem nos primeiros três anos de vida. A partir de situações vividas com as crianças, em diferentes contextos – espaços exteriores e interiores de creches, comunidade e casa –, as autoras refletem sobre a pedagogia com a primeira infância (0-3 anos), (re)descobrimo e revelando, nessa escrita, como o processo educativo acontece no seio das relações humanas, nos pequenos gestos e nas experiências do dia-a-dia. Organizado em cinco capítulos, o livro oferece um olhar sensível e fundamentado sobre a prática educativa, integrando reflexão e teoria, e destina-se a educadores de infância, profissionais da infância, investigadores, famílias e todos aqueles que se interessam pelo desenvolvimento e bem-estar da criança.

