

QUEM É A CRIANÇA QUE VEMOS?

HISTÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA
FORMATIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

Organizadores:

Rita Leal | Isabel Simões Dias | Sónia Correia | Ana Esperança | Margarida Marques

Prefácio:

Grupo Projeto Creche

Edição



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Apoios



Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



REPÚBLICA
PORTUGUESA

QUEM É A CRIANÇA QUE VEMOS?

HISTÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA
FORMATIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

Org:

Rita Leal

Isabel Simões Dias*

Sónia Correia

Ana Esperança

Margarida Marques

Prefácio:

Grupo Projeto Creche (ESECS/IPL)

Edição:

Instituto Politécnico de Leiria

Apoios:

CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação

Ficha técnica

Título:

Quem é a criança que vemos?

Histórias de uma experiência formativa em contexto de creche

Didáticas da Educação de Infância

Número 2

Coordenação da coleção

Miguel Oliveira

Organização:

Rita Leal

(CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, <http://orcid.org/0000-0001-6684-2700>)

Isabel Simões Dias*

(CIEQV e CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, <https://orcid.org/0000-0001-5522-3760>)

Sónia Correia

(Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, <https://orcid.org/0000-0003-1750-086>)

Ana Esperança

(Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, <https://orcid.org/0009-0002-3009-854X>)

Margarida Marques

(Unidade Local de Saúde da Região de Leiria, Portugal, <https://orcid.org/0009-0000-9923-6483>)

Prefácio:

Grupo Projeto Creche (ESECS/IPL)

Ana Lemos, Ana Paula Carreira, Ana Pinto, Beatriz Vicente, Carolina Fernandes, Cláudia Oliveira, Edite Rodrigues, Isabel Simões Dias, Marilyne Gaspar, Núria Cardoso, Rita Gomes, Rita Leal, Sónia Correia

Revisão Científica:

Maria José Gamboa

(CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, <http://orcid.org/0000-0003-3273-4773>)

Marina Rodrigues

(CI&DEI, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, <https://orcid.org/0000-0002-7604-6369>)

Miguel Oliveira

(CI&DEI, CICS.NOVA, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, <http://orcid.org/0000-0003-3946-4374>)

Edição:

Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, 2026

Fotografia de Capa::

Diana Sá Rolo

Design de Capa:

Raquel Antunes

Edição e Paginação:

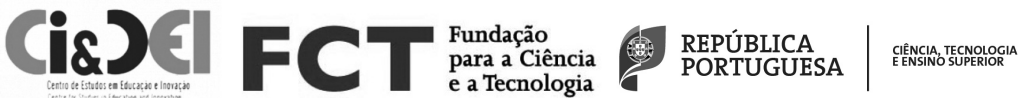
João Pinheiro

ISBN: 978-989-98037-5-6

DOI: <https://doi.org/10.25766/ppp3-hp02>

Este trabalho é cofinanciado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref.^a IDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Instituto Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

**Financiamento: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional CEECINST/00051/2018 e no âmbito do Projeto n.º UID/CED/04748/2020.*



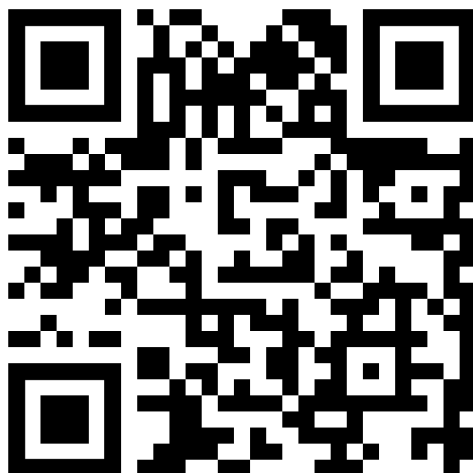
ÍNDICE

Prefácio Grupo Projeto Creche (ESECS/IPL)	14
Vamos contar uma história? A história de como começou... Rita Leal, Sónia Correia & Isabel Simões Dias	18
CAPÍTULO I – Que histórias foram vividas na Unidade Curricular Didática da Educação de Infância - Creche? A história desta história Isabel Simões Dias & Margarida Marques	25
CAPÍTULO II – O que sabemos sobre a primeira infância? Caminhando para uma história integradora Ana Esperança, Margarida Marques & Rita Leal	30
CAPÍTULO III – Quem é a criança que vemos? As histórias e descobertas dos estudantes Mestrado em Educação Pré-Escolar e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Ano letivo 2023/2024	41
HISTÓRIA 1 – <i>Vamos ser amigas do Artur?</i> Ana Costa & Dora Ramalho	45
HISTÓRIA 2 – <i>Caixa do esconde-esconde</i> Ana Teresa Santos & Carolina Lopes	49

HISTÓRIA 3 – <i>Emprestas-me? Se faz favor?</i> Beatriz Graça & Carolina Gomes	52
HISTÓRIA 4 – <i>Bolo de brincar</i> Ana Sebastião & Beatriz Silva	54
HISTÓRIA 5 – <i>Eu consigo sozinho</i> Carolina Nascimento, Lara Marques & Rute Lopes	56
HISTÓRIA 6 – <i>É meu!</i> Margarida Campos & Mariana Carvalho	58
HISTÓRIA 7 – <i>Um gesto carinhoso!</i> Beatriz Henriques & Mariana César	60
HISTÓRIA 8 – <i>Uma exploração laranja!</i> Mariana Cardoso & Mariana Oliveira	62
HISTÓRIA 9 – <i>Miau</i> Ana Filipa Ferreira & Patrícia Camarinha	64
HISTÓRIA 10 – <i>O abraço</i> Beatriz Dias & Rafaela Matias	65
HISTÓRIA 11 – <i>Vou voltar ao trabalho, e agora?</i> Rita Videira & Sofia Francisco	68
HISTÓRIA 12 – <i>A maraca mágica!</i> Sara Carvalho & Sofia Brito	70

HISTÓRIA 13 – <i>Na instituição, não!</i> Gonçalo Cruz & Sara Antunes	72
HISTÓRIA 14 – <i>Olha o balão!</i> Adriana Silva & Carolina Policarpo	75
HISTÓRIA 15 – <i>Está grande!</i> Ana Rita Antunes & Diana Lopes	78
HISTÓRIA 16 – <i>Cascas de laranja</i> Ana Silva & Filipa Dias	80
HISTÓRIA 17 – <i>Posso sentar-me aqui?</i> Inês Tomás & Joana Costa	82
HISTÓRIA 18 – <i>Espelho meu, espelho meu, quem sou eu?</i> Júlia Marques & Rute Santos	85
HISTÓRIA 19 – <i>Quero color!</i> Ana Gomes & Diana Costa	87
CAPÍTULO IV – E agora? Uma nova história para a Didática da Educação de Infância – Creche Sónia Correia, Rita Leal & Isabel Simões Dias	98
Concluindo... entrelaçando olhares sobre histórias na creche Maria José Gamboa, Marina Rodrigues & Miguel Oliveira	104

PALAVRAS DE TODA A CONFIANÇA



POEMAS:

VERSOS DE FAZER Ó-Ó DE JOSÉ JORGE LETRIA (2015)

QUANDO AS CRIANÇAS BRINCAM DE FERNANDO PESSOA (1933)

VERSOS DE PALMO E MEIO DE ANTÓNIO MANUEL COUTO VIANA (1994)

DECLAMAÇÃO DOS POEMAS:

Maria José Gamboa

MÚSICA:

Michael Nyman

Prefácio

Foi com muito gosto que o Grupo Projeto Creche (GPC) aceitou (mais) este desafio de prefaciá-lo livro **QUEM É A CRIANÇA QUE VEMOS? HISTÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM CONTEXTO DE CRECHE**. Esta obra, redigida a várias mãos, revela um conjunto de experiências vividas em contexto de creche, nomeadamente, no âmbito da unidade curricular de Didática da Educação de Infância – Creche (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/IPLeiria). Este livro, organizado em capítulos nomeados em forma de questão, vai despertando a curiosidade do leitor. Cada questionamento faz emergir uma história que enquadra as histórias vividas pelos estudantes em formação inicial nos seus contextos de prática pedagógica em creche. Valorizando as histórias (casos) enquanto recurso educativo, o GPC foi convidado a: i) partilhar as suas histórias¹ e consequentes diálogos e reflexões com os estudantes em formação e ii) a rever as histórias dos estudantes à luz da sua experiência. Este olhar distanciado ao narrado, e sem uma interação face-a-face com os autores, foi realizado com seriedade e com sentido de autenticidade formativa. Este contato com as histórias de Outros suscitou em nós dúvidas (surpresa, espanto, sorrisos!) que foram sendo atenuadas quando se colocavam em comum, no seio do nosso Grupo.

Hoje, ao sermos desafiadas para rever as múltiplas histórias deste livro, percebemos a importância, em termos formativos, de vários olhares sobre uma mesma história. Ao relermos as histórias dos estudantes percebemos a sua riqueza. A diversidade de contextos e espaços educativos (e.g., berçário, sala 1-2 anos, sala 2-3 anos, espaço interior, espaço exterior) está presente e remete o leitor para uma variedade de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adultos. As crianças, recorrendo aos

seus sentidos e sustentando-se em interações múltiplas (e.g., criança/criança, criança/objeto, criança/adulto), solicitaram ações educativas consertadas em função do episódio em vivência. Esta “dança” entre criança(s), adulto(s) e contexto(s) educativos terá sido facilitadora de momentos significativos de aprendizagem docente e de reflexão sobre a prática. Inferindo a valorização pessoal e (pré)profissional das narrativas apresentadas pelos estudantes, é visível o poder deste tipo de histórias vividas com as crianças enquanto recurso educativo.

As histórias são-nos perto, sabem chegar até nós de forma única, despertando a reflexão sobre a ação a todos os intervenientes (e.g., estudantes em formação, educadores cooperantes, professores supervisores) e incitam um posicionamento pessoal numa lógica autoavaliativa. A curiosidade dos estudantes ao refletirem sobre as suas histórias remete o leitor para situações relacionais (e.g., relação entre crianças, relação com a família), para preocupações (e.g., alimentação, gestão de conflitos entre pares) e para o papel do adulto nessas mesmas situações (e.g., adulto provocador, adulto que colabora na resolução de problemas, adulto que gere situações imprevistas, adulto que respeita o tempo individual de cada criança, adulto que facilita a aprendizagem das crianças, adulto que dá espaço às crianças para explorar). Este mesmo adulto, vivendo um processo formativo em parceria (e.g., com o par pedagógico, com a educadora cooperante, com os outros estudantes, com o professor supervisor), vai descobrindo assim, ao sabor de uma (ou várias) história(s), que, uma experiência educativa em contexto de creche, com crianças até aos 3 anos, é um momento significativo, vivido com e pelas crianças em interações múltiplas, e no qual há oportunidades de aprendizagem para todos (crianças e adultos). Vai descobrindo saberes, respostas para as suas preocupações e inquietações. Este saber vivido na prática, mas sustentado teoricamente, ajudará os estudantes na sua caminhada de aprendizagem no campo da Educação de Infância.

As histórias deste livro, vividas com crianças e com adultos, revelam um processo de aprendizagem a vários tempos e com necessidade do seu tempo. As histórias foram vividas, escritas, revisitadas em função de olhares múltiplos, repensadas, reescritas ...

esta valorização do tempo como pilar de uma aprendizagem que se vai construindo e reconstruindo é comum nas histórias dos múltiplos capítulos. Docentes do ensino superior, estudantes da formação inicial e docentes da formação contínua (elementos do GPC) terão, no desafio proposto no âmbito da unidade curricular de Didática da Educação de Infância - Creche, aprendido a ser viajantes numa jornada que exigiu tempo e que foi saboreada em vários momentos ao longo do tempo:

- o capítulo 1 revisita a viagem histórica ao percurso da unidade curricular (uma revisitação ao passado!)
- o capítulo 2 divulga a especificidade concetual da unidade curricular (situa-nos no presente!)
- o capítulo 3 partilha o processo formativo dos estudantes sustentado em ações diversas com crianças e com outros intervenientes educativos (um lembrar de um momento passado ainda muito presente!)
- o capítulo 4 projeta o futuro a partir do presente e do passado das experiências vividas na unidade curricular.

No borbulhar destas histórias, encontram-se, assim, caminhos e vozes que assumem o quotidiano da creche como contexto de aprendizagens valiosas e numerosas. Fazemos votos para que a leitura desta obra seja, para o leitor, uma viagem bonita, assim com foi (e ainda é) para nós!

O Grupo Projeto Creche

Maiο 2024

Notas:

¹Couto, 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/Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação/Grupo Projeto Creche. ↓ Grupo Projeto Creche/ESECS-IPL (Ed.) (2022). *História com crianças: Sentires e saberes do Grupo Projeto Creche*. Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV), Politécnico de Leiria, Politécnico de Santarém.

Vamos contar uma história?

A história de como começou...

Rita Leal (CI&DEI, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)

Sónia Correia (ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)

Isabel Simões Dias¹ (CIEQV, CI&DEI, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)

Quem é a criança que vemos? Histórias de uma experiência formativa em contexto de creche é uma resposta a um desafio lançado pela coordenação do Mestrado em Educação Pré-Escolar (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria - ESECS/IPL), em 2023, que se iniciou à mesa, num almoço vegetariano, no centro histórico da cidade de Leiria.

Estava uma manhã de sol e, como acreditamos que os lugares de trabalho devem ser lugares inspiradores, escolhemos uma esplanada para trabalhar, motivadas pela liberdade de estarmos juntas e ao ar livre! Reuníamos para preparar o ano letivo 2023/2024, mais concretamente o trabalho a desenvolver na UC (Unidade Curricular) de *Didática da Educação de Infância – Creche* do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPE1CEB) da ESECS/IPL. Só depois de desfrutarmos da oportunidade de estarmos juntas, de aproveitar o sol e de partilharmos a alegria daquela manhã é que as respostas à pergunta do “então, o que vamos fazer?” surgiram:

“- Temos o desafio de fazer uma publicação para a Coleção Didáticas da Educação de Infância, em conjunto com os estudantes na *Didática da Educação de Infância - Creche*. Pensei que o poderíamos fazer partindo dos contextos de prática pedagógica dos estudantes e aproveitando a tua experiência, Sónia, e a da Isabel, em recolher e analisar histórias no Grupo Projeto Creche¹” (Rita)

“- Ótima ideia, Rita!” (Sónia)

E foi assim! Foi assim que nos desafiámos a viver este semestre, enquanto docentes desta UC, levando connosco na aventura 39 estudantes do primeiro ano da formação inicial (MEPE e MEPE1CEB) e seus educadores cooperantes a olhar para as práticas pedagógicas em contexto de creche. Num primeiro momento o convite foi identificar e selecionar um episódio vivido com crianças até aos três anos de idade que fosse significativo para os estudantes em formação: uma **história!** Nasciam, assim, as 19 **histórias** que se encontram narradas nesta obra pelos estudantes!

“- Precisamos de uma pergunta de cariz investigativo que sirva de mote e nos guie, principalmente aos estudantes, na procura e seleção das **histórias**.... Queremos que os estudantes (e os cooperantes e nós, docentes desta UC!), se entusiasmem por este papel de detetive, de ir à procura *do que é isto* de trabalhar em creche, com crianças pequenas. Queremos que os estudantes procurem e construam ideias, sobre quem é esta criança pequena... como a veem, como a olham, como se sentem na relação com ela” (Sónia).

Dias mais tarde, a questão surgiu: “*Quem é a criança que vemos?*”. Além de hoje dar título principal a esta obra, acompanhou o desafio e o percurso dos estudantes (e o nosso!) ao longo de todo o semestre em que a UC decorreu. Foi uma questão partilhada que, atravessando as fronteiras da UC, entrou nas práticas pedagógicas dos es-

tudantes e foi motivo de reflexão com os intervenientes desses contextos (educadores cooperantes, diretores, auxiliares de ação educativa, outros profissionais, famílias...). A procura de uma resposta a esta questão permitiu que todos, cada um com o seu olhar e suas especificidades, do seu lugar, olhassem a criança pequena dos 0 aos 3 anos de idade e (re)construíssem a sua visão e seus significados, partindo das descobertas que as **histórias** selecionadas traziam consigo.

Os processos de descoberta e (re)construção de conhecimento sobre a infância e a criança dos 0 aos 3 anos foram sendo desenhados e vividos ao longo da UC, contemplando (i) pesquisa e leitura de artigos científicos, (ii) partilha de ideias em pequeno e grande grupo, (iii) análise das **histórias** narradas, (iv) partilha das **histórias** com o Grupo Projeto Creche e recolha dos seus contributos/pareceres, (v) vivência de momentos facilitadores de processos criativos com uma artista da comunidade², (vi) realização de dezanove exposições abertas à comunidade a partir da representação das **histórias**, (vi) reformulação da narrativa das **histórias** e reelaboração da sua análise a partir dos contributos recolhidos e (vii) realização de um encontro, no final da UC, aberto à comunidade (Leal et al., 2024).

E foi assim! Foi assim, num processo contínuo de descoberta e crescimento, com avanços e recuos, lágrimas, sorrisos e gargalhadas (não vamos esconder!), muito partilhado e muito participado, que as *histórias de uma experiência formativa em contexto de creche* se fizeram... e, por consequência, esta obra nasceu! Cumprindo a nossa principal intenção de *fazer acontecer* em comunidade, numa equipa alargada que se foi criando, onde todos, e cada um, teve (e tem) o seu lugar e a sua voz, a obra *Quem é a criança que vemos? Histórias de uma experiência formativa em contexto de creche* é, assim, uma história com muitas histórias dentro.... É uma história feita de histórias e pessoas... É a NOSSA história... A história que começou muito antes da manhã de sol que aqui contamos... e que continua aqui, nesta leitura!

“- É muito grato ver que a história se faz... E a história é feita connosco, por nós, e uns com os outros. E esta história da formação também está a ser feita, também está a ser construída...” (intervenção de Isabel Kowalski - professora aposentada da ESECS/IPL - no encontro aberto à comunidade, 19 de fevereiro de 2024).

Para contar esta(s) história(s), esta obra apresenta-se organizada em vários capítulos: no capítulo I, intitulado “Que histórias foram vividas na Unidade Curricular *Didática da Educação de Infância - Creche? A história desta história*”, Isabel Simões Dias e Margarida Marques contam a história da UC desde a sua génese (ano letivo 2010/2011) até à atualidade, revelando as constâncias e as alterações da UC ao longo dos anos.

No ano letivo 2023/2024, a UC foi lecionada por quatro docentes com especialidades diferentes (uma enfermeira especialista em saúde infantil e pediátrica – Margarida Marques, uma musicoterapeuta – Ana Esperança e duas professoras de ensino superior e educadoras de infância – Rita Leal e Sónia Correia) e organizou-se em torno de três componentes: cuidados promotores de saúde, música na primeira infância e desenvolvimento/aprendizagem na infância dos 0 aos 3. O capítulo II, da autoria destas quatro docentes e intitulado “O que sabemos sobre a primeira infância? Caminhando para uma história integradora”, apresenta uma visão integradora dos conteúdos abordados nas três componentes.

No capítulo III, “Quem é a criança que vemos? As histórias e descobertas dos estudantes”, encontram-se as 19 *histórias* que os estudantes narraram a partir de episódios vividos nos seus contextos de prática pedagógica, em creche, com as crianças. Cada *história* é da autoria de dois estudantes, havendo uma de três estudantes, e todas apresentam a data ou mês em que o episódio relatado aconteceu no contexto educativo. Os nomes das crianças que se encontram nos episódios são fictícios, salvaguardando-se as suas identidades. Cada *história* é acompanhada pela respetiva análise realizada considerando os aspetos que foram mais significativos para os estudantes e

que os mesmos decidiram evocar e refletir. As descobertas dos estudantes sobre quem é a criança na primeira infância refletem conhecimento(s) transformado(s) e (re)construído(s) ao longo do vivido na UC, na sua articulação direta com a UC de *Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche*. Os saberes partilhados, sustentados em autores de referência (e.g., Tomás et al., 2018; Portugal, 2000), terão permitido olhar a criança pequena, em contexto de creche, como um ser autónomo e comunicativo, como alguém que participa e se envolve no que lhe diz respeito, alguém que faz e sente.

No último capítulo, intitulado “E agora? Uma nova história para a *Didática da Educação de Infância – Creche*”, Sónia Correia, Rita Leal e Isabel Simões Dias olham, a partir desta experiência e da história da UC, para o FUTURO! Apresentam os princípios que consideram basilares para construir, a partir daqui, uma nova história da UC, princípios esses sustentados na pedagogia da descoberta, na pedagogia da narrativa e na pedagogia da comunidade.

E foi assim! Foi assim que cada história de cada capítulo foi sendo narrada, escrita, dialogada, escutada, refletida, partilhada, trocada... e reescrita (sim, reescrevemos muito também!) num processo vivido e sentido em equipa, em *boa companhia*^{3!}

E porque as histórias... sejam das crianças, dos estudantes em formação inicial e/ou dos profissionais em formação contínua... sempre continuarão a ser contadas, desafiámos os colegas Maria José Gamboa, Marina Rodrigues e Miguel Oliveira a fazer a revisão científica desta obra, contando-nos uma *nova história*. Ao partilharem o seu olhar e sentir distanciado e de contemplação dos processos vividos e dos produtos alcançados que deram origem ao que aqui construímos e agora lemos, as suas palavras despertam a reflexão e incentivam a continuação de um processo formativo vivido em parceria. Quem é a criança que vemos, nestas histórias, deste lugar? E foi assim! Foi assim que (também) a história presente na conclusão desta obra nasceu!

E foi assim! E assim será! Esperamos que tenham tanto prazer em ler cada história, como a tivemos em contar! Um segredo? Vitória, vitória... vai começar outra história! Agora, é a TUA história ao ler as NOSSAS histórias!

Referências bibliográficas

- Leal, R., Correia, S., & Dias, I. S. (2024). Quem é a criança dos 0 aos 3 anos? Uma descoberta partilhada num encontro aberto à comunidade. In H. G. Pinto, I. S. Dias, M. O. Abreu, M. Barroso, & T. Ribeiro (Orgs). *XIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação (2024)*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (no prelo).
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: Investigação e práticas*, 1, 85-106.
- Tomás, C., Almeida, T., & Lino, D. (2018). *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia*. CIED.

Notas:

¹O Grupo Projeto Creche é uma comunidade de prática da ESECS/IPL que existe desde o ano letivo 2008/2009 no contexto de formação contínua de educadores de infância. O GPC já realizou várias publicações a partir de histórias vividas com as crianças, tendo sido a última publicada em formato de livro, em 2022. Sónia Correia e Isabel Simões Dias integram este projeto desde a sua génese.

²Diana Sá Rolo foi a artista da comunidade (animadora sociocultural, professora de expressões artísticas, educadora social, fotógrafa, contadora de histórias...) que, no dia 9 de novembro de 2023, esteve com os estudantes em aula a fazer vários exercícios que despoletaram processos criativos e “outras formas” de contar histórias. A fotografia da capa deste livro é da sua autoria (e a criança de dois anos que vemos é o seu filho...), tendo sido este mais um contributo seu para o processo de construção deste livro.

³*Boa companhia* foi uma expressão usada por Isabel Kowalski (professora aposentada da ESECS/IPL) durante o encontro aberto à comunidade, no final da UC, no dia 19 de fevereiro de 2024, na ESECS. A expressão surgiu como caracterizadora da relação educativa entre educador e criança, onde ambos podem fazer *boa companhia* um ao outro e aos outros.

*Financiamento: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional CEECINST/00051/2018 e no âmbito do Projeto n.º UID/CED/04748/2020

CAPÍTULO I

Que histórias foram vividas na Unidade Curricular Didática da Educação de Infância - Creche? A história desta história

Isabel Simões Dias (CIEQV, CI&DEI, ESECS do Instituto Politécnico de Leiria)*

Margarida Marques (Unidade Local de Saúde da Região de Leiria)

Resumo

Neste capítulo dá-se a conhecer a história da unidade curricular (UC) Didática da Educação de Infância – Creche do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Revisitando os programas da UC, encontramos um percurso de 14 anos, construído em parceria, numa polifonia de vozes que defendem um processo de ensin/aprendizagem que contempla a escuta e o diálogo entre a teoria e a prática. Em conjunto, docentes (e discentes) encontram-se na pedagogia da infância.

Palavras-Chave: *creche, didática, parceria educativa.*

Abstract

This chapter presents the history of the curricular unit Didactics of Early Childhood Education – Daycare from the Master's in Preschool Education and Master's in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. By revisiting the unit programs, we uncover a 14-year journey built through partnership, in a polyphony of voices that

advocate for a teaching/learning process grounded in listening and dialogue between theory and practice. Together, teachers (and students) engage in the pedagogy of childhood.

Keywords: *daycare, didactics, educational partnership.*

CAMINHO(S) EM PARCERIA: OS PRIMEIROS PASSOS

A aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 43/07, 2007; Decreto-Lei n.º 79/14, 2014) fez iniciar um novo percurso formativo no âmbito da formação docente. De acordo com este(s) normativo(s), a formação profissional para a docência deveria contemplar diferentes componentes de formação, nomeadamente, uma componente de didáticas específicas. Esta opção legislativa solicitou às instituições de formação de professores novos olhares formativos que se consubstanciaram em novas propostas curriculares. Este marco na história da formação de professores foi, então, o indutor da existência da unidade curricular (UC) *Didática da Educação de Infância – Creche*, no Mestrado em Educação Pré-Escolar (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESECS – do Instituto Politécnico de Leiria), no ano letivo 2010/2011.

Ao longo destes anos de lecionação, esta UC tem sido assegurada por docentes especialistas de áreas diferentes¹, assumindo cada docente a sua componente específica (e.g., português/linguagem, saúde/cuidados promotores de saúde) e a participação em seminários/sessões temáticas conjuntas organizadas por, pelo menos, dois docentes. Estas sessões conjuntas pretendem constituir-se como oportunidades de, em conjunto, analisar diferentes episódios do trabalho em contexto de creche, numa visão integradora do processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança à luz das diferentes componentes da UC.

Procurando promover a pesquisa, a análise, a reflexão e a discussão sobre questões

relacionadas com o trabalho a desenvolver em contexto de creche, os docentes, em articulação com a responsável da UC, têm assumido a avaliação contínua como vetor privilegiado da formação. Desta avaliação contínua destaca-se a realização de reflexões escritas, individuais e/ou em grupo de pares, que versem os conteúdos de todas as componentes e que serão avaliadas por todos os docentes. Por exemplo, em 2010/2011 e 2011/2012 foi solicitado aos estudantes um trabalho reflexivo individual sobre os seminários realizados (ESECS, 2010, 2011). Entre 2012/2013 e 2014/2015, a avaliação contemplava a realização de um trabalho reflexivo sobre as sessões conjuntas realizadas, afirmando-se a sua avaliação por todos os docentes que haviam lecionado a UC (ESECS, 2012, 2013, 2014). Em 2015/2016, solicitou-se uma reflexão escrita em grupo de pares que versasse todos os conteúdos programáticos e, em 2016/2017, uma reflexão escrita individual (ESECS, 2015, 2016). Entre o ano letivo 2017/2018 e 2021/2022, voltou-se a solicitar a realização de uma reflexão em grupo de pares (ESECS, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021). Em 2022/2023 surgiu como desafio avaliativo a realização, em grupo de par pedagógico, de um trabalho de articulação com a prática pedagógica que deveria contemplar todos os conteúdos trabalhados na UC (ESECS, 2022). Este ano letivo 2023/2024 solicitou-se aos estudantes a concretização de um trabalho integrador, em grupo de pares (ESECS, 2023).

Este elemento de avaliação tem sido possível de concretizar porque houve uma opção metodológica que privilegiou o diálogo e comunicação aberta entre os diferentes docentes da UC e entre discentes e docentes. Em 2010/2011 afirmava-se: “Ao longo desta unidade curricular procurar-se-á construir um ambiente relacional na turma que facilite a consolidação de competências colaborativas, éticas e comunicacionais essenciais ao futuro desempenho profissional, pelo que se valorizará o trabalho de grupo/equipa (...)” (ESECS, 2010, p. 2). Em 2023/2024, a metodologia de ensino/aprendizagem presencial pretendia que as sessões fossem um espaço de “partilha de experiências pessoais e de informação científica no âmbito da Didática da Educação de Infância – Creche; de debate de situações educativas com crianças até aos 3 anos, de análise de documentos e de elaboração de propostas de ensino/aprendizagem, de

reflexão e de desenvolvimento conjunto de competências” (ESECS, 2023, p. 2).

Ainda que nem sempre assim tenha sido, à data esta UC é comum aos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPE1CEB)². Desde 2015/2016, discentes e docentes dos dois mestrados (MEPE e MEPE1CEB) têm trabalhado em conjunto, discutindo os seguintes conteúdos: “1. Os primeiros anos: contextos de acolhimento e características de desenvolvimento/aprendizagem; 2. Experiências promotoras de bem-estar: o currículo numa perspetiva integradora; 3. A qualidade educativa em creche, 3.1. Interação criança/família/creche, 3.2. Projetos educativos” (ESECS, 2015 – 2023). Trabalhando estes tópicos, cada docente sustenta o seu olhar na especificidade da sua área, procurando estudar os primeiros três anos numa vertente integradora do saber. Percebendo a importância dos *Cuidados promotores de saúde* e da *Pedagogia da Infância* no processo de desenvolvimento/aprendizagem do bebé e da criança, os estudantes têm tido a possibilidade de trabalhar essencialmente com docentes da área da Enfermagem de Saúde Infantil e Pediátrica³, da área da Educação de Infância e da Psicologia⁴. A riqueza que advém da diversidade de olhares, foi estimulando a responsável pela UC a escutar várias vozes, integrando-as na lógica pensada para a UC. Atualmente com duas responsáveis, esta UC continua a procurar acolher várias vozes, pretendendo acompanhar os estudantes nos desafios educativos que advém de uma sociedade em constante mutação.

Referências bibliográficas

- Decreto-Lei 43/2007, do Ministério da Educação (2007). Diário da República: I Série, n.º 38/2007. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>
- Decreto-Lei n.º 79/2014, do Ministério da Educação e da Ciência (2014). Diário da República: I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) (2010 - 2023). *Programa da Unidade Curricular. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Didática da Educação de Infância – Creche*. Instituto Politécnico de Leiria.

Notas:

¹Fazendo uma retrospectiva dos docentes envolvidos nesta UC ao longo destes 14 anos de existência, percebemos que a UC *Didática da Educação de Infância – Creche* já foi lecionada por 15 docentes diferentes (5 colegas com formação em Educação de Infância, 2 com formação em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediátrica, 2 com formação em Música, 1 da área da Psicologia, 4 da área da Educação Física e 1 da área do Português).

²No MEPE1CEB, esta UC só surgiu no ano letivo 2015/2016. Nos anos letivos 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015, no MEPE1CEB, havia uma UC de *Didática da Educação de Infância – Creche e Jardim de Infância* que contemplava uma componente de creche, na qual se trabalhavam conteúdos no âmbito da Psicologia e da Saúde. No ano letivo 2012/2013, lecionou-se uma UC denominada *Complementos de Didática em Contextos de Infância* que fez parte de um plano de transição curricular. Esta UC desenvolveu-se em duas modalidades distintas, responsabilizando-se os estudantes por uma das seguintes opções: modalidade A – didática da creche ao longo de 10 semanas e didática do 1.º CEB ao longo de 5 semanas; modalidade B – didática do 1.º CEB ao longo de 10 semanas e didática da creche ao longo de 5 semanas. No âmbito do contexto da creche, 4 docentes trabalharam saberes advindos da Psicologia, Saúde, Português e Educação Física.

³Entre 2010/2011 e 2011/2012 quem assegurou esta componente foi uma colega da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria; desde 2012/2013, esta componente tem sido assegurada por uma colega que trabalha no Serviço de Pediatria de um hospital da região centro.

⁴As questões relativas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do bebé e da criança foram asseguradas durante 10 anos (entre 2010/2011 e 2019/2020) por uma colega da área da Psicologia. A componente da Música (expressão musical) iniciou-se em 2012/2013 e tem-se mantido desde então. A partir do ano letivo 2017/2018 (e até à data), a colega que tem assegurado esta componente tem formação em Educação de Infância e Musicoterapia. Pensando em outras componentes da UC asseguradas ao longo dos anos nos dois mestrados, MEPE e MEPE1CEB, pode-se perceber o envolvimento de colegas de áreas diferentes (e.g., Português, Educação Física, Educação de Infância) em anos letivos distintos.

* Financiamento: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional CEECINST/00051/2018 e no âmbito do Projeto n.º UID/CED/04748/2020

CAPÍTULO II

O que sabemos sobre a primeira infância? Caminhando para uma história integradora

Ana Esperança (ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)

Margarida Marques (Unidade Local de Saúde da Região de Leiria)

Rita Leal (CI&DEI, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo

Neste capítulo apresenta-se uma visão integradora do desenvolvimento e aprendizagem da criança nos primeiros anos, em contexto de creche. Olhando para a criança dos 0 aos 3 anos como uma cidadã plena e competente (com direitos!), valorizam-se as vivências diárias no contexto de creche (e.g., momentos vividos com música e em segurança, numa lógica de cuidados promotores de saúde) e reconhece-se o papel desta conceção da criança no trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo educador em contexto de creche.

Palavras-Chave: *criança cidadã, rotina, bem-estar.*

Abstract

This chapter presents an integrative view of children's development and learning in the early years, within the context of a daycare. Viewing the child from 0 to 3 years old as a full and competent citizen (with rights!), daily experiences in the daycare setting are valued (e.g., moments lived with music and in a safe environment, within a care

framework that promotes health), and the role of this conception of the child is acknowledged in the pedagogical work to be carried out by the educator in the daycare context.

Keywords: *child citizen, daycare, well-being.*

O QUE SABEMOS SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA?

“Se mudarmos o começo da história, mudamos a história toda” é o *slogan* do documentário *O Começo da Vida*¹ que visualizámos com os estudantes na UC (Unidade Curricular) de *Didática da Educação de Infância – Creche*, no ano letivo 2023/2024. O principal objetivo com a visualização do documentário era iniciar uma reflexão conjunta sobre os primeiros anos de vida, desde o momento de concepção até aos 3 anos de idade. Que criança é esta que vemos nos primeiros anos da sua existência? Como ocorre o seu desenvolvimento durante este período? Como é que este bebé e criança se relaciona e interage com o ambiente e as pessoas que o/a rodeiam? Que papel têm a família e a comunidade no seu acolhimento, crescimento e desenvolvimento? E a creche enquanto resposta social educativa? E qual o papel que cada um de nós tem nesta história? Estas foram algumas questões que serviram como ponto de partida para a reflexão e (re)construção de conhecimento sobre a primeira infância.

Os primeiros três anos de vida representam um período em que o desenvolvimento (motor, social, emocional, cognitivo, linguístico...) acontece muito rápido comparativamente ao restante tempo da vida humana, fruto das experiências sensoriais e hormonais que o bebé e a criança vão realizando, e que se iniciam no período intrauterino. Quando o bebé nasce, ele vem pronto e capacitado para interagir e aprender, para assimilar informação e responder de forma a suprir as suas necessidades (de fome, de sono, de interação...) (Papalia et al., 2001). Os bebés e as crianças “são naturalmente curiosos, abertos e motivados para explorarem e aprenderem acerca do mundo físico e social” (Marques et al., 2024, p. 17) e, portanto, capazes e competentes para descobrir e atribuir sentidos e significados às experiências que vivenciam. São cidadãos que aprendem observando, explorando, experimentando, interagindo, com direito

a participar e tomar decisões sobre o que lhes diz respeito (Portugal, 2000). Esta é uma visão da criança que urge refletir nos contextos de formação de educadores e nos contextos de creche (com todos os intervenientes educativos), uma vez que determina a ação educativa do educador e permite fundamentar o trabalho pedagógico que é desenvolvido com este bebé e esta criança. Deste ponto de vista importa desconstruir os entendimentos que ainda possam existir ligados a uma visão da criança como ser que ainda é incapaz, que se encontra sujeito às regras estabelecidas pelo adulto, ao ser que sabe menos, tem menos força, menos idade, menos experiência, menos conhecimento... menos... menos... Urge transformar visões, discursos, políticas e práticas assentes numa perspetiva assistencialista e reconstruí-las numa visão presente, e orientada para o futuro, de um ser pleno e competente, com direitos e deveres inserido num contexto social e educacional específico (Conselho Nacional de Educação, 2011; Grupo Projeto Creche, 2016; Tomás, 2017).

Com base nesta “nova” visão do bebé e da criança até aos 3 anos de idade, a primeira infância pode, e deve, ser olhada (e compreendida... e contada) numa vertente integradora de conhecimento, onde as várias áreas do saber (com as suas especificidades) contribuem para uma visão/história (mais e mais) holística e plena sobre quem é este bebé e criança. A (re)construção deste conhecimento integrador, singular e contextualizado permite investir, criar, conceptualizar tempos de qualidade, formas de comunicação, espaços de sentir e aprender, relações e interações individuais e coletivas (com o outro). Assim, esta visão da criança pequena como agente ativo transforma, obrigatoriamente, as práticas socioeducativas e pedagógicas e possibilita uma reflexão e ação que conduzem à construção e vivência de mil histórias no seu dia-a-dia (que podem integrar saberes da área da matemática, das ciências, do português, da psicologia, da saúde, da expressão artística e/ou da área motora...). Respeitar a criança pequena, plena de direitos, é olhar a educação, não do ponto de vista de conteúdos a transmitir (através da celebração de dias comemorativos ou da execução da proposta educativa naquela meia hora da manhã ou do cumprir de dormir e comer nos horários estipulados...), mas da vivência diária da criança, da sua rotina, dos conflitos que emergem,

da resolução de problemas, das tomadas de decisão, das incertezas e desafios, das emoções e sentimentos manifestados, dos espaços e tempos de convivência e comunicação (Tomás, 2017). E esta forma de entender a educação na primeira infância precisa ser integrada (... e vista... e notada) nas várias etapas do ciclo pedagógico: nas lentes escolhidas pelo educador para observar e registrar as vivências diárias, na sua planificação e intencionalidade educativa, na sua intervenção e ação conjunta e em equipa, na sua reflexão/avaliação e tomada de decisão constantes e permanentes, na sua partilha de conhecimento com as famílias e a comunidade. Nas Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024) reforça-se esta ideia de que, no quotidiano da creche, de forma integrada, os bebés e as crianças têm oportunidades de vivenciar diferentes experiências e aprendizagens (e.g., bem-estar e saúde; identidade pessoal, social e cultural, comunicação, linguagens e práticas culturais).

No processo vivido na UC de *Didática da Educação de Infância – Creche*, procurou-se refletir com os estudantes sobre este caminho de construção de uma história integradora da primeira infância. Assim, fazendo uma ligação direta com as suas práticas pedagógicas, foram emergindo nos seus discursos apontamentos sobre o papel do educador relativos aos espaços e tempos educativos, aos materiais disponibilizados, à comunicação, à afetividade, ao bem-estar, às relações e interações significativas, ao sentimento de segurança e conforto, à validação e reconhecimento da criança como alguém capaz que é “vista e considerada”².

Partindo desta reflexão, os pontos seguintes deste capítulo aprofundam este olhar sobre a primeira infância também (e em particular) do ponto de vista da música e da saúde, por terem sido as áreas/especialidades do saber que foram integradas na UC no ano letivo cujo trabalho desenvolvido deu origem a esta obra³.

A MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A música está presente na nossa vida quotidiana desde muito cedo e, por isso, todos já tivemos e temos experiências musicais que nos afetam de alguma forma. Quando

falamos de infância, é importante darmos à música uma atenção ainda mais especial. Afinal, todos nascemos musicais e todas as crianças são capazes de se expressar através da música (Pound & Harrison, 2003). A nossa relação com a música começa ainda antes do nascimento e será tão maior quanto mais estimulada for. De uma maneira geral, o bebê e a criança adoram cantar, dançar e respondem à música com movimentos espontâneos.

A criança até aos três anos de idade está muito disponível e desperta para o estímulo musical, respondendo a canções simples com uma pulsação regular (Gordon, 2000). Nos primeiros meses de vida, o bebê faz vocalizações intencionais e vai começando a alterar essas vocalizações em resposta à envolvimento, respondendo à música através do movimento (Reigado, 2007). Inventa novos sons enquanto brinca sozinho, diversificando cada vez mais as vocalizações. Com o passar do tempo, vai procurando entender e reproduzir sons, ainda que, inicialmente, sem uma reprodução exata. Aos 9 meses, começam a surgir as primeiras expressões de ritmo e o bebê associa o canto ou a expressão vocal à exploração que faz do mundo. Por volta de um ano de idade, a criança já acompanha ritmos com o corpo, procura cantar uma canção que goste, imita sons do dia a dia (animais, transportes, campainhas, pessoas) e há um aumento da sua produção sonora e musical espontânea. Aos 2 e aos 3 anos, o desempenho musical da criança melhora consideravelmente, em proporção com o seu desenvolvimento global (Pound & Harrison, 2003). A música é, assim, um estímulo único para o cérebro, uma vez que envolve ambos os seus hemisférios e o seu efeito holístico permite uma ativação do ponto de vista psicomotor, cognitivo e emocional (Wigram et al., 2002).

Os três primeiros anos de vida representam a fase de vida do ser humano em que existe maior plasticidade neuronal, sendo a música um estímulo extremamente rico. As crianças reagem corporalmente à música. A sua motivação intrínseca e curiosidade pelo que as rodeia, leva-as a explorar o mundo com o corpo, também ele produtor de sons. À medida que a coordenação motora da criança se desenvolve, desenvolve-se também a sua capacidade de explorar o potencial sonoro dos brinquedos e de outros objetos que a rodeiam, de forma intencional e com um maior tempo de permanência.

Balancar o corpo, dançar, saltar, realizar pequenas coreografias são ações fundamentais para o sistema vestibular de um corpo em desenvolvimento. A música estimula, assim, o cérebro na sua totalidade, sendo um recurso ativador, que prepara o corpo para a ação. Atividades musicais promovem a consciência corporal da criança, a coordenação motora, a lateralidade, a motricidade fina e a expressão corporal.

Quando um bebê vocaliza, é frequente observarmos os adultos que o rodeiam a explorar essas vocalizações, a imitá-las e a alterá-las um pouco - e o bebê faz o mesmo de seguida! (Pocinho, 1999). Desta forma, vai aprendendo, em interação, o processo bidirecional da comunicação e começa a experimentar algumas entoações do discurso verbal. Estas interações não-verbais são extremamente significativas e têm um impacto positivo no desenvolvimento da linguagem verbal da criança. Como canal de comunicação e de relação que é, a música cria proximidade entre o adulto e a criança e ajuda a diminuir a intensidade das emoções advindas dessa interação, facilitando esse processo (Pound & Harrison, 2003).

Atividades musicais com a criança dos 0 aos 3 anos estimulam também a memória, a concentração e o foco, promovem o raciocínio lógico-matemático e são excelentes promotoras da aquisição da linguagem (proporcionam um aumento do vocabulário, facilitam a articulação das palavras, promovem a entoação do discurso e têm um grande impacto na futura aquisição da leitura e da escrita).

Uma das funções biológicas da música é comunicar ideias que, de outra forma, seriam difíceis de comunicar. Podemos, por exemplo, cantar sobre a tristeza de uma forma menos expositiva do que conversar sobre ela. Assim, as emoções também podem ser “ventiladas” através da música (Ansdell, 1995).

Quando a criança se envolve em atividades musicais, isoladamente ou em grupo, abre espaço à sua autoexpressão e à libertação de tensão acumulada, uma vez que tem a possibilidade de expressar o seu mundo psicológico e interno. Esta possibilidade da criança fazer, expressar, produzir, “estar com” e de “participar em” permite-lhe sentir-se segura e sentir que existe. Assim, a relação com a música e a relação com o outro

são, também, promotoras do desenvolvimento da personalidade e do pensamento simbólico da criança.

A música, as brincadeiras e as atividades musicais na infância facilitam o desenvolvimento da criatividade da qual o ser humano precisa para se adaptar ao meio envolvente e às mudanças constantes que este traz. As crianças em idade de creche inventam canções de forma espontânea. Começam a reproduzir pequenas partes de canções, alguns gestos e, por vezes, dizem palavras nas canções que ainda não conseguem integrar no seu discurso verbal fluido. Revelam um particular interesse em fazer música com instrumentos ou objetos sonoros e uma grande satisfação com as suas criações, procurando, com frequência, partilhá-las com um adulto significativo. A criança desfruta, assim, da sensação de envolvimento, de estar a ser acompanhada e validada nas suas produções. Estes aspetos contribuem muito para o desenvolvimento de uma autoestima saudável (Pound & Harrison, 2003).

Em creche, a música é amplamente usada para acompanhar a criança no seu dia-a-dia e nas mais variadas atividades. De facto, a música, neste contexto, facilita a gestão do grupo de crianças, suporta e apoia a sua identidade, ajuda a captar e a manter a atenção do bebé e da criança em determinados momentos e dá-lhes uma sensação de previsibilidade, nomeadamente ao longo da sua rotina diária. O impacto emocional da música e os seus efeitos no ser humano possibilitam que, através dela, se possam criar atmosferas ou ambientes únicos.

A música é também facilitadora do processo de aprendizagem para o bebé e para a criança pequena. A sua estrutura, previsibilidade e a possibilidade de a tornarmos numa canção permitem que bebés e crianças contactem com abordagens pedagógicas através deste recurso. Se canto a canção do *balão do João*, aprendo sobre balões, sobre as emoções que sinto e sobre formas de as expressar. Aprendo como o vento pode levar coisas e o impacto emocional que uma perda pode ter em mim. Aprendo que os pais têm o poder de comprar coisas e de resolver situações desconfortáveis para os filhos.

A música é uma sucessão de sons e de silêncios organizados no tempo. São vários os papéis que a música pode desempenhar num contexto educativo. No entanto, temos tendência para descurar um dos seus elementos que, neste olhar sobre a criança dos 0 aos 3 anos, se apresenta como fundamental: o silêncio.

O silêncio é, nestas idades, o espaço para o gesto espontâneo do bebé e da criança, a ausência de estímulo. A brincadeira livre, o deixar “ser”, o deixar “existir”. O vazio que, numa sala com crianças, nunca o será. A serenidade no ambiente sonoro, no tom de voz, na intensidade da fala e da abordagem. Afinal, a criança também precisa de descansar para além dos momentos em que vai dormir. Sem sobrecarga, sem estar sempre a propor. Com espaço para explorar livremente, para a iniciativa, para a criatividade, sem interferência na procura de soluções para os seus problemas. No fundo, temos de dar silêncio à criança para que ela possa “ser som”.

CUIDADOS PROMOTORES DE SAÚDE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

E do ponto de vista da área da saúde, como é olhada a criança até aos três anos de idade? É um ser humano, que nasce entre as 37 e as 42 semanas de gestação (recém-nascido de termo), com um organismo imaturo que completará, em vida extrauterina, o seu crescimento e desenvolvimento ao longo da idade pediátrica (0-18 anos). Há unanimidade da ciência em afirmar que, até aos cinco anos, os neurónios se organizam como em nenhum outro período de vida, em que o cérebro fisicamente se desenvolve consoante o ambiente, o afeto, as regras e o contexto familiar e social (Cordeiro, 2010). Até aos cinco anos há maturação dos órgãos, há crescimento físico e, concomitante, desenvolvimento infantil. Há aquisição de habilidades, progressos na motricidade, fala e linguagem, comunicação e autonomia, com aumento da capacidade funcional. Os dois processos, crescimento e desenvolvimento infantil, são, assim, cruciais e interdependentes.

Desde o momento do nascimento, até aos três anos de idade, apesar de dependente do adulto cuidador, o bebé e a criança têm capacidades e potencialidades intrínsecas,

com enormes e rápidas alterações, visíveis na autonomia crescente de dia para dia. Cabe ao adulto conhecer, interpretar e satisfazer as necessidades específicas de cada bebê ou criança que cuida e promover ambientes saudáveis, capacitando-se para adequar a sua intervenção à particularidade de cada fase do desenvolvimento infantil e de cada criança na sua individualidade.

Promover saúde infantil não é apenas intervir quando a criança está doente. Promover saúde no ser humano, durante os primeiros três anos de vida, vai muito para além de cuidar o melhor possível do bebê/criança quando está doente ou sofre um acidente. Procurando promover uma visão holística de saúde infantil (Conselho Nacional de Saúde, 2018) e sabendo que a creche é um lugar de interligação intensa entre educação e cuidados, o grande desafio é (i) desconstruir ideias unicamente associativas entre saúde e doença e (ii) refletir sobre como pode o educador “aproveitar” cada momento das diferentes dinâmicas do dia-a-dia (rotinas) da creche, num momento, não apenas de satisfação de necessidades, mas também de intencionalidade educativa⁴.

O dia de um bebê ou criança pequena organiza-se em torno de experiências de cuidados diários (muda de fralda, vestir, comer, dormir) e os cuidados de rotina são momentos importantes que oferecem oportunidades únicas para interações diádicas e para aprendizagens. Conhecer as necessidades básicas de cada bebê e criança, e satisfazê-las adequadamente em cada etapa de desenvolvimento (0-3 anos) em contexto de creche, é compreender que:

- a alimentação garante um adequado crescimento e desenvolvimento infantil e varia muito nos primeiros anos. Vai desde o primeiro alimento do bebê – o leite materno (alimento de excelência desde o nascimento e que pode ser administrado em contexto de creche seguindo as corretas normas de extração, conservação e administração) até à diversificação alimentar equilibrada, progressiva, e que se pretende completa após o primeiro ano de vida. A diversificação alimentar cumpre, assim, um papel nutricional, mas também um papel educativo em torno da refeição que visa, igualmente, a integração da criança na família e na comunidade.

- cuidar da higiene infantil (lavagem das mãos das crianças e cuidadores, higiene oral, utilização e aplicação de produtos, higienização dos objetos) é valorizar o corpo (a forma como o fazemos envolve questões culturais e depende da informação a que temos acesso). O processo de desfralde ganha aqui algum destaque, pois, em contexto de creche, cada criança tem o seu ritmo e forma de comunicar e aprender e é preciso escutá-la (e escutar o seu contexto familiar), para se adotar uma intervenção adequada e conjunta, em benefício de cada criança.

- o desenvolvimento do sistema nervoso central é fortemente influenciado pelo sono e nas crianças o sono contribui de forma importante para o seu crescimento corporal. Ter um padrão de sono adequado na infância é um alicerce que favorece a continuação de um sono de qualidade na idade adulta. Ao educador é pedido que esteja capacitado para perceber a necessidade do bebé/criança de dormir (ou não), reconhecendo que os padrões de sono variam ao longo da primeira infância. Esta avaliação é importante para o adulto encontrar as estratégias possíveis para auxiliar a regulação do ritmo circadiano (Sociedade Portuguesa de Pediatria, 2017). Cada bebé ou criança tem as suas próprias necessidades de sono e formas de adormecer que devem ser respeitadas.

- há necessidade de maiores cuidados de saúde, bem-estar e segurança na primeira infância. Por isso, o educador é um agente promotor de saúde infantil com um papel fulcral na observação da criança, na intervenção em situações de doença (febre, vómitos, diarreia, varicela, bronquillite...), na aplicação de técnicas simples de primeiros socorros (feridas, engasgamento, convulsão, queimadura...) e na partilha de informação com família. O ambiente onde a criança cresce e se desenvolve, quer seja em creche, quer seja na família, deve ser acolhedor, seguro e estimulante, adaptado às suas necessidades e características que vão mudando à medida que o crescimento e o desenvolvimento ocorrem. À medida que o bebé cresce e se desenvolve é confrontado com novos riscos e conseguir o equilíbrio entre a experimentação e o risco controlado (sem hiperproteção) é fundamental para o processo de autonomia (no ambiente de creche o desafio é potencializado pelo elevado rácio criança/adulto e atividades diversificadas, obrigando a mais atenção e a supervisão constante por parte dos adultos).

Em síntese, reconhecendo-se o potencial e a competência da criança pequena, a primeira infância assume um papel fundamental na promoção do bem-estar e na qualidade das relações e interações que se estabelecem. É olhando para o bebé/criança até aos três anos como seres humanos, holísticos e cidadãos com direitos plenos, que poderemos construir uma história sustentada numa prática pedagógica com intencionalidade educativa que cria ambientes de escuta, envolvimento, partilha e participação, satisfazendo as necessidades do bebé e da criança em cada momento do seu dia-a-dia, garantindo a individualidade de cada criança, a gestão do grupo e promovendo o desenvolvimento harmonioso do ser humano.

Referências bibliográficas

- Ansdell, G. (1995). *Music for life: Aspects of creative music therapy with adult clients*. Jessica Kingsley Publishers.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Saúde (2018). *Gerações mais saudáveis: Políticas públicas de promoção da saúde das crianças e jovens em Portugal*. Conselho Nacional de Saúde.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança: Do 1 aos 5 anos* (5ª ed.). Esfera dos Livros.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grupo Projeto Creche (2016). *Newsletter 2: A criança em contexto de creche*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill.
- Pocinho, M. D. (1999). *A música na relação mãe-bebé*. Instituto Piaget.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: Investigação e práticas*, 1, 85-106.
- Pound, L. & Harrison, C. (2003). *Supporting musical development in the early years*. Open University Press Buckingham.
- Reigado, J. P. (2007). *Análise acústica das vocalizações de bebés de 9 a 11 meses face a estímulos musicais*

e linguísticos [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa].

Sociedade Portuguesa de Pediatria (2017). *Recomendações SPS-SPP: Prática da sesta da criança nas creches e infantários, públicos ou privados*. Sociedade Portuguesa de Pediatria.

Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: Gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 13-20.

Wigram, T., Pedersen, I. N., & Bonde, L. O. (2002). *A comprehensive guide to music therapy: Theory, clinical practice, research and training*. Jessica Kingsley Publishers.

Notas:

¹*O Começo da Vida* é um documentário que mostra a importância dos primeiros anos da vida de uma criança. Dirigido por Estela Renner e produzido pela Maria Farinha Filmes, o documentário foi filmado em nove países. Estela entrevista especialistas no desenvolvimento infantil e visita famílias das mais diversas culturas, etnias e classes sociais, para descobrir que proporcionar um ambiente com amor e segurança para as crianças nessa fase é o maior investimento que se pode fazer na humanidade (sinopse retirada do guia de discussão para o filme da autoria da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Alana e Profª. Anna Chiesa, 2020, p.10)

²Apontamentos sobre as ideias dos estudantes quanto à intervenção na primeira infância (o que valorizam ou sentem que é ou deve ser valorizado...), registados na aula do dia 14 de dezembro de 2023, estando presentes os estudantes e as quatro docentes da UC.

³Ver capítulo I deste livro onde se apresenta a história da UC de *Didática da Educação de Infância – Creche* ao longo dos 14 anos da sua existência.

⁴Por exemplo, alimentar não é apenas nutrir! O momento da refeição é excelente oportunidade de intencionalidade educativa: diferentes texturas (alimento passado ou em pedaços), diferentes temperaturas, alimento apresentado já no prato ou a oportunidade de se servir, uso de diferentes talheres ou só colher (treino de motricidade), de partilha com as outras crianças à mesa, etc... A “simples” prática de “dar o biberão” pode fazer toda a diferença dependendo da forma como o educador o faz: pegar na criança ao colo, olhar nos olhos, permitir que a criança toque na face do adulto.

CAPÍTULO III

Quem é a criança que vemos? As histórias e descobertas dos estudantes

Ana Silva, Ana Costa, Ana Filipa Ferreira, Ana Sebastião, Ana Teresa Santos, Beatriz Graça, Beatriz Silva, Beatriz Henriques, Carolina Gomes, Carolina Lopes, Dora Ramalho, Filipa Dias, Gonçalo Cruz, Margarida Campos, Mariana César, Mariana Carvalho, Patrícia Camarinha, Sara Carvalho, Sara Antunes, Sofia Brito

Mestrado em Educação Pré-Escolar, ESECS do Instituto Politécnico de Leiria

Ano letivo 2023/2024

Adriana Silva, Ana Gomes, Ana Rita Antunes, Beatriz Dias, Carolina Policarpo, Carolina Nascimento, Diana Lopes, Diana Costa, Inês Tomás, Joana Costa, Júlia Marques, Lara Marques, Mariana Cardoso, Mariana Oliveira, Rafaela Matias, Rita Videira, Rute Santos, Rute Lopes, Sofia Francisco

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,

ESECS do Instituto Politécnico de Leiria | Ano letivo 2023/202

Redação na companhia de

Ana Esperança, Isabel Simões Dias, Rita Leal, Sónia Correia

ESECS do Instituto Politécnico de Leiria

Resumo

Neste capítulo apresentam-se 19 histórias construídas pelos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do En-

sino Básico no ano letivo 2023/2024. Cada história surgiu nos contextos da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche e foi vivida e/ou acompanhada com e pelos respectivos educadores cooperantes. Redigidas em pares pedagógicos, estas histórias foram discutidas em pequeno e em grande grupo, com docentes da UC de Didática da Educação de Infância – Creche e outros intervenientes educativos. A análise que surge após a apresentação de cada história centra-se nos aspetos que foram considerados mais significativos pelos estudantes e traduzirão descobertas realizadas no âmbito da pedagogia nos primeiros anos.

Palavras-Chave: histórias, creche, descobertas.

Abstract

This chapter presents 19 stories created by students from the Master's in Preschool Education and the Master's in Preschool and Primary Education during the 2023/2024 academic year. Each story emerged within the context of the course unit Pedagogical Practice in Early Childhood Education – Daycare and was experienced and/or accompanied with and by the respective cooperating educators. Written in pedagogical pairs, these stories were discussed in both small and large groups, with lecturers from the course unit Didactics of Early Childhood Education – Daycare and other educational stakeholders. The analysis that follows each story focuses on the aspects considered most significant by the students and reflects discoveries made within the field of early years pedagogy.

Keywords: stories, daycare, discoveries.

A HISTÓRIA DESTAS HISTÓRIAS

O processo de construção das 19 **histórias** que aqui se apresentam foi construído ao longo da UC de *Didática da Educação de Infância – Creche* (MEPE e MEPE1CEB – ESECS/IPLeiria) no ano letivo 2023/2024. A questão “Quem é a criança que vemos?” foi guia neste(s) processo(s) de construção, quer das narrativas criadas, quer

das descobertas que os estudantes foram fazendo na procura de respostas para essa questão.

Todas as histórias se fazem de enredos, isto é, de um conjunto de acontecimentos que as personagens vão vivendo e que possibilitam momentos de desenvolvimento/aprendizagem. A *história destas 19 histórias* não foi diferente. Representando situações vividas pelos grupos de prática pedagógica (constituídos por dois estudantes e um grupo por três estudantes), vários foram os acontecimentos/etapas que deram origem aos textos que a seguir se apresentam:

- A primeira etapa consistiu na leitura das obras do Grupo Projeto Creche¹ (GPC), tendo os estudantes identificado a(s) histórias que, para eles, foram mais significativas, justificando as suas opções. O registo desta(s) sua(s) escolha(s) foi realizado em contexto de sala de aula, em pequenos grupos. A partilha oral das preferências de cada pequeno grupo ocorreu (também) em aula, na presença de uma docente da UC.
- Tendo como pilar de reflexão as histórias do GPC, a segunda etapa consistiu em selecionar uma situação vivida e/ou observada no quotidiano da creche, nos contextos de prática pedagógica, na UC de *Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche*.
- Selecionada a situação, a terceira etapa foi realizar a primeira versão da narrativa dessa *história*/episódio vivido com a(s) criança(s) - esta primeira versão escrita das narrativas foi partilhada e discutida (Como é que cada narrativa está construída? Quais os saberes que aí estariam implícitos? Será a linguagem utilizada a mais correta?) em contexto de sala de aula, em grande grupo. Esta discussão conjunta (discentes e docentes) levou à primeira (re)construção das narrativas elaboradas.
- Com a narrativa de cada *história* (re)estruturada, procurou-se identificar possíveis âmbitos/referentes de análise, ou seja, pontos-chave que cada grupo de estudantes considerasse essenciais para serem discutidos e refletidos a partir

da **história** relatada (quarta etapa).

- Identificados os referentes de análise para cada **história**, os estudantes iniciaram um processo de pesquisa, leitura e análise de artigos científicos que abor-dassem os âmbitos/referentes em estudo (quinta etapa).

Este percurso formativo foi sendo vivido em parceria. Discentes, docentes do Ensino Superior, educadores de infância, diretores das instituições, famílias das crianças, outros profissionais de educação com intervenção direta em contexto de creche foram, semanalmente, partilhando ideias sobre as **histórias**. Esta partilha, nesta lógica de equipa alargada, foi um elemento-chave para que os estudantes vissem as narrativas das **suas histórias** e as **suas** opções de análise de uma forma que foi gradualmente sendo (mais) clara, (mais) consciente, (mais) refletida. Assim, caminhando em parceria, os estudantes foram realizando as (primeiras) descobertas sobre quem é esta criança pequena que vemos em contexto de creche e como essa imagem impacta o trabalho pedagógico desenvolvido.

- A etapa seguinte, a sexta etapa, consistiu em partilhar o que se construiu nas etapas anteriores com o GPC, convidando os seus elementos a visitar as **histórias** narradas. Esta parceria trouxe um olhar (mais) distanciado e externo ao narrado, trouxe um olhar sustentado em conhecimentos de especialistas. Tendo as obras do GPC instigado o início deste processo formativo, teve um significado especial para os estudantes receberem o *feedback* de um grupo com experiência reflexiva e investigativa sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em contexto de creche. Os contributos advindos dos elementos do GPC sob a forma de reflexão e/ou sob a forma de questionamento, foram acolhidos pelos estudantes, induzindo (novas) reflexões. Esta partilha do narrado com outros intervenientes facilitou a (re)construção de um grupo, e de uma nova forma de se fazer educação, em que todos se assumiram capazes de ajudar e de resolver os conflitos (cognitivos e emocionais) que este novo processo de revisão externa despoletou e acrescentou.

- Acolhendo todos os contributos, iniciou-se a sétima etapa: (re)escrever a **história** narrada e (re)construir a sua análise a várias mãos (discentes e docentes)!

Poder-se-ia dizer que o processo (constante!) de (re)construção destas **histórias** teria chegado ao fim... mas história que é história... livro que é livro (como este!), construído (e reconstruído!) em equipa, ainda permitiu (e continuará a permitir...) a existência de (mais!) espaço(s) e tempo(s) para mais uma revisão... mais uma reflexão... mais mil e uma descobertas!

É agora! Vitória, vitória... vão começar as **histórias**!

HISTÓRIA 1: VAMOS SER AMIGAS DO ARTUR?

Autoras: Ana Costa e Dora Ramalho

Mês/ano em que ocorreu a *história*: setembro de 2023

Num momento em que o grupo de crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, se encontrava no parque exterior a brincar com as outras crianças da instituição, uma das mestrandas reparou no Artur a brincar com um carrinho. Poucos segundos depois, ouviu uma criança a chorar e, quando se virou para procurar de onde vinha o som, deparou-se com um conflito entre o Artur e a Helena: a Helena tinha na mão o carro com que o Artur brincava e o Artur agarrava a Helena pelos cabelos. Numa questão de segundos, estavam os dois a chorar, cada um pelo seu motivo. Observando esta situação, a mestranda dirigiu-se até eles para os ajudar a acalmar, impedindo que o Artur continuasse a puxar os cabelos da Helena. Agachou-se e envolveu-os nos seus braços, pedindo calmamente à Helena que devolvesse o carro ao amigo, justificando que este estava a brincar com ele primeiro. Enquanto a mestranda falava com a Helena, o Artur ficou parado a observar a conversa. A Helena negou-se

a devolver o carro e começou a afastar-se da mestranda e do Artur, em direção a outro espaço. O Artur começou novamente a chorar e a mestranda pegou nele ao colo, dizendo-lhe que iam procurar outro carrinho ou outro brinquedo. Assim, foram para o parque à procura de um outro brinquedo. O Artur, no entanto, não se interessou por nenhum outro brinquedo, falando sempre no seu carrinho. A certa altura, encontraram a Helena no topo do escorrega com o carrinho na mão (o que fez com que o Artur voltasse a lembrar-se dele). Vendo a forma como o Artur estava, a mestranda dirigiu-se à Helena e conversou calmamente com ela, agachando-se para ficar da sua altura. Disse-lhe que o amigo estava triste porque ela lhe tinha tirado o carro da mão e, agora, estava a brincar com ele. Perguntou-lhe se podia devolver o brinquedo, mas a Helena apenas disse que não. A mestranda insistiu e voltou a perguntar: “Vamos ser amigas do Artur e devolver-lhe o carrinho, para ele ficar feliz?”. Dando tempo para que a Helena respondesse, aceitou-se o silêncio de alguns segundos. De repente, a Helena virou-se em direção ao Artur e devolveu-lhe o carrinho! A mestranda aproximou-se das duas crianças, valorizou o gesto da Helena e perguntou se queriam dar um abraço. As crianças concordaram e, de forma tranquila, usufruíram do abraço um do outro.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Tal como afirma Sobral (2015), a criança aprende e vai construindo a sua imagem à medida que socializa, desenvolvendo atitudes, normas e valores culturais nas suas experiências diárias. No contexto de creche, as crianças têm os seus primeiros contactos com os pares e, nestas interações, vão tendo a oportunidade de se ir desenvolvendo a nível motor, cognitivo, social e linguístico. Conforme Dias et al. (2013), a creche, para além de outros contextos (e.g. família), é “(...) um potencial contexto de desenvolvimento/aprendizagem para a criança pelos desafios que lhe pode proporcionar” (p. 14).

Diariamente, as crianças estão expostas a interações diversas com adultos, pares, espa-

ços e/ou objetos. Do ponto de vista de Arezes e Colaço (2014), a “interação corresponde ao comportamento de um indivíduo e implica a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito” (p. 116). Sabendo que os conflitos são naturais e fazem parte da existência do ser humano, defende-se que os conflitos nas crianças de dois anos, advêm da necessidade de afeto e da necessidade de independência (Dias et al., 2013) e são “um fenómeno benéfico para estimular a inovação e a criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições” (Sobral, 2015, p. 129). Por norma, os conflitos, nestas idades, acontecem à volta da negociação da posse de objetos (Dias et al., 2019) e constituem-se como pilares importantes no processo de aprendizagem das crianças (Sobral, 2015).

Na história, as crianças viveram um momento de desconforto físico e emocional (o Artur, para se defender, utilizou as mãos para puxar os cabelos à Helena). Conforme Cordeiro (2020), as crianças até aos três anos, defendem-se com as armas que já conhecem, os “dentes, unhas, mãos e pés - e desencadear comportamentos como morder, arranhar, cuspir, dar pontapés” (p. 525). Para que as crianças aprendam a gerir os conflitos, o adulto (e.g., pais, outros membros da família, educadores, auxiliares de ação educativa e outros adultos com quem interage regularmente) tem um papel importante. Conforme Post e Hohmann (2011), quando as crianças crescem “com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras” (p. 40). Sobral (2015) afirma que “os adultos devem levar a criança a acreditar em si e nas suas capacidades, de modo a adquirir, progressivamente, uma maior autonomia na tomada de decisões e a melhor justificar as razões das suas escolhas” (p. 131). Post e Hohmann (2011) defendem que as relações que a criança vai tendo desde o início da sua vida irão influenciar a interação com as outras pessoas no futuro.

No que toca às relações interpessoais, na creche, a criança é, constantemente, colocada à prova, tal como relatado na história. Aqui, o adulto respondeu assim que percebeu que as crianças se estavam a magoar. Conversou com as crianças num tom de voz

calmo e com gestos afetuosos, mostrando-lhes empatia e procurando ajudá-las a resolver o problema. Deu tempo para que cada criança respondesse e/ou reagisse ao seu ritmo, escutando cada uma atentamente. Uma vez que a Helena não quis devolver o brinquedo, o adulto deixou-a ir embora, procurando confortar o Artur. Optou por percorrer o parque à procura de outro brinquedo que interessasse à criança. Estas ações serão reveladoras do quão é importante que o adulto encontre formas de mediar positivamente as interações, utilizando o seu bom senso e o seu saber devidamente sustentado teoricamente. Por exemplo, Post e Hohmann (2011) apresentam um conjunto de passos para a mediação de conflitos entre crianças pequenas: abordá-las calmamente, parando quaisquer ações que possam magoar e posicionando-se, por exemplo, entre as crianças, à sua altura; utilizar uma voz calma e fazer carícias dóceis; manter-se neutro em vez de tomar algum partido; reconhecer os sentimentos das crianças; fazer com que as crianças percebam que a educadora precisa de segurar o objeto em questão; recolher informação sobre o problema que está a ocorrer; pedir ideias para soluções e escolher conjuntamente uma; encorajar as crianças a pensarem numa solução; verificar para ter a certeza de que a solução é aceite por ambas as crianças e/ou mostrar-se disponível para continuar a dar apoio.

No final do momento vivido com o Artur e a Helena, o adulto participante da história descrita ainda incentivou as crianças a fazerem as pazes, sugerindo um abraço (também poderia ter sugerido um aperto de mão, um beijo ou qualquer outro gesto, de modo a encerrar o acontecimento). Esta opção pedagógica remete-nos para um adulto atento, disponível para escutar e interpelar as crianças sempre que necessário (e.g., a mestranda interpelou a Helena mais do que uma vez, ajudando-a a lidar com a situação). Sobral (2015) refere que a mediação dos conflitos deve ser flexível e que devem ser tidas em consideração as necessidades e as características de desenvolvimento das crianças envolvidas no conflito. Realça que a mediação deve ser feita de forma paciente e persistente, ajudando as crianças a desenvolver a autonomia na resolução de problemas e no controlo dos impulsos. Conforme Portugal (2009), “é igualmente tarefa do educador, o estabelecimento de uma relação afetiva com a criança, expe-

rienciando esta o apoio e disponibilidade do adulto” (p. 13).

HISTÓRIA 2: CAIXA DO ESCONDE-ESCONDE

Autoras: Ana Teresa Santos e Carolina Lopes

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

A história que vamos relatar ocorreu de manhã, na hora do acolhimento de um grupo de crianças entre os 24 aos 36 meses, quando estava a chegar à instituição. Na sala encontrava-se uma caixa de cartão de grandes dimensões de um móvel novo que havia chegado. Estava em cima de uma cómoda de arrumação de brinquedos, mas ao nível das crianças. As crianças, quando viram aquele objeto novo, imediatamente foram ao seu encontro para o observar e explorar. Começaram por querer colocar brinquedos lá dentro, como se estivessem a arrumar, sem nunca tirarem a caixa do sítio. Depois de sensivelmente 10 minutos, a educadora agarrou na caixa e colocou-a no chão, no meio da sala. Imediatamente as crianças foram todas ao seu encontro.

Uma das crianças começou por se colocar dentro da caixa. Como a caixa tinha pouca altura e muito comprimento, as crianças facilmente se colocaram deitadas lá dentro. A Luísa foi a primeira a colocar-se dentro da caixa. As outras crianças começaram a rir e a colocar e tirar brinquedos dentro da caixa. Quando a Luísa saiu da caixa, entrou a Matilde. Enquanto estas duas crianças estavam envolvidas nesta experiência, outras crianças dispersavam pela sala. Uns minutos depois da Matilde ter entrado na caixa, começou a fechar a caixa consigo lá dentro. Nesse instante, as outras crianças começaram a abrir a caixa, repetindo esse movimento várias vezes, enquanto riam. As mestrandas (que estavam, com a educadora, sentadas no chão à volta da caixa), no momento em que a caixa estava fechada, começaram a perguntar: “onde está a Matilde?! Não está cá?” e as crianças abriram logo a caixa como resposta, dando a entender que sim, que

ela estava lá. Logo a seguir, voltaram a fechar a caixa e verbalizaram: “A Matilde? Não está cá!”. Quando diziam isto, abriam a caixa para mostrar que sim, que ela estava ali. Ao observarem isto, as outras crianças aproximaram-se da caixa e continuaram, repetidamente, a fazer aquela brincadeira. Passados uns minutos começaram a bater na caixa dizendo: “Truz truz!”, como quem se quer certificar se estaria alguém lá dentro. Consequentemente, abriam a caixa para mostrar quem lá estava dentro.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

A caixa de cartão é um objeto não estruturado que permite à criança usar a sua imaginação para criar coisas novas. Botas (2008), citado por Borges e Figueira (2022), defende que os objetos não estruturados são objetos que “(...) ao serem concebidos não corporizam estruturas e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo do seu uso da criatividade” (p. 40). Para Pestana (2020), os “materiais não estruturados permitem às crianças explorarem e criarem novos objetos, a partir de simples materiais presentes no seu quotidiano” (p. 40).

A caixa de cartão foi colocada na sala de atividades sem qualquer tipo de intenção. No entanto, acabou por ser indutora do interesse e curiosidade das crianças, levando-as a explorar de forma autónoma e criativa. Percebendo o interesse das crianças pela caixa, o educador promoveu a sua exploração livre, acompanhando-as nas suas preferências e desafiando-as. Assim, num ambiente seguro e confortável, o educador motivou as crianças para uma aprendizagem ativa. Como menciona L’Ecuyer (2017):

As pequenas coisas motivam a criança a aprender, a satisfazer a sua curiosidade, a ser autónoma para entender os mecanismos naturais dos objetos que a rodeiam por meio da sua experiência com o quotidiano, *motu proprio*. Só temos de acompanhar a criança, proporcionando-lhe um ambiente favorável para a descoberta (p. 17).

Mesmo estando na fase do egocentrismo (as crianças ainda estão a aprender a partilhar), neste episódio, as crianças brincaram em conjunto, partilharam a caixa, interagiram. Assim, infere-se que este tipo de material promoverá interações entre pares. De acordo com Mendes (2021), a interação entre pares é importante “(...) porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento afectivo e social” (p. 22). Para Dias et al. (2019), “a atenção e o interesse direccionado da(s) criança(s) sobre determinado objeto (revelada, por exemplo, através da sua manipulação atenta) poderá chamar a atenção de outra(s) criança(s) e originar trocas olhares e/ou toques e vocalizações entre elas, por exemplo” (p. 2).

O educador, ao preparar um ambiente de qualidade com diferentes tipologias de materiais, contribui para fomentar a comunicação entre pares, a troca de experiências e de conhecimentos.

Para o educador construir conhecimentos e promover aprendizagens nas crianças não necessita de disponibilizar somente materiais estruturados, devendo permitir que as crianças tenham oportunidades de contactar com materiais não estruturados, uma vez que também podem ser didáticos e pedagógicos para a criança (Pestana, 2020, p. 49).

Segundo Borges e Figueira (2022), “o educador deve reconhecer o brincar e a exploração de materiais não estruturados como uma forma de promover o desenvolvimento global e aprendizagem da criança, promovendo-a e incluindo-a no seu currículo” (p. 53).

Nesta história, o educador, ao observar o interesse do grupo de crianças na exploração da caixa de cartão, teve o cuidado de pegar na caixa e colocá-la num espaço amplo, reduzindo os riscos e potenciando a sua exploração pelo grupo. Esta sua observação permitiu não interromper a brincadeira das crianças, dando-lhes espaço e tempo para brincar livremente. Esta sua decisão terá facilitado que as crianças tivessem criado as

suas próprias brincadeiras, interagido com o espaço e os materiais circundantes de forma criativa, apropriando-se das características e funcionalidades da caixa de cartão (Borges & Figueira, 2022). A intervenção do adulto terá sido, assim, potenciadora das interações e aprendizagens das crianças.

HISTÓRIA 3: EMPRESTAS-ME? SE FAZ FAVOR!

Autoras: Beatriz Graça e Carolina Gomes

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

No fim do momento da sesta, numa sala de dois anos, as crianças foram incentivadas a escolherem um livro para ler. A Bruna escolheu um livro, sentou-se no chão e começou a contar a história em voz alta para a Carla e para a Mariana. Enquanto lia, as crianças iam comunicando com os pares, através de exclamações e questões acerca da história.

Nesse mesmo momento, o Hilário brincava sozinho, com bonecos. No entanto, ao ouvir a Bruna, juntou-se aos amigos para a escutar. Quando a Bruna acabou de contar a história, o Hilário quis agarrar o livro, para que ele também a pudesse ler. A Bruna agarrou o livro junto ao peito e acenou com a cabeça dizendo “não”. O Hilário olhou para a mestrande Beatriz cabisbaixo, revelando expressões faciais de descontentamento (e.g., fez “beicinho”). A Beatriz perguntou-lhe: “Queres ler o livro Hilário?” e o Hilário respondeu: “Sim, quero!”. Então, a Beatriz disse: “Tens de pedir com carinho à Bruna. Diz assim: Bruna, empresta-me o livro para eu ler também, se faz favor?” O Hilário repetiu para a Bruna o que lhe foi dito e a Bruna respondeu novamente acenando com a cabeça dizendo “não”. Perante esta resposta, a Beatriz disse ao Hilário que ele tinha que respeitar a escolha da Bruna. O Hilário ficou descontente e voltou a pedir o livro educadamente à Bruna. A Bruna rendeu-se ao pedido do amigo e aceitou

emprestar o livro, estendendo o braço com o livro na mão, em direção ao Hilário. O Hilário agarrou o livro e começou a ler para as quatro crianças presentes, imitando o que a Bruna tinha estado a fazer.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

O educador, ao estimular as interações entre pares, fomenta o desenvolvimento emocional das crianças. De acordo com Mendes e Ferreira (2022), a criança necessita da resposta do seu par para compreender e lidar com os seus próprios sentimentos. Para Arezes e Colaço (2014), as interações entre pares aumentam a experiência social das crianças, dando-lhes as ferramentas necessárias para entenderem como se relacionar com o outro - à medida que vão estabelecendo interações e desenvolvendo competências sociais, as crianças vão modificando o seu comportamento relativamente ao comportamento do outro.

Nas interações entre pares, a imitação assume um papel de relevo. Esta possibilidade de observar e imitar o par (dimensão importante em termos de desenvolvimento da criança) surge de forma natural no quotidiano da creche (e.g., o Hilário observou a Bruna a contar uma história e quis imitá-la) e é, por si só, uma forma de aprendizagem social.

Nos primeiros dois anos de vida, as interações acontecem, principalmente, de forma não-verbal (gestos, olhares, expressões faciais), tal como é visível na história (e.g., a Bruna acena com a cabeça dizendo que não e agarra o livro junto ao peito; o Hilário revela o seu descontentamento através da expressão facial). As interações, quer sejam verbais ou não verbais, vão-se complexificando ao longo do desenvolvimento (cognitivo, linguístico, motor, social, afetivo) e ganhando novas formas. Mendes e Figueira (2022) defendem que “o educador deve ser o mediador da conversa entre as crianças e deve, também, procurar compreender o que a criança quer transmitir, estimulando a sua verbalização” (p. 27). Os mesmos autores defendem que o educador pode potenciar a aprendizagem social da criança, ponderando os momentos e a forma da sua

intervenção (e.g., decidir que tipo de postura adotar, como incentivar o diálogo). Na história, revela-se um educador que adotou uma postura calma, interessada, atenta e disponível, incentivadora do diálogo. Esta ação respeitadora da voz e do espaço de cada um ajudará as crianças a lidarem com as suas emoções e a aprenderem a resolver os seus problemas de forma autónoma.

HISTÓRIA 4: BOLO DE BRINCAR

Autoras: Ana Sebastião e Beatriz Silva

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

Na sala dos dois anos, enquanto nos preparávamos para o lanche, reunimos o grupo de crianças no tapete. Naquele dia em especial, antes de irmos para o refeitório, cantámos os parabéns ao Guilherme, porque era o seu aniversário. A educadora moveu uma mesa e uma cadeira da área da cozinha, colocando-as ao centro da sala, no meio do grupo. Depois, foi buscar ao armário um bolo e fatias de bolo em madeira e velas também em madeira. Sentou-se com o Guilherme no seu colo em frente à mesa e de frente para o grupo e começámos todos a cantar os parabéns. As crianças ficaram animadas. Após cantarmos os parabéns ao Guilherme, algo inesperado aconteceu. O Henrique levantou-se apressadamente quando o Guilherme se preparava para apagar simbolicamente as velas de madeira. Apesar de alguns pedidos da educadora para que se sentasse, o Henrique avançou. Levantou-se apressado e correu até junto da mesa e soprou em direção às velas para as apagar, “afum afum”, soprou repetidamente. Todos ficaram a sorrir e a rir, inclusive o Henrique. No fim todos bateram palmas.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

No contexto dinâmico de uma creche, é possível acompanhar a jornada rica e multi-

facetada do desenvolvimento infantil. A história relatada proporcionou-nos uma reflexão sobre a interação entre crianças e educadores num momento de comemoração de um aniversário. Esta história, que considerámos curiosa, revelou um momento de alegria para todos os intervenientes. Analisando o comportamento do Henrique destacamos a sua participação ativa e o seu egocentrismo (Tomás, 2018; Fonzar, 1986). Foi o Henrique quem agiu de forma dinâmica no momento de soprar as velas, mas a disposição do grupo no tapete/configuração do espaço (mesa e cadeira ao centro da sala) e a abordagem da educadora (e.g., foi buscar o bolo e as velas) terão tido um papel importante na promoção das relações sociais.

O Henrique viveu o momento como se não houvesse outra possibilidade de ação que não a sua. Estando na fase do egocentrismo, não terá compreendido o ponto de vista dos outros intervenientes, estando focado apenas na sua própria perspetiva. O seu pensamento mágico (em que a realidade é aquilo que a criança sonha e deseja) ter-lhe-á permitido agir com base na sua imaginação, sem “(...) diferenciar o essencial do superficial, a parte do todo, e o geral do particular” (Tavares et al., 2007, p. 53). Podemos, então, afirmar que o seu comportamento, sendo inesperado, é uma ilustração da tendência da criança para agir de acordo com as suas próprias intenções. De acordo com Sasso e Morais (2013), estas ações não devem ser interpretadas como comportamentos inadequados, mas como manifestações normais do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Pensando no papel do educador, percebe-se que recorreu à música (e.g., cantou os parabéns) para criar uma atmosfera festiva, participativa e segura. Os sorrisos e aplausos das crianças revelaram a influência positiva da música na promoção de emoções agradáveis (Constâncio et al., 2022).

Esta história salienta a natureza curiosa das crianças, evidenciando a sua criatividade e vontade de participar (mesmo que de maneira inusitada). A ação surpreendente do Henrique mostra como as crianças exploram e participam no mundo ao seu redor de uma forma única e diferenciada.

HISTÓRIA 5: EU CONSIGO SOZINHO!

Autoras: Carolina Nascimento, Lara Marques e Rute Lopes

Mês/ano em que ocorreu a *história*: setembro de 2023

Na hora de almoço, o Leandro começou a chorar assim que a mestranda colocou à sua frente a sopa. Apesar das tentativas da mestranda, o Leandro recusou-se a comer. Face a esta situação, a auxiliar de ação educativa interveio dizendo “Vá Leandro, a Mariana ajuda, vamos lá!”. A reação do Leandro não foi a esperada (e.g., cuspiu a sopa e ficou bastante agitado) pelo que a auxiliar de ação educativa disse: “Pronto Leandro, então come sozinho!”, procurando que ele se acalmasse. O Leandro continuou, no entanto, a chorar. Após alguns minutos, vimos que o Leandro estava calmo e que, por sua iniciativa, começou a comer sozinho a sopa (ainda que derramando grande parte!).

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Esta história leva-nos a refletir sobre o espaço do refeitório enquanto facilitador/inibidor da vivência da rotina da alimentação em creche. Ainda que não esteja descrito na história, sabemos que nesse dia havia um ruído de fundo acentuado no refeitório porque havia dois grupos de crianças a comer no mesmo espaço (em mesas distintas). Será que este ambiente sonoro terá tido algum impacto no Leandro? Sabemos que os refeitórios são espaços de conversa (e de ruído) onde as crianças, naturalmente, procuram o contacto com os alimentos como forma de descoberta e aprendizagem (e.g., a criança aprende a comer com os talheres, aprende a estar sentada à mesa). São espaços facilitadores da aprendizagem sobre uma alimentação saudável, onde as crianças vão aprendendo a viver os momentos de refeição como fontes de prazer e de socialização (Piassetzki et al., 2023). Proporcionando experiências sociais e educativas que vão muito além da nutrição (e.g., no refeitório as crianças partilham gostos, trabalham a

sua autonomia), os refeitórios constituem-se como ambientes que influenciam o processo de desenvolvimento/aprendizagem. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem que o refeitório deve ser “visto como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças” (p. 25). Post e Hohmann (2011) afirmam que é desejável que o refeitório seja um espaço agradável que apoie “(...) a alimentação das crianças, a exploração da comida, a tentativa de comerem sozinhas e a socialização” (p. 122). Ainda que se saiba que os momentos de refeição no refeitório da creche sofrem influências diversas (e.g., horários, dimensão e organização do espaço, tipo de alimentos confeccionados, comer com talheres *vs* comer à mão), ambiciona-se que o refeitório seja uma área calma, acolhedora, agradável.

Procurando fomentar a autonomia da criança, a capacidade de aprender por si mesma, e o respeito pelo seu ritmo de aprendizagem (Piaget, 2000), os adultos presentes na história procuraram dar tempo e espaço à criança para participar neste momento da rotina. Este respeito pela criança revela uma visão de criança capaz/competente/ativa, com capacidade para resolver problemas (Santos & Coelho, 2020). De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), os educadores de infância devem ter como foco as crianças, entendendo-as como seres únicos, com ritmos de aprendizagem, necessidades, interesses e experiências de vida diferentes. O educador deverá adotar uma postura crítica e reflexiva em relação a toda a sua prática educativa, procurando uma relação entre educação e desenvolvimento da autonomia da criança. A ação do educador deverá sustentar-se numa relação que fomente o vínculo com a criança. Para Post e Hohmann (2011), este vínculo dá segurança e confiança à criança. Gonzalez-Mena e Eyer (2014) defendem que “as relações são o pilar dos cuidados e da educação de bebês e crianças. Elas se desenvolvem a partir das interações, especialmente das interações três-Rs, isto é respeitosas, positivamente reativas e recíprocas” (p. 19).

HISTÓRIA 6: É MEU!

Autoras: Margarida Campos e Mariana Carvalho

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

Duas crianças de dois anos, a Júlia e a Amélia, brincavam na área da cozinha da sala de atividades durante os momentos de brincadeira livre, quando aconteceu um breve conflito. A Júlia estava com uma boneca ao colo e a mexer, com uma colher, uma pequena panela com bolotas lá dentro. A Amélia aproximou-se e tentou tirar a colher que a Júlia estava a utilizar na sua brincadeira. As duas começaram a falar mais alto uma com a outra:

- Quero. – disse a Amélia.

- É meu, eu é que estou a mexer. – disse a Júlia.

Continuámos a observar para ver se as duas crianças conseguiam resolver o conflito ou se era necessária a intervenção do adulto. Enquanto a Júlia continuava a mexer com a colher e a Amélia lha tentava tirar dizendo que a queria, observámos a seguinte conversa:

- Eu uso agora e depois dou, tá bem? – disse a Júlia

- Sim. – disse a Amélia.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Os conflitos entre pares na creche desempenham um papel crucial no desenvolvimen-

to social e emocional das crianças. Estas situações oferecem oportunidades valiosas para as crianças aprenderem a lidar com as emoções, desenvolverem habilidades de resolução de problemas e estabelecerem relações interpessoais saudáveis. Arezes e Colaço (2014) afirmam que a “interação corresponde ao comportamento de um indivíduo e implica a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito” (p. 116). Aprender a partilhar, a esperar pela sua vez, a respeitar as opiniões e necessidades do outro, a ser empáticas, a identificar as emoções dos outros e a desenvolver habilidades de comunicação são exemplos de aprendizagens que as crianças realizam numa situação de conflito. Na história aqui apresentada, consideramos que o contexto fomentou o desenvolvimento destas capacidades nas duas crianças envolvidas e que o adulto, não intervindo, terá contribuído de forma significativa para essa aprendizagem.

Segundo Portugal (2012), a creche é um contexto propício para as crianças aprenderem a controlar os seus comportamentos de uma forma ajustada à sua idade, para estabelecerem relações positivas, desenvolverem um sentido de cooperação e a “(...) capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros, de formas diversas, com confiança e competência crescentes” (p. 25). Na história apresentada, a Júlia manifestou capacidade de ouvir o outro (chegando a partilhar o brinquedo) e capacidade de autorregulação (conteve-se para não bater e/ou empurrar a Amélia). Para Cadima et al. (2019), a “autorregulação é uma competência importante porque permite à criança controlar os seus impulsos e lidar com emoções e sentimentos. Estas competências são essenciais para a criança conseguir aprender, ter comportamentos adequados e estabelecer relações positivas com os outros” (p. 3).

Em contexto de creche, os motivos pelos quais as crianças entram em conflito (um momento em que se coloca a relação à prova) podem ser diversos (e.g., luta por um objeto, necessidade de privacidade, vontade de participar na brincadeira do par sem que ele o queira, querer comandar a brincadeira do par, mudando as suas regras), mas todos eles contribuirão para o desenvolvimento de habilidades sociais e morais importantes (Michel et al., 2020). Neste sentido, o conflito é uma forma de fortalecer

relações e uma oportunidade de aprendizagem (e.g., as crianças, com os pequenos conflitos que vão tendo umas com as outras, vão aprendendo regras de convivência, nomeadamente a reciprocidade). Para Sobral (2015), “o conflito está presente em todas as faixas etárias, até o Homem morrer. O conflito faz parte da nossa natureza. Nós somos seres sociáveis, mas não crescemos e não evoluímos sem o conflito. (...). E o conflito vai-nos fazendo redescobrir a nós próprios, não é?! E daí também há mudanças em nós e ajuda-nos a crescer, a ser... eu acho que se não houvesse conflitos entre as pessoas, nós eramos sempre as mesmas pessoas e não evoluíamos. Há que evoluir. E do conflito evolui-se também” (p. 139).

Na história narrada, foi dado tempo às crianças para que tivessem oportunidade de resolver o conflito sozinhas. Para Sobral (2015), “o educador de infância é o elemento mais importante na qualidade de uma creche/jardim-de-infância, sendo de extrema relevância a relação que estabelece com cada criança, pois servirá de modelo para as relações das crianças entre si” (p. 132). Nesta história, o adulto observou e respeitou o direito individual, deixando as crianças resolverem o conflito entre si, estando sempre atendo caso fosse preciso intervir.

Pensando no ambiente (sonoro) da sala, percebemos que este também terá tido influência na mediação de conflitos. O ambiente era calmo, sem barulhos de alto volume, o que terá permitido que as duas crianças se mantivessem calmas, agindo de forma pacífica.

HISTÓRIA 7: UM GESTO CARINHOSO!

Autoras: Beatriz Henriques e Mariana César

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

Esta história decorre na sala de atividades destinada a crianças dos nove aos vinte e dois meses de idade e envolve três crianças: a Margarida, a Bruna e o Rui. Enquanto brincavam livremente, a Margarida manifestou interesse pelo brinquedo que a Bruna tinha na mão. Num ápice, a Margarida retirou o brinquedo das mãos da Bruna que, após ficar sem o brinquedo, começou a chorar. O Rui, que estava próximo da Bruna, percebeu que ela estava a chorar. Aproximou-se e abraçou-a.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Foi a relação entre pares (e.g., observação, contato físico, choro) que despoletou o acontecimento vivido. Hay (2011) defende que a partir dos seis meses de idade, os bebés comunicam com outros bebés através de sorrisos, contactos físicos e vocalizações. O mesmo autor refere que ao longo dos dois primeiros anos de vida, as primeiras relações entre pares dependem de algumas habilidades que se vão desenvolvendo (e.g., a atenção conjunta, a regulação de emoções, a inibição de impulsos, a imitação de ações do outro, a compreensão de relações de causa e efeito e/ou a competência linguística). Nesta história, compreendemos que as crianças envolvidas ainda se encontram no processo de desenvolver as suas capacidades de relação. A Margarida ainda não terá aprendido a inibir os seus impulsos. Revelou não ter sido capaz de pensar em como o outro (a Bruna), se iria sentir se lhe tirasse o brinquedo da mão, nem se iria causar choro (ou qualquer outra reação) ao seu par. A Bruna, a criança a quem foi retirado o brinquedo, demonstrou dificuldade em regular as suas emoções, acabando por chorar como reação de desgosto ou tristeza. As duas crianças comunicaram uma com a outra através de gestos e de vocalizações (não recorrendo, ainda, à linguagem falada).

Outro aspeto relevante nesta história estará relacionado com a expressividade emocional das crianças. Segundo Dentz e Amorim (2019), a emoção permite a sociabilidade das crianças e esta é expressa também nos seus comportamentos. As situações que levam as crianças a expressar as suas emoções permitirão que as crianças revelem o que sentem em cada momento, arranjando formas de comunicar quem são e o que querem.

HISTÓRIA 8: UMA EXPLORAÇÃO LARANJA!

Autoras: Mariana Cardoso e Mariana Oliveira

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

Durante uma manhã de outono, o grupo de crianças realizou uma proposta de exploração de tintas naturais de romã, beterraba e abóbora. Uma das crianças, sentada com o recipiente de tinta natural de abóbora do seu lado esquerdo, resolveu colocar a sua mão dentro do recipiente até alcançar o seu fundo. Satisfeita esta vontade, abriu e fechou a mão submersa. Sentindo a tinta, retirou um pedaço espesso de abóbora, colocou-o na boca e permitiu-se lambê-lo. Poucos segundos depois, retirou-o da boca e, com a outra mão, tocou e amassou a parte anteriormente lambida. A criança repetiu este movimento (levar o pedaço de abóbora à boca), mas, desta vez, colocou todo o pedaço de abóbora na boca. Mastigou-o cerca de três vezes e, com o apoio da língua, trouxe-o até à parte exterior do lábio. Empurrou-o com os dedos da mão para a boca e saboreou-o até o engolir. Ao fazê-lo, observámos o refluxo do pedaço engolido e um grande arrepio! Enquanto se arrepiava, olhava para as suas mãos. De seguida, bateu palmas uma vez, o que fez esguichar o excesso de abóbora triturada que continha na palma e dedos das mãos. A educadora, percebendo a situação, perguntou-lhe: “É bom?”. A criança riu e estendeu a sua mão na direção da educadora.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

A história ocorre durante um momento de uma proposta de exploração de tintas naturais, com um ambiente previamente planeado e pensado de forma “a promover e apoiar as relações entre todos os protagonistas do sistema educativo e o ambiente físico onde estes interagem” (Oliveira-Formosinho et al., 2018, p. 100). A proposta foi desenvolvida na sala de atividades, com a preparação de uma tira de papel de cenário a

forrar o chão/parede, os recipientes com a tinta e os pincéis.

A sala de atividades, de acordo com Moraes (2003), é um espaço destinado ao desenvolvimento de experiências para a manipulação dos materiais. O mesmo autor refere que as salas de atividade são maioritariamente constituídas por “um ambiente com ruídos, com movimentação das crianças, com uma certa liberdade para intervir e interferir” (p. 204). A proposta foi concretizada na sala com o grupo de crianças presente, não existindo propriamente um som sonoro provocado, mas sim a ausência de silêncio que uma sala de atividades, com mais do que uma dúzia de crianças desta idade, naturalmente apresenta.

Ao longo da história, a educadora observou as ações que a criança ia realizando, intervindo apenas uma vez, quando a criança havia já terminado a sua exploração. Para Edwards et al. (2015), “o papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam numa situação de aprendizagem” (p. 153). Disponível para a criança, a educadora esteve presente e atenta ao que a criança ia concretizando, proporcionando-lhe segurança e confiança para explorar livremente a tinta de abóbora. Conforme Portugal (2000), “aquilo que os bebés necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento” (p. 89). Caberá, assim, ao educador criar um ambiente educativo acolhedor, desafiador e provocador do pensamento e ação da criança, escutando-a de forma a potencializar os seus interesses. Para Edwards et al. (2015), o papel do educador passa por proporcionar momentos de descoberta às crianças. As experiências de exploração livre e sensorial, por exemplo, aumentam a variedade de sensações e permitem ao bebé/criança conhecer-se melhor, conhecer os outros e conhecer o mundo.

Na história, as tintas naturais com pigmentos (para evitar uma possível ingestão que afete a saúde do bebé/criança) terão proporcionado sensações únicas (e.g., através do tato e do paladar a criança explorou o que tinha ao seu alcance, organizando o mundo desconhecido) e facilitado uma futura aceitação de produtos coloridos no prato (Rocha & Reed, 2014). Leão et al. (2021) salientam a importância de dar oportuni-

dades ao bebé/criança de explorar texturas diferentes de forma a promover a expansão do seu repertório sensório-motor. O facto de haver um pedaço de abóbora que não estava bem triturado terá potencializado a coordenação motora e a capacidade de reconhecimento individual do alimento por meio de seu odor, palato e consistência (Rapley & Murkett, 2018).

Em síntese, esta criança, com aproximadamente 12 meses e que explorou a tinta no chão, sentada, revelou apreciar a interação com o objeto e a companhia do adulto. Estando a desenvolver a sua autonomia, mostrou sensibilidade, curiosidade e capacidade de concentração (Smith et al., 2001).

HISTÓRIA 9: MIAU

Autoras: Ana Filipa Ferreira e Patrícia Camarinha

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

Na hora da sesta, com o intuito de acalmar o grupo de crianças (crianças com 12 meses), a educadora costumava colocar uma música ambiente, cantar ou trautear uma canção. Esta estratégia era utilizada com a finalidade de acalmar o grupo, sendo que era adaptada em função da avaliação do comportamento das crianças.

Neste dia estavam quatro adultos a acompanhar as crianças no momento da sesta, cada uma procurando serenar as crianças à sua maneira. A educadora tinha uma criança ao seu colo a chorar e decidiu trautear a canção “Atirei o pau ao gato”. Escutando a voz da educadora, as crianças começaram a acalmar-se, mantendo-se em silêncio durante toda a canção (algumas crianças adormeceram ao som da voz da educadora). Finda a canção, esperava-se que as crianças estivessem a dormir. Aguardando pelo silêncio, escuta-se um grito “Miau”! Esboçando sorrisos, os adultos mantiveram-se em silêncio, mas perceberam que a criança permanecia acordada (cognitivamente ativa) e dava

continuidade à canção que acabara de escutar.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Na história relatada é possível perceber que a música assumiu um papel importante no momento da sesta. A educadora, procurando criar um ambiente tranquilo e favorável ao descanso, trauteou uma canção (usou a sua própria voz como veículo de comunicação intencional). Esta sua opção terá contribuído para que o grupo de crianças acalmasse e iniciasse o seu sono. Uma das crianças, no entanto, pareceu não querer terminar o momento e emitiu um som (Miau!). Esta verbalização poderá revelar a sua necessidade de falar, brincar, cantar (Lézine, 1982) e poderá ser um exemplo de como a música se poderá constituir como facilitadora do desenvolvimento social, cognitivo e linguístico (Gonçalves & Santos, 2011).

Infere-se, a partir da ação da educadora, que ela será conhecedora das características e necessidades do grupo de crianças para este momento específico da sesta (Dias & Conceição, 2014). Mostrando sensibilidade, procurou criar um ambiente próprio e harmonizado para o sono (um ambiente seguro, silencioso e tranquilo), facilitando a possibilidade das crianças recarregarem energias e contribuindo para a regulação do sono noturno (Pediatria para Todos, 2019). Ao usar a música como propulsora do bem-estar, a educadora revelou respeitar a(s) criança(s) e a sesta como momento significativo de desenvolvimento/aprendizagem em contexto de creche.

HISTÓRIA 10: O ABRAÇO

Autoras: Beatriz Dias e Rafaela Matias

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

No momento da refeição, o Samuel, de 25 meses, deu uma “chapada” ao Manuel, de 24 meses. De imediato, uma educadora que estava no refeitório (e que era a mãe do Samuel), gritou o seu nome. O Samuel começou a chorar. O Manuel, observando o Samuel a chorar, deu-lhe um abraço.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Esta história aconteceu no refeitório da creche, espaço que se deseja que seja tranquilo, agradável, calmo e que respeite o tempo das crianças no período da alimentação. Para Post e Hohmann (2011), “(...) uma área de refeições agradável apoia a alimentação das crianças, a exploração da comida, a tentativa de comerem sozinhas e a socialização” (p. 122).

No caso desta creche, todas as crianças partilhavam o espaço do refeitório ao mesmo tempo. Dada a quantidade de pessoas (crianças e adultos) no mesmo espaço, surgiam conversas paralelas que contribuía para um ambiente ruidoso e agitado. Este tumulto espontâneo poderá ter despoletado alguma sensação de irritabilidade e de cansaço nas crianças. Sabendo que todas as crianças são diferentes (e que cada uma reagirá de forma distinta ao ruído do espaço), o educador deverá procurar criar um ambiente o mais descontraído possível. Neste caso, podemos inferir que o ruído poderá ter contribuído para que o Samuel se sentisse desconfortável e tivesse procurado aliviar a sua tensão através do bater. Esta sua ação desencadeou uma reação da parte da sua mãe (educadora presente no local) que conduziu ao choro da criança, aumentando o ruído já existente.

O bater e o chorar poderão manifestar alguma dificuldade da criança em, face à situação, gerir o que está emocionalmente a sentir. Em crianças pequenas, aprender a regular emoções é difícil (as crianças ainda não conseguem identificar e exprimir de forma clara o que sentem e revelam dificuldades em perceber os limites do seu comportamento). Nesta história, podemos entender o bater e o choro como manifestações emocionais de mau estar ou tristeza, como reações do organismo “(...) com

componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas acções)” (Lelord & André, 2002, p. 13), como “algo que provém do interior e que tende a ser exteriorizado, e implica uma relação com o meio” (Houzel et al., 2004, p. 317). Por sua vez, o Manuel parece ter revelado capacidade de gerir as suas emoções, manifestando “(...) estar atento e aberto ao que lhe está a acontecer (...) [distinguindo] os diferentes estados emocionais das pessoas que o rodeiam (...)” (Franco, 2007, p. 131) e adotando um comportamento que terá contribuído para resolver a situação. Epstein (2014) defende que as crianças pequenas têm capacidade de serem empáticas, uma “(...) capacidade que permite à criança compreender os sentimentos dos outros por os poder relacionar com sentimentos que ela própria já experimentou” (Taylor & Brickman, 1991, p. 17).

Reconhecendo a criança como ser competente, é importante que o educador escute de forma ativa as crianças, ajustando a sua ação aos interesses e necessidades de cada uma (Parente, 2007). Na história narrada, consideramos que a educadora/mãe terá tido uma resposta por impulso. Face à situação, poderia ter criado condições (poderia ter encontrado um tempo e espaço para escutar o Samuel) para perceber as razões que teriam levado àquele comportamento. Uma vez que esta educadora era também a mãe do Samuel questionamos se a sua reação seria a mesma se não tivesse sido o seu filho a bater num par. Será que gritou apenas porque foi o seu filho?

Para Mendonça (1997), o educador de infância é um profissional de educação que tem como função promover o desenvolvimento integral da criança, ampliando as suas aprendizagens, conhecimentos e capacidades. Para poder dar respostas às exigências da sua profissão, o educador deverá procurar uma atualização constante (Teixeira, 2010; Portugal, 2000) que contribua, também, para que possa promover nas crianças um sentido de segurança, autoestima, curiosidade e ímpeto exploratório (Portugal, 2012). Ao contribuir para o desenvolvimento do autocontrole e de competências sociais e comunicacionais, o educador poderá ajudar a criança a lidar com as suas emoções e comportamentos (e.g., agressividade). Chorar, bater, fazer birras serão formas de exteriorizar o que está a sentir (Ramirez, 2001) e de expressar insatisfação e/ou

frustração. Para Brazelton e Sparrow (2006), a primeira manifestação de agressividade pode ser aleatória e pouco dirigida. À medida que a criança vai crescendo, a agressividade começa a centrar-se em objetivos concretos e a dirigir-se para a hostilidade. Aos 2/3 anos, as razões para a agressividade podem ser uma forma de chamar a atenção, uma manifestação de raiva ou frustração no decorrer de uma brincadeira, uma demonstração de sobrecarga de sensações ou de cansaço ou uma forma de autodefesa contra uma ameaça real ou imaginária. Como Winnicott (2005, citado por Ferreira, 2016) ressalta, dentro de todas as tendências humanas, a agressividade “é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos, e quando se manifesta é sempre uma tarefa difícil identificar suas origens” (p. 7). Ainda que se possam identificar motivos para a agressividade, “(...) nenhuma destas razões desculpa os pontapés, os beliscões, as mordidelas” (Brazelton & Sparrow, 2006, p. 48).

HISTÓRIA 11: VOU VOLTAR AO TRABALHO, E AGORA?

Autoras: Rita Videira e Sofia Francisco

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

No dia em que a mãe do Xavier regressou ao trabalho (após a sua licença de maternidade), o Xavier foi passar o seu primeiro dia completo na creche. Já antes havia passado algumas horas na creche. No entanto, aquele ia ser o primeiro dia de trabalho da mãe e o primeiro dia do Xavier na creche. Nervosa com o momento, a mãe do Xavier mostrou-se tensa e ansiosa, manifestando-se através do choro. A auxiliar de ação educativa, vendo os seus olhos cheios de lágrimas, perguntou-lhe: “Estás a chorar?”. Em lágrimas, a mãe disse: “Não é fácil, ele é muito pequenino”. Na continuidade da conversa, a auxiliar de ação educativa percebeu que a mãe estava com receio que ele não se alimentasse corretamente, uma vez que a sua alimentação ainda era à base de leite materno. Confortando esta mãe, a auxiliar de ação educativa procurou acalmá-la,

explicando-lhe que se iria fazer tudo para que o Xavier ficasse bem e, caso acontecesse alguma coisa, ela seria a primeira a saber. Esta conversa parece ter acalmado a mãe do Xavier, deixando-a regressar ao trabalho (mais) descansada.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Esta história remete-nos para a comunicação creche/família. Vendo a mãe do Xavier a chorar, a auxiliar de ação educativa demonstrou sensibilidade e empatia. Esta sua postura é corroborada por Oliveira (2014) quando afirma que, na relação entre a creche e a família, é necessário que exista uma relação afetiva e efetiva entre os intervenientes. É necessário que os papéis (de cada parte) estejam definidos e que exista uma relação de confiança mútua. Esta relação de confiança será um indicador de qualidade. Conforme Bertram e Pascal (2009), a qualidade da creche assenta na “colaboração, a partir de atores internos (crianças, profissionais, pais), eventualmente apoiados por atores externos (amigos críticos, formadores em contexto), baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva” (p. 10). Assim, quanto melhor for a relação entre a creche e a família, melhor será o desenvolvimento da criança (Martins, 2014).

Face a este sentir da mãe, questionamo-nos quanto à forma como o Xavier terá vivido este momento. Será que se terá sentido abandonado? A história não revela qualquer comportamento de desconforto por parte do Xavier (e.g., não há indicação de que tenha chorado). Independentemente do ocorrido, sabemos que o vínculo estabelecido com a criança é de extrema importância para um eficaz período de adaptação em creche (Bossi et al., 2014).

Lucion e Maravai (2020) afirmam que o processo de separação entre os pais e os filhos pode ser doloroso (para ambas as partes). Nos pais (nomeadamente na mãe), esta separação da criança pode originar sentimentos de insegurança e de desconfiança.

HISTÓRIA 12: A MARACA MÁGICA!

Autoras: Sara Carvalho e Sofia Brito

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

No dia 9 de outubro, uma das mestrandas levou para a sala uma maraca. Sem mostrar o instrumento musical às 20 crianças (com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos de idade), começou a produzir sons com a maraca. O grupo, ao ouvir pela primeira vez aquele som, demonstrou curiosidade e interesse (e.g., levantou as mãos de forma a mostrar que queriam alcançar o instrumento e/ou olhou atentamente para a mestrandas). As mestrandas, ao verem as reações das crianças, direcionaram as crianças para o tapete para que se sentassem e tivessem oportunidade de explorar a maraca. Apesar de nem todas as crianças estarem sentadas, uma das mestrandas apresentou a maraca ao grupo, despertando-lhes o interesse sobre este objeto. O silêncio surgiu, bem como olhares fixos e alguns sorrisos. A curiosidade das crianças (mesmo as que não estavam sentadas) foi notória. Neste momento de serenidade e interesse, a mestrandas passou a maraca para a criança que estava ao seu lado, perguntando-lhe se queria mexer. A criança não respondeu verbalmente, mas esticou as mãos de forma a alcançar o instrumento, agarrou-o e explorou-o com o olhar, sem grande expressividade. Pouco depois, começou a abanar a maraca de forma gradual. Ouvindo o som, automaticamente direcionou o olhar para o adulto e, depois, para os seus pares. Ao ver as expressões dos seus colegas começou a movimentar o instrumento com mais força, abrindo um sorriso que foi acompanhado pelas mestrandas. Após deixar que a criança explorasse o instrumento, a mestrandas pediu-lhe para passar a maraca à criança que estava ao seu lado. A criança que estava ao seu lado esticou as mãos de imediato. A criança que tinha o instrumento abanou a maraca uma última vez e passou-a ao seu par. As crianças que até então estavam fora do lugar, ao verem esta partilha, começaram a demonstrar interesse em participar, colocando-se de forma que pudessem esperar pela sua vez para

manusear a maraca. A maraca passou de mão em mão, sempre de forma orientada por uma das mestrandas (algumas crianças precisaram de incentivos por parte do adulto para a movimentar e outras precisaram que o pedido de partilha com a criança do lado fosse reforçado).

No dia seguinte voltou-se a repetir esta experiência educativa. As crianças que no dia anterior não se tinham sentado no tapete, dirigiram-se para o grupo. Ainda que tenha havido necessidade de motivar algumas crianças para a exploração da maraca, o pedido para partilhar foi sendo cada vez menos necessário, uma vez que as crianças partilhavam a maraca por sua iniciativa.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

A exploração da maraca foi uma ideia que surgiu da observação dos comportamentos das crianças no momento do tapete (e.g., as crianças, neste momento, revelavam alguma agitação) e que visou procurar que este momento fosse vivido com (maior) tranquilidade. Sabendo que a agitação motora e a necessidade de interação fazem parte das características de desenvolvimento desta faixa etária (Mendes & Ferreira, 2022), procurou-se diminuir a frequência e a intensidade de conflitos entre pares. Conforme expresso no Decreto-Lei n.º 241/2001, o educador deverá promover a interação entre as crianças garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, bem como promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania. Para Singer (2002), citado por Mendes e Ferreira (2022), o educador poderá organizar o espaço e o tempo da criança em creche de forma a promover brincadeiras entre pares (e.g., brincar lado a lado e/ou em pequenos grupos) que sejam promotoras de momentos de aprendizagem do respeito por si e pelos outros. Conforme Lopes da Silva et al. (2016)

(...) a forma como o educador está atento, respeita as interações e se relaciona com as crianças, contribui para o desenvolvimento da autoestima e do senti-

mento de pertença, pelo que as crianças vão tomando consciência de si e da sua relação com os outros (p. 28).

Na história relatada, a maraca funcionou como um estímulo sonoro que terá contribuído para que as crianças se relacionassem com os pares com (mais) facilidade. Neste sentido, pode-se afirmar que a música, para além de ser promotora da socialização, será também um contributo importante em termos do desenvolvimento integral da criança (Cortonezi & Alexandre, 2013). Afirmando a música como um recurso educativo extremamente rico na promoção do desenvolvimento da criança, acreditamos que é importante proporcionar momentos de contacto com vários instrumentos, ritmos e melodias desde os primeiros anos. Conforme Serra (2015), as propostas educativas que envolvem a música são fundamentais para promover (e/ou consolidar e/ou reforçar) a união do grupo e o bem-estar emocional. Poderá, ainda, potenciar a partilha e o desenvolvimento da compreensão interpessoal.

HISTÓRIA 13: NA INSTITUIÇÃO, NÃO!

Autores: Gonçalo Cruz e Sara Antunes

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

Em meados de outubro, Dmytro, um menino ucraniano, cujos pais não dominam a língua portuguesa, ingressou na sala dos 2 anos. O processo de adaptação foi gradual (e.g., durante uma semana, a criança foi à creche apenas uma hora pela manhã), mas ainda assim com muitos momentos de mau estar por parte da criança (e.g., o Dmytro chorava muito e sempre que chegava à creche, tentava afastar-se das pessoas e do espaço da creche e nem o colo dos pais o acalmava). No terceiro dia, um dos

mestrandos começou por o abordar com muita calma, dialogando com ele num tom de voz sereno. Passeou com ele ao colo, sentou-o ao seu colo, deitou-o sobre os seus braços e Dmytro adormeceu. Nos dias seguintes, repetiu-se o processo tendo-se percebido que ele se acalmava ao colo (se não estivesse ao colo, chorava) e que assim que isso acontecia manifestava uma grande necessidade de dormir. Ainda nessa semana, houve um passeio ao exterior da creche, onde as crianças passearam pela natureza e caminharam até um monumento que é património nacional. Durante esta saída, o Dmytro mostrou-se tranquilo, revelando atenção a tudo o que observava, parecendo estar admirado e curioso com o que via (e.g., no início do passeio, apanhou uma folha castanha e permaneceu com ela até ao final). Quando se aproximaram novamente da creche, Dmytro começou a chorar.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Esta história remete-nos para o processo de adaptação à creche, para a construção de vínculos afetivos com a criança, para o papel do educador e da relação creche-família e para a importância do espaço exterior na vivência desta transição. Esta família/criança, sendo estrangeira e não dominando a língua portuguesa, estaria a lidar, certamente, com muitas incertezas e angústias. A família/criança chegou a um local desconhecido, com uma cultura diferente da do seu país de origem e com um idioma diferente. A criança entrava pela primeira vez numa creche onde não conheceria ninguém e percebia que se iria separar da sua mãe, a sua figura de referência. Esta situação terá despoletado na criança possíveis sentimentos de desorganização, inquietude, insegurança e angústia, justificados pela perda dos seus pontos de referência e pela modificação dos seus ritmos diários (Portugal, 1999). No caso desta criança, estas sensações poderão ter sido ampliadas pelas barreiras linguísticas e culturais.

De acordo com a autora supracitada, a adaptação à creche é um processo complexo que poderá fazer emergir, por parte da criança, comportamentos menos ajustados. De acordo com Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), o comportamento da criança durante

o período de adaptação não é estável e depende particularmente da idade, do tipo de relacionamento que a criança tem com os pais e da forma como a instituição funciona e a acolhe. Neste processo, o educador poderá sentir-se ansioso devido ao choro prolongado da criança. Mesmo sabendo que o choro da criança indicará necessidade de aconchego, conforto e disponibilidade da sua parte, nem sempre conseguirá dar a resposta necessária. Na presente história, o adulto terá identificado a necessidade da criança, respondendo de forma a acalmá-la. Face ao narrado, infere-se que o colo que o adulto deu à criança lhe terá dado o conforto, o acolhimento e a segurança que estava a precisar. Esta sua ação educativa (e.g., demonstrou afeto através do olhar, dos gestos, do tom de voz) terá contribuído para que estabelecesse um laço afetivo sustentado na proximidade física. A proximidade afetiva dos educadores possibilita à criança sentir confiança no adulto que se encontra próximo dela (Quiñones et al., 2023).

Quando se discute o processo de adaptação à creche, a relação que se estabelece com a família é fundamental, uma vez que será ela quem poderá partilhar os hábitos (e.g., hábitos de sono, de alimentação), as experiências e/ou outras vivências da criança. Neste sentido, o educador deverá preocupar-se em construir uma relação de segurança e confiança com a família. Vitória e Rossetti-Ferreira (1993) afirmam que esta relação que é estabelecida entre educador e família é, também, fonte de segurança para a criança nos seus primeiros dias na creche. Na história, o facto da família não dominar a língua portuguesa terá criado um desafio acrescido ao educador que terá tido que encontrar formas alternativas de comunicar com a família.

Fochi (2023) defende que é importante que o educador e a família se apoiem no processo de adaptação da criança ao novo contexto, de forma a facilitá-lo. É importante que o educador seja capaz de respeitar e compreender o ritmo da criança/família e que, no processo de adaptação, exista um adulto disponível com quem a criança possa estabelecer uma relação especial. Assim, será importante manter a figura de referência (e não várias figuras, porque várias pessoas poderão levar à descontinuidade e, consequentemente, à dificuldade em criar laços afetivos seguros) para a criança durante aqueles primeiros meses de adaptação. Este adulto de referência, estando responsável

pelo acompanhamento da criança nas suas rotinas do dia-a-dia, será a pessoa a quem a criança recorrerá numa situação de desconforto. Conforme Fochi (2023, p. 58), “a creche é um lugar para viver, além de trabalhar e brincar” e para que a criança possa viver bem a sua experiência na creche, é importante que a transição seja gradual.

A determinada altura da história, percebe-se uma mudança de comportamento no Dmytro. No exterior, permaneceu tranquilo. Esta constatação permite inferir o espaço exterior, na natureza, como contexto educativo facilitador da disponibilidade da criança para o(s) outro(s) e como indutor de comportamentos ajustados. Conforme Bilton et al. (2017), as crianças, no exterior, manifestam a sua satisfação, o seu deslumbramento com o que observam, experimentando uma liberdade que os cativa. A natureza e os seus sons (e.g., o som dos pássaros, da chuva, o rasgar das folhas e o saltar nas poças de água) contribuirão para uma relação positiva da criança com o meio. Os mesmos autores referem que os objetos da natureza, sendo multissensoriais, oferecem às crianças inúmeras possibilidades de exploração. Conforme Neto (2020), “o contacto com a natureza possibilita desenvolver os conceitos de adaptação, mudança, inter-relações, criação de empatia e uma vinculação afetiva” (p. 152).

HISTÓRIA 14: OLHA O BALÃO!

Autoras: Adriana Silva e Carolina Policarpo

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

A Matilde entrou na sala de atividades com um balão cheio que trazia de casa e começou a observar os seus pares que brincavam na área da casinha. A mestranda Carolina, olhando para a Matilde, perguntou-lhe: “Matilde queres brincar?”. A Matilde disse que sim e ambas se sentaram no tapete. Começaram a lançar o balão uma para a outra até que se sentou outra criança, a Laura. Ao sentar-se, a Laura disse “Matilde, Matil-

de o balão” (movimentando as mãos). O balão começou a circular entre as três até chegarem mais duas crianças – o Alexandre e a Joana – e a mestranda Adriana. Com todos estes intervenientes sentados no tapete, o balão começou a circular, passando de mão em mão. Enquanto todos brincavam com o balão, a Matilde ia acompanhando o balão no ar com o olhar e, pontualmente, olhava para o chão. A Joana, por sua vez, sempre que recebia o balão esboçava um sorriso com uma gargalhada que contagiava todos à sua volta. Cada vez que o balão era lançado para mais longe, as crianças corriam para o apanhar (e regressar ao tapete), sendo este percurso acompanhado por gargalhadas. Nesta brincadeira, a Joana, às vezes, fincava as suas unhas no balão. A Matilde, observando esse comportamento da Joana, parecia revelar apreensão, tentando apanhar o seu balão no ar (ou, quando o recebia, apertava-o junto ao seu peito), parecendo demonstrar aos seus pares que já não o queria partilhar. As mestrandas, observando as crianças nesta brincadeira, sempre que a Joana tentava fincar as unhas, diziam-lhe “Joana não faças isso, o balão pode rebentar e ficamos sem ele para brincar”. Após algum tempo, as mestrandas questionaram a Matilde se queria guardar o seu balão e ela, em tom afirmativo, disse “sim”!

ANÁLISE DA HISTÓRIA

As relações interpessoais assumem um papel muito importante na promoção do bem-estar das crianças em contexto de creche. Na história relatada, infere-se um desconforto/insegurança inicial da Matilde (e.g., olha para o chão, acompanha a trajetória do balão com o olhar) que foi sendo acompanhada pelos adultos presentes na sala. Incentivando a interação entre pares e com o balão, as mestrandas procuraram criar um ambiente saudável e seguro, no qual as crianças tivessem vontade de participar. Procurando revelar disponibilidade para brincar com a Matilde, a mestranda Carolina terá facilitado o interesse e a curiosidade das outras crianças para a brincadeira em parceria, com o balão. Esta cumplicidade criada com a Matilde terá contribuído para que as crianças se sentissem à-vontade para explorar livremente o balão, se sentissem confiantes e seguras. Conforme Dias (2022), a relação adulto/criança ampara o pro-

cesso de aprendizagem da criança, constituindo-se como um *lugar* de afeto. Portugal (2021) defende que esta relação estará muito dependente do bem-estar emocional do adulto e das relações que esse mesmo adulto foi desenvolvendo com outros adultos. Assim, deduz-se que a mestranda terá vivido esta experiência educativa com as crianças (promovendo-lhes o sentido de pertença, o sentido de segurança e de autoestima, a curiosidade, o ímpeto exploratório e desenvolvendo competências de socialização e de comunicação), porque se sentiria confortável e segura. Neste sentido, pode-se afirmar que o bem-estar do adulto terá promovido o bem-estar das crianças. Estando atentas às crianças, observando as suas ações e procurando compreender as suas emoções e necessidades, as mestrandas revelaram conhecer as crianças e as suas formas de comunicar (e.g., expressão facial e postura). Enquanto âncoras afetivas, observaram a inquietação e confusão da Matilde ao olhar o balão que era fincado com as unhas pela Joana e procuraram agir em consonância (com afeto, sensibilidade, estimulando a ação das crianças, fomentando a autorregulação). Neste diálogo com a criança, o questionamento parece ter transmitido à Matilde disponibilidade para acolher a sua experiência e, eventualmente, tê-la-á ajudado a aceitar como naturais as emoções que estava a vivenciar. Esta evidência remete-nos para a importância do educador dar espaço e tempo às crianças para tomarem decisões sobre o que lhes respeito e para se sentirem à-vontade para verbalizarem o que querem.

Face ao narrado, percebe-se a importância da interação adulto/crianças na ação educativa do educador. Neste processo de interação, a comunicação surgiu por palavras, gestos, expressões corporais e faciais, risos e choro. Para Mendes e Ferreira (2022), “a interação através do olhar torna[-se] uma das primeiras formas de comunicação, levando a criança a observar as ações dos outros, permitindo que outras formas de interação ocorram, como o toque e a troca de olhares e as expressões faciais” (p. 25). Os adultos presentes, pessoas de referência, revelaram saber ouvir e dar voz à(s) criança(s), colocando em prática os turnos conversacionais e promovendo um espaço/tempo para a comunicação entre crianças/adultos e entre pares (Portugal, 2021; Dias, 2022), o que terá sido importante para a aprendizagem de novas ideias, experiências

e significados. Neste processo de comunicação, infere-se um ambiente sonoro calmo e sem ruído de fundo, sustentado nos tons de vozes dos adultos (também eles calmos e alegres).

Para além da interação adulto/criança, esta história remete-nos para as interações entre pares. Apesar das crianças desta faixa etária apresentarem características egocêntricas (e.g., estão centradas em si, não compreendendo as necessidades e o ponto de vista do outro), nesta história, as interações emergiram num momento em que as crianças estavam em grupo, parecendo ter favorecido momentos de partilha de forma lúdica e através de explorações espontâneas. De acordo com Brownell et al. (2013), a aprendizagem através da partilha permite que as crianças desenvolvam relações com os outros e promove sentimentos de bem-estar que instiga uma vontade de interagir com os outros e com o mundo.

No final da história, a interação da Matilde com a Joana terá criado algum desconforto/insegurança à Matilde. Não gostando de ver a Joana a fincar as unhas no *seu* balão, a Matilde mostrou o que estava a experienciar emocionalmente através do olhar e do contato físico continuado com o *seu* balão. Estas suas ações foram reveladoras da sua intenção de diminuir o tempo de partilha do *seu* brinquedo com a Joana.

HISTÓRIA 15: ESTÁ GRANDE!

Autoras: Ana Rita Antunes e Diana Lopes

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

Depois do lanche da tarde, num momento de brincadeira livre na sala de atividades, o Pedro (2 anos e 9 meses) estava com a mestranda Ana Rita a construir uma torre com peças de encaixe que haviam sido colocadas recentemente na sala pela educadora. A certa altura, o Pedro, num tom de voz elevado de entusiasmo, disse: “está muito

grande!”. A mestranda, mostrando um sorriso, disse: “está a ficar maior que eu!”. Algumas crianças, que também estavam a brincar, observavam a construção do Pedro enquanto faziam, também elas, as suas construções. A Maria (2 anos e 7 meses), por exemplo, observava tudo o que se estava a passar muito atentamente. Enquanto o Pedro continuava a encaixar cada vez mais peças, a Maria disse à mestranda Diana: “está grande!”, enquanto mostrava a sua construção que, por sinal, estava mais pequena que a do amigo. “Boa, está a ficar grande”, disse a Diana. Apesar da sua grande construção, a Maria continuava a observar a construção de Pedro. A certa altura, a mestranda Diana tirou uma fotografia ao Pedro com a sua torre. Este, a sorrir para a fotografia, disse num tom eufórico: “quero mostrar à mãe”. A Maria aproximou-se da construção e tentou participar no momento, levando a sua torre até à mestranda Ana Rita. Vendo o interesse da Maria, a mestranda Ana Rita pergunta-lhe: “queres montar aqui essa?”. A Maria acena imediatamente com a cabeça, dizendo que sim. Pedro e Maria, com a ajuda da mestranda Ana Rita, foram colocando peças, uma por uma, até não conseguirem chegar ao topo da torre. As duas crianças, durante todo o processo de construção, mostraram-se eufóricas (estiveram sempre a sorrir!) e revelaram a sua persistência (mesmo quando a torre caía, voltavam a tentar).

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Esta história fez-nos refletir sobre a importância da brincadeira livre, da interação criança/criança e do papel do adulto nesta interação. Nos primeiros anos, o brincar possibilita à criança compreender as suas ideias e interesses, contribuindo para o desenvolvimento da sua personalidade. Conforme Mendes (2021), “por meio de mediações simbólicas de entre as quais o brincar, (...) a criança irá adquirir e coconstruir o seu conhecimento e desenvolver-se emocional, social e cognitivamente” (p. 31).

A brincar livremente com os pares, explorando o espaço/materiais de forma autónoma, percebe-se a sua capacidade, a sua ação, a sua competência e a sua predisposição para a relação com o outro (Mendes, 2021). Com os pares, a criança vai realizando

aprendizagens importantes (e.g., quando o Pedro disse “está grande”, a Maria terá compreendido o que ele queria dizer e, querendo imitar o amigo, verbalizou o que havia acabado de escutar) e construindo a sua identidade. De acordo com Coelho e Tadeu (2015), para que esta aprendizagem possa ocorrer, é determinante a quantidade e a diversidade dos materiais disponíveis. Para que a(s) criança(s) possa(m) ter experiências e descobertas variadas, o adulto (facilitador/mediador da aprendizagem) deverá disponibilizar materiais variados (e.g., materiais de fim aberto) num espaço facilitador de interações livres entre crianças/adultos/recursos físicos.

Brincando com as crianças, o educador fará com que as crianças se sintam confiantes, confortáveis e motivadas para aprender e mostrará que as apoia e que valoriza as suas ações (e.g., a mestranda registou o que o Pedro estava a fazer, mostrando-lhe que esse momento era digno desse registo). Interagindo com as crianças (transmitindo-lhes segurança, confiança e motivação para a ação) e observando-as no espaço seguro e adequado à sua faixa etária, com os materiais e os pares (num ambiente sonoro potenciador de uma partilha eufórica!), o educador irá percebendo quais os vetores a valorizar na planificação.

HISTÓRIA 16: CASCAS DE LARANJA

Autoras: Ana Silva e Filipa Dias

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

Durante uma proposta educativa, enquanto as crianças se envolviam com os diferentes materiais, começámos a observar um interesse por cascas de laranja (e.g., colocavam as cascas de laranja na boca; colocavam as cascas de laranja em diferentes espaços da sala). A certa altura, uma das crianças decidiu colocar uma das cascas de laranja no parapeito da janela. Esse ato imediatamente chamou atenção das outras crianças,

que se juntaram para ajudar a preencher o parapeito da janela com cascas de laranja (colocaram cascas de laranja de um lado ao outro do parapeito!). À medida que iam colocando as cascas no parapeito da janela, as crianças iam contando em voz alta as cascas de laranja que iam enfileirando e iam partilhando as suas descobertas com os pares e adultos (e.g., “uma, duas, três...” e “Ana, Filipa, olha aqui”).

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Esta história, relatando uma exploração livre com cascas de laranja, leva-nos para uma situação que envolveu as crianças. Do narrado, destaca-se uma aprendizagem sensorial rica, sustentada na criatividade, que terá promovido o desenvolvimento da coordenação motora (e.g., as crianças agarraram e colocaram as cascas de laranja em fila – habilidades motoras finas), o desenvolvimento cognitivo (e.g., as crianças terão desenvolvido capacidades matemáticas/contagem oral/noção de espaço, capacidades comunicativas e a atenção/concentração) e o desenvolvimento social (e.g., as crianças criaram uma sequência em conjunto; as crianças partilharam as cascas de laranja). De forma natural, as crianças realizaram descobertas que serão oportunidades de desenvolvimento holístico (Andrade et al., 2017). Para que se possam potenciar estas oportunidades, é desejável que o educador esteja atento ao que as crianças vão realizando e que reflita sobre o que observou. Como Portugal et al. (2016, p. 35) afirmam:

Este processo contínuo de observação, reflexão e registo ajuda o/a educador/a a tomar decisões mais fundamentadas e a estreitar relações com as crianças e famílias. (...) Avaliar para a melhoria das práticas pedagógicas implica recolher informação sobre os níveis de bem-estar e implicação/envolvimento da/s criança/s, compreender o que pode estar ou não a afetar o seu bem-estar e implicação, e utilizar essa informação para melhor apoiar e amplificar as suas experiências de aprendizagem e de desenvolvimento (p. 35)

O espaço/materiais surgem, também, como vetores importantes da ação educativa do educador. Como refere Fochi (2023), o espaço influencia a implicação e as vivências da criança sendo, por isso, necessário pensar na sua organização:

...é fundamental que o ambiente físico tenha em consideração que a creche é um lugar para viver, além de trabalhar e brincar. É importante conciliar essa dupla função: ser confortável e prático, com uma aparência interessante e prazerosa para adultos e crianças, mantendo um padrão de harmonia.... Organizar um contexto satisfatório significa oferecer possibilidades de brincadeiras, interações, movimentos livres, explorações. (p. 58 e 59)

O papel do educador passará, assim, por escutar as crianças, dar-lhes vez e voz num contexto educativo seguro e estimulante (e.g., um contexto com materiais de fim aberto que promovem a exploração livre da criança).

HISTÓRIA 17: POSSO SENTAR-ME AQUI?

Autoras: Inês Tomás e Joana Costa

Mês/ano em que ocorreu a *história*: setembro de 2023

No início do mês de setembro, as crianças da sala de um ano estavam preparadas para receber uma nova criança no seu espaço. Assim, numa manhã, quando esta nova criança chegou, juntamente com a sua mãe, a educadora recebeu-os de braços abertos. Atenta à mãe, perguntou-lhe como se estava a sentir. A mãe respondeu que se sentia nervosa, mas segura. Interagindo com a criança, a educadora percebeu que ela não queria ir ao seu colo (nem ao colo de qualquer outro elemento da equipa pedagógica), porque se agarrava consistentemente ao pescoço da mãe. Dando tempo à criança, a

educadora sugeriu à díade (mãe/criança) tirar-lhe o casaco. Com a anuência da mãe, lentamente, tiraram o casaco à criança, enquanto iam conversando sobre temas do quotidiano da creche (e.g., brincadeiras que poderiam surgir na sala com os novos materiais). A mãe foi-se movimentando pela sala com a criança ao seu colo, conversando com ela sobre o que ia observando de forma a cativar o seu interesse para o novo espaço. Foi à piscina de bolas, sentou-se no chão, e foi brincando com as bolas com a criança ao colo. Acompanhando mãe e filho, a educadora foi conversando com a mãe, tranquilizando-a e dando-lhe tempo de interação com a criança no novo espaço, com os pares e adultos. O grupo de crianças, já preparado para receber esta criança, bem como a auxiliar de ação educativa, manifestavam estar tranquilos, contribuindo para um ambiente acolhedor. Aos poucos, a criança começou a brincar com as bolas da piscina, bem como com uns carrinhos que estavam perto de si. Vendo a criança bem, a mãe retirou-se da sala. Após este primeiro momento, a adaptação desta criança foi gradual (nos primeiros dias ficou na instituição na parte da manhã e, os poucos, foi aumentando o tempo até ficar o dia todo).

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Esta história descreve um processo de adaptação de uma criança à creche. Quando se aborda o processo de adaptação, é incontornável abordar a relação creche/família e o papel do educador na construção de um vínculo afetivo.

Para Davies e Brember (1991), não há consenso sobre a definição do termo *adaptação* nem sobre a caracterização desse período inicial, designado como *período de adaptação*. Contudo, Rapoport e Piccinini (2001) destacam a importância da mãe, do pai ou outro familiar permanecerem junto à criança durante esse período, auxiliando-a na exploração do ambiente desconhecido e na construção de novos relacionamentos com educadores e outros bebés/crianças. Todos os envolvidos neste processo (criança, família, educadores) vivenciam este momento com intensidade diferente (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993), agindo em esforços de adaptação que influenciam as reações

das crianças (e são por estas influenciados). Sabendo que a adaptação à creche é um processo desafiador para todos os envolvidos, o educador deverá estar sensibilizado para as transformações que poderão surgir desta nova vivência. No sentido de facilitar esta transição, o educador/a poderá (re)organizar a rotina e o ambiente da sala, proporcionando condições adequadas para receber, não apenas a nova criança, mas também os seus familiares (e.g., o educador poderá estabelecer a adaptação como um processo gradual de contacto, de exploração e de familiarização numa fase inicial, solicitando e planeando a permanência de uma figura de referência no decorrer dos primeiros dias). Para Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), seria desejável que a separação da família só ocorresse depois da criança ter estabelecido um vínculo com algum membro da equipa educativa e depois de explorar e conhecer um pouco melhor o novo contexto educativo. Para Rapoport e Piccinini (2001), há uma série de fatores que influenciam o processo de adaptação das crianças à creche: i) a segurança dos pais; ii) a escolha da creche; iii) o número de educadores por criança; iv) a postura dos educadores; v) a idade, temperamento e segurança emocional da criança.

Olhando para a história apresentada, percebe-se que a educadora demonstrou sensibilidade (reconheceu a importância do momento para a mãe/criança) ao receber a criança e a sua mãe na sala (e.g., abordou a mãe sobre os seus sentimentos e deu tempo à criança para se familiarizar com o contexto). Esta sua atitude certamente terá permitido estabelecer uma ligação e uma segurança emocional com a mãe/criança (Bowlby, 2002), contribuindo para uma comunicação creche/família eficaz. Valorizando uma comunicação aberta com a família, a educadora revelou respeito pelo tempo da criança/família e mostrou ser capaz de ouvir a criança no que concerne à sua ação e agência no espaço onde se encontrava (Cardoso & Carmona, 2011; Tomás & Gama, 2011). Ao envolver a mãe na ação de retirar o casaco à criança e nas conversas do quotidiano, esta educadora terá promovido a participação ativa da mãe no processo de adaptação, o que ajudará a fortalecer a conexão entre família/creche. Lopes da Silva et al. (2016) defendem que as relações que se estabelecem com as famílias tem influência na educação das crianças. Para Rodrigues-Lopes (1997), “Família e Escola constituem, hoje,

subsistemas fundamentais do sistema social, cuja articulação interativa se torna indispensável regular, por forma a promover com sucesso a formação integral dos jovens e a construção gradual de uma sociedade robusta e amadurecida” (p. 267).

Em síntese, assume-se a relevância da segurança afetiva (família/criança) no processo de adaptação de uma criança à creche e a necessidade de ter um cuidado especial com este momento de transição tão importante no processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança (Negrine & Negrine, 2010; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993).

HISTÓRIA 18: ESPELHO MEU, ESPELHO MEU, QUEM SOU EU?

Autoras: Júlia Marques e Rute Santos

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

Numa certa tarde, o Mateus, que já gatinhava e que já começava a ganhar facilidade em apoiar-se para se colocar de pé, estava sentado num tapete que se encontrava em frente a um espelho. Depois de alguns segundos a observar a sua imagem refletida, o Mateus tentou tocar-se no espelho e iniciou uma troca de beijinhos consigo. Pouco tempo depois, agarrou-se a uma barra fixa que se encontrava ao nível do seu peito e colocou-se de pé, observando o que conseguia ver daquela perspetiva.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

O espelho, enquanto objeto de aprendizagem nos primeiros anos, pode ser visto como indutor de desenvolvimento. Ao brincar à frente do espelho, explorando-o livremente, a criança usa o seu corpo como instrumento de aprendizagem. Ao brincar com a sua imagem refletida no espelho, a criança terá possibilidade de se familiarizar com a sua imagem e conhecer o seu esquema corporal (terá possibilidade de com-

preender a constituição do seu corpo, perceber os movimentos que consegue fazer e, gradualmente, entender as posições corporais). Este processo de autoconhecimento será importante para a criança desenvolver a segurança necessária para testar a possibilidade de agir e de transformar o meio que a rodeia (Zambelle & Metzner, 2018).

Ao olhar-se ao espelho, o Mateus observou as suas mãos, os seus pés, a sua cabeça, o seu rosto/expressões faciais e testou o seu olhar em várias perspetivas. Percebendo-se no espelho, infere-se que associou o seu corpo a determinadas sensações (e.g., o afeto do toque com um beijo), numa jornada de construção do sentido do eu. O espelho assume-se, assim, como ferramenta educativa, como recurso pedagógico do educador.

Para Costa (2021), é o desenvolvimento motor (processo que combina ação, cognição e emoção) da criança que facilitará a possibilidade de exploração do mundo de diversas maneiras. Na história narrada, o corpo do Mateus revelou força para se colocar em pé ou mexer os braços, permitindo-lhe explorar a sua imagem no espelho com atenção. Para Kretch e Adolph (2017), o espelho pode, efetivamente, promover o desenvolvimento da atenção com um foco direcionado (e prolongado), com olhares e toques (gestos e ajustes corporais) sintonizados com o contexto.

No contexto de creche, a localização do espelho assumirá um papel de relevo. Nesta história, infere-se a existência de um espaço próprio para o espelho, acessível às crianças (a uma altura correspondente ao seu campo de visão e que permite a observação do corpo inteiro) e com barras fixas adjacentes que farão a criança sentir-se segura. Zambelle e Metzner (2018) afirmam que é importante “garantir oportunidades de expressão a partir de variados recursos” (p. 232).

Para Carvalho e Benites (2019), a organização e estruturação das salas de creche deverão considerar a análise e reflexão das oportunidades de ação e exploração por parte do grupo de crianças que as frequentam diariamente. Observando a forma como as crianças interagem com o ambiente (espaço/materiais), o educador vai percebendo quais os desafios que poderá colocar às crianças. Num ciclo de observação-reflexão-ação, o educador vai desenvolvendo a sua ação educativa de forma dinâmica e adequa-

da a cada contexto/grupo. Para Santinho (2019), o educador desempenha um papel determinante na organização do espaço/materiais e na documentação das conquistas das crianças. A estrutura que advém da rotina diária na creche “(...) cria uma rede de segurança” (p. 14) e contribui para que as crianças tenham previsibilidade – esta previsibilidade leva, também ela, a um senso de segurança, mas é importante cuidar para que não apague a observação atenta do inesperado (do novo) e do que se ausenta do padrão.

O educador será, também, o adulto que conhece o grupo de crianças com que está a trabalhar e que reconhece o rápido desenvolvimento que ocorre nestas faixas etárias (há uma fluidez da verdade no contexto infantil, pois o que é válido agora pode não ser mais no próximo momento). Como refere Santinho (2019, p. 14), “num contexto em que as mudanças ocorrem a cada respiração, em que os dias são carregados de novidades e em que a verdade reconhecida no agora já não é a mesma vivida no instante seguinte porque as crianças crescem a cada segundo”, estes saberes ajudarão o educador a adaptar-se ao imprevisível (a ajustar as suas práticas) e a dispor-se a abraçar a novidade e as nuances que ocorrem a cada momento. Numa postura flexível, de silêncio e de escuta ativa, vai fortalecendo os vínculos com as crianças e reconhecendo que a adaptação é essencial para acompanhar o ritmo acelerado do desenvolvimento infantil.

HISTÓRIA 19: QUERO COLO!

Autoras: Ana Gomes e Diana Costa

Mês/ano em que ocorreu a *história*: outubro de 2023

A história ocorre no espaço exterior da instituição constituído por duas áreas (parque 1 e o parque 2), comuns às crianças da sala de creche (2-3 anos) e da sala de jardim de infância (3-6 anos). O Alexandre estava a andar de baloiço no parque 1, quando as crianças da sala de jardim de infância se juntaram a ele no mesmo espaço. A chegada

destas crianças terá levado o Alexandre a procurar a mestrandia Diana, levantando os seus braços como que a pedir-lhe colo. Ao colo da mestrandia Diana, agarrou-se com força, manifestando não querer deixar este aconchego. Permaneceu ao colo, a olhar fixamente para o Duarte da sala de jardim de infância. No dia seguinte, a situação repetiu-se (o Alexandre estava a brincar, quando as crianças da sala de jardim de infância se juntaram às crianças da creche, no parque 1): o Alexandre começou a correr em direção à auxiliar de ação educativa, mantendo-se perto dela, olhando para as crianças do jardim de infância. Entretanto, as crianças do jardim de infância resolveram ir brincar para o parque 2, deixando as crianças da creche a brincar no parque 1. A certo momento, o Duarte regressou ao parque 1 na companhia de uma auxiliar de ação educativa, porque, no parque 2, estava a magoar outra criança. O Alexandre, assim que viu o Duarte no seu espaço, foi solicitar colo à auxiliar de ação educativa. Não podendo ter o colo que queria, o Alexandre manteve-se perto da adulta de referência, seguindo o Duarte com o olhar.

ANÁLISE DA HISTÓRIA

Conforme Lourenço (2021), o que vivemos na primeira infância irá definir os nossos hábitos emocionais ao longo da vida. Aceitando esta premissa, pode-se considerar a creche como um contexto que proporciona à criança inúmeras oportunidades de aprender e desenvolver (novas) formas de se relacionar e de se expressar com os outros. Neste sentido, a creche poderá ser entendida como um contexto de desenvolvimento e aprendizagem social e emocional.

Sabendo que a comunicação poderá ser verbal (palavras escritas, faladas ou signos) ou não verbal (e.g., através de ações corporais), Santos (2015) defende que a comunicação não verbal terá como função transmitir uma mensagem de aprovação ou desaprovação. Na história narrada, o foco está na comunicação não verbal do Alexandre: a sua atividade físico-motora revelou o que estaria a sentir e quais as suas intenções comunicativas. O Alexandre procurou afastar-se do Duarte e aproximar-se do adulto

de referência (comportamento espacial/proxémica), olhou para o que se passava à sua volta (nomeadamente observou as ações do Duarte) e procurou, através de gestos e do movimento corporal, o colo do adulto. Estas suas formas de comunicação não verbal revelaram ao adulto o que ele queria comunicar (Rodrigues, 2007). Face a esta ação do Alexandre, infere-se que tenha uma relação afetiva forte com os adultos referenciados na história. Esta segurança emocional sólida (Lourenço, 2021) que se estabelece entre adulto e criança é essencial para o desenvolvimento social e afetivo da criança. Como defende o autor supracitado, “a experiência afetiva é positiva e intelectualmente construtiva quando o aprendiz tem ganhos em compreensão; reciprocamente, a sensação afetiva é negativa e gera sentimentos de inadequação quando o aprendiz não sente que está aprendendo” (p. 23). Tal como defende Marcelino (2020),

o educador deve promover situações de interação e cooperação direcionadas para a integração e troca de conhecimentos entre os pares, proporcionando o bem-estar afetivo, emocional e social das crianças. A atuação do educador deve focar-se na promoção da segurança afetiva das crianças, incentivando a sua autonomia e o seu envolvimento nas atividades individuais ou em grupo, de forma cooperativa, valorizando cada criança e a sua integração no grupo (p. 18 e 19).

O espaço em que decorreu a história (espaço exterior), leva-nos a refletir sobre a importância de um ambiente saudável (que transmita segurança e que seja promotor de comportamentos saudáveis e adequados) na promoção do bem-estar emocional de todos os intervenientes educativos. Conforme Oom (2009), os “equipamentos dos espaços de jogo e recreio deverão ser escolhidos tendo em conta a idade dos seus potenciais utilizadores, no que diz respeito às suas dimensões, grau de dificuldade e atratividade” (p. 38 e 39). O espaço/materiais serão, assim, determinantes para que a criança possa sentir prazer, alegria, tranquilidade e energia (Vicente & Dias, 2020).

EM JEITO DE CONCLUSÃO...

As 19 *histórias* narradas e suas análises refletem as descobertas realizadas pelos estudantes na procura de quem é esta criança pequena, até aos três anos de idade, em contexto de creche. Sendo estudantes do primeiro ano de mestrado (a frequentar o primeiro semestre do plano de estudos), esta foi uma primeira tarefa de parar e olhar para a criança pequena (e até de contactar com ela!), de desconstruir percepções e conceções que advém das (ainda) poucas e reduzidas experiências refletidas que permitam um olhar fundamentado, intencional e integrador.

Os textos dos estudantes aqui apresentados refletem o percurso de cada um (e de cada par pedagógico), as experiências que trazem consigo (umas vezes limitadoras, outras expansivas), os desafios na apropriação de uma linguagem científica, rigorosa, clara, que se distancia de um julgamento fácil, banal e não sustentado. Selecionar informação pertinente, saber onde a procurar, apropriar-se dela, reconstruir ideias, reorganizar o pensamento e procurar uma linha coerente que se traduza num discurso escrito fluído para quem lê foram oportunidades de aprendizagem que se traduziram em muitos tempos de revisão/correção docente (do texto, das ideias dos autores mencionados e sua pertinência para o contexto de formação, das referências bibliográficas...), em muitos *feedbacks* e contributos de melhoria de vários intervenientes (e.g., educadores cooperantes, membros do Grupo Projeto Creche, docentes) e na (quase constante) reescrita dos textos. Neste sentido, pode-se afirmar que este capítulo foi escrito em (boa) companhia!

Terminada esta etapa, há a consciência dos estudantes, pelas suas palavras, que o processo foi intenso, difícil, mas também enriquecedor. Desde a questão inicial “que história é que vamos escrever?” até ao “como é se põe no papel uma tarefa destas?”, o processo foi-se fazendo, com avanços e recuos, entre lágrimas e sorrisos. Fica o sentimento final de “consequimos!”, acompanhado da sensação de que, agora sim, estávamos prontos para recomençar este processo de aprendizagem.

E agora, para ti, leitor destas **histórias** e respetivas análises, desafiamos-te a viver um processo que seja (também ele!) de reflexão e posicionamento crítico, questionando:

- Como é que cada **história** foi contada? Será que permitirá o acesso aos dados que foram observados e que deram origem à **história** ou partirá de inferências realizadas a partir do observado?
- A linguagem utilizada e as ideias presentes no texto de cada **história** demonstrarão rigor e preocupação científicos?
- A leitura do texto de cada **história** será fluída, coerente e construída com lógica?
- As análises das **histórias** estarão completas?
- Estas **histórias** permitirão uma transformação do conhecimento sobre a primeira infância? Permitirão abrir caminhos para a (re)construção da visão da criança em contexto de creche?
- Como reconstruirias, tu, cada **história** e respetiva análise?

Referências bibliográficas

- Decreto-Lei 43/2007, do Ministério da Educação (2007). Diário da República: I Série, n.º 38/2007. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>
- Decreto-Lei n.º 79/2014, do Ministério da Educação e da Ciência (2014). Diário da República: I Série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) (2010 - 2023). *Programa da Unidade Curricular. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Didática da Educação de Infância – Creche*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Andrade, A. S. S., Barbosa, C. C., & Bessa, S. (2017). A importância do estímulo ao desenvolvimento da coordenação motora global e fina. *Anais do Congresso de Iniciação Científica, Estágio e Docência do Campus Formosa*. (ISSN 2594-9691). Disponível em: https://www.ueg.br/anais_congresso_formosa_2018
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Revista Interações*, 10(30). 110-137. <https://doi.org/10.25755/int.4027>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Ministério

da Educação, Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [Manual DQP Finalissimo 2.indd \(mec.pt\)](#)

- Borges, A. C., & Figueira, S. (2022). Descobrir o mundo: A brincadeira heurística e a exploração de materiais não estruturados na educação de infância. *Mediações*, 10(1), 38-54. <https://media-coes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/348/298>
- Bossi, T. J., Soares, E., Lopes, R. D. C. S., & Piccinini, C. A. (2014). Adaptação à creche e o processo de separação-individualização: Reações dos bebês e sentimentos parentais. *Psico*, 45(2), 250-260. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.16283>
- Bowlby, J. (2002). *Apego: A natureza do vínculo*. Martins Fontes.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2006). *O método Brazelton: Compreender a agressividade na criança*. Editorial Presença.
- Brownell, C. A., Iesue, A. S., Nichols, S. R., & Svetlova, M. (2013). Mine or yours?: Development of sharing in toddlers in relation to ownership understanding. *Child Development*, 84(3), 906-920. <https://doi.org/10.1111/cdev.12009>
- Cadima, J., Aguiar, C., Almeida, M., C., Salminen, J., E., Lerkkanen, M., K., Wyslowska, O., & Solt, P. (2019). *Autorregulação na creche*. Quality Matters (PTDC/MHCCED/5913/2014) https://www.fpce.up.pt/qualitymatters/materiais/QM_Brochura_2019.pdf
- Cardoso, C., & Carmona, M. (2011). *Compreensão emocional: A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar* [Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia]. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, A., & Benites, A. (2019). Espaço ou espaços? Uma experiência de enriquecimento do ambiente educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 118, 19-21.
- Coelho, R., & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 106-114. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4565/1/Coelho%26Tadeu.pdf>
- Constâncio, A., Pires, J., Rodrigues, F., & Coelho, P. (2022). A música, a emoção e a atividade cerebral. *Higiênia*, VII(1), 57-65.
- Cordeiro, M. (2020). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. (9ª ed). A esfera dos livros.
- Cortonezi, J., & Alexandre, I. (2013). Educação infantil: A música como instrumento pedagógico. *Eventos pedagógicos*, 4(1), 101-108. <https://periodicos2.unemat.br/index.php/rep/article/view/9393/5392>
- Costa, N. M. S. D. (2021). *O desenvolvimento da exploração locomotora e o processo de transição do bebê à creche: (Pro)posições, negociações e percursos* [Dissertação de Doutoramento]. Universidade de São Paulo.
- Davies, J., & Brember, I. (1991). The effects of gender and attendance period on children's adjustment to nursery classes. *British Educational Research Journal*, 17(1), 73-82.

- Decreto-lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Dentz, M., & Amorim, K. S. (2019). Expressões emocionais entre bebés na creche: Revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Revista*, 25(1), 133-154. <https://repositorio.usp.br/directbits-tream/1a4fd601-e1f0-478c-9abd-51e20ed5ffe8/003013643.pdf>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Dias, I. D., Quaresma, Â., Pinto, A., Carreira, A. P., Lemos, A. R., Bagagem, C., Oliveira, C., Salada, C., Couto, D., Fonseca, D., Rodrigues, E., Santos, J., Kowalski, I., Correia, S., & Fonseca, V. (2019). *Newsletter 7 – Grupo Projeto Creche: Interações entre pares na creche*. ESECS/Politécnico de Leiria. https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2021/06/GPC_News7_Intera%C3%A7%C3%B5es-entre-pares-na-creche.pdf
- Dias, I. S., & Conceição S. (2014). O objeto de transição: Um estudo em contexto de creche. *Revista Zero-a-seis*, I(30), 3-16. <https://www.researchgate.net/publication/277655736>
- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: Características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(3), 9-24. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/483/288>
- Dias, M. I. P. S. (2022). A interação criança-educador em contexto de creche: Aprendendo numa rede de afetos. *EDUCERE – Revista de Educação da UNIPAR*, 22(2), 359-370. <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/educere/article/view/9079>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015). *As cem linguagens da criança: A experiência de rego emília em transformação*. Penso.
- Epstein, A. S. (2014). Social-emotional learning in early childhood. *ReSource Magazine*, 5-10.
- Ferreira, L. D. (2016). *Agressividade infantil: Guia de orientação para professores*. Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências. [Agressividade infantil: guia de orientação para professores \(unesp.br\)](https://www.unesp.br/revistas/revista-agressividade-infantil)
- Fochi, P. (2023). *O brincar heurístico na creche*. APEI.
- Fonzar, J. (1986). Piaget: Do egocentrismo (história de um conceito). *Educar*, 5(1/2), 81-103.
- Franco, M. D. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, S. F., & Santos L. I. S. (2011). A música como atividade de desenvolvimento da linguagem e socialização em crianças de 1 a 2 anos. *Eventos Pedagógicos*, 2(1), 299-308. <https://doi.org/10.30681/reps.v2i1.8963>
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). Princípios, práticas e currículo. In J. Gonzalez-Mena, & D. W. Eyer, *O cuidado com bebés e crianças pequenas em creche* (pp. 2-21). Artmed Editora.
- Hay, D. F. (2011). Relação entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. DeV. Peters (eds.), *Enciclopédia sobre o desenvol-*

- vimento na primeira infância (pp. 1-6). CEECD. <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/HayPRTxp1-Pares.pdf>
- Houzel, D., Moggio, F., & Emmanuelli, M. (2004). *Dicionário de psicopatologia da criança e do adolescente*. Climepsi Editores.
- Kretch, K. S. & Adolph, K. E. (2017). The organization of exploratory behaviors in infant locomotor planning. *Developmental Science*, 20(4).
- Leão, B. R., Silva, J. M., Brito, L. A., Evangelista, T. F., & Nahas, P. C. (2021). Introdução alimentar: Um olhar importante para o desenvolvimento infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(06), 544-566. <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/19216>
- Lelord, F., & André, C. (2002). *A Força das emoções*. Editora Pergaminho.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade: Como educar num mundo frenético e hipereigente?*. Planeta.
- Lézine, I. (1982). *Psicopedagogia da primeira infância*. Publicações Dom Quixote.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Lourenço, E. S. S. (2021). *A importância das emoções da criança na educação de infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36178/1/Versa%CC%83o%20Definitiva%20-%20Eliana%20Lourenc%CC%A7o.pdf>
- Lucion, C. S., & Maravai, T. (2020). Participação e reação dos pais no período de adaptação na inserção de seus filhos na creche. *Saberes Pedagógicos*, 4(1), 281-303. <https://doi.org/10.18616/rsp.v4i1.5746>
- Marcelino, C. P. C. (2020). *Relações sociais no jardim de infância: A relação educador-criança e a qualidade das amizades entre pares* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/21144/1/Master_Catarina_Costa_Marcelino.pdf
- Martins, T. D. F. (2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa]. RCIPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/3962>
- Mendes, I. S. S. (2021). Crescemos juntos: As interações entre pares na creche e no jardim de infância. [Dissertação de mestrado]. ESE, Instituto Politécnico de Setúbal https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/38178/1/VERS%C3%83ODEFINITIVA_In%C3%AAsMendes.pdf
- Mendes, I., & Figueira, S. (2022). Crescemos juntos: As interações entre pares na creche e no jardim de infância. *Medições*, 10(1), 22-37. <https://doi.org/10.60546/mo.v10i1.346>

- Mendonça, M. (1997). *A educadora de infância: Traço de união entre a teoria e a prática*. Edições ASA.
- Michel, C., Nogueira, G., & Gonçalves, S. (2020). *Práticas educativas em espaços escolares e não escolares* (1ª ed). Editora Appris <https://play.google.com/books/reader?id=wUQqEAAA-QBAJ&pg=GBS.PT1&hl=p>
- Moraes, M. C. (2003). *O paradigma educacional emergente*. Papirus.
- Negrine, A. S., & Negrine, C. S. (2010). *Educação infantil: Pensando, refletindo, propondo*. EDUCS.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar a ser ativo*. Contraponto Editores.
- Oliveira, M. I. S. (2014). *Envolvimento parental em creche* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho - Instituto de Educação]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/35911>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M., Bettencourt, M., Santos, M., Fochi, P., Machado, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Oom, P. (2009). *O plano de saúde das crianças*. Academia do Livro.
- Parente, C. (2007). *Observar e escutar a criança na creche: Para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Pediatria para Todos. (2019, abril 18). *A importância da sesta*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ET3cyM-Wwkg&t=24s>
- Pestana, A. (2020). *A importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças*. ESEL, Politécnico de isboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12807/1/Ana%20Pestana_2018057_A%20import%C3%A2ncia%20dos%20materiais%20n%C3%A3o%20estruturados%20e%20semiestruturados%20nas%20brincadeiras%20das%20crian%C3%A7as_vf.pdf
- Piaget, J. (2000). *Biologia e conhecimento*. Rés.
- Piasetzki, C. T. R., Boff, E. T. O., & Anastácio, Z. F. C. (2023). Educação alimentar e nutricional: Uma possibilidade de trabalho em equipe. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), 1-23. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/26059>
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Portugal, G. (1999). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teórico e práticas. *Revista de GEDEI*, (1), 85- 106.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *Exedra*, 1, 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398286.pdf>
- Portugal, G. (2021). Políticas, serviços e práticas promotores de bem-estar e desenvolvimento das crianças entre os 0 e 3 anos de idade: linhas de pensamento e de ação. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (orgs.), *Diálogos sobre educação de infância* (pp. 63-79). APEI e ESECS/IPL.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quiñones, G., Li, L. & Ridgway, A. (2023). *Pedagogia e afetividade na educação de crianças até aos três anos*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. McGraw Hill.
- Rapley, G., & Murkett, T. (2018). *Baby-led weaning – BLW: O desmame guiado pelo bebê*. Editora Timo.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001). O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: Alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 81-95.
- Rocha, D. S., & Reed, E. (2014). Pigmentos naturais em alimentos e a sua importância para a saúde. *Estudos*, 41(1), 76-85. <https://doi.org/10.18224/est.v41i1.3366>
- Rodrigues, I. M. G. (2007). *O corpo e a fala: Comunicação verbal e não-verbal na interação face a face*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues-Lopes, A. (1997). *Problemática da família: Contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade actual*. Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Santinho, S. (2019). Registos de imagem: Observar momentos, criar histórias, construir relações. *Cadernos de Educação de Infância*, 118, 14-18.
- Santos, A., & Coelho, A. (2020, outubro 15-17). *Autonomia no ambiente escolar: Um novo conceito para educação infantil* [Congresso]. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso – Maceió-AL https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID1083_30082020190402.pdf
- Santos, A. R. M. (2015). *Agora, é hora de comunicar!* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13259/1/ANAR_SANTOS.pdf
- Sasso, B., & Morais, A. (2013). O egocentrismo infantil na perspectiva de Piaget e representações de professoras. *Schème*, 5(2), 24-51.

- Serra, B. (2015). *A música nos momentos de transição*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa. Repositório do IPL. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5203/1/1.%20Relat%3%b3rio%20PPS%20%20m%3%basica%20nos%20momentos%20de%20transi%3%a7%c3%a3o%20%20B%3%a1rbara%20Serra.pdf>
- Smith, P. K., Cowie H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget.
- Sobral, C. (2015). Mediação de conflitos em contexto de educação de infância. *Revista Interações*, 11(38), 127-152. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8495>
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Taylor, L. S., & Brickman, N. A. (1991). *Aprendizagem activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, C. B. (2010). *O professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica*. São Paulo.
- Tomás, C. (2018). *Educação e praticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Vicente, B., & Dias, I. S. (2020). Bem-estar emocional: Evidências da prática pedagógica em contexto de creche. In H. G. Pinto, M. I. P. S. Dias, M. O. J. A. Abreu, D. C. D. Alves, & R. Gillain (orgs.), *Investigação, práticas e contextos em educação - 2020* (pp. 69-77). ESECS do Politécnico de Leiria. https://sites.ipleiria.pt/ipce2020/files/2022/04/livroIPCE2020_final.pdf
- Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, (86), 55-64. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/939>
- Zambelle, J. A., & Metzner, A. C. (2018). O uso do espelho na educação infantil: Um importante recurso para o desenvolvimento do esquema corporal da criança. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 5(1), 226-239.

Notas:

¹Couto, 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/Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação/Grupo Projeto Creche.

Grupo Projeto Creche/ESECS-IPL (Ed.) (2022). *História com crianças: Sentires e saberes do Grupo Projeto Creche*. Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV), Politécnico de Leiria, Politécnico de Santarém.

CAPÍTULO IV

E agora? Uma nova história para a Didática da Educação de Infância - Creche

Sónia Correia, (ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)

Rita Leal, (CI&DEI, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)

Isabel Simões Dias (CIEQV, CI&DEI, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)*

Resumo

Neste capítulo olha-se, do presente e de mãos dadas com o passado, para o futuro da UC (Unidade Curricular) Didática da Educação de Infância – Creche e definem-se princípios essenciais a contemplar baseados na pedagogia da descoberta, na pedagogia da narrativa e na pedagogia da comunidade.

Palavras-Chave: *pedagogia da descoberta, pedagogia da narrativa, pedagogia da comunidade.*

Abstract

This chapter looks toward the future of the course unit Didactics of Early Childhood Education – Daycare, from the present and hand in hand with the past, and defines essential principles to be considered, based on the pedagogy of discovery, the pedagogy of narrative, and the pedagogy of community.

Keywords: *pedagogy of discovery, pedagogy of narrative, pedagogy of community.*

E AGORA?

“E agora?” é a questão que se apresenta diante de nós após esta “viagem” cheia de emoções. Em conjunto (discentes e docentes), fomos vivendo, partilhando, (re)visitando, (re)construindo e (re)significando todas estas **histórias com crianças** aqui apresentadas. Sentimos que, a partir de agora, o trabalho como docentes nesta UC já espera de nós outras passadas, outros trilhos, outras jornadas. Após esta experiência percebemos que os nossos olhares sobre o nosso próprio trabalho pedagógico, como docentes nesta UC, já estão repletos de novidades. Novos horizontes emergiram diante de nós, e, sem timidez, convidam-nos a (re)pensar a nossa ação educativa com estes estudantes que aqui nos chegam. Fomos percebendo, a cada passo dado, que um “novo fazer educação” estava a acontecer, que uma “nova” pedagogia foi (re)nascendo através de todos nós, em todos nós e para todos nós. “E agora?” é a questão desafiadora que nos interpela a repensar um novo caminho para a pedagogia da *Didática da Educação de infância – Creche*. Intuímos que uma nova etapa na história desta UC se apresenta num futuro breve. Indo visitar as histórias que mobilizámos nos capítulos anteriores, invocamos para esta *nova pedagogia*: a descoberta, a narrativa e a comunidade.

Aprofundando...

A PEDAGOGIA DA DESCOBERTA

Tudo começou a partir da questão “Quem é a criança que vemos?” ... Fomos todos à descoberta... e todos nos permitimos encantar com o que íamos descobrindo... sem certezas de onde iríamos chegar...

Por toda esta nossa experiência, consideramos que a pedagogia da descoberta, a (re)construir nesta nova história da UC, é uma pedagogia centrada na liberdade e agência do(s) estudante(s), vivida na escolha e tomada de decisão (partindo das vivências da prática pedagógica, de pesquisas significativas, de diálogos internos e de partilhas, de

mobilização de diferentes linguagens, de criação de projetos numa base de trabalho colaborativa, entre outras possibilidades). Sob o nosso ponto de vista, a pedagogia da descoberta só pode ser vivida na plenitude se olharmos o(s) estudante(s) como pessoa(s) singular(es) que é(são), que traz(em) consigo um conjunto de experiências (... e infâncias...) onde se sustentam as suas concepções e percepções. São os estudantes que fazem a sua viagem de aprendizagem emaranhada nos quadros de referência que (re) constroem a cada dia, e a cada momento, sendo que cada viagem é única e irrepetível e que não acontece verdadeiramente se não existir auto-implicação (Nadal et al., 2004). Ninguém aprende na vez de ninguém... Ninguém se encanta se não estiver envolvido, comprometido, implicado no seu processo de aprender!

E o professor? Como vemos o professor nesta pedagogia da descoberta? Alguém que tem conhecimento científico (sim!), alguém que tem conhecimento tácito e explícito (sim!), alguém que tem disponibilidade para partilhar o conhecimento que tem (sim!) ... alguém que tem vontade de aprender em parceria! O professor também é aprendiz! É alguém que se preocupa com o ambiente de aprendizagem, com o bem-estar dos seus estudantes e com a sua integração numa sociedade cada vez mais incerta e mutável. É alguém que coloca a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação ao serviço da viagem do(s) estudante(s), e usa estes processos numa lógica formativa que permite acompanhar, orientar, (re)desenhar processos de aprendizagem... aprofundando e ampliando visões do ponto de vista científico numa relação, também ela, pessoal e afetiva (Vieira & Silva, 2021). O professor, nesta pedagogia, olha para o todo para além da soma das partes, está ao serviço do processo de aprendizagem e permite-se encantar (e viver) com as descobertas dos estudantes!

A PEDAGOGIA DA NARRATIVA

Contam-se histórias de aprendizagem a partir da narrativa de situações que se vivem (e sentem!) no dia-a-dia com as crianças, histórias pessoais e únicas que se compreendem como “oportunidades de consideração e de atribuição de significado educativo,

(...) [de] reflexão (oral e escrita) e (...) [de] transformação pessoal e profissional” (Dias, 2020, p. 65).

A pedagogia da narrativa a (re)construir nesta nova história da UC é uma pedagogia que olha a seleção, registo e partilha de histórias vividas no quotidiano das práticas pedagógicas como ferramenta de (re)construção do conhecimento e de desenvolvimento de competências e atitudes, transformando o conhecimento tácito (pessoal, subjetivo, específico do contexto e difícil de ser comunicado) em conhecimento explícito (passível de ser comunicado, por escrito ou utilizando outro tipo de linguagem). As histórias vividas pelos estudantes narram, assim, ações das crianças e dos adultos que são desencadeadas por uma situação do contexto onde fazem parte. A partir destas procura-se, de forma constante e em crescente aprofundamento, refletir e colocar em diálogo a teoria e a prática, valorizando os processos de descoberta, aprendendo a lidar com situações complexas, desenvolvendo competências reflexivas, críticas, éticas e comunicacionais (Reis, 2008). (Re)construindo a identidade do profissional (educador de infância) que queremos ser, e problematizando o trabalho pedagógico desenvolvido em contexto de creche, vamos (re)descobrir a imagem de criança pequena em que nos sustentamos (daí o título desta obra: quem é a criança que vemos?).

As histórias de aprendizagem narradas, também olhadas do ponto de vista mais estrutural e formal do programa da UC, permitem ser lidas e, numa lógica de processo, (também) avaliadas tendo como referência os objetivos e conteúdos elencados na formação de educadores. As narrativas olhadas com um enfoque avaliativo permitem estabelecer critérios e indicadores de avaliação considerados essenciais no plano de estudos e que poderão decorrer da negociação estudante/professor (Sá-Chaves, 2007). Numa lógica de continuidade, valorizam-se dimensões processuais e interativas de (re)construção de conhecimento vividas com e pelos estudantes.

A PEDAGOGIA DA COMUNIDADE

Falamos em (re)construção coletiva do conhecimento, em comunidade. Numa sociedade atual que se caracteriza pela sua complexidade, incerteza e instabilidade, o conhecimento construído no hoje não será o conhecimento do amanhã. É um processo de (re)construção que se faz com o outro, num trabalho colaborativo que integra cada pessoa... os seus dons e talentos, os seus quadros de referência construídos a partir das suas experiências, a sua cultura própria, a sua forma de ver e sentir a vida... Como diria Sá-Chaves (2007), o património singular de cada um que, para o outro, é uma mais-valia a considerar, pelo efeito multiplicador do diverso.

A pedagogia da comunidade a (re)construir nesta nova história da UC é uma pedagogia que procura socializar o conhecimento a várias vozes, integrando (i) os olhares dos vários intervenientes educativos que pertencem aos múltiplos contextos de creche que acolhem a formação inicial de educadores (educadores cooperantes, diretores de instituições, famílias, crianças, auxiliares de ação educativa, outros profissionais, outras comunidades...), mas, também, (ii) as vozes dos investigadores e das comunidades de aprendizagem de educação de infância que existem e que, na formação contínua vivida em torno dos projetos que vão criando, permitem e acolhem este diálogo e crescimento com a formação inicial. Para além disso, outras vozes e outros contributos, de outras áreas, são bem-vindos, para potenciar novas formas de (re)pensar a pedagogia com a infância e a forma de a comunicar com o mundo.

É acreditar que esta pedagogia da comunidade contempla em si uma diversificação de olhares que potencia e enriquece a formação de educadores, trazendo novas viagens, novas paisagens, novos destinos, novas infâncias, novo(s) conhecimento(s)... conhecimento(s) que permite(m) compreender fenómenos ou casos numa maior profundidade e fundamento, criando teorias que sustentam tomadas de decisão nas práticas pedagógicas. É, como refere Sá-Chaves (2020), a possibilidade do processo intrapessoal de construção de cada um (pessoa) se ampliar, permitindo colocar-se outras questões ou desafios de reflexão e redesenhar outros quadros referenciais nesta abertura e flexibilidade cognitiva e emocional desejáveis. É construir outras e novas visões da

criança pequena e, por consequência, outras formas de trabalhar em creche!

Ao momento são estas as nossas ilações e ensaios de forma a darmos resposta à questão “E agora?”, mas a jornada reflexiva continua (e continuará...)!

Referências bibliográficas

- Dias, I. S. (2020). História(s) do grupo projeto creche: Teia(s) de aprendizagem. In F. Martins, L. Mota, & S. Espada (Eds). *A formação de professores e educadores: Das políticas às práticas supervisionadas* (pp. 64 – 72). Instituto Politécnico de Coimbra.
- Nadal, B. G., Alves, L. P., & Papi, S. O. G. (2004). Discutindo sobre portfólios nos processos de formação: Entrevista com Idália Sá-Chaves. *Olhar de Professor*, 7(2), 9-17.
- Reis, P. R. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão* (3.ª edição). Universidade de Aveiro.
- Vieira, I., & Silva, A. F. (2021). A Sociedade do conhecimento e os sentidos da inovação pedagógica no ensino superior: Uma análise em retrospectiva. *Revista Estudos do Século XX*, 21(2021), 55-72. https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_3

Concluindo... entrelaçando olhares sobre histórias na creche

Maria José Gamboa (CI&DEI, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)

Marina Rodrigues (CI&DEI, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)

Miguel Oliveira (CI&DEI, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)

Respondendo a uma solicitação das organizadoras e ao chegarmos ao final da obra, *Quem é a criança que vemos? Histórias de uma experiência formativa em contexto de creche*, torna-se evidente a profundidade, sensibilidade e respeito com que todos os autores olham a criança e abordaram a infância e a prática pedagógica em creche. O título escolhido, longe de ser uma mera interrogação, carrega em si um convite à reflexão profunda e contínua sobre a forma como olhamos e escutamos as crianças, as suas potencialidades e para os contextos que estas habitam. Como enfatizam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a escuta sensível e atenta da criança é um elemento essencial na construção de práticas educativas mais humanizadas. Cada página deste livro reafirma a importância de observar atentamente, interpretar com empatia e agir com intencionalidade educativa na Educação de Infância em geral e no contexto de creche em particular.

Iniciamos, salientando o relevo que a infância dos 0 aos 3 anos sempre teve na nossa escola, na ESECS. De facto, os nossos currículos de educadores de infância sempre contemplaram a formação em contexto de creche e, com Bolonha, a importância foi reforçada, contrariando, em parte, aquilo que foi norma na maioria das instituições formadoras portuguesas.

Nesse sentido, desde o início que os planos de estudos, quer do Mestrado em Edu-

cação Pré-Escolar, quer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incluem um semestre letivo totalmente dedicado ao contexto de creche, salientando-se a prática de ensino supervisionada também neste contexto, ao longo de todo o semestre, três dias por semana e a UC de *Didática da Educação de Infância – Creche*, da qual, emergiu, no ano letivo de 2023/2024, esta obra.

Um outro exemplo da importância do contexto de creche na ESECS foi a criação do Grupo Projeto Creche que nasceu no ano letivo de 2008/2009, estimulado pela necessidade de refletir e investigar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nos contextos de creche, com crianças até aos três anos de idade. É, aliás, o grupo Projeto Creche que prefacia este livro e que colaborou na análise, discussão e reflexão de cada uma das histórias aqui relatadas.

Parece-nos, então, que, desde há muito, estava criado o contexto para uma obra desta natureza, que, para além de vir reforçar a importância que na ESECS é dada, desde longa data, à primeira infância, evidencia, com muita pertinência, a nossa conceção do que deve ser o processo de ensino-aprendizagem numa instituição de formação de educadores e professores. Efetivamente, acreditando e procurando implementar uma pedagogia socioconstrutivista, participativa, que valoriza o papel do estudante na construção da sua identidade profissional, incentivamos o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo e pugnamos pelo desenvolvimento da autonomia, espírito crítico e iniciativa dos estudantes, envolvendo-os num processo formativo integrado. As *histórias* aqui relatadas são um espelho disso mesmo. Ainda assim, salientamos que este percurso, que vamos construindo ano após ano, procurando compreender, analisar e refletir, em cada momento vivido, está repleto de dificuldades, dúvidas e incertezas, inerentes a qualquer processo formativo.

Assim, a estrutura da obra reflete um percurso formativo coletivo muito bonito e interessante, fruto da colaboração entre estudantes e professores da formação inicial de educadores de infância. O envolvimento ativo destes estudantes permitiu uma construção dialógica do conhecimento, enraizada na prática e sustentada pela investigação. Partindo das ideias de Oliveira et al. (2021), a formação inicial de educadores deve

articular teoria e prática, permitindo que os futuros profissionais construam conhecimentos significativos a partir das experiências concretas com crianças. Gonzalez-Mena e Widmeyer-Eyer (2015) defendem que o cuidado com bebês e crianças pequenas na creche deve ser pautado por uma abordagem responsiva, que respeite os ritmos e as necessidades individuais de cada criança.

Cada capítulo deste livro evidencia essa colaboração, enquanto integra um olhar sobre os diferentes elementos que compõem a *Didática da Educação de Infância – Creche*.

O primeiro capítulo apresenta-nos o percurso na unidade curricular de *Didática da Educação de Infância – Creche*, oferecendo um contexto essencial para compreender o modo como a formação de educadores de infância evoluiu ao longo do tempo, salientando-se a intenção de estruturar e organizar a UC, desde o início, de um modo integrador, e procurando incluir dimensões fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem da criança na primeira infância.

A leitura deste primeiro capítulo evidencia outros aspetos presentes ao longo dos 15 anos de duração da UC e que consideramos fundamentais para a qualidade da formação que, acreditamos, nos vem pautando: o respeito pela pedagogia da infância, o respeito pela criança, a importância da sua agência, a valorização da colaboração entre todos os intervenientes neste processo de formação e desenvolvimento profissional, num permanente diálogo entre a teoria e a prática. De acordo com Oliveira et al. (2022), a voz e a agência da criança devem ser consideradas nos contextos educativos, pois permitem que as crianças sejam protagonistas ativas no seu processo de aprendizagem.

São discutidas também as bases teóricas e metodológicas que sustentam a prática pedagógica nos contextos de creche, enfatizando a necessidade de um olhar atento e cuidadoso sobre o desenvolvimento e a aprendizagem na infância. Tal como Folque e Vasconcelos (2019), defendemos que a creche deve ser concebida como um espaço de descoberta e relação, onde os educadores desempenham um papel fundamental na

mediação das aprendizagens e interações das crianças.

Justifica-se, assim, a inclusão deste capítulo, na medida em que alicerça e contextualiza as histórias apresentadas.

O capítulo II traz-nos a voz das docentes da UC, fundamentando todas as histórias. De uma forma clara e sucinta, revisita-se a literatura que sustenta a visão integradora do desenvolvimento e aprendizagem da criança, na primeira infância, subjacente a todas as *histórias* apresentadas. Aprofunda-se o conhecimento sobre a primeira infância, enfatizando a complexidade dos primeiros anos de vida. A abordagem interdisciplinar é apresentada como essencial para compreender a criança de modo holístico. De acordo com Tomás et al. (2021), a educação em creche deve ser pensada como um espaço de entrelaçamentos entre experiências, afetos e aprendizagens significativas. O capítulo traz também reflexões sobre o papel do educador na promoção de um ambiente seguro e estimulante, onde cada criança aprende e é respeitada, assim como os seus ritmos, interesses, motivações e necessidades individuais. Um capítulo e uma obra em perfeita sintonia com as *Orientações Pedagógicas para Creche* (Marques et al., 2024), uma vez que ambos convergem na valorização de contextos que favorecem a participação ativa das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e agentes das suas próprias aprendizagens.

No capítulo III chegamos às *histórias*. Este capítulo inicia-se com a explicação intimista do modo como cada uma das narrativas foi construída, reconstruída, discutida, comentada e finalizada, o que reforça a dimensão relacional subjacente a todo este percurso.

Cada uma das *histórias* é única, singular, pessoal e irrepetível. À descrição de cada episódio relatado segue-se a discussão do mesmo onde, de uma forma teoricamente sustentada, se procura compreender o processo vivenciado por adultos e crianças, as implicações pedagógicas desses momentos e as aprendizagens realizadas por todos os

intervenientes.

Podemos assim considerar o capítulo III como o coração desta obra, com as suas 19 *histórias* vividas e narradas pelos estudantes, demonstrando como a teoria e a prática se entrelaçam no dia a dia da creche. Cada história revela um episódio singular, mas todas convergem para um ponto comum: a centralidade da criança como protagonista. Esta obra documenta vivências, histórias e, como defende Fochi (2021), esta documentação pode assumir um papel crucial na valorização de percursos das crianças [e de adultos], tornando visível a aprendizagem e permitindo reflexões profundas sobre o trabalho docente. O mesmo autor defende que a documentação pedagógica, “pelo seu carácter praxiológico e narrativo, ao mesmo tempo que transforma o cotidiano pedagógico, também nos ajuda a construir novas e diferentes narrativas a respeito dele e das crianças e dos adultos que dele participam” (Fochi, 2021, p.147). A riqueza destas narrativas reside na diversidade de experiências relatadas, evidenciando as múltiplas dimensões do trabalho pedagógico na creche, desde a construção de vínculos afetivos até a valorização da autonomia da criança.

Dedicando um olhar atento a cada uma das histórias, encontramos nelas múltiplas formas de interação, descoberta, aprendizagem e crescimento:

- **“Vamos ser amigas do Artur?”** reflete sobre a construção das primeiras amizades e os desafios que surgem na socialização. A história mostra como a criança aprende a estabelecer laços afetivos, a lidar com diferenças e a desenvolver empatia, aspetos fundamentais para a formação de sua identidade social.
- **“Caixa do esconde-esconde”** evidencia o papel do brincar na construção do conhecimento e na exploração do mundo ao redor, indo ao encontro de ideias exploradas por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), ao defenderem que o brincar livre permite que as crianças desenvolvam competências cognitivas e emocionais essenciais para a sua autonomia.
- **“Emprestas-me? Se faz favor?”** discute as noções iniciais de partilha e coo-

peração, demonstrando como esses conceitos são aprendidos na interação cotidiana. Uma história que faz eco da obra de Gonzalez-Mena e Widmeyer-Eyer (2015) ao destacar que a mediação respeitosa dos adultos e a observação atenta são essenciais para ajudar a criança a compreender a reciprocidade.

- **“Bolo de brincar”** traz à tona a criatividade e a imaginação como elementos fundamentais nas experiências na infância. Nesta história, como na perspectiva de Vasconcelos (2012), o faz de conta possibilita a experimentação de papéis sociais e a construção da identidade da criança.
- **“Eu consigo sozinho”** ressalta a autonomia e o prazer da conquista individual. Deste modo, e de acordo com Fochi e Pinazza (2018), a autonomia na infância deve ser promovida através de desafios adequados, permitindo que a criança desenvolva confiança e autoestima.
- **“É meu!”** problematiza a posse e os primeiros conflitos interpessoais. Mais uma história que põe em evidência a intervenção ajustada e sensível do educador na mediação dos conflitos e como pode ser essencial para ajudar a criança a compreender o conceito de partilha (Portugal, 1999).
- **“Um gesto carinhoso!”** mostra a importância das emoções e das expressões de afeto no cotidiano da creche. Pequenos gestos são essenciais para a criação de vínculos seguros (Tomás et al., 2021).
- **“Uma exploração laranja!”** enfatiza a descoberta sensorial e o envolvimento ativo da criança no ambiente. O contacto com diferentes e diversos materiais e múltiplas experiências sensoriais favorece a aprendizagem (Fochi, 2021).
- **“Miau”** ilustra a relação das crianças com os animais e suas primeiras experiências empáticas. Tal como Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), vincamos a importância do contacto com a natureza para o desenvolvimento da sensibilidade, responsabilidade, empatia, autonomia e independência.
- **“O abraço”** destaca a importância do contacto físico como forma de comunicação e conforto. Como afirmam Gonzalez-Mena e Widmeyer-Eyer (2015),

os gestos de carinho contribuem para a segurança emocional da criança.

- **“Vou voltar ao trabalho, e agora?”** destaca a importância da transição entre a casa e a creche, um momento de adaptação não só para a criança, mas também para a família. Gonzalez-Mena e Widmeyer-Eyer (2015) enfatizam o acolhimento sensível, com continuidade entre os contextos familiar e educativo, favorecendo a segurança emocional da criança, promovendo um vínculo seguro com os cuidadores da creche.
- **“A maraca mágica!”** leva-nos à descoberta e exploração de sons e ritmos, mostrando como a música pode ser um elemento essencial na aprendizagem das crianças. Como destacam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a experiência musical não é apenas lúdica, mas contribui também para o desenvolvimento da comunicação, da motricidade, da criatividade e da expressão emocional da criança.
- **“Na instituição, não!”** demonstra que a resistência da criança ao ambiente institucional reforça a necessidade de uma creche acolhedora e responsiva, que respeite os ritmos e necessidades individuais. Tal como Tomás et al., (2021), defendemos que a qualidade das interações adulto-criança é determinante para transformar a creche num espaço onde a criança se sente segura e valorizada.
- **“Olha o balão!”** mostra-nos que brincar com objetos simples, como um balão, revela o fascínio da criança pela exploração do mundo físico e social. O brincar espontâneo permite à criança desenvolver competências motoras, cognitivas e sociais, além de fomentar a criatividade (Folque & Vasconcelos, 2019).
- **“Está grande!”** permite-nos perceber que a observação e comparação de tamanhos demonstram a curiosidade natural da criança e a construção do pensamento lógico-matemático. As interações no cotidiano da creche oferecem oportunidades autênticas para o desenvolvimento do raciocínio da criança, através da experimentação e da descoberta ativa (Fochi, 2021).
- **“Casca de laranja”** afirma a relevância da exploração sensorial, como o chei-

ro e a textura da laranja, através de experiências de aprendizagem concretas. As descobertas sensoriais permitem que a criança estabeleça conexões entre o mundo real e suas primeiras hipóteses sobre ele, favorecendo a aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

- **“Posso sentar-me aqui?”** mostra-nos que a negociação do espaço entre as crianças evidencia o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação e a noção de respeito pelo outro. A socialização na creche é um processo dinâmico, no qual a criança aprende a compartilhar, dialogar e construir relações com os pares (Portugal, 1999).

- **“Espelho meu, espelho meu, quem sou eu?”** evidencia que a interação da criança com o espelho ilustra o desenvolvimento da autoconsciência e da identidade. O reconhecimento de si no espelho é um marco no percurso da criança, pois fortalece a construção da imagem de si própria e das relações que estabelece com os outros (Gonzalez-Mena & Widmeyer-Eyer, 2015).

- **“Quero colo!”** mostra-nos que o pedido de colo expressa a necessidade da criança por segurança e afeto, essenciais para seu bem-estar emocional. O vínculo afetivo com os adultos na creche é um fator determinante para a construção de relações de confiança e para o desenvolvimento das dimensões sociais e emocionais da criança (Tomás et al., 2021).

São muitas as experiências vividas e relatadas: as brigas entre crianças que levam à regulação de emoções e à emergência da construção do respeito pelo outro; as interações entre pares surgidas a partir da exploração de materiais não estruturados e promovendo o desenvolvimento da criatividade; a capacidade (ou não) de partilhar objetos e de os emprestar, evidenciando o início do desenvolvimento social e emocional e dando visibilidade às características do pensamento egocêntrico típico desta faixa etária.

Também, aqui, são apresentadas questões relacionadas com os momentos das refeições, onde por vezes, se vivem tensões originadas pelo cansaço e irritabilidade das

crianças, ao invés de se viverem momentos de bem-estar, alegria e prazer, abertos a experiências sensoriais que se podem transformar em aprendizagens; a importância da exploração sensorial de materiais perante o olhar atento mas respeitador do adulto que permite, promove e facilita este tipo de explorações, fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças destas idades.

Estas *histórias* evidenciam também o papel da música na promoção do bem-estar e da importância da dimensão social, cognitiva e linguística da criança; a sensibilidade necessária para lidar com os momentos de separação entre pais e filhos e a necessidade de criar laços de confiança entre a escola e a família.

Há também a referência ao processo de adaptação à creche e à construção de vínculos afetivos com e pela criança; a importância do bem-estar do adulto para poder promover o bem-estar nas crianças; o brincar como a atividade principal da criança na primeira-infância; a transversalidade de algumas explorações livres das crianças que potenciam a emergência do desenvolvimento de competências múltiplas, nos mais variados domínios; o reconhecimento do papel que alguns objetos particulares (como é o caso do espelho) podem ter no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

E, por fim, surge o capítulo IV a apontar para o futuro da *Didática da Educação de Infância – Creche*, propondo novos olhares e práticas suportadas na pedagogia da descoberta, da narrativa e da comunidade. Este capítulo convida educadores e investigadores a repensarem continuamente suas práticas e a valorizarem a escuta sensível da criança, como elemento essencial na construção do conhecimento. O reconhecimento da creche como um espaço de investigação, experimentação e aprendizagem colaborativa reforça a ideia de que a Educação de Infância é um campo dinâmico e em constante transformação, exigindo abertura para um novo compromisso com a criança.

Esta obra, ao entrelaçar experiências práticas, reflexões teóricas e narrativas sensíveis, reafirma, assim, a relevância de uma educação que respeita e valoriza a infância, representando, igualmente, um compromisso com a formação de educadores capazes

de pensar criticamente os desafios inerentes aos contextos educacionais contemporâneos.

Referências bibliográficas

- Fochi, P. S., & Pinazza, M. A. (2018). Documentação pedagógica: Observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, 19(40), 184–199. <https://doi.org/10.5965/1984723819402018184>
- Fochi, P. (2021). Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: Planejamentos e ciclos de comunicação difusa. In R. Callou, & J. H. P. Fernandes (Orgs.), *Educação infantil em pauta* (pp. 141-156). FGV Editora. https://www.researchgate.net/publication/364055271_A_documentacao_pedagogica_como_estrategia_para_a_renovacao_pedagogica
- Folque, M. A., & Vasconcelos, C. (2019). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?. In M. Miguéns (Coord.), *Estado da educação 2018* (pp. 278–289). Conselho Nacional de Educação. [Estado da Educacao2018_web_26nov2019.pdf](https://www.conselhoeducacao.gov.br/Estado-da-Educacao2018_web_26nov2019.pdf)
- Gonzalez-Mena, J., & Widmeyer-Eyer, D. (2015). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. McGraw-Hill.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (Org.). (2021). *Diálogos sobre educação de infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. Associação de Profissionais de Educação de Infância, ESECS/IPL.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (Org.). (2022). *A voz e a agência da criança: Abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância, ESECS/IPL.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.
- Portugal, G. (1999). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche*. Porto Editora.
- Tomás, C., Almeida, T., & Lino, D. (2021). *Entrelaçamentos sobre a educação em creche: Perspetivas, olhares e desafios*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação – DGIDC.

*Financiamento: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional CEECINST/00051/2018 e no âmbito do Projeto n.º UID/CED/04748/2020.

Edição:



Apoio:



O segundo número da coleção Didáticas da Educação de Infância é o resultado de uma experiência formativa no âmbito da unidade curricular Didática da Educação de Infância - Creche que integra o plano de estudos da formação inicial de educadores de infância e professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em equipa, estudantes, docentes, educadores cooperantes, investigadores e outros intervenientes educativos, identificaram, registaram e analisaram 19 histórias vividas com as crianças em contexto de creche. (Re)descobrimo quem é a criança dos 0 aos 3 anos, a experiência permitiu colocar em diálogo e reflexão a teoria e a prática, (re)construir conhecimento sobre a primeira infância e partilhar saberes e olhares de cada um(a) que nesta experiência teve o seu lugar.

Que histórias foram vividas na Unidade Curricular Didática da Educação de Infância - Creche?

A história desta história

Isabel Simões Dias & Margarida Marques

O que sabemos sobre a primeira infância? Caminhando para uma história integradora

Ana Esperança, Margarida Marques & Rita Leal

Quem é a criança que vemos? As histórias e descobertas dos estudantes

- Vamos ser amigas do Artur? – Ana Costa & Dora Ramalho
- Caixa do esconde-esconde – Ana Teresa Santos & Carolina Lopes
- Emprestas-me? Se faz favor? – Beatriz Graça & Carolina Gomes
- Bolo de brincar – Ana Sebastião & Beatriz Silva
- Eu consigo sozinho – Carolina Nascimento, Lara Marques & Rute Lopes
- É meu! – Margarida Campos & Mariana Carvalho
- Um gesto carinhoso! – Beatriz Henriques & Mariana César
- Uma exploração laranja! – Mariana Cardoso & Mariana Oliveira
- Miau – Ana Filipa Ferreira & Patrícia Camarinha
- O abraço – Beatriz Dias & Rafaela Matias
- Vou voltar ao trabalho, e agora? – Rita Videira & Sofia Francisco
- A maraca mágica! – Sara Carvalho & Sofia Brito
- Na instituição, não! – Gonçalo Cruz & Sara Antunes
- Olha o balão! – Adriana Silva & Carolina Policarpo
- Está grande! – Ana Rita Antunes & Diana Lopes
- Cascas de laranja – Ana Silva & Filipa Dias
- Posso sentar-me aqui? – Inês Tomás & Joana Costa
- Espelho meu, espelho meu, quem sou eu? – Júlia Marques & Rute Santos
- Quero colo! – Ana Gomes & Diana Costa

E agora? Uma nova história para a Didática da Educação de Infância – Creche

Sónia Correia, Rita Leal & Isabel Simões Dias

Concluindo... entrelaçando olhares sobre histórias na creche

Maria José Gamboa, Marina Rodrigues & Miguel Oliveira

A coleção **Didáticas da Educação de Infância** visa disponibilizar textos desenvolvidos em contextos de creche e jardim de infância. Este segundo número propõe uma reflexão sobre a primeira infância e o trabalho em creche através da narração de histórias vividas com crianças nas Práticas Pedagógicas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa edição da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, com o apoio do Centro de Estudos em Educação e Inovação – CI&DEI.