

Qualificar as Práticas em Creche com o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna



Qualificar as Práticas em Creche com o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna



© Carla Alves

Ficha Técnica

Título

Qualificar as Práticas em Creche com o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Coordenadoras

Maria Assunção Folque

Marta Bettencourt

Agradecimentos

Help Images

Comunidade de prática

Andreia Gonçalves

Carla Alves

Inês Ferreira

Liliana Videira

Marta Parracho

Mónica Ricardo

Selma Damásio

Sónia Félix

Susana Maltês

Tânia Barriga

Teresa Matos

Vera Bispo

Vera Luís

Instituições que colaboraram

Associação Tempo de Mudar para o Desenvolvimento do Bairro dos Lóios

Centro Infantil Irene Lisboa

Centro Social de Azurva

Centro Social e Paroquial de Igreja Nova

Colégio Piloto Diese

Colégio do Vale

Curiosa Idade

Instituto de Ação Social das Forças Armadas – Centro de Apoio Social do Alfeite

Jardim Infantil N.º Sr.ª da Piedade

Patronato de Santo António

Fotografia capa

Carla Alves

Design Gráfico

Raquel Relvas

ISBN 978-972-778-468-4

Depósito Legal n.º

Apoios financeiros

Fundação Aga Khan

Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)

Edição

Movimento da Escola Modera & Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE)

Projeto de investigação Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., com a ref.º PTDC/CED-EDG/1039/2021



1. Introdução

pg. 07

2. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna

pg. 13

2a. A construção do modelo pedagógico

pg. 14

2b. O Movimento e os estudos socioculturais

pg. 17

3. A função de revitalização cultural e social da creche

pg. 31

4. Trabalho de equipa, com famílias e comunidade

pg. 39

5. Organização do quotidiano educativo

pg. 49

5a. Organização do grupo

pg. 50

5b. Organização dos espaços e materiais

pg. 54

5c. Organização temporal do quotidiano

pg. 66

6. Acompanhamento e regulação do processo de aprendizagem e desenvolvimento

pg. 85

7. O papel do/a educador/a

pg. 95

8. Perfil de utilização do modelo em creche

pg. 103

Referências bibliográficas

pg. 111

1. Introdução

Este documento é o fruto do labor de muitas educadoras de infância no seio do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) que, em processo de investigação-ação em Comunidade de Prática, têm vindo a aprofundar o modelo pedagógico do MEM para o trabalho em creche. A explicitação das premissas teóricas e praxiológicas que constituem o modelo permitirá a muitos profissionais a trabalhar com crianças até aos três anos, bem como às famílias e às equipas diretivas e pedagógicas, desenvolverem processos de reflexão continuada sobre o trabalho em creche e, assim, qualificar o seu quotidiano educativo tendo como referência o modelo pedagógico do MEM.

O presente processo e documento que aqui se apresenta inscrevem-se numa parceria entre a Fundação Aga Khan e o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, estabelecida em protocolo, com o nosso compromisso de promover o apoio a processos de documentação, investigação-ação e produção de recursos educativos para os educadores de infância em creche. Posteriormente este produto veio a ser apoiado pela FCT através do projeto de investigação Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais (PTDC/CED-EDG/1039/2021) na medida em que se constitui como um instrumento de desenvolvimento da profissionalidade docente para o trabalho em creche, coproduzido a partir de narrativas de diferentes gerações de educadoras de infância que, ao longo dos últimos 50 anos, têm trabalhado no seio do MEM.

A educação das crianças até aos três anos em contexto de creche tem merecido nos últimos cinco anos particular atenção, impulsionados pelas políticas públicas incluídas no Pilar dos Direitos Sociais que vieram a apostar no acesso gratuito à resposta de creche como forma de incentivar a conciliação da vida familiar com a vida laboral. Esta aposta dirigida aos “filhos de trabalhadores” (Folque, 2022) deixou no entanto mais visível a premência sentida na sociedade de fazer cumprir o direito à educação desde o nascimento para todas as crianças, expresso na Convenção dos Direitos das Crianças, ratificada por Portugal em 1990. O saber científico é unânime em afirmar que os primeiros três anos de vida de um ser humano são cruciais para o seu desenvolvimento e que só o acesso a serviços de educação e cuidados de qualidade pode beneficiar as crianças, as famílias e as comunidades. A publicação das Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et. al. 2024) homologadas pelo Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Segurança Social (MTSS), o reconhecimento do tempo



de serviço docente em creche aos educadores/as de infância (Decreto-Lei n.º 32-A/2023) e o projeto transnacional “Melhorar a qualidade da educação e dos cuidados na primeira infância através do reforço da governação, da monitorização e da avaliação”, em desenvolvimento com a tutela do MECI e do MTSSS e coordenado pela UNICEF que visa a construção de um referencial de qualidade nacional para a educação e cuidado dos 0 aos 6 anos, são passos importantes na qualificação das respostas educativas para bebés e crianças nos primeiros mil dias de vida.

Paralelamente ao desenvolvimento das políticas enunciadas, a qualificação do trabalho de educação e cuidado em creche tem sido impulsionada por diversas associações profissionais e pela comunidade científica que, nos últimos 30 anos, têm produzido conhecimento pedagógico sobre o trabalho com crianças até aos três anos. Foi neste âmbito e como resultado deste processo que se publicou, por exemplo, o livro *Modelos Pedagógicos para Educação em Creche* (Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo, (Org), 2018). Lembrar ainda que a revista *Cadernos de Educação de Infância* (APEI) publicou um número especial dedicado ao trabalho em creche já em 1998.

Este documento vem enfatizar o poder dos profissionais para coconstruírem o saber profissional específico através de processos de autoformação cooperativa em projetos de investigação-ação, assumindo a autoria da profissão como têm feito educadores e professores ao longo de 60 anos no MEM. É com esse propósito que disponibilizamos este documento *Qualificar as Práticas Aprofundando o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche*, produto de um trabalho específico com crianças até aos três anos onde apresentamos o modelo do MEM em creche, na sua conceção teórica e ética, e na explicitação da organização do trabalho pedagógico, através de textos publicados por educadoras/es de infância do MEM e de narrativas escritas e visuais do quotidiano educativo.

A realização desta publicação decorreu em processo isomórfico de formação através da produção de obras culturais que defendemos no MEM (Niza, 2009; Peças, 2006), tendo como projeto a produção de um documento que apoiasse a formação sobre o modelo do MEM em creche. Pareceu-nos fundamental que este fosse produzido por um conjunto de educadoras de infância que ao longo dos últimos anos têm aprofundado o trabalho em creche no MEM, quer na dinamização de oficinas de formação, quer em grupos cooperativos e em textos escritos na revista *Escola Moderna* e em comunicações nos congressos e nos sábados de animação pedagógica. Assim, constituímos uma comunidade de prática de quinze elementos de diversas áreas geográficas do país que se reunia para trabalhar cooperadamente de três em três semanas em sessões on-line.

A proposta era fazer, com base no texto *O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche* (Folque & Bettencourt, 2018), uma reescrita do mesmo enriquecida com outros textos de educadoras do MEM publicados na revista *Escola Moderna*, ilustrando-a com narrativas escritas e visuais do quotidiano educativo dos diversos contextos em que trabalhavam. Pareceu-nos importante procurar a desocultação das ideias contidas no texto numa tentativa de as podermos visualizar em contextos educativos reais. O saber profissional incorpora essa complexidade de explicitar uma

prática conceptualizada e, assim, desafiar e eliminar o fosso entre a teoria e a prática.

Depois de constituída uma Comunidade de Prática e de se obterem os consentimentos informados das educadoras, das instituições, bem como dos encarregados de educação das crianças que participam nos quotidianos educativos, iniciou-se o trabalho com as seguintes etapas:

- formação sobre recolha de imagem (seis horas) para apoiar as educadoras na produção de imagens de qualidade. A formação incorporou uma componente de partilha de informação sobre produção de imagens e outra componente de análise conjunta de imagens trazidas pelas educadoras.
- análise cooperativa do texto “O Modelo do MEM em Creche” (Folque & Bettencourt, 2018) e de construção de um guião base para a produção de narrativas visuais e escritas. Cada elemento leu e analisou autonomamente as ideias-chave do texto; nas sessões coletivas on-line partilharam-se e discutiram-se as ideias e os significados atribuídos por cada uma. Este processo permitiu a clarificação de conteúdos, a partilha de dificuldades e dúvidas, e a construção participada de conceitos. Neste diálogo crítico partilharam-se práticas e potenciou-se uma maior consciência sobre o processo pedagógico e a sua complexidade.
- produção de narrativas escritas e visuais classificadas e partilhadas numa plataforma comum de acordo com a grelha de ideias-chave produzida anteriormente. Nas sessões coletivas analisaram-se cada um destes elementos potenciando os olhares diversos e a melhoria das escritas e das imagens produzidas. Paralelamente, constituíram-se em pares de revisão das narrativas para tornar mais possível o processo nem sempre fácil da reescrita (Niza, 2013).
- no final deste processo trabalhou-se durante um dia de forma presencial para, em cooperação, montar o puzzle do documento que aqui se partilha.

A Comunidade de Prática fez uma comunicação no 45º Congresso do MEM intitulada “(Re)pensar o Modelo do MEM em creche: O processo de formação na construção cooperativa de um e-book” (Bispo et. al. 2024), onde se enfatizou o processo de formação cooperativa que foi ocorrendo na produção do documento.

Este foi um processo muito rico de ser vivido em grupo, pois ao partilhar fotografias sobre as várias situações, estas representam histórias, intencionalidades e olhares que não são entendidos por todos da mesma forma. A diversidade de olhares e interpretações sobre a mesma imagem levou-nos a muitas discussões e reflexões. Distanciarmo-nos permite-nos pensar com maior nitidez sobre as práticas, avaliar a ação e o nosso papel, levando-nos a um crescimento profissional. Expormo-nos enquanto profissionais é mostrar a nossa vulnerabilidade e disponibilidade para evoluir em conjunto, numa profissão que se constrói com o outro. (Mónica Ricardo)

A crescente confiança que se foi instituindo no seio desta Comunidade de Prática fraterna

permitiu a atualização de práticas em coerência com os princípios progressivamente mais claramente interiorizados, num esforço por vezes doloroso de quem aspira à qualificação das práticas.

(...) a reflexão cooperada é um modo de reconstituir e dar forma às vivências pedagógicas, é um modo de dizer e partilhar a profissão, acrescentando-lhe sentido social e diminuindo a insegurança tão presente no dia a dia dos educadores (Niza, 2015, p.19).

O diálogo entre o modelo teorizado e a sua concretização ilustrativa das práticas pedagógicas de diversas educadoras de infância em múltiplos contextos institucionais mostra-nos que as práticas pedagógicas autênticas não se revestem de uma perfeição, sendo, contudo, exemplares. Este exemplo permite o diálogo com outras/os educadoras/es que decidam abraçar caminhos de formação de qualificação pedagógica em equipa ou em grupos de pertença profissional.

O documento está organizado em sete secções começando com a explicitação do modelo do MEM, como este se constituiu ao longo do tempo e quais os fundamentos teóricos do mesmo. Segue-se uma secção sobre a visão de creche e do seu papel na revitalização cultural e social das comunidades e outra sobre o trabalho com as famílias e as comunidades. É apresentada de seguida a organização do quotidiano educativo nas dimensões da organizacionais do grupo enquanto elemento potenciador de encontros intergeracionais, a organização do espaço e dos materiais enquanto ferramentas culturais ao dispor das crianças, promotoras de explorações e autorias múltiplas e a organização temporal do quotidiano que se estrutura em atividades e práticas culturais autênticas. Segue-se uma secção sobre o modo como no MEM fazemos o acompanhamento e a regulação do processo de aprendizagem e desenvolvimento e, por fim, outra secção sobre o papel do/a educador/a.

Cada uma das secções inicia-se com uma antevisão do que aí poderemos encontrar, seguindo-se a explicitação dos conteúdos ilustrados pelas narrativas visuais e escritas da prática pedagógica. No final de cada secção propomos um conjunto de questões de reflexão ou sugestões de trabalho para apoiar os processos formativos das/os educadoras/es e uma secção em que procuramos suscitar os diálogos entre o referencial do modelo do MEM e as Orientações Pedagógicas para Creche recentemente publicadas. Pretende-se com esta última que as/s educadoras/es compreendam a complementaridade dos dois referenciais e o papel de cada um na construção de práticas pedagógicas de qualidade com crianças até aos três anos.

Na última secção temos o perfil de utilização do modelo do MEM em creche com o propósito de apoiar as/os educadoras/es de infância a trabalhar em creche, num processo de auto ou hetero-regulação da sua ação educativa com crianças até aos três anos, complementando os outros processos apoiados pelas Questões de Reflexão ou Sugestões de Trabalho e pelos Diálogos com as Orientações Pedagógicas para Creche apresentadas no final de cada capítulo.

Este recurso pode ser utilizado de diversas formas, não se indicando um modo de fazer definido. Cada profissional, cada equipa ou grupo de profissionais saberá qual o

roteiro que os poderá ajudar na sua viagem de aprofundamento e qualificação da ação educativa em creche segundo o modelo pedagógico do MEM.

Agradecemos à Fundação Aga Khan o apoio que tornou possível o desenvolvimento deste instrumento de trabalho que acreditamos poderá contribuir de modo sustentável para a melhoria das suas aprendizagens e saberes profissionais e, por consequência, para o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento de bebés e crianças até aos três anos em creche.



2. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Neste capítulo encontrará:

- Uma breve apresentação do Movimento da Escola Moderna portuguesa e do seu modelo pedagógico;
- Uma visão histórica da formulação do modelo para a educação pré-escolar e para a creche;
- Uma apresentação dos fundamentos teóricos que sustentam uma visão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

2a. A construção do modelo pedagógico



O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) portuguesa é um produto do trabalho de educadores e professores que ao longo de sessenta anos se vêm a reunir num projeto de autoformação cooperada, perseguindo a construção da democracia na escola e na sociedade, pela promoção dos direitos Humanos e da Criança. A autoformação cooperada constitui, então, “o cadinho gerador dessa intervenção/ transformação social” (Folque, 2011, p.49), assumindo-se o MEM “como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (Niza, 2009, p. 345).

O MEM é, assim, um projeto de intervenção social que procura o desenvolvimento do ser humano, da sociedade e das suas instituições, centrando-se em contextos educativos desde a creche até à universidade. O modelo pedagógico do MEM assenta numa [estrutura e sintaxe](#) comum que serve de espinha dorsal às devidas concretizações diferenciadas para cada contexto ou nível de educação.

Este movimento orienta-se para três finalidades – iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais e reconstrução cooperada da cultura – que reivindicam para a escola a vivência democrática e a atividade cultural autêntica (Niza, 1996). Estas finalidades concretizam-se no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas baseadas na comunicação dialógica, na cooperação solidária e participação (socialização) democrática, capazes de atender aos direitos consignados na Convenção dos Direitos das Crianças (CDC, 1989) e na declaração dos direitos humanos. É pela adoção de uma organização social das aprendizagens fundada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de instituir uma cultura democrática no processo de humanização que emerge o trabalho de apropriação e reconstrução da cultura. A gestão dos processos de aprendizagem é feita em cooperação entre os participantes e, não, como tradicionalmente é feita na escola, comandada pelos educadores ou professores. Dá-se uma importância fundamental à comunicação, por se considerar que a aprendizagem e a apropriação da cultura são processos eminentemente sociais de encontro com as práticas e os instrumentos da cultura, bem como de discussão e coconstrução de significados geradores de novos sentidos para as práticas sociais. Assim, a aprendizagem decorre em “trajetos da descoberta cooperada da cultura, na alegria construtora do encontro entre pares, no respeito pelos tempos e modos diferentes de ser e sentir, a solicitar uma visão aberta e fraternal do homem e do mundo” (Peças, 1999, p. 28).

No seio do Movimento, dispomos, desde 1996, do texto “O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa”, escrito por Sérgio Niza, e que se vem constituindo como uma referência indispensável na nossa autoformação para a educação de infância.

No que se refere ao trabalho pedagógico em creche, apesar deste não estar ainda integrado no Sistema Educativo mas sim sob a tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSS), a atividade do MEM remonta aos anos 80 do século passado, no contexto de programas de qualificação dos centros infantis do MTSS. A partir dos anos 2000 tem-se vindo a desenvolver e explicitar o modelo do MEM para o contexto de creche em grupos de trabalho cooperativo de educadores/as de infância, no contexto de oficinas de formação e de comunicações feitas em congresso. Em 2011/12 constituiu-se um grupo cooperativo (Folque, Bettencourt & Oliveira) com dois objetivos: suscitar a discussão e reflexão sobre as questões relacionadas com a possível adequação do modelo do MEM ao contexto de creche; produzir um documento orientador para os educadores do MEM que trabalham em creche.

A partir destes objetivos, o trabalho do grupo cooperativo, naquele ano, centrou-se em duas atividades levadas a cabo paralelamente: 1) visitar e ouvir as educadoras de infância do MEM com prática em creche e que se vinham constituindo como referência no contexto do trabalho desenvolvido nos núcleos regionais; 2) fazer uma pesquisa teórica sobre os referenciais que sustentam a nossa cultura pedagógica e que têm relevância para o trabalho em creche.

A primeira tarefa seria fundamental para recolher as vozes e o saber acumulado nos

núcleos regionais e, assim, compreender as linhas identitárias das práticas que dão vida aos princípios que defendemos no MEM, colocando a inteligência, o saber e a criatividade de cada educadora ao serviço de todos no Movimento.

A síntese do trabalho do primeiro ano do grupo cooperativo foi apresentada no 34.º Congresso do MEM, em Almada (Folque, Bettencourt & Oliveira, 2012). A comunicação foi acolhida de forma positiva pelos/as educadores/as e outros docentes de outros níveis de ensino que, segundo as suas intervenções, mostraram rever-se no primeiro esboço apresentado. No seguimento desta apresentação, e no segundo ano do trabalho do grupo cooperativo, iniciou-se um processo de discussão e reflexão alargado em vários Núcleos Regionais do MEM e instituições do ensino superior (Benedita-Leiria, Setúbal, Aveiro, Évora em 2013, e no Porto e em Braga em 2014).

À medida que íamos partilhando o nosso trabalho e ouvindo e dialogando com diversos profissionais, fomos assumindo com alguma segurança uma proposta inicial de modelo do MEM para o trabalho em creche. Com um esboço de referencial explícito foi possível discutir amplamente algumas das propostas e enriquecer outras com a partilha de práticas provenientes de vários contextos, aprofundando assim a nossa demanda: como se efetiva o modelo do MEM na creche? Em Janeiro de 2014 iniciámos a primeira oficina de formação — Ao encontro do Modelo do MEM em creche — com a participação de vinte e três educadoras (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

Este trabalho de investigação-ação levou à publicação de diversos textos quer na revista Escola Moderna quer no primeiro livro sobre modelos pedagógicos para creche publicado em Portugal (Oliveira-Formosinho & Barros Araújo, 2018).

O modelo pedagógico do MEM para a creche (Folque & Bettencourt, 2018) procura, naturalmente, explicitar o modo como os/as educadores/as do MEM trabalham com as crianças, famílias e outros profissionais em coerência com os princípios e fundamentos teóricos e éticos dos professores do MEM, com as finalidades formativas do nosso trabalho e com os elementos pedagógicos da sintaxe comum (apresentada anteriormente no vídeo) para os diversos níveis de educação. Ainda, esta explicitação decorre da especificidade histórica e organizativa do trabalho em creche, bem como das circunstâncias particulares que o trabalho com crianças nos três primeiros anos de vida requerem, em diálogo de equipas com famílias e com a comunidade.

2b. O Movimento e os estudos socioculturais

Inspirados pelas teorias histórico-culturais com origem no trabalho de Vygotsky, compreendemos o processo de educação como um processo de humanização onde, através da interação com os outros em atividades culturais, nos apropriamos da herança cultural e dos seus instrumentos, contribuindo para novas criações.

Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (Mello, 2007, p. 86).

É neste processo constante de humanização, pela convivência em atividades culturais autênticas, que enquadrámos a aprendizagem das crianças, assim como a aprendizagem de todos os outros que nela participam.

Parece-nos importante dar ênfase a este último conceito, atividades culturais autênticas, uma vez que foi este princípio que provocou a grande mudança: no papel e estilo do/a educador/a de creche, na organização do cenário educativo, na forma como se encara participação das famílias e da comunidade e na planificação e avaliação do processo de aprendizagem (Videira & Félix, 2017, p. 13).

Como Barbara Rogoff (1998) e Jean Lave e Etienne Wenger (1991) concebemos que a aprendizagem significa uma *mudança na participação* em atividades comuns, no uso dos seus instrumentos e na produção de conhecimento dentro das comunidades de práticas de que fazemos parte. Rogoff refere assim que a aprendizagem significa “mudanças ativas de compreensão e de envolvimento dinâmico dos indivíduos nas atividades em que participam” (1998, p. 690). Esta mudança na participação decorre num continuum desde uma participação periférica que se concretiza no contacto observante e fruidor das crianças com a cultura e os seus autores e objetos, na sua exploração e utilização, até à sua participação plena na produção de obras culturais (Lave & Wenger, 1991; Folque, 2017).

Podemos assim observar e documentar a aprendizagem das crianças observando as mudanças que se vão operando à medida que participam nas atividades e evoluem de uma participação periférica para uma participação plena, notando por exemplo: a mudança de necessidades e na motivação dos novatos, a mudança na sua identidade

(de observador curioso, para ajudante e finalmente para autor), bem como os seus conhecimentos, aptidões e discursos. Aprender a falar a linguagem especializada da comunidade também faz parte da sua mudança na participação (Lave & Wenger, 1991). Enquanto processo eminentemente social as possibilidades de mudança na participação, ou seja de aprender, são determinadas pelas oportunidades que as crianças têm de participar em atividades humanas diversas.

Folque (2017) ajuda-nos a compreender esta perspetiva de aprendizagem enquanto uma mudança na participação nas atividades humanas:

Tomemos como exemplo uma atividade de culinária em que se prepara a salada para o almoço (Figura 1). As crianças pequenas (ou aquelas que não tiveram ainda oportunidade de participar frequentemente neste tipo de atividade) aproximam-se dos adultos e dos colegas cuja companhia lhes dá segurança e prazer e observam o modo como eles cortam e juntam numa taça os diversos alimentos. Outros interessam-se pelos grãos de milho e por brincar com as ervilhas. Por sua vez as crianças mais experientes assumem já algumas ações mais complexas que exigem operações minuciosas de manejo da faca e no final a responsabilidade de transporte dos materiais para serem lavados na cozinha bem como o ajudar as educadoras a servir o almoço aos colegas do grupo.

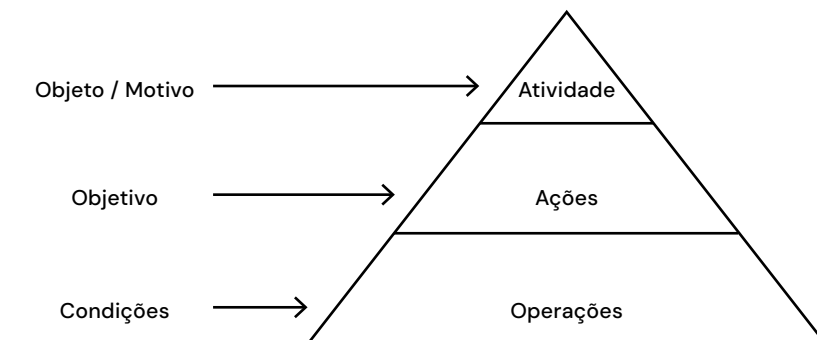


Figura 1. Crianças a participar na preparação do almoço.

Nesta linha, a apropriação da cultura e o desenvolvimento das qualidades humanas pressupõem o envolvimento ativo na atividade cultural de construção do conhecimento. Retomando Leontiev (1981), observemos a estrutura da sua teoria da atividade.

¹ Grupo de crianças de creche com idades entre os 12 meses e os 36 meses acompanhadas pela educadora Susana Maltês, a auxiliar Sabina e a estagiária da Universidade de Évora Raquel Lampreia no Centro infantil Irene Lisboa (Évora).

Teoria da atividade Leontiev (1981)



Para o autor, a atividade humana, base da produção da cultura e da sua apropriação, é mobilizada por um motivo, tendo por base uma necessidade que se torna consciente e que orienta o ser humano para um determinado fim. A concretização da atividade é, por sua vez, composta por um conjunto de ações com um objetivo imediato e estas, por um conjunto de operações dependentes das condições de concretização. Tomemos como exemplo uma atividade observada numa sala de creche.

Voltemos a olhar para a figura 1 da página anterior em que algumas crianças estão a preparar uma salada para o almoço. Esta é a **atividade** orientada pelo motivo de almoçar e pela necessidade de se alimentarem. Para esta atividade contribuem diversas **ações** como por exemplo escolher os legumes que iremos colocar na salada, lavar os legumes, cortar os legumes, retirar o milho das latas, misturar os legumes, levar a salada para a cozinha e por fim ajudar a servir os colegas durante o almoço. Por sua vez, cada uma destas ações requer **operações** específicas tais como: para lavar os legumes é preciso abrir a torneira da água, fazer a água cair dentro da vasilha dos legumes; para cortar os legumes é preciso segurar numa faca e saber maneja-la de acordo com a resistência dos legumes, ou segurar as folhas de alface e parti-la em pequenos pedaços; a escolha dos legumes pode ainda implicar uma operação de classificação, a nomeação dos nomes e das cores de cada legume para uma apreciação estética da salada que queremos produzir, entre outras. Estas operações dependem das condições de concretização na medida em que por exemplo se a faca não corta ou se a criança não consegue ainda dominar a faca com a mão na inclinação certa e com a força necessária, certas operações estão comprometidas.

Leontiev (1978) explicita que uma ação, e até uma operação, podem transformar-se momentaneamente numa atividade, assumida como o motivo mobilizador. Isso pode acontecer quando há a necessidade de desencadear um esforço e criar um enfoque específico para dominar determinada ação, ou quando a criança não tem consciência da atividade autêntica para a qual determinadas ações ou operações contribuem ou,

ainda, quando o significado próprio que é atribuído pela criança a uma ação não coincide com o sentido atribuído pelo educador ou professor que conhece a atividade autêntica para a qual esta ação contribui.

Um aspeto essencial da teoria Histórico-cultural é a forte relação entre intelecto e afeto. Segundo Vygotsky os processos de pensamento não surgem dissociados “da plenitude da vida, das necessidades e interesses, das inclinações e dos impulsos pessoais de quem pensa” (Vygotsky, 2001, p. 14). Também Mello e Farias (2010) chamam a atenção para este princípio em que se valorizam as aprendizagens significativas.

A unidade do afetivo e do cognitivo diz respeito à relação de envolvimento da criança com aquilo que realiza, ou, em outras palavras, ao sentido que tem para a criança aquilo que ela realiza. Desse ponto de vista, quando a inserção da criança na herança cultural da humanidade responde a necessidades de conhecimento criada na criança, melhor ela se envolve no que faz e aprende (p. 58).

A compreensão da necessidade de proporcionar às crianças ambientes que reproduzam, pela sua forma, os traços essenciais das atividades culturais que carregam o conhecimento acumulado (Leontiev, 1978), tem-nos levado, no MEM, a questionar as ações que nas instituições educativas formais compõem as diferentes abordagens pedagógicas. Nesse sentido temos assistido ao afastamento da instituição escolar (incluindo a creche) da vida e da cultura, criando uma cultura de escolarização específica que, como nos diz Niza (1996), está em muitos aspetos totalmente afastada da herança social e cultural.

Uma certa escolarização precoce vivida de modo fragmentado através de ações sem sentido social e cultural é por vezes já visível na creche. Estas manifestações concretizam-se quando assistimos à estimulação dos sentidos de forma desligada e a ‘lições’ sobre conceitos, perdendo-se o horizonte da criança enquanto ser humano e a complexidade e riqueza da sua atividade social e cultural. Os materiais e a sua organização nas salas, bem como algumas das atividades enunciadas nos planos semanais, revelam frequentemente esta estrutura (ex: caixa do tato, cantinho dos sentidos, atividade sensorial). Outro exemplo comumente observado é o ensinar as cores através da exploração exaustiva e ritualizada de cada uma – a semana do amarelo, a semana do vermelho, estamos a trabalhar as cores – descontextualizadas da experiência estética mais global de apreciação do mundo onde as cores surgem naturalmente interligadas (Folque, 2014).

Lutando contra este empobrecimento humano e cultural da escola, assumimos no MEM a homologia de processos como orientação pedagógica. “Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano” (Niza, 1996, p. 143). É assim que procuramos conhecer e compreender as atividades humanas que constituem a cultura (do quotidiano do trabalho, das artes e das ciências), procurando desocultar o seu significado e motivo, bem como os processos sociais e cognitivos nelas implicados, imprimindo a sua especificidade cultural na qual a criança participa à sua medida. Não podemos perder o alcance cultural das atividades educativas sob pena de perdermos toda a sua

complexidade que contém a essência da vida humana (Mello & Farias, 2010).

É partindo deste pressuposto que não dividimos os tempos de vida na creche entre o tempo de atividades e o tempo das rotinas básicas (entenda-se aqui que respondem à necessidade de alimento, repouso e higiene), como tradicionalmente acontece. Todas as atividades são, antes de tudo, atividades humanas e, por tal, marcadas pela cultura. É nesse sentido que elas contêm o potencial para o desenvolvimento nas suas diversas dimensões. Assim, por exemplo, a refeição é entendida como uma atividade cultural, tal como a higiene e o ouvir uma história ou fazer uma pintura.

Se por um lado é condição de humanização a participação das crianças nas atividades próprias da cultura, a apropriação das qualidades humanas ocorre pelos modos próprios das crianças se relacionarem com o mundo, tendo em conta as suas estruturas biológicas e psíquicas. Isto implica a possibilidade das crianças exercerem a sua atividade, no contexto social, de acordo com o seu modo particular de se relacionar com o mundo.

Cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal, ou atividade dominante, que se define pelo que move o interesse da criança na sua relação com o mundo e a partir da qual se estruturam as suas relações com a realidade social.

Não se trata da atividade que ocupa mais tempo na vida da criança naquele período, mas daquela no interior da qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade, na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados e da qual dependem, de forma mais íntima, as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da criança naquele estágio (Leontiev, 2001). (Pasqualini, 2009, p.38)

Assim, as atividades principais dos bebés e crianças nos primeiros seis anos são: a comunicação emocional com adultos no primeiro ano, seguida da experimentação dos objetos e do jogo de papéis que se desenvolve na idade pré-escolar.

No primeiro ano, é através da comunicação emocional com os adultos que a criança satisfaz as suas necessidades e vai progressivamente entrando no mundo social e cultural. A participação nas atividades humanas é motivada pela necessidade de uma proximidade com os adultos dos quais os bebés dependem e com os quais aprendem os primeiros passos da comunicação. É no contexto desta relação com os adultos que se vai criando nas crianças uma nova necessidade e uma atividade principal que caracteriza o segundo ano de vida – a experimentação dos objetos. O mundo dos objetos, associado (mesmo que ainda não pelos bebés) a atividades sociais, torna-se o maior interesse das crianças que os manipulam e experimentam sem cessar, num processo de investigação sobre as suas propriedades – “O que é isto? É duro? Faz barulho? A que sabe? Rebola? É grande? E o que é que eu posso fazer com isto? Será que cabe aqui dentro? Se eu abanar o que acontece? Para que serve? É para tapar o bebé?..... É para ler uma história?

Neste processo de aprendizagem, com o desenvolvimento da linguagem, criam-se novas possibilidades e novas necessidades.

Com o desenvolvimento da linguagem, modifica-se a estrutura da percepção: a percepção sem palavras vai sendo substituída pela percepção verbal, dotada de sentido, convertendo-se em percepção generalizada. Com o surgimento das generalizações no campo da linguagem, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentido social (Santos & Mello, 2020, p.37)

Num contexto rico de participação em atividades humanas as crianças interessam-se progressivamente pela utilização dos objetos e pelos significados sociais atribuídos às suas ações pelos adultos e crianças mais velhas, criando assim a necessidade de se apropriarem das atividades humanas pelos jogos de imitação e pelo jogo de papéis que se torna a sua atividade principal na entrada no terceiro ano de vida. É nesta linha que se atribui ao brincar um papel primordial nos primeiros anos de vida. “Quando uma criança brinca ela envolve-se ativamente num processo de atribuição de significado e alteridade. A criança interpreta o mundo e a cultura à sua volta, para depois experimentar e reinterpretar essa mesma cultura, através do brincar (Barbeito, et al. 2024, p.36).

Assim como nos diz Sérgio Niza (1996) para a educação pré-escolar, “Indispensável se torna, igualmente, permitir às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação (Louis Legrand chama-lhe o espanto)(...)” (p. 146), também na creche o brincar é uma atividade primordial, desde o jogo social com os adultos e outras crianças, ao jogo com os objetos, ao jogo de imitação e depois ao jogo a que chamamos faz-de-conta, jogo dramático ou jogo social de papéis.

Importa que os adultos conheçam estes princípios para poderem atuar na zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1994) e, assim, garantir as condições para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As necessidades das crianças também evoluem ao participarem nas atividades, à medida que vão reconhecendo, através da ressignificação feita em interação com os adultos e com os pares, os motivos próprios de cada atividade cultural de forma mais alargada (Folque, 2017).

É assim que se dá a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1996), num diálogo entre culturas: as experiências das crianças, seus interesses e formas de se envolverem com o mundo; as práticas, interesses, ferramentas culturais e celebrações da comunidade de pertença; e a cultura mais abrangente constituída pelas práticas, interesses, instrumentos e conteúdos acumulados ao longo da história (Folque, 2018).

Esta relação da criança com o mundo responsável pela sua humanização funda-se na comunicação. O simples contacto das crianças com as atividades culturais e com os seus instrumentos não é suficiente pois “as suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com os outros seres humanos” (Leontiev, 1978, p. 271). É pela comunicação interativa que a criança dá significado às ações, aos objetos e à atividade intencional, estabelecendo conexões entre ela e o mundo num processo de negociação e de recreação de intersubjetividades com os outros. No MEM, a comunicação constitui-se como motor de toda a educação (Niza, 2004, 2010).

Fotografias que falam – Na parede da sala estavam fotografias de todas as crianças do grupo (...) em momentos vivenciados em sala, com objetos preferidos, em atividades escolhidas, com uma vivência associada. Cada uma das crianças ao aproximar-se, observava, conversava, tocava. O Simão (1:4)² e a Nicole (1:11) ao aproximarem-se trocam olhares, e o Simão aponta para cada uma das fotografias, enquanto a Nicole responde, num diálogo perfeito “ahhfffshishishi” franzindo o sobrolho com o dedo na mesma fotografia, terminando com um sorriso. O Simão parecia querer saber o que a Nicole tinha para lhe contar e muito se contou entre eles. Foram apontando para cada fotografia ao longo da parede, como se de o roteiro se tratasse. O Simão apontava e a Nicole assumindo-se como sua guia, continuava a falar com ele através de balbucios, sorrisos, expressões faciais, e linguagem corporal.

Susana Maltês



Numa interação de qualidade, crianças e adultos estão em sintonia, num encontro afetivo e cognitivo, não porque têm o mesmo ponto de vista mas porque são capazes de reconhecer os pontos de vista uns dos outros e a partir daí criar um interesse ou conteúdo comum, construindo significados partilhados. “Uma aprendizagem através da comunicação deveria utilizar os mesmos princípios duma boa conversa. O objetivo deve ser a construção partilhada de significados, negociando, para que se garanta que ambas as partes se compreendem mutuamente” (Wells, 1986, p. 50).

A comunicação entre os adultos e as crianças dá-se não só através da linguagem verbal mas também através da comunicação emocional, do toque e dos gestos que carregam significados.

Quando olhamos para o bebê procurando o que ele é capaz de fazer – em vez de olhar apenas aquilo que ele ainda não consegue fazer –, percebemos como ele se relaciona com o mundo por meio do olhar, do gesto, do movimento, por meio daquilo que pega, olha, leva à boca. O bebê sente o mundo e se comunica por meio do seu corpo; suas sensações confundem percepção com emoção. Por isso é tão importante a forma como a pessoa adulta toca o bebê, como anuncia ao bebê sua presença e sua intenção antes de tocá-lo, de tirá-lo do berço ou do chão, de trocá-lo de ambiente, de interromper aquilo que ele está fazendo. Mesmo

² As idades das crianças são indicadas em anos e meses – ex: (1:4) um ano e quatro meses na primeira referência ao nome de cada narrativa.

o bebê não entendendo exatamente o que a pessoa adulta fala, sabe que algo vai acontecer com ele e se prepara para isso. (Mello, 2017, p. 43)

O encontro entre seres humanos necessário para haver comunicação pressupõe uma atenção mútua a todas estas formas de interagir. Os educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças procuram escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos), respeitar a criança (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter expectativas positivas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação.

O processo de negociação, base de uma vivência democrática entre humanos de diversas idades é feito em creche através de uma comunicação não só verbal mas também através do olhar, da expressão facial, do movimento e do tônus corporal que nos dizem muitas vezes da adesão ou não de um bebê a uma proposta nossa, por exemplo para irmos mudar a fralda.



Numa matriz democrática de educação como a do MEM, importa garantir que os processos de comunicação atribuam a todos o mesmo direito a ter uma voz, à mesma legitimidade (simbólica) para comunicar, rompendo com o domínio do adulto na comunicação e no controlo do seu conteúdo, característico das interações em contextos escolares e, infelizmente, já presente em contextos de creche.

É entendendo que a educação é um processo social de interação entre seres humanos, sujeitos de direitos e com igual dignidade mas com experiências diferentes e responsabilidades diferentes, que exploramos os diversos posicionamentos (lugares) da criança nas atividades em que participa (Folque, 2017, 52).

Reafirmamos, assim, a necessidade de instituir “um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 1996, p. 146), um dos pressupostos do processo educativo para a educação de infância na pedagogia do MEM (Parracho, 2023).

Cabe ainda ao adulto entender a sua responsabilidade inequívoca em partilhar com as crianças “novas formas de se relacionar com o mundo (práticas, instrumentos semióticos e conteúdos), que incorporam os conhecimentos acumulados na sociedade

e que são necessários para que as crianças participem plenamente e contribuam para essa sociedade” (Folque, 2018, p. 362).

O/a educador/a, ao comunicar com a criança, utiliza a linguagem verbal para significar os gestos comunicativos das crianças pequenas, emprestando-lhe a voz e acrescentando uma matriz humanizadora das relações sociais.

A Joana (0:9) interessada no Rafael (:10) que está sentado a seu lado estende o braço e toca com a mão no cabelo do Rafael que fica a olhar, um pouco inseguro. A educadora intervém dizendo “Joana, estás a dizer olá ao Rafael? Estás a fazer uma festa? (voltando-se para o Rafael) “Estás a ver Rafael? A Joana está a dizer-te olá!” A Joana sorri diretamente para o Rafael procurando o seu olhar empático; o Rafael agora mais confiante esboça um sorriso para a Joana e por momentos interagem um com o outro (Folque & Bettencourt, 2018, p. 118)

O modo como os adultos interagem e comunicam com os bebês, a capacidade que estes revelam para criar empatia com o que os bebês comunicam, com os seus estados emocionais, as suas intenções, bem como as expectativas positivas que estes depositam nas intenções de interação entre as crianças mais novas, constituem-se como modelos humanizadores das relações e da comunicação. Assim as crianças aprendem formas mais elaboradas de comunicar com outras crianças.



Estávamos no lar dos idosos e o Dinis (1:7) lembrou-se da mãe e começou a chorar. A Emanuela (2:2) de imediato foi o seu “abraço” amigo, fazendo festinhas no seu rosto e limpando as suas lágrimas. O Dinis aceitou este conforto e foi acalmando.

Tânia Barriga

A comunicação entre crianças de diversas idades e entre crianças e adultos, partilhando experiências, saberes e ferramentas culturais, atuará assim como uma zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1994) que dará oportunidade a cada um, no processo de humanização, de ir mais além do que seria possível sozinho, apropriando-se das qualidades humanas na construção da sua identidade.

Alguém me ajuda a perceber a Olívia?

Estávamos a conversar sentados no tapete no nosso momento de acolhimento da manhã quando o Vicente (1:10) pediu para cantar a canção do autocarro. Outra e outra se seguiram a pedido de várias crianças até que a Olívia (1:4), que participa discretamente nestes momentos em grande grupo diz: “tururururu”.

Perguntei “queres que cante uma canção Olívia?” acenou afirmativamente e voltou a dizer “tururururu”.

Inclinei-me para a ouvir melhor e disse “acho que não estou a perceber, podes repetir?” e a Olívia repetiu “turururu”. Fiquei pensativa ao mesmo tempo que reproduzia baixinho o “turururu” da Olívia e acabei por responder “não estou a ver qual é, acho que não conheço nenhuma canção turururu”. A Olívia baixou o olhar e todo o seu corpo pareceu se resignar à minha falta de compreensão para entender as suas tentativas de expressar a sua vontade.

Olhei para o grupo e pedi-lhes para que me ajudassem a identificar a música que a Olívia estava a pedir.

“turururu”, voltou a dizer a Olívia. Ficaram por uns segundos a olhar uns para os outros e visivelmente a invocar o seu repertório de canções quando o Vicente diz “bebé shak” ao mesmo tempo que juntava as suas mãos, palma com palma, e as abria como que a simular uma boca.

Exclamei “Ahhhhh já sei! É a canção do baby shark, é essa Olívia? É a canção do baby shark que queres ouvir?” Os seus olhos brilharam e acenou afirmativamente...

“Baby shark dududududu
Baby shark dududududu
Baby shark
Mommy shark dudududu
mommy shark dudududu
Mommy shark”

Cantamos a canção do baby shark sob o olhar feliz e realizado da Olívia e validamos a importância de nos ajudarmos uns aos outros nas dificuldades que cada um vai sentindo no decorrer dos nossos dias.

Marta Parracho

A forma como concebemos o processo educativo depende em grande medida do modo como olhamos as crianças e concebemos o seu lugar no mundo. O que vimos afirmando neste texto e ao longo de seis décadas de trabalho no MEM, pressupõe olharmos a criança como competente e como nosso semelhante, respeitando-a. Isto significa não a minimizar no seu estatuto, garantindo antes o seu direito a ter voz e protagonismo (Folque & Bettencourt, 2018; Mello, 2017).

Este protagonismo não se confunde com uma centração na criança mas, sim, com a sua inserção, mediada pelos adultos e pelos seus pares, no mundo cultural que, enquanto sociedade, fomos capazes de produzir. Neste encontro com o mundo, reconhecemos o seu modo próprio de agir, de interagir e atribuir significado, tornando-a sujeito cooperante do seu processo de humanização.



© Selma Damásio

Questões de reflexão ou sugestões de trabalho

- Como é que no quotidiano pedagógico promove uma comunicação dialógica, a cooperação solidária e a participação (socialização) democrática com as crianças, com os diversos membros da equipa e com as famílias? Quais os principais desafios que se colocam?
- Como define o que são atividades culturais autênticas? Em que medida é que estas diferem das tarefas didáticas por vezes utilizadas em contextos formais de educação?
- Em conjunto com colegas de equipa procurem enunciar atividades culturais autênticas, as ações que as compõem e as respetivas operações – tendo em conta o conceito de atividade de Leontiev. Que reflexões fazem sobre este ensaio de explicitação da complexidade das atividades humanas?
- Que espaço tem o brincar no quotidiano das crianças? Como é que são dadas oportunidades para ele evoluir ao longo do tempo?
- Como é que potencia na ZDP a comunicação dialógica e a construção partilhada de significados no quotidiano pedagógico com as crianças?
- Como é que reconhece a voz e o protagonismo nos diversos momentos do dia na creche?

Diálogos com as Orientações Pedagógicas para Creche

Embora a perspectiva teórica que sustenta qualquer modelo pedagógico ou documento de orientação pedagógica esteja plasmada em todas as dimensões da pedagogia explicitada ao longo dos documentos, consideramos particularmente relevante a leitura do capítulo *Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância* das Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) (Marques et. al. 2024). Neste capítulo das OPC podemos encontrar os princípios e fundamentos já publicados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva et. al. 2016): O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; Exigência de resposta a todas as crianças; e Construção articulada do saber. Ainda neste capítulo as OPC acrescentam “uma contextualização e uma reflexão atentas acerca destes fundamentos e princípios no âmbito da ação pedagógica com bebés e crianças” em que se evidencia a relevância de quatro princípios: Imagem de bebé e criança competente e participante; Centralidade das relações e interações; Parcerias com as famílias e a comunidade e, Abordagem holística e integrada.

Muitos são os diálogos que se podem estabelecer entre estes dois capítulos dos dois documentos, apesar da sua formulação distinta. Avançamos com a explicitação de alguns pontos de coerência tais como:

- a perspetiva de aprendizagem em que se realça a importância das experiências que as crianças têm oportunidade de viver nas suas culturas de pertença e nos contextos de educação em que participam. Valorizam-se assim as experiências de aprendizagem como promotoras de desenvolvimento e o papel dos/as educadores/as na determinação de contextos estimulantes de aprendizagem em creche.
- a visão de criança enquanto sujeito de direitos e cidadã participativa num contexto democrático de educação. Uma visão positiva das crianças sabendo reconhecer as suas competências em contraponto a uma educação que se centra na correção e no *deficit*.
- o compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças numa matriz inclusiva em que se valoriza a riqueza das diferenças e se promove a cooperação e o apoio entre todos e não a separação ou a competição entre crianças com diferentes competências e modos de se relacionarem com o mundo.
- a valorização da/s cultura/s (das crianças, das comunidades, do quotidiano do trabalho, das artes e das ciências) enquanto direito das crianças e meio no qual o conhecimento se constrói de forma articulada, integrada e holística, promovendo a

autoria das crianças enquanto produtoras de cultura. O brincar é particularmente valorizado, quer nas OPC quer no modelo do MEM para educação de infância como modo privilegiado de relação com o mundo nas primeiras idades.

- o papel primordial das interações no processo de humanização que a educação promove. As interações que se realçam em ambos os documentos são de natureza dialógica em que a voz das crianças é valorizada em contraponto com uma interação escolarizante em que o adulto assume o domínio na comunicação e o controle do seu conteúdo. O papel do adulto nas interações é, por sua vez, de estabelecer empatia e sintonia com as crianças e atuar na sua zona de desenvolvimento próximo, potenciando formas progressivamente mais elaboradas de interagir.
- a importância das parcerias com as famílias que constituem o contexto referencial cultural e afetivo das crianças sem as quais se torna difícil conhecer cada criança e pensar, em cooperação, o seu processo de educação.



3. A função de revitalização cultural e social da creche

Neste capítulo encontrará:

- Uma breve reflexão sobre o renovado papel da creche na ecologia da infância e na prossecução dos direitos das crianças e das famílias;
- O realçar da creche como uma instituição que acolhe, apoia, cuida e acrescenta, revitalizando a vida social e cultural em comunidade;
- A explicitação do compromisso ético da creche valorizando a diferença e incorporando a flexibilidade que permita uma resposta a uma comunidade plural.

O modo como olhamos a instituição creche e o seu papel no mundo em que vivemos determina fortemente o enfoque do nosso trabalho neste contexto. As raízes histórico-sociais da creche marcaram, até há pouco tempo, uma visão redutora sobre esta instituição e sobre o seu contributo na sociedade. A creche surge como uma instituição que respondia às famílias que não poderiam assegurar a educação das crianças até aos 3 anos em contexto familiar. Era vista, assim, como um mal necessário e, não, como uma oportunidade a que todos deveriam ter acesso. As teorias do desenvolvimento humano que enfatizam a relação mãe-filho como a relação primordial nos primeiros anos de vida, capaz de proporcionar uma vinculação entre o bebé e a sua mãe ou figura de referência introduziram a ideia, mesmo que involuntariamente, de que os bebés que não pudessem estar com as suas mães nos primeiros anos poderiam ter o seu desenvolvimento comprometido. As creches de boa qualidade procuravam, assim, compensar as crianças, valorizando as relações individuais, enquanto, por outro lado, desvalorizavam a riqueza das relações sociais de que as crianças poderiam beneficiar, por estarem num contexto com mais crianças e com outros adultos (Bondioli e Mantovani, 1998).

Sem diminuir a importância de as crianças estabelecerem relações privilegiadas com adultos com permanência nas suas vidas, sabemos hoje, pelas experiências e investigações mais recentes, que os bebés não só são capazes de estabelecer vínculos com mais do que um adulto como também beneficiam ao participarem num contexto social alargado, onde crianças e adultos se encontram regularmente e desenvolvem atividades culturalmente relevantes (Mantovani e Terzi, 1998). A investigação também nos diz que os adultos que cuidam de crianças em ambientes isolados (ex: mães sozinhas) e que não participam em atividades da comunidade (ex: pais desempregados), estão mais expostos a desenvolverem estados depressivos que podem ter um impacto negativo na qualidade das interações e das experiências que proporcionam aos seus filhos (Bronfenbrenner, 2005). Cuidar de um bebé nos primeiros anos é uma tarefa exigente para a qual não se nasce preparado. O ditado africano “para educar uma criança é precisa toda uma aldeia” representa bem a necessidade de enquadrarmos a educação das crianças pequenas numa comunidade.

A nossa creche faz parte do Grupo Comunitário do Bairro dos Lóios que todos os anos organiza um Magusto comunitário. Quisemos participar e divulgar junto da comunidade este evento. A Aurora (2:4) e o Fausto (2:5), acordaram mais cedo e, enquanto os amigos acordavam e faziam a sua higiene, saíram à rua com a educadora para entregar os panfletos. Fomos à farmácia, ao minimercado, à loja de ferragens, às oficinas, e entregámos também a quem passava na rua. Os vizinhos que passavam por nós mostravam-se curiosos com o papel que lhes entregávamos e pediam para que eles explicassem o que dizia.: “é a festa das castanhas!” diziam o Fausto e a Aurora. Voltámos à escola e explicámos aos amigos o que fomos fazer.

Vera Bispo

A creche, nos nossos dias, pode constituir-se como a aldeia que por diversas razões deixou de estar acessível às crianças e aos seus pais. A creche é, assim, um local onde,

em cooperação (profissionais e famílias), apoiamos a entrada das crianças no mundo social em que vivem. Neste sentido, a creche assume uma centralidade dupla como um direito da criança e das famílias.

Reportando-nos à matriz inclusiva³ do MEM, perspetivamos a creche como uma instituição acolhedora de todos na sua diferença, sejam crianças, famílias ou profissionais. Celebramos a diferença pois entendemos que esta garante a riqueza do encontro humano e do processo de aprendizagem de todos os que participam no dia-a-dia da creche.

Tu es très jolie!

Num choro intermitente, Jack (:6) (francês como língua materna) aguardava sentado na cadeira de refeição para ser alimentado.

Sentei-me à sua frente para lhe dar a sopa, mas como chorava cada vez mais, comecei a falar com ele procurando dar-lhe conforto, mas sem conseguir que se acalmasse.

Sabendo que o francês é a língua materna do Jack, comecei a dizer palavras em francês como “Mon petit”, “Tu es très belle”, “Très bien”, “La soupe de maman”, cantando também a canção “Frère Jacques”.

Os olhos do Jack fixaram-me ainda vermelhos de chorar, mas brilhavam! O choro foi acalmando. Eu arrepiei-me tomando consciência do que o Jack poderia estar a sentir.

Repeti as mesmas frases, várias vezes, sorrindo sempre. Aos poucos, o Jack acalmou e começou a comer a sopa.

Carla Alves

Lutamos assim contra a normalização das vidas das famílias e das práticas educativas, assumindo a complexidade deste processo, nem sempre fácil, numa instituição. O compromisso ético com todos os que participam implica, igualmente, uma atenção especial aos que necessitam de maior apoio em qualquer dimensão da sua vida, sejam crianças ou adultos. É assim que vemos a creche como uma instituição que apoia, no sentido de prestar atenção, de se colocar em cuidado com o outro (Borges-Duarte, 2010). Temos a consciência de que esta dimensão acolhedora requer uma adequação à ecologia das crianças e das suas famílias (Bronfenbrenner, 1992) procurando, em diálogo, um conjunto de respostas flexíveis que contribuam para a sua qualidade de vida.

Por último, compreendemos a creche como uma instituição eminentemente educativa onde a cultura constitui o centro da sua atividade, fazendo circular no seu quotidiano as práticas e os instrumentos que constituem o nosso processo de humanização. Só assim ela pode acrescentar cultural e humanamente todos os que nela participam.

³ Um dos eixos fundadores do MEM é, segundo Peças (2005) “a determinação ativa contra a exclusão e a defesa inabalável da escola inclusiva” (p.148) que radica na primeira experiência de integração de crianças deficientes visuais nos anos 60 no Centro Infantil Helen Keller por Isabel Pereira, Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza (três fundadores do MEM).



Romãs

Numa manhã de Outono chegaram à nossa sala umas romãs que colocámos em cima da mesa. Algumas crianças aproximaram-se curiosas.

A Lara (2:3) pegou na romã e perguntou: “isto é o quê?”, o João, (2:5) aproximando-se, respondeu: “é romã”. Confirmei o que o João disse e rapidamente quase todo o grupo estava à nossa volta.

Desafiei as crianças que quisessem experimentar a romã. Começámos por explorar e observar a romã com casca e de seguida abrimos para ver como era. “tem muitas bolinhas”, disse logo a Carminho (2:7). De seguida as crianças foram provar o fruto.

Após esta exploração, foi-lhes feito o desafio: descascar as romãs e fazermos sumo para beber. A resposta não se fez esperar: “sim, sumo!”. Separar cada bago de romã foi um desafio... algumas crianças iam provando enquanto a taça se enchia. Fomos buscar uma varinha mágica e fomos fazer o sumo.

A envolvimento das crianças foi notória, o encanto perante a utilização da varinha mágica, o espanto da observação da transformação das “bolinhas” em líquido... tudo as interessou.

Depois de coarmos o líquido fomos beber. O gosto e prazer das crianças foi tanto, que mesmo as que geralmente não bebem sumo, beberam este com enorme satisfação.

No dia seguinte levei uma varinha mágica (sem as lâminas) para enriquecer a área da dramatização e eles ficaram encantados, com aquele novo utensílio, para fazer: “sopa e sumo”, como referiu o Pedro (2:8).

A Carminho, olhando para as obras de arte que estão expostas na sala, disse: “olha tem romã”, apontando para o quadro da Maluda. Deste modo o quadro foi retirado da parede, e levado para o tempo das comunicações. A Carminho mostrou o quadro aos amigos e disse: “é romã, como o sumo”, os outros diziam: “sim é a romã” e a Lara acrescentou: “tem bolinhas”.

Tendo como ponto de partida o interesse na obra de arte da Maluda e após explorarmos a mesma, desafiei as crianças, a pintar um quadro como o da Maluda.



O desafio foi logo aceite; deste modo vimos as cores de que iríamos necessitar, assim como os materiais. Após estar tudo pronto pusemos mãos à obra.

Andreia Gonçalves

Apresentamos, de seguida, o modo como estes princípios e fundamentos se concretizam em algumas dimensões da pedagogia do MEM para a creche: o trabalho em equipa com as famílias e comunidade; a organização do quotidiano de vida – a organização do grupo, os espaços e os materiais, atividades e sua organização no tempo; o acompanhamento/ regulação cooperada do processo de aprendizagem. Terminamos o texto com a explicitação do papel do educador de infância neste modelo.

Questões de reflexão ou sugestões de trabalho

- Como é que a creche em que trabalha potencia uma rede social de apoio para todas as crianças e suas famílias?
- Que necessidades identifica nas famílias das crianças que frequentam a creche? Como mobiliza a comunidade para responder a estas necessidades?
- De que modo se acolhem as individualidades de cada crianças, de cada família?
- Como se integram as suas culturas de pertença no quotidiano da creche?
- De que modo a creche acrescenta o universo cultural das crianças, da equipa e das famílias?

Diálogos com as Orientações Pedagógicas para Creche

Neste capítulo procura-se reconhecer à creche um papel central na vida social e cultural de uma comunidade, respondendo a diversos desafios da contemporaneidade em diálogo com diversos serviços e atores sociais numa responsabilidade partilhada da educação e cuidado das crianças mais novas (Folque & Vasconcelos, 2019).

Esta perspetiva afasta-se de uma visão da creche enquanto um serviço de apoio às famílias impedidas de se dedicar integralmente à educação e cuidado das crianças. Antes, assume-se a creche como um direito de todas as crianças, famílias e comunidades.

Num quadro de uma sociedade contemporânea, a creche acolhe a diversidade social e cultural de crianças e famílias e potencia a sua integração numa comunidade plural enquanto cidadãos participativos. Sendo este um processo complexo, é importante que se mobilizem todos os recursos humanos, culturais, materiais, físicos e institucionais para dar resposta às necessidades e aspirações de todas as crianças e famílias.

Esta função de revitalização cultural e social da creche que aqui defendemos é igualmente valorizada nas OPC desde logo ao integrar nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância em creche, as parcerias com as famílias e a comunidade e dedicar o capítulo *VI Trabalho com famílias e comunidade* ao aprofundar do modo como esta perspetiva se concretiza.

Em ambos os documentos se enfatiza a necessidade da creche ser assumida como um espaço de cultura/s marcada pela diversidade e pela capacidade flexível de acolher, apoiar, valorizar, acrescentar e potenciar o contributo de todos, crianças, famílias, profissionais e membros da comunidade na construção de um mundo mais justo.



4. Trabalho de equipa, com famílias e comunidade

Neste capítulo encontrará:

- Uma conceção isomórfica do trabalho em equipa, com famílias e com a comunidade face aos princípios e práticas democráticas que o MEM incorpora;
- A valorização da creche enquanto comunidade de aprendizagem fraterna onde todos aprendem e todos ensinam e procuram em cooperação a resolução de problemas do quotidiano;
- O papel da comunicação e da ativação dos seus circuitos de interação como base para um trabalho em que todos participem e contribuam;
- A importância de potenciarmos múltiplas conexões entre a vida da creche e a vida na família, na comunidade e no mundo;
- A valorização de um trabalho conjunto implicado na promoção dos direitos humanos e das crianças e, também, na qualidade de vida das populações;
- Estratégias de trabalho conjunto das equipas com as famílias e as comunidades.

A revitalização da “aldeia” necessária para a educação dos mais novos de que falámos e a sua mobilização para o trabalho em cooperação numa creche com um clima democrático, acolhedor e culturalmente estimulante, implica que as matrizes do modelo pedagógico sejam assumidas no trabalho em equipa de profissionais, com as famílias e com a comunidade.



O isomorfismo pedagógico, característico do movimento do MEM, desafia-nos a requerer que a forma como trabalhamos com as crianças na escola (incluindo creche e jardim de infância) seja a mesma que escolhemos para trabalhar em equipa e com as famílias (Folque & Bettencourt, 2018; Parracho, 2023).

Este princípio convida-nos, em primeiro lugar, a nos constituirmos como uma verdadeira comunidade de aprendizagem e, em conjunto (famílias, educadoras, auxiliares e outros), a nos apoiarmos na resolução dos nossos problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam.

Num momento do acolhimento, uma mãe partilhou comigo uma preocupação. Estávamos em outubro e o tempo incerto fazia com que muitas crianças andassem um pouco constipadas e com os tradicionais “ranhos” no nariz. A mãe, que para proteger a filha fazia lavagens nasais com frequência, pediu-me para sensibilizar os outros pais, para fazerem o mesmo e assim evitarmos que andassem sempre todos “ranhosos”,

pois segundo a mãe, a filha ficava boa ao fim de semana, e durante a semana, por estar em contacto com as outras crianças, voltava a piorar do nariz.

Como tinha pais enfermeiros na sala, abordei-os no sentido de podermos resolver este problema e ajudar esta mãe. Conversámos sobre algumas estratégias a usar nestas alturas do ano, e sugeri se me podiam escrever essas estratégias num papel, ou enviar por e-mail para poder partilhar com as restantes famílias, uma vez que seriam sugestões de profissionais de saúde e não minhas.

Os pais prontamente se disponibilizaram a construir um panfleto com estratégias para as diferentes idades que acabou por ser impresso para toda a escola, como forma de podermos ajudar as famílias a evitar que os “ranhos” nesta altura do ano pudessem evoluir para estados clínicos mais críticos como otites ou bronquiolites.

Marta Parracho

Mais do que realizar determinadas práticas, importa assumir a atitude de estar junto e ao lado das famílias, bem como dos colegas de trabalho, para levarmos a cabo esta tarefa tão estimulante, quanto complexa, da educação das crianças nas primeiras idades.

Usando o mesmo isomorfismo pedagógico, valorizei os saberes da equipa que em algumas situações foi convidada a partilhar com o grupo. Algumas auxiliares começaram a sentir que faziam parte deste clima democrático de livre expressão e, tal como acontece com as crianças, começaram a participar. Perceberam que a origem das propostas levadas ao grupo era a observação, a qualidade de escuta ativa do grupo e as partilhas das vivências trazidas de casa e começaram elas próprias a valorizar e a ressignificar essas partilhas, mesmo na minha ausência, quando por exemplo receberam, na sala, um saco de laranjas e decidiram fazer sumo de laranja, valorizando e ampliando a partilha feita. (Parracho, 2022, p. 12)

Assumimos, contudo, a potencialidade conflitual da confluência de diversas perspetivas e saberes, bem como, de diversas preocupações, de forma a evoluir no sentido de um espaço de compreensão recíproca de diálogo e de escuta. Criar espaços de diálogo implica encontrar tempo para falarmos uns com os outros, seja em reuniões formais, em encontros de natureza informal ou em celebrações. As/os educadoras/es criam e alimentam circuitos de comunicação entre os adultos (a equipa ou as famílias), assim como o fazem com as crianças.

Principalmente na creche, as famílias assumem um papel preponderante na construção daquilo que são as nossas intencionalidades. São parceiras neste caminho, porque são elas, sobretudo, o ponto principal das vivências e dos saberes culturais inscritos em cada uma das crianças que compõem o grupo. As famílias eram, por isso, parte integrante da comunidade que procurava construir. (Parracho, 2022, p. 9)

Na nossa creche temos as “manhãs em família” em que a família de uma das crianças vem passar a manhã connosco. Posteriormente, são registadas com a participação de cada um e depois afixadas na parede.



Estes registos ficam ao alcance das crianças que os revisitam frequentemente dando origem a muitas conversas. Estas duas crianças são primas e estão a "discutir" perspetivas sobre o registo da família do Vicente (1:10). O primo diz que é a "titi" e a Olívia (1:4) diz que é "a mamã". Ambos estão certos.

Marta Parracho

A organização das reuniões implica uma planificação em conjunto, identificando os problemas que preocupam as famílias e/ou os profissionais. A partir desse levantamento, planeamos as atividades que iremos desenvolver, e distribuímos as responsabilidades de modo a que todos participem. É importante que os pais ou os auxiliares e outros profissionais se vejam como participantes competentes, com saberes e experiências a partilhar. Em diálogo, integramos diversas perspetivas e acedemos a novos conhecimentos. A definição conjunta dos conteúdos das reuniões contribui igualmente para que todos lhes reconheçam sentido e relevância, aumentando a sua participação.

O trabalho com as famílias tem como objetivo promover a comunicação e as conexões entre o mundo familiar das crianças e o mundo da creche, capaz de ampliar as suas aprendizagens. A partir destas trocas, as famílias participam de forma mais efetiva no planejamento e avaliação das vivências da creche. A família pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e, assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas. Quando uma mãe partilha com a educadora o interesse do seu filho pelo movimento das árvores e a sombra que se espelha no chão, está a promover a participação do seu filho no planejamento das atividades que podem vir a acontecer em contexto da creche.

Que barulho é este Gabriel?

O Gabriel (1:0) estava a brincar na área da dramatização, sentado no chão e fazia um barulho UUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUUU com um jarro de brincar e colocava a mão por cima. O som era muito intenso. Fiquei a observar. No dia seguinte a mesma brincadeira, mas desta vez foi buscar à caixa dos alimentos um tomate de plástico que colocava em cima de um copo e fazia o mesmo barulho.

Passado algum tempo, questionei:

- O que estás a fazer, Gabriel?



Ele simplesmente me respondia repetindo o barulho. Tentei novamente, mas a resposta foi a mesma. O Gabriel sentia-se impaciente porque eu não o entendia e eu frustrada porque não conseguia colocar em palavras o que me dizia. Tentei através da Beatriz (1:6) e do António (1:6) que estavam por perto. O António dizia “não” e reproduzia o barulho e a Beatriz apenas observava.

Deixei de insistir e pensei que teria de falar com a família para ver se o conseguia entender. Na manhã seguinte assim fiz e a mãe disse-me: “Sabe? Ele gosta muito de fazer sumo de laranja comigo e esse é o barulho da máquina”.

Levei para a área da dramatização um espremedor de plástico e os olhos dele brilharam de alegria. No meio das suas brincadeiras ia fazendo o barulho da máquina. Combinámos e ficou registado no nosso diário que iríamos fazer sumo de laranja.

Tânia Barriga

Os primeiros tempos de contacto entre uma família e a creche são momentos determinantes para o conhecimento mútuo e para a construção da congruência na vida da criança, que sofre alterações significativas. A relação de poder entre as famílias e os profissionais deve preocupar os educadores nestes primeiros tempos. Mostrar às famílias que as reconhecemos como especialistas na educação dos seus filhos pode ajudar a construir relações mais equilibradas e a evitar que os profissionais sejam vistos como os peritos e as famílias como os aprendizes. O período de acolhimento inicial requer uma adaptação que não é só do bebé, ele é também da família e dos profissionais. Estabelecer relações é um processo lento e que requer disponibilidade de parte a parte para (re)conhecer o outro. A comunicação entre famílias e equipa da sala é um processo continuado que deve ser alimentado, utilizando para o efeito atividades e instrumentos diferentes capazes de promover a voz de todas as famílias.

A prática já muito generalizada de organização de atividades em que os pais vêm à creche, seja para reuniões, seja para partilhar com os filhos algum saber, não deve fazer esquecer que muitas famílias não têm disponibilidade para esta presença física na creche durante o horário de trabalho. Os cadernos vão-vêm com as notícias de casa e

da creche, os registos semanais de vida expostos em dossiers, enviados por e-mail ou postados em blog, e toda a comunicação exposta nos placards da sala e da instituição, complementam a comunicação entre famílias e profissionais e oferecem oportunidades mais flexíveis a serem utilizadas em diversos horários e contextos. Na organização destes instrumentos consideramos fundamental incluir o espaço para acolher e provocar as vozes das famílias e, sempre que possível, fazer com que a comunicação circule não só entre família e profissionais, mas também entre famílias – placard para trocas de anúncios, pedidos, textos, informações, sugestões. Assim, favorecemos a construção de uma rede de apoio alargada entre as famílias e entre elas e a instituição.



Sentido de pertença/reconhecimento do território – Ao longo do ano, os utentes do centro de dia acompanharam-nos todas as 4as-feiras nas saídas pelo bairro. Com a disponibilidade de mais adultos garantimos a segurança das saídas e a possibilidade de visitarmos diferentes espaços: as hortas, o parque infantil, o largo. Progressivamente, fortalecemos laços entre as crianças e os adultos da comunidade numa relação de mútuo cuidado.

Vera Bispo

Esta rede que se fortalece a partir do convívio na creche, pode igualmente ser mobilizada para projetos de intervenção na comunidade que respondam a problemas sociais que afetam a vida das pessoas, tais como o lutar por melhores condições de vida numa cidade para as crianças pequenas ou apoiar pequenos projetos ou negócios de famílias em dificuldades económicas.

Em diálogo com as famílias decidimos fazer um protesto pelas ruas de Évora chamando a atenção para os direitos das crianças à cidade. Ruas para Brincar! Espaços seguros para brincar! A rua também é nossa! Passeios sem carros!

Inês Ferreira



A atividade da creche surge assim implicada com a promoção dos direitos humanos e das crianças e, também, com a qualidade de vida das populações. Estas práticas ajudam as famílias a sentirem apoio, não apenas na educação e cuidado dos seus

filhos, mas também na vida em geral. Por outro lado, ajudam igualmente a descentrar da criança toda a atenção e a envolvê-la em atividades que vão para além das suas necessidades imediatas. Este envolvimento das famílias com a comunidade e os seus recursos culturais e ambientais potencia trânsitos de saberes e de vontades comuns que enriquecem e são enriquecidos através da creche.

Convidamos as famílias para, numa manhã de sábado, nos acompanharem numa visita à Fundação Calouste Gulbenkian. Nesta manhã pudemos usufruir do jardim para passear e fazer um piquenique, visitar o museu e fazer um workshop em que cada um procurou reproduzir o que mais gostou na visita. Demos asas à imaginação e criámos juntos uma instalação, na qual colocámos os desenhos e as colagens feitas. Para algumas das famílias foi a primeira vez que vivenciaram uma experiência semelhante, acrescentando sentido e significado para o nosso papel na revitalização cultural e social da creche.

Vera Bispo



É fundamental que rompamos com os medos e as inseguranças que levam a reter dentro das instituições as crianças, principalmente as mais novas. Os contactos das crianças com a comunidade são essenciais para construir o sentido de pertença ao território de que fazem parte.

Questões de reflexão ou sugestões de trabalho

- De que modo é que os princípios do modelo do MEM se concretizam no trabalho com a equipa, com as famílias e com a comunidade? Procure ilustrar com exemplos.

- Qual é o papel dos/as educadores/as, auxiliares da ação educativa e outros profissionais bem como das famílias e outros elementos da comunidade na resolução conjunta dos problemas do quotidiano na creche, na família e na comunidade?

- Quais os espaços e as oportunidades, para aprender em conjunto, disponíveis para a equipa e para as famílias?

- Quais os espaços e os circuitos de comunicação que estão disponíveis e como são utilizados pela equipa, pelas crianças, pelas famílias e pela comunidade?

- Como é valorizada a voz de todos os elementos da equipa e de todas as famílias?

- Quais as oportunidades de participação democrática das famílias e de todos os elementos da equipa na tomada de decisões no quotidiano da vida da creche? O que pode limitar esta participação?

- Como são promovidas as conexões entre a vida de cada criança na creche, na família e na comunidade?

- Quais os desafios que encontram no trabalho em equipa e da equipa com as famílias? Como procuram fazer face aos mesmos?

Diálogos com as Orientações Pedagógicas para Creche

Este capítulo vem aprofundar as ideias dos dois capítulos anteriores apresentando como é que no MEM se concebe o trabalho dos/as educadores/as com outros adultos – equipa e comunidade.

Podemos encontrar diversas sintonias com as OPC ao nível dos princípios e conceções das práticas profissionais explicitados em diversos capítulos, nomeadamente nos capítulos *VI Trabalho com famílias e comunidade*, *VII Continuidade educativa e transições* e *VIII Lideranças e trabalho de equipa*. A leitura destes capítulos apoia e complementa as indicações para a prática profissional nestas dimensões.

Como exemplos de uma congruência de perspetivas no que respeita ao trabalho de equipa, com famílias e comunidade entre o modelo do MEM em creche e as OPC assinalamos:

- a valorização do trabalho das equipas com as famílias e comunidades como forma de dar coerência ao processo de educação das crianças e favorecer a sua aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar;
- o modo como este trabalho dinamiza as relações entre a vida na creche e a vida na família e nas comunidades de pertença;
- o reconhecimento da complexidade da educação das crianças nos primeiros anos e a necessidade da creche se constituir como uma comunidade de apoio à aprendizagem e à cidadania;
- o conceito de parceria enquanto matriz relacional entre profissionais e famílias que se constituem em comunidade de aprendizagem para levar a cabo a complexa tarefa de educar.
- que esta visão assenta na assunção de que todos têm saberes relevantes e válidos assim como intencionalidades mais ou menos explícitas no que se refere à educação das crianças e que este trabalho conjunto passa por uma comunicação aberta e acessível a todos, pelo estabelecimento de relações de confiança e pela tomada de decisões partilhadas. Pretende-se assim ultrapassar uma visão desta relação entre clientes e prestadores de serviços que ainda podemos encontrar em algumas culturas institucionais. Esta perspetiva não dispensa a responsabilidade dos profissionais de assumirem uma intencionalidade educativa e um conjunto de práticas sustentadas teoricamente no que respeita a estas dimensões da profissionalidade.

É importante realçar o princípio do isomorfismo pedagógico característico do MEM que realça a necessidade de fazermos atravessar todos os princípios e fundamentos da pedagogia para a infância em todas as dimensões da profissionalidade, nomeadamente no trabalho entre profissionais e destes com as famílias e comunidades.



5. Organização do cotidiano de vida

Neste capítulo encontrará:

→ Reflexões críticas e propostas fundamentadas de organização do cotidiano educativo na creche no que se refere:

- à organização dos grupos que potenciem processos de humanização inclusivos;
- à escolha e organização dos espaços e materiais culturalmente relevantes/significativos para as crianças e para os adultos;
- à organização do cotidiano temporal na creche em atividades/práticas culturais.

5a. Organização do grupo

Ao pensarmos a composição dos grupos de crianças, tomamos consciência de que esta determina em grande parte as experiências das crianças e as interações que se geram nos grupos.

Barbara Rogoff (2003/2005), nos seus estudos sobre o desenvolvimento infantil em várias culturas, observou que os processos de aprendizagem que denominou participação orientada, variavam conforme a sociedade se organizasse de modo a que as crianças participassem em atividades comunitárias ou fossem delas segregadas, mantendo-se em casa com um adulto ou, por exemplo, na creche ou no jardim-de-infância em que predomina a organização etária. Segundo esta autora, as oportunidades de participação que as culturas de natureza mais comunitária oferecem, contrastam com o afunilamento e a infantilização das experiências e com os processos pseudo-dialógicos do tipo lição, centrados em conceitos parciais e inibidores da aproximação entre a cultura e a escola.

No MEM procuramos que os grupos sejam constituídos por crianças de várias idades para assegurar a “heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 1996, p. 146), inspirada nas fratrias alargadas, que enriquece o processo educativo. Este pressuposto fundamenta-se na teoria de Vygotsky que enfatiza o papel dos adultos e dos pares mais experientes na promoção das aprendizagens na Zona de Desenvolvimento Potencial (Vygotsky, 1994). Associada a esta heterogeneidade etária, no MEM valoriza-se a diversidade, vista como enriquecedora da cultura do grupo e como promotora de um ethos de inclusão. As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de integrar e apoiar a participação plena dos mais novos.

Onde está a chucha do Vicente?

Estávamos na transição entre rotinas, do almoço, para a higiene e repouso. Temos a sala no mesmo piso que o refeitório e a casa de banho e as crianças têm autonomia para circular entre estes espaços.

Algumas crianças já tinham terminado a sua refeição e eu segui com eles para fazer a higiene. Quem ainda estava a almoçar, ficou com a Anabela.

A Pilar (2:5) fez a sua higiene e dirigiu-se para a cama, na sala. Passado uns minutos voltou à casa de banho e perguntou: “Marta, Marta a chucha do Vicente (1:11)? Não está na cama dele”.

Respondi – “não está? Pergunta à Bela”, a Pilar saiu da casa de banho a correr mas voltou passados uns segundos.

– “Marta, a Bela não sabe”.

– “Não sabe? Estranho, se calhar está no cabide dele, já foste lá ver?”

– “Não, vou ver”.

Antes que saísse chamei-a: “Pilar? Mas porque é que queres a chucha do Vicente?”

– “Ele está a chorar”.

A Pilar saiu a correr da casa de banho, direita à nossa sala e eu fui atrás dela. Dirigiu-se ao cabide do Vicente e mostrando-me a chucha disse “oh, está aqui!” (encolhendo os ombros) e foi a correr para o refeitório. Dirigiu-se ao Vicente e deu-lhe a chucha dizendo “pronto, pronto, já passou, está aqui a tua chucha vês?” fazendo-lhe uma festa na cara. O Vicente parou de chorar e a Pilar dirigiu-se para a sua cama, onde, orgulhosa e, agora, descansada face ao seu amigo que estava a chorar, tirou os seus sapatos e deitou-se.

Marta Parracho

O contributo desta heterogeneidade etária para o desenvolvimento de formas mais elaboradas de agir, foi evidenciado por diversos estudos (Folque, 2018; Marcolino, Mello & Folque, 2016; Silva & Folque, 2016). Se, no jardim-de-infância os grupos heterogêneos em termos de idade constituem uma prática comum, esta condição é ainda pontual em contexto de creche (Folque, Bettencourt e Oliveira, 2012). As instituições que seguem esta organização etária na creche permitem, no entanto, documentar exemplos que se revelam muito ricos em aprendizagens de natureza diversa, nomeadamente em termos do desenvolvimento social das crianças (Silva & Folque, 2016).

Num grupo de crianças constituído por três bebés, cinco de um ano e seis de dois anos, enquanto a educadora dá o biberão à Sara (0:8) as meninas de 2 anos organizam espontaneamente, com outras crianças mais novas, a dança “Indo eu, indo eu”; o Jorge (0:10) interessou-se por tal atividade e aproxima-se gatinhando; a Vera (2:4) olha e pergunta: “Joge, qué indo eu, qué?”; o Jorge aproxima-se mais e a Vera, voltando-se para o grupo, dá a indicação (por gestos e ações) para se sentarem e abre a roda ao Jorge que, sentado e arrastando o rabo pode participar na roda com os outros (Folque & Bettencourt, p. 124/125).

Na impossibilidade institucional deste tipo de organização, os educadores do MEM procuram colmatar tal limitação com estratégias que promovam o contacto dos bebés com crianças mais velhas e outros adultos, através de: uma organização de tempos da rotina pré-estabelecidos para o encontro de grupos (ex: recreio e lanche); visitas regulares de crianças do jardim de infância às salas de creche; saídas em pequenos grupos dos bebés da sua sala para visitar outros espaços da instituição e para sair na comunidade; manutenção da porta aberta da sala para permitir e promover a circulação espontânea entre grupos; participação dos bebés em atividades culturais da instituição ou da comunidade (Folque, Bettencourt e Oliveira, 2012).

A organização do grupo ao longo do dia implica escolhas adequadas que privilegiem uma participação plena por parte das crianças. Se reconhecemos a importância de momentos coletivos na constituição da comunidade, sabemos que a possibilidade de participação em interação em grande grupo é diminuta para as crianças mais novas. Assim, procuramos evitar a organização do dia centrada em momentos coletivos. Isto significa que atividades comumente feitas em grande grupo, como por exemplo as comunicações, o contar de uma história ou uma dança, sejam propostas sem o pressuposto de que todas as crianças estarão envolvidas (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).



A Pilar (2:5) ajuda o Vicente (1:10) no almoço.- Marta Parracho



Convívio intergeracional no Lar D. José Patrocínio Dias – Tânia Barriga

Questões de reflexão ou sugestões de trabalho

- Como são organizados os grupos na creche em que trabalha?
- Quais as oportunidades de convivência entre crianças de diversas idades, culturas e competências no quotidiano educativo?
- Quais os problemas que identifica com a organização heterogénea dos grupos? Como pensa poder ultrapassá-los?
- Registe durante uma semana acontecimentos nos tempos de grande grupo, de pequeno grupo ou individual e reflita em equipa sobre os resultados;
- Procure identificar quais as atividades que beneficiam em ser feitas em pequenos grupos, individualmente ou em grande grupo.

5b. Organização dos espaços e materiais

A organização do espaço da sala por áreas ajuda a reconhecer a necessidade de potenciar a participação das crianças em atividades humanas de natureza diferente. Contudo, esta organização que as distingue, não se deverá constituir como uma barreira às interações entre elas para a concretização de um projeto concreto. Aliás, o objeto de desejo, preocupação ou questionamento por parte das crianças, assim como dos adultos, mobiliza frequentemente saberes e ferramentas culturais de várias áreas de conhecimento, recorrendo-se por isso à utilização de materiais das diversas áreas. É por isso que na creche, estas áreas físicas da sala não surgem como áreas estanques.

Como noutros níveis de educação, privilegiamos no MEM os materiais autênticos, instrumentos de cultura e do mundo natural, bem como materiais pertencentes ao universo cultural das crianças e das famílias. Procuramos que os materiais presentes não se dirijam especificamente a crianças, para que evoquem nelas atividades do seu mundo social. Procuramos, igualmente, fugir à pressão da indústria dos brinquedos didáticos que, por vezes, infantilizam a criança.

Os princípios organizadores dos espaços e dos materiais correspondem naturalmente às funções que atribuímos à creche e à forma como entendemos o processo de aprendizagem. Sendo a creche um local de vida, de trabalho e de aprendizagem/cultura para adultos e crianças, o espaço deverá ser pensado em função das crianças, mas também dos adultos e ser espelho da vida dos grupos que o utilizam. Os espaços demasiado infantis, onde prevalecem os brinquedos, bonecos e mobiliário adequado ao tamanho das crianças, são redutores não só para os adultos, mas também para as crianças, correndo o risco de as enclausurar numa cultura própria sem ligação à cultura mais abrangente a que pertencem. Embora ainda não seja prática corrente no nosso país, propomos a introdução de mobiliário de adultos (ex: sofás, cadeirões, etc.) nas salas de creche.

Os ambientes que criamos devem, igualmente, estimular a atividade conjunta e desenvolver estética e culturalmente todo o grupo. Fazer das salas de creche um encontro de culturas significa envolver as famílias no arranjo do espaço e dos materiais (ex: cada família trouxe para a creche seis quadrados de tecidos variados, e juntando todos, fez-se uma manta para o chão simbolizando a diversidade e a pertença ao grupo).



© Tânia Barriga

Obras de arte de diversos artistas e representando diversas culturas enriquecem igualmente o espaço e imprimem-lhe uma estética humana e não infantil. De igual modo, as produções das crianças podem desde logo assumir, ao serem expostas dignamente, a dimensão de autoria, evocando nos adultos e nas crianças a identidade de autor para a qual queremos que as crianças caminhem (Bruner, 1996/2000; Niza em Peças, 2005). Um espaço de múltiplas autorias inclui adultos e crianças, através do reconhecimento de todos neste espaço por eles construído.

Sendo um espaço de vida, as condições de higiene, de conforto (temperatura, luz, arejamento) e de segurança, bem como as condições favoráveis à resposta adequada às necessidades básicas de repouso, alimentação e higiene são incontornáveis. No entanto teremos de ter cuidado para que estes espaços não tomem conta das salas da creche com mobiliário demasiado pesado e pouco flexível que impeça a sua utilização para outras atividades. São disto exemplo os berços para os bebés, no nosso entender desnecessários, os quais, para além de ocuparem o espaço, condicionam também a autonomia da criança quando acorda.



© Selma Damásio



© Tânia Barriga

Num espaço que se quer de encontro e de atividade partilhada, onde se fazem fluir circuitos de comunicação sobre as vidas que se cruzam diariamente, as paredes contam as vidas da creche e da família com imagens e registos, para que crianças, famílias e profissionais se envolvam numa construção mútua de significados e de aprendizagens, fazendo conexões entre mundos.



Conversas sobre o vivido - © Marta Parracho

A organização do espaço e dos materiais dos grupos de crianças pequenas tem de ter em conta a sua composição etária. No entanto, defendemos uma organização que contenha os diferentes tipos de atividades humanas em espaços próprios, mas abertos e flexíveis, que promova a mobilidade das crianças e diferentes utilizações do espaço sempre recriado.

Assim, propomos:

A área da dramatização é um espaço onde se dispõem materiais reais ou de faz-de-conta presentes no quotidiano familiar (móveis de casa, bonecos, roupas e diferentes adereços de diversas atividades, fruta, legumes, talheres e demais objetos de cozinha, televisão e comandos) ou de outros quotidianos próximos das crianças (consultório médico, polícia, supermercado) bem como materiais abertos (tecidos de diversas texturas, caixas, etc.) e bonecos de peluche ou fantoches, convidando à comunicação e aos diálogos fictícios. Estes materiais permitem a exploração por parte dos bebés e das crianças e a sua transformação funcional, bem como o jogo social através da imitação e da recriação de cenas da sua vida.



© Carla Alves



© Tânia Barriga

A área de construções, onde temos materiais de grandes dimensões (caixas de sapatos, blocos geométricos em espuma, placas de cartão) que permitem a construção de estruturas em três dimensões, as quais podem evocar pequenas dramatizações (uma casa ou um castelo) ou, simplesmente, permitir a exploração das propriedades dos objetos e as leis da física. Podem ainda estar nesta área os carros e outros veículos, bem como pequenos bonecos que se tornem personagens dos mundos criados.



© Tânia Barriga



© Tânia Barriga



© Tânia Barriga



© Andreia Gonçalves

A área de descanso/calma, é um espaço mais reservado, marcado por um tapete e objetos confortáveis (ex: almofadas, puffs), oferecendo oportunidade de estar sozinho a descansar ou a brincar com um objeto preferido, e sendo também um local de encontros para conversar, comunicar e partilhar experiências e situações vividas, ouvir histórias ou, quando as crianças são mais velhas, para em grupo combinarem o que irão fazer.



© Vera Bispo



© Tânia Barriga

A biblioteca onde se guardam diversos livros e documentação (livros, álbuns com fotografias das vidas familiares/comunidade, discos, vídeos, ficheiros de imagens) dispostos de forma clara, podendo ser utilizados pelas crianças sozinhas ou na companhia de outras crianças e de adultos sentados em pufes, cadeirões ou almofadas grandes, permitindo o encontro confortável.



© Inês Ferreira



© Tânia Barriga

A área de movimento, zona espaçosa onde as crianças têm oportunidade de explorar o espaço e brincar, utilizando o seu corpo ao andar, correr, saltar, trepar, procurar equilíbrios, andar de triciclo, entrar e sair de estruturas, onde possam fazer deslocar objetos e onde se envolvam em danças e canções movimentadas. Para tal, o espaço da sala pode ser modificado de forma a ficar mais amplo e seguro no decorrer destas explorações. Esta área deve conter estruturas e blocos com escadas, ondas, rampas, baloiços e balancés, túneis, grandes caixas de cartão para entrar e sair, arcos, bolas, cordas, etc.



© Carla Alves

O ateliê de atividades plásticas, contendo materiais para desenho, pintura, modelagem, apoiados por mesas, se necessário. Os papéis disponíveis devem ser de diferentes tamanhos, possibilitando explorações do traço espontâneas em grandes superfícies ou produções individuais, com um significado atribuído (desenho ou imitação de atos de escrita).



A exposição na sala de obras de arte provoca o espanto e abre para novos e diversos universos estéticos e artísticos, para novas possibilidades e para diversas linguagens.

A oportunidade para a arte entrar na sala surgiu no início do ano. Como as paredes ainda não tinham começado a falar sobre a vida do grupo, coloquei diferentes tipos de obras relacionadas com animais, porque era um dos interesses do grupo. Assim, a arte foi entrando em diferentes momentos da vida da sala, fosse relacionada com dias que por vezes são instituídos, sendo um excelente alicerce nesse sentido e mantendo liberdade à criança. Piet Mondrian foi a inspiração para decoração de Natal ou no Dia da Criança em que o artista Yohji Kusama foi o mote para criação de um ambiente com bolas com diferentes perspectivas, que permitisse respeitar o ritmo e interesse de cada criança em explorar. (Barriga, 2023, p. 58)

A área de experiências, onde se encontram materiais diversos que produzem luz e sombras (lanternas, retroprojeto, som (rocas, espanta espíritos, instrumentos musicais autênticos e outros feitos com material reciclado), água, areia, plantas, animais, folhas, pedras, conchas, frutos... Nesta área, as crianças têm oportunidade de exploração dos materiais e das suas propriedades e de se envolverem em processos de observação

progressivamente mais atentos que lhes permitam o questionamento sobre o mundo de que fazem parte diversos elementos físicos e seres vivos de diversas espécies. Esta exploração multissensorial, utilizando os diversos sentidos, deve ser potenciada pois como nos diz Bartolomeu Campos de Queiroz (2009) “por meio dos sentidos suspeitamos o mundo” (p. 6/7). A existência temporária na sala de seres vivos deve salvaguardar as suas condições de vida e os seus direitos ajudando as crianças a respeitarem estes seres e a compreenderem progressivamente a sua fragilidade bem como as relações de interdependência entre todos. Os elementos tecnológicos de que hoje dispomos (lupas, régua, balanças, lupas digitais, projetores, etc.) potenciam a atividade exploratória, a observação e o questionamento sobre o mundo além do humano.



Sentir a terra

Era uma manhã planeada para irmos para a horta, para a nossa cozinha de lama; uma manhã para sentir o cheiro tão característico de uma manhã de verão.



Começaram por se baixar junto ao canteiro e com as pás, os baldes e os passadores exploraram livremente a terra. Por instantes fiquei a observá-los. A Inês (2:11), o Jorge

(1:8) e a Yasmin (3.00), começaram por pegar em alguns recipientes num jogo de encher e esvaziar de terra. Juntaram-se o João (2:2), a Matilde (2:10), e a Beatriz (2:10) numa brincadeira entusiasmante. Resolveram, depois, saltar o degrau para dentro do canteiro... e numa troca de risos e sorrisos percebemos que “Talvez fosse melhor tirarmos os sapatos”. Com os pés descalços sentiram a terra rugosa mas quentinha, envoltos no cheiro de terra e no prazer da experiência partilhada.

Susana Maltês

O espaço, concebido pelos profissionais, ao ser apropriado pelas crianças transforma-se e ganha novas configurações. Os educadores, observando os modos como as crianças utilizam o espaço, recolhem indicações para novas possibilidades ou diferentes utilizações dos materiais, inseridas em atividades que incluem já um projeto de ação.

As modificações que apareciam eram dadas a conhecer e tinham de fazer sentido para todos. Tinha duas salas disponíveis. Optei pela que tinha ponto de água. Seria organizada com as áreas e os instrumentos que regulavam o trabalho do grupo. Como não tinha muito espaço optei por usar caixas e pequenos armários, porque assim também tinha uma rotatividade do material. A outra, ficou uma sala em aberto a utilizar para expressão motora e para criar contextos de curiosidade, onde as crianças podiam explorar materiais e o espaço de forma livre e autónoma. (Barriga, 2023, p. 59)

O espaço comum que queremos construir contém, igualmente, espaços de intimidade e de utilização individual, onde a criança pode determinar as regras do seu funcionamento, como, por exemplo, espaços para se esconder e estar sozinha. Consideramos também importante a existência de objetos e brinquedos que são propriedade privada da criança (mesmo não vindo de casa) e sobre os quais é ela quem decide a quem e quando emprestar.



O espaço da sala de cada grupo é complementado pelos diversos espaços institucionais que estão acessíveis aos bebés e outras crianças, uma vez que fazem parte da comunidade institucional e devem usufruir do contacto social que esta oferece.

O acesso diário ao espaço exterior (munidos da roupa adequada ao tempo atmosférico) e o contacto com a natureza é um direito de todos os seres humanos, bem como uma necessidade num tempo em que o afastamento entre estes e o mundo natural tem levado à deterioração da ecologia humana.

A nossa construção democrática também passou por escolher e respeitar a Natureza, sendo cidadãos conscientes. Na instituição tínhamos o privilégio de ter um espaço exterior de excelência mas sentimos necessidade de também ir à mata da nossa cidade. Foram encontros de muitas descobertas, de se relacionarem com a natureza, de a respeitar, de saber estar e de usufruir do que ela nos dá... começaram a olhar com tempo ... apreciar os pequenos detalhes de uma flor, sentir o vento, a descoberta do bicho de conta que se fecha e partilhar com os amigos. Superar os desafios em companhia, como subir às árvores ou subir montanhas de terra e dar as mãos para o conseguirem: experiências que os fizeram cooperar, sendo o meu papel o de impulsionadora para as descobertas em companhia. (Barriga, 2024, p. 54)



Uma manhã inesperada

Numa manhã de julho, quando nos deslocámos para o espaço exterior da entrada da nossa escola, o pinhal que habitualmente frequentamos, tivemos um encontro que despertou o interesse e a curiosidade das crianças: a Leninha, porteira da nossa escola, estava a regar.

Um pequeno grupo de crianças, aproximou-se para observar de perto. A mangueira e a água despertaram a atenção. À medida que a Leninha ia avançando pelo espaço exterior, eles iam-na acompanhando e observando. Aos poucos, ia aumentando o número de crianças curiosas pelo que se passava.

O Leonardo (2:1), demonstrou um enorme interesse e tentou agarrar a mangueira. Quando atingiu o seu objetivo, ficou muito contente e vitorioso. Foi tanta a água em volta da nespereira, que esta se transformou numa apetecível poça de lama.

Outras crianças começaram a aproximar-se, agachavam-se, colocavam as mãos na água, mas como é natural não conseguiram resistir à tentação de se meterem lá dentro.

Em pouco tempo, já estavam descalças e dentro da poça, com a felicidade estampada no seu rosto. A Leninha continuou a sua rega e eles sempre atrás dela explorando as poças que ficavam à volta das árvores.



No fim de toda esta brincadeira/exploração das poças de lama, todos tomaram um bom banho de mangueira.

Foi uma manhã muito rica, inesperada e com imensas descobertas, interações, possibilidades de exploração e também muito divertida.

Andreia Gonçalves

Questões de reflexão ou sugestões de trabalho

- Como está organizada a sala? Que áreas a compõem? Quais as que poderiam ser introduzidas?
- Como é potenciada a utilização das diversas áreas em interação?
- Que oportunidades oferecem para as interações entre crianças e entre crianças e adultos? Que espaços de intimidade estão disponíveis?
- Existem equipamentos e materiais que respondam às necessidades dos adultos? Como podem ser acrescentados?
- Elabora uma listagem dos materiais existentes e procura analisá-los quanto a: tipo de matérias de que são feitos; sua resistência e segurança; potencialidade de utilização aberta; expressão de multiculturas e papéis de género; origem no mercado, doação, reutilização ou reciclagem.
- Como são utilizadas as paredes da sala e da instituição? Quais as marcas de diversidade cultural, autoria e estética presentes? O que pode ser melhorado?
- Quais os espaços institucionais e na comunidade a que as crianças têm acesso? Com que frequência?

5c. Organização temporal do quotidiano

A organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos. Ela constitui um organizador básico, fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo. A regularidade na vida das crianças é o que lhes permite antecipar rituais típicos com uma pessoa que reconhecem e, assim, entrar num processo comunicativo em que ambos participam (Mantovani & Terzi, 1998). A vida das crianças nos três primeiros anos sofre alterações significativas, quer ao nível físico, quer pela evolução dos seus ritmos biológicos (sono, alimentação), quer pela mudança que se vai operando no processo de humanização que implica a aquisição de hábitos sociais e a apropriação de instrumentos culturais da comunidade de pertença. É necessário entender que esta evolução no modo como se vive o tempo em creche se dá de forma gradual, partindo do tempo individual para o tempo social.

Ao concebermos a organização temporal da vida na creche temos necessariamente de ter em conta os bebés, crianças, famílias e adultos que participam na vida de cada sala, com os seus ritmos e necessidades próprias e também com os constrangimentos pessoais, profissionais e institucionais que advêm da sua situação. Assim, é difícil conceber uma rotina diária tipo que possa responder a todos os grupos de creche.

A organização temporal do quotidiano de um grupo de crianças, dos profissionais e familiares, tendo em conta a diversidade de tempos individuais e coletivos, inclui sempre a diferenciação e a simultaneidade de atividades. Isto significa que em equipa se prevê o desenrolar de atividades em simultâneo (ex: cuidados de higiene corporal e exploração de materiais numa das áreas da sala; acolhimento e preparação do dia) de acordo com as necessidades individuais das crianças e das famílias.

Enquanto uns brincavam e exploravam alguns materiais, o Afonso (1:0) estava com a auxiliar a mudar a fralda, a Madalena (:10) dormia e, na mesa junto à janela a Tânia (1:2) saboreava uma fruta. Hoje levei para a sala caixas de cartão com orifícios de diversos tamanhos e formas e fui buscar as bolas ao cesto. Sentada no chão comecei a colocá-las dentro das caixas, o que parece ter chamado a atenção do Henrique (:9) e da Tita (1:0) que se aproximaram e começaram a experimentar. Deixei-os e fui ter com a Tânia ajudando-a a arrumar a mesa e a limpar a boca. A simultaneidade de acontecimentos, atividades e observações são inevitáveis para que se possa imprimir

um fluir educativo adequado. Para tal, as articulações da equipa têm de estar bem concertadas para responder às necessidades e interesses dos bebés.

Vera Luís

Explicitamos, então, atividades estruturantes da vida em creche e o seu significado, cabendo depois a cada comunidade /grupo estabelecer a sua própria rotina que se desenrola organicamente no contexto.

Entendemos, como referimos atrás, que todos os momentos do quotidiano de vida na creche devem ser entendidos como atividades humanas autênticas e, por tal, marcadamente culturais.

Acolhimento e despedida

O início e o final do dia na creche são momentos privilegiados para o estabelecer de relações de confiança e reconhecimento mútuo entre as famílias e o grupo de pertença na creche.



© Selma Damásio



© Tânia Barriga

Este espaço para acolher a família privilegia as conversas informais em que estas e os profissionais trocam informações úteis sobre a vida do bebé e sobre as suas experiências em casa e na creche. Esta troca de informações, por vezes apoiada por fotografias de momentos significativos para a criança, pode ajudar os educadores a promover interações mais significativas e a planear atividades que decorrem de interesses das crianças. Ao chegar à creche, pais e filhos marcam a presença em conjunto, firmando a chegada da criança ao grupo onde vai passar o seu dia e constituindo-se como um ritual de passagem entre os dois contextos. Algumas crianças do grupo recebem, em conjunto com o educador, a criança que chega e que se sente bem-vinda pelos seus pares. Nestes momentos de início e final de dia os adultos e as crianças mais velhas

podem envolver-se na preparação de materiais que serão utilizados durante o dia (ex: preparar tinta, massa de cores, etc.) e na sua arrumação.



Depois de conhecermos a história “Vamos à caça do urso” de Michael Rosen e Helen Oxenbury os meninos quiseram apresentar os ursos que trouxeram de casa. O André (1:10) trouxe o seu grande urso “amigo”.

Inês Ferreira

Explorar, descobrir e brincar

A atividade exploratória das crianças sobre o mundo à sua volta (objetos e pessoas) e as atividades de jogo auto-iniciado marcam a natureza destes tempos. As crianças envolvem-se de forma espontânea com os outros e com os objetos à sua volta, perguntando-se “O que é isto?” e depois “O que é que eu posso fazer com isto?” para mais tarde começar a antecipar ações e interações (e seus efeitos) que querem concretizar. Embora estes sejam momentos de interação também com os adultos, é importante que seja a criança a tomar iniciativa e o adulto a seguir os seus interesses. Assim, as crianças aprendem que são capazes de responder às suas curiosidades e perguntas e para resolver os problemas que lhe suscitam o questionamento no contexto da sala, da instituição ou da comunidade. Estes tempos podem ser planeados de modo a oferecer novos ambientes de exploração às crianças, com base na observação de um interesse por parte destas.

Aos poucos, foi ficando mais claro perceber como podia tirar benefícios da observação/escuta que ia realizando, como nesta situação em que observei o interesse de estarem dentro de caixas, tiravam os brinquedos todos para se porem

lá dentro e brincarem. Percebi que aqui teria uma oportunidade de desenvolver uma vivência que fosse ao encontro deste interesse. Disponibilizei caixas com diferentes tamanhos e formatos. Como em outro momento, ao brincarem com os carros que existiam na sala e andarem com eles por diferentes sítios, a necessidade de fazerem rampas pela sala. Aproveitar estas oportunidades para desafiar o grupo: numa primeira fase houve as rampas nas salas, e aos poucos começaram a experimentar outros objetos, que observavam como deslizavam (Barriga, 2023, p. 56).



Brincar com trapilhos

A Madalena (:10) ia mostrando interesse pelos trapilhos enrolados em novelo; lançou um como se fosse uma bola para a Tita (1:0) e esperou o seu retorno. O Henrique (:9), interessou-se mais pelas fitas; foi puxando da caixa e separando as que faziam barulho, pondo as moles e macias para o outro lado. Fui verbalizando o que iam fazendo, e eles interagindo comigo através de sorrisos, olhares e sons “Tá tá ou Qui qui”. Pareciam querer dizer que tinham conseguido, ou em alguns casos pedir para os ajudar a puxar uma fita. Estas experiências de exploração, como tantas outras, poderão ser significadas pelo adulto como um jogo de bola entre crianças e a escolha de materiais pelas suas características. O domínio de causa efeito no lançar da bola, tendo em conta o peso, a direção e a força necessária implicam o controlo do corpo, e a exploração

de algumas leis da física. E tudo isto num diálogo entre crianças e adulto onde se dá significado às ações e se interage em verdadeira comunicação.

Vera Luís



Atividades culturais estruturadas

Nestes tempos, concebemos as propostas de atividades que fazem parte do universo cultural da humanidade e que se apresentam na sua máxima inteireza: danças e jogos movimentados, histórias, dramatizações, canções, lavar a roupa ou loiça, pintura, desenho, modelagem, confeção de alimentos, etc. Estas atividades, desenvolvidas pelos adultos com as crianças, dão possibilidade aos mais pequenos de observarem os adultos ou os pares mais velhos, participando progressivamente de forma mais plena. As crianças mais velhas começam já a projetar a sua ação com base num interesse específico por um fenómeno ou realidade, ou pelo desejo de se envolverem na produção de uma obra cultural a que o educador assegura acompanhamento: “O desenho das férias do Miguel” (Dias et al. 2021, p.17). Com base na observação e escuta das crianças no tempo de brincar, explorar e descobrir ou a partir das “propostas que diariamente emergem a partir da comunidade educativa (equipa, famílias, comunidade envolvente)” (Dias et al, 2021, p.14), o/a educador/a apoia as crianças na emergência de pequenos projetos em que procuram vencer um desafio – “Quero subir a esta árvore” (Dias et al. 2021, p.16), descobrir ou conhecer algo – “O que é que anda atrás de mim? Sombras?”, concretizar um desejo – construir “A quinta dos animais” ou “Quero ir aos bombeiros!” (Dias et. al. 2021, p. 20) ou mudar algo, resolver um problema – “A Sofia não gosta de tomar banho e chora” (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015, p. 20). “Entendemos o projeto em creche como a procura pelo interesse, curiosidade ou conquista do bebé e da criança pequena.” (Dias et al. 2021, p.21).

Vamos fazer panquecas?

Na minha sala com crianças entre os 12 e os 18 meses, sentamo-nos à mesa para lanchar. Enquanto uns comem a papa de aveia da escola, outros comem o lanche que os pais trazem de casa. A Carolina (1;2) comia as suas panquecas de aveia e banana enquanto o Henrique (1;2 m) comia a papa de aveia. O Henrique começa a olhar para as panquecas e diz “papa” ao que respondo “são as panquecas de aveia e banana da Carolina.” Ele ri-se e tenta tirar-lhe uma panqueca, enquanto a Carolina reage, afastando-lhe a mão. O Henrique olha para mim e diz “papa, não papa”. Digo-lhe “gostavas de provar as panquecas da Carolina?”. Ele volta a rir-se. “Não podes comer as panquecas da Carolina. São da Carolina, são para o lanche. Mas podemos fazer panquecas. Queres?” Ri-se e diz “papa”. Combino com o Henrique, alargando o diálogo à Carolina e às restantes crianças da sala “Podemos pedir à mãe da Carolina a receita das panquecas e fazemos na nossa sala. Querem? Assim, todos podemos comer panquecas como a Carolina.” Ao final do dia, quando levo o Diário para o chão, escrevo na coluna do queremos fazer: “Queremos pedir a receita das panquecas à mãe da Carolina e fazer panquecas para o lanche.”

À tarde, encontro a mãe e relato-lhe a situação. No dia seguinte, a mãe trouxe um papel com a receita escrita e ilustrada. Na manhã seguinte, levei os ingredientes, bem como os utensílios e coloquei-os no chão da sala para que ficassem facilmente ao alcance da criança. Colocaram a aveia e a banana, mexeram, e numa placa com uma frigideira que veio para a nossa sala, viram as panquecas a serem feitas e o cheirinho a invadir a nossa sala.



Nessa tarde, todos nos sentámos à mesa e comemos panquecas.

Reconhecer a importância da cultura alimentar no seio de um grupo e promover uma alimentação saudável e uma boa relação com os alimentos é fundamental para o desenvolvimento da criança. Importa portanto que a criança tenha experiências significativas relacionadas com a alimentação e que este seja um tempo de qualidade, vivido em pleno.

Mónica Ricardo



Para onde vai a Aranha?

A Eva (2:10) trouxe uma planta para a sala e algumas sementes de flores. Quando quis partilhar com amigos, perguntei-lhe o que fariam com as sementes: “É para terra.”, respondeu-nos.

Reformulei a pergunta: “Queres colocar as sementes na terra para também nascer uma flor?” A Eva acena com a cabeça. Ficou combinado que se iria arranjar terra e vasos.

A Eva, o Ricardo (2:11) e a Maria (2:9) ficaram de semear as sementes. Colocámos em cima da mesa o saco da terra, os vasos, o jarro com água e uma pequena pá. Os três juntaram-se em redor, mostrando vontade de começar.

A Eva começou por retirar terra com a pá de dentro do saco, transportando-a para o vaso. Mostra que quer fazer com calma para não entornar: os seus olhos acompanham o trajeto da pá desde o saco até ao vaso. Quer fazer *sozinha* e deixa-a fazer *sozinha*! As outras duas crianças mostraram-se entusiasmadas em querer fazer também, mas esperavam pela sua vez.

Numa das deslocações da terra para o vaso, caíram pedaços para cima da mesa. Num dos pedaços de terra, saiu uma aranha muito pequena. O Ricardo encontra-a, aponta e diz bem alto: “Uma aranha!”.

Os olhares das três crianças recaem sobre a aranha. Há risos e tentativas de a apanhar. A aranha esquiva-se com facilidade entre os dedos da Maria. Outras crianças aproximam-se para ver o que se passa e empurram-se umas às outras para que possam caber à volta da mesa. Ouvem-se risos e alguns gritos de entusiasmo. Deixo-me entusiasmar com este interesse espontâneo e inesperado.

Como a aranha era muito pequena e difícil de se observar em cima da mesa, fui buscar uma caixinha para a colocar lá dentro para que pudessem observar enquanto desejavam. As tentativas de a apanhar também foram desafiantes: cada vez que a agarrava, a aranha tecia um fio fino de teia e descia até à mesa e eu voltava a tentar apanhá-la. As crianças riam-se. Riam-se elas e eu! Após algumas tentativas, lá conseguimos colocar a aranha na caixinha. Cada uma tentou segurá-la para ver melhor.

A Maria, que segura na caixinha, diz “Tem que ficar ao pé do caracol” e dirige-se para a Área das Experiências. Atrás da Maria, segue o Kenzo (2:4). Olha para a aranha, olha para mim e diz “Lá fora!”, apontando para a janela de onde se vê o parque. Pergunto-lhe “Queres deixar a aranha lá fora?”. O Kenzo responde e ainda acrescenta o local: “Sim, no bosque!”.

Levámos o assunto para o Grupo: foi encontrada uma aranha na terra, a Maria queria colocá-la na Área das Experiências onde estava o caracol e o Kenzo no bosque. A ideia do Kenzo, levá-la para o bosque, possivelmente vem na sequência de um dos passeios neste local em que foi encontrada uma teia de aranha bem grande entre dois arbustos.

Tanto a Maria como o Kenzo, partilharam as suas ideias e vontades, tendo como pressuposto as suas experiências anteriores. É neste encontro de diversidades que o grupo avança pois tem oportunidade de pensar a partir de perspetivas diferentes. A aranha ficou durante dois dias na caixa na área das experiências e depois foi para o bosque.

Carla Alves



Saídas e visitas

As crianças têm oportunidade de sair do seu espaço de sala e interagirem com outros contextos, ampliando as suas experiências e o seu sentido de pertença a uma comunidade e promovendo a sua inserção no mundo.

A visita a outras salas da instituição, a participação em atividades em espaços comuns e o contacto com espaços naturais e culturais do contexto envolvente, são experiências que enriquecem as suas vidas e, também, as das comunidades a que pertencem. Por tal, determinamo-nos a que estas saídas em pequenos grupos e com o apoio de crianças mais velhas ou de outros adultos aconteçam com regularidade.

A participação das crianças, desde as primeiras idades, no espaço público comum, tem sido promovida por um conjunto crescente de educadores/as do MEM, contrariando algum fechamento das instituições, particularmente a creche, às interações com a comunidade. Sabemos, assim, o quanto é essencial esta participação na cidade como forma de ampliar as suas experiências culturais, mas também potenciando a cidadania num fazer mundo sensível e sustentável.



Ida ao museu de Beja – © Tânia Barriga



© Vera Bispo

Procurando valorizar os que chegam de novo, desde Freinet que, no MEM, temos vindo a entender a escola como um local de relação direta e de compromisso com o mundo, com a vida de todas as espécies e os problemas que emergem nas comunidades, num diálogo permanente com a contemporaneidade. É nesta linha que temos, nos últimos anos, dedicado especial atenção à problemática da sustentabilidade congregando-nos para o estudo, a reflexão e a renovação das práticas com as crianças e jovens para nos tornarmos mais capazes de enfrentar estes complexos desafios (ex: Folque, Niza & Canivete, 2019; Guedes, 2019). (Gonçalves et. al. 2023, p. 21)

Recados e encontros na nossa aldeia

Saímos da sala com a intenção de ir comprar uma bolinha de Pão de Mafra, na mercearia da aldeia, mas as vivências e o inesperado transformaram esta saída.

Já na rua encontramos uma das cozinheiras, a Idalina, que nos perguntou onde íamos. Dissemos que íamos à aldeia, íamos ao pão. Ela ri-se e responde-nos que também tinha que lá ir na sua hora de almoço, para pagar a água no posto dentro da Junta de Freguesia. Perguntei-lhe se queria que fizéssemos esse recado, e ela aceitou com agrado. A Junta de freguesia fica no meio da aldeia e dentro do espaço da Junta também há outros serviços, como os CTT. Ir à Junta é sinónimo de poder experienciar várias situações. Na Junta de Freguesia, conversámos com a Rosa e com a Nice que nos mostraram os CDs que estavam à venda e recebemos a novidade do novo Cd dos Cavaquinhos do Oeste. Ficámos de voltar para o comprar para a nossa sala.

Junto à mercearia e à Junta de Freguesia há a mó da água, que sempre que estamos na aldeia, as responsáveis do serviço vão a correr para a ligar, para vermos a mó a rodar. Desta vez descobrimos também que o chão estava coberto de folhas e decidimos aproveitar o momento para mexer, cheirar e, ouvir o som das folhas.



Enquanto comíamos o pão fomos observando o jardim da aldeia, conversámos com o senhor Carlos, com a D. Graciete e a Dona Zé do café, que nos perguntou se íamos almoçar na aldeia. Sentimos aquela pergunta como um desafio e decidimos aceitar. A cozinheira tinha-nos pedido um favor, talvez tivéssemos crédito para nos trazer o almoço, e foi o que aconteceu.

Nesta proximidade de relações, de espontaneidade e de vivências a vida do berçário corre na creche e na aldeia, sabem que existimos, nós sentimos que os bebés pertencem a esta comunidade e que apreciam que façamos parte deste espaço. A relação com a comunidade é realmente forte mas são os valores da partilha e da cooperação em equipa que fazem a diferença na hora de decidir o IR e o VIR.

Vera Luís

Conversas e comunicações

Ao longo do dia vamos encontrando tempo para contarmos coisas uns aos outros: mostrar o que se fez, o que já se é capaz de fazer (na instituição e em casa), celebrarmos

as conquistas e apresentarmos aos outros as nossas referências pessoais e culturais (a gata Mia da avó Nela; a festa de aniversário do tio Jorge), ampliando os universos individuais. Pela partilha de identidades e experiências individuais, tornamo-nos semelhantes participando de um lugar comum que construímos pela força solidária da partilha e que, assim, nos acolhe e fortalece como comunidade (o que se põe em comum).

“Eu sou médio”

Estávamos em dezembro e tínhamos a decorrer na escola a sessão fotográfica de Natal em que íamos tirar uma foto de grupo. Escolhemos a zona do tapete e coloquei uma fila de cadeiras e disse para a Anabela (auxiliar):

– As crianças mais altas atrás em pé, as mais baixas sentadas nas cadeiras e as médias sentadas no chão.

O Joaquim (2:10) aproximou-se e perguntou-me “eu sou médio?”, ao que respondi: “não tu és dos grandes, fica em pé atrás do Pedro”.

O Afonso (2:9) aproximou-se e esticando-se em biquinhos dos pés afirmou “eu sou gandreeeeee”.

Naquele momento tínhamos de nos focar na foto de Natal e no almoço pois já passava da hora; mas deixei no ar o desafio “pois és Afonso, és grande, mas o Joaquim é maior do que tu por isso ficas aqui na frente, pode ser? E num outro dia podíamos ir ver quem são os meninos que são tão grandes como tu”.

O Afonso ficou intrigado e uma vez por outra verbalizava coisas como “estou a crescer”, “eu sou gandreeee”, “olha, estou mais crescido”.

Numa manhã, fui buscar a nossa foto de Natal, já impressa, e voltámos ao ponto de partida onde este conceito das alturas começou e depois de conversar sobre algumas apreciações lancei o desafio: – “e se fôssemos ver a altura de cada um para vermos quem é o mais alto, quem é o mais baixo, se alguém tem a mesma altura....?”

– “siiimmm....eu primeiro” disse o Joaquim.

Cada criança escolheu uma cor de caneta e à medida que se iam encostando na parede forrada com papel íamos registando as alturas e fomos ouvindo coisas como;

– O António (2:6) é mais alto

– Eu sou mais baixo que o António.

– Agora é o Santiago (2:7) o mais alto

– A Alice (2:2) é igual ao Afonso.

De repente ouvi o Santiago chamar “oh Marta, Marta olha aqui o Raul (2:0) é pequenino, mas não é o mais baixo.”

Que observação incrível, de facto o Raul é o mais novo da sala mas não é o mais pequeno. Os passos seguintes e novas descobertas sobre a relação entre as idades e as alturas ficam abertas às explorações que eles venham a fazer deste registo.

Marta Parracho

A minha primeira viagem de avião

Quando o Bernardo (2:8) regressou à creche depois de uma semana de férias, trouxe muitas fotografias da sua viagem à Madeira e mostrou-nos no momento do acolhimento da manhã: “Avião! Muito alto! Vrum, vrum!!”... “É a mamã e o papá!”. “A praia tem pedras!”

Algumas crianças mostram-se interessadas e aproximam-se. Apanham algumas fotografias para as observar de perto e o Bernardo reage negativamente: “Não, é meu!” Intervenho dizendo “Bernardo, os amigos querem ver as tuas fotografias. Podes mostrar ao Gabriel (3:2) ?” dirigindo-me ao Gabriel, digo “Gabriel, senta-te ao lado do Bernardo que ele mostra-te as fotos”.

No momento do explorar, descobrir e brincar o Bernardo continua a ver as suas fotos e o Matias (2:4) aproxima-se curioso. O Bernardo pega na fotografia onde está ele e a família sentados no avião e corre de um lado para o outro: “Vrum, vrum!!” Para que todos pudéssemos ver as fotografias de uma forma mais organizada, construí um álbum fotográfico e, depois de o mostrar ao grupo, decidimos colocá-lo na área da biblioteca”.



No início era difícil para o Bernardo deixar que os amigos escolhessem o “seu livro” para ver. “Não! É meu! Dá!” – protestava o Bernardo, por vezes com choro. “Bernardo, o Matias quer ver contigo as tuas fotografias, pode ser?”. Sentei-me com os dois no sofá e o Bernardo desfolhou as páginas do álbum enquanto recontava a sua experiência de andar pela primeira vez de avião. “Olha, a mamã! (aproxima a sua cara da foto para dar um beijinho)...” “Uma casa! (casa de Santana)... Os peixes! (aquário da Madeira)... O avião! Muito alto, vruuuuuuuuu...”

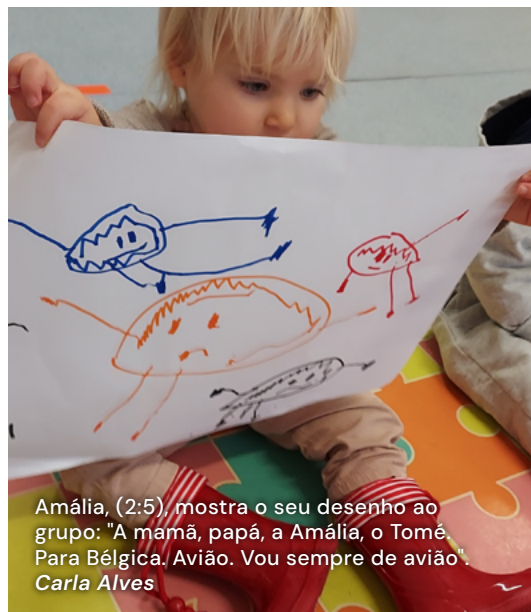
Nesta pequena história, destaco a importância dos pais trazerem aqueles registos fotográficos da viagem que fizeram em família para apoiar a linguagem e comunicação do Bernardo, e a partilha com o grupo. Do eu ao nós.....os primeiros passos na partilha das vidas de cada um.

Liliana Videira

Estas conversas ocorrem em pequeno grupo e podem acontecer logo de manhã, ainda no tempo de acolhimento, ou durante o dia quando convidamos uma das crianças a contar aos colegas o que fez. Progressivamente estas partilhas podem ser alargadas ao grupo (Folque, Bettencourt & Oliveira, 2012)

Refeições

As refeições são atividades humanas carregadas de significado enquanto espaços sociais de encontro e espaços de afirmação de culturas próprias e partilhadas. A cultura alimentar é definida pela qualidade dos alimentos associados a diversas idades, bem como à comemoração dos ritos anuais, suas celebrações e respetivas tradições. Ela encerra igualmente a apropriação das regras sociais que definem modos próprios de estar em comum e revela-se na estética e na ética indicadora do cuidado com os outros e do prazer associado à alimentação e à partilha. Desde o nascimento que nos relacionamos com os outros pelas refeições que partilhamos. A interação entre o bebé e o educador expande-se progressivamente para uma interação entre crianças e adultos em comunidade, ao participar na refeição coletiva. É neste contexto relacional e cultural em que as crianças participarem que se dá a apropriação das qualidades humanas como a autonomia, a vontade e a auto-regulação, a apreciação ou gosto e o assumir de responsabilidades consigo e com os outros (ex: preparar alimentos, pôr a mesa, arrumar e limpar, servir-se, escolher alimentos de qualidade, decorar a mesa). Tantos significados e tantas aprendizagens requerem o tempo que permita a cada um participar e fruir destes encontros ritualizados.



Amália, (2:5) mostra o seu desenho ao grupo: "A mamã, papá, a Amália, o Tomé, Para Bélgica. Avião. Vou sempre de avião".
Carla Alves



Higiene

Os cuidados de higiene e embelezamento são atividades humanas íntimas que se orientam para a prevenção de doenças e promoção da saúde e para um sentimento de bem-estar e relação positiva com o corpo, contribuindo para uma autoimagem positiva, aspetos determinantes na nossa inserção social.

Na creche, o adulto começa por ser o responsável pela higiene da criança; cuidando dela e incentivando a sua participação, promove as condições para uma crescente autonomia da criança na sua própria higiene, aprendendo esta a cuidar do seu corpo e a estabelecer uma relação positiva com ele. Contrariamente à alimentação, os momentos de higiene são essencialmente espaços de individualidade e privacidade, o que por vezes, é difícil de concretizar nas instituições para a infância.



© Carla Alves



© Mónica Ricardo

Aprender a lavar os dentes

No momento da higiene oral numa sala heterogénea, podemos ver a troca de saberes entre crianças de diferentes idades: a Constança (1:11), já com hábitos de higiene e com conhecimento dos passos a dar; o Tomás (1:2) a iniciar o prazer por este momento de higiene. Em casa, relatavam os pais, era um momento de que não gostava. Nesta manhã, a Constança foi o par ideal. Ela como referência e o Tomás observador, via como ela escovava os dentes, enquanto lhe dizia "a língua". Ele respondia com balbucios. O adulto apoiava: "Tomás, olha como faz a Constança!". Ele sorria e colocava também a escova na boca, olhando para a Constança.

Susana Maltês



Repouso

O ritmo biológico de sono/vigília é um ritmo circadiano indispensável ao restabelecimento do equilíbrio físico e mental do ser humano. O acesso a espaços de descanso de acordo com os ritmos próprios de cada um, é um direito das crianças. A passagem da vigília para o sono implica um corte com a realidade que pode ser fonte de angústia para as crianças. Ora, quando vêm para a creche, cada criança já desenvolveu os seus modos próprios de adormecer, ritualizados, com objetos de referência próprios que constituem fonte de segurança e a ajudam a fazer esta transição entre o estar com os outros e o recolhimento que permite o adormecer. A realização desta atividade individual em contexto de grupo, na creche, coloca alguns desafios aos profissionais. Envolver as crianças neste momento particular do seu dia na creche é muito importante.

Ajudar a arrumar as camas

No momento da sesta, são os adultos que geralmente colocam os catres e os arrumam.

Um dia, quando estávamos a levantar os catres, o Luca (2:2) pegou no seu e trouxe-o até à Elisa (auxiliar da sala), arrastando-o pelo chão, sem pedir ajuda. Outras crianças, que observavam o que ele tinha feito, começaram a fazer o mesmo.



Observando o interesse deles em participarem de forma ativa nestes momentos, no dia seguinte perguntei-lhes se eles gostariam de colocar as suas camas e levantá-las. A alegria ficou estampada no rosto da grande maioria e a resposta foi, “sim!”.

A partir deste dia acrescentámos uma nova tarefa no mapa, que eles fazem com grande entusiasmo.

Andreia Gonçalves

A vivência calma e significativa desta atividade requer uma progressividade que permita viver em pleno cada passo. A interajuda no vestir e despir, a tranquilidade progressiva que se pode encontrar na leitura de um livro podem ajudar a passagem entre um tempo de grupo e de vigília para um tempo em que cada um se volta para si e procura a tranquilidade que lhe permite deixar-se adormecer.



Questões de reflexão ou sugestões de trabalho

- Como se processa a rotina pedagógica de um dia/semana tipo do grupo? Que atividades a estruturam? Como é que ela evolui ao longo do ano?
- Como é potenciada a resposta aos ritmos e necessidades individuais das crianças e das famílias?
- Como é que a equipa se organiza para permitir a simultaneidade de atividades?
- Face às diversas atividades humanas identificadas neste capítulo como integrantes do quotidiano temporal em creche:
 - Reflete sobre a qualidade de cada uma, sua especificidade cultural e motivos associados;
 - Quais os papéis de cada participante (crianças, equipe, famílias)?
- Quais os desafios que se apresentam na organização temporal do quotidiano? Como podem ser trabalhados?

Diálogos com as Orientações Pedagógicas para Creche

O presente capítulo – Organização do cotidiano de vida dialoga de forma mais direta com o capítulo IV das OPC Organização do ambiente educativo uma vez que ambos se dedicam às dimensões organizativas da pedagogia constituídas pela organização dos espaços e dos materiais, à organização do tempo e à organização do grupo. Sabemos que estas dimensões da pedagogia condicionam as experiências quotidianas das crianças, das famílias e das equipas e têm um grande impacto nos processos educativos quer ao nível das interações (adultos-crianças e entre crianças) quer ao nível das atividades e, em consequência, nas aprendizagens e no bem-estar de cada um/a. São vários os princípios e critérios comuns que sustentam o que se preconiza em cada uma destas dimensões para que se possa almejar a qualidade da educação e cuidados. Encontrar estes pontos de congruência entre os dois documentos pode ajudar os profissionais a identificar critérios que caracterizam ambientes de educação e cuidados de qualidade até aos 3 anos.

Importa igualmente notar que enquanto o documento das OPC se centra de forma mais geral e aberta em princípios e critérios de qualidade, o modelo do MEM em creche faz opções mais explícitas sobre o modo de organizar os grupos, os espaços, os materiais e o quotidiano temporal. Estas opções decorrem da sua matriz socio-cultural de aprendizagem e desenvolvimento em que a cultura presente nas atividades humanas e nos respetivos instrumentos, bem como as interações sociais assumem uma prevalência notória. Ainda, o compromisso do MEM com uma matriz democrática, em que a participação de todos numa comunidade inclusiva em que se valoriza a diferença, a voz e a identidade de cada criança e adulto, sustentam algumas opções de cariz organizativo.



6. Acompanhamento e regulação cooperada do processo de aprendizagem

Neste capítulo encontrará:

→ A explicitação do modo como no modelo do MEM em creche se acompanha e se regula o processo de aprendizagem das crianças, no que respeita:

- à participação das crianças, das famílias e da equipa, em diálogo e cooperação;
- aos instrumentos de regulação que utilizamos;
- ao modo como se gere currículo no quotidiano.

“A cidadania democrática aprende-se no decurso da gestão cooperada do currículo” (Niza, 1999). A regulação cooperada do processo de aprendizagem é, talvez, o que mais tem distinguido o MEM das práticas escolares mais comuns. Assumindo em pleno esta condição de vivência democrática na creche, temos naturalmente de pensar o modo como esta se efetiva e que instrumentos de regulação utilizamos.

Como vem sendo explicitado neste texto, o acompanhamento/regulação das crianças na sua descoberta do mundo e na apropriação da cultura, são processos que se efetivam em diálogos constantes do/a educador/a com as crianças, com as famílias e com os outros profissionais que participam na vida do grupo. São estes diálogos, mediados por diversos circuitos de comunicação, que permitem aos adultos, em cooperação, ir conhecendo as crianças e o seu universo cultural, de forma a garantir que a creche acrescente o seu processo de humanização através da reconstrução cooperada da cultura de que vimos falando.

Regulação de emoções e empatia

No acolhimento, o João Gaspar (2:6) foi receber o amigo Salvador (2:6) e como era habitual tentou abraçá-lo. Neste dia o Salvador afastou-o, verbalizando que não queria este contacto.

Persistente, o João Gaspar foi insistindo durante a manhã, mostrando por vezes alguma tristeza: “Salvador dá-me um abraço...”. Aquele abraço, aqueles beijos, eram sempre o início dos seus dias, mas neste dia isso não aconteceu. Intervim dialogando com o João Gaspar, explicando que todos temos vontades e desejos diferentes e que temos de os respeitar. Apesar do sentimento de tristeza, ele acalmou e esperou. O Salvador precisava desse espaço, desse respeito; o João Gaspar precisava de tempo para regular o seu querer e as suas emoções, criando empatia em relação aos sentimentos do outro.



Só no final da manhã, o Salvador aceitou o abraço do João Gaspar e, felizes, trocaram sorrisos e beijinhos.

Susana Maltês

A participação da criança na gestão cooperada do currículo na creche decorre da escuta ativa pelos adultos, fundada na observação e na comunicação com as crianças. Só a observação atenta, verdadeiramente interessada em compreender cada uma, os seus interesses e formas de pensar e sentir, pode garantir que a sua voz é tida em conta no processo de decisão sobre o seu dia-a-dia.

A participação das famílias neste processo de escuta permite, como foi já referido, ampliar a nossa compreensão acerca dos seus filhos e das suas culturas. Para apoiar este processo, os profissionais e as famílias partilham e registam acontecimentos significativos das vidas das crianças, em casa e no grupo, através de fotografias e pequenos descritivos que, ao serem expostos/mostrados, convidam à construção de significados partilhados.

Da vida em casa para a vida na creche

O Dinis (1:10) partilhou de manhã fotografias da horta do avô, e contou como gosta de ir à horta, andar no trator e apanhar laranjas: “avô, avô, laranjas...”.

No seguimento desta partilha propus, também, irmos à nossa horta ver se tínhamos laranjas. Ficou combinado e escrito no “Diário – Queremos” que iríamos na manhã seguinte.

Estava uma manhã de novembro fria, vestimos os nossos casacos e lá fomos. Como a sala fica no primeiro andar, temos que descer as escadas e nesta fase três crianças ainda não conseguiam andar sozinhas, necessitando do apoio do adulto. Optámos por não os levar ao colo, mesmo que seja um processo mais demorado e que requer mais ajudas.

Já na horta a Maria (1:8), o Afonso (1:8) e o Dinis começaram logo a tentar arrancar as laranjas. A Olívia (1:10) não queria tocar nem sentir... o estar lá fora para ela já era um grande desafio pois o desnível do chão dificulta o seu andar.

Alguns colaboravam colocando as laranjas na caixa, mas o Simão (1:1) e a Bianca (1:3) preferiam ficar com elas na mão.

De volta à sala, fomos fazer o sumo. O Gabriel (1:7), a Maria Francisca (1:8), a Maria e até a Olívia (1:10), que na horta não queria saber das laranjas, dentro da sala quiseram fazer o sumo. O Dinis ia buscar pedaços de laranja e ia para o tapete comer. Para ele o mais significativo foi o ter ido à horta apanhar laranjas. A Matilde (1:5) e a Bianca ficaram só a observar e queriam tocar com o dedo na parte de dentro da laranja e sentir a sua textura e o seu cheiro. No fim da tarde bebemos o sumo ao lanche.

Este ponto de partida desencadeado por uma vivência familiar, gerou uma exploração do nosso espaço exterior e múltiplas aprendizagens para o grupo.

Tânia Barriga

Estes registos podem ser expostos nas paredes da sala ou circularem em cadernos individuais em *vaivém* entre a creche e a família, através de e-mail ou publicados em blogs. As educadoras do MEM, na tradição dos livros de vida, organizam também os registos da vida do grupo que, semanalmente ou quinzenalmente, expõem na sala ou na

instituição e, em simultâneo, enviam para casa, geralmente via e-mail. A exposição dos processos vividos pelas crianças alimenta conversas (entre crianças e entre crianças e adultos), assim como a revisitação de eventos significativos passados, expandindo e partilhando significados (ver “Conversas sobre o vivido” na página 57). As famílias são ainda convidadas a dar sugestões de atividades que gostariam que os seus filhos desenvolvessem na creche, comunicando através dos mesmos meios de comunicação ou, simplesmente, nas conversas diárias ao início ou final do dia.

Do Festival Índie para a creche

O Henrique (1:2) e a família partilharam connosco a sua experiência no Festival Índie Júnior, festival de cinema. O cinema é algo de que gostam muito, por isso, partilharam também algumas das animações a que assistiram e outras igualmente adequadas para a idade das crianças do grupo.

Numa tarde, depois de acordarem da sesta, assistimos a algumas das animações. As crianças foram reagindo com entusiasmo e admiração às formas, cores, movimentos e personagens que foram descobrindo em cada animação; aproximaram-se da parede da projeção, apontaram para as imagens, conversaram e numa das animações com animais da quinta, imitavam os sons dos animais que iam aparecendo!



Partilhámos esta experiência com as outras salas de creche e convidámos todos a virem à nossa sala assistir às curtas metragens.

Selma Damásio

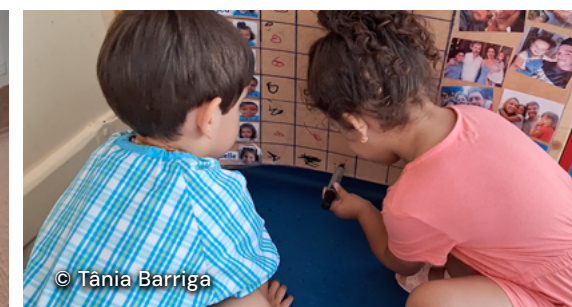
As crianças, ao tomarem progressivamente consciência de si próprias e dos outros, bem como da sua vida no grupo, vão-se reconhecendo como fazendo parte dele. Esta tomada de consciência permite-lhes antecipar ações, expressar interesses e modos de agir, participando na definição do planeamento.

O Eduardo também faz

No final do almoço as auxiliares Sílvia e Beatriz, começaram a tirar os babetes e o Eduardo (1:8) que as observava levantou-se. O Eduardo aproximou-se das outras crianças que estavam sentadas e começou a retirar os babetes e a colocá-los em cima da bancada. A sua felicidade era evidente por poder participar e assumir o papel que ele via os adultos fazerem.

Tânia Barriga

O **Mapa de Presenças** com fotografias de todos os elementos do grupo (incluindo educadoras e auxiliares), é um instrumento fundamental para promover o sentido de pertença ao grupo e para o desenvolvimento de atitudes de cuidado para com o outro e de indagação sobre as vidas de cada um (“Não está cá o João... será que ele já está melhor da barriga?”).



O **Mapa de Aniversários** (de adultos, crianças e suas famílias) permite antecipar e planejar celebrações em comum.





A exposição da **Rotina Diária /semanal** com fotos que as crianças vão progressivamente lendo, apoia o entendimento das diversas atividades ao longo do dia, dando-lhes segurança e ajudando-as a regular as suas expectativas e a projetarem-se no tempo.

O **Mapa de Tarefas** permite regular o envolvimento das crianças mais velhas na responsabilidade por certas tarefas, tais como, cuidar das plantas e animais, limpar a sala ou as mesas, preparar refeições e distribuir a fruta, reforçando a construção de uma comunidade para a qual contribuem e reforçando o seu sentido de pertença.

O **planeamento semanal das atividades** em creche decorre de diversos pontos de partida, podendo estes confluir em propostas carregadas de significado. Como pontos de partida temos os interesses das crianças manifestados pelo seu comportamento e pelas suas verbalizações, bem como pelas escolhas espontâneas que fazem (ver narrativa “Ajudar a arrumar as camas” na página 80 ou “Que barulho é este, Gabriel?” na página 42); as necessidades das crianças, manifestadas numa dificuldade identificada pelas famílias ou pelos educadores (ver narrativa “A Sofia não gosta de tomar banho” na página 91); a vida na creche, em casa ou na comunidade, onde surgem oportunidades e interesses (ver narrativa “Romãs” na página 34 ou “Uma manhã inesperada” na página 64); o contacto com o nosso património cultural e natural a que as crianças têm o direito de aceder como por exemplo histórias, lengalengas, pintura, culinária, ida a um concerto, passeio no campo (ver narrativa “Vamos fazer panquecas?” na página 71 ou “Recados e encontros na nossa aldeia” na página 74).



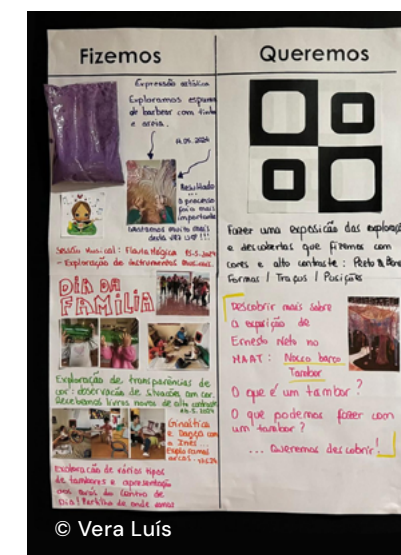
Para recolher as propostas que diariamente emergem a partir da equipa, das famílias e das crianças, temos na parede da sala uma folha grande intitulada “Queremos” onde os educadores vão registando as propostas que ficam acessíveis para serem faladas e projetadas por todos e que passarão, à medida que for possível a sua concretização, para o planeamento semanal.

Ricardo e Luís (2023) referem-se a estes registos como o **diário** da creche pois na verdade eles contêm duas das colunas que fazem parte deste instrumento utilizado noutros níveis de educação e guardam igualmente algumas das suas funções.

“O diário é a memória da vida da criança na creche. É motor de articulação de toda a

comunidade educativa e a base de reflexão dos profissionais da primeira infância. O diário é o “guardador” do verdadeiro sentido de grupo, enaltecendo a criança pequena e o bebé como atores sociais” (p. 49).

O planeamento semanal de atividades, feito pelos profissionais a partir destes informantes, é afixado na parede da sala e torna visível a intencionalidade do currículo, congregando todos para a sua concretização. Este registo contém, para cada dia, a identificação das atividades planeadas antecipadamente com a indicação do seu ponto de partida, o que clarifica o sentido e significado das atividades planeadas.



A Sofia não gosta de tomar banho

As conversas informais nos momentos de chegada e saída, os emails trocados, os trabalhos expostos na sala e nos corredores, o blogue, são promotores de conhecimento da mesma criança. Foi num final de tarde, em que a mãe da Sofia se cruzou comigo nas escadas, “A Sofia quando entra no carro começa a chorar que não quer tomar banho. Chora desde que sai da escola até que termina o banho”. A pensar no que a mãe partilhara comigo, ouvimos a história “Já para o banho!” que desencadeou conversas e partilhas “A Maria gosta do banho, a água na cabeça” diz a Maria entusiasmada enquanto o Lourenço se levanta “Com o mano, o Lourenço toma banho com o mano” fazendo-se ouvir no grupo. A Sofia continua sentada muito atenta à conversa, numa expressão preocupada. Esta conversa sobre o banho rapidamente é partilhada com os pais que começaram a trazer fotografias do momento do banho em casa. A Sofia, depois de ouvir a Valentina a mostrar a sua fotografia, partilha por iniciativa própria a sua experiência “A Sofia não gosta e chora”. A Benedita tenta ajudá-la “Não é preciso, a Benedita gosta muito.”

“E se dêssemos banho aos bonecos que temos na nossa sala? propus. As famílias trouxeram algumas banheiras de quando as crianças eram bebés e o entusiasmo por dar banho aos bonecos era geral. Naquela manhã salpicos de água saltavam da banheira onde o boneco tomava banho pela mão de cada criança, entre gel de duche, champô e brinquedos do banho as gargalhadas e conversas multiplicavam-se.

Construímos um registo com os passos necessários ao banho e enriquecemos a nossa área do faz-de-conta com uma banheira e objetos associados ao banho. As nossas brincadeiras tornaram-se mais complexas e passaram a refletir esta vivência. Um dia, a Sofia entra a correr com uma folha na mão e mostra “A Sofia não chorou!”, diz orgulhosa enquanto exhibe uma fotografia sua a tomar banho e a rir” (Mónica Ricardo citado por Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 20).

Questões de reflexão ou sugestões de trabalho

- Como se processa o acompanhamento e regulação do processo de aprendizagem das crianças?
- Como é que se processam os diálogos continuados entre crianças, famílias e equipa que sustentam as aprendizagens significativas das crianças?
- Quais os circuitos de comunicação que lhe dão suporte?
- Como garante a participação e protagonismo de todos, bem como a negociação inerente a “fazer caminho juntos”?
- Quais os instrumentos de regulação que utiliza e quais as respetivas funções e sentidos?
- Como assegura uma imagem de criança como ser em relação, competente e produtora de cultura?

Diálogos com as Orientações Pedagógicas para Creche

A complementaridade entre o modelo do Mem para creche e as OPC torna-se particularmente evidente nesta dimensão em que nos focamos no acompanhamento e regulação do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Podemos encontrar neste capítulo diversas ideias em sintonia com o capítulo III das OPC *Intencionalidade educativa*. Estas ideias, em coerência com os princípios e fundamentos da pedagogia para a infância realçam uma gestão do quotidiano de educação e cuidado, promotoras de bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento que:

- decorra de um encontro de culturas e identidades diversas;
- garanta a participação das crianças desde bebés e das suas famílias com base na observação, na escuta e no diálogo continuado;
- ocorra em “ciclos interativos de observação, escuta, registo documentação; de planificação, ação e avaliação; de comunicação e articulação, que sustentam os processos de tomada de decisão acerca do quotidiano pedagógico e das experiências e aprendizagens que proporciona às crianças” (OPC).
- ocorra através de circuitos de comunicação diversos e com recurso a instrumentos de regulação que documentam, de forma positiva, as vidas das crianças em casa, na comunidade e na creche e tornem explícitas as intencionalidades educativas dos/as educadores/as e das famílias, potenciando o diálogo e a mobilização para finalidades significativas comuns.

Para apoiar o/a educador/a e a equipa no seu trabalho enquanto promotores de ambientes de bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento, sabendo que estes decorrem em grande parte das experiências vivenciadas pelas crianças, as OPC explicitam no capítulo V *áreas de experiência e aprendizagem*. São estas: Bem-estar e Saúde; Identidade Pessoal, Social e Cultural; Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais. Em cada uma destas áreas de experiência e aprendizagem podem encontrar, num texto introdutório, a especificidade de cada área e uma apresentação das componentes que compõem cada área. Cada componente inclui um conjunto de experiências e aprendizagens que poderão ser observadas, bem como um conjunto de estratégias que o/a educador/a poderá desenvolver para as promover no âmbito da ação pedagógica.

Este capítulo das OPC permite aprofundar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebés e das crianças, dando conteúdo à intencionalidade educativa que se vai construindo em diálogos de acompanhamento e regulação.



7. O papel do/a educador/a

Neste capítulo encontrará:

→ A explicitação da perspectiva do MEM sobre o papel do/a educador/a na sua ação com as crianças, as famílias, a equipa e a comunidade, enquanto:

- animador cívico e sociomoral para uma socialização democrática ativamente partilhada;
- facilitador de relações inclusivas e animador de parcerias;
- auditor ativo, facilitador de comunicação;
- mediador cultural;
- promotor de segurança pessoal e emocional;
- implicado no bem comum e nos direitos humanos;
- comprometido com o seu desenvolvimento profissional, apoiado pelo trabalho reflexivo em cooperação.

O/a educador/a assume-se como agente promotor/a dos direitos humanos e da criança num espaço de interação com as famílias, a comunidade e a sociedade mais abrangente a que pertencem. Enquanto animador/a cívico/a e moral para uma socialização democrática ativamente partilhada (Niza, 1996), é promotor/a de uma organização democrática em clima de cooperação onde a negociação e respeito pautam as relações entre seres humanos. Torna-se, assim, um/a mobilizador/a de estruturas organizativas da cooperação e promotor/a da tomada de consciência da superioridade dessa organização na aprendizagem e na educação.

O/a educador (a é ainda um edificador/a de relações e animador/a de parcerias que reforçam a constituição de uma comunidade de aprendizagem que se apoia no processo de humanização das crianças mas também das famílias e da equipa. Reforça assim redes sociais de apoio entre adultos para a resolução conjunta de problemas.

Pela sua postura ética o/a educador/a preocupa-se com o bem de todos numa busca de compreensão e ponderação cuidadora e é alguém que presta atenção ativa à vida dos outros considerando os diversos pontos de vista e assumindo-se como um/a auditor/a ativo/a, facilitador/a de comunicação.



O/a educador/a é um/a mediador/a cultural que assume a creche como uma instituição marcada por um encontro de culturas em diálogo que se propõem fazer interagir as formas culturais espontâneas com as formas culturais científicas e humanísticas como artefactos intelectuais sofisticados da criatividade humana ao longo da sua história, e ao serviço geral de todos e não apenas das comunidades quotidianas de pertença local de cada um.



O trabalho do/a educador/a na creche dispõe de uma carga emocional significativa pela natureza das relações que se estabelecem com as crianças e, de igual forma, pela relação com as suas famílias, para quem a educação dos filhos é, de igual modo, um empreendimento de forte intensidade emocional. Neste sentido, o/a educador/a assume-se como promotor/a de segurança pessoal e emocional.

Como nos dizem Montovani & Terzi:

Tudo isto requer uma grande segurança por parte dos educadores; segurança que só pode fundamentar-se em uma real compreensão empática, mas também intelectual, do complexo jogo relacional: na construção dessa segurança, no interior da qual é possível flexibilidade sem confusão, se constrói o profissionalismo do educador (1995, p.184).



Impõe-se, naturalmente, um trabalho de maturação pessoal e profissional dos que educam, necessariamente apoiado pelo trabalho reflexivo conjunto, entre profissionais, como costumamos fazer no interior do MEM em estruturas cooperadas de suporte do desenvolvimento profissional.

O quotidiano institucional das crianças em idades precoces cria enormes desafios, mas também oportunidades aos educadores que acompanham o processo educativo nessas

primeiras idades, se entendermos o alcance de se considerar a creche como espaço de revitalização cultural e social (Folque, Bettencourt & Oliveira, 2012). A creche, enquanto espaço e tempo de reapropriação da herança cultural e patrimonial da humanidade, convoca as crianças a desenvolver dentro de si o sentido da autoria através da sua ação criativa e mobilizadora sobre essa herança, afirmando e confirmando a natureza histórica e cultural distintiva que identifica e funda a sua humanidade.



Apesar dos constrangimentos de segurança, os/as educadores/as a cultivar “A paixão de conhecer o mundo” (Freire, 1999).

Questões de reflexão ou sugestões de trabalho

- Como procura incluir todas as crianças, famílias e membros da equipa no quotidiano educativo? Como mobiliza a comunidade educativa para a inclusão de todos? Identifica algumas crianças, famílias ou membros da equipa que possam ter menos condições de participação? O que poderá fazer para ultrapassar possíveis constrangimentos?
- Quais os espaços/tempos em que potencia a escuta e a comunicação no quotidiano educativo? A comunicação é acessível a todos/as? Que outros circuitos de comunicação pode promover?
- Qual a abordagem que adota face à identificação de um problema?
- Como exerce o seu papel enquanto mediador cultural? Como valoriza o património cultural de cada um/a? Como enriquece os repertórios culturais das crianças, das famílias e da equipa?
- No seu entender como pode promover a segurança pessoal emocional das crianças, das famílias e dos elementos da equipa?
- De que modo potencia o bem comum e os direitos humanos no quotidiano educativo?
- Que ações realiza para cuidar de si própria e do seu desenvolvimento profissional? Que apoios mobiliza?

Diálogos com as Orientações Pedagógicas para Creche

As OPC assumem-se como um documento para os/as educadores/as e para quem com eles/as trabalham em contexto de creche. Em articulação com os princípios e fundamentos as OPC dedicam um capítulo diretamente a *O papel do/a educador/a* onde explicitam as dimensões da profissionalidade docente e o compromisso ético dos/as educadores/as com o bem-estar e a aprendizagem de todas as crianças, com as suas famílias, com a equipa, com a instituição e com a comunidade.

Realça-se igualmente a sintonia com os princípios do MEM na promoção de uma educação democrática, inclusiva, promotora de igualdade de oportunidades para todas as crianças numa creche que acolhe, cuida e acrescenta culturalmente as crianças, as famílias, os profissionais e os membros da comunidade com quem colabora.

No último capítulo das OPC, *Lideranças e trabalho de equipa*, podemos ver realçada uma visão de liderança democrática que partilhamos no MEM. Assim, a leitura deste capítulo apoiará uma reflexão sobre as diversas dimensões desta liderança e trabalho em equipa que será relevante não só para educadores/as que assumem cargos de coordenação como uma liderança pedagógica para todos/as no seu trabalho com a equipa de sala, com outros profissionais da instituição, com as famílias e com membros da comunidade.



8. Perfil de utilização do modelo do MEM em creche

O perfil de utilização do modelo do MEM em creche que aqui se apresenta tem como objetivo apoiar os/as educadores/as de infância a trabalhar em creche num processo de auto ou hetero regulação da sua ação educativa com crianças até aos três anos, complementar a outros processos apoiados pelas *Questões de reflexão ou sugestões de trabalho* e pelos *Diálogos com as Orientações Pedagógicas para creche* apresentadas anteriormente no final de cada capítulo.

Este perfil está organizado em diversas secções: cenário pedagógico; organização e gestão cooperada; aprendizagem através de: brincar, explorar e descobrir, atividades culturais estruturadas; circuitos de comunicação. Por último, uma secção dedicada aos princípios orientadores da ação educativa do MEM.

Para cada item o/a educador/a pode atribuir um número correspondente ao grau de utilização do mesmo: 1 – ainda não utilizo; 2 – utilizo às vezes; 3 – utilizo com frequência; 4 – utilizo sempre. A partir desta tomada de consciência sobre o processo de implementação do modelo, é importante que se registem algumas notas nas observações que possam contextualizar as evidências de cada item, os desafios e as conquistas, bem como enunciar sugestões de melhoria e a mobilização de apoios e parcerias para a qualificação das práticas pedagógicas em cooperação. Este processo pode ser levado a cabo individualmente, com a equipa de sala ou com a equipa da instituição, bem como em grupo cooperativo de profissionais a que se pertença. As oportunidades de dialogar sobre as práticas e os seus fundamentos em cooperação, potenciam não só o entendimento das mesmas como a confiança na possibilidade de nos mobilizarmos para a sua melhoria com o apoio de uma comunidade de aprendizagem. A oportunidade de utilizar este instrumento ao longo do tempo com mais do que uma recolha permite, também, ter consciência das evoluções e assim aprofundar a implementação do modelo em creche.

Uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo

Educação em creche

PERFIL DE UTILIZAÇÃO Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que: 1 – ainda não utilizo 3 – utilizo com frequência 2 – utilizo às vezes 4 – utilizo sempre	OBS.(a, b, c...)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
CENÁRIO PEDAGÓGICO				
Organização do grupo				
O grupo é composto por crianças de diversas idades e promovo encontros sistemáticos com outros grupos e adultos da instituição.				
Privilegio o tempo em pequeno grupo face aos tempos de grande grupo como forma de potenciar a participação de todos				
Promovo a participação dos bebés nas atividades da instituição e da comunidade.				
Incentivo as interações entre as crianças de diferentes idades e competências, potenciadoras de um cuidado mútuo, partilha de experiências e significados e geradoras de uma zona de desenvolvimento potencial.				
Organização do espaço e materiais				
Área de dramatização (bonecos, roupas, mobília de casa, adereços de diversas atividades (consultório médico, polícia, supermercado), fantoches...				
Área de construções (caixas de cartão, blocos, material reciclado)				
Área de descanso/calma (almofadas, refúgios, tapete)				
Biblioteca / centro de documentação (livros, álbuns com fotografias das vidas familiares/comunidade, discos, vídeos, ficheiros de imagens)				
Área de movimento e exploração e atividades físicas (rampas, escadas, estruturas, túneis, baloiços, bolas, arcos, tecidos)				
Ateliê de atividades plásticas – materiais para desenho, escrita, pintura, modelagem...				
Área de experiências (luz/sombra; água; areia; plantas, animais, instrumentos e outros materiais sonoros)				
Materiais do quotidiano familiar incorporando culturas e estéticas diversas				
Mobiliário para adultos (sofá, cadeirão ou cadeiras)				
Paredes onde se expõem produções das crianças, registos das vidas familiares ou comunitárias, obras de arte, instrumentos de regulação, acessíveis				
Espaços institucionais comuns (biblioteca, ginásio, recreio, horta...)				
Espaços na comunidade (parques, jardins, praças, museus, mercados...)				

Organização temporal do quotidiano				
Acolhimento e despedida da criança e da família pelos adultos e crianças				
Tempo para explorar, descobrir e brincar, (dentro e fora da sala)				
Tempo para atividades culturais estruturadas (histórias, dramatizações, canções, lavar a roupa ou loiça, pintura, projetos...)				
Saídas (na instituição e na comunidade) e visitas (de pessoas da instituição, famílias e membros da comunidade)				
Conversas e Comunicações (em pequeno grupo e progressivamente em grupo) - Conversas sobre a vida em casa (com famílias ou entre crianças com apoio de fotografias e/ou registos); Contar coisas uns aos outros: mostrar o que se fez, o que já se é capaz (na instituição e em casa)				
Refeições em comunidade;				
Higiene em intimidade;				
Repouso				
Instrumentos de regulação				
Mapa de presenças (incluindo adultos da sala)				
Mapa de aniversários (de todos os membros da comunidade)				
Rotina diária /semanal (com fotos para progressivamente ser lida pelas crianças)				
Mapa de tarefas				
Planeamento semanal das atividades com identificação de ponto de partida e do sentido				
Diário com colunas do queremos e fizemos para ser utilizado com as crianças, a equipa e famílias				
Livro de vida coletivo construído pela equipa e famílias (enviado em cadernos individuais, blogs, mail ou exposto no placard) com recolha de sugestões para um planeamento cooperado com a família.				

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA	OBS.(a, b, c..)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Acolhimento da voz das crianças				
Estimulo as famílias a contar episódios da vida em casa e se possível a trazer registos fotográficos ou materiais representativos (fotografias da família e dos animais de estimação; conchas recolhidas na praia.....)				
Observo os interesses das crianças expressos pelos seus comportamentos e verbalizo-os com vista a transformá-los em propostas de exploração e atividades				
As crianças mostram coisas que trazem de casa, falam de assuntos pessoais, partilham vivências comuns				
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso				
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para os pares, encorajando a criança a falar para os outros e estes a dialogarem em pequeno grupo				
Planificação da semana e do dia				
Concebo uma rotina diária e semanal estável, regular e gradual evoluindo do tempo individual para o tempo social				
Prevejo a diferenciação e simultaneidade de atividades (incluindo rotinas) de acordo com as necessidades e interesses individuais das crianças				
Apoio o planeamento do trabalho, das atividades e projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa				
Incorporo os interesses e necessidades das crianças, manifestadas nos seus comportamentos e interações, no planeamento diário e semanal				
Apoio-me na coluna do “queremos” do diário, para identificar/negociar as propostas de atividades a realizar				
Identifico atividades comunitárias (celebrações; exposições; teatros, dias comemorativos) de cariz cultural e a forma como iremos participar				
Preencho uma planificação semanal com a as atividades específicas para cada dia, identificando o seu ponto de partida, o que vamos fazer e o sentido da experiência/atividade				
Participação nas tarefas				
Envolver as crianças na realização de determinadas tarefas do seu dia a dia (mudança da fralda; preparação para o almoço; arrumação de materiais; tratar de plantas ou animais, distribuir objetos pessoais para repouso, etc)				
Estimulo a interajuda entre crianças de várias idades				
Utilizo um registo de tarefas sistemáticas com as fotografias das crianças responsáveis, com vista à participação de todos				

Balanço semanal				
Registo com recurso a fotos acompanhadas de escrita, as atividades e as conquistas das crianças e do grupo - em diversos suportes				
Envolver a equipa da sala e as famílias na elaboração dos registos				
Utilizo a tomada de consciência do que ‘fizemos’ e do que ‘queremos’ para projetar ações futuras				
Lemos e comentamos a coluna do ‘fizemos’ e a do ‘queremos’ com o grupo (adultos e crianças) para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana, promovendo uma participação progressiva de todos				

APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE: BRINCAR, EXPLORAR E DESCOBRIR, ATIVIDADES CULTURAIS ESTRUTURADAS	OBS.(a, b, c..)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Participação e acompanhamento sustentado				
Converso regularmente com as famílias no sentido de compreender o bebé e os seus modos próprios de comunicar				
Envolver-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de modos de agir e brincar mais complexos através da ação conjunta e da interação, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização				
Envolver-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados				
Promovo o cuidado e a cooperação entre as crianças bem como a tutoria e a responsabilização mútua				
Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação)				
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de ações futuras				
Atividades culturais estruturadas				
Promovo a participação da crianças em atividades diversas que respeitem e veiculem o seu sentido cultural e social autêntico em toda a sua complexidade e o contacto com áreas diversas da atividade humana. Ex: refeições, cultura alimentar, ouvir histórias e dramatizações; danças; canções; jogos tradicionais; pintura, desenho, experiências, jardinagem....				
Envolver as crianças na projeção de atividades emergentes dos seus interesses e das suas vivências				

Envolve as crianças no projetar da sua participação em atividades comunitárias (ex: o teatro de fantoches na sala do J.I.) e datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural.				
Promovo contactos diversos com espaços, outras crianças e adultos da comunidade.				
Promovo a ligação/conexão com as experiências de casa dando-lhes continuidade nas brincadeiras e nas atividades desenvolvidas na creche				
Apoio as crianças a desenvolverem e aprofundarem um interesse ou curiosidade, a resolverem um problema, estabelecendo conexões espaciais e temporais.				
Apoio as crianças a desenvolverem e aprofundarem um interesse ou curiosidade, a resolverem um problema, estabelecendo conexões espaciais e temporais.				

CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO	OBS(a, b, c..)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Com a família a comunidade e o grupo				
Promovo a partilha de informações, problemas e suas soluções entre as famílias das crianças do grupo com vista a construírem uma comunidade/rede que sustente e se apoie na educação dos filhos				
Promovo a troca de saberes, costumes e tradições entre famílias como forma de revitalização cultural e social				
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo				
Promovo a circulação de informação sobre a vida das crianças em casa e na creche utilizando os registos e conversas já referidas				
Recorro a fotografias de situações vividas em família e na creche para promover diálogos com as crianças, com as famílias e entre as crianças e adultos				
Exponho nas paredes da sala as produções das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidas				
Exponho os registos e as fotografias em locais acessíveis às crianças para alimento de conversas (entre crianças e entre crianças e adultos), e a revisitação de eventos significativos passados				
Promovo a difusão e partilha das realizações e das conquistas das crianças em pequeno grupo - Contar coisas umas às outras, mostrar o que se fez, ou o que já se é capaz de fazer (na creche e em casa)				

Perfil de Mobilização dos princípios orientados

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que: 1 – ainda não mobilizo 2 – mobilizo às vezes 3 – mobilizo com frequência 4 – mobilizo sempre	OBS.(a, b, c..)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ACÇÃO EDUCATIVA				
A ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino				
O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela ação e pela experiência efetiva das crianças, organizados em estruturas de cooperação educativa				
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez				
As crianças partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens				
A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo participado (crianças/educadores(as)) em colaboração formativa e reguladora				
A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo				
A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo				
Os processos de trabalho na educação de Infância reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares				
Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem				
A entreaduda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo				
A tomada de consciência pelas crianças, de que cada uma só pode alcançar os seus objetivos se as demais conseguirem atingir os delas, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso				
As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projetos de estudo e de pesquisa				

Uso do Modelo Pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo

Educação em creche

Observações

Sugestões

Referências

Barbeito, L., Mapierala, M., Pereira, M., & Botelho, M. (2024). O brincar na creche. *Escola Moderna*, 12 (6ª série) 48–56.

Barriga, T. (2023). Vivências em creche, (re)aprender o valor do olhar e da escuta. *Escola Moderna*, 11 (6ª série) 55–59.

Barriga, T. (2024). Uma cultura democrática em creche. *Escola Moderna*, 12 (6ª série) 48–56.

Bispo, V., Barriga, T., Matos, T. & Folque, M. A. (2024, junho 18–20). *(Re)pensar o Modelo do MEM em creche: O processo de formação na construção cooperada de um e-book*. [Comunicação proferida] 45º Congresso do Movimento da Escola Moderna portuguesa, no Instituto de Educação da Universidade e Lisboa.

Bondioli, A. & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação infantil de 0 a 3 anos*. Artmed.

Borges–Duarte (2006). A Fecundidade Ontológica da Noção de Cuidado de Heidegger a Maria de Lourdes Pintasilgo. *Ex æquo*, 21, 115–131.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological Systems Theory. In R. Vasta (Ed.), *Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.

Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança do século XXI: o desafio da Investigação. In Gomes–Pedro et al.. *A criança e a Família no século XXI* (pp. 79–89). Dinalivro.

Bruner, J. (1996/2000). *Cultura da Educação*. Edições 70.

Dias, C, Moreira, D, Botelho, M. & Nunes, P. (2021) Arqueologia do trabalho por projeto. *Escola Moderna*, 9 (6ª série) 13–22.

Folque, M. A. (2011). Autoformação cooperada de professores no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In Zambello–de–Pinho S. (org) *Formação de educadores: dilemas contemporâneos* (pp.49–60). Editora Unesp.

Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32(3), 951–975.

Folque, M. A. (2017). O lugar da criança na educação infantil numa perspetiva histórico-cultural. IN S. Almeida da Costa & S. A. Mello (Org.), *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores* (pp. 51–63). CRV.

Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A. (2022, abril 28). *A primeira infância: que desafios para a qualidade*. [Comunicação proferida] ECD AKF, Programa Amas: «investir na qualidade de resposta para crianças de 0 a 3 anos: que desafios?», Centro Ismaili em Lisboa.

Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.113–138) Porto Editora.

Folque, M. A. & Vasconcelos, T. (2019). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos? In M. E. Brederode, *Estado da Educação 2018* (p.278–289). CNE.

Folque, M. A., Bettencourt, M & Oliveira, A. (2012, julho 19–21). *Ao encontro do modelo pedagógico do MEM para o trabalho em creche*. [Comunicação proferida] 34.º Congresso do Movimento da Escola Moderna, Almada, Portugal.

Folque, M. A. Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13–34.

Freire, M. (1999). *A paixão de conhecer o mundo*. Paz e Terra.

Gonçalves, A., Gomes, E. X., Folque, M. A., Mendes, M. C., Reis, M., Almeida, T. & Kene, V. (2023). Nós no mundo: o projeto OutGoing – criança, natureza e cultura em relação no interior do MEM. *Escola Moderna*, 11 (5ª série), 21–29.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

LeeKeeman, D. & Nimmo, J. (1999). Conexões – uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp. 253–268). Artmed.

Leontiev, A.N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.

Mantovani, S. & Terzi, N. (1998). A Inserção. In: A. Bondioli & S. Mantovani, (orgs.), *Manual de educação infantil: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva* (pp.173 – 184). Artmed.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L. Folque, M. A. & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação (DGE).

Marcolino, S., Mello, S. A. & Folque, M. A. (2016). Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Crítica Educativa*, 2 (2), 123–135.

Mello, S. A.(2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 25 (1), 57–82.

Mello, S. A. (2017). Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. In: S. A Costa & S. A. Mello, (orgs.). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores* (pp. 41–50). CRV.

Mello, S. A. & Farias, M. A. (2010). A escola como lugar da cultura mais elaborada, *Educação* (Santa Maria), 35(1), 53–68. <https://doi.org/10.5902/198464441603>

Niza, I. (2013). A produção escrita dos professores e a prática educativa, *Escola Moderna*, 1(6ª série), 98–109.

Niza, S. (1996). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho et. al (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137–159). Porto Editora.

Niza, S. (1999). Para quando uma educação para a cidadania democrática nas escolas? Editorial. *Escola Moderna*, 6 (5ª série), 3.

Niza, S. (2004). Configuração dos discursos didáticos desenvolvidos pelo MEM. Editorial. *Escola Moderna*, 22 (5ª série), 3–4.

Niza, (2009). Contextos Associativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord)*Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345–362). Porto Editora.

Niza, S. (2010) A importância da comunicação nas aprendizagens curriculares. Editorial. *Escola Moderna*, 37 (5ª série), 3–4.

Parracho, M. (2022). Abrir portas... construir pontes, o poder da comunicação. *Escola Moderna*, 10 (6ª série) 7–14.

Parracho, M. (2023). A voz das crianças e a voz das famílias, um trabalho em parceria e cooperação. *Escola Moderna*, 11 (6ª série) 43–47.

Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil, *Psicologia em Estudo*, 14 (1), 31–40.

Peças, A. (1999). O papel das práticas na formação inicial dos educadores de infância. *Escola Moderna*, 4 (5ª série), 14–29.

Peças, A. (2005). Sérgio Niza: A construção de uma democracia na acção educativa. *Educação – Temas e Problemas*, 1, 147–167.

Ricardo, M & Luís, V. (2023). Diário na creche como regulador da ação e registo de memórias. *Escola Moderna*, 11 (6ª série), 48–54.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a Collaborative Process. In D. Kuhn & R. S. Siegler (eds), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (Vol. 2, pp. 679–744). John Wiley & Sons.

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Artmed.

Silva, A. M. & Folque M. A. (2016). Processo de aprendizagem em grupos heterogêneos. In Fernando Ilídio Ferreira, Cleriston Izidro dos Anjos, Andréa Avelar Duarte, Eva Fernandes, Nanci Helena Rebouças Franco, Solange Estanislau dos Santos, Teresa Sarmiento (Orgs.). *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância "Investigação, formação docente e culturas da infância"* (pp. 159– 171). Universidade do Minho.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Videira, L. & Felix, S. (2017) Creche: primeiras experiências numa comunidade de aprendizagem. *Escola Moderna*, 5 (6ª série), 11–17.

Vygosty, L. (1994). *A formação social da mente* (5.ª ed.). Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2001). Pensamento e Linguagem. Acessível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4583524/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf

Vygotsky, L., Luria, A. & Leontiev, A. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone/Edusp.

Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Hodder & Soutghton.

