



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria da Graça Santos Bandola Cardoso

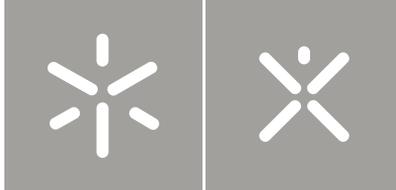
**Criando contextos de qualidade em creche:
ludicidade e aprendizagem**

**Criando contextos de qualidade em creche:
ludicidade e aprendizagem**

Maria da Graça Bandola Cardoso

UMinho | 2012

Janeiro de 2012



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Maria da Graça Santos Bandola Cardoso

**Criando contextos de qualidade em creche:
ludicidade e aprendizagem**

Tese de Doutoramento

Estudos da Criança

Especialidade: Metodologia e Supervisão em Educação de
Infância

Trabalho efectuado sob a orientação da

Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho

e co-orientação da

Professora Doutora Tizuko Morchida Kishimoto

DECLARAÇÃO

Nome – MARIA DA GRAÇA SANTOS BANDOLA CARDOSO

Endereço eletrónico – gbandola@gmail.com

Telefone – 933 032 016

Número do cartão de cidadão – 5 536 111

Título da Tese de Doutoramento – Criando contextos de qualidade em creche:
ludicidade e aprendizagem

Orientadora – Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho

Coorientadora – Professora Doutora Tizuko Morchida Kishimoto

Ano de conclusão – 2012

Ramo de conhecimento do Doutoramento – Estudos da Criança

Especialidade – Metodologia e Supervisão em Educação de Infância

De acordo com a legislação em vigor, não é permitida a reprodução de qualquer parte desta tese/trabalho.

Universidade do Minho, 30 de janeiro de 2012

Assinatura

Somos anjos com uma asa. Precisamos de nos abraçar para poder voar.

(Anónimo, in Guerra, 2003: 230)

AGRADECIMENTOS

Em tempo de conclusão deste trabalho, que foi sobretudo um longo processo de aprendizagem com reflexos diretos no meu desenvolvimento pessoal e profissional, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas sem as quais provavelmente este trabalho não teria sido concretizado.

À Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho, pela orientação científica, sempre pautada por exemplar rigor e exigência. Por acreditar em mim, sobretudo nos momentos em que mais duvidei de conseguir levar a bom porto este enorme desafio. Obrigada pela atenção, incentivo, apoio e motivação permanentes.

À Professora Doutora Tizuko Kishimoto que, embora geograficamente afastada, se manteve sempre próxima, disponível e atenta às minhas solicitações.

Foi um enorme privilégio poder trabalhar com duas pessoas de tão imenso saber. Senti-me sempre, na expressão que a Professora Júlia costuma utilizar, um anão aos ombros de gigantes.

A todas as pessoas que fazem parte da instituição na qual decorreu o estudo, pela constante colaboração e crença na possibilidade da transformação para melhor. Aos meus colegas de direção, e muito em especial à vice-presidente Adélia Janela, pela paciência, conforto e solidariedade nos momentos de crise.

Aos meus colegas de trabalho, em especial ao diretor do Agrupamento, Professor Carlos Lopes, por ter facilitado este meu percurso de formação. À colega e amiga Maria José Veiga pelo tempo dispendido no trabalho miudinho e fastidioso da correção ortográfica da tese.

Às minhas filhas, Sara João e Ana Jorge, por terem sabido compreender as minhas faltas de tempo e por acreditarem que o empenhamento e o esforço são a base do conseguir. À Jorge, pelas coisinhas do dia a dia que foi resolvendo, para colmatar as minhas ausências. À Sara, pela constante disponibilidade, apoio e saber técnico nas gravações, organização da documentação e questões informáticas.

Ao João, meu marido, ainda e sempre o meu Alentejo, onde vou buscar a tranquilidade e a certeza de que é possível superar, devagarinhamente, o aparentemente insuperável.

Ao meu pai, Alfredo Bandola Cardoso e à minha sogra, Maria Lúcia Campos, que me deram força ao acreditar em mim e que teriam tido um enorme prazer em assistir à conclusão deste empreendimento.

RESUMO

As condições em que ocorre o desenvolvimento na primeira infância têm impacto duradouro no futuro da criança, ao nível psíquico, emocional, linguístico e cognitivo (New, 1999; Schonkoff e Phillips, 2000).

Muitas pesquisas evidenciam o poder das interações e ações precoces na formação de atitudes, predisposições e aprendizagens das crianças. Estas pesquisas enfatizam ainda o reconhecimento da atividade lúdica como a forma privilegiada de intervenção pedagógica nesta faixa etária (Bruce, 2001; Moyles, 2006; Bruner, 1980, 1983; Oliveira-Formosinho, 2011; Goldschmied e Jackson, 1997; Post e Hohmann, 2003; Kalliala, 2006; Kishimoto, 2003, 2007; Laevers, 2000, 2005, entre outros investigadores).

Oliveira-Formosinho (2011, 2012) torna claro os benefícios educacionais associados à prática educativa de qualidade e os efeitos negativos ou neutros para as aprendizagens das crianças quando as características dos contextos não se enquadram em determinados critérios de qualidade.

A presente investigação, de cariz descritivo e interpretativo, situa-se na criação de ambientes educativos favoráveis à exploração e desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças. A reconstrução da pedagogia em creche com relevância para a atividade lúdica é uma forma poderosa de intervenção pedagógica que esta investigação visibiliza.

Apresenta-se um estudo de caso situado no âmbito de uma perspetiva socioconstrutivista que utiliza a formação em contexto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001) suportada na investigação-ação como estratégia para garantir a produção de novos conhecimentos, bem como a (trans)formação contínua das pessoas implicadas e das situações educativas. O estudo desenvolve-se num centro comunitário, *em patamares progressivos de intervenção cooperada e colaborativa* (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2001: 115).

A análise e interpretação dos dados permitem realçar a multiplicidade de fatores que se foram entrecruzando e reconceptualizando ao longo de todo o complexo processo transformativo sustentado no pensamento partilhado e na procura da ação coerente.

A intervenção praxiológica e construção de conhecimento nos processos de mudança sublinhou a importância de vários factores: uma conceção alargada de ambiente educativo entendendo-o como aliado no processo transformativo; a criação de um tempo rico de experiências e oportunidades educativas; a importância da procura de coerência entre discursos e práticas; o resgate da imagem da criança como ser com competência e atividade; o lúdico como cerne da pedagogia em creche; a liderança organizacional como andaime para a reconstrução da identidade profissional; e a peregrinação profissional em companhia como andaime para a reconstrução do trabalho pedagógico.

Esta pesquisa, situada no quadro teórico desenvolvido pela Associação Criança (que integra a formação, a intervenção e a pesquisa através de processos de formação em contexto), acrescentou evidências teóricas e empíricas sobre a lentidão dos processos transformativos que, contudo, originam a criação de ambientes educativos respeitadores da identidade das crianças e dos profissionais e promotores de aprendizagem de uns e de outros.

Ao longo do processo tornaram-se evidentes os múltiplos e interativos fatores que contribuem para a sustentabilidade dos processos transformativos.

ABSTRACT

The conditions in which the development in the first three years of life occur will have a lasting impact on the future of the child, on the psychic, linguistic, emotional and cognitive levels (New, 1999; Schonkoff e Phillips, 2000).

Several researches show the power of interactions and early actions on the rearing of attitudes, dispositions and learning. These researches emphasize the recognition of play activities as a privileged way of pedagogical intervention on the zero to three children (Bruce, 2001; Moyles, 2006; Bruner, 1980, 1983; Oliveira-Formosinho, 2011; Goldschmied e Jackson, 1997; Post e Hohmann, 2003; Kalliala, 2006; Kishimoto, 2003, 2007; Laevers, 2000, 2005, among others).

Oliveira-Formosinho (2011, 2012) points out the educational benefits associated with educational quality practices and the negative or neutral effects when the context's characteristics do not match certain quality criteria.

This investigation, of an interpretative and descriptive nature, aims to construct educational contexts that encourage the exploration and development of significant learning by the children. The reconstruction of pedagogy with relevance given to play is a powerful form of pedagogical intervention in crèche which this investigation makes visible.

This is a case study on the scope of a socialconstructivist perspective, that uses training in context (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001), sustained on action research as a strategy to guarantee the production of new knowledge as well as the continuous (trans)formation of the people involved and educational situations. The study takes place in a community center, *in progressive steps of cooperated and collaborative intervention* (Oliveira-Formosinho and Azevedo, 2001: 115).

The analysis and interpretation of the data strike the multiplicity of factors that intertwined and re-conceptualized all through the complex transformative process, sustained on the shared thinking and search for a coherent action.

The praxiological intervention and construction of knowledge on the transformative processes underlined the importance of several factors: a broader notion of the educational environment, seeing it as an ally in the transformative process; the creation of a time with rich educational opportunities and experiences; the importance of the search for coherence between discourses and actual practices; the redemption of the child's image, with competence and activity; play as the core of pedagogy in crèche; the organizational leadership as a scaffold to the construction of professional identity; and the professional pilgrimage in company as a scaffold to the reconstruction of the pedagogical work.

This investigation, positioned on the theoretical frame developed by the Associação Criança (which integrates training, intervention and research through processes of training in context) adds theoretical and empiric evidences on the slowness of the transformative processes that originate, however, the creation of educational environments respectful of the children's and professional's identity and promote learning for both.

Along the process, the multiple and interactive factors that contribute to the sustainability of the transformative processes became evident.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – SITUANDO O ATENDIMENTO EM CRECHE	3
1. Necessidade social e educacional das creches	3
2. <i>O currículo pronto a vestir</i> em creche	8
CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE EM CRECHE – enquadramento teórico	13
1. O conceito de qualidade	13
2. Referenciais pedagógicos que promovem práticas de qualidade	16
2.1 O modelo curricular High/Scope	18
2.2 A perspetiva de Goldschmied e Jackson	21
2.3 A gramática da Associação Criança: - Pedagogia-em-Participação	25
3. O imperativo do brincar	29
3.1 Perspetivas sobre o brincar	31
3.1.1 Piaget – o brincar como assimilação do real	31
3.1.2 Vygotsky – o brincar como zona de desenvolvimento próximo	35
3.1.3 Bruner – o brincar como predisposição para a cultura	39
3.2 Características do brincar	48
3.3 Impacto do brincar	55
CAPÍTULO 3 – O ESTUDO DE CASO – enquadramento metodológico	67
1. Questões e objetivos da pesquisa	67
2. Teoria e método do estudo	70
2.1. Abordagem qualitativa	70
2.2. Estudo de caso	75
2.3. A pré-história deste estudo de caso	78
2.3.1. Narrativa – <i>Story Telling</i>	79
2.4. Um estudo de caso no âmbito da investigação-ação	92
2.4.1. Pesquisa em espiral	94
3. Organização e tratamento dos dados	97
4. Análise e interpretação dos dados	109
CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA DA INTERVENÇÃO PRAXIOLÓGICA ...	113
Preâmbulo – a rotina diária	113
1. Receção das crianças – o espaço que acolhe	115
1.1 A preocupação com a receção revelada nos documentos internos da instituição ...	116
1.2 Porquê a tão pouca importância dada ao momento do acolher?	121

1.3	A zona de entrada	124
1.4	O que fazem as crianças	127
1.5	O conceito de “quarto de brincar”	129
1.6	“Só” brincar?	131
2.	Tempo de escolha livre – o lúdico como cerne da pedagogia em creche	137
2.1.	A incontornável questão: brincar ou trabalhar?	139
2.2.	As perspetivas pedagógicas como esteio da ação: tendências e demandas institucionais	144
2.3.	A criança como participante ou espectador	152
2.4.	Cenários de aprendizagem	160
2.5.	Comunicação Centro/Famílias	167
2.6.	Os modos de fazer educação	171
2.7.	Espaços e materiais – em busca da qualidade	179
2.7.1.	Criar um ambiente de bem-estar	185
2.7.2.	Metamorfoses das áreas: apoio às intenções das crianças	201
2.7.2.1.	Faz de Conta	202
2.7.2.2.	Brincar a ler e escrever	213
3.	Tempo de pequenos grupos – a criança competente e com agência	227
3.1.	Os tempos como <i>pegadas no caminho</i>	227
3.2.	Os mapas de organização	228
3.3.	O que são os pequenos grupos	230
3.4.	Evoluções nos pequenos grupos – deixar fluir o tempo	236
3.5.	Interações	237
3.6.	Aprendizagens nos pequenos grupos	241
3.7.	Consciência do coletivo e do dialógico - a Equipa como processo de formação	242
3.8.	Do observar ao planear	244
3.8.1.	Evoluções na forma de registar a planificação	251
3.8.2.	Exemplos de pequenos grupos decorrentes da observação	257
3.9.	Crianças e adultos: coparticipantes e coconstrutores das escolhas	263
3.10.	Bebés participantes e com agência	263
3.11.	Das atividades aos projetos	268
3.12.	Ver e ouvir as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica	279
3.13.	Os normativos legais para planificar e avaliar	281
3.14.	A avaliação das crianças	284
	CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS LINHAS DE FORÇA DESTA INVESTIGAÇÃO ...	295
	BIBLIOGRAFIA	319

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ATL – Atividades de Tempos Livres

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

COR – Child Observation Record

PQA – Program Quality Assessment

CAF – Componente de Apoio à Família

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky)

JI – Jardim de Infância

ECERS – Early Childhood Environment Rating Scale

ITERS – Infant Toddler Environment Rating Scale

PIP – Perfil de Implementação do Programa

T1 – Transição I – Sala 1-2 anos

T2 – Transição II – Sala 2-3 anos

DT – Diretora Técnica

MEM – Movimento da Escola Moderna

PDI – Programa de Desenvolvimento Individual (exigido pela Segurança Social para cada criança)

NAYEC – National Association for the Education of Young Children

NICHHD - National Institute of Child Health and Human Development

SECCYD - Study of Early Child Care and Youth Development

SICS - Manual SICS. Well-being and Involvement in care settings. A process oriented self-evaluation instrument.

OCEP – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

Este estudo parte de uma leitura da realidade atual da educação em creche, visando compreendê-la para poder transformá-la.

As condições em que decorrem as aprendizagens na primeira infância têm impacto duradouro na vida da criança, a vários níveis: social, emocional, linguístico e cognitivo. Oliveira-Formosinho (2011) refere os benefícios desenvolvimentais associados à qualidade educativa, sobretudo para crianças em desvantagem. Refere também a evidência empírica de efeitos negativos ou efeitos neutros quando as características dos contextos não se enquadram em determinados critérios de qualidade. Quando se quer contribuir para a positividade do impacto, muitas condições são necessárias: conhecer este nível educacional, dar-lhe visibilidade e estudar e contextualizar os quadros pedagógicos de referência, de forma a promover o desenvolvimento de práticas articuladas, fundamentadas e de qualidade. É na busca da qualidade para o atendimento a crianças dos zero aos três anos que se posiciona este estudo.

O capítulo 1, Situando o Atendimento em Creche, aprofunda as razões pessoais e profissionais que sustentam esta investigação: 1) o conhecimento de que há, ainda, nos dias de hoje, uma prestação de serviços pobre, meramente assistencial ou, em alternativa, imbuída já de um espírito de escolarização precoce que poderá ter efeitos perversos no desenvolvimento das crianças e 2) o reconhecimento de que, numa perspetiva de intervenção ativa e cívica, não podemos continuar a tolerar a complacência que o silêncio implica, como afirmam Brazelton e Greenspan (2002: 12).

Trabalhando na educação de infância há já trinta anos, e na educação especial grande parte desse tempo, é quase natural vir atrás, lá, onde tudo começa, no reconhecimento – reforçado pelas descobertas das pesquisas¹ e pela minha própria experiência profissional – do poder das interações e ações precoces na formação de atitudes, predisposições e aprendizagens das crianças. Com o intuito de tecer uma rede entre teoria e prática, foi realizada uma pesquisa sobre a temática do jogo e do brincar, no sentido de integrar o jogo e o brincar como recurso pedagógico de construção de conhecimento pela criança. Tentou-se, assim, analisar o brincar como andaime para a qualidade pedagógica em creche, andaime esse que permite à criança desenvolver a sua agência.

¹ Entre outros autores, serão revistos neste estudo as perspetivas de Moyles, Kishimoto, Bruce, Manning-Morton, Thorp, Carr, Wood, Attfield, Abbott, Moylet, Bergen, Goldschmied, Jackson, Laevers, Weikart, Hohmann, Malaguzzi, Gandini, Edwards, Roskos, Saracho, Spodek, Smilansky, Drummond, Pascal, Bertram, Moss, Gardner, Dahlberg, Pence, e em Portugal, os trabalhos desenvolvidos pela Associação Criança, conduzidos por Formosinho e Oliveira-Formosinho.

Deste modo, no capítulo 2, A Construção da Qualidade em Creche - Enquadramento Teórico, é realizada, para além das considerações iniciais sobre a construção da qualidade em creche, uma incursão pelas várias perspetivas teóricas sobre o jogo e o brincar. São ainda abordadas as características que nos dias de hoje são consensualmente aceites como definindo o que é brincar. Pretende-se proporcionar um contributo para a credibilização do jogo/brincar, através da formação de um conceito sólido, válido em si mesmo, a ser reconhecido pelos profissionais e reconhecível pela sociedade.

O capítulo 3, O Estudo de Caso - Enquadramento Metodológico, situa e resume o trajeto realizado ao longo do estudo, localizando as opções metodológicas em termos paradigmáticos. Explicita a problemática do estudo, situando-o no paradigma qualitativo, de cariz interpretativista. O processo desenvolvido, num formato de investigação-ação, integra e operacionaliza conceitos como partilha, cooperação, equipa de trabalho, desenvolvimento profissional, regulação coletiva das práticas, observação interpares, coformação, cooperação e colaboração (laboração em conjunto). Para além de definir o objeto social e científico do estudo, este capítulo revela ainda o método – Estudo de Caso – e o modo como foi realizada a recolha e organização dos dados, bem como o seu tratamento, análise e interpretação.

O capítulo 4 – Desenvolvimento da Narrativa da Intervenção Praxiológica, enquadra-se na tipologia que Bassey (1999) classifica como estudo de caso *story telling*, isto é, faz a narrativa de uma exploração e análise do caso. Esta narrativa é realizada numa perspetiva praxiológica, ou seja, no diálogo interativo entre crenças e práticas, partindo do quotidiano educativo, mas sustentando-o nos saberes e teorias (Oliveira-Formosinho, 2006). A análise é realizada através de mirantes da rotina diária da instituição, selecionados como pontos de observação, ou pontos de mira, partindo dos quais foi possível abarcar toda a paisagem educativa (Oliveira-Formosinho (2002b). Estes mirantes, três tempos da rotina diária, observados e analisados, foram os seguintes: Receção, Tempo de Escolha Livre e Pequenos Grupos. No âmbito de uma perspetiva socioconstrutivista, estes revelam o processo de construção da qualidade que se tentou levar a cabo na instituição estudada.

Finalmente, o capítulo 5 – Considerações Finais – as Linhas de Força desta Investigação, com base na análise e interpretação dos dados, tenta refletir a premência de uma atenção aos contextos de creche, realçando a multiplicidade de fatores que influenciam a qualidade das práticas. Pretende-se alertar para a responsabilidade e implicação que este contexto merece de toda a sociedade, tendo em conta o bem-estar e as efetivas necessidades das crianças dos zero aos três anos.

Capítulo 1 – SITUANDO O ATENDIMENTO EM CRECHE

1. Necessidade social e educacional das creches

O primeiro objetivo de um ato de aprendizagem, para lá do prazer que possa dar, é ter utilidade no futuro. Aprender não deve apenas conduzir-nos a um determinado sítio; deve permitir-nos continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade (Bruner, 1998: 39).

O ponto de chegada do caminho percorrido ao longo da jornada de aprendizagem, que foi este estudo, pretende ser esse: útil, na perspetiva de trazer os benefícios deste percurso de aprendizagem para o núcleo central da atividade da escola – o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos seus contextos relevantes, que incluem naturalmente a família (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002: 14).

O ponto de partida está em duas condições que marcam a minha vida profissional:

1) O facto de ser educadora de infância e trabalhar há muitos anos na educação especial. Este campo profissional sempre me fez refletir sobre como, indo mais atrás, onde tudo começa, poderia ser feita uma efetiva prevenção educativa. Cuidar bem do início é uma estratégia preventiva. Sabe-se que as estratégias preventivas são mais eficazes que as curativas. Como adverte Bruner (1980: 9): no que respeita ao crescimento emocional e mental, um bom começo é, realmente, meio caminho andado (*well begun is half done*).

Decorre daqui uma questão de fundo deste trabalho - de que forma a qualidade de atendimento prestado nas creches influencia as aprendizagens das crianças? Deseja-se perceber a interdependência e a interatividade entre as aprendizagens das crianças e os seus contextos educativos.

2) O facto de estar ligada, em regime de voluntariado, há vários anos, a uma pequena instituição, o Centro Comunitário (nome fictício), que inclui a creche nas valências que oferece. Este Centro encetou, de há nove anos a esta parte, uma busca de melhoria, incluindo o questionamento e a crítica das práticas tradicionais e transmissivas como alavanca de mudança para práticas de cariz construtivista. E nasce desta busca outra questão de fundo - como criar contextos enriquecidos e enriquecedores para a educação das crianças dos 0 aos 3 anos? Como sabemos que estamos a prestar um bom serviço? Como garantimos boas práticas? Quais as experiências que impactam positivamente e quais as que impactam negativamente? (Oliveira-Formosinho, 2011).

No início deste estudo foram feitas entrevistas às educadoras da instituição onde aquele se iria desenvolver (outubro 2007). Das vozes das educadoras transparecem três

problemas fundamentais: a ausência de formação específica para a educação em creche, as ansiedades e inseguranças que decorrem desta insuficiência de conhecimentos e, ainda, a falta de reconhecimento profissional atribuído ao educador em creche.

A formação inicial no âmbito da creche aparece como quase inexistente, sendo uma das causas apontadas para as inseguranças sentidas nesta área. Esta superficialidade da formação inicial em tudo o que respeita à primeira infância acontece, nesta instituição em particular, não apenas com a educadora mais velha da EBC, Susana (SU), que terminou o curso em 1996, mas também com as educadoras que concluíram recentemente o seu curso de formação inicial, como é o caso das educadoras Lídia (L) e Gina (G), formadas em 2004, e ainda Sandra (S), formada em 2007. Alguns excertos dessas entrevistas:

Investigadora (I) – Qual foi a sua formação inicial em creche?

SU – A minha formação inicial não incluiu qualquer formação ou informação sobre creche. Não me recorde de a creche ter sido sequer abordada.

L – Oh, tive muito pouca. Lembro-me que tocámos ligeiramente no assunto quando falámos na educação experiencial, mas na altura pareceu-me tudo muito vago.

G- Tivemos uma disciplina OPAC (Observação, Planeamento e Atividades na Creche) e recorde-me de termos feito observação neste contexto, embora só duas ou três manhãs. Não deu para nos apercebermos bem do que é a creche.

S – No 4º ano tive uma disciplina de opção, e escolhi “Observação, Planeamento e Atividades na Creche” que consistiu em passar três manhãs em creches diferentes para observar o tipo de atividades planeadas. Depois pediram-nos para planear um dia em creche, só que este plano nunca chegou a ser posto em prática. Não tive mais nenhuma formação.

I – Fez prática pedagógica em creche?

SU – Não. Nunca fiz estágio em creche, nem sequer as visitei durante a formação.

L – Acho que apenas visitámos uma creche (pelo menos só me lembro de uma...), mas não se pode considerar propriamente um estágio, foi só mesmo uma visita. Eu estagiei sempre com o pré-escolar e, que eu saiba, as minhas colegas também.

G – Não existiam estágios em creche, apenas observações.

S – Não, para além daquelas manhãs que falei, não tivemos mais nada em creche.

I – Como se sentiu, quando iniciou o seu trabalho em creche?

SU – Muito angustiada. Chorei muitas, muitas vezes. Sentia-me perdida com aqueles meninos tão pequeninos à minha volta e parecia-me, para ser sincera, eu, que até me considerava uma boa educadora, que estava a desperdiçar os meus talentos... Não me sentia minimamente preparada para trabalhar numa creche mas, e talvez pela minha ligação ao MEM [Movimento da Escola Moderna] e a si [Graça Cardoso], sentia que o trabalho em creche não podia ser só assistencial. A formação inicial por um lado foi muito genérica e por outro muito vocacionada para o pré-escolar, por isso fazer uma transposição direta para a creche seria descabido.

L – Para dizer a verdade, senti-me mesmo muito assustada. Ia ficar com a responsabilidade de três salas, com seis auxiliares que já sabiam muito mais do que eu do que se faz em

creche... os primeiros tempos, o primeiro ano, sobretudo, foi muito stressante. Mas depois, com o apoio que fui tendo e com a ajuda da Equipa, fui começando a aprender. Só acho uma coisa: demorou tempo demais a chegar onde cheguei. Não havia necessidade de tanto tempo e tanta aflição se já tivéssemos tido umas “luzes” do que é a creche no tempo da formação inicial.

G – Eu acho que para além da teoria, que é fundamental e a base para a formação, é crucial que conheçamos diferentes contextos e valências de educação, bons profissionais que trabalhem e se identifiquem com algum modelo, revelando boas práticas. Enquanto estudantes nós não tivemos oportunidade para trabalhar em creche, o que se revelou uma lacuna da formação dificultando assim a nossa adaptação face a esta realidade.

Tão frequentes e tão gerais pareciam estas dúvidas e inseguranças, tão relevantes para a execução real do trabalho e, sobretudo, tão plenas de consequências diretas para as crianças a quem iriam afetar, que me suscitaram a curiosidade de verificar se, noutros contextos, as questões seriam semelhantes: seria também assim, fora desta instituição? Da minha prática profissional em educação especial, que implicava o apoio direto em várias instituições da cidade e, ainda, da minha extensa atividade como formadora, fui-me apercebendo de que, de facto, na maioria das instituições o trabalho em creche era considerado pelas Direções e pelas próprias educadoras como “menor”, sendo olhadas como amas assistenciais dos bebés. No próprio Centro Comunitário, e como consultora pedagógica do mesmo, encetei um trabalho muito difícil de persuasão da direção sobre a necessidade de duas educadoras – e não uma - em creche, sendo que o argumento da direção, para além das dificuldades financeiras, estava sempre relacionado com o tempo que as crianças passavam a dormir e os cuidados de higiene e alimentação de que necessitavam. No entender da direção, estes tempos eram pouco pedagógicos e não justificavam a contratação de uma segunda educadora. Esta só foi contratada já depois da minha entrada como Presidente da direção, também com uma fundamentação cuidada sobre esta necessidade aos restantes elementos da direção.

E isto acontecerá, ainda hoje, no decurso deste estudo, noutras instituições? Qual o atual nível de conhecimentos da educadora “comum” relativamente ao trabalho em creche?

Ao longo deste trabalho, fui tomando consciência da necessidade da resposta à questão fundamental descrita por Bruner já em 1980 que diz respeito à natureza e à qualidade dos cuidados prestados a crianças fora de casa e que pergunta como devem ser os ambientes que criamos para crianças.

Uma das evidências que me comprovou a premência de trabalhos como o da presente investigação - o da procura de contextos enriquecidos e enriquecedores para crianças pequenas - foi a análise de um fórum muito concorrido por educadores de infância, inserido no “Projeto Arca Comum”, disponível na internet, designadamente o fórum dedicado

ao debate de assuntos relacionados com creche. Tentando responder à minha própria questão sobre de que forma seria possível retratar algo que eu pressentia real no mundo das creches - uma grande desinformação (ou falta de formação), dei início à análise das discussões e comentários do fórum acima referido, no período de maio de 2008 a outubro de 2009, uma vez que me fui apercebendo da relevância desta análise no contexto desta investigação.

No caso concreto deste fórum, participam quarenta e quatro educadoras como proponentes de temas, de variadas áreas geográficas, sendo doze de Lisboa e as restantes abrangendo locais tão distintos como Braga, Viseu, Faro, Gaia, Bragança, Funchal, Beja, Aveiro, Viana do Castelo, Santarém, Leiria, Setúbal, Póvoa do Varzim... A estas quarenta e quatro educadoras corresponde um número muito mais elevado de outras educadoras que comentam e fazem pedidos relativamente aos temas lançados. Esse número, muito superior, é difícil de contabilizar.

Está bem patente neste fórum a desinformação e a ansiedade provocada por uma área pouco trabalhada no âmbito da formação inicial, que se traduz na existência de grandes indefinições, muito evidenciadas no discurso destes profissionais, relativamente à organização do seu trabalho. Procurando fugir à corrente assistencial, pouco valorizada por educadores e pais, surge uma outra perspetiva, que busca uma aproximação ao jardim de infância, de modo a de alguma forma reabilitar a imagem do trabalho em creche.

É assim que, das várias temáticas discutidas no fórum acima referido, a maioria das intervenções à data da consulta (noventa) se incluem nos temas “Sala 1/2 anos”, “Características 1/2 anos”, “Projeto Pedagógico”, “Planificação”, “Atividades”, “Material para Creche” ou outros, todos eles na busca de sugestões de atividades para o dia a dia com as crianças. As trocas de mensagens são elucidativas, e parece-me importante o relato de algumas delas na tentativa da chamada de atenção para possíveis efeitos nocivos, sobretudo para as crianças, quando não existe uma efetiva orientação ou coordenação pedagógica. Podemos pensar que estas mensagens refletem, sobretudo, o nível atual de conhecimentos relativamente ao trabalho de creche.

Comecei ontem a trabalhar em creche, um mundo novo para mim, estou-me a sentir um pouco perdida no meio destas rotinas. A creche é completamente diferente do jardim de infância. Tenho mil e uma dúvidas e receios. (...) Tenho uma grande dúvida em relação ao tapete, tento introduzir isso logo no primeiro dia para que as crianças percebam que começamos o dia no tapete, que é ali que falo um pouco com elas em grande grupo, que é ali que contamos histórias etc. ou deixo passar alguns dias???

Também vou trabalhar com esta faixa etária pela primeira vez... Ao longo do primeiro mês não realizam atividades, é? Dedicam este tempo a adaptação da criança ao espaço, as pessoas etc... E deixam-nas livres para brincar como querem, é isso?

As respostas a estas questões passam por enviar sugestões práticas – receituário prescritivo:

Quanto à tua questão (reunir as crianças no tapete), consegue-se reuni-las todas, mas claro que a sua concentração é mínima e não se consegue estar muito tempo com elas sossegadas, o melhor é só cantares a canção dos bons dias dizendo o nome delas. Claro, com o passar do tempo, vamos sempre conseguir captar mais atenção delas. (Ainda o sentar no tapete) É sempre possível reunir os "bebés" desta sala. Mas não sei se eles te vão dar grande atenção... Primeiro porque a capacidade de atenção deles é muito reduzida, segundo porque não falam (...) Mas podes sempre reuni-los para colocar babetes, cantar uma música (com gestos), cantar os bons-dias, ver quem está na sala... À medida que os dias forem passando, irás notar que eles crescem e se na semana passada só olhavam para ti durante 1 minuto... Esta semana já são 2 minutos... E estas são as grandes conquistas na creche, na sala de 1 a 2 anos... Boa sorte!

Como assinala Oliveira-Formosinho (2007: viii), *temos enveredado, com irreflexão surpreendente, por propostas e receituários provenientes dos mais diversos quadrantes; (...) caímos numa pedagogia ditada pelos modismos, sujeita a lógicas que não se situam nas "coisas da profissão" e que, pelo contrário, lhe são exteriores. Daqueles receituários não faz parte, em todos os comentários analisados, a frase escutar a voz das crianças, ou o alertar para ouvir a criança no pleno sentido observacional da palavra.*

Voltando ao fórum, a diminuição das crianças enquanto sujeitos e cidadãos de pleno direito, é patente, por exemplo, no modo como se aplicam nomes às salas das crianças e se ignora a criança como ser competente. É uma visão da criança como *ser em espera de participação* (Oliveira-Formosinho, 2007: vii).

Hoje pediram-me, na instituição, para eu dar um nome à minha sala e começar a decorá-la em função do nome que escolher... não sei muito bem que nome hei de dar... pensei em "As Estrelinhas" ou "As Maçãs", mas não sei mesmo. Têm alguma sugestão?

E as respostas não se fazem esperar:

Quanto ao nome da sala, não sei... tenta ir de encontro com o tema do P.E.E¹. ou se a tua sala tiver alguma cor predominante... Por exemplo: a sala onde irei trabalhar é toda de um azul céu, então irá ser a "Sala do Céu" e a decoração irá ser toda em torno do nome, como por exemplo: estrelas, arco-íris, nuvens...

Relativamente a este protagonismo do adulto em detrimento da escuta da criança, numa perspetiva transmissiva, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) chamam a atenção para o modo como estes contextos reduzem a riqueza das interações e relações adulto-criança. O adulto está preocupado apenas com a realização individual da criança com referência à norma, e as atividades proporcionadas são reprodutivas e iguais para todas crianças - é o chamado *currículo pronto-a-vestir* (Formosinho, 2007).

¹ Não é perceptível se esta é uma referência ao Projeto Educativo da instituição ou ao Projeto Pedagógico. Seja qual for o caso, é de assinalar a existência de um tema, que se pressupõe externo à própria educadora, o qual deverá ser "trabalhado" ao longo do ano. Como já referido em Cardoso (2004), a planificação temática é estabelecida de ano para ano e vão sendo alterados os objetivos e as atividades de acordo com o grande tema a desenvolver no ano inteiro.

2. O currículo pronto-a-vestir ²em creche

Não menos preocupante do que as pequenas “receitas” entre colegas é a procura de um receituário pronto-a-usar, se possível legitimado por editoras que, com um invólucro apelativo e mais comercial, singram no mercado à custa das fragilidades e incertezas dos profissionais.

No fórum acima referido, sob o tema Planificação, alguém publica uma imagem impressa, colorida, mas quase ilegível, de origem espanhola, onde se decifram frases como “Trajeto didático”, “Estratégias” e “Avaliação”. Imediatamente a seguir, 44 educadoras fazem pedidos sobre como aceder a esta ficha de planificação. Do mesmo modo, é também comentada no fórum uma obra sobre creche, lançada por uma editora portuguesa, “Projeto Creche”. A obra divide-se em “Áreas Curriculares” e inclui “Programação de Conteúdos”, dos 0-1, 1-2 e 2-3 anos. Os temas destes conteúdos são apresentados em fichas-diagrama apelidadas “Esquemas de Planificação da Unidade Didática”, que incluem ainda “Materiais para Observação e Avaliação” e “Fichas de Atividades” para as crianças. Estas “Fichas de Atividades” incluem uma secção chamada “Hábitos” (que se trabalham a partir de uma história, em cada unidade didática) e uma “Ficha de Hábitos” (fichas fotocopiáveis que ilustram a pequena história associada ao “hábito” da unidade didática). Temas a abordar: educação para os valores; educação para a cidadania; educação para a saúde; educação rodoviária; educação ambiental e educação para o consumo.

Pareceria, de facto, uma coincidência que todas as educadoras do Centro Comunitário se sentissem pouco preparadas para o trabalho em creche. Mas o que é pouco tranquilizador é a constatação de que ainda hoje, em 2011, a situação se mantém inalterada no que respeita à falta de especialização, que parece generalizada, destes profissionais. Como assinalam Philips *et al.* (2000) a especialização dos educadores de infância promove e facilita uma riqueza e variedade de experiências que se torna difícil de alcançar com pessoas que se limitam a “tomar conta” de crianças.

Documentos como o *National Child Care Staffing Study* (Whitebook *et al.*, 1990) apelavam, já na década de 90, para a necessidade de maiores qualificações académicas dos profissionais da primeira infância. O relatório resultante deste estudo destacava a formação como um indicador positivo nos cuidados adequados ao desenvolvimento das crianças e pretendia fazer um apelo às entidades políticas, para que fosse assumido o compromisso de garantir às famílias uma maior qualidade de ambientes educativos, através precisamente de

² Na conhecida expressão de João Formosinho (2007).

uma maior qualificação acadêmica dos educadores de infância exercendo a profissão em creche. Vinte anos passados, este relatório mantém-se atual no que se refere à necessidade de desenvolver a qualidade da formação inicial dos profissionais que vão exercer a profissão em contexto de creche: a formação inicial de educadores para creche pode considerar-se deficitária em quase todas as realidades que a literatura revela, excepcionando muito poucos programas alternativos no âmbito das pedagogias explícitas (Oliveira-Formosinho, 2011). As investigações atuais salientam também a importância do papel e funções da educadora (NICHD, 2002; Belsky *et al* & NICHD, 2007; Oliveira-Formosinho, 2011).

Assim, e reportando-nos à legislação atualmente em vigor, torna-se relevante salientar esta questão da formação. No diploma que regulamenta o Perfil Geral do Educador de Infância, transparece a ideia de que a formação do educador não privilegia competências para educar crianças com idades inferiores a 3 anos.

Lally (1997, 1998, 2000, in Gandini e Edwards, 2002: 46) tem desenvolvido um grande trabalho no alertar para os perigos de uma educação “academizante” na primeira infância, nomeadamente nos Estados Unidos. Aquele investigador (*ibidem*) recomenda a *experiência italiana*, nomeadamente da região italiana de Reggio Emilia, localizada no norte de Itália, propondo a ideia de *que é necessário um currículo que responda às reações das crianças e dos bebés*, em oposição às crenças que ultimamente vão surgindo, supostamente suportadas nas recentes descobertas das ciências neurológicas. Lally (in Gandini e Edwards, 2002: 46) relata a proliferação de *jogos rígidos de estímulo da aprendizagem e de materiais educativos que enfatizam as atividades dirigidas e as lições ministradas por adultos*. *Surpreendentemente, refere Lally, e a fim de garantir que não se fechem as “janelas de oportunidades” que as crianças menores de três anos possuem, surgiram exortações em relação aos variados tipos de estimulação precoce. Muitas dessas sugestões são chocantes e algumas até prejudiciais ao desenvolvimento*. Da preocupação com a escolarização precoce, que começa a iniciar-se já na creche, nasce mais uma das questões de fundo deste estudo: qual a relevância dada à atividade lúdica como forma de intervenção pedagógica nesta faixa etária? Os contextos enriquecidos e enriquecedores para a educação em creche devem privilegiar a atividade lúdica?

Chegámos hoje a um nível de conhecimento em que as pesquisas, realizadas em diferentes contextos teóricos, evidenciam fortemente as ligações entre o desenvolvimento das literacias na criança e a atividade do jogo (Roskos e Christie, 2000; Kishimoto; 2003; Bruce, 2001; Moyles, 2002, 2006). Diferentes tipos de jogo terão diferentes tipos de consequências na conceptualização, pela criança, das diferentes literacias como atos de significado. Porém,

em vários países, nos quais se começa a valorizar o primado do acadêmico sobre o lúdico, brincar não é um conceito cómodo. O debate educacional centra-se sobre se o jogo deve ou não ter um papel importante no enquadramento curricular (Manning-Morton e Thorp, 2003). É muitas vezes confundido com “mera” recreação: as investigadoras inglesas acima citadas e outras autoras, como Siraj-Blatchford *et al.* (2002), referem que o jogo começa a ser pouco experienciado nos contextos educacionais do Reino Unido, apesar das pesquisas que comprovam os benefícios das aprendizagens decorrentes do jogo.

Com efeito, são vários os estudos que confirmam os efeitos positivos do brincar nas aprendizagens. Entre outros, Pellegrini e Holmes (2006) demonstram um aumento da atenção e concentração por parte das crianças após o tempo de recreio (atividades livres no exterior). As aulas de educação física, todavia, não são substitutos efetivos do brincar espontâneo (Bjorkland e Pellegrini, 2000). O brincar físico (correr, saltar, trepar, etc.) envolve o corpo todo e favorece a exercitação dos músculos em força, resistência e competência (Pellegrini e Smith, 1998). Este tipo de brincar tem sido também associado ao desenvolvimento de áreas do cérebro responsáveis pelo controlo cognitivo e comportamental (Panksepp *et al.*, 2003). Christie e Roskos (2000), suportando-se em investigadores como Ferreiro, Teberosky, Rowe e MacGillivray, afirmam que o brincar na infância potencia a emergência da literacia, através de categorias partilhadas pelo brincar e pela literacia, tais como: transformações, narrativas, meta-conversações e interações sociais.

Como nos diz Bruner (1980: 9), um bom começo é já meio caminho andado (*well begun is half done*). Considerando que a creche é, em essência, um contexto de desenvolvimento de práticas e vivências que operam de forma interativa, esse contexto pode constituir-se como *fator de oportunidade* ou de *constrangimento* sobre aquilo em que a criança se há de tornar. Nesta ordem de ideias, Formosinho (1996a: 9) afirma: *os maus serviços educacionais representam uma oportunidade perdida*. Um currículo uniforme e que não respeite o brincar em idades tão precoces pode representar essa oportunidade perdida.

À minha dúvida inicial sobre a necessidade do presente estudo, atrevo-me a responder – “com toda a urgência”. Tendo em conta as pesquisas que demonstram a enorme capacidade de aprendizagem das crianças nos três primeiros anos (Trevarthen, 1992; Gardner, 1994; Goleman, 1996; Schonkoff e Phillips, 2000) não podemos correr o risco de rotinizar e empobrecer as potencialidades de cada criança. O *currículo pronto-a-vestir* (Formosinho, 2007), preestabelecido e formatado, constrange e manietta o educador ao impedir que utilize e aproveite as inúmeras variáveis envolvidas no dia a dia da vida real. As crianças serão uma audiência tendencialmente passiva, na escola, durante muitos anos:

começar mal tão cedo ameaça seriamente o potencial cognitivo da criança. Margaret Mead, num discurso na NAYEC (in Jones e Nimmo, 1998: 77), descreveu a escola de hoje como

O aborrecimento transcendental – estar fechado numa sala, longe de qualquer coisa que se move, ou respira, ou cresce, numa temperatura controlada, hora após hora - significa que estamos a retirar às crianças qualquer possibilidade de reação, sensibilidade, impressionabilidade e compreensibilidade.

Há a necessidade efetiva de intervenção no âmbito das práticas educativas em creche. Há a necessidade de distinguir as práticas inúteis e, quiçá, nocivas, daquelas com *verdadeira intencionalidade educacional, nas quais as crianças se envolvam, aprendam, persistam e desenvolvam um habitus para aprender* (Oliveira-Formosinho, 2007: 30).

Há a necessidade, ainda, de reabilitar o brincar aos olhos de pais e educadores, encarando-o como um direito e uma necessidade inalienável da criança.

Concluindo

A situação das creches é uma temática quase em embrião, não só em Portugal como noutros países (Coelho, 2004). Goldschmied e Jackson, já em 1997, assinalavam a pouca valorização dada a este setor fundamental, com repercussões diretas nos salários, estatuto social, condições laborais, ausência de carreira profissional e, muitas vezes, de formação específica. Treze anos depois, esta análise é ainda perfeitamente atual.

Para analisar os efeitos da educação fora de casa é importante ter em conta as características das crianças, tais como temperamento e género. São igualmente fatores importantes as características das suas famílias - não só o estrato socioeconómico, mas também as suas atitudes perante o trabalho e a própria qualidade dos cuidados parentais (Oliveira-Formosinho, 2011). Esta autora, juntamente com Araújo (2011), afirma mesmo que as arenas privilegiadas para a qualidade na educação de infância se situam nos programas pedagógicos, na formação dos educadores e na interligação com as famílias.

Apesar da relevância dos três primeiros anos de vida, é pouco visível ainda hoje, nas políticas educativas e na própria investigação, um debate aprofundado sobre a construção da qualidade na educação na primeira infância – no sentido da criação de ambientes que efetivamente respeitem a criança e lhe deem oportunidades de crescer.

O modo como a sociedade encara a criança é um aspeto fundamental a refletir em qualquer debate sobre a qualidade da educação e cuidados na infância.

No capítulo seguinte serão aprofundados, com base na literatura, alguns caminhos possíveis para a construção da qualidade em creche.

Capítulo 2 – A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE EM CRECHE - enquadramento teórico

1. O conceito de qualidade

Dahlberg, Moss e Pence (2003) analisam aprofundadamente o conceito de qualidade, entendendo-o como um conceito complexo: se à luz de uma perspetiva da modernidade este é um conceito quantitativo, mensurável, objetivo, que diz respeito, *principalmente, à definição, por meio da especificação de critérios, de um padrão generalizável em contraposição ao qual um produto pode ser julgado com certeza* (Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 127), já numa perspetiva pós-moderna a qualidade é vista como dinâmica, evolutiva, contextual e transaccional:

(...) é um discurso que fala da ação e da responsabilidade pessoal para produzir ou construir significados e aprofundar o entendimento sobre o trabalho pedagógico e outros projetos, trazendo à tona a prática e o contexto, sempre no relacionamento com outras pessoas e seguindo procedimentos rigorosos (Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 152).

É um conceito polissémico, que varia consoante a perspetiva dos atores sociais – estado, municípios, associações parentais, associações profissionais, associações sindicais, universidades e instituições de formação, associações científicas e pedagógicas, entre outros.

No âmbito da educação de infância o movimento da qualidade tem assumido vários caminhos: a criação de perspetivas que organizam um conjunto de conceptualizações, questões e critérios para pensar a qualidade (Zabalza, 1998); o desenvolvimento de formatos para avaliar e desenvolver colaborativamente a qualidade (*Effective Early Learning*, Pascal e Bertram, 1999); a implementação de instrumentos para medir a qualidade, quer desenhados isoladamente como uma escala de avaliação da qualidade geral dos contextos de educação (Escala ECERS, Harms *et al.*, 1980 e ITERS, Harms *et al.*, 2006), quer ainda desenhados no âmbito de um modelo curricular (PIP, High/Scope, 1989). Mais recentemente, o Projeto DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), sob coordenação de Oliveira-Formosinho (2009) e publicado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, apresenta-se como um referencial para avaliação da qualidade educativa para a comunidade profissional.

Oliveira-Formosinho (2007) compara dois paradigmas de análise da qualidade na educação: o paradigma tradicional e o paradigma contextual. No primeiro, considera-se que o processo de avaliação e desenvolvimento se centra na avaliação de produtos realizada por agentes externos, permitindo comparações perante standards preexistentes e orientando-se para generalizações. O segundo paradigma reconhece o processo de avaliação como

contextual, ecológico, desenrolando-se em colaboração, a partir de atores internos (crianças, professores, pais), que reconhecem a necessidade de desenvolvimento e mudança e que colaboram na sua construção. Num paradigma teórico participativo o educador é, assim, um ator-chave e um protagonista central do processo de construção da qualidade.

Uma das questões essenciais do presente estudo é a de como construir contextos de qualidade, com significado, incluindo nesta construção adultos e crianças. Subjaz a esta questão uma visão de criança participante e participativa nessa mesma qualidade. Na esteira do pensamento de Oliveira-Formosinho e Araújo (2004a: 85), um protagonista central para a análise da qualidade é a criança, tornando-se esta um ponto de referência obrigatório para a definição de qualidade.

A transformação no sentido da qualidade deverá ter como sustentáculo um referencial pedagógico; a linha desenvolvida neste trabalho é de raiz socioconstrutivista, na qual a competência participativa da criança é centralmente reconhecida. As várias propostas pedagógicas materializam-se de diferentes modos nas práticas. Contudo, três grandes vetores são de salientar e são comuns às propostas pedagógicas referidas: a visão de criança como ator social e coconstrutor do conhecimento; o papel do adulto como facilitador e *proporcionador de ocasiões* (Edwards, 1998: 181) e o estatuto dado ao brincar como potenciador do bem-estar socioemocional e ativador das competências psicomotoras, linguísticas e cognitivas das crianças.

É almejando o contributo para uma melhoria das práticas que se desenvolve a presente investigação. Pretende-se que tenha como consequência, como descrito por Giddens (1976, in Oliveira-Formosinho, 2004: 147), favorecer *um poder para fazer a diferença, atuar e construir e, mesmo, ir contra constrangimentos transformando as estruturas e os sistemas de que derivam os constrangimentos*.

Não é propósito deste estudo, que possui uma vertente eminentemente praxiológica, deter-se somente na discussão teórica sobre a multidimensionalidade do conceito de qualidade, sob pena de esta distrair do essencial e resvalar para propostas abstratas e não reflexões situadas, como se pretende. Dahlberg, Moss e Pence (2003: 13) abordam o que apelidam de *era da qualidade: não passa um dia sem que a palavra apareça em inúmeros lugares, ligada a inúmeras atividades, bens e serviços. É o que todos querem oferecer e o que todos querem ter*. É de tal ordem a importância dada ao conceito de qualidade, lembram estes autores, que é esquecida a *qualidade* da qualidade – boa ou má, sendo que a qualidade está (como a beleza) no olhar do observador.

Acreditando que a qualidade é um processo-em-progresso (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004a) e que depende dos atores que dinamicamente são centrais para esse processo e para o seu progresso – educadores, crianças, pais (Malaguzzi, in Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004a), torna-se essencial perceber o que, efetivamente, faz a diferença nos contextos educativos.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) acreditam que é das pequenas narrativas do conhecimento local que vão emergir as ilhas de diferença ou contracorrentes (*islands of dissent*) e não das metanarrativas da modernidade (Lyotard, in Dahlberg, Moss e Pence, 2003). Estas ilhas de diferença têm posições bem definidas sobre as crianças e as instituições:

Falamos sobre a criança rica, a criança como coconstrutor, a criança como cidadão; sobre a instituição dedicada à primeira infância como um fórum de sociedade civil, com possibilidade para muitos e variados projetos, um local para as crianças e para a infância; sobre a construção de significado, a documentação pedagógica e o currículo gerativo; sobre poder e liberdade, sobre o diálogo, a confrontação e a reflexão; sobre a pluralidade, a singularidade, a incerteza e a contingência; sobre a ética de um encontro e do relacionamento com o Outro (Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 242).

2. Referenciais pedagógicos que promovem práticas de qualidade

Não somente em Portugal mas também noutros países, a creche, na ausência de linhas orientadoras específicas, sofreu “contágios” das formas de atuação das instituições/agências mais próximas: por um lado, as famílias (como local legitimamente destinado ao cuidado e criação de crianças pequenas) e, por outro, a educação pré-escolar, enquanto agência educativa mais próxima e vocacionada para a faixa etária subsequente (Bondioli e Mantovani, 1998). Consequentemente, dois cenários são comuns nas formas de atuação dos profissionais em creche: o primeiro, decorrente do modelo familiar, aponta para uma pedagogia “natural”, enquanto instintiva, afetiva e não planeada. O segundo, na linha de uma educação pré-escolar transmissiva, encaminha para atividades demasiado estruturadas e dirigidas, que não promovem a prossecução dos interesses da criança em atividades autoiniciadas. Esta linha entra em contradição com as teorias desenvolvimentais construtivistas e socioconstrutivistas de Piaget (1951, 1976) e Vygotsky (1962, 1978) segundo as quais as crianças aprendem os conceitos através de atividades da sua própria iniciativa, assumindo um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Hupp, Boat e Alpert, 1992 (in Bairrão, 2005a), defendem que a maior parte das aprendizagens das crianças resultam de tentativas autoiniciadas de exploração relativas a objetos e pessoas. Schweinhart e Weikart (1989) também acreditam que a principal característica de um programa de qualidade em idades precoces pressupõe que as crianças iniciem as suas próprias atividades, escolhendo-as em contextos selecionados pelo educador, mas desenvolvendo-as segundo o seu plano pessoal, sem constrangimentos resultantes de definições do educador acerca do que é a resposta correta ou de qual a utilização correta (na perspetiva do adulto...) dos materiais. Assim, sugere-se que atividades altamente estruturadas e dirigidas pelo educador são pouco adequadas, devendo ser evitadas, enquanto que experiências de jogo ativo e iniciado pelas crianças devem ser realçadas.

Oliveira-Formosinho (2000: 159) assume a creche como, em essência, um ambiente *educare*, ou seja, com uma interligação profunda entre função pedagógica e função de cuidados. São aqui desenvolvidas práticas e vivências transacionais que irão constituir-se como oportunidades ou constrangimentos na vida das crianças, presente e futura. Deste modo, é importante apelar a quadros de referência que ajudem, na prática, os profissionais a promover práticas de boa qualidade.

Vários modelos têm, ao longo dos tempos, surgido de teorias específicas relativas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem e do que se espera que sejam as aprendizagens das crianças.

Tomando como referência Kohlberg e Mayer (1972), Spodek e Saracho (1993) distinguem três ideologias, das quais decorrem os vários modelos: 1) a ideologia romântica, que engloba as teorias maturacionistas. Estas colocam a ênfase no “desabrochar” harmonioso da criança, através da organização de um ambiente educativo que permita esse desabrochar; 2) a ideologia enquadrada na transmissão cultural, que inclui as teorias comportamentalistas, centradas sobretudo na transmissão de conhecimentos, regras e valores sociais; 3) a ideologia progressista, que engloba as teorias construtivistas, nas quais se considera a criança como coconstrutora do seu conhecimento.

Também Oliveira-Formosinho (1998) classifica as tradições curriculares, mencionando a tradição maturacionista, a transmissiva ou académica e a interaccionista construtivista. Embora seja hoje inquestionável que a explicitação e conhecimento de referenciais pedagógicos suportados teoricamente e reconhecidos como promotores da aprendizagem das crianças estão associados à implementação de práticas pedagógicas coerentes e de boa qualidade, esta ainda não é uma realidade em muitas creches (Bairrão *et al.*, 1990, 2005; Lally, 1997, 1998, 2000, in Gandini *et al.*, 2002; Coelho, 2004; Oliveira-Formosinho, 2011). Esta situação é mais evidente em contexto de creche do que em jardim de infância, uma vez que nesta a explicitação de linhas orientadoras guia, de alguma forma, a ação educativa.

Oliveira-Formosinho (2011) refere algumas variáveis identificadas como sendo as que têm mais impacto na qualidade educativa em creche: a interação positiva família-creche, bem como um envolvimento parental significativo; a interação adulto-criança afetuosa, responsiva, de respeito e empatia, criadora de desafios; as visitas familiares que desenvolvem o conhecimento mútuo e a colaboração; os grupos de crianças socialmente heterogéneos; a segurança, saúde e acessibilidade; a *ratio* adulto-criança adequada para permitir interações e diálogos frequentes; o número de crianças por grupo; os espaços, bem organizados e transparentes de possibilidades para as crianças; as pedagogias explícitas, que promovem o pensamento reflexivo por parte do educador; e o recrutamento e a formação de profissionais para promover a competência da criança através da aprendizagem experiencial.

Oliveira-Formosinho (2011) considera as pedagogias explícitas como uma das dimensões centrais da qualidade, uma vez que as entende como promotoras da experiência, comunicação, agência, participação e ainda clarificadoras da intencionalidade educativa. Esta investigadora (1998: 155) emprega neste sentido a metáfora da *gramática*, que *cria linguagem, um significado e uma estrutura conceptual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência, um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação*. É esta *gramática* que permite a cada professor trabalhar *a prosa ou a poesia*, ou seja, fazer a sua

própria *construção educacional interpretativa no nível teórico e prático*. A gramática exige aprendizagem, exige formação. A formação, quer inicial, quer contínua, deve permitir aos educadores desenvolver capacidades e atitudes facilitadoras do recurso à gramática não de forma cega e acrítica, mas ajudando-os a questionarem-se sobre ela, de modo a mobilizá-la ou rejeitá-la de forma consciente e de acordo com as situações concretas. A explicitação dessas gramáticas pedagógicas é condição essencial para a construção da qualidade educativa.

No âmbito da publicação emanada pelo Conselho Nacional de Educação, Oliveira-Formosinho (2011: 70-71) afirma:

Todas as perspectivas pedagógicas de natureza socioconstrutivista dão um relevo central à questão da interação adulto-criança, considerando-a o coração da pedagogia, como é o caso da Pedagogia-em-Participação (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008), colocando a educação como relação no cerne da pedagogia, como é o caso de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1998) ou chamando à atenção da importância das relações de confiança, no caso do modelo High/Scope (Post e Hohmann, 2003); o mesmo é verdade para o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) (Niza, 2007; Folque, 2008). (...) A proposta pedagógica de Goldschmied e Jackson (2000) para a educação e cuidados em creche é reconhecida internacionalmente como inovadora a este nível e salienta a necessidade de interações próximas quotidianas procurando desenvolver uma vinculação positiva entre crianças e adultos específicos (adulto de referência, key person).

No presente estudo, as pedagogias explícitas foram centrais para a formação e foram o motor da intervenção em todas as dimensões. Através das pedagogias explicitadas e aprofundadas, foram refletidos e alterados espaços, interações, possibilidades a oferecer às crianças (atividades e projetos), formas de envolvimento parental e monitorização dos ganhos de crianças e adultos.

Não é propósito deste capítulo aprofundar os modelos pedagógicos em si mas antes dar relevo àqueles que, ao longo da formação em contexto realizada, foram determinantes para a transformação das práticas da instituição em estudo. Algumas dessas perspectivas pedagógicas serão, de seguida, abordadas. Outras perspectivas, como o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna e a abordagem de Reggio Emilia serão abordadas ao longo do capítulo 4 deste trabalho, por pertinentes para a narrativa da intervenção praxiológica.

2.1. O modelo curricular High/Scope

Originariamente a abordagem High/Scope foi criada para servir as crianças em risco de bairros pobres de Ypsilanti, no Michigan (E.U.A.). Em 1962, David Weikart inicia um modelo de base desenvolvimentista (*High/Scope Perry Preschool Project*), como resposta ao insucesso persistente de alunos do ensino secundário provenientes daqueles bairros. O

currículo criado, de cariz cognitivista, pretendia apoiar o crescimento escolar futuro das crianças (Hohmann e Weikart, 1997).

Historicamente, o nascimento do *Perry Preschool Project* situa-se no contexto do movimento de educação compensatória dos anos 60: rejeita o entendimento do desenvolvimento intelectual como a aprendizagem de capacidades através da repetição e memorização e rejeita igualmente a conceção behaviorista que predominava nos EUA na época (Oliveira-Formosinho, 1996). Este modelo foi evoluindo progressivamente. De início direcionado para facilitar e/ou acelerar o desenvolvimento da criança, no qual o adulto tinha um papel central, foi progressivamente devolvendo esse papel central à criança, acreditando-se que esta, por sua iniciativa, constrói o conhecimento, tendo, portanto, o adulto um papel *menos diretivo e mais de apoio e suporte* (Oliveira-Formosinho, 1996: 59).

O currículo High/Scope apoia-se no trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget, bem como na filosofia de educação progressiva de John Dewey. Ambos estabelecem que o desenvolvimento humano ocorre de forma gradual através de uma série de estados ordenados e sequenciais.

A conceção cognitivo-desenvolvimentista descreve a aprendizagem como um processo no qual as crianças agem sobre, e interagem com o mundo imediato de forma a construírem um conceito de realidade cada vez mais elaborado (Hohmann e Weikart, 1997). Deste modo, o processo de aprendizagem é entendido como uma interrelação entre as ações da criança, orientadas para um objetivo, e as realidades ambientais que afetam essas ações.

Hohmann e Weikart (1997: 9) descrevem, a partir desta plataforma teórica, os cinco princípios básicos sobre os quais assenta este currículo: a aprendizagem pela ação; as interações positivas adulto-criança; o ambiente de aprendizagem agradável para a criança; a rotina diária consistente; e a observação diária da criança baseada no trabalho em equipa.

A esta abordagem subjaz a crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano e, por conseguinte, de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento.

A aprendizagem pela ação implica quatro elementos fundamentais: a ação direta sobre os objetos; a reflexão sobre as ações; a motivação intrínseca, invenção e produção; e a resolução de problemas. Nesta abordagem, o papel do adulto é o de apoiante do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças. Esta aprendizagem, na ótica de Hohmann e Weikart (1997: 27), é apoiada efetivamente através da intervenção em vários vetores: a organização dos espaços

ambientais - as áreas lúdicas são claramente definidas e repletas de materiais interessantes e adequados à idade das crianças; a organização das rotinas - a sequência dos acontecimentos é cuidadosamente delineada; o estabelecimento de um clima interpessoal de apoio - as relações entre os adultos e as crianças são descontraídas e positivas; o estímulo de ações intencionais, de resolução de problemas e de reflexão verbal por parte das crianças - o adulto centra-se nas ações e nos objetivos da criança; o planeamento de experiências; e a interpretação das ações da criança em termos de experiências-chave do currículo High/Scope - a equipa reúne-se diariamente para discutir e interpretar observações realizadas.

Post e Hohmann (2003: 10) desenvolvem os princípios curriculares do modelo High/Scope para jardim de infância, adaptando-os à educação de crianças até aos três anos. Para tal, suportam-se em cinco princípios orientadores, semelhantes aos que alicerçam o currículo para jardim de infância: *a aprendizagem ativa; as interações adulto-criança calorosas e facilitadoras; o ambiente físico acolhedor e centrado na criança; os horários e rotinas que se adaptam às crianças; e as observações diárias que orientam as atividades dos adultos com as crianças*. Para estas autoras (2003: 22), os pressupostos da aprendizagem ativa são: *bebés e crianças pequenas aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos; aprendem porque querem; e comunicam aquilo que sabem e aprendem num ambiente de relações de confiança*.

Com base na observação direta de crianças, a abordagem High/Scope descreve *aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo e que tipo de experiências são importantes para o seu desenvolvimento* (Hohmann e Weikart, 1997: 454). Estas experiências, denominadas *experiências-chave*, enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens das crianças, ajudando os educadores a organizarem, interpretarem e agirem sobre aquilo que as crianças estão a fazer (Post e Hohmann, 2003: 453). Aquelas são ainda um suporte no processo de partilha das observações nas reuniões de equipa e também com os pais.

As experiências-chave para bebés e crianças pequenas estão organizadas em torno de nove áreas de aprendizagem abrangentes: 1) o sentido de si próprio; 2) as relações sociais; 3) a representação criativa; 4) o movimento e música; 5) a comunicação e linguagem; 6) a exploração de objetos; 7) a quantidade e número; 8) o espaço; 9) o tempo.

De acordo com esta abordagem, *as experiências-chave orientam os adultos a observar, apoiar e planificar atividades para as crianças e a avaliarem a validade desenvolvimentista das práticas pré-escolares* (Hohmann e Weikart, 1997: 454). Assim, as experiências-chave fornecem um enquadramento para a compreensão das crianças; apoiam os seus talentos intelectuais, físicos e sociais; contribuem para guiar as decisões na

planificação de experiências apropriadas ao nível de desenvolvimento das crianças e permitem o enriquecimento da interação e parceria com as famílias.

A rotina diária do modelo curricular High/Scope

A rotina diária estrutura e define os acontecimentos do dia. Contudo, não pretende ditar os pormenores daquilo que as crianças farão em cada período de atividade. Esta rotina inclui uma sequência previsível e não variável, cujas características compreendem componentes com uma cadência constante. A sequência temporal engloba o ciclo planear-fazer-rever e ainda atividades individuais e de grupo (pequeno e grande grupo).

Neste contexto, são criadas oportunidades de interação criança/criança e criança/adulto e dadas possibilidades às crianças para expor intenções, levá-las a cabo e partilhar reflexões sobre as atividades experimentadas. Pretende-se que as atividades descritas e que fazem parte destes tempos incluam os elementos de aprendizagem ativa – materiais, manipulação, linguagem expressa pelas crianças, apoio do adulto, flexibilidade e abertura aos indícios das crianças, aos seus interesses, iniciativas e ideias.

A ênfase é colocada no estabelecimento de relações de confiança e facilitadoras da aprendizagem ativa, sendo o papel do adulto apoiar as intenções e iniciativas da criança. É através da observação sistemática do que as crianças fazem e do que lhes interessa que é realizada a planificação. Preconiza-se a existência de um cuidador primário, sendo a estabilidade dessa relação fundamental para ajudar a criança a enfrentar as tensões associadas à sua permanência na creche. No entanto, é também muito valorizado e incentivado o relacionamento com outros adultos e pares, de forma a diversificar e enriquecer as interações da criança.

2.2. A perspetiva de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson

Goldschmied e Jackson publicam em 1994 a obra *People under three, young children in daycare*. Têm como objetivo construir um instrumento que sirva aos educadores para tomarem decisões nas suas práticas diárias. A posição destas autoras relativamente às necessidades afetivas das crianças fundamenta-se em Bowlby e Ainsworth, no âmbito das teorias da vinculação e distanciamento. As orientações que Goldschmied e Jackson (1997) propõem estruturam-se em torno do sistema do cuidador primário (pessoa-chave, *key-person*), que estabelece uma relação mais próxima, íntima e regular com a criança e os seus pais. Justificam esta ligação com a necessidade de estabelecer uma maior responsividade e

interação com cada criança, permitindo uma melhor percepção da sua individualidade e das suas necessidades em particular.

Rutter (in Goldschmied e Jackson, 1997) faz uma nova avaliação sobre a tese original de Bowlby e sustenta que as crianças com menos de três anos não sofrem com o afastamento das mães desde que sejam capazes de estabelecer relações seguras e estáveis com as pessoas que as acompanham na instituição.

Goldschmied e Jackson (1997: 50) falam na criação de uma *ilha para a intimidade*, que surge da necessidade de estabelecer consistentemente, no programa diário, um período em que a pessoa-chave de cada pequeno grupo lhes preste toda a atenção. Este período de tranquilidade e de escuta da criança implica que a organização dos espaços e das atividades (lanches, almoços) seja feita antecipadamente para que a pessoa cuidadora não tenha que se deslocar ou desviar a sua atenção das crianças. Cabe ainda à pessoa-chave atender a criança nos tempos da receção e de facilitar a separação diária dos pais. Uma boa relação família/pessoa-chave é também indispensável para a tranquilidade e segurança que se pretende transmitir à criança.

Duas estratégias pedagógicas de relevo que estas autoras preconizam são o *cesto dos tesouros* e o *jogo heurístico*. O primeiro é, de acordo com Goldschmied e Jackson (1997), uma das formas de fomentar o jogo e a aprendizagem dos bebés a partir da altura em que são capazes de sentar-se comodamente e antes de começarem a gatinhar. Partindo do pressuposto de que o cérebro da criança se desenvolve e faz aprendizagens através das respostas ao fluxo de informações externas que lhe chegam por meio dos sentidos – tato, olfato, gosto, audição, visão e ainda dos movimentos corporais, estas autoras criam esta atividade, que reúne e permite à criança dar atenção a uma variedade de objetos quotidianos, selecionados para que sirvam de estímulo aos vários sentidos.

Com o uso do cesto dos tesouros poder-se-á assegurar que as experiências das crianças sejam ricas quando o cérebro está preparado para receber informação, relacioná-la e fazer uso dela. Assim, o cesto dos tesouros consiste na oferta de objetos não comerciais (evitando os brinquedos “normais” e de plástico) aos bebés, fornecendo assim possibilidades de interação de forma multissensorial. Ao apertar os objetos, puxá-los, sacudi-los, os bebés descobrem as suas propriedades. Deste modo, de acordo com estas autoras (1997: 101) os objetos a incluir no cesto dos tesouros devem ter em conta as possibilidades que oferecem aos sentidos. Para o tato, objetos que possam ser interessantes em relação à textura, forma e peso; para o olfato, uma variedade de odores; para o gosto, uma oferta mais limitada, mas possível; para o ouvido, timbres, chocalhos, sons diversos; para a vista, cores, formas,

tamanhos, brilho. Para além de advertirem que os materiais devem ser feitos de produtos naturais e não de plástico, Goldschmied e Jackson (1997) sustentam que a função do adulto é oferecer segurança com a sua presença, que deve ser atenta, mas não ativa¹.

A segunda estratégia, o *jogo heurístico*, pretende ser uma forma de ensinar as crianças a descobrir por si mesmas as coisas. Surge da observação das crianças, observação esta que sugere alguns aspetos nos quais se ancora esta atividade: as crianças fazem a sua própria seleção espontânea de entre uma grande variedade de materiais²; a energia física das crianças e a sua capacidade manipulativa, bem como o prazer que resulta da exploração destes materiais, conduzem a uma maior prática e à aquisição de competências; no processo de exploração destes materiais não se coloca a questão de usá-los de maneira correta ou incorreta. Ao manipular o objeto, as crianças observam diretamente o que faz e o que não faz. Tudo o que fazem tem êxito. Este elemento de êxito garantido pressupõe para a criança uma experiência muito diferente da que proporcionam muitos materiais de jogo “educativos” que geralmente têm uma finalidade pré-determinada pelo adulto que desenhou o jogo. As crianças envolvidas nas suas próprias descobertas não entram em conflito com outras, devido à grande quantidade de material disponível, que ninguém lhes pede que compartilhem, uma atitude prematura para esta idade. Enquanto nas salas tradicionais o trabalho das educadoras pressupõe uma grande intervenção para manter a paz entre crianças que não têm ainda capacidade para negociar ou dialogar, nas sessões de jogo heurístico observa-se que as crianças perto dos dois anos de idade começam a participar em trocas que exigem cooperação com outras crianças, que surgem da exploração dos materiais.

De entre a grande variedade de elementos disponíveis, as crianças selecionam, distinguem, comparam, colocam em fila, enchem e esvaziam, fazem rodar e equilibram, com concentração, com capacidade de manipulação e com satisfação evidente (Goldschmied e Jackson, 1997: 122). As crianças parecem sentir uma necessidade imperiosa de explorar e descobrir por si mesmas como se comportam as coisas no espaço quando as manipulam. Necessitam de uma ampla variedade de objetos com os quais possam realizar estas experiências, objetos esses que devem ser sempre novos e interessantes.

Também Kamii e Devries (1979), de acordo com a perspetiva de Piaget, veiculam esta ideia de que o bebé descobre a natureza física dos objetos agindo sobre eles. Ao levar à boca biscoitos, guizos, e tudo o que está ao seu alcance, o bebé descobre que umas coisas

¹ Esta atividade será abordada mais aprofundadamente no ponto 3.10 do capítulo 3 deste trabalho.

² Exemplos de objetos: pompons de lã, bolsas e caixas pequenas, cilindros de cartão de todos os tipos, restos de madeira, chaves em chaveiros, tampas de metal, conchas e búzios, pinhas, argolas de cortinas, molas de roupa, cadeias de metal, botões grandes...

têm um determinado gosto e produzem uma certa sensação tátil, enquanto outras têm um gosto diferente e produzem sensações diferentes. Segundo Piaget (in Kamii e Devries, 1979: 30):

Se ele [bebê] não agisse sobre os objetos, não haveria objeto para a criança. Se não houvesse objeto, o tempo e o espaço não poderia ser estruturado, a noção de causalidade não apareceria e não haveria certamente representação, nem lógica, nem física, nem história. Em resumo, se não houvesse ação voluntária, não haveria conhecimento para a criança.

Goldschmied e Jackson (1997) recomendam vários aspetos a ter em conta nesta atividade: não deve ser realizada todos os dias, atribuindo-lhe um caráter especial e de prazer; a tranquilidade é um elemento importante destas sessões; e deve dispor-se de muitos objetos – 50 ou 60 em cada bolsa e pelo menos 20 recipientes para um grupo de oito crianças. Deve ainda dispor de um espaço claramente delimitado para a sessão de jogo, suficientemente amplo para que as crianças se possam mover com liberdade. É também importante escolher uma hora do dia em que possam estar disponíveis mais adultos, de modo a que cada um possa dedicar toda a sua atenção a um pequeno número de crianças. Para além do prazer evidente que as crianças encontram nestes materiais, o jogo heurístico desempenha um papel importante no desenvolvimento da capacidade de concentração.

Goldschmied e Jackson (1997) dão grande relevância à criação de um ambiente educativo organizado e facilitador da iniciativa e da brincadeira autónoma por parte das crianças. O papel do adulto é o de servir como base de segurança e de apoio, através do interesse e solicitude que manifesta sobre o que a criança faz. Dão também grande importância à atividade e jogo espontâneos da criança, funcionando estes como ocasiões de aprendizagem, através da exploração e descoberta.

Numa linha de pensamento piagetiana, estas investigadoras (1997) desaconselham atividades diretamente dirigidas pelo adulto e atividades desenvolvidas com todo o grupo, por acreditarem que restringem e distorcem o jogo e o processo de aprendizagem das crianças. Como afirmam Kamii e DeVries (1979: 31) sobre as implicações pedagógicas da teoria de Piaget:

(...) exercícios educativos isolados, destinados a melhorar as capacidades sensoriais de uma criança (como por exemplo um treino para discriminação perceptiva) produzem verosimilmente pouca melhora no desenvolvimento do conhecimento adaptativo e da inteligência. Nós pensamos que não é possível conhecer a realidade senão quando os sentidos e a inteligência são postos em confronto com essa mesma realidade.

2.3. A gramática da Associação Criança: - Pedagogia-em-Participação

A Associação Criança é uma associação privada com fins públicos que dá apoio a contextos de infância públicos e privados. Este apoio, nas palavras dos seus fundadores João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho (2001: 3), *visa o desenvolvimento profissional dos seus educadores e a melhoria dos contextos organizacionais em que trabalham para permitir uma educação de crianças pequenas integradas com as necessidades dos pais e comunidades em que estão inseridas*. A Associação, sediada em Braga, baseia-se no trabalho colaborativo e voluntário de formadores, profissionais no terreno e investigadores e é liderada por João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho.

A Pedagogia-em-Participação é uma perspetiva pedagógica que tem vindo a ser desenvolvida pela Associação Criança. Aquela assume, na expressão frequentemente utilizada por Oliveira-Formosinho, *um diálogo plural entre várias linguagens*, abraçando várias perspetivas pedagógicas de inspiração socioconstrutivista, mas criando uma proposta identitária. Os pontos de partida estão profundamente alicerçados em Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky e Malaguzzi.

Como assinalam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011: 101), *a democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação*, funcionando os centros educativos como espaços democráticos. Nesta abordagem, *os ofícios de aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (a pessoa do aluno e a pessoa do professor) como detentora de competência e agência, capacidade e gosto pela colaboração, de direito à participação* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011: 103). A educação é, nesta perspetiva, um processo que permite cultivar o *ser*, os *laços*, a *experiência* e o *significado*. Os eixos pedagógicos de intencionalidade pedagógica propostos pela Pedagogia-em-Participação são: ser-estar, pertencer-participar, explorar-comunicar, narrar-significar (Oliveira-Formosinho, 2012).

A Pedagogia-em-Participação entende a ação em educação de infância como a criação de espaços e tempos pedagógicos *onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permite aos aprendentes viver, conhecer, significar e criar* (Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009: 84).

Esta perspetiva implica a escuta, o diálogo e a negociação. A atividade da criança inclui o questionamento, a planificação, a experimentação e confirmação de hipóteses, a investigação, a cooperação e a resolução de problemas. Ao professor cabe o papel de

mediador entre a criança e o conhecimento culturalmente organizado, ou seja, assegurar que se produzam as aprendizagens necessárias para a vida em sociedade, mediante uma intervenção ativa, planificada e intencional.

É uma participação efetiva da criança no contexto, que está relacionada com esta ter a possibilidade de encontrar ressonância das suas expectativas e interesses e, ainda, com o encontrar a aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos.

Ao contrário das práticas que valorizam o papel do adulto como orientador único do ato educativo, ou “aquele-que-sabe”, faz parte desta perspetiva um elemento essencial: escutar a voz das crianças, ou ouvir a criança no pleno sentido observacional da palavra. As manifestações de diversidade(s) são assumidas com respeito e responsividade. É evocada a necessidade de uma pedagogia de aprendizagem experiencial (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008, in Araújo e Costa, 2010; Oliveira-Formosinho, 2008).

O método de ensino centra-se no aprender, dando relevância à criança, à colaboração entre pares e com o educador. O papel deste inclui, em reflexividade e *autovigilância profissional*, questionar-se sobre a sua capacidade de estabelecer empatia com as crianças, de proporcionar bem-estar e envolvimento, de favorecer a autonomia e de criar questões e desafios (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Para estes autores, o ambiente educativo cria oportunidades de aprendizagem ricas em possibilidades experienciais. Salientam ainda que estas possibilidades se irão refletir no *desenvolvimento das identidades pessoais, das identidades relacionais e sociais, do sentimento de pertença, da participação, da exploração, manipulação e representação, da comunicação em torno dessas experiências de exploração, manipulação e representação e, ainda, no desenvolvimento de experiências de narração com suporte na documentação e visando a criação de significado* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011: 108).

A criança experimenta em continuidade, em liberdade de escolha, em comunicação e interação. O olhar do educador dirige-se atentamente para as suas reações, o seu nível de envolvimento e as aprendizagens que faz. Para realizar as observações e respetivas interpretações, esta perspetiva pedagógica utiliza, entre outros, o conceito de bem-estar da educação experiencial (Laevers, 2005), que se operacionaliza num instrumento de observação, cujos indicadores são os seguintes: prazer, relaxamento e paz interior, vitalidade, recetividade, autoconfiança e estar em contacto com as suas próprias emoções. Um outro instrumento, a Escala de Envolvimento da Criança, cujos sinais são a concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de

reação, linguagem e satisfação, permite observar se a criança está a ter uma experiência de aprendizagem a um nível profundo, ou seja, motivada de forma intensa e duradoura (Laevers, 1994). De forma a reconhecer e apoiar as aprendizagens das crianças, a Pedagogia-em-Participação recorre às experiências-chave da abordagem High/Scope como ponto de partida para a planificação e utiliza o COR (High/Scope, 1992) como forma de registo das aprendizagens das crianças. A Pedagogia-em-Participação cria oportunidades, disponibiliza objetos interessantes e explora estes objetos *em companhia* com a criança (Azevedo e Sousa, 2010: 34).

Esta abordagem pedagógica entende as relações e interações adulto-criança como o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. A mediação da aprendizagem implica, por parte do adulto, a autovigilância atenta dos seus estilos de interação, *uma vez que nem todos são igualmente promotores do exercício da agência da criança* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011: 113). O educador inclui os propósitos da criança e negocia com esta as atividades e projetos. Deste modo, *as crianças desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011: 115).

Os objetivos da educação na Pedagogia-em-Participação são os de *apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do educador* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a: 18).

A documentação pedagógica institui-se nesta perspetiva como uma garantia vital no diálogo entre duas culturas – a da criança e a do adulto –, permitindo perceber os pensamentos, perceções e preferências de cada criança em particular. Como sublinha Azevedo (2009: iv), *a documentação revela-se como uma importante estratégia para promover a participação das crianças e da sua família na sua aprendizagem e na avaliação dessa aprendizagem e como uma estratégia potenciadora do respeito pelas culturas das crianças e das suas famílias.*

É ainda a documentação que facilita os processos reflexivos do educador e da equipa, permitindo o questionamento e a postura crítica que conduz à compreensão da ação, no sentido de a transformar.

Concluindo

Foram aqui abordadas algumas perspectivas pedagógicas que poderão assumir-se como alicerces da qualidade. Porém, e como alerta Oliveira-Formosinho (2011), no âmbito de uma linha de ação mais alargada para a construção da qualidade, é necessário alterar as políticas públicas e as políticas de formação. Assim, é necessário que estas perspectivas sejam explicitadas, aprofundadas e partilhadas em comunidades de aprendizagem interinstitucional e de formadores e que seja incentivada a formação de formadores em contexto para a rede nacional de creche. Na busca de uma melhoria de serviços é ainda necessário criar mecanismos de supervisão pedagógica nas creches e desenvolver orientações pedagógicas para esta faixa etária, integrando creche/jardim de infância dos zero aos seis anos.

Um outro aspeto, de seguida abordado, é o do reconhecimento do brincar como a forma privilegiada de intervenção pedagógica nos zero-três anos. O brincar impõe-se assim como um imperativo para a construção de contextos de qualidade, que promovem o bem-estar e as aprendizagens das crianças.

3. O imperativo do brincar

Há uma frase conhecida de Bernard Shaw relativamente ao brincar: não deixamos de brincar porque ficamos velhos; ficamos velhos porque deixamos de brincar (*we don't stop playing because we grow old; we grow old because we stop playing*). Também o historiador Huizinga (1950) sustenta que, desde os primórdios, as culturas humanas evoluíram em formas de jogo. De acordo com este investigador, os humanos emergiram primariamente não como *homo sapiens*, o homem que sabe, mas como *homo ludens*, o homem que brinca. Para Huizinga (1950) o jogo é talvez o traço essencial mais importante das sociedades humanas. Ao contrário dos outros animais que brincam, o homem é o único que o faz conscientemente, e ao longo de toda a sua vida, para obter prazer³.

Não sendo pretensão deste estudo encetar uma discussão teórica sobre as eventuais diferenças e semelhanças entre os termos “jogar” e “brincar”, é de assinalar, ainda assim, a dificuldade de uma definição para este(s) conceito(s), quer seja utilizado o termo jogar ou o termo brincar. Parece ser muito fácil de identificar o comportamento lúdico, mas muito difícil de definir.

Apesar de ser um conceito polissémico, coloca-se a questão, como o faz Vanderberg (1982, in Pepler e Rubin, 1982), sobre se a incapacidade de desenvolver uma definição não ambígua sobre o jogo (ou qualquer outro fenómeno) significa que este deva ser rejeitado como um conceito científico válido a estudar. Pese embora a ambiguidade e polissemia dos conceitos e para efeitos de clarificação, jogo e brincar⁴ irão ser utilizados neste trabalho com o mesmo sentido, entendidos como “atividade lúdica”, ou “comportamento lúdico”. Assim, estes termos serão usados indiscriminadamente e com o mesmo significado ao longo deste trabalho.

Já em 1982 Pepler e Rubin se debruçam sobre o crescente interesse de estudos sobre o brincar, na obra de que são editores, *The play of children: current theory and research*. Posteriormente, Pellegrini e Boyd (2002) expandem esta análise sobre os estudos relacionados com o brincar, focalizando-se nas investigações publicadas posteriormente à edição daquela obra, sob as dimensões funcional e estrutural do jogo.

³ As primeiras discussões conhecidas sobre o brincar e a sua relação com a educação relacionam-se com Platão (427-348 AC). Na sua obra - *Leis da República* - Platão examina o brincar como uma forma de socialização antecipada: se a criança irá ser, em adulto, um construtor, então deverá em criança brincar às construções. O papel do professor será o de encaminhar as inclinações das crianças, através do brincar, para o seu objetivo na vida.

⁴ É de referir que a ambiguidade destes conceitos poderá estar relacionada com o facto de serem duas palavras distintas na língua portuguesa. Noutras línguas, o mesmo não acontece: *play*, em inglês; *jeu*, em francês; *juego*, em espanhol, *gioco*, em italiano; *spiel*, em alemão.

As questões fundamentais que parecem colocar-se por detrás deste interesse são: porque é que as crianças brincam, de que forma está o brincar relacionado com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, em última análise, se será o brincar essencial para o desenvolvimento e aprendizagem.

Pepler e Rubin (1982) mencionam a redescoberta do brincar, ou seja, como um fenómeno outrora considerado trivial e desenvolvimentalmente irrelevante se tem vindo a afirmar como tendo um papel fulcral no desenvolvimento da criança, acreditando-se que consolida e fortalece esquemas aprendidos, e que será causa direta de avanços no desenvolvimento cognitivo, social e sociocognitivo. Porém, e como nos lembra Bruce (2003), apesar da crescente compreensão da importância do brincar, suportada por inúmeros estudos que associam o papel do brincar a aprendizagens precoces relacionadas com ideias, sentimentos, relações, sensações e movimento, existem ainda presentemente muitas conceções que interpretam esta necessidade de brincar como uma justificação para os adultos mostrarem às crianças como se brinca. Esta interpretação leva a que os adultos modelem, guiem ou tutorizem o brincar, ao invés de providenciar às crianças oportunidades para cultivarem o seu próprio brincar.

Este capítulo aborda uma temática nem sempre cómoda para educadores e pais – o brincar como uma competência intrínseca da criança, que se evidencia desde o nascimento como uma necessidade imperativa para o seu desenvolvimento e, sobretudo, o brincar como um direito inalienável da criança, no uso do qual esta deve ser soberana e não submissa.

Serão revisitados três autores fundamentais, cuja obra teve repercussões no pensamento dominante desta temática: Piaget, Vygotsky e Bruner. As teorias destes autores, bem como de outros investigadores do brincar, são alicerçadas numa construção sócio-histórico-cultural: o seu pensamento surge do diálogo com as várias perspetivas teóricas abraçadas ao longo dos tempos. Serão também abordadas as características que nos dias de hoje são consensualmente aceites como definindo o que é brincar.

Deste capítulo fará parte uma abordagem aos possíveis impactos do jogo. Pretende-se uma recuperação do jogo/brincar e uma contribuição para que se forme um conceito sólido, válido em si mesmo, reconhecido pelos profissionais e reconhecível pela sociedade. Finalmente, autores mais recentes serão ainda convocados pelo que trazem de acrescento a estas teorias, tentando, simultaneamente, demonstrar a complexidade desta temática.

Este capítulo tenta compreender, quer no pensamento destes autores, quer no pensamento atual dos educadores, os núcleos ideológicos (alguns dos quais ancestrais) nos quais ancoram as crenças que hoje em dia ainda são comuns, crenças essas por vezes não

consciencializadas ou difíceis de desconstruir, mas que se materializam em práticas concretas, com repercussão nas vidas e nas aprendizagens das crianças.

3.1. Perspetivas sobre o brincar

Há evidências do brincar em civilizações ainda anteriores ao cristianismo: descobertas arqueológicas nas pinturas de túmulos egípcios reportando-se a jogos de crianças, vasos e pratos gregos representando crianças a brincar e ainda artefactos de brincar, tais como baloiços, sobe-e-desce, papagaios, rodas presas a tábuas para a criança puxar, entre outras evidências que assim o atestam. Pela sua ancestralidade, universalidade e, aparentemente, inevitabilidade na infância, muitos especialistas têm pesquisado o significado do jogo e qual o papel por ele desempenhado no desenvolvimento da criança e na educação de infância, ou, mais concretamente, qual é a função, a finalidade e o sentido do jogo.

É uma proposição universalmente aceite como verdadeira a de que as crianças brincam.

O brincar transcende as espécies – a maioria dos animais mais novos exhibe comportamentos semelhantes ao brincar das crianças.

Brincar, como iremos ver, é um vocábulo definido de variadíssimos modos, sendo talvez melhor descrito pelo que não é – e essa definição é quase sempre dada através da dicotomia brincar/trabalhar. Esta dicotomia organiza-se inclusivamente ao longo do ciclo da vida - a infância é considerada um tempo para brincar e a adultez um tempo para trabalhar.

3.1.1 Piaget - o brincar como assimilação do real

O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, e não repetir simplesmente o que as outras gerações fizeram - homens criativos, inventivos e descobridores.

O segundo objetivo da educação é formar espíritos capazes de criticar, de verificar e de não aceitar tudo o que se lhes propõe. Os slogans, as opiniões coletivas, as modas de pensamento, são os grandes perigos de hoje. Devemos poder resistir individualmente, criticar, distinguir entre o que está provado e o que não está. Também temos necessidade de alunos ativos, aprendendo a descobrir por eles próprios, em parte pela sua própria atividade espontânea e em parte através do material que nós colocamos à sua disposição, aprendendo cedo a dizer o que é verificável e o que é simplesmente a primeira ideia que lhes aparece (Piaget, 1964: 5, in Kamii e DeVries, 1979: 102).

De acordo com Kishimoto (2003), autora que tem realizado estudos aprofundados e produzido uma extensa obra sobre a temática do brincar, na teoria de Piaget o jogo não é estudado como um fim em si mesmo, mas permite a leitura das representações da criança e o nível dos seus estádios cognitivos.

Quando Piaget analisa os mecanismos subjacentes ao jogo, pretende sobretudo demonstrar em que é que estes podem contribuir para o desenvolvimento da inteligência e como se vão transformando à medida que se estrutura o pensamento. A teoria de Piaget coloca a ação e a autorresolução de problemas no coração da aprendizagem e do desenvolvimento: agindo sobre o mundo, o aprendiz descobre como controlá-lo e como compreender as consequências da ação, ou seja, Piaget considera que o conhecimento surge da relação entre o sujeito e o objeto e que a realidade é fruto da construção individual e não um dado adquirido.

Numa perspetiva epistemológica, a preocupação de Piaget é perceber a natureza e o início do conhecimento. Enquanto outros perguntam *o que* a criança sabe ou *quando* sabe, Piaget interroga-se sobre *como* as crianças chegaram ao conhecimento que têm.

Numa perspetiva construtivista, Piaget acredita que as crianças constroem o seu próprio conhecimento dando significado a pessoas, sítios e coisas no seu mundo. Afirma que *a construção é superior à instrução* (Mooney, 2000: 61).

Para Piaget (1976) existem três processos fundamentais na construção do conhecimento e das aprendizagens: assimilação, acomodação e equilíbrio. Entende-se por *acomodação* a capacidade da criança se adaptar ao meio, e por *assimilação* a capacidade de incorporar o mundo exterior. A assimilação é, assim, dominante no jogo: a criança integra o novo naquilo que já conhece, adaptando-o (por exemplo, quando uma criança faz um ceptro com um rolo de papel). A assimilação envolve transformar experiências dentro da mente, enquanto a acomodação envolve ajustar a mente a novas experiências e, deste modo, construir, modificar ou expandir esquemas.

Ao encontrar novas experiências, conceitos, ou conhecimentos, os já existentes esquemas internos têm necessariamente que se ajustar, causando um estado de desequilíbrio, ou conflito cognitivo. Este desequilíbrio é o motivador da aprendizagem até ser atingido um estado de *equilíbrio*. Como tal, este equilíbrio não é entendido como um estado estacionário, mas sim de constante coordenação. Não corresponde à ideia de repouso, mas de atividade.

Piaget postula que o brincar promove a assimilação em detrimento da acomodação, desta forma permitindo a consolidação de aprendizagens realizadas. É pertinente realçar que para Piaget o brincar não é uma fonte de aprendizagem mas, antes, um contributo ativo para o processo da aprendizagem, facilitando-a, ao expor as crianças a novas experiências e a novas possibilidades de atuar no e sobre o mundo. Para Piaget o jogo é ainda um facilitador da transição do concreto para o abstrato, ou seja, de esquemas sensoriomotores para

esquemas conceituais. Assim, os significados dos símbolos são, em parte, evocados através da assimilação; as representações simbólicas produzidas no jogo são parte do processo através do qual a criança desenvolve o pensamento abstrato.

As raízes das teorias de Piaget poderão ser encontradas, entre outros, em pedagogos como Froebel (1912) e Dewey (1916). Froebel foi mais longe do que qualquer teórico do seu tempo ao propor um projeto emancipador de educação infantil, que colocava o brincar no centro da concepção de como as crianças pequenas deviam ser educadas. A perspectiva froebeliana não tem como objetivo a aquisição do conhecimento mas visa a promoção do desenvolvimento. Froebel amplia o conceito de Pestalozzi sobre a espontaneidade, tornando-o o eixo central da sua pedagogia: tal como para Piaget, um século mais tarde, é através do cultivo da atividade espontânea da criança que se promoverá o autoconhecimento e o autocontrole (Kishimoto e Pinazza, 2007). Froebel valoriza a importância de fazer, de usar as mãos, na qual a perspectiva de Piaget se fundamenta e que Hohmann e Weikart irão mais tarde tornar um modelo curricular: aprender pela ação. Antecipa a relevância das linguagens múltiplas (Malaguzzi, 1998) para expressão do conhecimento do mundo. Estas linguagens incluem o desenho, as construções como objetos simbólicos que representam o mundo, a arte plástica, a música, a poesia. Para Froebel, tal como para Piaget, a prática educativa não deve focalizar-se no conhecimento sistematizado mas, à semelhança do contexto familiar, a aprendizagem deve ser autoiniciada pelas crianças. Tanto para Froebel como para Piaget a atividade lúdica é a forma mais natural de aprender por parte da criança, uma vez que é autoiniciada e do interesse intrínseco da criança.

Dewey é outro autor que preconiza, tal como Piaget, o envolvimento ativo das crianças nas suas aprendizagens. Este pedagogo põe em causa os pressupostos tradicionais transmissivos ao preconizar o *aprender fazendo* (*learning by doing*) e ao considerar as crianças coconstrutoras da sua aprendizagem. Para Dewey (1916) as crianças são agentes participantes ativos na construção dos seus ambientes e experiências educativas:

A criança de três anos que descobre o que se pode fazer com blocos, ou a de seis anos que percebe o que acontece quando põe cinco cêntimos e mais cinco cêntimos juntos, é verdadeiramente um descobridor, mesmo que toda a gente no mundo já o saiba. Ocorre um genuíno incremento de experiência; não é apenas mais um item mecanicamente acrescentado, mas um enriquecimento com uma nova qualidade. (...) A alegria que as crianças sentem com as suas próprias experiências é a alegria da construção intelectual da criatividade.⁵

As teorias de Piaget enquadraram-se facilmente no trabalho do movimento progressivo, ao enfatizar a descoberta, a exploração e a aprendizagem centrada na criança.

⁵ Acedido a 20/06/08, em <http://www.ilt.columbia.edu/Publications/dewey.html>. Sem indicação de página.

Em traços gerais, o papel do educador, para Piaget, estaria assim relacionado com a criação de ambientes nos quais as crianças fossem aprendizes ativos, livres para explorar e experimentar, combinar diferentes materiais e criar e resolver problemas através de iniciativas escolhidas e orientadas pela própria criança. O educador é um facilitador que responde às iniciativas das crianças e valoriza o seu processo de pensamento, mas não providencia o conhecimento, uma vez que a criança deverá, idealmente, construí-lo por si próprio⁶.

Na conceção de Piaget (1946) as manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência e vinculam-se aos estádios de desenvolvimento cognitivo. Os tipos de atividade lúdica que emergem são semelhantes em todos os indivíduos, relacionando-se diretamente com cada etapa do desenvolvimento.

São três os grandes tipos de estruturas mentais que Piaget (1946) identifica como surgindo na evolução do brincar na infância: exercício, símbolo e regra.

É através do brincar que a criança constrói o conhecimento nos primeiros anos de vida (períodos sensório-motor e pré-operatório). Agindo sobre os objetos as crianças pequenas estruturam progressivamente o seu espaço e o seu tempo. Os jogos de exercício caracterizam o período sensório-motor e representam a forma inicial de jogo na criança. Surgem entre o nascimento e os dois anos de idade e têm como característica principal a repetição de movimentos e ações que promovem o exercício de funções como andar, correr ou saltar. Durante o período sensório-motor o interesse da criança está dirigido para os aspetos físicos da sua ação. Um bebé aprende o que acontece aos objetos quando os empurra, os puxa, os agita e os deixa cair: *empurrando coisas, rolando, lançando, puxando, soprando, pensando, a criança pode observar as reações dos objetos às suas próprias ações* (Kamii e DeVries, 1979: 133).

O jogo simbólico aparece predominantemente no final do segundo ano de vida, situando-se na fase pré-operatória do desenvolvimento cognitivo. Nesta fase os aspetos físicos dominam ainda o pensamento da criança. A capacidade de estabelecer a diferença entre um objeto usado como símbolo e o que aquele representa na realidade é um dos marcos da função simbólica. A função deste jogo é a assimilação da realidade. A criança reproduz neste jogo as relações predominantes no seu meio ambiente, como explicam Kamii e DeVries (1979: 125):

No jogo simbólico as crianças são, ao mesmo tempo, símbolo e criadoras de símbolos. Simbolizam as suas ideias de “mamã”, “papá” e “ama”, ao mesmo tempo que se utilizam elas

⁶ Uma das críticas feitas a Piaget por Vygotsky e Bruner situa-se nesta falta de relevância dada ao papel do adulto. Gardner (1994), por sua vez, critica a *cognição fria* que Piaget empresta ao jogo e a desvalorização dos seus aspetos criativos.

próprias como símbolos. Exprimem simbolicamente uma grande parte do seu conhecimento social, como de cada aspeto do seu conhecimento.

Os jogos de regras que, de acordo com Piaget, se iniciam por volta dos 5 anos, desenvolvem-se principalmente na faixa etária dos 7 aos 12 anos, caracterizando o estágio das operações concretas. As crianças aprendem jogos de regras e jogam em grupos (desportos, jogos tradicionais, xadrez, damas, cartas, dominós...). O jogo de regras representa uma das formas de adaptação progressiva a atividades mais socializadas, onde as regras têm uma aplicação efetiva e nas quais as relações de cooperação entre os jogadores são fundamentais. O *fair play* ou a submissão democrática a regras comuns são formas evoluídas da vida social.

Piaget veio efetivamente dar um lugar de destaque ao jogo na educação de infância. Demonstrou a importância do jogo no desenvolvimento da criança, o que teve como consequência, a nível pedagógico, que o jogo fosse aceite como uma atividade natural e necessária para a criança. A intervenção do adulto é essencialmente indireta – Kamii e DeVries (1979), seguidores de Piaget, comparam mesmo esta intervenção ao acompanhamento que se dá a uma planta, na qual apenas se cria um ambiente rico e nutritivo, de modo a que esta se possa desenvolver sozinha. Como afirmam estes autores (1979: 32):

(...) o jogo espontâneo da criança deverá ser o primeiro contexto no qual os educadores encorajem a utilização da inteligência e da iniciativa. O jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade. Quando a aprendizagem não é intrinsecamente interessante para a criança, os educadores têm tendência para recorrer a “truques” para as motivar. Nós achamos que há qualquer coisa de profundamente falso quando os educadores têm que recorrer a “truques” para encorajar as crianças de idade pré-escolar a aprender.

A intervenção direta do adulto no jogo de exercício e no jogo simbólico é quase nula; apenas no jogo de regras poderá haver algum controle e intencionalidade por parte do adulto.

Bruce (1991), autora que tem focalizado na temática do brincar grande parte das suas investigações, declara que o grande contributo de Piaget à educação de infância no âmbito do brincar, foi ter demonstrado que a criança é ativa na sua aprendizagem e que o brincar faz parte do seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Por outras palavras: brincar é inevitável na criança.

3.1.2 Vygotsky – o brincar como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)

Para Vygotsky (2000) o jogo contém, numa forma concentrada como o foco de uma lupa, todas as tendências desenvolvimentais. Brincar é visto como a mais significativa

atividade condutora ou orientadora (*leading activity*) da educação de infância, como demonstra o seguinte excerto da obra de Vygotsky *A formação social da mente* (2000: 126):

É no brinquedo⁷ que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Na obra acima referida (2000: 126) Vygotsky convoca Lewin (1935) para refletir sobre a *natureza motivadora* dos objetos para uma criança muito pequena. Lewin conclui que os objetos *dítam* à criança o que ela tem a fazer: uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada que a subam, uma campainha que a toquem. Assim, para Lewin, os objetos têm uma força motivadora inerente, determinando extensivamente o comportamento da criança.

Vygotsky (2000) analisa, já a propósito de crianças em idade de jardim de infância, o brincar como fornecendo um estágio de transição entre a separação do pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. Assim, um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se num *pivot* dessa separação (neste caso, a separação entre o significado de cavalo e um cavalo real). Segundo Vygotsky (2000: 128) a debilidade da criança está no facto de que, para imaginar um cavalo, ela precisa de definir a sua ação usando um cavalo de pau como pivot. Porém, esta é uma importante influência do jogo no desenvolvimento: a separação do pensamento das ações e objetos e o desenvolvimento da representação mental e função simbólica. A situação de Faz-de-Conta cria uma dimensão imaginativa na qual a criança usa a substituição de coisas e atos. A separação do significado do objeto promove o desenvolvimento de ideias abstratas e do pensamento abstrato.

Um conceito particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo - Zona de Desenvolvimento Próximo – (ZDP) definida como a distância existente entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1978)⁸.

Vygotsky (1978) afirma que enquanto o desenvolvimento atual caracteriza o desenvolvimento retrospectivamente, a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. Na mesma obra, *Mind in society*, Vygotsky (1978) afirma ainda que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem. Este último

⁷ Termo utilizado nesta obra com o sentido de “brincar”.

⁸ ZPD (*Zone of Proximal Development*) is the distance between the atual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potencial development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978: 86).

precede o primeiro, e da assintonia existente entre ambos os processos decorre a ZDP – que corresponde ao potencial do aprendiz.

De acordo com Vygotsky (1978) o brincar cria essa ampla zona de desenvolvimento próximo (ZDP), tanto no âmbito cognitivo como no socioemocional. Ao brincar ao Faz-de-Conta, as crianças atuam acima das suas próprias capacidades cognitivas - pensamento lógico, memória e atenção. A capacidade para comportamento deliberado e autorregulação no Faz-de-Conta vai também para além do que a criança é capaz de realizar noutras situações. Como afirma Vygotsky (1978: 138):

No desenvolvimento, a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação.

A teoria vygotskiana amplia também a piagetiana ao procurar apreender a evolução do jogo na sua relação com os contextos ecológicos nas quais a criança interage. Assim, para Vygotsky, o Faz-de-Conta é social e culturalmente determinado. Ao desempenhar os papéis da vida real, as crianças alcançam representações mentais dos papéis sociais – os artefactos que utilizam e os próprios gestos que executam são retirados dos seus contextos sociais e culturais. As atividades lúdicas estão, assim, impregnadas dos hábitos, valores e costumes que perpassam no seu ambiente.

É central para a compreensão das teorias socioculturais, como a de Vygotsky, a unidade entre ensinar e aprender, através do conceito de *desempenho assistido* (*assisted performance*, Wood e Attfield, 2005: 104). Este conceito pode ser definido como aquilo que uma criança consegue fazer usando motivações internas e capacidades, mas com o apoio de outros mais competentes e do próprio ambiente de aprendizagem, que atua também como um educador⁹. As pessoas e os recursos à volta da aprendizagem providenciam um andaime (*scaffold*) que apoia a transição de uma atividade dependente para uma atividade independente.

As interpretações contemporâneas sobre as teorias de Vygotsky realçam a importância da própria ação da aprendizagem na busca e no uso de várias formas de assistência no ambiente educativo, tal como computadores ou outras formas de apoio, como tecnologias de comunicação, materiais, recursos ou ferramentas, na ótica da coconstrução do significado, conhecimento e compreensão.

⁹ Na perspetiva reggioemiliana, o espaço é visto como o “terceiro” educador – uma vez que há dois educadores por sala.

O conceito de coconstrução é uma extensão do pensamento vygotskiano que coloca alunos e professores (novatos e peritos) a coconstruir significado, conhecimento e compreensão. Para Jordan (2004, in Wood e Attfield, 2005: 105), aquele conceito realça o papel da criança como um poderoso agente na sua própria aprendizagem:

Coconstruir é construir com outros. Coloca a ênfase em professores e crianças a estudar significados em detrimento de adquirirem factos. Estudar significados requer que professores e crianças façam sentido do mundo, interpretando e compreendendo atividades e observações enquanto interagem entre si.

Nesta perspetiva, como referem aqueles autores, o desempenho assistido é um desempenho articulado e conjunto, que se sustenta na participação ativa da criança - atividade de *mãos em e cérebro em*. O desempenho assistido envolve “aprender a aprender” e “aprender sobre aprender”.

Quando alguém mais competente assiste o desempenho, a tarefa não deve ser simplificada. A dificuldade da tarefa é mantida constante; no entanto, o papel da criança é tornado mais simples ou mais complexo através da assistência mediada do adulto. Numa perspetiva sociocultural, o conceito de ZDP apoia conceptualmente a relação entre educação e o comportamento lúdico, típico da infância.

Assim, um aspeto de relevo a salientar na teoria de Vygotsky é o que se refere à importância da interação – uma criança na zona de desenvolvimento próximo beneficiará da interação com adultos ou crianças em níveis mais avançados. O postulado da ZDP dá um sentido importante à ação do educador e à importância da sua ação como fator potencial do desenvolvimento da criança.

De acordo com Pimentel (2007: 226), o jogo será zona de desenvolvimento próximo porque *instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar o seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no modo que desafiem o conhecimento já interiorizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias do pensamento.*

Ou, nas palavras de Vygotsky (2000: 134-135):

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como num foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (...) a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo.

3.1.3 Bruner – o brincar como predisposição para a cultura

No movimento de ideias e propostas sobre educação, ensino e aprendizagem notabiliza-se a figura de Jerome Bruner, com as suas concepções e teorias solidamente fundamentadas na investigação. É de salientar o impacto que tem tido noutras formulações, postuladas sobre os seus princípios e na investigação e prática em contextos educativos. As obras *The process of education* (1960) e *Toward a theory of instruction* (1966)¹⁰ constituem marcos fundamentais na literatura da educação, que orientaram muitas das reflexões e práticas pedagógicas entretanto surgidas, mantendo plenamente a sua atualidade.

Apesar de em Portugal não se ter dado ainda a devida relevância a um autor desta craveira, Bruner é um psicólogo-pedagogo-educador-mestre de grande influência a nível mundial, sobretudo na área da investigação psicopedagógica e da psicologia cognitiva e, ultimamente, já na tendência da psicologia cognitivo-cultural. Gardner (2001: 94) escreve a respeito de Bruner:

Jerome Bruner não é apenas um dos mais avançados pensadores da sua era; ele é também um inspirado aprendiz e professor. Ele contagia a curiosidade e inspira todos aqueles que ainda não estão saciados. Indivíduos de todas as idades e antecedentes estão convidados a juntar-se ... nas suas palavras, “a atividade intelectual está em qualquer sítio e em todo o sítio, quer na fronteira do conhecimento, quer numa sala de aula do 3º ano”.

Na realidade, Bruner é um autor denso, fértil, profundo e, no entanto, facilmente acessível do ponto de vista do prático da educação, talvez porque nunca se desligou das práticas e do seu ofício de professor, que acumulou sempre com o de investigador. Deste modo, Bruner é um investigador-prático, escrevendo para práticos. No prefácio do livro *Para uma teoria da educação* (1999: 9) esclarece

Não são textos técnicos, embora o eco das questões técnicas ressoe por todos eles. (...) Durante os anos em que foram escritos, dediquei-me não apenas a estudar o desenvolvimento, mas também a dar aulas a crianças, a elaborar currículos, à preparação de filmes, a dar aulas a professores – em resumo, às tarefas práticas da educação pública.

Tal como preconizam as suas próprias teorias relativamente às crianças, Bruner pode ser considerado, como Wertsch (1985) o apelida, um aprendiz-em-ação (*learner-in-action*).

Bruner desenvolveu uma teoria construtivista da aprendizagem, na qual descreve os processos de aprendizagem, os diferentes modos de representação da realidade e as características de uma teoria da educação. Muito orientadas para as práticas, as teorias de Bruner sugerem e orientam ações concretas para educadores e psicólogos.

¹⁰ Respetivamente, na edição portuguesa, *O Processo da Educação* (1998) e *Para uma Teoria da Educação* (1999).

Nascido em 1915, em Nova York, Bruner formou-se em 1937 e doutorou-se em Psicologia em 1941, na Universidade de Harvard¹¹. Vários autores influenciaram Bruner e o seu pensamento: McDougall e Brunswick, nos processos psicológicos; Vygotsky, nos estudos sobre construção conceptual; Dewey, com a sua ideologia sobre a experiência e o saber da criança; Werner, com os seus estudos comparativos do desenvolvimento psicológico e Piaget, na conceptualização, perceção e resolução de problemas.

Os seus primeiros trabalhos são realizados em laboratório, mas, numa fase posterior, Bruner inicia estudos em situações de observação natural. Um investigador nato, Bruner acredita na regra básica de que é a partir da observação que se podem tirar conclusões. Opõe-se a abordagens de natureza comportamentalista, defendendo que a aprendizagem é um processo ativo, na qual os novos conceitos são construídos sobre conhecimentos passados ou atuais.

Apesar do paralelismo que pode ser estabelecido com Piaget na importância dada ao papel ativo do sujeito na construção do conhecimento, Bruner afasta-se daquele nalguns aspetos, nomeadamente no papel que concede à cultura acentuando o carácter contextual dos factos psicológicos. Influenciado pelas teorias de Vygotsky, Bruner (1990) reitera que enquanto Piaget deixou uma obra sobre um sujeito que constrói individual e solitariamente o seu conhecimento, a teoria de Vygotsky sustenta que um sujeito só se desenvolve através de formas de interação social, utilizando instrumentos e símbolos sociais na sua própria natureza. Bruner (1996) assume, assim, uma perspetiva de cariz vygotskiano, definindo, como este, o conhecimento como coletivo e duplamente social. Considera que as crianças manifestam uma forte predisposição para a cultura, tentando adotar os traços culturais que veem à sua volta. Sem necessidade de qualquer incitamento, tentam imitar o que observam.

Para Bruner (1999: 48) o crescimento envolve, não uma série de estádios como descritos por Piaget mas sim *três sistemas paralelos para processarem a informação e para a representarem*, adquirindo uma sucessiva mestria de formas de representação da realidade. Bruner (1999: 48) afirma claramente: *não se trata de “estádios”, em nenhuma aceção, são antes ênfases no desenvolvimento.*

¹¹ Numa conferência na Universidade Autónoma de Madrid, em 27-05-2006, Bruner descreve como no seu caso pessoal, a escolha da psicologia como campo de estudo foi uma *curiosa combinação de acidente com oportunidade*. Pretendendo iniciar os seus estudos em Direito, na Duke University, Bruner é ameaçado de expulsão pelo reitor, por se ter rebelado contra as políticas da Universidade. (*My mother's real legacy was to make me rebellious and autonomous - O verdadeiro legado da minha mãe foi tornar-me rebelde e autónomo*). Um dos membros conceituados da Universidade, William McDougall, solicitou ao reitor que, ao invés da expulsão, aquele permitisse que o estudante fosse ajudá-lo no seu laboratório de psicologia, iniciando assim Bruner os seus estudos em Psicologia.

A primeira forma de representação veio a ser designada como *ativa*: baseia-se na *aprendizagem de respostas e formas de habituação* (Bruner, 1966: 28). A criança define os acontecimentos pelas ações que evocam. A representação é feita através da manipulação e da ação. A aprendizagem *ativa* requer que a criança procure ativamente soluções. A segunda forma de representação é designada por *icônica*: rege-se sobretudo por princípios de organização perceptual (Bruner, 1966). A percepção vai-se tornando autónoma face à ação. É realizada através da organização perceptiva e da imaginação, a organização visual e a utilização de imagens. Os objetos são concebidos na ausência da ação. Por fim, o terceiro modo de representação, por palavras ou linguagem, é *simbólico* por natureza. Relacionando Bruner com a teoria de Piaget, a primeira forma de representação (ativa) corresponderia ao estágio sensório-motor, a segunda (icônica) ao estágio pré-operatório e das operações concretas, e a terceira (simbólica) ao estágio das operações formais (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

A sequência pode abrandar ou acelerar, não de acordo com a idade, mas com os ambientes criados. É aqui que a influência de Vygotsky é particularmente marcante, com o conceito de ação mediada (Wood e Attfield, 2005). É uma visão da aprendizagem que se focaliza na relação entre o aprendiz e o meio que o envolve e que define e documenta as complexas relações, reciprocamente responsivas, nesse mesmo meio.

Bruner (1972, in Bruner *et al.*, 1976: 35) usa a expressão *aprendizagem observacional* (*observational learning*)¹², considerando as múltiplas facetas dessa aprendizagem observacional, incluindo a *construção de um padrão de ações através da sequência apropriada de um conjunto de subrotinas para corresponder a um modelo*.

Também Rogoff *et al.* (2003) oferecem um outro ângulo a esta visão de aprendizagem, referindo a participação intencionada (*intent participation*) como uma forma poderosa de promover a aprendizagem, que contribui, por exemplo, para a aprendizagem pelas crianças da sua língua materna, e continua importante ao longo da vida. A participação intencionada inclui a observação atenta - ver e ouvir - em modo de participação passiva, em antecipação à participação ativa. É especialmente valorizada e enfatizada em comunidades nas quais as crianças têm acesso à aprendizagem através do envolvimento em contextos informais comunitários. A participação efetiva e colaborativa das crianças é esperada quando estão prontas para ajudar em empreendimentos partilhados e comuns. Esta é uma forma de

¹² Expressão que também poderia ser traduzida como *aprendizagem através da observação*. Bruner prefere este termo à imitação, dizendo que *cautelosamente evita o termo imitação* (Bruner, 1972, in Bruner *et al.*, 1976: 35).

aprendizagem, segundo Rogoff *et al.* (2003), frequentemente negligenciada, ou pura e simplesmente ignorada pela investigação, uma vez que é muitas vezes tida como garantida.

Esta visão de aprendizagem é compatível com o conceito extrapolado das teorias vygotskianas de coconstrução da cultura. O adulto, ou par mais experiente, é visto como um mediador para a compreensão de conceitos. Para Bruner (1990: 40) a natureza contextual e cultural da aprendizagem surge como uma *revolução contextual* na Psicologia: *a cultura e a demanda do significado constituem a mão modeladora; a biologia constitui a constrição e (...) a cultura até tem o poder de enfraquecer tal constrição.*

A atenção desviava-se assim das estruturas internas e das representações da mente para a construção de significado, intencionalidades e relações com o mundo experiencial. Esta visão marca a viragem de uma psicologia cognitivista para a construção de uma psicologia cultural, que dá relevo ao contexto sócio-histórico dos participantes. Para Bruner (1996: ix-x) *o modo como concebemos a educação, como finalmente viemos a reconhecer, é uma função de como concebemos a cultura e as suas finalidades, explícitas ou implícitas.*

Esta viragem é extremamente importante para os práticos da educação. A separação tradicional do indivíduo do seu meio com a focalização em objetivos, resultados e capacidades preconcebidos, é assim substituída pelo vínculo entre as características socioculturais e as aprendizagens do indivíduo, esbatendo a divisão entre este e o ambiente de aprendizagem, e tornando a educação um *continuum* de complexidades interoperantes indivíduo/contexto.

Na esteira do pensamento bruneriano, também Carr (2001) se situa numa ótica cultural, ao considerar que o envolvente – o físico imediato, os recursos sociais e simbólicos externos ao indivíduo – participam na cognição, não só como uma fonte de *input* e um recetor de *output*, mas como um veículo de pensamento. O meio envolvente é parte do pensamento e sustenta parte da aprendizagem. A noção do pensamento ou aprendizagem ser distribuída através de práticas sociais, parceiros e instrumentos introduz a ideia de aprendizagem como um produto de relações recíprocas entre o meio e a mente, ou seja, do processo de aprendizagem como uma transação. Os aprendizes envolvem-se em atividades e a sua participação muda as atividades; simultaneamente, são eles próprios mudados por essas atividades.

Sendo a aprendizagem um processo ativo de associação e construção, esta consiste essencialmente, para Bruner, na categorização. A categorização existe para simplificar a interação com a realidade e facilitar a ação. A categorização está estreitamente relacionada com processos como a seleção de informação, a criação de hipóteses, a simplificação, a tomada de decisões e a verificação de hipóteses.

Para Bruner, pensar é categorizar, fazer inferências, resolver problemas. O sistema utilizado pela mente humana na categorização é binário (pertence/não pertence), mas vai para além da informação dada (*beyond the information given*), ou seja, consegue ir para além da evidência, preencher as lacunas, extrapolar. Como afirma Bruner (1973: 219) *sempre que alguém interpreta evidências de qualquer origem e a sua interpretação contém características que não podem ser inferidas diretamente através da observação sensorial ou perceptiva, - essa pessoa pensa.*

Bruner (1973: 237) constata que tem sido dada muita importância ao modo e ao grau como se adquirem e se extinguem as aprendizagens. Adverte para que as próximas gerações se preocupem mais diretamente com a *utilidade* da aprendizagem e em descobrir como, tendo feito uma aprendizagem, outras coisas possam ser resolvidas sem necessidade de mais aprendizagens: *quando tivermos dado este salto, teremos passado da psicologia da simples aprendizagem para a psicologia da resolução de problemas.*

O conceito de *scaffolding* foi introduzido por Bruner nos anos 50, partindo da teoria de Vygotsky. Usou este termo para descrever a linguagem oral das crianças pequenas. Através da ajuda dos pais são proporcionadas às crianças as estruturas necessárias para aprender a falar. O andaime representa as interações entre adultos e crianças, capacitando a criança a fazer algo para além dos seus próprios meios. O andaime é colocado para o apoio e acesso ao significado e é retirado quando a criança se sente segura e já controla o sucesso de uma tarefa. Como esclarece Bruner (1973) o andaime instrucional é transitório. Andaimar, num contexto educacional, é um processo pelo qual o professor providencia ao estudante uma “estrutura” transitória para aprender. Se utilizada corretamente, esta estrutura encoraja o estudante a desenvolver a sua iniciativa, motivação e busca de recursos. Logo que o estudante construa conhecimentos e competências por si próprio, o andaime pode ser desmontado, até ser totalmente removido: o estudante já não necessita mais dele.

Esta perspetiva está em consonância com a crença de Vygotsky sobre a motivação, embora com o esclarecimento dado por Bruner à teoria de Vygotsky. A suposição comum nas práticas educativas de que a criança precisa de estar motivada para aprender é contrariada por Vygotsky, que afirma que a criança precisa de aprender para se sentir motivada. Para além disso, Vygotsky acredita que a boa aprendizagem tem lugar antes do desenvolvimento.

Bruner *et al.* (1956: 24) registam o aparente paradoxo desta teoria e criam a sua própria explicação sobre o que consideram ser o significado desta posição de Vygotsky:

Se é dada possibilidade à criança de avançar ao estar sob a tutela de um adulto ou um par mais competente, então o adulto ou o par que ajuda funcionam como uma forma substituta de consciencialização até à altura em que o aprendiz seja capaz de dominar a sua própria ação, através da sua própria consciencialização e controle. Quando a criança atinge esse controle consciencializado sobre uma nova função ou sistema conceptual, é aí que o consegue usar como uma ferramenta. Até esse ponto, o tutor realiza efetivamente a função crítica de “andaimar” a tarefa de aprendizagem, de modo a torná-la possível para a criança.

Caberá à criança, progressivamente, providenciar-se a si própria andaimes através do seu próprio pensamento, sendo aqui que se inclui a motivação intrínseca da criança para aprender.

Bruner (1960) acredita que todos os conceitos são possíveis de ser ensinados às crianças desde as idades mais precoces, desde que o conteúdo respeite as formas de representação do mundo pela criança e o ato de aprendizagem propicie a sua construção. Segundo Kishimoto (2007) é este o princípio do *currículo em espiral* idealizado por Bruner que possibilita a elaboração gradativa, em diferentes graus de profundidade, do conceito a ser construído.

Assim, Bruner defende a teoria de que todas as matérias podem ser ensinadas, recorrendo a uma adequação ao nível do desenvolvimento da criança, podendo ser retomadas posteriormente e abordadas a níveis superiores de representação.

Para Bruner (1964) a aprendizagem significativa requer que a criança procure ativamente soluções. Como tal, no seu entender, a aprendizagem pela descoberta é muito mais duradoura e útil do que a baseada na memorização e no condicionamento. Isto não significa, no entanto, que a criança tenha que descobrir por si própria as soluções para todos os problemas, nem que a descoberta seja a única forma de aprendizagem. O interesse de Bruner localiza-se, sobretudo, na organização cognitiva e na compreensão. Considera que o processo de aprendizagem das estratégias de descoberta é também importante para o desenvolvimento do pensamento criativo. Aprender, descobrir e construir fazem parte do mesmo processo.

Neste seu princípio de descoberta, Bruner aproxima-se do conceito de Hutt (1966) ao realçar o valor exploratório do jogo (jogo epistémico). Como declara numa entrevista em 2006:

Eu respeito os professores que sabem colocar questões interessantes e que têm a paciência de ver alguém a tentar descobrir uma resposta. Nunca saberemos como o mundo realmente é, teremos sempre que construir o que nós pensamos que o mundo é. Fazemo-lo descrevendo a situação humana, contando histórias, fazemo-lo na ciência, fazemo-lo de modos interessantes ao pensar novas imagens, e por aí fora. Então, a minha paixão tem basicamente a ver com o modo como as mentes humanas constroem este tipo de realidade (Bruner, entrevista na Universidade Autónoma de Madrid, 27 de maio de 2006)¹³.

¹³ Acedido a 06/08/2009, em <http://www.youtube.com/watch?v=k3gDtpttcgUA>

Bruner (1999: 64) realça, assim, a importância da relação professor/aluno, destacando a regulação da relação da autoridade como um fator crucial na criação de um *aprendente* progressivamente mais autónomo: *a relação entre quem ensina e quem é ensinado nunca é indiferente no seu efeito sobre a aprendizagem.*

Para Bruner (1999) as características que configuram o gosto para aprender são a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. A curiosidade é uma característica do ser humano, facilmente observável nas crianças. As propostas educativas devem ter em conta este fator, despertando e incentivando a curiosidade nas crianças. A procura da competência observa-se na tentativa das crianças de imitar o que fazem os mais velhos ou mais competentes. A reciprocidade envolve a necessidade de colaborar com outros para alcançar objetivos comuns. A narrativa é vista como a predisposição para relatar e narrar a nossa própria experiência a outros. Esta última permite a partilha de experiências, de significados e conceitos e proporciona a possibilidade de alcançar linguagens comuns que integrem as diferenças de significados e de interpretações.

Bruner (1999) propõe a narrativa como forma de dar sentido ao mundo e à experiência. A narrativa completa o conjunto de fatores que Bruner considera essenciais para a aprendizagem e que configuram o gosto de aprender (predisposição para a aprendizagem). Estes fatores são culturais, motivacionais e pessoais. Apoiando-se nesta ideia de Bruner, e no que se refere à educação de infância, Kishimoto (2007: 258) afirma que a narrativa está presente nas conversas, no conto e reconto de histórias, na experiência gestual e plástica, nas brincadeiras e nas ações que resultam da integração das várias linguagens.

Bruner e o brincar

Bruner dá ao brincar um lugar de destaque na sua obra – aliás, um dos seus livros mais conhecidos é a obra *Play: it's role in development and evolution*, que edita com Kathy Sylva e Alison Jolly, em 1976, e no qual assina vários artigos. Esta obra indicia já quais as grandes dimensões sob as quais Bruner analisa o jogo: o contexto evolucionário, o jogo e o mundo de objetos e ferramentas, o jogo e o mundo social e o jogo e o mundo dos símbolos.

Desde a publicação, em 1859, de *A origem das espécies* e *A expressão das emoções nos homens e nos animais* (1872), de Charles Darwin, Bruner, tal como muitos outros investigadores, realiza trabalhos de investigação sobre as semelhanças entre o brincar

humano e o comportamento dos animais jovens. Estas pesquisas tentavam encontrar explicações para o brincar, criando teorias sobre esta problemática ¹⁴.

Bruner (1972) afirma que o brincar é uma forma especial de violar a fixidez. É também um meio de minimizar as consequências das ações e, como tal, aprender numa situação de menor risco. Proporciona uma excelente oportunidade para tentar combinações de comportamentos que, sob uma pressão funcional, nunca seriam tentadas. Afirma que a simples demonstração de atividades (construção com blocos, por exemplo) não é eficaz com crianças de 3 a 5 anos, a não ser que a criança já se tenha apropriado das subrotinas necessárias para fazer a construção. Bruner (1972: 49) aborda ainda o jogo como difusor da(s) cultura(s). Dá o exemplo peculiar, mas interessante, de uma tribo na Nova Guiné:

(...) uma sociedade na Nova Guiné (os Tangu) tem um ritual de troca de comida onde é mantida uma equivalência rigorosa do que é trocado. A equivalência é determinada por comum acordo entre as partes. As crianças Tangu têm um jogo chamado "taketak", no qual o objetivo do jogo é a equivalência, tal como no ritual da troca de comida dos adultos. Não há vencedor nem vencido: o objetivo é empatar.

Um outro aspeto muito importante no jogo simbólico é a linguagem. Para Bruner (1972) o uso da linguagem é o suporte da ação. Um dos seus pressupostos é que o desenvolvimento inicial da linguagem segue (e não lidera) o desenvolvimento na competência da ação e do pensamento. Ou seja: para compreender o que um bebé está a dizer, temos que observar o que o bebé está a fazer. Assim, um substantivo não significa apenas um objeto, mas todas as ações com as quais esse objeto tem relação, na experiência da criança.

O ser humano (bebé) tem, ao contrário dos estudos feitos com chimpanzés bebés, prazer em brincar com a linguagem. Este prazer é descrito por Buhler (in Bruner, 1983a) como *funktionlust*, ou seja, prazer na própria atividade, no próprio processo, e que serve à criança para perseverar nessa atividade.

Ainda sobre a diferença entre humanos e outros animais, neste caso roedores, Hutt (1966) faz notar a diferença de exploração entre bebés e roedores: os roedores exploram um meio ambiente novo, mas não um objeto novo num meio familiar; as crianças, por seu lado, irão explorar um objeto novo quando colocado num ambiente familiar. Hutt considera que esta diferença poderá representar uma mudança na ênfase biológica de passagem de presa a

¹⁴ Uma das teorias clássicas mais antigas, denominada *energia excessiva (surplus energy)* tem as suas bases na filosofia grega e no conceito aristotélico de catarse. É desenvolvida pelo filósofo alemão Schiller (1759-1805) e, posteriormente, pelo filósofo e sociólogo inglês Spencer (1820-1903). Schiller, que escreveu anteriormente a Darwin (1859), concentrava-se principalmente na relação existente entre o brincar, a arte e a estética. O jogo é visto como um produto de energia supérflua, que sobeja da satisfação das necessidades primárias do indivíduo (Brougère, 1998).

predador. Esta situação é pertinente em termos de criação de ambientes educativos, nos quais a novidade é um fator importante para manter a curiosidade e o interesse da criança.

No seu livro *Como as crianças aprendem a falar* Bruner (1983a) explicita a sua teoria de como o bebé constrói a língua materna. É o jogo, partilhado, ritualizado, repleto de transições, nomeadamente entre bebé/mãe, que permite à criança descobrir o papel da linguagem. Para Bruner, um jogo simples como o *peekaboo*¹⁵ possui uma estrutura profunda, ou seja, um conjunto de regras de realização pelas quais a superfície do jogo é gerida. A estrutura profunda do esconde-esconde é o desaparecimento e o reaparecimento controlados de um objeto ou pessoa. A estrutura de superfície pode ser construída pelo uso de ecrãs ou roupas ou móveis, pela variação do tempo e da ação entre desaparecimento e reaparecimento, pela variação da enunciação constitutiva utilizada, pela variação de quem ou do quê é a causa do desaparecimento, ou outros motivos. A idealização, de facto, torna o formato quase *de tipo linguístico* (Bruner, 1983a: 39).

Outra característica deste jogo, como refere Bruner (1983a: 39), é a *delineação da linguagem*, ou seja, a *atribuição de papéis alternados que são intercambiáveis: um jogo é, à sua maneira, uma pequena protoconversa*ção. Uma terceira característica é a oportunidade que fornece para distribuir a atenção por uma sequência ordenada de acontecimentos.

Noutra obra, Bruner (1972) aborda também, à semelhança de muitos outros autores, o que considera serem as características do jogo. Assim, a essência do jogo é o domínio dos meios sobre os fins, ou seja, no jogo o processo é muito mais relevante do que o produto. Deste modo, uma primeira característica do jogo seria praticar comportamentos, criando sequências não usuais de utilização desse objeto (um bebé, por exemplo, ao brincar com um copo, pode levá-lo à boca, batê-lo na mesa, atirá-lo ao chão ...).

A segunda característica consiste no facto de o jogo diminuir o risco de falhar, ou seja, reduzir as consequências de um eventual falhanço. A terceira prende-se com o proporcionar ao jogador um adiamento ou até a anulação da frustração. Como o processo prevalece sobre o produto, um obstáculo que seria lamentado, se encontrado numa situação de resolução de problemas, é visto no jogo com tranquilidade ou até satisfação, sendo encarado como um desafio. Ainda, a quarta característica do jogo é o convite a usar as possibilidades inerentes às coisas e aos acontecimentos, incluindo a liberdade para reparar nos detalhes aparentemente irrelevantes. Finalmente, a quinta característica do jogo, transversal a todas as outras, é a sua natureza voluntária. O comportamento do jogo é autoiniciado. Os resultados

¹⁵ Em Portugal, jogo do “cu-cu!”, no qual a pessoa esconde normalmente a cara, para reaparecer à criança.

do brincar decorrem do conjunto de todas estas características: a criança que brinca com objetos e ações ganha prática ao conjugá-los. Ao instalá-los de formas originais e diferentes, a criança presta atenção aos detalhes e às possibilidades. Como a natureza do brincar representa um risco reduzido, permite a experimentação e reduz a frustração, pelo que a atividade é mantida e a criança persevera durante um longo período de tempo. Por fim, a criança é capaz de resolver os problemas que encontra de forma organizada e flexível, porque o jogo inclui o fator descoberta.

Na perspetiva de Bruner, o jogo, tanto para a criança como para o adulto, é uma forma de usar a mente. Este autor confere uma grande relevância ao papel do adulto como enriquecedor do jogo, apoiando as crianças na consecução dos seus projetos e interagindo com aquelas através de conversações de qualidade. Justifica esta relevância com o facto de o pensamento e a imaginação requererem, para avançar, diálogo com um interlocutor. Na verdade, Bruner defende que a aprendizagem implica um processo ativo, de construção de novas ideias e conceitos baseados nas experiências anteriores.

De seguida serão abordadas outras características do jogo/brincar, na perspetiva de vários autores.

3.2. Características do brincar

Berlyne (1960, in Hutt, 1966: 202) define “brincar” como *qualquer comportamento que não tem uma função biológica claramente reconhecível*. Beach, já em 1945 (in Hutt, 1966) havia associado as seguintes características ao comportamento lúdico: transporta um elemento de prazer emocional, é predominantemente típico nos animais imaturos (em oposição a adultos) e distingue-se de respostas não-lúdicas por não ter resultados biológicos relativamente imediatos. Esta última característica, assim enunciada, abre portas, ao contrário da definição de Berlyne (1960, in Hutt, 1966) para eventuais resultados indiretos, relacionados com aprendizagens emergentes do lúdico, no âmbito do desenvolvimento intelectual, social, emocional, linguístico, criativo e motor.

De facto, nas últimas décadas têm surgido várias pesquisas relacionadas com o estudo das consequências educacionais do jogo. Pepler e Rubin (1982) analisam os padrões das investigações que abordam a problemática do jogo e relacionam estes padrões com duas abordagens: a primeira, suportada em fontes teóricas como Piaget e Vygotsky, é a dos investigadores que aprofundam o representar de papéis (jogo simbólico), o desenvolvimento linguístico e a permanência da quantidade. A segunda, dos investigadores que se debruçam

sobre os sentimentos de conforto, relaxamento e segurança que advêm dos contextos de jogo, é suportada em autores como Berlyne, Hutt e Sutton-Smith.

De acordo com a análise da literatura sobre o jogo efetuada por Dempsey e Frost (2002) infere-se que continua a dominar a literatura a categorização da atividade lúdica das crianças em *jogo cognitivo* e *jogo social*, como quadro teórico para o estudo do jogo.

No que se refere ao jogo cognitivo, e partindo das teorias de Piaget, como já vimos atrás, este comporta os níveis jogo funcional, ou de exercício, jogo simbólico e jogos com regras. Vygotsky (1978) complexifica estes estádios, sugerindo a existência de dois níveis de jogo simbólico: brincar com objetos, ou ato simples de Faz-de-Conta e representação simbólica de papéis. Esta última conduziria à fundação do posterior desenvolvimento da criança no campo do pensamento abstrato.

O jogo social, com base na classificação de Parten (1932), integra quatro níveis – solitário, paralelo, associativo e cooperativo. Vários investigadores se debruçam sobre os aspetos sociais do jogo (Parten, 1932; Piaget, 1962; Vygotsky, 1978; todos estes autores citados em Dempsey e Frost, 2002), mas é Parten (1932) que descreve os níveis acima referidos que integram o jogo social.

Esta categorização foi combinada numa matriz de dupla entrada, desenvolvida por investigadores como Rubin *et al.*, 1978 e Smilansky, 1978 (in Dempsey e Frost, 2002) que cruzaram ambas as categorias, criando a que é conhecida por Escala de Parten/Piaget. Ampliando assim as lentes destes investigadores, tentaram abraçar o alcance e profundidade do desenvolvimento cognitivo e social das crianças e a interrelação entre estes dois domínios.

Nível de jogo	Solitário	Paralelo	Associativo/Cooperativo
Funcional			
Construtivo			
Simbólico/Dramático			
Jogos de regras			

Níveis de jogo Parten/Piaget, in Johnson *et al.*, 1987

Por especialmente relevante para a faixa etária dos 0-3 anos, é de referir a taxonomia do brincar concebida por Hutt¹⁶. Esta investigadora (1979, in Pellegrini e Boyd, 2002) defende que a exploração é um precursor importante do jogo.

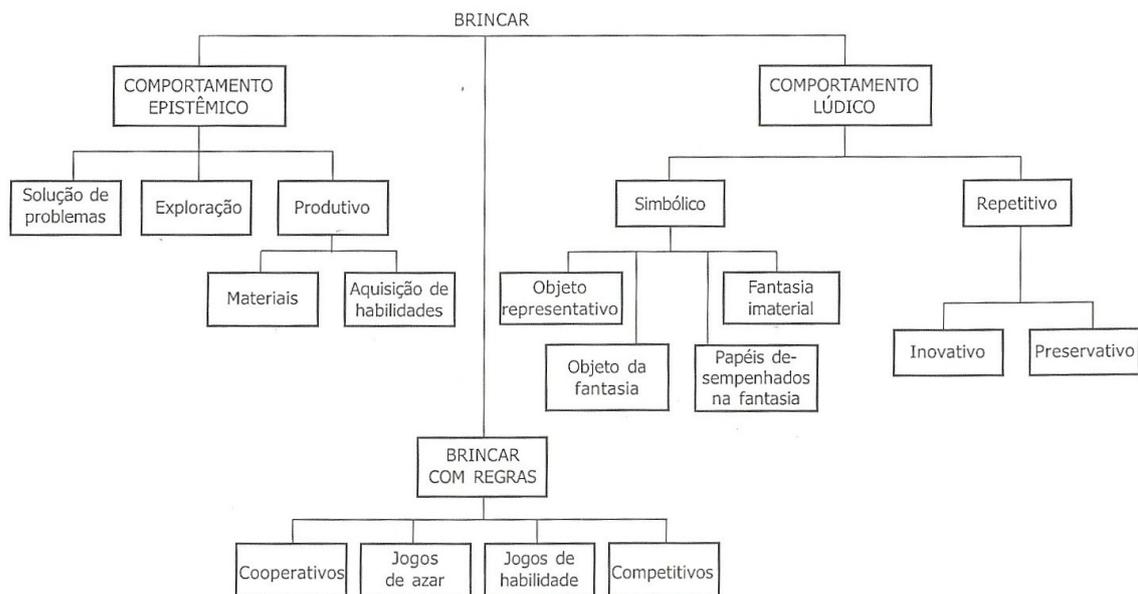
De acordo com as pesquisas realizadas por aquela investigadora, as três grandes categorias do brincar incluem: o *brincar epistémico* – no qual as crianças aprendem a

¹⁶ Corinne Hutt (1933-1979), psicóloga, analisou a reação de crianças a um *objeto-novidade (novel object)* - uma caixa com determinadas características que, após manipulada, emitia sons e luzes. Ao explorar a caixa, e posteriormente brincar com ela, a criança passaria do que Hutt chama de fase *epistémica* à fase *lúdica*. Hutt registou, ainda, a diferença na exploração/brincar com este objeto relacionada com a intervenção do adulto.

conhecer e a explorar o mundo e as suas propriedades; o *brincar lúdico* – quando as crianças usam a sua imaginação; e os *jogos com regras* – atividades estruturadas.

Hutt (1966) conclui, pelas suas pesquisas, que grande parte do ato exploratório da criança é uma atividade séria, concentrada, em que a criança tenta descobrir *o que é que isto faz?*. Em termos comportamentais, a criança mostra-se concentrada e atenta durante este tempo de exploração. Na transição para o brincar lúdico, a criança já usa a informação e o conhecimento adquiridos, e o seu interesse passa a ser *o que é que eu posso fazer com isto?*, mostrando-se relaxada e à vontade. Assim, enquanto o brincar exploratório é assimilatório, o brincar lúdico é expansivo.

Hutt demonstra que o explorar é um poderoso precursor do brincar em pleno ou, melhor dizendo, o processo de explorar é tão ou mais importante do que o produto em si. Enquanto a exploração se reporta ao estímulo, o brincar reporta-se à reação. A esta luz, enquanto a exploração (investigação) resulta comprovadamente na aquisição de informação, no brincar esta aprendizagem é marcadamente accidental. É característica dos bebés a exibição de comportamentos exploratórios (Hutt, 1966).



Uma taxonomia do brincar infantil, segundo Hutt, 1979 (in Moyles, 2006: 17)

Segundo os estudos de O'Connell e Brethenton (1984, in Pellegrini e Boyd, 2002) a exploração dos bebés é mais complexa quando é realizada na presença de um adulto do que quando é solitária, na medida em que os bebés exibem comportamentos mais diversificados quando acompanhados por um adulto. Estes resultados enquadram-se nas teorias de Vygotsky (1978), segundo as quais o pensamento das crianças é resultado da sua interação com outra pessoa (adulto ou par) mais experiente. Também para Bruner (1973) o

desenvolvimento da competência da criança a um nível superior é facilitado quando o adulto estrutura ou apoia em termos de *scaffolding*, as interações das crianças.

Já Fromberg, outro investigador da temática do brincar (in Wood e Attfield, 2005: 6) define-o com grande amplitude pelas seguintes características:

- *Simbólico – representa a realidade sob uma atitude de “como se” ou “e se ...”*
- *Significativo – liga ou relaciona experiências*
- *Prazeroso – mesmo quando as crianças se envolvem de forma séria numa atividade*
- *Voluntário e intrinsecamente motivado – quer os motivos sejam a curiosidade, o domínio (sobre materiais ou atividade), a vontade de pertencer (ao grupo) ou outras*
- *Orientado por regras – implícita ou explicitamente expressas*
- *Episódico – caracterizado por objetivos emergentes e mutáveis, que as crianças criam espontaneamente*

Partindo das características acima enunciadas, Pellegrini (1991, in Wood e Attfield, 2005: 6) defende a ideia de que o brincar pode ser categorizado por *mais* ou *menos brincar*, mas não, dicotomicamente, como *brincar* ou *não brincar*. Na sua perspetiva, os comportamentos que incluíssem todos os critérios de Fromberg seriam caracterizados como *brincar puro*, enquanto os comportamentos com menos componentes seriam *brincar menos puro*. Por outras palavras, os atos não deveriam ser caracterizados como brincar ou não brincar, porém deveriam ser relacionados num *continuum* de *brincar puro* a *não brincar*.

Apresenta-se de seguida uma síntese de outras características do jogo infantil, referidas por Bondioli e Mantovani (1998), Brougère (1998) e Pepler e Rubin (1982):

- *O jogo é uma atividade automotivada, que pode ser compartilhada, mas não imposta. É um espaço pouco controlável do exterior: as restrições internas fazem o jogo recomeçar; as restrições externas correm o risco de o destruir;*
- *Prevalece o interesse pelo processo sobre o interesse pelo produto; o jogo não dá uma importância excessiva aos resultados. A atividade lúdica caracteriza-se por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios;*
- *O jogo é uma possibilidade de experimentação em situação protegida; explorar e experimentar permite à criança buscar informação sobre o meio e realizar novos comportamentos, essenciais para a descoberta das suas próprias competências;*
- *Aspetos cognitivos, afetivos e sociais estão estritamente interligados no jogo;*
- *O jogo supõe comunicação e interpretação; é um lugar de experiência específica quanto à linguagem e, neste sentido, suporte da aprendizagem;*
- *O jogo permite à criança tentar, experimentar, proceder através de tentativas e erros, sem medo de errar ou de ser corrigida em função da assumpção de jogar corretamente do adulto: no jogo, a gravidade das consequências que os erros ou os fracassos comportam encontra-se atenuada.*

Como assinala Moyles (2006: 16) talvez um dos maiores atributos do brincar seja as oportunidades que ele possibilita de aprendermos a viver com o não saber, pois todos reconhecemos prontamente que aprendemos mais efetivamente por meio de tentativa e erro e

que o brincar é uma maneira não ameaçadora de manejarmos novas aprendizagens, mantendo, ao mesmo tempo, a nossa autoestima e autoimagem.

Pepler e Rubin (1982: 11) classificam alguns dos aspetos descritos ao longo dos tempos como princípios fundamentais inerentes ao jogo. Estes aspetos são, ainda hoje, contemplados nos vários estudos e investigações relacionados com esta temática e suportam-se nas teorias clássicas e modernas sobre o jogo, já referidas neste capítulo:

- *O jogo permite à criança transformar a realidade e, desse modo, desenvolver representações simbólicas sobre o mundo;*
- *Existem diferenças qualitativas no(s) jogo(s) da(s) criança(s), que refletem diferentes níveis de capacidade. Estas formas de jogo variam entre atividades sensoriomotoras a jogos de fantasias e a jogos com regras;*
- *Uma característica do jogo é a sua natureza não literal (e se...);*
- *O jogo é importante no desenvolvimento da criatividade e da apreciação estética;*
- *O jogo, na infância, ajuda na prática e no domínio de atividades que mais tarde serão úteis em diligências mais “sérias” da idade adulta;*
- *O jogo tem uma função catártica no desenvolvimento;*
- *Mecanismos neuronais são responsáveis pela existência do jogo.*

Em termos de pesquisa, a paisagem da investigação e da reflexão sobre o jogo é já antiga, denotando a importância que é dada a este fenómeno. O trabalho de todos os pioneiros atrás abordados reflete temáticas que influenciaram a cultura e as práticas pedagógicas sobretudo nos últimos séculos. A própria ideia de jogo varia em harmonia com as épocas históricas, os contextos socioculturais e, sobretudo, com as concepções de infância que vão sendo construídas ao longo do tempo e que, por sua vez, têm influência direta na educação das crianças pequenas.

A função atribuída ao jogo depende das representações que se tem do papel e da importância da criança no sistema de relações sociais e da educação/valores a que a criança é submetida, os quais variam no(s) contexto(s) sócio-histórico(s).

A distinção e a relação entre jogo e trabalho não estão, ainda hoje, claramente definidas. Contudo, parece ser consensual que é a qualidade das atividades e experiências que determina a qualidade do ensino e da aprendizagem. Uma clara influência de todas as teorias abordadas prevalece, ainda hoje, nas representações sobre o jogo. Quase inconscientemente ou, pelo menos, de forma não consciencializada, os educadores de hoje alicerçam ainda as suas práticas (e os seus discursos) em teorias que podem ser tão antigas como a do relaxamento ou a do excesso de energia. Lazarus, 1883 e Patrick, 1916, in Fass (2003) criam a teoria do relaxamento ou recreação. Esta ideia tem como base o pensamento de Aristóteles e, posteriormente, Tomás de Aquino, que são os primeiros a estabelecer

relação entre jogo e tempo educativo, através de tempos de recreação. O jogo é o tempo não consagrado à educação, mas ao repouso necessário antes do regresso ao trabalho. Nesta teoria o divertimento é essencial a uma boa gestão das capacidades do espírito, isto é, a pausa é um tempero do trabalho (Brougère, 1998).

A diferenciação que é feita entre a teoria do relaxamento e a da energia excessiva é a de que esta última faz libertar energia excedente, enquanto a primeira repõe os níveis de energia necessários ao trabalho que foram gastos por este, fazendo voltar o interesse na tarefa. E de facto permanece, em muitas práticas atuais, a visão do jogo não como um fim em si mesmo, mas como oposição ao trabalho, para tornar mais eficaz o retorno às “coisas sérias” da educação (Kishimoto, 2003).

Uma clivagem significativa com as duas teorias acima referidas, relaxamento e energia excessiva, advém de, entre outros, Stanley Hall, com a teoria da recapitulação (ligada ao romantismo – final do século XIX). Esta teoria transporta a ideia de que existe um paralelismo entre os povos primitivos e a infância, entendendo a infância como a idade do imaginário e definindo o desenvolvimento da criança por analogia ao desenvolvimento da civilização. Esta teoria impregna, na época, as ideias de psicólogos, biólogos e pedagogos. Acreditava-se que o desenvolvimento do indivíduo (ontogenia) recapitulava, ou repetia, os principais estádios do desenvolvimento da raça humana (filogenia).

Deste modo, e como assegurava Hall (in Brougère, 1998: 82), grande defensor desta teoria, o jogo permitiria à criança recapitular as experiências dos séculos passados, ou seja, *chegar espontaneamente (desde o primitivismo original) ao estado de civilização que caracteriza a sociedade onde nasceu*. Assim, através do brincar, o ser humano progrediria através de todos os estádios da evolução humana, e o brincar infantil seria a prova desta teoria. Por exemplo, o estádio animal da raça humana seria repetido no desejo das crianças de trepar e balançar.

É possível verificar também, ainda hoje, a conceção do jogo como artifício pedagógico, emprestando-lhe um carácter de sedução, com o propósito de manter as crianças interessadas naquilo que é o objetivo do educador – ou, até, como prémio após o trabalho. Mesmo a conceção do jogo da Idade Média é ainda visível no presente - as características de frivolidade, futilidade e até nocividade que lhe eram atribuídas são parte de uma herança não totalmente ultrapassada.

A conceção psicanalítica do jogo, quase como “exorcizador” de angústias ou problemas das crianças é também ainda muito presente, sobretudo na análise que os educadores fazem das brincadeiras mais peculiares ou menos comuns na área da fantasia,

como reveladora da personalidade e/ou emocionalidade da criança. As perspectivas psicanalíticas explicam o valor do jogo ao permitir que as crianças expressem emoções negativas que se relacionam com situações sobre as quais não têm controlo na sua vida diária. Estas situações incluem conflitos e experiências traumatizantes, reconciliando ansiedades íntimas com o inconsciente.

Freud (in Brougère, 1998) conceptualizava o jogo como uma repetição compulsiva, na qual a criança deseja constantemente repetir ou reviver uma experiência. A noção de *catarse* é central para as teorias de Freud: o jogo teria uma função catártica para a criança, permitindo-lhe uma forma segura de expressar sentimentos difíceis e ultrapassar assim situações stressantes ou mesmo traumáticas, ou seja, o jogo permitiria o domínio sobre acontecimentos que provocam ansiedade. Se às crianças não fosse permitido dominar acontecimentos traumáticos através do jogo, poderiam ser consideradas em risco de, em adultos, contrair psicopatologias.

Nas teorias psicanalíticas, o jogo é, antes de tudo, um meio de descobrir e analisar alguns aspetos do psiquismo humano, tendo vindo a ser posteriormente utilizado pela psicanálise da criança: Klein, no início do século XX, desenvolve a utilização do jogo como técnica para a cura analítica. O jogo dá acesso à expressão simbólica da primitividade do indivíduo, ligada à filogénese da espécie humana¹⁷. Esta psicanalista, na sua obra *Les tendances criminelles chez les enfants normaux* (1927, in Brougère, 1998: 95) afirma:

O indivíduo repete psiquicamente a evolução da humanidade, como a repete biologicamente. Descobrimos os estágios que observamos nos povos primitivos: o do canibalismo e as mais diversas tendências assassinas. Essa parte primitiva da personalidade opõe-se radicalmente à parte civilizada e está, pois, na origem do recalque.

Para Winnicott, pediatra e psicanalista inglês que foi colega de Klein, o jogo é, em si mesmo, uma terapia. Fazer com que a criança possa brincar é em si mesmo uma psicoterapia que tem aplicação universal imediata. O jogo é reconhecido e valorizado como um comportamento típico e espontâneo da criança. Esta valorização poderá ser o reflexo da própria valorização da infância. Contudo, as tensões e ambiguidades ao nível ideológico, político e pedagógico, com raízes no passado, permanecem no presente, assim como persiste o debate sobre a dicotomia brincar/trabalhar e o que constitui um currículo adequado para a educação de crianças pequenas.

Será abordado de seguida o eventual impacto do brincar nas aprendizagens da criança.

¹⁷ Esta forma de ver o jogo inscreve-se na Teoria da Recapitulação, atrás referida.

3.3. Impacto do brincar

O cérebro e o brincar

Gopnick *et al.*, 1999 (in Wood e Attfield 2005: 62) fazem a seguinte analogia:

Os computadores eletrônicos que temos presentemente não trabalham até estarem construídos. São montados com chips e circuitos de acordo com um diagrama muito específico. Quando as ligações estão soldadas, ligamos o computador pela primeira vez, e este começa a trabalhar (esperamos nós).

O hardware do computador não muda ao ser usado, da mesma maneira que as lâmpadas da árvore de Natal não mudam quando as ligamos ano a ano.

Mas o cérebro humano trabalha de forma muito diferente. O cérebro continua a acender-se muito depois de estar ligado. E os circuitos que estão criados dependem profundamente da experiência. A experiência muda o cérebro desde o início. Tudo o que um bebê vê, ouve, prova, toca e cheira influencia o modo como o cérebro faz ligações em cadeia.

Os estudos recentes em diversos domínios (New, 1999), nomeadamente a neonatologia, as neurociências e a psicologia têm indiciado novas compreensões relativamente às competências precoces do ser humano, sobretudo na faixa dos zero-três anos. A convergência de opiniões sobre a importância e a vulnerabilidade destes três primeiros anos tem influenciado o modo como os programas de intervenção e educação na primeira infância deverão ser considerados.

Após uma longa evolução, as neurociências afirmam-se, hoje em dia, como o estudo do sistema nervoso, das suas composições moleculares e bioquímicas e, ainda, as diferentes manifestações deste sistema nas nossas atividades intelectuais, tais como a linguagem, o reconhecimento das formas, a resolução de problemas e a planificação das ações. Os avanços na tecnologia, nomeadamente no que se refere à ressonância magnética, têm facilitado novas abordagens na condução das pesquisas sobre como o cérebro se desenvolve e funciona e quais as implicações na compreensão de como os seres humanos aprendem. A maioria dos investigadores na área das neurociências concorda que o desenvolvimento do cérebro começa antes do nascimento, embora apenas 25% daquele esteja completo nessa altura (Bergen e Coscia (2000).

Os investigadores Shonkoff e Phillips (2000) assinalam que o desenvolvimento do cérebro se estende pela idade adulta e está especificamente desenhado para recrutar e incorporar experiência na sua arquitetura emergente e funcionamento. Segundo aqueles autores, o sistema nervoso é submetido ao seu mais dramático desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Para alguns sistemas, os *inputs* ambientais necessitam de ocorrer

pré-natalmente ou relativamente cedo na vida, após o que o cérebro se torna progressivamente menos capaz de se desenvolver normalmente¹⁸.

Apesar disto, os cientistas alertam para o perigo de afirmações como “os dados estão lançados” à altura em que a criança entra na escola, afirmações estas que não são suportadas pelas neurociências e podem gerar pessimismo sobre a potencial eficácia de intervenções iniciadas depois do jardim de infância. Vários estudos comprovam a plasticidade do cérebro durante a infância e adolescência; a noção de que existem períodos críticos para a aprendizagem, comumente aceita, é, à luz dos conhecimentos atuais, vista mais como exceção do que como regra. Blakemore (2002, in Wood e Attfield, 2005), refere estudos levados a cabo com crianças de orfanatos romenos, muitas das quais foram sujeitas a níveis severos de privação. Estas crianças não eram capazes de encetar brincadeiras espontâneas. Contudo, muitas delas (dependendo do grau de duração e da severidade das privações) mostraram uma notável resiliência, progresso e resultados positivos na aprendizagem, tendo o apoio, cuidado e estimulação adequados.

Ainda assim, Shonkoff e Phillips (2000) afirmam que o que acontece precocemente é determinante para o desenvolvimento da criança. Para estes autores, a preocupação sobre a proteção do cérebro em desenvolvimento deve começar antes do nascimento. A maioria das células nervosas é produzida entre o quarto e o sétimo mês de gestação. Estas células, os neurónios, formam uma rede vasta, ao estabelecerem conexões com outras células. Um recém-nascido tem mais de um trilião de conexões no cérebro. Durante os meses pré-natais o cérebro é altamente vulnerável a imprevistos intrínsecos (como erros de migração neuronal) ou agressões externas como exposição a drogas ou álcool, infeções virais, malnutrição ou outros riscos ambientais. O cérebro é um órgão altamente complexo e a sua amplitude de funções ainda não está hoje completamente compreendida.

As experiências/ações assistem os processos de editar, seleccionar e suprimir ligações, fortalecendo umas e descartando outras. De acordo com Feuerstein *et al.* (1987), que se suportam em Vygotsky, estas experiências deverão ser mediadas para atingirem o seu potencial. Assim, não é suficiente que a maturação neurológica aconteça de acordo com a lógica temporal. Para que as habilidades emergem é necessário que exista um processo intencional de interação social e mediatizadora entre indivíduos experientes e inexperientes.

¹⁸ Segundo Jensen (2002) antes da puberdade, a maioria das crianças aprenderá qualquer língua estrangeira sem sequer apresentar um “sotaque de estrangeiro”. As células e conexões existentes no cérebro estão preparadas e disponíveis para serem usadas para tal e são em quantidade suficiente para aprendermos até as mais subtis nuances na pronúncia. A perda neuronal e a rarefação das sinapses tornam a aquisição de segundas línguas mais difícil à medida que os anos passam.

Por exemplo, se uma criança for criada com indivíduos que não falam e não a mediatizam simbolicamente, ela nunca aprenderá a falar – veja-se o paradigma das crianças selvagens.

As crianças desenvolvem novos circuitos cerebrais em resposta às atividades que procuram ativamente e nas quais se envolvem com outras pessoas. Necessitam de muita prática, de forma a desenvolver, integrar e consolidar estes novos circuitos.

Wood e Attfield (2005) refletem sobre como quando observamos atentamente uma criança a brincar podemos vê-la explorar, repetir ações, fazer ligações, expandir capacidades, combinar materiais, correr riscos. Todos estes processos envolvidos no brincar parecem espelhar exatamente aquilo de que o cérebro necessita de forma a crescer e a funcionar eficazmente. Como referem estes investigadores, estes processos são também evidentes em situações que não são de jogo, mas os elementos prazer, divertimento e motivação poderão ser particularmente significativos no providenciar vários tipos de estímulos ao cérebro em crescimento. Como afirma Fonseca (2001: 20):

Sensações e ações, emanadas do corpo, da mão, dos dedos e da boca, parecem estar na origem da cognição humana; a criatividade civilizacional que delas brota decorre da planificação motora mediada por funções mentais claramente baseadas em estruturas do cérebro.

O brincar pode também ter um papel importante no ajudar o cérebro a estabelecer novas conexões ou interconexões a integrar os seus sistemas regulatórios. O brincar pode contribuir ainda para a unidade mente/personalidade através do desenvolvimento de autossistemas (autoestima, autoimagem e autocompetência), bem como das identidades cultural, sexual e de género (Wood e Attfield, 2005). A aprendizagem altera a estrutura dos jovens cérebros, ao organizar e reorganizar redes neuronais e conexões. Ao brincar, as crianças usam estratégias cognitivas como perceber, responder, concentrar, ensaiar, relembrar e repetir, de forma espontânea e deliberada.

Pepler e Ross (1981, in Pepler e Rubin, 1982) sugerem que o modo como as crianças brincam contribui (ou não) para a resolução criativa de problemas (pensamento divergente). No estudo que realizaram com crianças em jardim de infância, providenciaram materiais de brincar convergente (por exemplo, puzzles, que só têm um modo de ser concluídos). Posteriormente, testaram as capacidades para resolver problemas relativamente a crianças a quem ofereceram materiais de pensamento divergente (como é o caso dos blocos, que podem ser usados de inúmeros modos). As crianças que brincaram com o segundo tipo de materiais demonstraram maior criatividade nas suas tentativas de resolução de problemas.

Tendo por base a ênfase que as neurociências dão ao modo como o sistema nervoso está desenhado para incorporar as experiências na sua arquitetura em desenvolvimento e na

sua neuroquímica, quem trabalha com crianças pequenas deveria estar seriamente preocupado sobre se estará a providenciar experiências de qualidade e a evitar outras potencialmente desaconselháveis (Shonkoff e Phillips, 2000). Por outro lado, todas as investigações desenvolvidas são consensuais na opinião de que o crescimento e desenvolvimento do cérebro são influenciados positivamente por um número de fatores que se situam nos contextos socioculturais da criança. Wood e Attfield (2005: 68) consideram fundamentais as seguintes condições para o crescimento e desenvolvimento do cérebro:

- *Apoio emocional positivo*
- *Vínculos afetivos seguros*
- *Estimulação sensorial*
- *Interações sociais positivas e apoiantes*
- *Ambientes ricos na linguagem e nas interações*
- *Encontrar novos desafios e problemas*
- *Estilo de aprendizagem ativo (mãos-em..., cérebro-em...)*
- *Participação ativa e envolvimento com materiais, recursos e pessoas*

Assim, o que constitui um ambiente enriquecedor para o cérebro? Há dois fatores particularmente importantes: a promoção de uma aprendizagem desafiante, com novas informações ou experiências e a existência de aprendizagem com a experiência, através de feedback interativo. Como nos diz Damásio (1995: 18), *os fenómenos mentais só podem ser cabalmente compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia*. De igual forma, os estudos de Gregory e Diamond (1968) demonstraram que o cérebro pode, literalmente, desenvolver novas conexões através da estimulação ambiental: quando enriquecemos o meio ambiente, conseguimos obter cérebros com um córtex mais grosso, mais ramificações de dendrites, mais axónios e corpos celulares mais desenvolvidos. Os estudos destes investigadores, efetuados em ratos “adolescentes” demonstraram que um ambiente aborrecido tinha um efeito de adelgaçamento do córtex mais poderoso do que o efeito espessante provocado por um ambiente enriquecido e positivo. O tipo de ambiente criado é um fator muito importante na estimulação do cérebro, mas se não deve ser demasiado amorfo não deve, de igual modo, ser hiperestimulante, tentando que a criança esteja constantemente em atividades “educativas”. Mary Ainsworth (1990, in Post e Hohmann, 2003: 85) salienta este aspeto, afirmando numa entrevista:

Não me parece que seja saudável estar sempre com a criança, fazer com que ela prove isto, e cheire aquilo, e sinta aqueloutro, procurando enriquecer todos os aspetos da sua vida. É excessivo, é intrusivo. O tipo de interação normal ocorre no decurso das rotinas, quando há conversa e troca de sorrisos, e talvez um pouco de jogo, ou em períodos que são conscientemente dedicados à brincadeira – parece-me que é o que a criança precisa em termos de estimulação. O que não significa que o interesse da criança por outras coisas não deva ser encorajado, mas ela terá esse interesse se tiver oportunidade de explorar. A estimulação é algo que se faz a outra pessoa. É de experiência que a criança precisa.

Ainda no âmbito da criação do ambiente educativo, Mehrabian (in Bergen, Reid e Torelli, 2001) sublinha que um bom princípio para os educadores avaliarem o nível apropriado de estimulação de um ambiente é o de que este possua uma carga ambiental moderada (*moderate environmental load*).

A carga ambiental está relacionada com a taxa de informação que circula e a quantidade e intensidade dos estímulos ambientais presentes. Pode também ser definida como uma combinação entre a novidade e a complexidade de um determinado ambiente. Por exemplo, uma carga ambiental muito elevada seria a existente num grande centro comercial ou num grande aeroporto. Nestas complexas estruturas, densas, sobreocupadas, acontecem estímulos aleatórios, intermitentes e inesperados. Situações improváveis e surpreendentes podem acontecer, que eventualmente promoverão experiências novas. Ao contrário, uma carga ambiental muito baixa seria, por exemplo, a existente numa sala de espera de um consultório, numa cela de prisão ou em espaços privados como um quarto de dormir. As características destes ambientes são a familiaridade, a redundância, a pequena escala e a certeza - em oposição à incerteza dos grandes espaços. Oferecem tipicamente estímulos contínuos, não movimentados ou padronizados (de rotina).

Os ambientes para crianças que sejam predominantemente de carga muito elevada ou muito baixa induzem determinados tipos de comportamentos. Numa escala gradativa, podem variar entre causar comportamentos de ansiedade e/ou excitação a passividade e introversão; daí a atenção, o cuidado e, mesmo, a responsabilidade que a criação de um ambiente físico nos merece. O currículo de crianças até aos três anos está intimamente ligado ao ambiente físico, nomeadamente, a arquitetura dos espaços, os equipamentos e os objetos e os materiais: a exploração do ambiente e o brincar são as grandes áreas de atividade educacional para esta faixa etária (Torelli e Durrett, 1998, in Bergen *et al.*, 2001). A sua exploração ambiental – andar, tocar, trepar, gatinhar, correr, rastejar – proporciona não só oportunidades para o desenvolvimento motor, mas também competências cognitivas e socioemocionais.

Voltando ao impacto do brincar nas aprendizagens de crianças pequenas, já em 1929 Susan Isaacs (in Pepler e Rubin, 1982) resume a perspectiva de que o brincar é uma componente essencial do desenvolvimento social, intelectual e criativo da criança, quando diz que o brincar é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve. Os primeiros artigos de Parten (1932) e Buhler (1928, 1951, ambos citados em Pepler e Rubin, 1982) lançaram as bases para a discussão do desenvolvimento social e cognitivo da criança através do jogo.

Dempsey e Frost (2002) referem vários estudos que apontam para o jogo como instrumento de crescimento das crianças a vários níveis, tais como: encorajamento para a resolução de problemas - Sylva, 1977; uso da linguagem - McCune-Nicholich, 1981; uso criativo de materiais - Dansky, 1980; competências manipulativas - Pepler e Ross, 1981; competências sociais - Einsenberg e Harris, 1984 e competências motoras - Seefeldt, 1984. Também nesta linha de pensamento, Goldschmied e Jackson (1997) assinalam que os estudos experimentais nos têm trazido provas concludentes de que dedicar mais tempo ao brincar conduz à melhoria do desenvolvimento da linguagem, da resolução de problemas, da criatividade e da integração social. De igual forma, Anning (2006) considera que as oportunidades holísticas baseadas no jogo e no brincar devem ser centrais na aprendizagem, sobretudo no âmbito da primeira infância.

Evidentemente que o jogo não é o único elemento do desenvolvimento infantil e do futuro sucesso académico das crianças¹⁹. Relativamente à primeira infância, parece consensual que qualquer intervenção em creche deve assentar na noção de respeito em relação às crianças e na qualidade das relações que se estabelecem com ela (Goffin, 1989), consideradas como *o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de creche* (Portugal, 2000: 89). Atravessa toda a literatura a ideia de que a criança deverá dispor de adultos responsivos, sensíveis e estimulantes, que ofereçam interações positivas e que respondam às suas necessidades e estilos individuais.

Contudo, é de referir que alguns autores chamam a atenção para a diferença entre relações autênticas e calorosas e relações dominadas pela impulsividade do adulto e por uma espécie de espontaneidade maternal improvisada (Falk, 1990; David e Apell, 2001).

Para além deste aspeto relacional que parece indiscutível, é o ambiente (incluindo neste aspetos físicos, sociais e temporais) que se irá assumir como a interface entre o educador e a criança; o ambiente contém em si, em larga medida, o currículo da educação de infância (Dempsey e Frost, 2002). Para estes investigadores, a expressão orientação lúdica é uma contradição porque, por definição, o jogo é intrínseco e não dirigido. De acordo com Johnson e Ershler (1982, in Moyles, 2006: 18), *para manter o seu status como uma atividade de brincar, é necessário que a atividade continue centrada naquele que brinca, isto é, seja iniciada, ritmada e planeada pela criança.*

¹⁹ Os estudos efetuados sobre grupos étnicos que conseguiram que os seus filhos se desenvolvessem em condições normais apesar das condições sociais adversas, comprovam que são de toda a relevância o afeto, as interações dos adultos com as crianças, o respeito pela aprendizagem e pela alfabetização e o reconhecimento do êxito académico como fator chave para determinar oportunidades de vida (Goldschmied e Jackson, 1997).

Todavia, se a orientação é entendida como um encorajamento ao jogo através de meios indiretos (disponibilização de tempo e materiais) ou mesmo diretos (sugestões estrategicamente feitas pelo adulto) e se as intervenções do adulto respeitam as iniciativas da criança, então a questão da orientação lúdica é consistente com a definição de jogo. O envolvimento profundo por parte da criança é necessário e deve ser permitido e incentivado pelos adultos, para que o jogo seja realmente desafiador e contribua de forma integral para o processo de aprendizagem (Moyle, 2006); as crianças são desde o início curiosas, mas podem com facilidade perder a sua curiosidade, se demasiado dirigidas e orientadas.

Chegámos hoje a um ponto de conhecimento em que a pesquisa jogo/literacias, sob múltiplas perspetivas (cognitiva, ecológica, sociocultural) evidencia fortemente as ligações entre o desenvolvimento das literacias na criança e a atividade do jogo (Roskos e Christie, 2000; Kishimoto, 2003). As pesquisas contemporâneas no âmbito do brincar têm vindo a elevar o jogo para além dos princípios sedutores dos pioneiros da investigação, em que o jogo é considerado, na expressão de Pellegrini e Galda (2000), uma vaca sagrada da educação de infância, até uma base mais segura, ancorada em evidências, que analisa os processos que aliam o jogo à aprendizagem. Estas pesquisas tentam compreender a criança como brincador/aprendiz, observando-a em contextos naturais de brincar/aprender (Pellegrini e Galda, 2000).

Wood e Attfield (2005) salientam um facto relevante nas tendências educativas atuais: a pesquisa efetuada nos contextos reais emprestou aos profissionais um novo estatuto, privilegiando o(s) seu(s) conhecimento(s) e tendo em conta a sua experiência e *know-how*. É necessário agora, segundo aqueles autores, que os profissionais consciencializem as suas teorias, valores e crenças, em termos de como estas influenciam as suas práticas e que aspetos necessitam de reflexão e mudança. Se poderá ser difícil responder à questão atrás assinalada - o que é que o jogo faz pela criança - será interessante ponderar sobre como se poderá desenvolver um currículo para a primeira e segunda infâncias sem incluir o brincar.

A ideia primacial que se procura comunicar nesta primeira parte do trabalho é a da indissociabilidade do brincar e da aprendizagem nos primeiros anos de vida, baseada na informação teórica que foi referida acima, fundamental para iluminar, de forma científica, a crença na indispensabilidade do brincar.

As políticas de intervenção precoce estão hoje firmemente ancoradas no pressuposto da influência e do poder do meio ambiente no desenvolvimento das crianças. A revisão da literatura em áreas tão díspares como a genética comportamental, a neurobiologia e o desenvolvimento social e cognitivo apoiam fortemente esta crença (Wood e Attfield, 2005).

Contudo, documentar e compreender as influências do meio ambiental sobre a criança não é o mesmo que alterar ambientes, daí decorrendo a necessidade de estudos que se centrem sobre estes aspetos. Dos estudos existentes na literatura, é recorrente a relação entre a qualidade da prestação de cuidados e virtualmente todos os aspetos do desenvolvimento da criança. É a qualidade dos cuidados e, em particular, a qualidade das transações entre as crianças e os adultos por elas responsáveis, que influenciam o desenvolvimento das crianças.

Pellegrini e Galda (2000) consideram que a função desenvolvimental do jogo é considerada por muitos autores em termos do que pode contribuir para o desenvolvimento posterior, e não em termos do seu valor intrínseco durante a infância. A metáfora usada por Bateson (1976, in Pellegrini e Galda, 2000) para este ponto de vista é o jogo como andaime (*scaffold*). Sob esta ótica, o brincar, como andaime, ocorre na infância para ajudar na “montagem” das capacidades e é desmontado quando a capacidade está dominada. Deste modo, os benefícios do jogo não são imediatos mas diferidos até depois da infância.

Este sociólogo enfatiza o desenvolvimento da comunicação e metacomunicação nas crianças. Descreve as compreensões partilhadas que as crianças desenvolvem ao brincarem juntas: a sua teoria baseia-se nos argumentos (*scripts*) que as crianças criam, aos quais chama enquadramentos de jogo (*play frames*). Estes enquadramentos designam as ações das crianças quando imersas nos episódios de jogo, em oposição ao que as crianças dizem sobre o jogo. As crianças falam frequentemente sobre o que os personagens irão dizer e fazer e continuam de seguida, já como personagem, a atuar o que acabaram de combinar. A maneira como falam, enquanto personagem, é distinta da forma como falam ao sugerir o que as personagens farão, sendo esse distanciar-se da personagem, falando sobre ela, já uma forma de metacomunicação.

A linguagem permite a ligação entre o pensamento da criança e a ação subsequente. Ao preparar a ação, as crianças problematizam e solucionam situações, exteriorizando os seus processos cognitivos. Suspendem a ação por um tempo, para a desenhar e planear e retomam-na através dos diálogos, ideias, papéis, regras e relações que estabelecem, de forma criativa e flexível. O pensamento em voz alta é uma extensão do autodiscurso, ambos providenciando uma forma de regulação da atividade e reflexão sobre a ação, ao descrever e articular ideias e intenções.

Moyles (2006: 15) considera que as expressões curriculares infantis baseadas no brincar *geram e estimulam elevação dos padrões da educação infantil e posterior*, estando esta elevação relacionada com três fatores essenciais: a qualidade da provisão do brincar, o valor associado aos processos do brincar e o envolvimento dos adultos.

Kishimoto (2009) alia o brincar ao participar. Esta investigadora considera que as culturas sobre a infância podem ser compreendidas em três níveis: a do adulto produzindo cultura para a criança; a do adulto e criança, juntos, construindo cultura e a cultura lúdica produzida entre as crianças. Kishimoto sublinha a necessidade, na escola (JI, Creche...), de uma pedagogia que crie espaços para a inserção de tais culturas: *se desejamos formar seres criativos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do quotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeira* (Kishimoto, s/d).²⁰

A mesma autora, Kishimoto (2009), à semelhança de outros autores contemporâneos que preconizam a indispensabilidade do brincar na infância, alerta para as ambiguidades da cultura do brincar, mesmo nas culturas de base que valorizam o lúdico - como é o caso de Inglaterra, Itália, E.U.A., Bélgica e Portugal - países de onde são originários a maioria desses autores: Moyles, Bruce, Manning-Morton, Thorp, Carr, Wood, Attfield, Abbott, Moylet, Bergen, Goldschmied, Jackson, Laevers, Weikart, Hohmann, Malaguzzi, Gandini, Edwards, Roskos, Saracho, Spodek, Smilansky, Drummond, Pascal, Bertram, Moss, Gardner e, em Portugal, os trabalhos desenvolvidos pela Associação Criança.

Kishimoto (2009) adverte que a cultura institucional contraria o pressuposto dos direitos cívicos da criança, nomeadamente o seu direito ao brincar, ao partir do pressuposto que a criança, sendo inteligente e criativa, poderia ser mais produtiva. Esta procura da produtividade infantil manifesta-se nos programas que aceleram a criança para ingresso no mundo da escrita e do cálculo, através de fichas, controles e outras estratégias dominadas pelo adulto. Apesar do discurso cada vez mais fundamentado sobre a relevância do brincar, com estudos validados internacionalmente, verifica-se uma espécie de regressão ao quadro de lousa e giz, numa distração do essencial que expõe a(s) fragilidade(s) das pedagogia(s) atuais. Estas tendências reprodutoras duma pedagogia transmissiva, muitas vezes agindo de forma subtil, retiram efetivamente à criança o direito à participação e à coconstrução da sua própria educação. Os autores acima referenciados, analisados para a revisão bibliográfica deste estudo, mantêm preocupações com as questões eminentemente práticas que se referem ao modo como é vivido o quotidiano das crianças nas instituições.

Manning-Morton e Thorp (2003) debruçam-se sobre a importância dos contextos, os sentimentos e relações, o movimento e a ação, a comunicação, a exploração e a relação com a família. O seu objetivo é ajudar a refletir sobre como cultivar o brincar como um potencial rico de aprendizagem na educação de infância. Abordam aspetos como a importância do

²⁰ Artigo publicado na internet: *A brincadeira e a cultura infantil*. Acedido a 09/03/09, em: www.labrimp.usp.br/index.php?action=artigo&id=1

direito ao brincar quando falamos de crianças com necessidades complexas (necessidades educativas especiais, por exemplo). Descrevem práticas que afastam os constrangimentos do brincar, emergente ou livre. Pretendem, em última análise, demonstrar como as crianças, em diferentes partes do mundo, desenvolvem as suas próprias culturas do brincar, ajudando-se, deste modo, a fazer sentido das suas próprias vidas.

Goldschmied e Jackson (1997) lançam o repto de olhar até ao futuro e criticam, no seu caso particular (Reino Unido), as políticas educativas para a infância, que não oferecem a educação até aos seis anos como serviço público universal, como acontece com os serviços da água ou das estradas. Preconizam um serviço carinhoso, recetivo e individualizado, numa perspetiva integrada (que defendem também para a formação inicial) de psicologia, sociologia, política social, educação, assistência social, direito e saúde infantil. Acreditam que é possível fazer muito para proporcionar aos cidadãos que menos consideração recebem – as pessoas dos zero aos três anos – uma melhor experiência hoje. Para tal, analisam vários elementos que fazem parte de qualquer instituição, como os valores e princípios, o órgão de gestão, as atividades para as crianças até aos três anos e as relações com as famílias.

Bergen, Reid e Torelli (2001), criam o *Infant/toddler curriculum*, explicitado no seu livro *Educating and caring for very young children*. Sustentam-se em dois princípios básicos: 1) o brincar como meio para o currículo; 2) desenhar ambientes baseados no brincar. Caldwell (2001, in Bergen *et al.*, 2001), que prefacia este livro, considera que ao usarem no título (corajosamente, nas suas palavras) as palavras “currículo para bebés”, as autoras acenam, como afirma, *várias bandeiras vermelhas*. No entanto, sustenta que o livro consegue, sem ameaçar as necessidades de crianças pequenas do apoio e dos cuidados que lhes devem ser prestados, ajudar a formar *educarers*, no sentido de construir ambientes capazes de fundir educação e cuidados num processo unificado: *educare*. No entender de Caldwell, a lógica que aquelas autoras emprestam ao termo *currículo* dirigido à primeira infância (que prevê que seja visto como um anátema para muitos), é coerente e persuasiva. As áreas escolhidas como pontos-âncora – construção de conhecimento, relações sociais e emocionais e desenvolvimento do jogo, estão (de acordo com Caldwell) bem suportadas em pesquisas empíricas concretas: todo o currículo se sustenta na observação de vinte e quatro famílias e respetivos bebés, através de vídeos e fotos compilados e analisados pelas autoras. A questão final deixada por estas autoras, em jeito de preocupação, é se a ênfase na pesquisa do desenvolvimento cognitivo a que temos vindo a assistir irá ofuscar a importância do desenvolvimento do brincar, ou se, pelo contrário, será colocada uma maior ênfase no brincar como o meio apropriado para integrar o desenvolvimento.

Com efeito, e voltando ao termo “currículo”, que transporta uma carga acadêmica dificilmente transponível, o seu uso tem vindo a ser debatido relativamente à faixa etária dos zero-três anos, precisamente pela eventual indução à academização precoce e consequente espartilho programático. Oliveira-Formosinho (2011) entende como uma prioridade, no sentido de melhorar os serviços de educação em creche, a de disponibilizar, a nível nacional, não um currículo, mas orientações pedagógicas amplas para os cuidados e educação em creche. Estas orientações teriam um cariz humanista, socioconstrutivista e democrático e, como princípios, o respeito pela identidade pessoal e social da criança desde o nascimento.

Tina Bruce é outra autora que tem produzido uma intensa e profícua obra sobre a problemática do brincar. No livro *Learning through play: babies, toddlers and the foundation years*, Bruce (2001) tem como objetivo ajudar adultos que vivam com crianças até aos 6 anos (em casa ou nas instituições), focalizando-se no aprender através do brincar.

Partindo dos pressupostos de que o cérebro humano tem o potencial para brincar (a criança é biologicamente predisposta para brincar) e de que a maioria das crianças do mundo brinca, Bruce advoga que o brincar ajuda as crianças de muitos modos, nomeadamente: a usarem símbolos; a pensar abstratamente em situações que as levam para além do aqui e do agora; a desenvolver teoria da mente (uma compreensão de como os outros pensam, sentem e se relacionam); a fazer mudanças, transformando as suas vidas e acontecimentos, usando a imaginação e criando alternativas e mundos possíveis; e, ainda, a serem pensadores flexíveis, de modo a que a inteligência continue a desenvolver-se ao longo da vida.

Bruce (1991, 1996, in Bruce, 2001: 3) utiliza o termo jogo de fluxo livre (*free flow play*) referindo-se ao jogo iniciado e desenvolvido pela criança de forma espontânea, não existindo nem orientação do adulto, nem regras externas.

Esta autora (2001: 30) considera existirem doze atributos intrínsecos ao jogo:

1. No jogo, as crianças usam experiências em primeira mão, das suas vidas.
2. As crianças fazem as regras à medida que jogam e, assim, mantêm o controle sobre o jogo.
3. As crianças criam suportes para o jogo.
4. As crianças escolhem brincar. Não podem ser obrigadas a brincar.
5. As crianças ensaiam o futuro no seu Faz-de-Conta.
6. As crianças simulam, quando brincam.
7. As crianças brincam por vezes sozinhas.
8. As crianças e/ou adultos brincam juntos, em paralelo, associativamente, ou cooperativamente, em pares ou em grupos.
9. Cada “brincador” tem uma agenda pessoal do seu brincar, embora possa não ter consciência disso.
10. O brincar das crianças é de envolvimento profundo, e é difícil distraí-los das suas aprendizagens profundas. As crianças, brincando, mergulham nas suas aprendizagens.
11. As crianças experimentam as suas mais recentes aprendizagens, capacidades e competências quando brincam. Parecem celebrar o que sabem.

12. *As crianças, ao brincar, coordenam as ideias, sentimentos e fazem sentido das relações com a família, amigos e cultura. Quando o brincar é coordenado flui de forma sustentada. Este é o brincar de fluxo livre.*

Concluindo

Da revisão bibliográfica realizada, é sobretudo visível a evolução da imagem das crianças: fala-se hoje, cada vez mais, da sua competência participativa e do seu direito a essa participação. Esta outra imagem das crianças, não mais os seres frágeis e dependentes da vontade do adulto, *traz consigo uma obrigação cívica de as incorporar em quotidianos que as respeitem, de transformar a praxis* (Oliveira-Formosinho, 2007: 14).

As ações, as conceções e as crenças começam hoje a ser desconstruídas e debatidas, neste âmbito do brincar, através da pesquisa contemporânea neste campo, pesquisa essa eclética nos seus enquadramentos teóricos, mas paulatinamente confluindo para um racional comum de orientações pedagógicas para a primeira infância, fortemente alicerçadas no brincar. Apesar desta tendência, o campo do brincar permanece ainda em debate e a discussão sobre o papel e o valor do brincar na aprendizagem continua na ordem do dia.

Os estudos realizados (por muitos dos autores atrás referidos) têm trazido como mais-valia importantes resultados práticos, de relevância e implicação direta no quotidiano pedagógico, no que se refere à melhoria da qualidade do brincar e, sobretudo, à possibilidade que oferecem, aos profissionais, da fundamentação da utilização do brincar nas práticas educativas.

Como questiona Brougère (1998): como passamos do jogo como atividade fútil à ideia do seu valor educativo? Esta é talvez a questão fundamental para os profissionais de educação, mesmo para os que trabalham com crianças pequenas (sendo que, quanto mais baixa é a idade, mais se legitima, aos olhos do educador e dos pais, o tempo dedicado ao brincar).

Da análise efetuada, é possível concluir que o brincar é já, e espera-se que cada vez mais, um assunto sério na comunidade académica, como evidenciado pelo extenso número de investigações e publicações. Infelizmente, em Portugal são ainda poucos os estudos que abraçam esta temática. A revisão da literatura permite sempre abrir portas de reflexão, proporcionando os andaimes indispensáveis ao crescimento profissional, na busca da (boa) qualidade que se pretende para as crianças e famílias.

Capítulo 3 – O ESTUDO DE CASO - enquadramento metodológico

1. Questões e objetivos da pesquisa

O objeto social e científico desta dissertação situa-se no âmbito da qualidade educativa em creche focando a aprendizagem lúdica e a integração do brincar e o aprender. Visa a construção de ambientes educativos favoráveis à exploração e desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças através da reconstrução da pedagogia, na relevância dada à atividade lúdica como forma de intervenção pedagógica em creche.

Como foi já atrás referido, o discurso da qualidade tem vindo a fazer-se ouvir, quer através dos organismos que regulam e financiam as instituições da infância, quer através dos próprios utilizadores, que a reclamam como um direito cada vez mais consciencializado, embora talvez não totalmente esclarecido. Conjugando esta crescente exigência externa de qualidade com a exigência interna da instituição na qual é desenvolvido o estudo, desenhou-se um plano de intervenção cooperado no sentido da construção conjunta da qualidade e da sua transformação em desenvolvimento organizacional e profissional.

Entendem-se como pontos de partida deste estudo os elementos que em seguida se enunciam:

- Existe hoje ainda, em Portugal, um baixo nível de qualidade nas instituições de apoio à primeira infância;
- A qualidade de prestação de cuidados e educação às crianças depende tanto de fatores políticos e sociológicos como de fatores pedagógicos e formativos;
- As condições em que ocorre a aprendizagem na primeira infância têm impacto duradouro na vida da criança;
- A ação educativa, em qualquer contexto da educação de infância, pressupõe um projeto pedagógico, ou seja, um projeto que integre os elementos cognitivos, linguísticos, motores, emocionais e sociais num padrão coerente de ação direcionada, tendo sempre em conta a natureza holística do ato educativo;
- Qualquer projeto deve refletir/integrar o jogo infantil como direito em si e como recurso pedagógico de construção de conhecimento pela criança, permitindo-lhe desenvolver a sua agência.

Questões

Questionamo-nos sobre as atividades e os ambientes que criamos para crianças pequenas, quando não estão em casa: como devem ser? Assumindo o jogo como a forma natural de aprender da criança, com especial relevância na faixa etária zero-três anos e, conseqüentemente, como potenciador das aprendizagens, este estudo procura responder a três questões essenciais:

- a) Como construir contextos de qualidade, com significado, incluindo nesta construção adultos e crianças
- b) Qual a relevância dada à atividade lúdica como forma privilegiada de intervenção pedagógica nesta faixa etária
- c) De que forma os contextos criados se traduzem na emergência das literacias com crianças em contexto de creche, ou seja, qual a interdependência e interatividade entre as aprendizagens das crianças e os seus contextos educativos

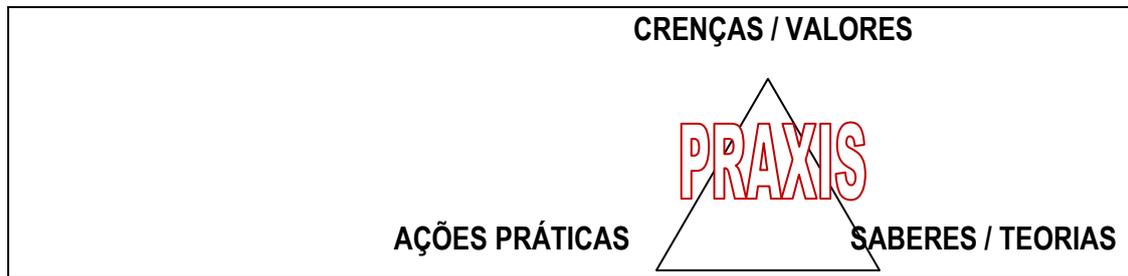
Destas questões decorrem os objetivos que estabelecem o fio condutor da pesquisa:

Objetivos

- 1 - Romper as amarras com a pedagogia tradicional para (re)construir, de forma crítica e reflexiva, a realidade educacional, através do pensamento pedagógico partilhado;
- 2 - Reconhecer a importância da atividade lúdica como forma de intervenção pedagógica com reflexos nos domínios linguístico, cognitivo, sócio-afetivo e motor;
- 3 - Utilizar a *formação em contexto* (Oliveira-Formosinho, 2002a) suportada na investigação-ação como estratégia para garantir a produção de novos conhecimentos, bem como a (trans)formação contínua das pessoas implicadas e das situações educativas (Noffke e Somekh, 2010);
- 4 - Dar visibilidade a novas conceções e práticas de educação em creche;
- 5 - Contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia transformativa, indo da escuta dos autores (pedagogos) à escuta dos atores (pais, educadores e crianças) entendendo as crianças como seres competentes e com direito pleno a contribuir para a sua própria educação desde o nascimento.

Esta busca da transformação parte do princípio de que *a praxis é o locus da pedagogia* e é realizada através de um processo de diálogo e interação entre crenças e práticas, ampliando

e partindo das experiências do cotidiano mas sustentando-a nos saberes e teorias, de forma a resignificar e transformar a ação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2006)¹.



Oliveira-Formosinho, 2006

O interesse acerca dos significados atribuídos à qualidade educativa, bem como as concepções e crenças sobre o estatuto do brincar na aprendizagem, encaminharam esta investigação para uma abordagem que permitisse captar esses significados, desconstruí-los e exprimi-los. Assim, os pontos de partida e os objetivos do presente estudo apontaram para uma abordagem qualitativa.

Por outro lado, e na esteira do pensamento de Denzin e Lincoln (2000), é presentemente reconhecido como aceitável que a escolha quer de uma determinada metodologia, quer ainda do estilo de apresentação dos dados tome em linha de conta também as preferências do próprio investigador, entendendo-se este como um sujeito cultural e biograficamente situado e reconhecendo-o como sujeito psicológico, com as suas idiossincrasias e singularidades. De acordo com Glaser (2002) o processo de credibilização de um estudo qualitativo envolve fundamentalmente a credibilidade do seu autor como investigador e o modo como exprime, entre outros aspetos, a clarificação de como foi conduzida a investigação e a seleção de evidências que a explicitam.

É essa clarificação que se pretende apresentar de seguida.

¹ Comunicação na Conferência "Pedagogia, Liderança e Inovação", 6 e 7 de fevereiro de 2006, Lisboa.

2. Teoria e método do estudo

O percurso e os procedimentos concretizados ao longo deste estudo são aqui descritos, enquadrando-se, em termos paradigmáticos, numa abordagem qualitativa. Esta opção decorre da natureza e do próprio objeto do estudo, adequando-se aos seus objetivos genéricos e, especialmente, à natureza do problema que se aborda. Para a compreensão dos fenómenos a aprofundar, tornava-se indispensável conhecer as perspetivas dos atores sobre as situações vivenciadas e tomar em consideração os significados dos indivíduos sobre os seus próprios atos. Assim, foi assumida uma abordagem qualitativa, de cariz descritivo e interpretativo.

2.1. Abordagem qualitativa

Este tipo de investigação vulgarizou-se no campo da educação no final dos anos 60 (século XX) e um dos seus postulados tem sido a progressiva atenção à análise e interpretação da experiência. Clandinin e Connelly (2000) argumentam a favor da experiência como forma de compreender e teorizar, a partir da prática. É fundamentando-se em John Dewey que estes autores afirmam que *estudar a experiência é estudar a vida*, reportando-se à crença de Dewey de que a análise da experiência constitui a chave da educação. No entender deste pedagogo, educação, experiência e vida estão indissociável e intrincadamente ligadas, de tal modo que formam uma totalidade, que é a pessoa. Só teoricamente estas diferentes dimensões poderão ser consideradas em separado. Aliás, Clandinin e Connelly (2000) afirmam mesmo que o estudo da experiência assume um relevo especial se considerarmos que é a experiência que surge como resposta a questões como – por que razão é que os professores, alunos e outros, fazem o que fazem?

É aqui que a investigação interpretativa permite um distanciamento *ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito: o lugar-comum transforma-se em problemática* (Lessard-Hébert *et al.*, 1994: 43). Esta perspetiva permite, por meio da documentação baseada em pormenores concretos da prática, a possibilidade de ultrapassar a invisibilidade da vida quotidiana, que nos escapa por demasiado familiar.

A investigação qualitativa é multimetódica: envolve uma perspetiva interpretativa, construtivista e naturalista face ao seu objeto de estudo (Denzin e Lincoln, 2000).

Caberá aqui, por pertinente, salientar as diferenças entre um tipo de investigação qualitativa e quantitativa. Stake (1998) situa estas diferenças em três aspetos fundamentais: a distinção entre a explicação e a compreensão, como objeto do estudo; a distinção entre o papel pessoal e interpessoal do investigador; e a distinção entre conhecimento descoberto e

conhecimento construído. É comum ainda hoje, apesar da progressiva credibilização deste tipo de investigação (Glaser e Strauss, 1967; Erickson, 1989; Guba e Lincoln, 1994; Kvale, 1996; Denzin e Lincoln, 2000; Walsh, Tobin e Graue, 2002; Bogdan e Biklen, 1994; Goetz e LeCompte, 1988; Lessard-Hébert *et al.*, 1994; Yin, 1994, Carrasco e Hernández, 2000; entre muitos outros), associar-se à investigação quantitativa características como objetividade, rigidez e rigor e à investigação qualitativa maleabilidade, subjetividade e caráter especulativo. As metáforas do viajante e do mineiro (Kvale, 1996) elucidam, de forma clara, a representação dos dois diferentes conceitos da formação do conhecimento.

O viajante e o mineiro

Na metáfora do mineiro, o conhecimento é compreendido como um metal enterrado e é o investigador que desenterra esse precioso metal. Nesta concepção, o conhecimento aguarda no interior do contexto (ou sujeito) a investigar e deverá ser incontaminado pelo investigador. A metáfora do viajante entende o investigador como fazendo uma viagem que terminará numa história a ser contada quando voltar a casa. O viajante explora livremente o território desconhecido, deambulando pela paisagem e conversando com quem encontra pelo caminho. O que vê e ouve é descrito e reconstruído como histórias a ser contadas no seu próprio país, ou, até, às próprias pessoas que foi encontrando por onde viajou. As potencialidades dos significados das histórias originais são diferenciadas e desenroladas através das interpretações do viajante. A viagem poderá até instigar o investigador a um processo de reflexão que o leve a novos modos de autocompreensão.²

As teorias geradas são lidas em termos narrativos, como *contos do campo* (Van Maanen, 1988, in Denzin e Lincoln, 1998). Há um abandono do conceito de investigador separado do objeto da investigação (como na metáfora do mineiro). Como sublinham Denzin e Lincoln (1998) neste tipo de investigação a procura de narrativas grandiosas é substituída por teorias locais, em pequena escala, à medida de problemas e situações específicas.

Neste quadro, as metodologias qualitativas caracterizam-se, pois, pela ênfase na procura da compreensão do modo como a experiência social é criada e lhe é conferido significado. A construção de teoria elaborada a partir da observação da realidade é indicada como uma das suas principais características (Bogdan e Biklen, 1994; Yin, 1994; Denzin e Lincoln, 2000).

² Os efeitos transformativos e transformadores desta viagem são expressos no termo alemão *Bildungreise* – uma viagem académica e formativa (Kvale, 1996).

Esta investigação descreve, analisa e caracteriza quais as linhas orientadoras da ação educativa reconstruída na creche de um Centro Comunitário e, dentro destas, qual o relevo dado à atividade lúdica como forma de intervenção pedagógica com consequências nas aprendizagens das crianças. Procura ainda, no âmbito da investigação-ação desenvolvida num processo de formação em contexto, refletir, interpretar e organizar o conhecimento sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, tentando compreender de que forma os contextos criados se traduzem na emergência das literacias, ou em atos de aprendizagem, com crianças em contexto de creche.

A abordagem qualitativa, de cariz interpretativo construtivista (Guba e Lincoln, 1994), procura essencialmente a compreensão de uma determinada realidade, através de uma reflexão aprofundada sobre essa mesma realidade e as mudanças que vai encetando e desenvolvendo; a investigação qualitativa permite o entendimento do significado que os atores constroem no decorrer das ações situadas que têm lugar no quotidiano.

A opção por esta abordagem decorre essencialmente da natureza da temática estudada, da duração do caso em estudo e da minha própria relação com a instituição onde este decorre. Esta abordagem requer um olhar investigativo muito particular: a ação é concebida como realização social, integradora e contextual.

Todos os envolvidos no processo – auxiliares, educadoras, pais, crianças, direção – são atores, participantes e protagonistas que, de forma reflexiva e colaborativa, interpretam as ações e os processos de desenvolvimento e aprendizagem sobre si próprios e os ambientes onde se movem.

Estas interpretações, ou construções de sentido, em contexto natural, são aquelas que os participantes lhes atribuem nos tempos da sua vivência (Oliveira-Formosinho, 1998). As construções de sentido são realizadas também através da confrontação de ideias, da reflexão partilhada, do diálogo e do confronto de perspetivas e saberes.

Coreografia de uma dança

Tendo em conta as suas características de flexibilidade e emergência, Janesick (1994) utiliza a metáfora *coreografia de uma dança* para o desenho da investigação qualitativa: tal como a dança, também este tipo de investigação é marcado pelo seu caráter de imprevisto, atingindo uma produção emergente através de um processo que é simultaneamente aberto e rigoroso. A construção do saber assenta fundamentalmente numa lógica indutiva, tomando por base o conhecimento empírico, procurando a partir dele mobilizar

conhecimentos teóricos que se lhe ajustem e que permitam a compreensão e a explicação da realidade observada (Goetz e LeCompte, 1988).

Deste modo, e neste estudo, as questões a investigar foram formuladas não mediante a operacionalização de variáveis, mas sim com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. A preocupação central de um estudo deste tipo é a compreensão e a intervenção numa realidade complexa. Dentro desta lógica, alguns autores preferem a expressão *investigação interpretativa* (Walsh, Tobin e Graue, 2002; Erickson, 1989) à expressão *investigação qualitativa*. Para estes autores, o termo *interpretativo* é mais inclusivo, podendo referir-se a um leque extenso de tradições e não apenas a uma abordagem específica.

Guba e Lincoln (1994, in Gómez *et al.*, 1999: 35) estabelecem níveis de análise que permitem definir algumas características comuns à investigação qualitativa: 1) Nível ontológico (qual a forma e a natureza da realidade social e natural). Neste nível, a investigação qualitativa define-se por considerar a realidade como dinâmica, global e construída num processo de interação com a mesma; 2) Nível epistemológico (qual a natureza da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento). Aqui, a investigação qualitativa, ao contrário da via hipotético-dedutiva implementada no campo da investigação em geral, assume uma perspetiva indutiva, como foi acima referido: parte da realidade concreta e dos dados que esta traz, para chegar a uma teorização posterior; 3) Nível metodológico (as diferentes formas de investigação da realidade). O método serve o investigador; este não é cativo de um procedimento, ou seja, a metodologia na investigação qualitativa possui um carácter emergente, construindo-se à medida que se avança no processo de investigação; 4) Nível técnico (instrumentos e estratégias de recolha da informação). Aqui, a investigação qualitativa caracteriza-se pela utilização de estratégias que permitam recolher dados que informem sobre a particularidade e peculiaridade das situações, permitindo uma descrição exaustiva e densa da realidade concreta. 5) Nível de conteúdo: este tipo de investigação cruza todas as ciências e disciplinas, de tal forma que se desenvolve e aplica na educação, sociologia, psicologia, economia, medicina, antropologia, etc.

Ênfase na interpretação

Como já foi atrás referido, Erickson (1986, in Stake, 1998) considera que a característica mais marcante da investigação qualitativa é a ênfase na interpretação. Esta ênfase na interpretação desempenha o papel de um duplo princípio de causalidade, como afirmam Lessard-Hébert *et al.* (1994: 40):

(...) ao nível geral, os seres humanos constroem um conhecimento da natureza e dos outros humanos graças a este processo de interpretação e, a um nível especificamente social, essas interpretações conduzem os seres humanos a empreender determinadas ações.

Uma investigação qualitativa compele tanto o investigador como o sujeito a encararem-se a si próprios segundo um novo prisma. No âmago da investigação interpretativa encontra-se a paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as ações situadas que levam a cabo no quotidiano. Na perspetiva de Bruner (1990) estas ações são situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interativos dos participantes.

Neste enquadramento, a escolha deste paradigma foi determinada não só pelas características da própria investigação (que é desenvolvida num processo de investigação-ação) mas, também, pelo desejo de que esta pudesse representar um contributo para dar visibilidade, reconhecimento e, porventura, contribuir para transformar algumas das práticas educativas em contexto de creche.

O papel do investigador, numa perspetiva qualitativa, é o de alcançar uma visão holística (sistémica, ampliada, integrada) do contexto/objeto do estudo: a sua lógica, a sua organização, as suas normas implícitas e explícitas. O rigor almejado pelo paradigma quantitativo é, nos estudos de cariz qualitativo, transformado nos conceitos de confiabilidade, credibilidade, transferibilidade, fiabilidade, aplicabilidade/relevância e confirmabilidade – ou seja, a possibilidade de outros investigadores confirmarem as construções da investigação (Guba e Lincoln, 1994, in Reason e Bradbury, 2001). Reason e Bradbury (2001) sustentam que os professores reconhecem pouca utilidade em muita da literatura de investigação, não por dificuldades de compreensão, mas antes por uma questão de utilidade. Contudo, a pesquisa interpretativa é acessível para os professores, não somente porque não é escrita numa linguagem considerada académica mas, sobretudo, porque ao invés de ver os professores como objeto de pesquisa, privilegia as interpretações dos professores.

A investigação qualitativa aumenta a compreensão teórica. No caso da investigação pedagógica, o investigador é, frequentemente, um prático (profissional, administrador ou especialista educacional) utilizando a abordagem qualitativa para obter uma maior qualidade no seu trabalho pedagógico. Este tipo de abordagem fornece contributos para a reflexão sobre a eficácia profissional e a sua otimização, numa perspetiva de mudança planeada e voluntária.

Subjaz à abordagem qualitativa a crença de que a realidade é construída pelas pessoas, à medida que vão vivendo as suas vidas, podendo estas ser ativas na construção do seu mundo, ao promover modificações e ao afetar o comportamento dos outros (Bogdan e

Biklen, 1994). Assim, e dentro desta lógica, com o presente estudo alimentou-se a ideia de que este percurso pudesse vir a ser considerado socialmente significativo e socialmente responsável (Denzin e Lincoln, 2000), trazendo não só informação no âmbito da pedagogia em creche mas, também, promovendo o reconhecimento do trabalho em creche como tendo significado e um estatuto social definidos.

Para a mudança de práticas foi necessário, ao longo de vários anos, na mesma instituição, reconstruir a pedagogia que lhe estava subjacente, sendo a formação em contexto um dos meios encontrados para tal e afirmando-se, como assinala Oliveira-Formosinho (2001a: 19) *como um processo de autonomização dos profissionais no terreno, isto é, como um processo sociopessoal de capacitação, pela aquisição de saberes, competências e práticas e pelo desenvolvimento de capacidades críticas.*

À formação em contexto e à investigação qualitativa subjaz o compromisso com o desenvolvimento de práticas democráticas como sinal distintivo que as identifica, define e unifica. O investigador qualitativo procura compreender o mundo social e a experiência humana a partir da sua posição como indivíduo histórica e culturalmente situado; parte das suas próprias narrativas investigando as experiências que o rodeiam; produz trabalhos que revelam claramente essas experiências e, finalmente, assume o compromisso de que os seus trabalhos não pretendem apenas descrever essas experiências mas, e sobretudo, contribuir para a sua transformação (Denzin e Lincoln, 2000).

De forma a recolher informação pertinente para dar resposta às questões da investigação, o investigador seleciona um cenário no qual desenvolverá o seu estudo. Esse cenário será a estratégia de desenho da investigação qualitativa, (Gómez *et al.*, 1999) ou seja, o método através do qual tentará pôr ordem a um conjunto de fenómenos, de tal forma que façam sentido e possa comunicar este sentido aos demais. O método, tomando como base o referencial teórico a partir do qual se analisa a realidade e as questões a que se pretende responder, concretiza-se num estudo de caso, método esse que será abordado de seguida.

2.2. Estudo de caso

O estudo de caso na investigação em ciências humanas é comum em áreas do saber como a sociologia, a antropologia, a história, a psicologia clínica e o direito, como procedimento de análise da realidade. Esta metodologia, alternativa ao modelo clássico – o da produção de conhecimento pelos especialistas, abre a possibilidade de outro conhecimento, diferente, produzido pelos próprios atores, através das suas próprias narrativas (Clandinin e Connelly, 2000).

Na investigação educacional este método tem vindo a desenvolver-se e *tem já um lugar de tal proeminência que permite falar em tradições diferenciadas na sua utilização: os estudos na esteira de Yin, os estudos no âmbito da ciência cognitiva e na tradição narrativa* (Lee e Yarger, 1996, in Oliveira-Formosinho 2002b: 90). Nas intervenções da Associação Criança, com a qual o presente estudo se identifica, os estudos de caso são um formato metodológico preferencial.

A problemática deste estudo em particular inclui a desocultação de práticas e conceções de educação em creche, no sentido de as transformar. Inclui ainda a análise do papel atribuído ao jogo na ação educativa, integrando este na dimensão mais lata das linhas orientadoras estabelecidas pela instituição para a creche e na consequente ação educativa desenvolvida. Neste enquadramento, o presente trabalho assume o compromisso de estudar os fenómenos no seu espaço e no seu tempo, *através dos seus atores, das interações dos seus atores, escutando-os, mas confrontando-os também com outras perspetivas e com outras possibilidades* (Oliveira-Formosinho, 2002b: 103).

O formato metodológico de estudo de caso, enquadrado num processo de investigação-ação desenvolve-se num quadro de vida real, que procura não só a compreensão dessa realidade mas, também, a possibilidade da sua transformação (Stenhouse, 1990).

Yin (1994, in Oliveira-Formosinho 2002b: 92) define estudo de caso como uma investigação empírica que inquire *um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real*. O interesse da metodologia de estudo de caso reside mais no contexto do que numa variável específica, assim como mais na descoberta do que na confirmação, favorecendo por isso a compreensão de um fenómeno, isto é: não se pretende a generalização, mas a compreensão em profundidade.

Outros autores, como Gómez, Flores e Jiménez (1999) definem estudo de caso como um exame completo ou intenso de uma faceta, questão ou acontecimentos num marco geográfico ao longo do tempo. Já Yin (1994) afirma que esta abordagem metodológica é especialmente adequada quando o investigador procura respostas para o “como” e o “porquê” em oposição a “o quê” e “quantos”. Patton (1990) vê o estudo de caso como uma forma particular de recolher, organizar e analisar dados. Kishimoto (2002), por sua vez, distingue o estudo de caso de outras metodologias, tais como a experimentação ou a abordagem histórica. A primeira separa de forma deliberada o fenómeno no contexto controlado do laboratório. A segunda trata de situações entre fenómeno e contexto, normalmente em torno

de acontecimentos não contemporâneos. Ao contrário destas metodologias, o estudo de caso investiga fenómenos contemporâneos na sua totalidade e profundidade.

As várias definições coincidem na assumpção de que o estudo de caso implica um processo de pesquisa que se caracteriza por um exame detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade, do caso que é objeto de interesse (Gómez *et al.*, 1999).

Stake (1998) destaca a unicidade de cada caso: relativamente à formulação de generalizações a partir de estudos de caso, este autor sublinha que o que se pretende não é uma maior produção de generalizações (uma vez que os estudos comparativos e correlacionais mais tradicionais cumprem melhor esse objetivo), mas produzir, a partir de estudos de caso, modificações válidas das generalizações. O que caracteriza o estudo de caso é a descoberta de novas relações e conceitos, mais do que a verificação ou comprovação de hipóteses previamente estabelecidas. Contudo, os objetivos que orientam os estudos de caso são os mesmos que norteiam qualquer investigação em geral: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar. Em suma, os estudos de caso procuram construir conhecimento.

O presente estudo de caso situa-se no âmbito de uma perspetiva construtivista. Esta perspetiva assume uma ontologia relativista, que encara a existência da realidade enquanto construção mental – a sua forma e conteúdo dependem das vivências sociais de cada um (Guba, 1990). A epistemologia é subjetiva, o investigador e o investigado estão inter-relacionados e os resultados são criados por ambos, no processo da própria investigação.

A tradição interpretativista pressupõe que a realidade social é criada pela compreensão culturalmente partilhada das situações (Roberts-Holmes, 2005). Também Oliveira-Formosinho (2002b: 100-101) reitera a ideia de que as realidades são construções sociais e que as construções individuais *só podem ser elicitadas através da interação que acede às construções por um processo hermenêutico de descrição e interpretação e um processo dialético de comparação e contrastação das construções dos respondentes com as do investigador e com outras construções disponíveis.*

O estudo de caso, enquadrado nesta perspetiva, tem a vantagem de trazer ao de cima os detalhes e as complexas e intrincadas relações numa instituição. Com efeito, a metodologia do estudo de caso adota a posição hermenêutica acima referida (descreve as construções individuais, interpretando-as) e dialética (compara e contrasta as construções individuais, incluindo as do próprio investigador).

Gómez *et al.* (1999) apresentam como características essenciais do estudo de caso as seguintes: particular, descritivo, heurístico e indutivo. Centra-se numa situação concreta e

esta característica torna-o um método muito útil para a análise de problemas práticos. O produto final é uma descrição densa e rica do objeto de estudo, através da compreensão e interpretação, para dar lugar a novos significados ou ampliar a experiência de quem lê o estudo e do próprio investigador que o realizou: como refere Stake (1998) a potencialidade de cada caso chama a *oportunidade para aprender*. Já Yin (2005) considera que a validade externa de um estudo de caso se encontra no seu poder *revelatório* da situação concreta.

O desenvolvimento de um estudo de caso de uma investigação qualitativa implica o estabelecimento de interações com os atores do caso. As relações têm de ser construídas, o que dá origem à imersão prolongada da presença do investigador no local da pesquisa. Esta investigação em particular, nomeadamente o estudo empírico, decorreu no período de setembro de 2007 a janeiro de 2010. Contudo, a minha presença no âmbito da intervenção pedagógica na instituição acontece desde 2001, com todas as relações, interações e mudanças inerentes, ocorridas durante aquele período de tempo.

Lessard-Hébert *et al.* (1994) asseguram, precisamente, que a validade dos estudos num paradigma interpretativista passa pela *duração* da observação, associada a outro fator: a *proximidade*. Assim, a validade passará por uma interação pessoal a longo termo entre o investigador e o contexto a observar. Kirk e Miller (1986, in Lessard-Hébert *et al.*, 1994: 75-76), afirmam:

Não existe outro procedimento para assegurar este tipo de validação senão uma intenção pessoal continuada. Não podemos estar absolutamente certos de que compreendemos todos os aspetos culturais inerentes a uma dada situação, mas o facto de ter em campo um investigador aberto e inteligente, possuidor de um bom quadro teórico e de um bom relacionamento, durante um longo período, constitui a melhor verificação dos nossos conhecimentos.

2.3. A pré-história deste estudo de caso

Este estudo parte, em primeiro lugar, de uma premência ética de intervenção (ou de *modificação*, no dizer de Paulo Freire, 1997): a de contribuir para melhorar o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas (crianças, famílias, funcionárias) que fazem parte de uma instituição à qual também estou ligada, o Centro Comunitário. Nas palavras de Freire (1997: 8):

Eu continuo a dizer, homens e mulheres não viemos ao mundo para ser treinados, fizemo-nos no mundo seres modificadores. A adaptação ao mundo é apenas um momento do processo histórico. Adapto-me hoje para amanhã, desadaptando-me, corrigir o mundo e inserir-me nele. Uma pedagogia de puro treino não faz isso, insisto.

Desta premência ética decorre uma premência social – a de provocar o desenvolvimento profissional que conduza à inovação e à qualidade educacional,

nomeadamente na valência de creche. Há por detrás uma forte crença de que as instituições por onde as crianças passam deixam marcas indeléveis a essas mesmas crianças e de que as instituições devem ser de referência, ao serviço da infância. Devem ter uma forte implicação social, associando as famílias ao processo educativo, na promoção das identidades na sua plenitude e no respeito pelos valores de cidadania e da cultura.

Compromisso social

Este não é um estudo de alguém que está de fora e observa a realidade e a relata, mas a de alguém que assume um compromisso (porque faz parte dessa mesma realidade) de responsabilidade social para com a mudança. Assim sendo, esta investigação tem como finalidade analisar uma determinada realidade social e fomentar a tomada de decisões convenientes para a mudar e melhorar, enquadrando-se naquilo a que Gómez *et al.* (1999) chamam de *estudo transformador*. Vemos a realidade em transformação e queremos, num ato de cidadania e responsabilidade social, contribuir para essa transformação.

Trata-se de um *estudo de caso único* (Yin, 2005; Bogdan e Biklen, 1994), porque incide sobre uma realidade particular e circunscrita: uma instituição, o Centro Comunitário. A utilização deste desenho de estudo de caso justifica-se com o carácter único, irrepetível e peculiar de um determinado contexto, o que permite confirmar, modificar ou ampliar o conhecimento sobre o objeto de estudo (Gómez *et al.*, 1999).

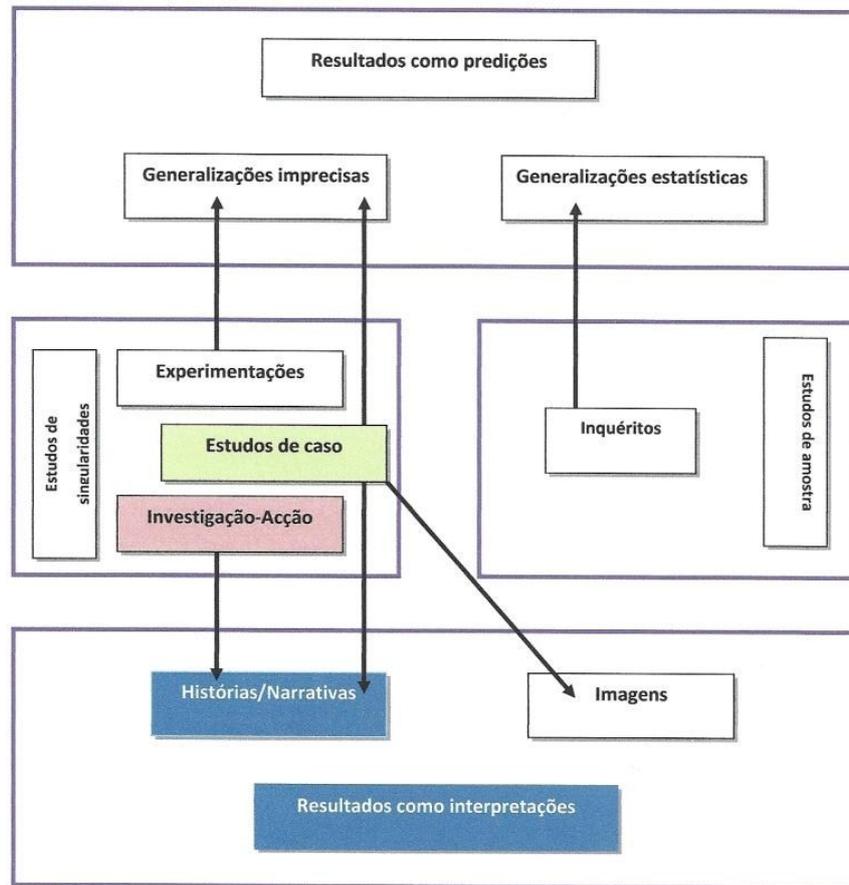
Uma das características fundamentais da investigação qualitativa é a sua preocupação pelo peculiar, o subjetivo e o idiossincrático; daí que a potencialidade de cada caso seja oferecida pelo carácter próprio de cada caso em si. Considera-se este um estudo de caso *situacional* (Bogdan e Biklen, 1994), uma vez que estuda um acontecimento na perspetiva dos que participaram no mesmo.

Do objeto social desta investigação, centrado no direito da criança a viver em contextos pedagógicos de qualidade e a aprender e a participar na sua aprendizagem, decorre o objeto científico desta investigação: a construção de ambientes favoráveis à exploração e desenvolvimento de aprendizagens significativas através da reconstrução da pedagogia. O domínio científico no qual se situa a investigação é o da dimensão lúdica como potenciadora das aprendizagens na primeira infância.

2.3.1. Narrativa – Story Telling

Bassey (1999) considera, nos estudos de caso educacionais, entre outras, as categorias *story telling* e *picture-drawing*. Parte da premissa de que os estudos de caso

educacionais são a principal estratégia para desenvolver teoria educacional, a qual ilumina as políticas educativas e dá destaque às práticas educacionais (Bassey, 1999: 3). Este autor cria um quadro panorâmico da pesquisa empírica educacional:



Pesquisa empírica educacional - Adaptação de Bassey, 1999: 4

Com esta panorâmica, Bassey (1999: 4) sustenta que há dois tipos de resultados da pesquisa empírica educacional: predições (*predictions*) sobre o que pode acontecer em circunstâncias particulares e interpretações (*interpretations*) do que aconteceu em situações particulares. Sugere que há dois tipos de arenas na pesquisa em educação: estudos de singularidades (*studies of singularities*) e estudos de amostras (*studies of samples*). Os primeiros englobam experimentações, investigação-ação e estudos de caso; os últimos, pesquisas quantitativas (*surveys*).

As predições podem ser generalizações estatísticas (*statistical generalizations*), nas quais pode ser feita uma estimativa quantitativa da probabilidade de algo acontecer (por exemplo, “há 50% de possibilidade de que...”) ou generalizações imprecisas (*fuzzy generalizations*), nas quais apenas uma estimativa qualitativa pode ser feita (por exemplo, “é muito provável que...”). As interpretações podem ser escritas como histórias (narrativo-analíticas) ou como imagens (descritivo-analíticas).

O presente estudo situa-se, na tipologia descrita por Bassey (1999), no estudo de caso/investigação-ação, do qual decorre a narrativa. Os resultados são apresentados em termos das interpretações realizadas sobre a intervenção praxiológica.

Este estudo tem como forte motivação, por um lado, o meu próprio percurso profissional de trinta anos na educação. Empiricamente todo este tempo oferece-me garantias de acreditar de que um bom começo, educacionalmente falando, tem repercussões em todo o desenvolvimento futuro, académico e pessoal, de cada criança. Por outro lado, o meu percurso pessoal, de voluntariado, ligada a uma IPSS que acompanho na comunidade há muitos anos, e a vontade de implementar uma perspetiva educacional de alta qualidade nesta instituição que completou no ano de 2011 trinta anos de existência.

O estudo desenvolve-se entre setembro de 2007 e janeiro de 2010. Embora a intervenção se situe nesta dimensão temporal, a compreensão mais profunda do caso implica a referência a situações anteriores, situações essas que se impõem ao relato precisamente por permitirem contexto e compreensão.

Situando a instituição onde decorre o estudo

O Centro Comunitário (nome fictício) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social do concelho de Aveiro, que iniciou os seus serviços à comunidade em novembro de 1981. O primeiro espaço físico ocupado foi uma sala cedida pelo Grupo Desportivo da localidade, onde funcionou de uma forma precária, durante três anos, um Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL). A construção de uma nova escola do primeiro ciclo veio disponibilizar o antigo edifício, que foi cedido pela Junta de Freguesia ao Centro Comunitário, e ocupado pela valência de ATL já referida.

Em 1990/91, tendo em conta o crescimento da população e as suas necessidades, o Centro Comunitário começou também a apoiar crianças em idade pré-escolar, iniciando a valência de jardim de infância. Em 1992 deu-se início à construção das atuais instalações, mas só em 1997 foi inaugurado com as valências de creche, jardim de infância e ATL.

Em julho de 2001 foi iniciado o Serviço de Apoio Domiciliário, dando resposta a 12 idosos da freguesia e arredores. Serve presentemente 60 idosos, 365 dias por ano.

Esta instituição é financiada, tal como a grande maioria das IPSSs, por três fontes de rendimento: comparticipação da Segurança Social - 64%; mensalidades dos utentes - 33% e outros proveitos (quotas anuais dos sócios, donativos, subsídios, outros) - 3%.

A valência creche tem um total de 39 crianças, divididas pelas salas de Berçário (0 -1 anos), Sala T1 (Transição - 1-2 anos) e Sala T2 (Transição - 2-3 anos). Funcionava, até ao

ano 2007/08, com apenas uma educadora na creche que apoiava as três salas, embora passasse grande parte do seu tempo na sala T2. No ano de 2008/09, já após a entrada da nova direção (comigo como presidente) foi contratada uma segunda educadora para creche. Existe um total de seis ajudantes de ação direta (que serão denominadas na presente investigação pela designação mais comum de “auxiliares”) a apoiar as três salas de creche.

O jardim de infância tem duas salas, com 44 crianças no total, funcionando com crianças dos três aos cinco anos em cada sala. Estão afetas a cada sala uma educadora e uma auxiliar.

O nível académico dos pais das crianças que frequentam o Centro Comunitário é médio, sendo que 42,6% têm um nível de escolaridade acima do 10º ano do ensino secundário. 57,4% possuem um nível de escolaridade até ao 9º ano, 29,5% situam-se entre o 10º e o 12º ano e 13,1% possuem cursos médios e/ou superiores.

O setor profissional dos pais é, na sua maioria (54,8%), enquadrável no setor terciário (serviços), 38,6% no setor secundário e apenas 0,5% ao setor primário. Os restantes pais (6,1%) situam-se numa população não ativa (desempregados, domésticos e estudantes).

Dos corpos gerentes do Centro Comunitário fazem parte a direção (sete elementos), a mesa da assembleia-geral (três elementos) e o conselho fiscal (quatro elementos), num total de catorze pessoas que desempenham estes cargos em regime de voluntariado, em mandatos realizados através de eleições, que ocorrem de três em três anos.

O pessoal técnico da instituição é constituído por uma técnica de serviço social, que exerce as funções de diretora técnica e quatro educadoras (a partir de 2008/09, como já foi dito). Todas são licenciadas, a primeira em serviço social e as últimas em educação de infância.

A educadora mais velha (em idade e anos de serviço), Susana³, trabalha no Centro desde 1997, e tem desempenhado várias vezes as funções de diretora pedagógica, cargo que é designado pela direção. Fez a sua formação inicial na Universidade de Aveiro. É associada do Movimento da Escola Moderna há vários anos.

A educadora Lídia, com a qual é desenvolvido grande parte do presente estudo, iniciou funções em fevereiro de 2005, tendo apenas trabalhado alguns meses noutra instituição da localidade antes de entrar para o Centro Comunitário. Fez a formação inicial na Universidade de Aveiro. No decurso do meu serviço na Educação Especial travei conhecimento com esta educadora através da criança a quem eu prestava apoio na instituição atrás mencionada, na qual a educadora Lídia fazia uma substituição por licença de

³ Todos os nomes são fictícios.

maternidade. Como será referido mais adiante, o trabalho de apoio educativo que eu desenvolvia em contextos de jardim de infância implicava a mudança dos ambientes educativos (todos eles de cariz transmissivo e tradicional) de forma a torná-los inclusivos e situados numa linha socioconstrutivista. A educadora Lúcia aceitou o desafio e, meses mais tarde, quando foi contratada para a creche do Centro Comunitário, havia já uma sintonia de atuação com a linha que se pretendia implementar no Centro.

A terceira educadora, Gina, começou a trabalhar no Centro em dezembro de 2004, muito próximo, por isso, da data de entrada da educadora Lúcia. Havia tirado o curso de educadores de infância na Universidade de Aveiro, tal como as outras educadoras e, posteriormente, trabalhou durante algum tempo numa instituição em Coimbra cuja linha também se enquadrava numa perspetiva transmissiva e tradicional. Estas duas educadoras foram contratadas já com a condição de fazerem formação em modelos socioconstrutivistas, modelos esses a implementar primeiramente nas salas de jardim de infância.

A quarta educadora, Sandra, iniciou funções em setembro de 2008. Contratada para um estágio de formação profissional, mas com evidentes lacunas, que reconhecia, em termos de formação inicial (que havia feito numa instituição de Viseu), esta educadora recebeu também formação aquando da sua entrada para a instituição, de forma a enquadrar-se na linha de trabalho pretendida. (Como será referido mais adiante, no âmbito da intervenção realizada nesta instituição, também as auxiliares foram incluídas na formação em contexto desenvolvida).

Para além das seis auxiliares afetas à creche, a instituição tem ainda mais duas auxiliares, que desempenham funções nas duas salas de jardim de infância. Todas as educadoras e auxiliares são rotativamente colocadas, ao longo dos anos, na creche e no jardim de infância.

Trabalham ainda no Centro duas cozinheiras, duas auxiliares de cozinha, duas auxiliares de serviços gerais, duas funcionárias administrativas e seis auxiliares de ação direta (afetas ao Serviço de Apoio Domiciliário a idosos).

Uma das educadoras em funções numa sala de jardim de infância exerce as funções de diretora pedagógica, por convite da direção. Nos anos em que decorreu o estudo, era a educadora Susana que exercia esta função. Oficialmente, perante a Segurança Social, a diretora técnica (técnica de serviço social, que não possui qualquer formação a nível pedagógico) é também a diretora técnica da creche. Porém, internamente foi estabelecido que seria a diretora pedagógica a coordenar a creche, por se considerar que estas funções deveriam ser exercidas por alguém da área da educação.

De como a Ana, uma menina com trissomia 21, provoca uma mudança na instituição

Nóvoa e Finger (1988) consideram três características epistemológicas do adulto: a forma como o adulto aprende, como vai construindo conhecimento sobre si próprio e como constrói conhecimento sobre o que o rodeia. Afirmam que o adulto tem uma visão predominantemente retrospectiva, cujo terreno de referência é a sua própria história vivida, na qual se reconhece holisticamente, como pessoa, em que todos os elementos integram o passado e formam uma unidade. Poderíamos dizer que o mesmo se aplica às investigações. É nesta dimensão que me parece ser importante contextualizar o passado, ou o “antes” da investigação iniciada em 2007, de forma a melhor explicar a trajetória⁴ que aí foi iniciada.

A minha relação com esta casa iniciou-se em 1993 com a entrada da minha filha para o ATL e tem-se mantido desde aí, com especial incidência a partir do ano 2001. Nesse ano, pertencendo ao agrupamento de escolas da localidade, comecei a dar apoio no âmbito da educação especial (anos de 2001/02 e 2002/03) a uma criança da instituição, portadora de trissomia 21, em contexto de jardim de infância.

Contextualizando a minha intervenção e o meu próprio desenvolvimento profissional na época, o meu modo de estar e trabalhar na educação especial (situando-me numa perspetiva inclusiva) era um modo abrangente de intervenção, que via como indispensável a intervenção direta nos contextos educativos, não se focalizando unicamente na criança. Sócia do Movimento da Escola Moderna desde 1990, o desenvolvimento do meu trabalho passava sempre por preterir o *método seletivo* e o *método de adaptação de objetivos* (Niza, 2004: 56). O primeiro assenta em objetivos e conteúdos fixos e comuns para todos os alunos. A permanência dos alunos na escola dependerá das suas aptidões para acompanharem os currículos. O segundo decorre da convicção de que a diversidade de alunos que frequentam uma escola não pode realizar as mesmas aprendizagens. Organizam-se, então, currículos diversos para diferentes grupos (Niza, 2004: 57).

Estes “métodos” implicavam, na tradição da educação especial, retirar a criança com necessidades educativas especiais da sala e/ou criar atividades específicas para estas crianças. O meu modo de estar na educação especial passava por uma proposta de alteração do ambiente educacional, nomeadamente na dimensão espaço/materiais (integrando aqui os instrumentos de monitorização do MEM). A alteração dos tempos da rotina diária também decorria desta reorganização, principalmente no que era mais relevante para o trabalho que eu desenvolvia, que era a possibilidade de acompanhar a criança no *tempo de atividades e*

⁴ Como trajetórias, as nossas identidades incorporam o passado e o futuro num verdadeiro processo de negociação do presente (Wenger, 1998).

projetos ou *tempo de trabalho autónomo* (terminologia do MEM) de forma natural e seguindo os seus próprios interesses. Os instrumentos de monitorização, muito trabalhados, contribuíam para a organização do ambiente educativo e ofereciam inúmeras possibilidades de leitura funcional com as crianças, para além de outras situações de aprendizagem.

Esta reestruturação de espaços, materiais e tempos ia, paulatinamente, tendo efeitos nas práticas educativas. Obviamente que todo este trabalho acarretava, por parte das educadoras que eu apoiava, recetividade a essas alterações⁵. Implicava ainda uma cooperação efetiva, que incluía a análise crítica sobre as práticas comuns e que tradicionalmente vigoravam nas instituições. Estas práticas, ou o “sempre fiz assim”, relacionam-se diretamente com a *experiência* referida por Clandinin e Connelly (2000), mencionada no ponto anterior.

O ambiente educativo da época

A organização dos espaços da sala tinha pouca relevância para as educadoras: de facto, a sua função era quase meramente ornamental, uma vez que eram utilizados como locais de entretenimento e ocupação (“brincadeira livre”, na expressão das educadoras, uma espécie de recreio interior) enquanto um pequeno grupo de crianças “trabalhava” sob orientação direta da educadora. Este “trabalho” era a atividade considerada dominante e a mais importante do dia. A maioria das crianças, no período da manhã, ia para a referida brincadeira livre, nos “cantinhos” sob a supervisão das auxiliares, cujo papel era o de controlar as crianças, evitando e/ou intervindo nos conflitos.

As atividades ou “trabalhos” eram trazidas pela educadora, que selecionava diariamente um pequeno grupo de três ou quatro crianças, para as realizar consigo, até todo o grupo ter terminado aquela tarefa. Esta era normalmente uma atividade de expressão plástica, que implicava cortar, colar e colorir. Estas atividades desenrolavam-se a partir de uma temática selecionada pela educadora, planeada unicamente por esta e geralmente relacionada com as épocas festivas.

⁵ Devo reconhecer que o facto de já estar ligada à instituição e de, no ano seguinte, entrar para a direção, facilitou este processo inicial de mudança de práticas. Contudo, devo também dizer, em abono da minha própria capacidade de “persuasão profissional” que, por todas as instituições da rede social e jardins de infância da rede pública por onde passei, no âmbito dos apoios educativos (nesta época a educação especial denominava-se assim) pequenas sementes de mudança se foram instalando, e houve mesmo casos de alterações profundas – na altura – de práticas, que seria interessante avaliar presentemente.



Os “trabalhos” eram decididos pela educadora e quase exclusivamente executados por esta ou pela auxiliar, que não davam qualquer margem de liberdade à criança. A orientação da educadora é total (foto de arquivo da instituição, sala da creche, “trabalho” para o dia da mãe, 1999/00).

A educadora da sala da Ana dizia identificar-se com o que chamava “pedagogia de projeto”, embora esta metodologia tenha sido por si apropriada assumindo o projeto como sendo um tema (escolhido por si). Aplica-se aqui a expressão de João Formosinho (2007, in Oliveira-Formosinho, 2007) *discursivismo*, que concebe a apropriação do modelo como a capacidade de reproduzir o seu discurso - mas não o traduzindo em práticas coerentes.

Esta educadora não aparentava sequer conhecer o discurso da metodologia de projeto mas, tão-somente, a nomenclatura, declarando que era a metodologia que utilizava no seu trabalho. Este era mais propriamente relacionado com “centros de interesse”, ou “temas de vida”, que se fixam numa temática do interesse do educador, transportada para as crianças durante um determinado período de tempo, numa perspetiva enraizadamente transmissiva. Os temas trabalhados pelas crianças eram introduzidos em tempos específicos, determinados pela educadora, ocupando uma parte do dia e prolongando-se por algumas semanas. As atividades relacionadas com os temas tinham como finalidade a aprendizagem de conceitos específicos.

Um exemplo de *Tema Geral* (designação utilizada nos projetos pedagógicos da época – ano de 1999/00) de uma das educadoras: *Oceanos e continentes: connosco, todos contentes!*

Neste projeto pedagógico pode ler-se:

As estratégias para trabalhar este tema geral incluem: visitas a locais relacionados com o tema; trazer técnicos relacionados com o ambiente ao Centro; filmes; trabalhos sobre o tema.

Outros temas “trabalhados” ao longo do ano: *os frutos do outono; a festa do outono – magusto; o Natal; brincar ao Carnaval; a Páscoa; a primavera e o dia da árvore; dia do pai e*

dia da mãe (confeção de prendinhas). No projeto pedagógico de outra educadora da instituição podia ler-se: nos momentos em que não se trabalhava para um “dia mágico” (os dias atrás referidos), íamos trabalhando no nosso projeto de sala – A descoberta do Eu.

Os tempos eram estruturados de acordo com os objetivos da educadora, muitas vezes não planificados, surgindo de forma emergente e não diariamente consistente; a criança tinha um papel pouco relevante nesta questão. Eram apresentadas às crianças atividades iguais, de modelos preestabelecidos (completamente dirigidos pela educadora), quase sempre retirados de materiais de expressão plástica editados para o educador. Estamos no coração do currículo pronto-a-vestir de tamanho único.



As paredes da sala evidenciavam o tipo de trabalho desenvolvido, incluindo a decoração, que era feita pelos adultos. O modo como o trabalho era feito revelava a mão do adulto com a quase nula intervenção da criança. Esta esperava pacientemente pela sua vez até que o adulto chegasse ao seu lugar (fotos de arquivo da instituição, creche, “trabalho” da Páscoa, 1999/00).

Astolfi (2002) referindo-se à falta de esforço ou de motivação da criança, lembra os problemas *ocultos nos próprios saberes*, que não são por vezes mais do que dificuldades involuntariamente introduzidas pelos hábitos e pelas tradições de ensino.

Era precisamente o que acontecia com a criança apoiada, a Ana, que raramente participava ou demonstrava interesse pelas atividades “propostas” pela educadora, realizadas com esta na mesa de trabalho. A perspetiva construtivista defende, opostamente à tradicional, que quando as crianças estão envolvidas em atividades que são da sua iniciativa, são mais capazes de persistir e de não desistir quando confrontadas com problemas (Hohmann e Weikart, 1997; Post e Hohmann, 2003; Laevers, 1994, 2000, 2005).

O facto de eu, como educadora dos apoios educativos, estar na mesma sala vários dias por semana, facilitava o processo de mudança, que começava a esboçar-se, embora muito lentamente. A questão primordial e a defesa essencial das propostas que eu apresentava, tinham sempre como base e como justificativa a Ana, a criança com necessidades educativas especiais: como incluir, de facto, esta criança no dia a dia da sala, sem optar por subterfúgios de exclusão? Como questiona Perrenoud (1996) que fazer para que todas as crianças progridam, que fazer para que cada criança se desenvolva e avance? Que fazer para incluir a Ana? Que fazer para o contexto ser inclusivo? Que fazer para a rotina ser inclusiva?

As mudanças mais fáceis, mais “epidérmicas” (e que, no entanto, tiveram consequências diretas na vida da Ana e, indiretamente, no resto do grupo), como os de mudar a estrutura dos espaços e alterar os tempos, não foram muito difíceis.

Para além dessas mudanças, são também de realçar alguns aspetos que, desde esse tempo, nunca mais foram os mesmos:

- A importância que passou a ser dada às áreas de atividade, nas quais houve um grande investimento na renovação de materiais e cujo acompanhamento passou a ser feito também pela educadora, não só na perspetiva de prevenir conflitos, mas acompanhando efetivamente as escolhas das crianças;
- Decorrente desta importância, o papel de relevo que passou a ter a auxiliar como interveniente direta no trabalho a desenvolver com as crianças, deixando de ter apenas a função de “tomar conta” e começando a desenhar-se a equipa educativa;
- O tipo de produtos que começaram a aparecer nas paredes, que deixaram de ser todos iguais (fichas) e que, finalmente, eram feitos pelas crianças;
- Os instrumentos de monitorização que começaram a regular a sala e que permitiam às crianças algum domínio sobre as escolhas que faziam e, conseqüentemente, promoviam a sua autonomia;
- O domínio que as crianças passaram a ter sobre os tempos: agora conheciam a rotina diária e não estavam apenas à mercê da vontade da educadora;
- A linguagem entre educadoras e entre educadoras e auxiliares que começou a ter alguns pontos em comum.

Foram ganhos muito importantes, que se têm mantido ao longo dos anos. O alterar mais profundo de mentalidades e o maior aprofundamento de conceitos como cooperação e gestão democrática, negociação progressiva, construção de consensos, informação partilhada... esses demoraram anos a implementar e estão (ainda) em construção. Outro

aspecto importante a realçar é que toda esta intervenção foi sendo feita apenas em contexto de jardim de infância. Sentia-se como necessária e urgente uma intervenção na creche da instituição, para que não fosse feita uma mera “colagem” das práticas de jardim de infância à faixa etária dos 0-3 anos.

Caminhadas de aprendizagem

Esses dois anos letivos de intervenção mais direta, que resultaram de motivos profissionais (apoios educativos prestados na instituição), coincidiram com a realização do meu mestrado, cuja dissertação foi feita sob orientação da Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho. A partir daqui, o contacto com outras perspetivas educativas levantou-me, a mim própria, algum “conflito cognitivo”. Como afirma aquela investigadora (2002d: 62): *a ótica da aprendizagem ao longo da vida leva-nos a conceptualizar o desenvolvimento profissional como uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que pode não ser linear.*

A expressão *diálogo entre várias linguagens*, muito utilizada pela Professora Júlia Oliveira-Formosinho e a possibilidade da coexistência pacífica entre essas várias linguagens começa então a surgir, bem como a ideia do modelo pedagógico como *muro* ou como *janela* (Oliveira-Formosinho 2007: 31):

O modelo pode ser um muro ou uma janela que facilita ou dificulta a jornada de aprendizagem do professor no seu percurso de desenvolvimento, obstaculizando ou facilitando a compreensão “ampliada” das dimensões da pedagogia e uma ação consistente dos modelos pedagógicos.

Tendo sido este o início de outra jornada de aprendizagem, surgiu aqui o ponto de partida para as renovações internas no Centro Comunitário, por mim propulsionadas. No ano de 2002 e até 2005 entrei para a direção como vogal, tendo vindo a desempenhar, desde 2005 e já após ter saído da direção (os mandatos são de três anos), o papel de consultora pedagógica. Assim, de 2005 a 2008 participei mensalmente nas reuniões de direção, na qualidade de consultora, sempre de forma voluntária.

É relevante para o estudo esclarecer que no ano de 2004/05 entraram duas novas educadoras para a instituição que, como já foi atrás referido, concordaram em realizar formação no sentido de conhecer e implementar os modelos construtivistas que se incluíam na opção pedagógica da instituição. Nesta altura as duas salas de jardim de infância funcionavam com as respetivas educadoras e as três salas de creche (berçário, sala de 1-2 anos e sala de 2-3 anos) apenas com uma educadora, por determinação da direção.

Em 2007 iniciei o doutoramento em Estudos da Criança, na Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho. Sob proposta desta Professora e

com o referencial da Associação Criança enquanto comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado, foi equacionada uma investigação-ação em contexto de creche, enquadrada num processo de formação em contexto. De facto, tendo em conta as necessidades do Centro Comunitário na altura, a valência menos intervencionada e onde as práticas continuavam a levantar dúvidas e inquietações era precisamente a creche.

Desenhado o projeto de investigação, deu-se início ao estudo em setembro de 2007. O problema primordial situava-se na procura e desenvolvimento de contextos de qualidade em creche, tentando perceber de que forma o *brincar* seria o motor e o sustentáculo dessa mesma qualidade.

Acesso ao campo

Na última reunião do Centro Comunitário do ano letivo 2006/07, foi por mim lançada a proposta do estudo a desenvolver na instituição, em primeiro lugar às educadoras e auxiliares, nomeadamente as que passariam para a creche no ano letivo 2007/08, como peças fundamentais à realização do estudo. Este foi acolhido com agrado, tendo em conta a intervenção que todas sentiam necessária naquela valência e pelo acompanhamento muito próximo que iriam receber. Seguidamente foi feita a proposta à direção, que respondeu por ofício afirmativamente e, finalmente, aos pais, na primeira reunião geral de pais do ano letivo (setembro 2007). Aos pais das crianças diretamente implicadas no estudo, que faziam parte da sala T2 (2-3 anos), foi ainda pedido que assinassem uma declaração aceitando a participação dos filhos no estudo.

Toda a orientação do trabalho se ancorava na crença de que a mudança tem que ser feita com os atores e não só para ou sobre os atores. Seria uma ação colaborativa, baseada num acordo de vontades e num acordo de intervenção. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001a: 49) *este acordo é importante como condição de legitimidade, de seriedade e de genuinidade da intervenção*. Não foi definido um plano rígido de investigação, por se considerar que seriam os próprios dados da pesquisa e a experiência no terreno que iriam indicar o(s) caminho(s) a seguir ao longo do percurso, embora tenha sido delimitado previamente o enfoque da observação, como adiante será referido.

Assim, o momento “oficial” da intervenção cooperada, colaborativa e sistematizada, foi iniciado em setembro de 2007, já com a preocupação fundamental da busca da qualidade na creche, integrando de forma indissociável dois conceitos fundamentais: o brincar e o bem-estar das crianças. Em fevereiro de 2008 iniciei funções como presidente da direção. Neste ano foi contratada uma quarta educadora, inicialmente em regime de estágio profissional,

passando, como já foi atrás referido, finalmente a existir duas educadoras na valência de creche.

O quadro que a seguir se apresenta ilustra a “linha do tempo” desta investigação.

Calendarização dos acontecimentos

	1990	1993	2001	2002	2005	2007	2008	2010/11
Acontecimentos	Entrada no Movimento da Escola Moderna (MEM)	Entrada no Centro Comunitário (CC)	Prestação de Apoios Educativos no CC em Jardim de Infância	Continuação Apoios Educativos; Entrada para a direção (vogal); Início de Mestrado Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	Conclusão do Mestrado; Saída da direção do CC; Cargo de consultora pedagógica no CC; Entrada de 2 novas educadoras no CC	Início do Doutoramento em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância	Entrada para a direção do CC – presidente; Entrada de uma educadora para creche	Finalização do estudo; Reeleição como presidente do CC
Repercussões	Participação em: -Congressos anuais; -Encontros nacionais; -Conselhos de Coordenação Pedagógica; -Reuniões de Núcleo Regional; -Oficina de iniciação ao Modelo; -Grupos de autoformação cooperada; - Sábados Pedagógicos	Perspetiva de mãe de crianças a frequentar; Cooperação com a educadora sócia do MEM; Colaboração nas atividades dirigidas a pais; Participação nas Assembleias Gerais de sócios do CC	Intervenção no contexto educativo. Fundamentação: perspetiva inclusiva e Modelo MEM; Alteração de espaços, materiais, tempos, atividades, interações	Acompanhamento pedagógico das educadoras; Conhecimento aprofundado da orgânica interna da instituição; Intervenção na organização e funcionamento Contacto com a Associação Criança e sua perspetiva pedagógica; Conhecimento de novas abordagens e autores: High/Scope, Reggio Emilia, Laevers...; Sensibilização às educadoras e direção a estas perspetivas	Participação nas reuniões da direção como consultora; Supervisão pedagógica da instituição; Prestação de formação interna para educadoras, auxiliares e pais	Formação em contexto /investigação-ação à equipa educativa, realizada na perspetiva da Associação Criança – (descrição da intervenção praxiológica no capítulo 4)	Tarefas inerentes ao cargo; Continuação da Formação em contexto /investigação-ação à equipa educativa realizada na perspetiva da Associação Criança	Redação final da tese; Continuação do acompanhamento pedagógico no CC

2.4. Um estudo de caso no âmbito da investigação-ação

Este é um estudo no âmbito de uma intervenção cooperada e colaborativa. É um processo que visa a mudança sustentada: este processo envolve a ação, a revisão, a planificação e nova ação (Silva, 1996; Máximo-Esteves, 2008). A reflexão produz a aprendizagem (aprendizagem em ação) ou a investigação (investigação em ação) pelo que a ação é mudada em função da aprendizagem/investigação mas também é responsável pelo desenvolvimento de mais aprendizagem/investigação (Oliveira-Formosinho, 2002b; Esteves, 2003).

O estudo situa-se à volta dos processos de crescimento e capacitação dos atores envolvidos. São tidas em conta as perspetivas dos atores, escutando as suas perceções, seguindo-as, ouvindo-as, registando-as (Oliveira-Formosinho, 2002b). Não é, assim, um processo meramente emergente, uma vez que se enquadra num processo de formação em contexto. É, antes, um estudo *configurado numa intervenção*: o estudo configura-se numa intervenção que promove processos de construção e mudança a partir dos saberes e das experiências individuais e coletivas dos participantes, em diálogo com outros saberes e outras perspetivas, pretendendo vê-los em direção a novos saberes e a novas experiências. *É um estudo de caso no âmbito da intervenção e não um estudo de caso no contexto de um quotidiano não configurado numa intervenção* (Oliveira-Formosinho, 2002b: 103).

É uma investigação-ação colaborativa, desenvolvida num processo de formação em contexto, *focalizando-se na ação em cuja construção se está a colaborar*, utilizando a pedagogia da formação em contexto desenvolvida pela Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001a; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002). Organiza-se, assim, em torno da investigação de processos de crescimento e de capacitação dos participantes, em sistemas colaborativos, socioconstrutivistas. O desenvolvimento profissional faz-se no quotidiano e em companhia (Oliveira-Formosinho, 2006; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008).

Reason e Bradbury (2001) na obra *Handbook of Action Research*, falam-nos do crescente desconforto que se sente relativamente àquilo que apelidam de *torre de marfim* da investigação académica, vista como um desperdício de recursos intelectuais e financeiros. Ora, a investigação-ação dá relevo, precisamente, aos *não-peritos* ou *não-especialistas* no desenvolvimento da investigação.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) referem o avanço qualitativo que tem sido feito no que concerne à imagem do professor – o professor passa de objeto da investigação dos académicos a sujeito da sua própria investigação. Como sublinham aqueles autores

(2008: 10), a investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é *competente e capacitado para formular questões relevantes na sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados*. Reason e Bradbury (2001) falam da investigação cooperativa, feita *com as pessoas ao invés de às pessoas*. O potencial investigativo e transformativo da investigação-ação é também sublinhado por Noffke e Somekh (2010).

Assinala-se o trabalho de Kurt Lewin logo após a Segunda Guerra Mundial como estando na origem da investigação-ação. Lewin (1946, in Gómez, Flores e Jiménez, 1999) identificou quatro fases na investigação-ação: planificar, atuar, observar e refletir. Idealizou este método baseado nos princípios que poderiam levar gradualmente à independência, igualdade e cooperação. A grande diversidade de conceções que existem desde os tempos de Lewin até à atualidade tornam difícil a uma conceptualização única.

Máximo-Esteves (2008: 18-19) evoca várias definições de autores sobre investigação-ação: *estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre* - Elliot, 1991; [tem a finalidade de] *apoiar os professores a lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida* - Altrichter et al., 1996; *intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção* - Halsey, 1972; *recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais* - Bogdan e Biklen, 1994; *indagação introspetiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais (incluindo educacionais) com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas assim como a sua compreensão dessas práticas e das situações em que estas têm lugar* - Kemmis e McTaggart, 1988.

Seja qual for a definição, no coração da investigação-ação está a noção de provocar mudança e pesquisar sobre o próprio processo de mudança: o quadro epistemológico da investigação-ação assume uma postura crítica que pretende não só entender o mundo social como, também, mudá-lo (Carr e Kemmis, 1988). Voltando às origens da investigação-ação com Kurt Lewin (1952, in Máximo-Esteves, 1986: 265), aquele refere que a investigação-ação se baseia *numa ação de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados: nem ação sem investigação nem investigação sem ação*. Inserindo-se neste quadro conceptual de investigação-ação, como “alavanca” para a transformação das práticas, o presente trabalho recorreu fundamentalmente à formação em contexto como estratégia de desenvolvimento profissional. Esta é uma formação centrada nas práticas, privilegiando-se aqui a integração dos saberes práticos com os teóricos. A instituição

é utilizada como um laboratório de pedagogia: é aqui que se investiga, documenta, interroga e descobre. É a própria ação educativa, revisitada e enformada pela teoria, que traz informações ao conhecimento pedagógico e que permite e promove a sua própria inovação e crescimento educacional (Oliveira-Formosinho, 2004).

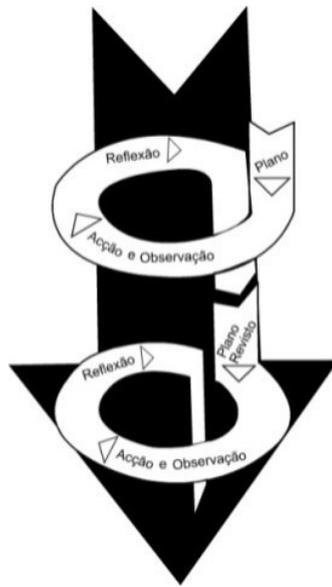
A própria natureza do estudo privilegiava a colaboração entre mim própria, no papel de investigadora, e os atores no processo de mudança. O meu objetivo como investigadora e o objetivo dos atores na instituição era comum: a melhoria da qualidade. O desenvolvimento de práticas de qualidade para a educação de infância e, designadamente na creche, implica o desenvolvimento profissional dos vários agentes de educação de infância, conceptualizado como um desenvolvimento em contexto.

A investigação-ação alia-se aos ideais da democracia e da participação, e nesse espírito é adequado apelidá-la de pesquisa das pessoas, pelas pessoas e para as pessoas (Reason e Bradbury, 2001). Na tradição da Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008) estamos perante um estudo de caso de natureza construtivista desenvolvido no âmbito da formação em contexto que visa a transformação do quotidiano educativo com vista à melhoria da integração dos cuidados e educação da criança pequena. Acredita-se que procurar melhores serviços para as crianças e as famílias garantindo o direito à aprendizagem experiencial participativa é um contributo para a sociedade mais vasta. Objetiva-se pesquisar este processo complexo.

2.4.1. Pesquisa em espiral

O processo metodológico usado para a realização deste estudo pode ser descrito como “pesquisa em espiral”. Este é um processo flexível e aberto a mudanças de direção: os diversos passos seguidos são “revisitados” à luz do conhecimento e da compreensão que se vai produzindo, através das evidências, das reflexões e das leituras efetuadas. O modelo em espiral é dinâmico, fluído e aberto às mutações decorrentes da própria investigação, à medida que esta progride. Por exemplo, a revisão bibliográfica, que medeia e trespassa todo o trabalho, é realizada numa determinada direção emergindo de uma qualquer situação – entrevista, incidente crítico, observação, documento..., o que permite novas e diferentes abordagens àquilo que se supunha ser o traçado inicial (Blaxter, Hughes e Tight, 2001). O que se pretendia era uma mudança construída, com os atores implicados, e para a qual eu própria contribuía. Os dados e as informações que eu recolhia e devolvia, conduziam à reflexão sobre a prática (sobre os dados devolvidos) e levavam a propostas de mudança. Por sua vez, a implementação da mudança levava a uma melhor compreensão da prática.

Este processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão é representado por Robert-Holmes (2005: 45):



Movimento em espiral da pesquisa

As subquestões do estudo

Para situar o estudo e de modo a compreender simultaneamente a sua singularidade e a sua globalidade, foram delineadas amplas sub-questões, suportadas na triangulação praxiológica: crenças e valores; saberes e teorias e ações práticas (Oliveira-Formosinho, 2007):

- Crenças e valores da instituição – Como é concebida a criança e a primeira infância? Qual a compreensão do que a criança pequena é, pode ou deve ser? Qual a conceção do que deve ser um currículo para creche? Quais as conceções sobre o papel do jogo no desenvolvimento da criança?
- Saberes e teorias dos educadores – Sem um quadro de referência “oficial” ou de princípios estruturantes para a ação educativa (currículo enunciado), quais as conceções teóricas que fundamentam a ação educativa na creche?
- Ações práticas da equipa pedagógica / currículo implementado – em que medida utilizam e valorizam os educadores o brincar como centro vital da intencionalização do processo educativo? Que ênfase é atribuída ao jogo como atividade de exploração e de resolução de problemas e como instrumento no desenvolvimento social e cognitivo das crianças? De que forma se concretiza o jogo no quotidiano – onde, quando, como, porquê e para que acontece? De que forma a observação da criança em situação de jogo contribui para, e informa, a prática pedagógica consequente?

O enfoque da observação

As questões atrás mencionadas serviram como ponto de partida para a organização da informação a recolher. Contudo, a sua transversalidade e latitude exigia uma focalização da observação sobre aspetos específicos e concretos da realidade do contexto em estudo, que atuassem como um *mirante* (Oliveira-Formosinho, 2002b) sobre a dinâmica de toda a instituição, identificando as suas regularidades e peculiaridades (que eventualmente suscitariam outras frentes de investigação), mas que simultaneamente delimitassem o campo de estudo. No dizer de Oliveira-Formosinho (2002b: 103), esse *mirante* é:

(...) um ponto de mira sobre o contexto a fluir. Esse ponto de mira é um imersão da(s) investigadora(s) no fluir do contexto, num espaço, num tempo, num mundo das interações, papéis, relações, realizações. Esta imersão pretende uma compreensão em torno da construção de significado das práticas educativas de qualidade e de ação no âmbito das práticas educativas de qualidade.

Tal como num miradouro de paisagem se consegue abarcar com a vista tudo o que está em redor, também a partir destes pontos de observação era possível visualizar a paisagem educativa da instituição e, conseqüentemente, ter uma imagem de conjunto do seu funcionamento.

O enfoque da observação, ou *mirante*, situou-se, assim, em três tempos da rotina diária:

Receção
Tempo de Escolha Livre
Pequenos Grupos

Deste modo, ao tentar compreender em profundidade, o processo envolveu os próprios contextos, os atores e os seus processos de desenvolvimento, o processo de transformação em si e o relato da própria intervenção. Este estudo não se encerra em si próprio, mas visa compreender o processo da própria intervenção orientada para finalidades comuns. Estas finalidades estão diretamente relacionadas com a participação de todos os atores como meios para a construção de ambientes de qualidade educativa.

3. Organização e tratamento dos dados

No momento em que paras de observar, arrumas as malas e abandonas o terreno, terás um insight extraordinariamente claro sobre aquela atividade crítica que deverias ter observado... mas não observaste.

No momento em que desligas o gravador, te despedes e terminas a entrevista, surgirá claramente na tua mente qual a pergunta perfeita que deverias ter feito para que tudo se interligasse... mas não fizeste.

No momento em que inicias a análise dos dados ficará inteiramente claro que te faltam as peças de informação mais importantes e que, sem essas peças de informação, não existe esperança absolutamente nenhuma de fazer sentido do que tens.

A análise completa não o é. A análise torna perfeitamente claro para os investigadores o que teria sido mais importante estudar, se ao menos tivessem sabido de antemão. A análise traz momentos de terror nos quais existe um imenso vazio e tempos de excitação sobre a limpidez absoluta da verdade última.

Pelo meio estão os períodos de trabalho árduo, pensamento em profundidade e levantamento de pesos de volumes de material acumulados (Halcolm's Laws of Evaluation Research à la Murphy, in Patton, 1990: 371).

Como afirmam Gómez *et al.* (1999) recolher dados não é senão reduzir de modo intencional e sistemático a realidade natural e complexa que pretendemos estudar, de modo a que se torne mais compreensível e fácil de tratar. O desenvolvimento do processo de recolha de dados não pode separar-se das questões que preocupam o investigador. O que dá valor aos dados que se recolhem são as questões, a atitude e a conduta de quem realiza o processo de investigação. Posteriormente são as estratégias para fazer falar os dados (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2011).

Yin (1994) sustenta que a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, simultaneamente, corroborar o mesmo fenómeno. Pelas próprias características da investigação qualitativa, a seleção da informação não corresponde a um plano delineado *a priori*: é, antes, resultado do próprio processo que se vai criando com o acesso ao campo do investigador. É um procedimento *a posteriori*, que se vai definindo com o decorrer do próprio estudo (Gómez *et al.*, 1999). Este modo de fazer operativo relaciona-se com os instrumentos utilizados para a coleta de dados que permite fazer a pesquisa e posteriormente interpretá-la. A realidade a estudar é abordada mediante uma análise detalhada dos seus elementos e da interação que se produz entre eles e o seu contexto para chegar, através de um processo de síntese, à busca do(s) significado(s). As próprias técnicas de recolha de dados encaminham para a sua análise qualitativa, para a sua reflexão e para considerá-los como os orientadores da ação/investigação.

Graue e Walsh (2003) salientam que o essencial da investigação é alcançar o invisível através do visível, procurando descobrir realidades que não são imediatamente evidentes. É a

teoria que irá oferecer uma estrutura para a compreensão das descrições, transformando-as em algo mais do que meras observações isoladas.

O modo de fazer operatório

O modo de fazer operatório que permite olhar para o contexto a fluir tem a ver com os instrumentos utilizados para recolha, análise e tratamento da informação. É portanto uma heurística que permite fazer a pesquisa e, posteriormente, interpretá-la. Essa estrutura sintática é complexa e abrange um conjunto de instrumentos para a descrição e análise dos processos de intervenção permitindo documentá-los e posteriormente interpretá-los (Oliveira-Formosinho, 2002b: 102).

Este estudo procura obter um conhecimento compreensivo e próximo da mudança em construção, tentando maximizar as oportunidades para a compreensão. O processo de recolha de dados desta investigação utilizou uma diversidade de instrumentos e técnicas, que foram reunidas no portfolio de investigação e pesquisa (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002).

Técnicas e instrumentos utilizados:

- Observação participante e respetivas notas de campo (integrando apontamentos de natureza reflexiva)
- Entrevistas semiestruturadas
- Registos escritos das educadoras (incidentes críticos e reflexões)
- Fotos e pequenos filmes
- Análise de documentos oficiais da instituição (Projetos Educativos, Planos Anuais de Atividades, Projetos Pedagógicos e Curriculares e respetivos Relatórios, atas das reuniões das educadoras)
- Amostras de trabalho das crianças

É de destacar que alguns instrumentos de observação foram utilizados não com a finalidade da utilização do instrumento em si para recolha de dados, mas pontualmente e com finalidades específicas, como, por exemplo, as Escalas de Envolvimento da Criança e de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994b) e os instrumentos DQP e PQA (Pascal e Bertram, 1998) ou COR (High/Scope, 1992; trad. de Marques e Araújo, 2003). Assim, estes serão mencionados oportunamente ao longo da descrição do estudo e enquadrados no contexto no qual foram utilizados. As observações decorrentes da utilização destes instrumentos foram incluídas nas notas de campo.

Ressalva-se ainda que nem todos estes instrumentos e técnicas acima referidos foram necessários e utilizados para os vários focos de observação. A seleção de dados na investigação qualitativa tem um carácter dinâmico: deste modo, o processo de recolha e

seleção de dados não se interrompe mas continua ao longo de toda a investigação, servindo-se de diferentes estratégias que se vão adequando ao tipo de informação de que se necessita a cada momento (Gómez *et al.*, 1999).

Apresenta-se de seguida um quadro que explicita as técnicas de recolha de dados para cada um dos *mirantes*, ou enfoques de observação.

MIRANTE	<i>Receção</i>	<i>Tempo de Escolha Livre</i>	<i>Pequenos Grupos</i>
Técnicas	-Notas de campo -Fotos de arquivo e recentes -Documentos institucionais: (PEI, Projetos Pedagógicos e Curriculares; Relatórios; Atas de reuniões) -Entrevistas -Registos de educadoras e auxiliares	-Notas de campo -Vídeos -Fotos -Observação participante -Entrevistas -Amostras de trabalhos -Registos de educadoras e auxiliares -Documentos institucionais: (PEI, Projetos Pedagógicos e Curriculares; Relatórios; Atas de reuniões) -Registos de planificação e avaliação	-Notas de campo -Vídeos -Fotos -Observação participante -Entrevistas -Amostras de trabalhos -Registos de educadoras e auxiliares -Documentos institucionais: (PEI, Projetos Pedagógicos e Curriculares; Relatórios; Atas de reuniões) -Registos de planificação e avaliação

Foram os seguintes documentos institucionais consultados e analisados:

- Projetos Educativos 2002/05; 2006/09; 2009/12 e respetivos relatórios;
- Projetos Pedagógicos 2007/08; 2008/09; 2009/10 e respetivos relatórios;
- Sínteses (atas) das Reuniões de Educadoras;
- “Manual de Processos-Chave”, da Segurança Social;
- Dossier CAF;
- Recomendações da Segurança Social;
- Portfolios das educadoras;
- Registos de planificação e avaliação (perfil de crescimento);
- Portfolios das crianças.

A observação: ver e ouvir

Os olhos e os ouvidos são os instrumentos fundamentais para quem realiza uma investigação qualitativa. Para Mouley (1963, in Parente, 2004: 166) a observação é, *indubitavelmente, o primeiro procedimento da ciência, no sentido em que todos os dados científicos têm origem numa experiência ou percepção.*

Toda a observação sistemática tem por finalidade obter informação sobre algum assunto concreto, ou seja, compreender o sentido de cada modo de trabalho pelo lado de dentro. No coração da observação está o “ver” acontecimentos familiares e rotineiros num ambiente educativo de modo diferente. Esta tarefa não é fácil, dada a familiaridade com o quotidiano em que nos embrenhamos tão envolvidamente: *o peixe seria a última criatura a descobrir a água*, como dizia o antropólogo Clyde Kluckhohn (in Máximo-Esteves, 2008: 85). Assim, o observador deve estar orientado por uma questão ou problema que vai determinar o que observar, quando se registam as observações, o que registar, como se analisam os dados provenientes da observação e que utilização dar aos dados.

No caso deste estudo, tentava-se registar os acontecimentos e os episódios relevantes, de modo a tornar possível uma descrição da situação para uma análise *a posteriori*. Todos os contactos estabelecidos desde o início do estudo, quer pessoalmente (reuniões, conversas, formação) quer por e-mail ou telefone, eram registados numa ficha elaborada para o efeito e a incluir no portfolio da pesquisa.

Contactos / Observações realizadas		
Dia	Tipo de contacto	Notas

Observação participante

A observação participante (Parente, 2002) é um dos procedimentos de observação mais utilizados na investigação qualitativa. Entende-se este tipo de observação como um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos fenómenos e nos acontecimentos que se estão a observar. Na observação participante o investigador vive as mesmas situações e os mesmos problemas que os atores.

Não é muito fácil a recolha de notas durante a observação. Neste estudo foi realizado um *continuum* entre uma postura *ativa* (registo dos dados após a observação, uma vez que o observador se envolve nos acontecimentos) e *passiva* (registo de dados durante o período de observação), como propõem Lessard-Hébert *et al.* (1994). Estes dados eram posteriormente registados como notas de campo, do tipo descrição narrativa, e analisados já em casa, procurando a compreensão, ao refletir sobre o que foi observado. No processo de observação deve especificar-se a duração total desse processo, bem como a distribuição do tempo da observação. Ainda que, no ano 2007/08, como consultora pedagógica e no ano seguinte já como presidente da direção, houvesse um *à-vontade* que permitia um livre acesso a todas as valências da instituição, foi, apesar disso, entregue à educadora da sala de creche onde se

realizou o estudo, uma calendarização apresentando a previsão dessas observações. O mesmo foi feito nos dois anos letivos seguintes.

Eis a estrutura do documento entregue à educadora da sala em observação:

CALENDARIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES – PREVISÃO	
<u>Tempo de Escolha Livre e Pequenos Grupos</u>	
Observação filmada – 20 minutos em cada um destes tempos	
Observação participante – manhã de 6 ^a feira	
Dia	Mês

No ano letivo de 2007/08 foram realizadas trinta e duas observações, previamente calendarizadas, num total de noventa e seis horas. No ano letivo seguinte, 2008/09, com o grupo de crianças de creche entretanto já nas salas de jardim de infância, foram feitas dez observações, num total de trinta horas. Foram realizadas, de setembro de 2007 a junho de 2009, dezoito gravações em vídeo, num total de seis horas de visionamento. Estas gravações eram realizadas por uma licenciada em Design, voluntária na instituição e, por isso, conhecida das crianças, das educadoras e das auxiliares. Era possível assim, ao mesmo tempo em que decorria a filmagem, ir fazendo anotações sempre que se proporcionava, que eram depois confrontadas com o visionamento. Durante o visionamento dos vídeos, que ocorria sempre que possível no próprio dia ou no seguinte às filmagens, eram feitas anotações em ficha elaborada para o efeito, ficha essa que era usada igualmente para todos os outros documentos recolhidos:

DOCUMENTOS					
(Fotos, vídeos, registos de incidentes críticos educadoras e auxiliares, amostras de trabalho, entrevistas, relatórios, atas, projetos, portfolios...)					
Data	Participantes	Tipo de documento e onde está arquivado	Resumo da informação	Reflexão /Notas	Categoria

Focar a observação

Os tempos da rotina diária nos quais decorreram as observações diretas (*mirantes*) foram, como já foi dito, o Tempo de Escolha Livre e os Pequenos Grupos. Para além disso, e para não dispersar a observação e não correr o risco de recolher demasiado material, que seria posteriormente impossível tratar, sobretudo no que respeita às filmagens, amostras de

trabalho e registos das educadoras e auxiliares, a observação centrou-se em sete crianças em particular, seleccionadas segundo os seguintes critérios:

- Criança do sexo feminino (Marina)
- Criança do sexo masculino (António)
- Criança mais velha do grupo (Gil)
- Criança mais nova do grupo (Mário)
- Criança de meio favorecido (Rute)
- Criança de meio desfavorecido (João)
- Criança que preocupa a educadora em termos de desenvolvimento (Beatriz)

Apesar da recolha de documentos e observações se focar nestas crianças, nem todas foram incluídas na descrição final do estudo e, por outro lado, outras crianças que não faziam parte deste grupo, mas cujas interações se entrecruzaram com estas, foram incluídas: o que se pretendia não era, de facto, estudar este grupo de crianças em particular, mas sim *focalizar* a recolha de dados. As crianças foram seleccionadas partindo do pressuposto de que representariam bem o conjunto de crianças da sala em estudo (sendo metade do número total de crianças).

Ainda relativamente a estas crianças foram recolhidos registos de observações e amostras de trabalho realizadas nos anos anteriores (quando frequentavam o Berçário ou a sala T1 – 1-2 anos). Foram ainda colhidas e utilizadas no estudo situações consideradas relevantes para o crescimento do(s) grupo(s) (de crianças, educadoras, auxiliares...), trazidas por outras pessoas, ainda que não especificamente as incluídas no grupo que foi o enfoque da observação.

Como referem Bogdan e Biklen (1994) este trata-se de um método não probabilístico de amostragem, que se revela útil quando se pretende estudar determinado grupo e não amostras de sujeitos. Almeida e Freire (1997: 104) chamam a este tipo de amostra uma *amostra intencional*, uma vez que *determinado grupo de indivíduos “representa” particularmente bem determinado fenómeno, opinião ou comportamento e, por esse facto, são escolhidos para o seu estudo*. Quer os *mirantes*, quer o grupo de crianças seleccionado para observação enquadram-se no que Máximo-Esteves (2008: 85) denomina de “focar”:

A primeira questão a ter em conta é que a investigação focar-se-á apenas numa parte do que acontece numa sala ou numa escola. Este aspeto é o núcleo operacional congregante do que vai ser observado e em torno do qual se irão tecer as relações do que ocorre em simultâneo. Focar significa seleccionar, isto é, decidir o que escolher e o que rejeitar.

As notas de campo foram o instrumento metodológico encontrado para registar os dados da observação.

Notas de campo

As notas de campo descrevem detalhadamente situações e ocorrências ao longo do tempo, realizadas de modo a não perder os pormenores e a vivacidade destes acontecimentos. Como afirma Máximo-Esteves (2008: 88) *o objetivo é registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto*. Após a observação eram feitas as narrativas, tendo como base de apoio as anotações *condensadas* (frases, palavras-chave e abreviaturas). De modo a facilitar esse trabalho de registo e organização, foi criada uma ficha de notas de campo:

NOTAS DE CAMPO		
Dia -	Local -	Participantes -
Contexto / Situação: (Reunião, Formação, Observação, Filme, Outra):		
O que vi /Ouvi (Observação)	O que penso (Reflexão / Temas emergentes)	Notas: (A devolver às educadoras / Remete para (bibliografia/ continuidade/ outro)

Recorreu-se ao suporte de imagem em gravação vídeo para registar interações entre crianças/crianças e crianças/adultos, atividades em curso, modo de utilização dos materiais, envolvimento, etc. A gravação áudio foi usada para registar os diálogos nas reuniões e as entrevistas, sendo simultaneamente tomadas anotações condensadas. Os contextos onde foram realizadas observações e respetivas notas de campo foram os seguintes: sala de atividades de creche (sala dos 2 anos - T2); no ano seguinte o mesmo grupo de crianças, já nas salas de jardim de infância, nos tempos da rotina diária referidos⁶; reuniões de educadoras; reuniões entre educadoras e auxiliares (planificação, discussão dos registos de observação realizados, discussão de situações sobre determinadas crianças); conversas informais com educadoras e auxiliares, nas quais as mudanças que introduzíamos eram abordadas – estas conversas aconteciam muitas vezes nos corredores da instituição, frente a trabalhos expostos nas paredes, que eram aí analisados e debatidos: como surgiu a situação, nível de envolvimento das crianças, situações decorrentes da atividade em si, possíveis expansões da atividade, etc. Um outro espaço de observação foram as formações internas,

⁶ É de salientar que, no ano seguinte (2008/09), as crianças da sala de creche T2 (2 anos) se repartiram pelas duas salas de jardim de infância, tendo a recolha de dados continuado nestas duas salas.

com os respetivos comentários e análises que surgiam durante as sessões, quer por parte das educadoras, quer das auxiliares.

Ao longo do estudo, foram realizadas, em 2007/08, um total de vinte e uma reuniões; em 2008/09, um total de trinta e cinco, e em 2009/10, dez reuniões, ou seja, um total de sessenta e seis reuniões de setembro de 2007 a janeiro de 2010, perfazendo cerca de duzentas horas. Estas reuniões incluem as reuniões alargadas (com toda a equipa de educadoras e auxiliares), as reuniões restritas (educadora/auxiliar) e as sessões de formação.

As notas de campo eram relidas regularmente, tentando elaborar as primeiras interpretações. Era também daqui que emergiam os pontos de partida para as discussões à volta da mesa, quer nas reuniões restritas, quer nas alargadas.

O *e-mail* foi também um meio privilegiado para recolha de impressões, dúvidas, questões, comentários, trocas. Ao longo do estudo foram trocados *e-mails* numa média de quatro por semana, arquivados em pastas no computador de acordo com os assuntos abordados. Muitos deles eram impressos e colocados no portefólio e anexados às notas de campo, de forma a serem lidos do mesmo modo – “o que penso”, “temas emergentes”, “remete para” ...

Fotografias, vídeos, gravações áudio

Ao longo do estudo foram realizados dezoito filmes de aproximadamente vinte minutos cada, num total de seis horas de visionamento. Foram ainda tiradas e também recolhidas (fornecidas pelas educadoras) centenas de fotos, arquivadas em pastas de acordo com a classificação - assunto/data/participantes - que lhes foi dada. Esta classificação incluiu:

- Paredes (instrumentos de monitorização, trabalhos, fotos, cartazes, placards, informações, planificações ...); estas fotos foram tiradas ao longo do estudo, em vários momentos do ano;
- Áreas de atividade da sala (no início do ano letivo e sempre que ocorriam modificações); incluía materiais da sala disponíveis às crianças;
- Fotos da rotina diária: Grande Grupo (Música, Movimento, Histórias, Visitas e Saídas); Pequenos Grupos; Escolha Livre nas áreas; Recreio; Almoços; Receção e Entrega de crianças;
- Fotos tiradas pelas crianças às áreas de atividade, brincadeiras e amigos preferidos;
- Corredores e áreas de entrada (principalmente aos painéis do hall de entrada).

As educadoras forneceram ainda centenas de fotografias em todos estes âmbitos, não sendo todas selecionadas para este estudo. Os vídeos focalizaram-se nos Tempos de

Escolha Livre e no Tempo de Pequenos Grupos. O facto de a operadora da máquina de filmar ser uma pessoa de confiança das crianças facilitou e fez ultrapassar rapidamente a “estranheza” e a intrusão de ter alguém a filmar na sala.

Target

Uma das técnicas utilizadas com mais frequência nas filmagens foi o *target* (Bertram e Pascal, in Oliveira-Formosinho, 2009b). Esta técnica proporciona informações sobre o envolvimento da criança, as experiências de aprendizagem, o nível de escolha proporcionado à criança e os modos de interação entre crianças e adultos. Foram “seguidas” as crianças seleccionadas e filmadas durante cinco minutos, em diferentes dias. Os filmes eram posteriormente visionados e realizadas notas de campo.

Esta técnica foi escolhida por facilitar posteriormente o enfoque nas questões do estudo, sem dificultar a filmagem e a eventual dispersão da operadora de câmara por não estar tão por dentro das questões do estudo. Tanto a fotografia como as filmagens deram origem a uma grande parte das notas de campo realizadas e serviam frequentemente de ilustrações, demonstração e ponto de partida para as reuniões de equipa e as formações internas. As reuniões e sessões de formação interna foram gravadas em áudio, com consentimento das participantes e, posteriormente, ouvidas. Destas gravações foram apenas transcritos comentários ou observações consideradas relevantes para o estudo, dado o volume de horas que representaria a sua transcrição completa.

Entrevistas

Na investigação qualitativa a entrevista é utilizada para, como referem Bogdan e Biklen, (1994: 134) *recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo*. Outros autores, como Lessard-Hébert *et al.* (1994: 160), afirmam igualmente que a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação, mas também necessária *quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados*.

A entrevista pressupõe do entrevistador uma atitude de disponibilidade e compreensão numa perspetiva não dirigista das respostas do entrevistado num determinado sentido e um esforço contínuo do entrevistador para se manter objetivo. A empatia é ainda a condição essencial para que tenha lugar uma comunicação autêntica e pessoal, pelo que o entrevistador deve transmitir confiança e interesse (Carrasco e Hernández, 2000). Estes

autores destacam ainda duas grandes categorias de entrevista: a entrevista orientada para a resposta (estruturada, controlada pelo entrevistador) e a entrevista orientada para a informação. Esta visa circunscrever a percepção e o ponto de vista do participante numa dada situação, tendo sido esta a perspetiva dominante deste estudo.

A entrevista semiestruturada foi utilizada sobretudo como um meio de triangular os dados provenientes da observação participante com a voz das educadoras, crianças, auxiliares e pais, e ainda com a “voz” dos documentos oficiais, ou seja, o discurso oficial da instituição.

Foram realizadas, no total, vinte e nove entrevistas: duas a cada uma das quatro educadoras, duas a cada uma das quatro auxiliares, uma a quatro pais, uma às seis crianças mais velhas das salas para onde seguiram as crianças do grupo de estudo e ainda uma a três crianças deste grupo (no ano letivo 2008/09, ou seja, já em situação de jardim de infância). Foi realizado um total de cerca de oito horas gravadas de entrevistas, o que correspondeu a um trabalho metódico e muito moroso de transcrição das mesmas. As entrevistas foram realizadas entre janeiro e dezembro de 2008, sem uma ordem prévia estabelecida, mas de acordo com as disponibilidades dos participantes. Todas as entrevistas foram gravadas num mini-gravador, com consentimento prévio e transcritas posteriormente; a cada entrevista foi atribuída uma referência, de modo a facilitar o trabalho posterior de análise.

Todas as entrevistas foram pré-combinadas com o entrevistado, na procura de um significado partilhado relativamente às questões da investigação. Nunca ultrapassaram os trinta minutos de gravação com cada pessoa (algumas realizaram-se em menos tempo) e embora partissem de um guião pré-definido, existia suficiente flexibilidade nas perguntas para se assumir o imprevisto, decorrente da resposta fornecida.

Relativamente às crianças entrevistadas, foram tidos em conta alguns procedimentos (Graue e Walsh, 1998, in Máximo-Esteves, 2008), na tentativa de evitar possíveis enviesamentos provocados pelo contexto. Uma situação favorável era o facto de as crianças me conhecerem bem, vendo-me e interagindo comigo numa base diária, havendo por isso grande familiaridade e uma relação de confiança construída. Assim, as crianças foram sempre entrevistadas em pares; a formulação das questões era, na sua maioria, feita na terceira pessoa (“o que é que os meninos fazem” em vez de “o que é que tu fazes”) para não implicar diretamente a criança; a entrevista tinha um cariz informal, embora fosse gravada no gravador (no início era sempre explicado às crianças como é que este funcionava, e era-lhes permitido ouvirem-se; no final também se dava possibilidade às crianças de ouvirem a sua voz); e, ainda, o atender ao momento mais apropriado – era sempre perguntado à criança se não se

importava de vir falar um pouco para o gravador, sendo que todas elas mostraram agrado em vir, acompanhadas de um par, à “entrevista” (a maioria das crianças do Centro Comunitário está familiarizada com este termo, que é muito utilizado no tempo de grande grupo “Saídas e Visitas”. Para este tempo, é geralmente elaborado em grupo um pequeno guião de perguntas a fazer a quem vem visitar, ou às pessoas do local que se vai visitar).

Sempre privilegiando a importância da relação na situação de entrevista com qualquer dos entrevistados, tentou-se nunca esquecer os três atributos que Woods (1989) considera fundamentais numa entrevista: a confiança, a curiosidade do entrevistador e a naturalidade.

Amostras de trabalhos

Foram analisados os sete portfolios das crianças selecionadas para o estudo e esses mesmos portfolios nos anos seguintes, em que já frequentavam as salas de jardim de infância. As educadoras facultaram ainda a documentação dos projetos que foram acontecendo, normalmente organizados em dossier. Os portfolios foram essenciais para este estudo, sobretudo para a compreensão das transformações ocorridas e para a focalização nos processos e produtos desenvolvidos pelas crianças. Como refere Oliveira-Formosinho (2006) *a documentação pedagógica surge como uma das grandes conquistas do século XX porque permitiu à comunidade de profissionais de educação de infância compreender, interpretar e atribuir significado ao quotidiano pedagógico*⁷.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) consideram que o termo *documentação pedagógica* se refere a dois aspetos: o *processo* e o *conteúdo* desse processo. O *conteúdo* é o material que regista o que as crianças dizem e fazem: observações e registos da equipa, registos em áudio e vídeo, fotografias, produções das crianças... é este material que torna concreto e visível o quotidiano educativo. O *processo* envolve a análise, rigorosa e metódica, desse material, enquadrada ainda pela fundamentação teórica que a própria documentação vai despoletando, de forma a refletir profundamente sobre o trabalho pedagógico.

O trabalho de observação e documentação sobre como as crianças exploram e coconstroem o mundo e como vão acontecendo os seus processos de aprendizagem, promovem, através de exemplos concretos, a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico. A documentação que vai sendo recolhida e analisada é, assim, uma forma incontornável de descrição, compreensão e conhecimento da criança e da ação educativa. À medida que vai ouvindo e vendo as crianças, aquilo que elas realmente podem fazer e fazem, o educador

⁷ Júlia Oliveira-Formosinho, Conferência “Pedagogia, Liderança e Inovação”, 6 e 7 de fevereiro de 2006, Lisboa.

torna-se progressivamente mais consciente das potencialidades das crianças e muda, necessariamente, o seu relacionamento pedagógico. O trabalho do educador consiste em ser capaz de ouvir, em ser capaz de ver e de se deixar ser inspirado por e aprender com o que as crianças dizem e fazem. Como afirma Ortega e Gasset (1926):

Surpreender-se, estranhar, é começar a entender. É o desporto e o luxo específico do intelectual. Por isso o seu gesto gremial consiste em olhar o mundo com os olhos dilatados pela estranheza. Tudo no mundo é estranho e é maravilhoso para um par de pupilas bem abertas.

Os aspetos éticos

A realização deste estudo desenvolveu-se tendo em mente preocupações do foro ético quanto à proteção dos direitos dos indivíduos e da instituição envolvida. Polit e Hungler (1995) sugerem três princípios éticos num processo de investigação: o princípio do respeito pela dignidade humana (que implica a descrição e explicação de pormenores relacionados com o estudo), a participação voluntária dos atores envolvidos e o consentimento informado.

Foi dado a conhecer a todos os participantes a finalidade e os objetivos da investigação, criando e mantendo um pacto de confiança a ser respeitado por ambas as partes. Denzin e Lincoln (1998: 60) afirmam que *a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projeto ou área de estudo*. Foi também respeitada a garantia de anonimato⁸ e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Todos os nomes apresentados neste trabalho são fictícios.

⁸ Embora, como comenta Máximo-Esteves (2008: 107), *em certos casos este é um gesto de proteção mais simbólico do que efetivo, tal como acontece, por exemplo, nos contextos físico-sociais, onde o interconhecimento é uma forma de relação social comum e onde, por isso mesmo, não é difícil perceber quem está por detrás daquele nome fictício*.

4. Análise e interpretação dos dados

Como já foi referido, a problemática deste estudo situa-se em três questões fundamentais:

- Como construir contextos de qualidade, com significado, incluindo nesta construção adultos e crianças;
- Qual a relevância dada à atividade lúdica como forma privilegiada de intervenção pedagógica nesta faixa etária;
- De que forma os contextos criados se traduzem na emergência das literacias, ou em atos de aprendizagem, com crianças de creche.

Ao fazer a análise dos dados sobre todo o material bruto recolhido, estas foram sempre as questões fundamentais em mente. Esta análise de dados refere-se ao conjunto de manipulações, operações e reflexões realizadas sobre aqueles com a finalidade de extrair significados relevantes que dizem respeito à problemática da investigação (Gómez *et al.*, 1999).

É de salientar que o grande volume de dados recolhidos neste estudo tornaram difícil e complexa a sua análise. Como referem os autores acima citados, é necessário conseguir a redução dos dados, a sua simplificação, seleção e organização até se obterem elementos manuseáveis que permitam estabelecer relações, fazer interpretações e chegar a resultados ou conclusões. Durante o decurso do estudo, os dados iam sendo analisados à medida que se iam recolhendo, de modo a possibilitar a leitura e reflexão sobre situações emergentes e, ao mesmo tempo, a colheita de novos dados para responder às questões que iam surgindo.

O processo de interpretação e análise dos dados é um processo de construção de significado e de conhecimentos. A informação recolhida e organizada no portfolio da pesquisa foi o instrumento privilegiado para percorrer *o processo evolutivo e interativo de reconstrução do pensamento e ação* (Oliveira-Formosinho, 2002b: 114). O portfolio era o suporte onde ia sendo recolhida e arrumada a informação que ia sendo produzida sobre os *mirantes* escolhidos. Contextualizados e sistematizados, os dados aí recolhidos guardavam a *memória de uma intervenção cooperada* (Oliveira-Formosinho, 2002b), à espera da sua leitura e das suas interpretações. E, à medida que iam sendo lidos, procuravam-se os tópicos, as regularidades, os padrões, de modo a criar uma lista de categorias. O desenvolvimento de uma lista de categorias é um passo crucial na análise dos dados: determinadas questões e preocupações da investigação dão origem a determinadas categorias. Vala (1986: 109) refere que *o analista procede habitualmente a uma escolha, e dentro do tipo de documentos escolhidos terá ainda muitas vezes que proceder a alguma seleção (...)*. De facto, este

processo é de natureza iterativa e não sequencial, inclui avanços e recuos, formulações e reformulações.

A leitura de todo o material e a exploração metódica da informação, para além de revelarem as ideias principais (linhas de força dos dados, como sugere González, 2002), possibilitaram a ordenação dos dados. Embora no procedimento de organização e análise tenha sido utilizado o sistema de categorização - *processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto* (Máximo-Esteves, 2008: 105) estiveram presentes ao longo do estudo e, nomeadamente no processo de interpretação, outros dispositivos analíticos. Kvale (1996, in Máximo-Esteves, 2008: 104) refere a *construção de significados ad hoc*, que se caracteriza pelo uso indiferenciado e livre de várias técnicas e abordagens. É um processo eclético que integra vários dispositivos, como por exemplo a *condensação*: nesta, é feita a análise de longos textos procurando unidades de significado natural, através da identificação, explicitação e relação com os temas fundamentais que daí emergem.

Foi primeiramente assumida uma seleção dos temas tendo como base os aspetos que tinham sido mais significativos para a mudança e para a sustentabilidade da qualidade no futuro, naquilo que Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo (2009) qualificam como processos de construção de saberes praxiológicos na ação situada, bem como a necessidade de transmitir a complexidade (e a lentidão...) de um processo de mudança. A leitura exaustiva dos dados possibilitou a organização destes em grandes unidades de análise, transformando-os de dados em bruto em subconjuntos manuseáveis.

É de referir que, no presente estudo, o sistema de categorias estabelecido pode ser considerado misto, uma vez que se orienta quer por uma categorização *a priori* (caso do segundo tema), quer por uma categorização emergente, ou seja, quando as categorias emergem a partir dos dados obtidos - primeiro e terceiro temas. A este respeito, Vala (1986: 14) sublinha que *a construção de um sistema de categorias pode ser feita à priori ou à posteriori ou ainda através da combinação destes processos*. As categorias assim criadas agregavam, após seleção, a informação recolhida nos diários de campo: fotos, vídeos, notas de campo, registos de observações, documentos institucionais, entrevistas e amostras de trabalho: numa posterior análise de toda a documentação, fez-se uma nova leitura de modo a que a fragmentação analítica permitisse a compreensão global da história (Máximo-Esteves, 2008).

Os grandes temas sob os quais foi primeiramente organizada a informação foram os seguintes:

1. Crenças, valores e saberes
2. Ações práticas
3. Transformações

Estes temas partiram do princípio de que *a praxis é o locus da pedagogia* e é realizada através de um processo interativo de diálogo e interação entre crenças e práticas, ampliando e partindo das experiências do quotidiano mas sustentando-a nos saberes e teorias, de forma a resignificar e transformar a ação pedagógica. Esta triangulação é interativa e parte-se do pressuposto que é dever do investigador analisar e interpretar esta interdependência (Oliveira-Formosinho, 2007).

1. Crenças, valores e saberes

Do primeiro tema, crenças, valores e saberes, emergiram as seguintes categorias:

- Evolução do discurso institucional
- Conceções sobre a criança
- Conceções sobre o brincar
- Perspetivas pedagógicas de suporte

2. Ações práticas

O segundo tema, ações práticas, foi lido à luz de categorias estabelecidas *a priori*, no âmbito das dimensões da pedagogia:

- Espaços e materiais
- Atividades e experiências de aprendizagem
- Interações
- Observação, planificação, avaliação

Como categorias transversais deste tema foram ainda analisadas as oportunidades lúdicas e observada a emergência das aprendizagens das crianças.

3. Transformações

Do terceiro tema, transformações, emergiram as categorias:

- Trabalho em Equipa
- Oportunidades de formação e desenvolvimento profissional
- Mudança e desenvolvimento
- Sinais de qualidade
- Participação e bem-estar

Triangulação

Yin (1994) afirma que a questão da validade e *fiabilidade* de um estudo de caso se resolve, em parte, pela *triangulação* efetuada através da utilização de múltiplas fontes de evidência que convergem para o mesmo conjunto de factos ou estudo de realidade. Para Yin (1994: 126) *qualquer descoberta ou conclusão de um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e apurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa*. Também Stake (2005) é de opinião de que, nos estudos de caso, o investigador deve recorrer a uma ou mais do que uma estratégia de triangulação, para dar maior credibilidade ao estudo.

No caso deste estudo em particular, foi utilizada mais do que uma modalidade de triangulação (Gómez *et al.*, 1999). A triangulação metodológica realizou-se através de técnicas diversas como a observação, a entrevista e a análise documental. A triangulação de dados (Yin, 1994) foi concretizada através do cruzamento dos dados entre várias fontes: as entrevistas, os documentos institucionais e a observação. Foi realizada ainda, ao longo do estudo, uma triangulação teórica, cruzando a interpretação dos dados obtidos com as referências teóricas de autores como Bruner, Laevers, Malaguzzi, Weikart e Hohmann, Gardner, Goldschmied e Jackson, Niza e Oliveira-Formosinho. Foram sobretudo estes autores da pedagogia da infância que orientaram a interpretação dos dados obtidos na investigação.

Concluindo

Oliveira-Formosinho (2002) afirma que a construção de significados requer que o investigador crie um ponto de mira sobre as situações que procura compreender, sabendo que o contexto vai mudando e que este ponto de mira vai requerer outros *mirantes*, procedendo-se assim a uma triangulação de tempos da intervenção, que são tempos de procura de informação e construção de compreensão.

É a história dessa compreensão que se irá tentar contar de seguida.

Capítulo 4 – DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA DA INTERVENÇÃO PRAXIOLÓGICA

Este capítulo pretende não só narrar a intervenção praxiológica desenvolvida, mas simultaneamente *interpretá-la*, numa perspetiva de construção de significados, ou seja, de tornar evidente a construção de conhecimento. De acordo com a metodologia descrita no capítulo anterior, esta é uma narrativa interpretativa, ou hermenêutica, da intervenção praxiológica, que se espera que permita *revelar* (Yin, 2005) as *oportunidades para aprender* (Stake, 1998) e a construção de conhecimento feita nos processos de mudança.

PREÂMBULO – A ROTINA DIÁRIA

Oliveira-Formosinho e Araújo (2011) numa investigação que envolve seis processos transformativos em creche - realçam as rotinas da vida diária como a referência para o tempo educacional em creche. É das rotinas diárias que são retiradas, partindo da observação, as solicitações, problemas e potencialidades que estarão na base dos processos de planificação. Estas autoras destacam as rotinas diárias como abrindo portas para o desenvolvimento de interações de respeito e para o desenvolvimento de aprendizagens sobre a diversidade e o pluralismo, através das atividades e projetos iniciados pelas crianças e apoiados pelos adultos.

Oliveira-Formosinho (2003-2009) sintetiza a Formação em Contexto como feita no *aqui* e o *agora* da instituição - o *locus* da intervenção educativa, que possibilita uma pedagogia situada e reflexiva. A consciência crítica da vida diária permite a compreensão da identidade presente, cria espaços e tempos para os processos de transformação, permite leituras de problemas e desafios e tenta dar-lhes respostas. Para esta investigadora, as rotinas diárias para serem responsivas situam-se na pedagogia da *conscientização*, na pedagogia da transformação, na pedagogia da lentidão, na pedagogia responsiva, em suma, na pedagogia viva.

Nesta pedagogia, a observação permite ver e ouvir as crianças concretas e os seus interesses e necessidades específicas, e não “a criança” em abstrato. O protagonismo das crianças decorre das situações do quotidiano, às quais os adultos são sensíveis e responsivos. As crianças sentem que são tidas em conta na vida diária, ao serem reconhecidas as suas diferenças individuais relativamente a preferências, gostos, interesses e motivações.

Segundo Laevers (2005) estas respostas específicas a crianças específicas são um contributo essencial para o seu bem-estar.

No desenvolvimento deste estudo a observação teve um papel muito importante que contribuiu, em muito, para analisar três tempos da rotina diária do Centro Comunitário – Receção, Tempo de Escolha Livre e Pequenos Grupos.

1. RECEÇÃO DAS CRIANÇAS – o espaço que acolhe

Embora em creche não se considere oficialmente a existência da Componente de Apoio à Família (CAF), na qual está integrado o tempo de receção às crianças, como uma resposta da instituição¹, o facto é que este tempo da receção e entrega das crianças é tratado de igual modo nas valências de jardim de infância e creche, estando a cargo das auxiliares e não das educadoras.

O ter considerado este tempo como um enfoque de observação e análise no Centro Comunitário, enquadra-se nas teorias de bem-estar de Laevers (2005), na perspetiva de clima de apoio defendido pela abordagem High/Scope (Hohmann e Weikart, 1997) e na perspetiva da Pedagogia-em-Participação, que se traduz numa atitude de escuta e de respeito pela criança, olhando-a como ser participante e com agência (Oliveira-Formosinho, 2007, 2011).

De acordo com Laevers (2005) um bom começo de dia influencia o bem-estar, os sentimentos positivos, a abertura e recetividade ao mundo exterior por parte das crianças, marcando a diferença entre o modo como estas veem a instituição, o modo como se levantam no dia seguinte, a vontade que manifestam ou não de vir para o Centro e a segurança e descontração com que enfrentam o momento da despedida dos pais pela manhã. Em suma, o tempo da receção é determinante, em grande parte, da perceção positiva ou negativa que crianças e famílias têm da instituição.

Oliveira-Formosinho (2000) fala das características das crianças pequenas – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família, a par de constantemente sublinhar a sua competência e agência. A globalidade implica um sujeito não sectorizável, num todo integrado com uma dinâmica intensa entre o afetivo, o social e o cognitivo, que se desenvolve de forma holística. A vulnerabilidade fá-la depender diretamente do adulto não só ao nível dos cuidados (higiene, alimentação, saúde) mas, também, de atenção privilegiada quanto aos aspetos socioemocionais, como base para *qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil* (Zabalza, in Oliveira-Formosinho, 2000: 156). São estas características que provocam a indefinição de fronteiras entre o que são os cuidados e o que é a educação. Como afirma esta autora (2000: 159):

Há, assim, na educação de infância, uma interligação profunda entre educação e “cuidados”, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora em relação aos professores de outros níveis educativos.

¹ Nas IPSSs, na valência de jardim de infância, as cinco horas consideradas “pedagógicas” ou “educativas” são subsidiadas pelo Ministério da Educação (ME) e o restante tempo, denominado “Componente de Apoio à Família”, é subsidiado pela Segurança Social. A valência de creche, por sua vez, é totalmente subsidiada pela Segurança Social.

Hoje em dia, muitos defendem de tal modo esta ligação cuidados/educação que propõem um novo conceito – educare.

Apesar do esforço desenvolvido ao longo de vários anos, este não tem sido um conceito fácil de acolher no Centro Comunitário. O percurso a seguir relatado apresenta mudanças visíveis e determinantes para o bem-estar das crianças, mas continua a existir um longo caminho a percorrer no sentido de uma verdadeira mudança de atitudes relativamente ao respeito devido à criança. Este respeito, que reconhece e compreende a criança não como sujeito, nem como objeto, mas como participante é, como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2004: 85), *um processo complexo porque envolve cortes culturais com compreensões profundamente enraizadas*. O corte com a conceção do tempo de acolhimento como sendo um tempo “menor”, da responsabilidade das auxiliares e não das educadoras e de que o tempo das crianças é um tempo inteiro e não fracionado, especialmente quando falamos na faixa etária dos 0-3 anos, é um corte difícil de fazer e que requer de facto uma maior escuta das crianças.

1.1. A preocupação com a receção revelada nos documentos internos da instituição

Ao realizar o PQA em janeiro de 2008 com as educadoras Lúcia e Susana, ambas concordaram com a pontuação máxima (4-5) no ponto *As chegadas e partidas da creche centram-se no bem-estar das crianças e pais*. Todavia, ao realizar uma análise sobre os documentos da instituição, a preocupação explícita com este tempo é pouco visível.

No ano letivo de 2002/03 deu-se início ao registo das sínteses das reuniões pedagógicas (estas reuniões sempre foram realizadas, mas sem qualquer registo escrito). Assim, começa a existir alguma referência, embora de forma muito ténue, à Componente de Apoio à Família (CAF), na qual está incluída a receção às crianças no período da manhã, antes da chegada das educadoras. Estas referências são anuais, de início de ano letivo, mas esquecidas, ou pelo menos não referenciadas, ao longo de todo o restante ano letivo.

Assim, a síntese da reunião do dia 15-10-2002, refere, na coluna *Assuntos - apresentação do esquema que organizámos para a CAF do JI*, embora sem anexar qualquer esquema. No ano seguinte, a 28-10-2003, a síntese da reunião refere, sem pormenorizar, um acidente ligeiro com uma criança de jardim de infância, no tempo da receção, e as educadoras mencionam: *necessitamos de mais uma pessoa neste espaço, especialmente das oito às nove horas*. Na altura, o arranjo das salas (tirar as cadeiras de cima das mesas após a limpeza do dia anterior) era feito pelas educadoras, no início da manhã, que se dirigiam diretamente para as salas. As crianças mantinham-se no espaço de receção e as educadoras

só voltavam para as recolher e ir para as salas depois da arrumação completa. Após discussão deste assunto com a direção (da qual eu já fazia parte na altura, embora não como presidente), o pessoal afeto à limpeza passou a ir fazer o arranjo das salas antes das nove horas e as educadoras a dirigirem-se em primeiro lugar à receção, levando as crianças para as respetivas salas.

No ano seguinte, a 29-10-2004 está registado: *refletiu-se sobre a necessidade de reorganizar a receção, no sentido de a tornar menos confusa*. É pela primeira vez mencionada a necessidade de agendar *reuniões semanais com as auxiliares que fazem a receção*, sublinhando que *os aspetos a ser referidos nestas reuniões se prendem com a organização do espaço e dos materiais, na necessidade de os tornar atrativos e potenciadores de brincadeiras*. É também decidido que deverá ser organizado um dossier da CAF.

Já em 2005, a 19-10, a questão da CAF volta a ser ligeiramente abordada, mas apenas registando o nome das quatro auxiliares que têm a seu cargo a CAF e qual o dia semanal para planear e organizar as atividades.

A CAF só volta a ser mencionada na síntese da reunião de 18-04-2006, demonstrando preocupação com os materiais: *há necessidade de renovar o material da receção, principalmente material de desgaste e, ainda, os armários da receção [que dividiam o espaço de entrada e que na altura eram forrados com papel] irão ser decorados com reproduções de pinturas de Miró feitas pelas crianças*. No ano 2007/08 não é feita qualquer referência à CAF. No ano seguinte, a 06-10-2008, determina-se que passará a existir uma educadora diretamente responsável pela CAF, e quem será.

No ano de 2009/10, a primeira reunião do ano letivo (07-09-2009) é quase exclusivamente dedicada à *adaptação das crianças*, detendo-se em dois casos mais problemáticos da creche, a Riana e o Micael² (duas crianças a frequentar creche pela primeira vez, na sala dos dois anos), da sala da educadora Sandra: *a Riana e o Micael, na hora da despedida e na hora da sesta ficam muito ansiosos, chorando*. É registada a sugestão de fazer com que os pais das crianças venham sempre que possam ao Centro, não só nas horas normais de receção e entrega, mas também ao longo do dia, para brincar um pouco com as crianças, de modo a que elas se sintam mais tranquilas. Porém, continua a não ser mencionada qualquer relação entre estas angústias das crianças e o momento da receção. No final do mês de setembro, e porque a situação do Micael não tenha vindo a melhorar, é agendada uma reunião entre a educadora, a diretora pedagógica e os pais.

² Nomes fictícios

A 19 de outubro de 2009, há uma referência a este caso nos registos da educadora Sandra:

O Micael [2A 3M] era uma das crianças que me preocupava bastante, pela ansiedade que demonstrava ao separar-se da mãe, de manhã. A auxiliar dizia-me que ele ficava sempre a chorar, numa grande birra, e às vezes a mãe também ia embora com lágrimas nos olhos. De há duas semanas para cá, como a mãe o traz um pouco mais tarde, já vem diretamente para a sala dele, e fica com a auxiliar da sala. Cada dia tem vindo a chorar menos, e na terça-feira até disse, pela primeira vez, “Chau, mãe!”. Conversei com a mãe que referiu ter “menos vinte quilos em cima” porque sente que finalmente o Micael já não vem contrariado para o Centro.

Ainda assim, as educadoras continuam a não estabelecer qualquer relação - pelo menos explícita - entre a forma de acolhimento da criança (inicialmente no espaço da Receção e posteriormente no espaço-sala e entregue a um adulto de referência) e a sua diferença de comportamento.

Projeto Educativo

O Projeto Educativo (PE) de 2002/05 aborda a CAF no ponto *Nível de Satisfação dos Elementos da Comunidade Educativa*, na sequência de uma pesquisa efetuada através do registo de entradas e saídas das crianças, de março a junho, relativamente ao tempo de permanência das crianças na instituição. A média de permanência era de onze horas diárias, tendo esta sido considerada uma *área problemática, relativamente às consequências no bem-estar psíquico e emocional da criança*. O PE refere ainda a necessidade de *intervenção no sentido de alterar esta situação: sensibilização aos pais, aumento das multas relativamente a atrasos frequentes e reincidentes no horário de fecho da instituição, melhoria da qualidade da CAF*. Contudo, na operacionalização do PE não é depois visível qualquer menção à CAF. O PE seguinte, de 2006/09 não faz qualquer alusão à CAF. O PE de 2009/12, concebido já depois de todo o trabalho de proximidade realizado em parceria (investigadora/educadoras) e de reflexão sobre as práticas, espelha já uma maior preocupação com a melhoria interna, numa perspetiva de participação. Tendo iniciado o meu mandato como presidente da direção em 2008, (embora, como já foi dito, tenha existido sempre um acompanhamento anterior, em consultoria) a minha grande preocupação foi a de que a direção refletisse esta intenção participativa, não existente até aí: a anterior direção manteve-se em funções durante doze anos, tendo a diretora técnica exercido funções durante dez anos na instituição, partilhando conceptualmente e, na prática, da gestão vertical instituída pela anterior direção. No relatório da diretora pedagógica do final de 2009 pode ler-se:

Este ano letivo assistimos a um crescente esforço da nova direção ao apelo dos colaboradores à sua participação nas tomadas de decisão. Neste clima de transparência e

abertura, a articulação com a direção sobre os assuntos de caráter pedagógico foi uma mais-valia para a equipa técnica. Mais do que nunca, a direção acompanhou e contribuiu para a evolução do trabalho pedagógico, quer através da sua presença nas reuniões pedagógicas, quer através de reflexões e dúvidas partilhadas por e-mail.

É também neste ano letivo que se reforça o papel do grupo de representantes de pais³, cabendo a estes a resposta aos inquéritos elaborados pelo grupo de educadoras, como resposta ao desafio que lancei da *homologia de processos* com o trabalho com as crianças. Assim, os inquéritos efetuados a este grupo foram elaborados em forma de um quadro dividido em colunas - *O que está bem; O que está mal; e Sugestões* - à maneira do *Diário* (instrumento de regulação utilizado nas salas de práticas MEM): *O que gostei, O que não gostei, e Queremos* (Niza, 1996). Foram recolhidas várias sugestões e analisadas as críticas relativas aos seguintes aspetos: Ambiente Físico, Funcionamento, CAF, Horários, Transições, Sentido de Comunidade/Participação e Intergeracionalidade. Faz parte deste último Projeto Educativo, explicitamente, a intenção de melhoria do atendimento na CAF. A orientação dada a este tempo e espaço foi o conceito de “quarto de brincar”, que adiante será referido, e foi efetivamente realizada uma grande intervenção nesta área. É privilegiado o brincar e o descansar, deixando as crianças com liberdade de escolha para o que querem fazer quando chegam.

Projeto Pedagógico

Logo na primeira página do Projeto Pedagógico da educadora de creche de 2007/08 (neste ano ainda a única educadora nesta valência, responsável pelas três salas) é-nos veiculada a seguinte informação:

Desde o momento da chegada até ao final do dia, quando se vai embora, a criança está num ambiente totalmente educativo e intencional, porque tudo, desde as rotinas diárias, as atividades, o prestar cuidados de higiene e a sesta, são momentos potencialmente ricos em aprendizagens.

Avançando na análise do Projeto, contudo, esta visão do *todo educativo*, pegando no conceito de *educare*, não se revela de facto. A rotina diária, no quadro que é afixado no exterior de cada sala, é explícita:

³ Já em 2004, fazendo eu parte da direção de então e atendendo ao baixo envolvimento dos pais na vida do Centro, foi criado um grupo de representantes de pais, por sugestão minha aos restantes elementos da direção de então. Embora sem grande receptividade por parte da direção e com muita resistência por parte da diretora técnica que não considerava positiva a *interferência* dos pais no Centro e que acreditava que esta iniciativa abria portas a que aqueles se sentissem no direito de *contestar as decisões tomadas* por si e pela direção, foram eleitos dois pais por sala, perfazendo um total de dez pais representantes. É de referir que não é comum esta prática em IPSSs, não tendo os pais normalmente representatividade como entidade.

Berçário

10:00	Brincadeira orientada (Exploração de materiais)
11:00	Almoço
	Sesta
	Brincadeira orientada (Exploração de materiais)
15:00	Lanche
	Brincadeira orientada (Exploração de materiais)

No caso do berçário, só se considera a rotina a partir das 10:00 da manhã; antes desse tempo, e apesar de já lá estarem de facto, parece não existirem bebés na instituição, uma vez que não é mencionada qualquer atividade antes dessa hora.

Transição I (Sala das crianças de 1-2 anos)

	Componente de apoio à família Chegadas
	Lanche da manhã
9:30	Acolhimento (histórias, canções...)
	Recreio
	Atividade de Pequenos Grupos
11:00	Almoço
	Sesta
15:15	Lanche
	Atividade de Grande Grupo
	Componente de apoio à família Partidas

Transição II (Sala das crianças de 2-3 anos)

	Componente de apoio à família Chegadas
	Lanche da manhã
9:15	Acolhimento (diálogo, marcar presenças, marcar o dia no calendário e distribuir cartões...)
	Tempo de atividade nas áreas
	Recreio
	Atividade de Pequenos Grupos
	Comunicações: diálogo sobre o que brincaram nas áreas
11:15	Almoço
	Sesta
15:30	Lanche
	Atividade de Grande Grupo
	Componente de apoio à família Partidas

O termo *acolhimento* é geralmente usado aquando da chegada da educadora, que reúne as crianças e inicia o dia. O tempo antes, no qual a criança é efetivamente separada dos pais e entra na instituição, não parece ser tido em conta, como se verifica nos documentos institucionais analisados. Também nunca é referida a necessidade de uma

educadora supervisionar este tempo, e nenhuma se disponibiliza para, nalguns dias, vir mais cedo para o Centro e observar o tempo de Recepção.

1.2. Porquê a tão pouca importância dada ao momento do acolher?

Bruner (1980: 93) salienta a carga emotiva que tem, para crianças e pais, a *entrega* a uma instituição ou a outra pessoa (ama). As crianças estão numa idade extremamente vulnerável e as mães e os pais encontram-se muito provavelmente sob a pressão do trabalho, a pressão dos seus problemas pessoais e, eventualmente, do sentimento de culpa pelo “abandono” do seu filho a outrem. Já nos anos 80, Bruner (1980: 127) chama a atenção das políticas públicas sobre o impacto futuro das práticas educativas sobre as crianças. Acentua que tudo o que sabemos presentemente sobre o desenvolvimento humano e sobre o desenvolvimento nos primatas mais próximos de nós, nos *avisa que a ansiedade e a insegurança precoce relativamente à vinculação transporta o risco de criar graves problemas no crescimento humano*.

Post e Hohmann (2003), que se debruçam sobre este particular momento do dia, enfatizam também que uma criança pequena pode sentir-se particularmente vulnerável quando é deixada pelos pais: não possuindo uma noção convencional de tempo, ela não consegue distinguir entre ser deixada por algumas horas, ou para sempre. Assim, as emoções das crianças no início do dia podem incluir o desconforto, a ansiedade, o medo (até o terror) a mágoa, a solidão, a dor, ou o desespero face ao abandono. Por vezes, são os pais que têm mais dificuldade em separar-se dos filhos do que os próprios filhos, com o sentimento da saudade que irão ter deles ao longo do dia, ou a culpa por terem que os deixar a alguém. Deste modo, cabe aos educadores *ajudar na redução da intensidade emocional das separações mantendo-se calmos, reconhecendo os seus sentimentos (...) deixar a mãe partir e aceitar uma educadora em quem se confia como substituta da mãe requer tempo, coragem e muito apoio* (Post e Hohmann, 2003: 216).

Como afirmam estas investigadoras (2003: 210), *as partidas e as chegadas envolvem rituais que dão o tom para a experiência da criança longe de casa*.

Quais são as necessidades das crianças quando saem das suas camas, às vezes com horas de sono insuficientes, ao serem deixadas pelos pais numa instituição, logo de manhã? Do que precisam? Como se sentem? Como interpretar as birras matinais, a falta de vontade e de iniciativa com que muitas vezes chegam? Post e Hohmann (2003: 15) enfatizam a necessidade dos educadores trabalharem *com os pais no sentido de tornar a chegada e a partida divertida e reconfortante*. Acreditam que as boas-vindas e as despedidas consistentes

e harmoniosas por parte dos mesmos educadores todos os dias são um contributo importante para a construção de um sentido de confiança e segurança para as crianças e famílias. Vão mais longe e afirmam mesmo que lidar com os rituais das partidas e chegadas de forma bem sucedida, constitui uma base sólida para as crianças aprenderem a lidar com a chegadas e partidas de familiares e amigos pela vida fora.

Apesar da aparente falta de preocupação com o tempo de entrada das crianças, a chamada - adaptação - das crianças à instituição, é quase sempre referida nos documentos e registos das educadoras, embora não explicitamente relacionada com o acolhimento das crianças.

Alguns registos sobre crianças da sala onde decorreu o estudo e a sua entrada em manhãs de diferentes épocas, demonstram diferentes atitudes e reações no início do dia, apontando para a necessidade de uma postura atenta e disponível por parte do adulto neste tempo: *Ao tirar-lhe o casaco, quando chegou, o Gil disse “Na...não!” e chorou* (registo de observação da educadora sobre o Gil à entrada da sala, com doze meses).

O tirar o casaco significa ficar, quando se quer ir - com o pai ou com a mãe. A dependência física, como ser alimentado, tratado, mudado (aqui o Gil tem apenas doze meses), está entrelaçada com a dependência emocional. Esta atitude do Gil reflete, como referem Manning-Morton e Thorp (in Bruce, 2003) a sua vulnerabilidade e a intensidade e imediatismo das suas necessidades. A dependência das crianças desta idade requer adultos conscientes destas mesmas necessidades, dando respostas prontas através de interações sensíveis e que reconhecem a dependência emocional das crianças. A responsividade e sintonia (*attunement* - Manning-Morton e Thorp, 2003) são características-chave para os adultos que trabalham com crianças pequenas, e muito particularmente em creche. A interação responsiva minimiza os sentimentos negativos das crianças e maximiza o estado afetivo positivo. Os seguintes registos de observação ilustram já uma atitude de confiança e à-vontade por parte do Gil:

1A 2M – [À chegada] Atirou as cadeiras onde as educadoras se sentam ao chão, e começou a dizer “tau-tau-tau!”. Olhou para nós e começou a rir, como se estivesse a “meter-se” connosco.

1A 3M – Quando o Gil chegou, eu estava sentada com alguns meninos no chão. O Gil foi buscar duas bolas e disse-me “bóá, bóá, bóá!” [bola] para que eu brincasse com ele.

1A 5M - Quando viu a Bia a chegar ao colo da mãe riu-se e aproximou-se da porta, dirigindo-se a elas, como quem quer dar as boas-vindas.

Se as suas necessidades não obtêm resposta, as crianças não conseguem encontrar uma relação de causalidade entre precisar e receber. A perda sentida pela criança (os pais que vão embora, o ter acordado mais maldisposta...) pode ser temporária, pontual e

acontecer mesmo quando a criança já tem estabelecida uma base de confiança com os adultos. Manning-Morton e Thorp (2003) põem em relevo as fases de protesto e isolamento relacionadas com este sentimento de perda, que a criança eventualmente atravessa e que incluem demonstrações de desgosto como birras, fúrias, estados de aflição ou apatia. Estas emoções foram registadas pela educadora Lúcia (outubro de 2007): *A Marina, [2A 4M] quando chegou, foi para a área da biblioteca e pegou no livro com as fotos da sua família. Viu a foto da mãe, chamou por ela e começou a chorar.*

Após o protesto inicial a criança pode acalmar, mas normalmente não fica imediatamente disponível para brincar com pessoas (pares ou adultos) e/ou objetos, nem se mostra interessada em explorar o ambiente. Parafraseando Manning-Morton e Thorp (2003), estas crianças podem ser observadas sentando-se e olhando fixamente para um ponto, como se estivessem a sonhar acordadas ou “des-sintonizadas” com o que se passa à sua volta. A presença do adulto de referência é importante para que gradualmente a criança descontraia. Um ambiente securizante e responsivo, atento aos sinais de desconforto da criança e à maneira como lhe deve ser dado tempo para superar esse desconforto, faz com que a criança aprenda que esse sentimento não permanece, que pode confiar nos adultos que a rodeiam e em si própria, e que o mundo é um local interessante para ser explorado. O registo de observação da educadora Lúcia (outubro de 2007) confirma a necessidade do tempo de espera dado à criança:

O António [2A 6M] chegou à sala com a com chupeta e a fralda, e foi sentar-se sozinho na manta. Não quis dar a fralda nem a chupeta. Ficou sentado sozinho durante algum tempo, com ar aborrecido, até que se levantou, foi dar a chupeta e a fralda à educadora e foi buscar o seu cartão. Pô-lo na biblioteca e foi ver um livro.

A não interferência direta do adulto neste tempo, *interpretando* (Bruner, 1980) o sentir e as necessidades das crianças, passam sobretudo pelo *deixar estar* e deixar brincar, quando e como a criança tem vontade.

A separação é um momento difícil tanto para crianças como para os pais. Post e Hohmann (2003) salientam esta potencial ansiedade, alertando para uma abordagem calma, prestando apoio e oferecendo tranquilidade. O reencontro no final do dia também não é fácil para algumas crianças. Aquelas autoras lembram que é frequente que as crianças expressem emoções conflituosas – raiva residual - por terem sido deixadas ou receio crescente de permanecer na instituição ao verem as outras crianças ir embora.

1.3. A zona de entrada

A zona de entrada representa uma declaração pública dos valores e das prioridades do Centro (Goldschmied e Jackson, 1997: 31).



Foto 1 - A entrada da instituição (até 2008) com os contadores da luz à vista



Foto 2 - Parede fronteira aos contadores da luz

Goldschmied e Jackson (1997) salientam a importância de um espaço acolhedor, à entrada de qualquer instituição: este espaço, segundo aquelas autoras, transmite mensagens inequívocas a quem entra. Realçam a importância de os responsáveis pelas instituições não deixarem de examinar este espaço criticamente.

O espaço da entrada no Centro Comunitário, que necessariamente todos percorrem seja para onde for que se dirijam, foi durante muitos anos nesta instituição um espaço pouco cuidado e nada acolhedor. Um placar de avisos marcava a entrada, numa parede, e não existiam cadeiras ou qualquer elemento decorativo. Desde a primeira direção da qual fiz parte, fui sempre chamando a atenção para a frieza deste espaço, tendo apenas conseguido que aí fosse colocado o separador de madeira para servir de placar (visível na foto 2) e um painel corrediço para tapar os contadores da luz (foto 1) que “enfejava” ainda mais a entrada. Foram adquiridos uns cubos de cores vivas (foto 2) para a entrada, mas a maneira como estavam dispostos, completamente encostados à parede, não convidava ninguém a sentar-se. Era frequente ver pessoas que aguardavam ser atendidas (pela secretária, pela diretora técnica ou pelas educadoras) deambulando pelo *hall*, ou simplesmente de pé, encostadas à parede, sem um local de receção e de espera.

As profundas mudanças que foram acontecendo nesta instituição foram também alterando a própria imagem do Centro, na qual intervieram os mais variados elementos, desde a direção às funcionárias de todos os setores. Foi, de forma muito simples mas eficaz, intervencionado o *hall* de entrada, com especial ênfase para este espaço de receção (foto 3) e para os dois placares que cobrem os contadores da luz (um placar utilizado pela creche e

outro pelo jardim de infância)⁴ que são presentemente o espelho do que se vai passando pelas salas (foto 4). Cada uma das quatro educadoras tem à sua responsabilidade a exposição do trabalho das salas nos placares, que são quinzenalmente mudados. Este tem sido um meio privilegiado de comunicar com os pais e outros visitantes, aqui revelando o que se vai passando no dia a dia do Centro. O recurso à fotografia e à legendagem torna-se auto explicativo, divulgando as atividades e projetos que vão acontecendo.



Foto 3 – A receção, no presente, aproveitando materiais já existentes, mas dispersos pela instituição.



Foto 4 – Os contadores da luz estão por detrás do painel correção que tem a exposição de fotografias - o meu pai e eu -.

O Centro Comunitário abre as portas às sete e trinta da manhã, com uma funcionária para a infância e outra para os serviços gerais, que inicia a limpeza da instituição. A esta hora

⁴ Estes placares movem-se sobre duas calhas, deslizando para o lado, permitindo o fácil acesso aos contadores da luz.

entram, no máximo, duas, três crianças, e nunca bebês. Estes entram entre as oito e trinta e as nove horas e até mais tarde, talvez pela possibilidade de as mães usufruírem das duas horas diárias de redução de horário por amamentação. O número de crianças até às oito horas mantém-se reduzido - não mais do que cinco. Para a atribuição do número de funcionárias a esta hora, foi feito no ano 2007/08 um registo das horas de saída e de entrada das crianças, o qual não tem diferenças significativas relativamente ao presente.

Embora se mantenha ainda o mesmo número de funcionárias e estas, em entrevista, terem declarado considerar este número suficiente (talvez por se aperceberem dos constrangimentos de horário que mais uma funcionária de manhã iria causar no final do dia, na hora da entrega das crianças), os pais mencionam, nesta hora, em resposta ao inquérito realizado para preparação da elaboração do Projeto Educativo 2009/12:

Devia haver mais do que uma pessoa a receber os meninos. A pessoa que está a receber não consegue ter disponibilidade para os pais, para poder estar atenta aos meninos. Em dada altura, mais ou menos das oito e trinta às nove horas, a auxiliar que acolhe não deveria estar sozinha no acolhimento pois ou observa as crianças ou aponta as informações.

As crianças chegam e a auxiliar vai fazendo os registos nos formulários próprios. Cada sala (berçário, T1, T2, J11 e J12) tem o seu dossier, que se encontra aberto em cima do balcão que separa a entrada do espaço de receção, e nos quais são feitos os seguintes registos: *Registo de ocorrências; Receção e entrega das crianças; Plano de cuidados pessoais.*

Como declara a auxiliar Berta numa entrevista (junho de 2008):

No início era complicado o registo da hora de entrada. Agora verifico que os pais chegam quase sempre à mesma hora e os registos já são mais fáceis. Às oito, também a minha colega já leva os três dossiers da creche, e já fico só com dois. Também alterámos a maneira de registar as entradas e saídas das crianças: agora são os pais que assinam e registam a hora quando chegam e quando levam os filhos.

Para clarificação da necessidade destes registos é de referir que, após uma visita de acompanhamento da Segurança Social, em maio de 2008, a instituição foi confrontada com algumas irregularidades às quais teve que dar, de imediato, resposta, sob pena de *suspensão do acordo de cooperação em vigor*. Assim, e de acordo com as recomendações, foi necessário elaborar vários formulários, que são preenchidos ao longo do dia. Todos estes formulários foram adaptados do *Manual dos Processos-Chave de Creche*, da Segurança Social, que dá instruções precisas e rigorosas sobre o *processo de receção e entrega diária das crianças*. Inclui neste âmbito o *objetivo*, o *campo de aplicação*, os *indicadores do processo*, o *modo operativo* e os *documentos de referência*. É de sublinhar a grande preocupação da Segurança Social com estes formulários e o seu preenchimento, não

existindo preocupações do foro pedagógico e de supervisão da qualidade de serviços prestada à criança no âmbito educativo.

Às oito horas chega mais uma auxiliar de creche, que leva consigo as crianças desta valência, que continuam em número muito reduzido, para a sala T1. Às oito e trinta entra a auxiliar da T1 que fica agora com as crianças de um e dois anos na mesma sala (T1); a auxiliar das oito horas também aí permanece, até começarem a chegar os primeiros bebês, dirigindo-se então com estes para o berçário.

Post e Hohmann (2003: 211) ilustram as vantagens de não existir um sítio pré-definido para as chegadas e as partidas das crianças, ficando aquele dependente das necessidades e das preferências das crianças e dos pais. Não sendo esta uma possibilidade fácil de concretizar, sobretudo de manhã, dado o reduzido número de funcionários, é possível pelo menos ter o cuidado de serem as mesmas pessoas a fazerem o acolhimento das crianças. Esta alteração, vista por mim e pelas educadoras como essencial para a sensação de segurança a transmitir às crianças, foi, no entanto, difícil de colher a aceitação da direção, que colocava em primeiro lugar a dificuldade de elaboração de horários, sendo mais fácil utilizar várias funcionárias rotativamente nesta função.

1.4. O que fazem as crianças

A partir das oito horas estão no espaço de receção apenas as crianças de jardim de infância, que aí permanecerão até às nove horas, hora a que chegam as educadoras. As crianças de creche – um e dois anos - estão na sala T1 até às nove horas, hora a que chega a educadora. Os bebês estão, desde que chegam, por volta das oito e meia, no berçário, com uma auxiliar. Aqui, se algum bebê vem com mais sono, é levado para a cama e dorme um pouco. Os outros vão ficando e brincando na “sala-parque”. Na creche, quer na T1, quer no berçário, as crianças podem escolher livremente os brinquedos com que querem brincar; os adultos vão falando com elas e recebendo os pais e crianças que vão chegando.

Desde 2006/07 e com maior intervenção a partir de 2007/08, ano em que iniciei o trabalho de investigação na instituição, que as crianças têm diferentes materiais e podem escolher várias atividades. Até aí, este tempo era preenchido (como ainda é, em muitas instituições) com as crianças sentadas numa manta, vendo televisão, acesa desde a hora de entrada até irem para as suas salas. Presentemente, e até às oito horas, estando naquele espaço apenas duas ou três crianças, a auxiliar coloca um DVD duas vezes por semana, que passa desenhos animados (é um ecrã gigante). Porém, a própria auxiliar Berta, em entrevista de junho de 2008, comenta: (...) *gosto mais de ter o rádio ligado. Sempre dá um som de*

fundo, porque estamos ali tão poucos, e sozinhos, àquela hora da manhã que ainda é escuro, e ainda vêm cheios de sono...

Com ou sem DVD, as crianças escolhem o que querem fazer, nem que seja, simplesmente, dormir um pouco nos puffs. De referir que um pai do grupo de representante de pais, menciona no inquérito atrás referido, que a televisão deveria estar ligada quando as crianças chegam: *para as crianças que chegam mais cedo, ainda ensonadas ou as que não ficam facilmente, os programas infantis de tv aproximam-nas de casa e da família.*

Esta não é, contudo, uma opinião consensual, havendo muitos pais que discordam da televisão ligada logo pela manhã. Optou-se por uma solução intermédia, estando um DVD ligado duas vezes por semana, e o resto dos dias desligado.

O respeito pelas crianças... e as resistências às mudanças

Por volta das oito e quarenta e cinco, tanto na T1 como na T2 as crianças que já estão na sala, sentam-se nas mesas para comerem uma bolacha ou alguma fruta. Este foi também um trabalho de intervenção iniciado por mim já em 2005/06, em conjunto com as educadoras da altura para com a direção e a diretora técnica (DT). Estes últimos consideravam que *as crianças não ligam a essas “etiquetas”* e a fruta, já descascada e partida, era dada pela mão da auxiliar às crianças sentadas na manta. Por vezes, a fruta caía das mãos das crianças e era raro que a auxiliar tivesse tempo de a apanhar antes de a criança a meter na boca novamente. Após muitas discussões (a resistência provinha sobretudo da DT, que influenciava a direção mencionado as *perdas de tempo* das funcionárias por terem que limpar as mesas novamente), e muito tempo depois (2007/08), as crianças passaram a comer a fruta num prato, sentadas à mesa, na sua sala.

Uma situação semelhante passava-se com o lanche do meio da manhã⁵ das crianças do jardim de infância, que era dado por volta das nove horas, logo após a chegada da educadora. A primeira coisa que o grupo (que ainda não estava completo) fazia, ao chegar à sala com a educadora, era sentar-se na manta e comer a fruta, que era distribuída quer as crianças quisessem, quer não. À recusa de algumas crianças (algumas haveria que teriam acabado de tomar o pequeno almoço em casa), a educadora insistia e normalmente “convencia-as” a comer. As reflexões levadas a cabo com as educadoras sobre o respeito a ter pelas crianças não surtiram muito efeito (anos de 2005/06 e 2006/07), tendo sido utilizada

⁵ Este lanche é apelidado de “reforço”, na maioria das instituições. O próprio nome não se adequa à atividade de comer, mas é mesmo assim designado perante as crianças - *vamos comer o reforço*. (Esta denominação foi também discutida em reunião de educadoras e auxiliares).

por mim (perante a direção e a DT, que continuavam a ver com bons olhos esta prática) a estratégia de tentar aproximar os horários do jardim de infância oficial ao da instituição, uma vez que muitas crianças iriam frequentar o primeiro ciclo em conjunto. Assim, as crianças passaram a comer o lanche à hora da maioria das escolas e do jardim de infância oficial, às dez e trinta da manhã. Ao invés de comerem sentadas na manta, e uma vez que a seguir iriam para o recreio, o grupo deslocava-se até ao refeitório, onde lhe era dada a fruta já descascada.

Contudo, e porque as auxiliares se queixavam que as crianças *sujavam as mesas* ao comer a fruta, aquelas comiam sentadas nos bancos, mas de costas para a mesa, ou seja: estando à volta da mesa, estavam todos de costas uns para os outros. As frequentes conversas e reflexões sobre este assunto foram alterando os hábitos. No ano letivo 2007/08, as crianças escolhiam se queriam comer algo; no ano letivo 2008/09 e 2009/10, deixou de haver o “lanche” instituído, uma vez que as crianças começaram a chegar cada vez mais tarde no período da manhã e o lanche ficava já muito perto da hora de almoço. As crianças que vêm mais cedo, pedem uma bolacha, se sentem fome (as bolachas estão à disposição de todos, na sala de atividades).

1.5. O conceito de - quarto de brincar

É somente durante o ano letivo 2007/08 que se começa a consolidar o conceito “quarto de brincar”, ao ser dada uma especial atenção à decoração e disposição dos materiais no espaço da receção. É colocada uma arca de roupas, um espelho, chapéus, sapatos, colares e outros acessórios. As estantes eram até aí forradas de papel cenário no qual as crianças desenhavam ou pintavam; contudo, este papel deteriorava-se facilmente, dando um aspeto pouco cuidado a quem entrava. A pedido da coordenadora da CAF a um avô, que o fez graciosamente já no ano de 2008/09, as estantes foram pintadas de cores vivas e alegres, transformando completamente o ambiente. São aqui colocados brinquedos vindos de casa, em arcas que alternam semanalmente, e as crianças brincam livremente pelo espaço de receção, que é também o espaço do refeitório. Atente-se na reflexão retirada dos registos da auxiliar responsável pela receção:

Agora, a receção de manhã funciona tipo como uma sala/quarto confortável para o acolhimento das crianças. Os puffs são extremamente confortáveis para aquelas que vêm mais ensonadas (encostam-se até lhes apeteecer brincar...). Cada uma escolhe o que lhe apetece fazer: dormir, jogos, desenhos, ver livros, brincar com brinquedos... tudo está ao alcance delas. O facto de cada uma fazer a sua escolha quer em grupo, quer individual, ajuda na orientação do espaço, que não é restrito, alarga-se às mesas, e facilita a receção dos outros que vão chegando, sem criar grande confusão.

Esta alteração progressiva de atitude em relação à receção das crianças está relacionada com o tipo de atendimento preconizado pela instituição e com o nível de valorização dado aos tempos de permanência da criança em creche e JI, sobretudo no que respeita ao seu bem-estar. O tempo de receção, visto pela direção, pela diretora técnica e pelas próprias educadoras como não-pedagógico ou não-educativo, foi-se revelando ao longo dos anos, como se pode verificar através dos documentos institucionais analisados, como um tempo “menor”.

Bruner (1980) aponta dois aspetos que considera cruciais em organizações para a infância, e que influenciam diretamente não só o relacionamento criança-adulto, mas também as próprias atividades aí desenvolvidas e o modo como as crianças são tratadas. Estes aspetos são a *aliança* e a *interpretação* (Bruner, 1980: 143). O primeiro refere-se a uma espécie de contrato estabelecido entre adultos e crianças, que se alicerça nos modos como o adulto vê a criança – como um aliado, como uma entidade a ser guiada/manobrada, ou como um opositor. Esta aliança está relacionada com o proporcionar às crianças a possibilidade de fazerem o que lhes interessa, em contraste com “mantê-las debaixo de olho”, para evitar possíveis travessuras. Nesta perspetiva, o próprio acesso ao espaço que existia na receção foi alterado: anteriormente as estantes delimitavam o espaço disponível e as crianças não podiam ultrapassá-lo, enquanto presentemente a área é aberta e as crianças podem utilizar todo o refeitório como espaço de brincadeira.

A *interpretação* refere-se ao modo como os comportamentos são vistos e interpretados. Onde se situa o esforço dos adultos? Na tentativa de compreender as intenções das crianças, ou no julgamento do seu comportamento? Na opinião da educadora com funções de diretora pedagógica, (reunião de abril de 2009) as mudanças são claras:

O que mudou foi a visão que temos deste tempo da entrada dos meninos. Era uma grande confusão, não havia escolhas para eles brincarem, amontoavam-se a ver televisão, alguns choravam... quando começámos a fazer os registos para contar quantas crianças efetivamente entravam, e quantas auxiliares eram necessárias, mudou muito. Os pequeninos de creche têm logo desde manhã um ambiente muito tranquilo, o que não acontecia quando estavam todos misturados na receção.

Mas o que mudou mais foi a ideia deste tempo ser como um “quarto de brinquedos”, e deixá-los estar completamente à vontade, sem interferirmos, porque logo de manhã eles não estão com grande vontade que lhes deem sugestões para fazer coisas. Querem é estar à vontade, e fazer coisas ou não fazer nada, pura e simplesmente. Acho que foi isso que ganhámos, deixá-los em paz neste tempo.



Foto 5 – Foto do espaço de recepção (2003). Do lado direito veem-se os módulos que delimitavam este espaço. As crianças brincavam só dentro desta área. De notar o tipo de decoração, feita pelos adultos.



Foto 6 - A recepção no presente, já sem os módulos a separar. Estes estão encostados à parede, pintados, e servem de estantes.

As mudanças de atitude dos adultos tiveram repercussões de igual modo quer no espaço propriamente dito da recepção, quer no das salas para onde vão seguidamente as crianças, ainda neste tempo da recepção.

1.6. “Só” brincar?

Moyles (2002: 21) debruça-se sobre o brincar como evasão, ou como tempo para si mesmo, que todos, adultos e crianças, necessitam eventualmente:

Mas o brincar também pode proporcionar uma fuga, às vezes das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, e às vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão muitas vezes negada aos adultos e às crianças no ambiente atarefado do quotidiano.

Voltando às diversas formas do brincar, a já referida obra de Bruner (1980) *Under five in Britain*, analisa nove creches em Inglaterra. Todas estas creches, embora podendo dar maior relevo ao brincar ou ao trabalhar, tinham algo em comum. Bruner chama-lhe uma

ideologia universal de creche, em que estar ocupado é preferível a estar inativo ou ocioso. Explicita esta ideia com frases habitualmente ouvidas aos adultos, do género - faz uma construção com os blocos; senta-te e faz alguma coisa; não andes aí sem fazer nada; escolhe um sítio para brincar; ou outras semelhantes.

Depois de a criança estar ocupada, Bruner salienta a previsibilidade das atividades que produzem maiores respostas nos adultos. Pinturas, colagens, puzzles ou outras atividades feitas na mesa atraem mais a atenção dos adultos do que atividades menos organizadas. Os adultos tendem a acompanhar as atividades propostas na sala e ignoram facilmente o brincar espontâneo.

De facto, e apesar de serem muito enfatizadas as qualidades sociais do brincar ao contrário da faceta mais solitária do brincar, para Moyles (2002: 22), *este é e deve ser aceite como algo privado e interno para o indivíduo quando esta for a sua escolha.*

Embora deva ser dada atenção à criança que privilegia o brincar solitário (não só neste período da receção que se aborda aqui especificamente, mas ao longo do dia), existem evidências (Strom, 1981, in Moyles, 2002) de que as crianças que preferem atividades solitárias têm maiores períodos de concentração, sendo mais persistentes, criativas e imaginativas. Strom (in Moyles, 2002: 152) afirma mesmo que *a experiência de toda a criança deveria incluir um generoso período para o brincar solitário.* Assim, a nossa preocupação deveria dirigir-se não para as crianças que brincam sozinhas, mas para aquelas que não brincam.

Finalmente, o brincar pode ainda proporcionar medidas paliativas em situações pouco confortáveis. Para uma grande maioria de crianças o brincar é um motivador real, realizado espontânea e voluntariamente, trazendo recompensas intrínsecas, como um imenso prazer (Moyles, 2002).

As escolhas

Post e Hohmann (2003) dão relevo à importância de seguir os indícios ou sinais da criança sobre o modo como esta prefere entrar nas atividades em cada manhã, dando algum controlo à criança sobre uma situação que lhe é imposta e a qual não controla à partida: vir para a instituição. Cada criança lida com a transição casa-instituição de forma pessoal e única: podem agarrar-se a um objeto preferido que os ligue a casa, escolher um brinquedo no espaço onde o deixam e não querer estabelecer contacto imediato com a pessoa que os acolhe, ficar a dormir mais um pouco ... Como afirmam aquelas autoras (2003: 216) *é importante que os educadores respeitem a sua escolha como uma manifestação assertiva do*

seu self. Nos registos da educadora responsável pela CAF (dossier da CAF, 2009) pode ler-se: *É nossa pedagogia privilegiar o brincar das crianças diariamente nas salas (...) esta importância do brincar reflete-se nos momentos de receção e entrega mas de uma forma mais “espontânea”.*

Esta educadora vê estas atividades da CAF como *diferenciadas na dinâmica e no conteúdo das atividades pedagógicas; são um tempo menos estruturado, com atividades de cariz mais socializante que têm como objetivo o fruir, o brincar.* E refere ainda, nos registos do dossier CAF (2009): *a receção, na manhã, e a entrega das crianças, no final da tarde, são realizadas em vários espaços, que podem ser o espaço da receção, o exterior (recreio) ou o salão multiusos [estes últimos normalmente utilizados para a entrega das crianças].*

Foram iniciadas já em 2006/07 reuniões semanais entre a educadora responsável por esta valência e as auxiliares, mas só em 2008/09 são registadas. A educadora acentua, no seu dossier desse ano:

Os materiais que oferecemos às nossas crianças são sobretudo recicláveis e naturais, pois acreditamos que oferecem maiores possibilidades de desafios e de descobertas. As atividades/sugestões que vão sendo desenvolvidas ao longo do ano são sobretudo planeadas em termos de oferta de materiais. O adulto disponibiliza os materiais e as crianças optam pelo que pretendem fazer.

É afixada na parede da receção uma folha semanal com o título *Sugestões de Atividades/Materiais* para os diversos locais de receção e entrega das crianças e, no final do quadro, a data e o nome das auxiliares responsáveis pela receção e entrega nessa semana.

Exemplo:

Receção	Exterior	Salão (se chover)
- Pintura no cavalete com tintas com areia - Giz branco com cartolinas de cor - Malmequeres, folhas de cartolina, cola	- Cordas - Elásticos - Carros - Bolas	- Material de faz de conta - Andas - Bolas de pano

Estes materiais, sempre que adequados ao espaço e às crianças mais pequenas, são também levados para as salas de creche a partir da hora em que aquelas saem da sala de receção.

Algumas conquistas, tanto a fazer...

Parafraseando Whitaker (1999), talvez a característica mais difícil de vencer numa instituição seja o hábito instituído, ou seja, o “sempre fizemos assim”: *talvez a influência mais pertinente sobre o que acontece na sala de aula seja a tradição* (Whitaker, 1999: 10). Para Fullan (2002) e Hargreaves (1998), para que as pessoas se comprometam com a mudança é

necessário que participem na sua definição, lhe atribuam sentido e estejam motivadas para o fazer.

O - lento - processo de mudança que se desenvolveu ao longo de vários anos, no âmbito da receção diária das crianças, poderá decorrer da pouca ou nenhuma importância tradicionalmente dada a este tempo, bem patente nos vários documentos da instituição que foram usados como dados. Não era visto como necessário, pelos diversos intervenientes, o investimento num “mero” tempo de espera. Esse tempo, no entanto, marca o início de um dia das crianças na instituição. Começar bem é importante (Oliveira-Formosinho, 2012).

Como sublinha Bondioli (2004: 15) *fazer a qualidade não implica somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação com os seus propósitos e finalidades.*

Por outro lado, é de assinalar que as mudanças conseguidas tiveram início quando a direção mudou e introduziu uma perspetiva mais aberta de funcionamento.

Bruner (1980:148) salienta que o que acontece numa instituição de crianças pequenas é irremediavelmente influenciado pelas políticas dessa instituição. Contudo, estas políticas são quase sempre implícitas e as decisões não são propriamente tomadas mas “deixadas cair”, sem muita reflexão sobre eventuais consequências. Todas estas decisões, agregadas, constituem as *políticas fundacionais* da instituição. Como diz Bruner (1980) este parece um grande nome para coisas aparentemente pequenas, como é o caso que abordámos da “simples” receção de crianças numa instituição. Porém, estas “coisas pequenas” têm um efeito decisivo na vida das crianças e das pessoas que trabalham numa instituição. As políticas institucionais não são muito discutidas, sobretudo em ambiente de creche. A própria informalidade que esta faixa etária evoca coíbe essa discussão.

É difícil conhecer, identificar e analisar os elementos que concorrem para configurar uma determinada ação, sobretudo quando eles são tão subtis e indistintos. Mas ainda de acordo com Bruner (1980), a prestação de contas faz uma enorme diferença para saber, numa instituição, se as crianças e as pessoas que aí trabalham vivem um tempo feliz enquanto aí se encontram.

Katz e Goffin (1990, in Oliveira-Formosinho, 2000: 159) chamam à atenção que, *quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função.*

Concluindo

Uma (re)construção do ambiente educativo implica uma visão holística de todos os espaços e de todos os tempos e da sua interatividade.

A preocupação dos educadores centra-se geralmente nos espaços da sala de atividades, muitas vezes obliterando os espaços coletivos – refeitórios, salas de receção e entrega, casas de banho, corredores. Nestes locais emerge muitas vezes uma falta de cuidado relativamente ao espaço relacional no qual a criança se move, e são aí visíveis baixos níveis de *sensibilidade* do adulto nas manifestações de *respeito, atenção, afeto, elogio* (Bertram e Pascal, 2009). Tal tem repercussões na qualidade do bem-estar das crianças.

Esta conceção alargada do(s) ambiente(s) – como lugares que acolhem, serenos e empáticos - com as necessidades das crianças, sugerem a necessidade de aprender a fazer do ambiente um aliado, quando nos situamos no horizonte ético da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2011).

2. TEMPO DE ESCOLHA LIVRE – o lúdico como cerne da pedagogia em creche

A educação de infância, sobretudo na faixa dos três aos seis anos, tem uma longa tradição de crença no jogo como essencial à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Já relativamente à creche, zero aos três anos, a tradição tem sido de caráter assistencial, ligada à saúde e cuidados básicos. Quais os princípios que servem de orientação à creche, quais os significados que os educadores dão às suas práticas, de que forma incluem o brincar na sua construção curricular e, ainda, de que forma veem o brincar como um potencial de aprendizagem, são questões que, presentemente, vão emergindo, à medida que vai surgindo uma maior reflexão sobre as modalidades de cuidados e educação para as crianças dos zero aos três anos.

Pedagogos pioneiros como Pestalozzi e Froebel tiveram uma profunda influência na educação de infância, enfatizando a importância do brincar espontâneo e da aprendizagem centrada na criança. Também o pensamento de autores clássicos, Steiner, Piaget, Vygotsky, Bruner, entre muitos outros, validam o brincar como essencial às práticas educativas dos primeiros anos. E, no entanto, o debate sobre o papel do brincar no currículo, quer de creche, quer de jardim de infância mantém-se aceso e sob o olhar crítico de educadores e pais. De facto, e apesar de o brincar continuar a ser visto como uma componente idealizada e indissociável da infância, há presentemente cada vez mais discursos na área da educação e na sociedade em geral que desvalorizam este ponto de vista. Foram já referidos no capítulo 1 deste trabalho, os riscos de “preparar bem” a criança para um futuro académico de sucesso – e cada vez mais o fantasma da academização precoce é real.

Vários autores alertam para esta progressiva e precoce academização da educação nas primeira e segunda infâncias: Abbott e Moylett (1999) chamam a atenção, na realidade inglesa, para as adaptações feitas de programas curriculares de níveis educativos superiores para crianças cada vez mais novas. Enfatizam que a educação de infância não é a *sala de espera* da escola primária, e deploram o não reconhecimento da educação de infância como um ciclo educativo de pleno direito. A preocupação com os contextos em que as crianças pequenas aprendem é uma constante da sua obra *Early Education Transformed* e aquelas autoras lamentam o modo como investigadores como Gardner e Goleman têm sido ignorados no Reino Unido, mesmo em face da evidência apresentada por outros países sobre os efeitos nefastos da restrição de escolhas e da formalização do currículo para crianças pequenas. Também para Fisher (2002) a educação de infância enfrenta hoje vários dilemas: a imposição de um currículo externo parece estar em oposição aos princípios de planificar através de experiências que partem da criança. Esta autora questiona sobre se isto significará que a

noção de currículo centrado na criança é hoje mais retórica do que realidade. Fisher reconhece a criança como um ser competente e demonstra quão crítico é o papel do adulto na compreensão das características individuais e idiossincráticas das crianças, alertando para o papel da conversa e do brincar nos cenários educativos de crianças pequenas.

Anning (2006) sustenta a ideia de que o brincar tem sido considerado, através dos tempos, como uma atividade trivial, por uma sociedade de ideologia predominantemente masculina, que enfatiza o poder do pensamento lógico e racional. O trabalho é o lado sério e racional da vida, enquanto o brincar é (nada mais do que) divertimento e prazer. Diferentes perspectivas revelam tensões entre a retórica e a realidade do brincar. Como declaram Wood e Attfield (2005) a assumpção comumente aceita de que os educadores de infância encorajam as aprendizagens através do brincar começa a ser mais mito do que realidade.

Qual o protagonismo dado ao brincar decorre em parte da imagem que se tem das crianças. Como já foi atrás referido, se estas são vistas com *competência participativa e com direito a essa participação, esta visão acarreta consigo uma obrigação cívica de as incorporar em quotidianos que as respeitem, ou seja, de transformar a praxis* (Oliveira-Formosinho, 2007: 14). Este processo de transformação é moroso e pressupõe uma intervenção cooperada em que haja *um genuíno propósito de aceitar uma caminhada em comum. (...) A cooperação exige a progressiva partilha de um referencial educativo* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002: 27).

O presente estudo, que assume os atores como agentes ativos e participantes dessa *caminhada em comum*, requer entender o ponto de partida, de modo a poder compreender como se foi mudando e quais foram sendo as conquistas alcançadas. Como nos lembra Zabalza (2004a) só o trabalho sistemático e documentado através de constatações, gravações, registos, etc., possui potencial inovador suficiente para superar a tendência homeostática natural por parte das instituições. Uma forma de superar essa tendência homeostática é a devolução, aos atores, do seu próprio pensamento e a conseqüente reflexão que leva a todo um processo de resignificação da imagem da criança, das suas necessidades intrínsecas e vitais e do próprio processo ensino/aprendizagem.

Uma das metodologias utilizadas nesta investigação foi a análise, em reuniões de educadoras, dos documentos institucionais – o Projeto Educativo, o Projeto Pedagógico, as atas de reuniões e a reflexão sobre as alterações e mudanças operadas ao longo dos anos, visíveis à flor da pele de todos esses documentos. Refletiria esta mudança de escrita uma efetiva mudança nas práticas?

2.1. A incontornável questão: brincar ou trabalhar?

Oliveira-Formosinho (2004) põe em relevo o (re)pensar a imagem dos atores centrais dos contextos pedagógicos (as crianças e o professor) e a reconstrução da prática quotidiana, através da *agência da criança como valor*. Clarifica, através de Barnes (Barnes, 2000, in Oliveira-Formosinho, 2004: 147) o conceito de agência: *dispor de agência significa ter poder e capacidades que, através do seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta*. Esta reflexão remete-nos diretamente para a orientação e o sentido dados ao trabalho com crianças pequenas. Se a criança é esta entidade ativa de que nos fala Barnes, qual é então o seu papel no desenho do currículo da instituição? O que pensam as crianças sobre o tipo de atividades que desenvolvem no seu dia a dia? Estão a brincar? Estão a trabalhar? E de que forma o brincar, se “só” brincar, é sentido como importante?

Nas palavras da mãe do António (MA), quando entrevistada em fevereiro de 2008, esta relevância dada ao brincar parece evidente:

Investigadora (I) – Qual é a importância do brincar para os meninos dos 0 aos 3 anos?

MA – Bem, se o meu filho fosse uma criança que não brincasse ... acho que como qualquer mãe ... ia achar que o meu filho tinha alguma doença, algum problema, não saber lidar com os outros, por exemplo ...

Neste caso, a definição é feita pela negativa; contudo, é perceptível o entendimento de que não seria “normal” uma criança que não brincasse – logo, o brincar é visto como indissociável da infância e da saúde socioemocional das crianças. Apesar disto, a ausência de uma definição precisa do brincar nos contextos educacionais faz com que este seja por vezes visto como oposição ao trabalho. Enquanto num contexto de creche ou jardim de infância o brincar é encorajado e a dicotomia brincar/trabalhar é mais difusa e esbatida, sendo conceitos difíceis de dissociar, as fronteiras entre brincar e trabalhar começam a demarcar-se muito no primeiro ciclo de escolaridade. De acordo com Wood e Attfield (2005) esta divisão entre brincar e trabalhar evoluiu tendo como base perspetivas antagónicas sobre a relação entre brincar e aprender. Com a progressiva importância dada à educação formal e aos resultados educacionais, os educadores confrontam-se hoje em dia com a necessidade de mostrar resultados e com a sucessiva exigência dos pais por evidências que documentem e lhes comprovem as aprendizagens dos filhos. Todavia, como se afere da entrevista ao pai do Mário (PM) em maio de 2008, quando é feita uma reflexão sobre as potencialidades do brincar, os próprios pais as descobrem e referem:

I – Acha que o brincar está associado ao aprender?

PM – Na maior parte das brincadeiras, sim. Até quando estão a fazer asneiras estão a aprender, porque depois há uma consequência...ou se magoam... ou partem alguma coisa... aprendem também.

I – Faz distinção entre atividades mais pedagógicas e brincar?

PM – Eu... não sei bem. Por exemplo, jogar futebol: parece que é brincar, mas também é pedagógico... no futebol há regras, aprende a acertar na bola, a ter equilíbrio, a estar com atenção... E os dvds: eu estou a mexer no aparelho e ele está a olhar com toda a atenção e apanha tudo! Liga, desliga, põe para a frente e para trás...acho que eles, em pequeninos, estão a aprender tudo, porque têm tudo para aprender...e acho que para eles é tudo brincadeira.

Como questiona Wallon (1956, in Brougère, 1998: 198) *qual é, perguntamo-nos, o género de atividade natural à criança, senão o jogo?* E embora Wallon situe esta naturalidade do jogo numa dimensão social do desenvolvimento (Brougère, 1998), é interessante verificar que para o pai do Mário o jogo é também um processo natural, inerente à infância, e no qual estabelece uma ligação direta entre experimentar (brincar) e aprender. É de registar a sua conceção de todo um mundo que a criança tem para explorar e, conseqüentemente, ao fazê-lo, começar a perceber e a dominar esse mesmo mundo.

Bruner (1980) debruça-se sobre a ambigüidade dos termos brincar e trabalhar quando aplicados em centros para a infância. Verifica que quanto mais estruturada é a abordagem de uma instituição, melhor é definida a distinção entre brincadeira livre e atividades ou trabalho. Geralmente, quanto maior é a ênfase nas atividades programadas, menor é a supervisão do brincar. O que é mais interessante, segundo Bruner, é o modo como as diferentes instituições classificam as atividades das crianças como brincar ou trabalhar: a mesma atividade, como por exemplo pintar, pode ser considerada brincar numa instituição e trabalhar noutra¹. Mais do que a atividade em si, o que varia é a atitude do adulto perante essa atividade.

Esta questão é recorrente nas reuniões das educadoras no Centro Comunitário, e raramente se chega a alguma conclusão: *vamos trabalhar nas áreas*, ou *vamos brincar nas áreas?* Pais, crianças e educadores têm opiniões contraditórias e pouco definidas sobre estes dois conceitos. Para tentar clarificar um pouco o que pensam crianças e educadores sobre este assunto, foi realizada uma entrevista a sete crianças mais velhas do Centro Comunitário (das salas para onde seguiu o grupo da sala T2) e às quatro educadoras da instituição. Esta entrevista integrava questões relativas às conceções dos diferentes intervenientes sobre o brincar. A entrevista incidia sobre vinte e cinco atividades normalmente realizadas no dia a dia da instituição e a pessoa inquirida apenas tinha que referir qual a resposta que lhe parecia adequada: *brincar, trabalhar, não sei*.

¹ Também é interessante, como iremos ver, a diferente classificação, na *mesma* instituição, da *mesma* atividade...

É interessante verificar que as próprias educadoras, na mesma instituição, discordam entre si sobre como classificar determinadas atividades, atribuindo a mesma classificação a diferentes atividades: por exemplo, para trabalhar consideram unanimemente apenas três: Reunião, Planear e Rever². No brincar coincidem em sete atividades: Jogos de Mesa, Construções, Faz de Conta, Desenho, Pintura, Modelagem, Recorte/Colagem. Contudo, a dificuldade de diferenciação é tão grande que nove atividades são classificadas simultaneamente como brincar e trabalhar – Biblioteca, Escrita, Matemática, Experiências, Computador, Movimento, Música, Saídas e Marcação de Presenças no mapa de parede. Parece haver o entendimento implícito de que as atividades de escolha da criança (áreas da sala) são brincar e aquelas que são mais orientadas pelo adulto, como é o caso das atividades de grande grupo, são consideradas trabalho. Escapam a este raciocínio as seguintes áreas da sala - Experiências, Biblioteca, Escrita, Matemática e Computador que, talvez por lhes ser atribuído um cariz mais académico, são consideradas trabalho.

Para as crianças a distinção também não é simples; não há nenhuma atividade que todas concordem em classificar como brincar ou trabalhar. Brincar e trabalhar também é uma opção escolhida muitas vezes: onze em vinte e cinco, demonstrando a permeabilidade destes conceitos no pensamento das crianças. A única exceção é, tanto para educadoras como para crianças, o Recreio no exterior: é unânime a opinião de que é brincar. Interessantes são também as justificações das crianças à escolha do termo.

São de seguida apresentadas algumas dessas escolhas e justificações:

Francisco: esta criança considerou que estes termos, brincar ou trabalhar, não se aplicavam a quatro atividades - Reunião, Planear, Biblioteca e Saídas: *Reunião não é brincar nem é trabalhar. É falar; Planear também não é, é tar a escolher pra onde se vai nas áreas; Biblioteca é ler; Saídas é só ver.* E explica melhor o seu conceito de trabalho: *trabalhar é só quando estou a fazer alguma coisa.* De facto, o Francisco considera que na maior parte do tempo está a trabalhar: das vinte e uma atividades (uma vez que ele considerou que a classificação não se adequava a quatro...), ele designou dezassete como trabalho. Só as Construções, a Pintura, o Movimento (grande grupo) e o Recreio são, para ele, brincar.

A Mariana também declarou que ouvir histórias *não é uma coisa nem outra, porque nós só estamos a ouvir.*

Tal como a Mariana, o Jorge também não concordou com estes termos aplicados às histórias, *porque é ouvir*, nem à Revisão, *porque é explicar*, nem às Visitas, *porque é ver e ouvir.*

² De *Planear-Fazer-Rever*: estes termos fazem parte da terminologia da abordagem High/Scope.

Márcia e Mariana, consideram o Planear como (o antecipar do) brincar nas áreas: *é brincar, porque tá quase a começar a brincadeira* (Márcia); *porque dizemos coisas divertidas que nós vamos fazer nas áreas* (Mariana).

Para a Ana, Planear é trabalhar, *porque depois fazemos coisas. Escolho ir para a modelagem, ou para o faz de conta...* curiosamente depois classifica estas duas atividades como brincar.

A Biblioteca é vista como brincar pela Mariana, *porque estamos a inventar teatros*; para a Márcia é brincar e trabalhar, *porque aprendemos a ler, mas ao mesmo tempo estamos a brincar* (esta criança foi a ler fluentemente para a escola do primeiro ciclo). A Mariana justifica a escolha do trabalhar para os Jogos de Mesa, *porque montamos puzzles difíceis*, associando a questão do esforço ao trabalho.

A área da Escrita é vista pelo Francisco e pela Márcia como trabalho porque *é para escrever* (Francisco) e *escrever dá um bocadinho de trabalho* (Márcia).

A Ana acha que a área da Matemática é trabalhar, *porque tem jogos de números*; para a Márcia é brincar e trabalhar *porque dá para fazer contas. Isso é trabalhar. Os jogos que lá estão é brincar*. Para a Mariana esta área é brincar, *porque o dominó é fácil e as outras coisas também*.

O computador, para o Pedro, é brincar e trabalhar, *porque fazemos jogos, mas às vezes vamos pesquisar*.

Tanto para o Pedro como para a Beatriz, o teatro (dramatizações) é brincar e trabalhar: *porque eu acho piada* (Beatriz); *porque nós temos que combinar quais são as personagens, treinar, fazer os fantoches...* (Pedro).

O tempo de Revisão, para a Ana, é trabalhar, *porque mostramos as coisas que fizemos a trabalhar nas áreas*; para a Márcia é brincar, *porque é o final da brincadeira*. Os Pequenos Grupos, para esta menina, também podem ser brincar ou trabalhar, porque *depende das coisas: há coisas de ciências, de matemática, mas também há coisas mais de experimentar e brincar*.

As Visitas, para a Ana e a Márcia, são trabalhar, *porque ajudam os meninos a conhecer as coisas* (Ana) e *porque são profissões, e nós aprendemos* (Márcia). Esta observação vem na sequência das visitas que pais e mães, bem como outros elementos da comunidade vêm fazer ao Centro, normalmente para falar da sua atividade profissional.

Finalmente, para o Pedro, as Saídas são brincar e trabalhar, porque *aprendemos e brincamos*.

O brincar não acontece no vácuo: tudo a que as crianças brincam é influenciado por uma complexidade de factos sociais, históricos e culturais, pelo que compreender o que é o brincar e a própria aprendizagem do brincar são processos culturalmente situados. O brincar é, assim, difícil de categorizar, uma vez que é dependente dos contextos, e os contextos variam (Wood e Attfield, 2005).

Para além das educadoras e das crianças, também os pais parecem ter dificuldades em distinguir estes dois conceitos, como se pode ver pela entrevista ao pai da Beatriz (abril 2008):

I: Por exemplo, quando ela está a pintar, está a brincar?

PB: Não, acho que isso é uma atividade. Quando está a brincar está por exemplo com as suas bonecas, está a pintá-las...

I: Mas se ela escolher ir para a pintura, acha que já não é brincar?

PB: É, também é, também é... mas é mais atividade.

I: Se ela for para a área da leitura, acha que é brincar?

PB: Ai... já não é brincar, não é?

I: Se bem que ela quando está a ler um livro, é ela que escolhe ir para lá, e estar a ler à maneira dela...

PB: Sim, sim, sim... mas acho que não é bem brincar.

Aparentemente, o que conta como brincar varia de acordo com quem está a brincar e a escolha dessa atividade. Classificar uma atividade como brincar ou trabalhar varia de acordo com os diferentes contextos, as necessidades, os interesses, os estados afetivos e as preferências de crianças e de quem as conhece. Nas palavras da mãe do António (fevereiro de 2008):

I – Agora, em relação ao brincar ...quando é que acha que o António está a brincar?

MA – Eu digo que ele está a brincar ... quando está a utilizar as mãos, os sentidos ... não quando está a ver TV, isso não ... está a utilizar a visão, mas não está a brincar. Mas, por exemplo ... ler um livro, fazer um puzzle, estar lá fora com uma bola... isso é brincar.

As atividades do brincar envolvem uma grande variedade de comportamentos e podem situar-se em diferentes contextos, o que leva aos múltiplos significados que lhes são atribuídos quer por adultos, quer por crianças. As entrevistas são demonstrativas também da dificuldade de definição de algo aparentemente tão simples como brincar.

As diferentes perspetivas dos atores apontam para um conceito variado e complexo, sendo que cada pessoa atribui ao brincar determinadas características que o classificam como tal. Determinados aspetos são, no entanto, evidentes nas vozes dos atores: a ação (uso das mãos, manipulação), simplicidade, prazer, ausência de esforço...Coloca-se a questão: se estes conceitos, brincar e trabalhar, relativamente às atividades que se desenvolvem numa instituição, são tão similares, porquê a indefinição? Este é, na realidade, um conceito complexo. Como diz a educadora Susana numa reunião de trabalho, em abril 2009:

(...) porque as pessoas estão formatadas... o que é que se valoriza? Valoriza-se os meninos saberem escrever, valoriza-se saberem matemática... aquelas questões mais

académicas é que são normalmente valorizadas. Vimos isso... quando nós fizemos os inquéritos no ano passado, o que é que os pais valorizavam? Na creche, Formação Pessoal e Social. Quando eles crescem, isso deixa de ser importante... o mais importante passa a ser a leitura e a escrita. Esta coisa de, por exemplo, os miúdos serem autênticas enciclopédias... têm tanta informação, tanta informação, e isso é que é bom. Mas depois têm muitas lacunas noutras áreas e ninguém parece estar preocupado com isso...desde que eles saibam muita coisa, pronto.

Como nos diz Brougère (1998: 174), *o jogo tem contra ele o facto de não valorizar o papel do educador diante dos seus próprios olhos*. Alguns educadores sentem-se mesmo pressionados a justificar o tempo dedicado à interação com crianças envolvidas no brincar, porque se sentem culpados, com medo de serem vistos como estando a “perder” tempo ou a divertir-se (Anning, 2006; Hurst, 2006). Para muitos educadores, como para alguns pais, é por vezes difícil admitir que a criança está bem ocupada quando está “simplesmente” a jogar ou a brincar.

A influência das teorias sobre o brincar analisadas no capítulo 2 é ainda hoje visível. O jogo é ainda visto como um artifício pedagógico, como prémio após o trabalho, ou ainda encarado como frívolo e fútil. Quando falamos de jogo espontâneo (em oposição a jogo educativo, dirigido e orientado pelo educador, com finalidades entendidas por este como pedagógicas) o papel do educador deixa, de facto, de ser protagonista. Passa a agir nos bastidores, estimulando o jogo, intervindo quando necessário ou aceitando o papel que a criança lhe pede para desempenhar, organizando o espaço para que seja rico em oportunidades lúdicas.

Esta perspetiva implica o olhar a criança como um ser rico e como coconstrutora da cultura e do conhecimento. Significa dar possibilidade às crianças de explorar e interpretar o mundo que as cerca e deixá-las assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem e construção de conhecimento. O trabalho do educador consiste, em grande parte, em ser capaz de ouvir, em ser capaz de ver e de se deixar ser inspirado por, e aprender com o que as crianças dizem e fazem, desafiando-as, tanto sob a forma de questões, como sob a forma de novos materiais. A escolha dos materiais, as suas qualidades, ou seja, a construção do ambiente pedagógico, têm, por conseguinte, uma importância fundamental, uma vez que é através deste que se estimularão a atividade motora, a manipulação e as atitudes de descoberta (Brougère, 1998).

2.2. As perspetivas pedagógicas como esteio da ação: tendências e demandas institucionais

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores (...). Convocar crenças e

valores, analisar práticas e usar saberes teóricos constitui um movimento triangular de criação de um “espaço ambíguo” – o espaço da pedagogia – e reenvia-nos para uma triangulação praxiológica (Oliveira-Formosinho, 2007: 14).

Oliveira-Formosinho (1998, 2007) aponta como fundamentais para a construção da qualidade a existência de perspectivas pedagógicas concretas e a respetiva formação em contexto dos educadores. É nessa perspectiva que, sendo este considerado um aspeto crucial no desenvolvimento de boas práticas, são aqui mencionados alguns autores e abordagens que, numa ótica interaccionista-constructivista, têm contribuído para a melhoria da qualidade educativa das crianças pequenas. O traço comum a estas perspectivas é a relevância dada ao ambiente educativo proporcionado, ao papel do adulto como sendo responsivo e facilitador, ao jogo/atividade espontânea da criança como ponto de partida para o trabalho pedagógico a desenvolver e à participação efetiva das crianças nos contextos, numa perspectiva de oferta de serviços culturalmente competentes, baseados em práticas adequadas ao contexto no qual se inserem (Rogoff *et al.*, 2003).

Pretende-se retratar nesta narrativa o esforço de reflexão e análise (que desemboca na ação), que foi sendo feito ao longo de vários anos, identificando problemas concretos das práticas, mas empreendendo também a demanda de várias perspectivas pedagógicas para escorar essa mesma ação: (...) *este movimento dialético que remete para uma nova ação, enriquecida pela análise precedente, é que nos permite, através do recurso a instrumentos teóricos da leitura da realidade, ultrapassar o nível da percepção sensível para alcançar um desenvolvimento da consciência crítica e uma compreensão da realidade social em construção* (Freire, 1974, in Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002: 114). Todo este processo envolveu a chamada de muitos saberes e a rechamada de outros: o aprofundamento de modelos constructivistas como *gramáticas pedagógicas* (Oliveira-Formosinho, 1998) e o estudo de várias perspectivas educacionais, sempre que pertinentes e adequadas aos nossos questionamentos práticos.

Este processo (ainda em curso) decorreu (decorre) em *patamares progressivos de intervenção cooperada e colaborativa* (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002: 115) numa reconstrução permanente da imagem da criança, do educador e do processo de ensino/aprendizagem. Incluídas neste processo estiveram sempre as auxiliares de ação educativa, garantindo assim a sua formação, a construção de verdadeiras equipas educativas e o possibilitar do estabelecimento de linguagens comuns. Oliveira-Formosinho (1998: 6) assegura que o desenvolvimento profissional é um processo em contexto, vivencial e não puramente individual. Esta autora relembra Fullan, que acredita que o processo de melhoria da escola é de carácter sistémico – as mudanças numa parte influenciam as outras partes.

Efeito Dominó

Ao examinar todos os passos que foram sendo dados no caminho percorrido pelo Centro Comunitário na busca ativa de novas possibilidades pedagógicas, os dados analisados revelam que, de facto, não é possível tocar numa peça do dominó sem que todas as outras se movimentem por consequência. A construção da qualidade *é um processo holístico, integrado, ecológico, transaccional, dinâmico e complexo* (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002: 112). Ao interagir com uma das interfaces – neste caso, o modelo curricular mais influente na instituição, ampliámos e movemos a ação para outros caminhos.

O modelo curricular da instituição, sensivelmente a partir de 2001/02³, era o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM). Contudo, e à medida que a instituição se foi abrindo para outras possibilidades pedagógicas (sempre numa linha socioconstrutivista) foram sendo estabelecidos *diálogos entre várias linguagens*⁴ e a centralização num único modelo curricular começou a ser difícil de acomodar. Formosinho (in Oliveira-Formosinho, 2007: 31) identifica várias situações em que o modelo pedagógico se transforma em *muro*, colocando-o entre: a) *a hipervalorização das crenças e das pertenças*; b) *a hipervalorização das teorias e c) a hipervalorização das práticas*.

Porque frequentemente, entre educadoras do Centro Comunitário, utilizamos o termo “cartilha” para nos referirmos à atuação de colegas de outras instituições que cristalizam nas suas crenças, não abrindo nunca portas – nem sequer em termos de discussão académica... a outras correntes pedagógicas senão aquela que professam - valerá a pena referir aqui as expressões utilizadas por João Formosinho (in Oliveira-Formosinho, 2007: 31) relativamente a cada um destes aspetos: a) *militantismo* – concebe a apropriação do modelo como a tarefa de ser missionário ou apóstolo do modelo no meio profissional; b) *clubismo* – concebe a apropriação do modelo como ser membro da associação ou movimento que o leva a participar de reuniões e rituais; c) *discursivismo* – concebe a apropriação do modelo como a capacidade de reproduzir o seu discurso, a sua retórica; d) *teoricismo* - concebe a apropriação do modelo como o estudo e a pesquisa das teorias que o fundamentam; e) *didatismo* – concebe a apropriação do modelo como a capacidade de usar as receitas didáticas geradas no seio da família; e, finalmente, f) *ritualismo* – concebe a apropriação do modelo como a prática fervorosa dos seus rituais didáticos, associativos e formativos. Contudo, o modelo pedagógico como *janela* gera uma estrutura conceptual e prática, criando linguagens, significados e

³ Ano em que, como já referido no capítulo “Enquadramento Metodológico”, iniciei o trabalho de apoios educativos na instituição, iniciando aqui o modelo do MEM.

⁴ Expressão frequentemente utilizada por Júlia Oliveira-Formosinho no seu discurso.

reflexão-sobre-a-ação: *este modelo implica uma gramática curricular aberta à reconstrução individual e coletiva, com uma didática flexível em permanente construção* (Oliveira-Formosinho, 2007: 31).

As várias perspetivas pedagógicas para além do MEM faziam parte de um debate já antigo no Centro Comunitário. Das discussões internas à volta da mesa de trabalho, foi crescendo a vontade de abraçar outras perspetivas curriculares e conhecer outras experiências. Paralelamente, também várias questões começaram a levantar-se aquando da passagem das educadoras para a creche, nomeadamente a de sentirem alguma dificuldade em adaptar, de acordo com o modelo do MEM, a organização da sala, dos tempos e dos instrumentos de monitorização a grupos de crianças tão pequenas.

Aprofundando perspetivas pedagógicas

Como já foi referido, o modelo inicialmente trabalhado no Centro Comunitário era o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas. Emergem do modelo MEM três grandes finalidades: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1996).

Adotando uma *perspetiva sociocêntrica* (deslocada já do enfoque pedocêntrico de Freinet), a construção dos saberes parte das necessidades e interesses das crianças e do seu envolvimento na gestão do currículo - gestão do tempo, do espaço, dos materiais e das atividades de aprendizagem. Procura-se desta forma implicar e corresponsabilizar as crianças no seu próprio processo de aprendizagem (Serralha, 2001). Segundo Folque (1999), este modelo baseia-se no conceito de Vygotsky da zona de desenvolvimento próximo, na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados é promotor de aprendizagem, pelo que preconiza que o grupo de crianças tenha idades variadas, com o objetivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças. O modelo promove também a existência de um clima em que se privilegia a experiência livre – a construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes. É ainda prerrogativa deste modelo curricular proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir, através da existência de um carácter lúdico na exploração de ideias, materiais e documentos, para que o questionamento e a interrogação possam surgir.

Embora não seja um modelo especificamente dirigido para a primeira infância, os educadores que se enquadram no MEM adequam-no à creche, utilizando os seus princípios e

criando um clima de livre expressão, proporcionando às crianças um tempo lúdico de atividade que permite explorar ideias, materiais ou projetos.

Enquanto elemento da direção no triênio 2002/05 e aproveitando a saída de três educadoras para jardins de infância da rede pública do ME (ficou apenas na instituição uma educadora, sócia do MEM há vários anos), foi decidido, como já foi atrás referido, que as educadoras a contratar seriam informadas sobre a linha orientadora que passaria a vigorar na instituição relativamente a modelos curriculares e inquiridas sobre se estariam na disposição de receber formação sobre modelos construtivistas, com especial ênfase para o MEM (predominantemente em situação de jardim de infância) e para o modelo High/Scope (sobretudo para creche). É então iniciada formação interna neste sentido, no que respeita à abordagem High/Scope – princípios básicos, experiências-chave, espaços, tempos, interações – sobretudo através do aprofundamento das obras *Educação de Bebés em Infantários* e *Educar a Criança*. São visionados e discutidos pequenos filmes da internet através do site da Fundação High/Scope⁵. Relativamente ao MEM, as educadoras começaram a participar nos sábados pedagógicos do núcleo regional e realizaram ainda uma oficina de iniciação ao modelo. Embora ainda de forma incipiente, os documentos oficiais da instituição começam a revelar as opções pedagógicas em creche, expondo ao mesmo tempo a preocupação com a afirmação de uma valência que se sente de menor importância relativamente às outras. Projeto Pedagógico de 2004/05, educadora Lídia:

Enquanto profissional de educação preocupam-me bastante as representações que ainda prevalecem sobre a creche e sobre o cuidar das crianças na primeira infância, uma vez que a maioria das pessoas pensa que qualquer um está qualificado para essa função, já que se trata apenas de manter as crianças alimentadas e limpas. Embora essas funções sejam vitais, as crianças que frequentam uma creche necessitam igualmente de atenção às suas necessidades emocionais (...). A creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo porque pode promover experiências valiosas na vida das crianças, das suas famílias e dos técnicos que com elas trabalham.

Como que numa postura de afirmação, é, então, explicitado:

O modelo curricular que orienta a prática pedagógica da creche é o High/Scope, porque sob o ponto de vista construtivista, considera que as crianças aprendem ativamente, isto é, constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias.

São descritos os domínios das experiências-chave, que começam a ser divulgados aos pais nas reuniões de início de ano, e as palavras “modelo High/Scope” começam a ser utilizadas com alguma familiaridade por educadoras, auxiliares e pais. A própria educadora, em entrevista (dezembro de 2007) refere as suas bases teóricas:

⁵ <http://www.highscope.org/>

I – O que valoriza mais na abordagem High/Scope?

L – O que valorizo mais ... acho que é o currículo em si. Em termos de creche acho que está bem adaptado. Estou a falar das experiências-chave. E em termos de espaços são muito flexíveis.

I – Em termos de autores de referência, na Pedagogia de Infância ...

L – Bom, tenho a Mary Hohmann e o David Weikart, e agora também o livro “Educação de Bebés em Infantários” que é a minha referência, desde que vim para a creche, o meu livro de cabeceira ... e lembro-me do Laevers, que também era muito referenciado no meu curso de formação inicial. E, pronto, ele é apologista de olhar para a criança como um ser individual. E as ideias que me ficaram da formação inicial foram essencialmente as da implicação e bem-estar das crianças. Tem a ver tudo com uma postura do educador: observar a criança para ver se o espaço, os materiais, por exemplo, estão a responder às efetivas necessidades da criança.

O aprofundamento das várias perspetivas pedagógicas aparece como determinante para uma melhoria das práticas. Como salienta Formosinho (1996: 11): *a prática educacional quotidiana e a reflexão sobre a prática são muito ajudadas pelo conhecimento profundo de modelos curriculares concretos*. Também Oliveira-Formosinho (2007: 140) reforça: *a adoção (ou colaboração com) um modelo pedagógico, a partilha quotidiana no seio de uma comunidade de aprendizagem, a pertença a uma rede, movimento ou associação pedagógica, são as melhores garantias que um grupo profissional docente tem para sustentar uma autonomia docente, quer ao nível individual, quer ao nível coletivo*. Wood e Attfield (2005) referem o crescente interesse dos educadores em versões “personalizadas” de currículos (*designer versions of curriculum*) que se adequem mais às suas crianças, à sua comunidade local e ao seu conhecimento profissional. O currículo experienciado pelas crianças abrange tudo o que estas vivenciam no ambiente educativo, incluindo o modo como são acolhidas e cumprimentadas quando chegam, a organização do ambiente, o modo como se espera que se comportem umas com as outras e com os adultos, o modo como estes se relacionam com elas, e que tipos de comportamentos são encorajados, tolerados, ignorados, ou não consentidos.

Ao longo de todo este processo de crescimento e aprendizagem que tem sido o percurso realizado no Centro Comunitário, várias abordagens pedagógicas têm sido aprofundadas, incluindo (para além dos já referidos modelos curriculares do MEM e da abordagem High/Scope): a perspetiva educacional de Reggio Emilia; a Metodologia de Projeto; a perspetiva de Ferre Laevers - Bem-Estar e Envolvimento; o conceito de Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner; a perspetiva de Goldschmied e Jackson e, mais recentemente, a perspetiva da Associação Criança, Pedagogia-em-Participação. Tendo já alguma tradição na instituição era, apesar de tudo, o modelo do MEM que continuava a ser

dominante no jardim de infância e a influenciar as práticas na organização dos tempos, dos espaços e da própria linguagem utilizada.

No ano letivo 2004/05 a rotina diária na sala dos dois anos era a seguinte:

- Acolhimento (diálogo, marcar presenças, marcar o dia e distribuir os cartões);
- Tempo de trabalho autónomo; (...)
- Atividade de pequenos grupos;
- Comunicações: diálogo sobre o que brincaram nas áreas.

Assim, algo em contradição com o modelo curricular referido como adotado, nos tempos da rotina utiliza-se a nomenclatura MEM: *tempo de trabalho autónomo e comunicações*, mantendo-se esta terminologia nos Projetos Pedagógicos dos anos seguintes. Em reunião pedagógica do dia 28-09-2007 é (mais uma vez...) levantada a questão das diferenças entre os modelos MEM e High/Scope. A educadora Susana, Diretora Pedagógica (S) e a educadora Lídia (L) referem:

S – Sim, de facto, eu acho que relativamente ao MEM, as áreas são menos estruturadas. São mais permeáveis, entram mais umas nas outras. É essa permeabilidade que me parece que ainda não conseguimos bem na T2...parece-me que as áreas ainda estão muito fechadas. Será que faz sentido ter lá aquelas cancelas a separar as áreas?

L – Pois, mas apesar da estruturação que existe, as crianças fazem essa “troca de áreas”. Elas levam materiais da biblioteca para o faz de conta, elas levam materiais dos jogos para outras áreas ... e isso é uma coisa que eu não controlo. E não quero controlar, porque não faz sentido ... e depois vê-se as experiências que elas fazem lá com os livros, a contar histórias aos colegas ou mesmo aos bonecos ... Mas realmente ... acho que podia tirar as cancelas dos jogos de construção, e até do Faz de Conta...

A autonomia das crianças, diretamente relacionada com a maior ou menor abertura das áreas de atividades é também abordada nesta reunião. A sala e respetivo equipamento e materiais devem facilitar essa mesma autonomia. Goldschmied e Jackson (1997) alertam para a colaboração que deve existir entre crianças e adultos na organização e arrumação da sala. Partindo do princípio de que tudo o que se passa na instituição faz parte de aprendizagens a realizar pelas crianças, é importante incluir as crianças nessas atividades. Estas autoras advertem ainda, neste âmbito da arrumação, para a necessidade de não estabelecer diferenças entre meninos e meninas, tratando as tarefas de limpeza e arrumação como um trabalho de todos, evitando assim estereótipos de género e responsabilizando todas as crianças pela arrumação dos materiais que são de todos. Registo de observação neste âmbito (02-02-2007):

O João, antes de sair para o recreio, tem especial preocupação com as canetas. Verifica se todas têm tampas, e põe cuidadosamente a tampa nas que não têm. A Marina vai sempre ver se os cartões estão todos arrumados no lugar. Tira os que estão mal arrumados, coloca-os em cima da mesa e volta a colocá-los corretamente. Também dá uma volta pelas áreas a ver se há cartões esquecidos, e vai pô-los no mapa dos cartões.

O estatuto das atividades iniciadas pelas crianças - brincar?

A qualidade dos recursos materiais disponíveis, onde estão localizados, e o modo como podem ser usados, influencia grandemente a qualidade das experiências de aprendizagem das crianças. Bruner (1999) assinala a *predisposição para a novidade*, característica das espécies superiores. Esta predisposição inclui uma preeminência nos mais jovens de detetar ou extrair regras e regularidades em situações novas relativamente aos mais velhos⁶. Aquele autor ressalva, todavia, que só na espécie humana os adultos criam situações de brincadeira ou rituais que capitalizam esta tendência. Nos estudos de espécies animais e tribais analisados por Bruner (1999: 185), as aptidões, os rituais e mitos, os direitos e obrigações são ensinados *sob a forma de brincadeira formulada diretamente a partir dos modelos dos adultos – brincar à caça, brincar aos chefes, brincar às trocas, brincar a tomar conta de bebés, brincar a construir casas: no fim, todas as pessoas daquela cultura sabem quase tudo o que há a saber sobre o modo de vida próprio dos homens e das mulheres*. Bruner (ibidem) constata, portanto, que só na escola se ensina *longe da cena*: desenvolve-se aqui uma *técnica económica de ensinar os jovens, profundamente baseada no dizer fora de contexto e não no mostrar em contexto*. Encarar desta forma a aprendizagem significa assumir que ela ocorre separadamente do domínio de aplicação do que é aprendido. O conhecimento é, assim, abstrato e geral, suscetível de, mais tarde, ser transferido e aplicado a situações da vida real.

A escola retira, deste modo, a aprendizagem do contexto da ação imediata. Nesta linha de pensamento, Drummond (2003) recorda a não necessidade, em ambientes de educação de infância, de “bombardear” as crianças com informações verbais cheias de conceitos bem definidos. O infantário não deve ser um local para atividades desprovidas de sentido ou arbitrarias, mas as atividades devem decorrer da vida. Ainda assim, as atividades não devem ser impostas segundo a lógica do adulto, seguindo a sua estrutura de pensamento, sem acompanhar a das crianças, sob pena de se tornarem artificiais e pouco interessantes para as crianças. Bruner (1999: 194) evoca a *personalização do conhecimento e o chegar aos sentimentos e valores das crianças*. Critica o tipo de ensino que se baseia nos temas aplicados às crianças, temas esses que, na opinião dos adultos, estão relacionados com a experiência particular das crianças - *uma boa ideia era traduzida em banalidades acerca da casa, depois acerca dos simpáticos carteiros e homem do lixo, depois acerca da*

⁶ Muito de senso comum, basta recordarmos a facilidade e naturalidade com que os nossos filhos e alunos se iniciaram no mundo das novas tecnologias...relativamente a nós próprios.

comunidade, e assim por diante. É uma forma medíocre de competir com os dramas e mistérios da própria criança.

Também na sua obra *Atos de significado*, Bruner (1990: 30) levanta a questão da escolha dos currículos oferecidos às crianças: *a criança não entra na vida do seu grupo como num desporto privado e autístico de processos primários, mas antes como participante num processo público mais vasto, no qual se negociam os significados públicos.* A noção de *participante* é também evidente quando este autor (1990: 91) reflete sobre a aquisição da linguagem da criança:

A linguagem não se adquire no papel de espectador, mas através do uso. Estar “exposto” a um fluxo de linguagem não é quase tão importante como usá-la no meio do “fazer”. (...) A criança não está apenas a aprender o que dizer, mas como, onde, para quem, e sob que circunstâncias.

2.3. A criança como participante ou espectador

Este conceito de criança participante em oposição a “espectadora” é particularmente evidente num episódio contado muitas vezes pela educadora Susana, ao lembrar os seus primeiros tempos no Centro Comunitário, recém-formada, a “aprender” com as colegas mais antigas da instituição. Um grupo de crianças estava no refeitório à volta de uma grande mesa, no meio da qual se encontrava uma educadora com vários materiais, com a finalidade de realizar *uma experiência científica*. A educadora tinha pedido às crianças *que mandassem nas mãos* (não mexer). Ia explicando passo a passo o que fazia, enquanto fazia. As crianças, atentas, olhavam e ouviam. A educadora Susana passou por elas e uma criança interpela-a, dizendo: *olha, Susana, nós estamos a ver televisão!* Com o mais fino humor, ainda que eventualmente não intencional, a criança capturou e desvendou ali mesmo a diferença entre o modo transmissivo e o modo participativo. O comentário teve efeitos profundos na Susana, que começava a dar os primeiros passos no modelo do MEM; nenhuns na outra educadora, que nem se apercebeu da profundidade da observação da criança.

Este episódio tem servido muitas vezes de mote à análise do encaminhamento das atividades que vamos realizando na instituição (nas palavras da educadora Lídia *quando nos resvala o pé para a nossa costela transmissiva....*) e ao modo como criamos os ambientes educativos. A dicotomia transmissão/participação tem sido lida, de forma clara, pela equipa do Centro Comunitário, que advoga já há vários anos uma perspetiva socioconstrutivista, em oposição (consciente) a uma perspetiva transmissiva. Trabalhando num meio onde esta perspetiva é ainda prevalecente, a equipa tem consciência e orgulha-se mesmo da sua diferença, apercebendo-se de que aquela perspetiva persiste em ignorar o direito da criança a

ser vista como ser competente. Tomando como referência a mediania, os modelos transmissivos organizam-se em termos de “propostas” (normalmente pré-definidas pelo educador, de acordo com os temas que este considera mais interessantes ou mais *educativos*) a apresentar às crianças, dirigidos ao *grupo* ou à *maioria* das crianças: são modos transmissivos de conceber a pedagogia.

A pedagogia da transmissão centra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que se pretende veicular. O papel do professor inclui diagnosticar, prescrever objetivos e tarefas, moldar e reforçar, dar informações e avaliar os produtos. A atividade da criança é meramente respondente, procurando evitar erros e corrigi-los quando estes acontecem. Nas práticas *tradicionais* ou indiferenciadas são realizadas atividades predeterminadas pelo educador, com recurso a fichas e trabalhos padronizados, com a finalidade de reprodução de um modelo preestabelecido, geralmente enquadradas numa temática também delineada e orientada pelo educador (Oliveira-Formosinho, 1998, 2007).

Acontece ainda que com o advento da metodologia de projeto, estes temas são apelidados de “projetos” pelos educadores, subvertendo, assim, a filosofia e a essência do que é verdadeiramente a metodologia de projeto: esta tem origem no movimento da educação humanista, associada ao pensamento pedagógico de John Dewey (1971). Este pedagogo identificava a liberdade com o poder de cada um elaborar projetos e de os concretizar através da ação.

Subjacente à perspetiva transmissiva está uma visão da criança como um ser que deve ser moldado ao adulto e à sua cultura, traduzindo-se numa descrença da sua competência: predomina o trabalho do adulto e são pouco valorizados os produtos espontâneos da criança, nos quais não tenha existido a intervenção do adulto para “melhorar” ou “embelezar” o trabalho da criança. O processo educativo vive de iniciativas exteriores à vida da sala, dos professores e das crianças, acentuando a função respondente da criança e utilizando propostas estandardizadas e repetitivas: ano após ano os dossiers de trabalhos das crianças são reveladores da pouca variedade de atividades.

No próprio Centro Comunitário, apesar da consciencialização de toda esta fundamentação teórica (nomeadamente das características da pedagogia transmissiva e da pedagogia de cariz construtivista, tantas vezes discutidas) por vezes a tentação de “apresentar projetos” ou apressar “situações de aprendizagem” impulsionava ainda o adulto na direção contrária à que conscientemente era assumida como linha de orientação.

Foi o caso de um (pseudo) projeto sobre coelhos que surgiu numa das salas de jardim de infância, aquando da entrada das crianças que saíram da T2 para uma das salas de JI, no

ano letivo de 2008/09. Este “projeto” seguia uma perspectiva de “Centros de Interesse”⁷, embora não consciencializada pela educadora, na qual as crianças eram “convidadas” a executar atividades semelhantes, e a linha de orientação era totalmente definida pela educadora. Para além disso, e ao contrário da maioria dos projetos a decorrer no Centro Comunitário, este era dirigido a todo o grupo.

Trazido aqui para ilustrar a dificuldade, mesmo em meios já alinhados com uma cultura construtivista, de resistir às tentações transmissivas, este problema de início de ano levantou muitas outras questões que foram sendo refletidas ao longo das reuniões pedagógicas, nomeadamente as *transições*⁸, que passaram a ser uma das áreas de intervenção prioritária do Projeto Educativo que iria ser construído nesse ano.

Caso em análise, discutido na reunião de Equipa de setembro de 2008:

Uma criança de cinco anos, Roberta, que não quer vir à escola, porque só há "bebês" na sala dela. [As crianças da creche, que completaram os três anos, acabaram de passar para esta sala de JI]. Que se queixa que só se cantam canções e se fazem trabalhos "de bebês". Que dizia à irmã, antes de vir para a escola, que este ano vai aprender muitas coisas, porque para o ano já vai para a escola dos grandes, mas que uma semana depois de começar a frequentar se sente altamente defraudada (no entender da mãe), a ponto de não querer falar sobre o que fez, nem querer colaborar trazendo os materiais que são pedidos. Que não "quer saber das cenouras", o "projeto" em curso, e que inclusivamente deita a cenoura para um contentor ao vir para a escola. Que diz que não tem lá amigos. Que não se identifica (ainda) com a auxiliar, que não era a sua, e se sente excluída das brincadeiras de fim de dia (CAF).

Reflexão em notas de campo, devolvidas à Equipa, por email:

- As propostas da sala estão a ir ao encontro das verdadeiras necessidades de todas as crianças (incluindo esta em particular)?
- Quem está, de facto, a dominar o caminho da planificação? O adulto? As crianças? Ambos?
- Como contornar a natural centralização das atenções sobre os mais novos, com a consequente e possível desatenção sobre os mais velhos, que já estavam na sala?
- Como se está a contornar a possível desinserção de uma criança no grupo, que perdeu as suas referências principais?
- De que forma se contemplam e se valorizam, arranjando estratégias para as minorar, as naturais saudades que algumas crianças sentem dos seus melhores amigos que foram para o primeiro ciclo?
- As atividades "propostas" neste projeto: analisá-las a pente fino. Comentários sérios, sem melindres, que não somos dessas coisas.
- Análise aprofundada sobre o que é projeto, e a metodologia de projeto.
- Sem dúvida que os grupos heterogêneos têm vantagens. Todos as conhecemos e essa tem sido sempre a nossa filosofia de trabalho. Mas agora deparamo-nos com algumas questões, provocadas pelas atitudes de algumas crianças. Vamos pensar pelo outro lado da

⁷Originalmente de Décroly (1871–1932) e correspondendo a assuntos considerados importantes pelo educador para a vida humana e social – a alimentação, a família, o corpo humano, o vestuário, os animais, a habitação...é o educador quem toma as decisões, cabendo a este orientar e relacionar o conjunto de atividades com o tema selecionado. Há poucas ou nenhuma ocasiões para integrar as propostas e as curiosidades das crianças, uma vez que o adulto determina o curso das atividades.

⁸Entre salas de creche, entre creche e jardim de infância e entre jardim de infância e primeiro ciclo.

questão: também há desvantagens? Quais? Elencá-las, e sugerir formas de as ultrapassar (e-mail meu para as educadoras, 14-09-2008).

Reflexão (email- resposta das educadoras, 16-09-2008):

Projeto das cenouras

-Embora tenha partido de uma dúvida de uma criança (“Não sei como são as cenouras, não as sei desenhar”), o tema parece pouco pertinente e, no nosso caso, (Lídia e Susana) possivelmente não teríamos enveredado por um projeto.

-O facto de a Gina ter expandido o tema para a planificação é um fator positivo, porque, como dissemos, a Gina este ano é “mais olhos” do que nos anos anteriores. Há uma tentativa da planificação a partir das crianças o que, até agora, não se verificava. A sua intenção foi levar o projeto para outras dimensões e alargar a investigação para o tema das raízes, trazendo outros tubérculos para a área das Ciências.

-Algumas sugestões que demos à Gina:

-Uma vez que se lembraram da canção do coelhinho (“canção de bebés”), procurar histórias que tenham como personagens coelhos: “O coelhinho branco” (Kalandraka); histórias tradicionais sobre coelhos (Alice Veira). Inventar ou recriar histórias.

-Na escrita: Como se diz cenoura em outras línguas? Palavras que rimam com cenoura?

-Na arte: as crianças desenharam cenouras...expandir para pintores de natureza morta que tinham perspetivas diferentes.

-Nas experiências: apareceu na sala uma cenoura com grelo...trazer outros tubérculos que tenham grelo ou fazer uma experiência. Todas as crianças já tomaram xarope de cenoura? Porquê? Como se faz? Outros xaropes caseiros?

-Para ajudar a perceber melhor a metodologia de projeto, a Gina vai ler o livro “Abordagem de Projeto” da Lilian Katz e Sylvia Chard. Numa próxima reunião ela trará as suas dúvidas.

Outras questões pedagógicas suscitadas pelo caso da Roberta

- Apesar de, durante o tempo que está connosco, não termos verificado nenhum comportamento da Roberta que evidenciasse o seu mal-estar (interage com os amigos, mesmo sendo mais novos; não há distanciamento entre ela e os adultos, uma vez que procura o seu apoio e atenção; agrada-lhe ajudar em pequenas tarefas da sala e voluntaria-se para as realizar), consideramos que ela precisa de um olhar mais atento da nossa parte para entender, de facto, o que está a sentir.

-A palavra “desinserção” não nos parece adequada à Roberta, porque ela envolve-se e participa em todas as rotinas do dia. Consideramos que, embora prestando o apoio que os mais novos necessitam, a Gina tem de oferecer desafios aos mais velhos.

- Além de se poder responsabilizar pelos mais novos, a Roberta precisa de materiais e propostas à altura da sua idade até porque, para o ano, vai para a “escola dos grandes”.

- As crianças mais velhas têm de sentir que são valiosas porque “já sabem e fazem muitas coisas” que os mais novos ainda não. Esse sentimento tem de ser usado, não de uma forma egocêntrica, mas como uma mais-valia para todo o grupo.

-Estratégias para minorar as saudades dos amigos de referência que foram para o 1º ciclo:

-Escrever uma carta aos amigos a convidá-los a vir à nossa escola; aproveitar estas visitas para falarem da sua experiência na nova escola...

-Estabelecer correspondência entre a nossa instituição e a escola.

-Convidá-los para virem às nossas festas e outros eventos.

-Fazer uma visita à escola: ver as salas e os outros espaços.

Desvantagens dos grupos heterogéneos

-Pela vinda de crianças mais novas, os mais velhos podem sentir-se menos apoiados, o que pode levar a um sentimento de frustração e desinteresse. Como já referimos, passa por se responsabilizar em ajudar os mais novos e por a sala (espaço e materiais) serem desafiantes e os estimulem a alcançar novas aprendizagens.

- Embora não nos pareça uma desvantagem, nos grupos heterogéneos há um nível maior de exigência devido às diferentes faixas etárias: o educador tem de ser capaz de responder

às necessidades individuais de cada criança de forma a que, cada uma, alcance o sucesso desejado.

Este caso da Roberta surge da vida do dia a dia. As dúvidas emergentes são ponto de partida para a pesquisa e formação contínua. Como afirma Niza (1992): *este esforço de dizer as coisas da profissão para a tornar partilhável, acrescenta-lhe sentido social e diminui a insegurança com que nos confrontamos com o indizível do ato educativo.* A tentativa da Gina de incluir na planificação o que decorre da vida da sala, integra-se no chamado *currículo emergente* (Jones and Nimmo, 1998). A palavra *emergente* enfatiza que a planificação emerge do dia a dia das crianças e dos adultos, sobretudo dos interesses das crianças. Como afirmam aqueles autores, o currículo emergente pode não ser previsível, mas é *sensível*. Acreditam que se a situação ocorre, trabalhar sobre ela, criar sentido a partir dela, resultará muito mais natural e proveitoso para as crianças e os adultos, do que criar situações artificiais. Estas situações artificiais criam mesmo o risco de, nas palavras de Brougère (1998), destruir o jogo, entendido como uma atividade automotivada e que pode ser compartilhada, mas não imposta.

Tal como o currículo emergente, do qual decorre grande parte do trabalho no Centro Comunitário, também, numa homologia de processos, são abordados os problemas que, de forma emergente, vão surgindo no quotidiano. Uma das formas de crescimento do Centro Comunitário tem sido o “capturar” as dúvidas emergentes do trabalho ou situações reais do dia a dia para reflexão e crescimento interno. O que se pretende é valorizar, do ponto de vista do desenvolvimento profissional, as oportunidades que vão surgindo no dia a dia, trabalhando coletivamente em torno da resolução de problemas, numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção, encarando a formação como uma função integradora, institucionalmente ligada à mudança (Nóvoa e Finger, 1988). É o caso da situação atrás relatada - “projeto” das cenouras - e da que será à frente descrita: dúvidas de uma educadora sobre a aquisição da linguagem, que se afiguram como negativas, mas que irão servir de trampolim para o crescimento interno do próprio grupo.

Autores como Alarcão (1991) e Zeichner (1993) sustentam que o espaço da prática pedagógica deveria assumir-se como centro de design curricular na formação inicial e que a formação do futuro deve incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. A formação prática é, assim, o eixo central do desenvolvimento profissional e, sobretudo, uma referência no desenvolvimento da identidade profissional em início de construção – como é o caso da educadora Sandra, no seu primeiro ano de trabalho.

Na descrição que se segue, foram as dúvidas desta nova educadora contratada em regime de estágio profissional, que, na sua ingenuidade de “noviça”, colocava questões aparentemente simples, aparentemente leigas, mas que eram aproveitadas para o debate interno. A formação inicial, muitas vezes incipiente e pouco aprofundada, investe pouco nas práticas e na realidade dos contextos e das crianças, como declara Oliveira-Formosinho (2009: 7): *um outro aspeto que me preocupa é o da perda significativa dos espaços para a formação prática. Há uma substancial redução no tempo que lhe é dedicado e o regresso a formatos que pareciam estar ultrapassados. Contudo, a investigação disponível chama cada vez mais a atenção da importância da formação prática, supervisionada e apoiada, na profissionalização docente.*

A que tipo de práticas assistiríamos se não existisse um acompanhamento permanente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional em seguimento à formação inicial? Neste enquadramento, a questão colocada pela educadora Sandra (e-mail de novembro/2008), é ponto de partida para a reflexão:

*Boa noite Graça,
Esta semana tenho refletido sobre a questão da linguagem.
Na maioria, as crianças da T1 apenas dizem monossílabos. Com eles formam algumas palavras, por exemplo, "pópó", "bébé", "mamã", "ão-ão".
O que tenho tentado fazer com as crianças é repetir várias vezes alguns monossílabos, para depois conseguirem juntá-los e formar uma palavra.
Por exemplo, "papapa" e "tototo", palavra pato.
Estes exercícios faço durante as atividades de escolha livre, para conseguir apoiar cada criança. Será que tem bibliografia que me possa ajudar a encontrar estratégias para desenvolver a linguagem nas crianças?
Obrigada, Sandra.*

(Resposta a estas questões, via email)

*Boa noite Sandra,
(Agradeço desde já que me transmita as suas dúvidas de forma tão clara, e sugiro também termos aqui um ponto de partida para a nossa reunião semanal).
Ora bem: a linguagem não se treina. Usa-se. As crianças não necessitam de quaisquer “exercícios” como lhes chama, para aprender a falar. O que deve fazer é “trazer-lhes” as palavras, “entregar-lhas”, ao nomear o que vos rodeia, ao falar sobre coisas que aconteceram ou vão acontecer, ler livros com eles, ver imagens e falar sobre o que estão a ver, acompanhar as brincadeiras deles e descrever, legendando com palavras as ações que eles vão realizando, repetir e entrar em diálogo constante com os sons que a criança já faz, OUVI-LOS, tentar entender o que querem dizer, provocar a fala, brincar com os sons que fazem, falar sempre com eles descrevendo tudo o que vai acontecendo... tudo menos “exercitar”.
Pato não é pa-pa-pa-to-to-to. É pato, nada mais, e é assim que eles devem ouvir a palavra, e em contexto (livro, imagem, lá fora, canção...) para que lhes faça sentido.
Não se ensina a falar. Aprende-se!
A nós cabe-nos “apenas” enriquecer de palavras o mundo das crianças e, muito importante, dar-lhes oportunidade para que se possam exprimir, (ainda que nos pareça incipiente o que vão dizendo), bem como criar situações em que eles sintam a necessidade de se exprimir, não falando por eles constantemente. Dar-lhes tempo de resposta. Entrar em diálogo, repetindo, esperando pelas suas respostas e expandindo o que vão dizendo.*

Peço-lhe que pegue novamente no livro da Goldschmied, e leia o capítulo “Comunicação e linguagem”, p.108. Dê-me o seu feedback sobre o que leu, ok? Envio-lhe também alguns apontamentos de Bruner sobre este assunto, do livro “Como as crianças aprendem a falar”, que temos que comprar para o Centro.

Não tenha receio e vá transmitindo as suas dúvidas. Só assim é que se aprende. Espero que me vá dando mais feedback do seu trabalho.

Desta troca de e-mails, partilhada por todas as educadoras, decorre a reunião seguinte, na qual aprofundamos este assunto. Foi tal a relevância dada a estas dúvidas e, sobretudo, às consequências que poderiam ter na ação educativa com as crianças, que foi sugerido à Sandra que apresentasse a sua primeira sessão de formação interna (estas sessões são mensais e preparadas rotativamente pelas educadoras ou por mim própria), precisamente sobre a aquisição da linguagem. Apoiada pelas colegas e por materiais teóricos de suporte, a Sandra pesquisou, organizou a informação e elaborou uma apresentação em power point para as educadoras e auxiliares. Ainda em homologia de processos com o que se faz com as crianças, nomeadamente com os projetos que desenvolvem e apresentam ao grupo, esta comunicação, como afirma Niza (1996: 145) *dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento, transformando-se em habitus pedagógico o lema de Jerome Bruner de que ensinar é a melhor maneira de aprender*. Também Formosinho (2010) utiliza o conceito de *pedagogia do isomorfismo*, significando a aprendizagem durante a formação em que são utilizados meios similares àqueles que são utilizados nas práticas profissionais diárias.

Da apresentação realizada pela Sandra foi escrito um pequeno apontamento para o portfolio das educadoras:

Existe alguma maneira de ajudar as crianças a aprender a falar? – Formação Interna

No passado dia 14 de abril, realizou-se mais um momento de formação cooperada intitulada “Existe alguma maneira de ajudar as crianças a aprender a falar?”. Esta questão surgiu de uma necessidade primordial – a comunicação verbal das crianças, observada na prática do dia a dia em creche.

Iniciou-se um processo de leitura e reflexão sobre a linguagem e comunicação das crianças entre os 0 e 3 anos.

A linguagem é um processo complexo em que, a criança, através da interação com os outros, constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, extraindo as suas regras da linguística.

É com base nas trocas comunicativas que as crianças se começam a interessar pelos objetos que a rodeiam e descobrem o poder da influência dos seus comportamentos nos outros. Progressivamente, os meios de comunicação tornam-se mais diversificados e simbólicos, ate que a comunicação verbal se instala.

Esta análise e reflexão cuidada sobre a aquisição da linguagem das crianças, leva-nos a concluir que a rapidez com que as crianças aprendem a falar varia muito. O primeiro vocabulário aumenta muito lentamente, cada dia a criança pode aprender uma palavra nova, tal como nos lembra Goldschmied (2007).

O fator mais importante é a maneira como os adultos comunicam com as crianças, pois desempenham um papel de “andaime”, interpretando, clarificando as produções e expandindo os enunciados que a criança produziu. É, por isso, essencial que os adultos

escutem e verbalizem o significado dos sons que as crianças fazem, de maneira a estimular a fala.

O ambiente onde a criança está inserida desempenha um papel marcante na estimulação do desenvolvimento da capacidade de comunicar.

Bruner (1983) também nos fala do modo como as crianças aprendem a falar. Explica que existem quatro tipos principais de discurso das mães e das pessoas que trabalham com crianças pequenas, que são: o vocativo atencional (Olha! Ora vê isto!); a questão (O que é isto? O que estão a fazer? O que vês mais aqui?); a denominação (é um x; isso é x; aqui estão mais x); e o retorno (sim, eu sei; não, não é x; sim, muito bem; é isso mesmo!). Se pensarmos bem, é este o modelo de diálogo que normalmente temos com as nossas crianças...

Termino com uma coisa muito importante dita também por Bruner no seu livro "Como as crianças aprendem a falar" e que me fez pensar bastante na extrema relevância do nosso papel como educadores e apoiantes do desenvolvimento da linguagem da criança:

"A resposta social à criança é o mais poderoso reforçador que se pode utilizar em experiências de aprendizagem normal. E negar uma resposta social às iniciativas da criança é uma das coisas mais disruptivas que se pode fazer a uma criança - por exemplo, um rosto indiferente rapidamente provocará lágrimas".

Todo este trabalho de pesquisa e de partilha fez crescer a Sandra no seu percurso profissional, mas enriqueceu também o coletivo, não só pela pesquisa realizada, como também pela apresentação teórica e ainda pela discussão prática de casos concretos que se seguiu: *a validação das aprendizagens terá sentido acrescentado na necessidade de serem comunicadas aos pares (como na produção científica) para sua regulação e confirmação* (Niza, 1996: 145). Nas palavras das educadoras, no início do seu portfolio, pode ler-se relativamente à importância dada a este tipo de formação dentro da "nossa casa", falando sobre as "nossas coisas":

Refletir sobre a prática

"É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Paulo Freire)

Acreditamos que o trabalho em equipa se reveste da maior importância, uma vez que a todos responsabiliza pelo sucesso e eficácia das aprendizagens, e desenvolve um sentimento de pertença a um grupo de pessoas que pensam da mesma maneira.

Este ano demos início a um processo de auto formação cooperada, que envolve mais diretamente as pessoas afetas às valências de infância, dada a necessidade de encontrarmos um tempo para debatermos questões relativas à prática do dia a dia.

As sessões são planeadas de acordo com aquilo que são as nossas "inquietações pedagógicas" porque concordamos com John Dewey: "o que é essencial é a reflexão sobre as práticas".

Estes encontros mensais desenvolvem uma abordagem de resolução de problemas. Os membros da equipa partilham aquilo que sabem, mas também o que não sabem, para desta forma encontrarem respostas e novos caminhos.

À medida que se vão colocando novas questões, (des)construindo outras, desafiamo-nos permanentemente, e isso torna-nos profissionais mais analíticos e reflexivos.

A eficácia da aprendizagem cooperativa reside no compromisso entre os seus membros no processo de aprendizagem solidária, "todos ensinam, todos aprendem". Quanto mais cooperativo o contexto pedagógico melhor os efeitos produzidos ao nível das aprendizagens e da formação.

Este modelo de formação interna baseia-se numa filosofia de reflexão crítica sobre o seu desenvolvimento na ação. Estes momentos pretendem contrariar a postura solitária dos

técnicos e ajudantes de ação educativa que tanto empobrece o seu desenvolvimento, privilegiando-se a criação de espaços e momentos de trabalho partilhados na nossa instituição. Ambicionamos tornarmo-nos uma comunidade de práticas que mobilizam estruturas cooperativas de trabalho para socialização, construção e desenvolvimento de uma identidade profissional.

Niza ajuda-nos a compreender melhor a superioridade na motivação e no desempenho, proporcionada pelas estruturas cooperativas de aprendizagem, quando nos pede para recordarmos as regras do jogo social na cooperação tal como Kurt Lewin as definiu:

Cada um só pode alcançar os seus objetivos se, e só se, os demais conseguirem alcançar os seus, por oposição às da competição em que cada uma só pode alcançar os seus objetivos se, e só se, todos os demais não conseguirem alcançar os seus.

De forma simples, as educadoras refletem aqui sobre uma questão fundamental, que é a aprendizagem ao longo da vida e a construção de conhecimento e reflexão adequada aos problemas e situações com que os profissionais se vão deparando. Desempenha aqui um papel de relevo a partilha refletida e a troca de experiências com os pares (quer na própria instituição, quer em associações de docentes) e ainda as narrativas (relatos de experiências, orais ou escritos) sobre o que é a matéria-prima do quotidiano pedagógico. Contudo, caberá salientar aqui a diferença entre prática *reflexiva* e a *pesquisa*, distinção para a qual alerta Kishimoto (2002), como professora universitária de formação inicial e coordenadora de uma rede de investigadores. Esta autora invoca outros investigadores para fundamentar o seu pensamento. Assim, apoiando-se em Schon (1990) e Zeichner (1993) (in Kishimoto, 2002: 164) afirma que *formar o professor pesquisador significa garantir uma estrutura curricular que priorize a investigação, para o qual não basta introduzir a prática reflexiva*. Kishimoto remete ainda para Perrenoud (1999, in Kishimoto, 2002: 164), que sustenta que *a pesquisa cuida de factos, processos, sistemas educativos e de todos os aspetos da prática pedagógica para descrever e explicar, e o professor reflexivo dirige o olhar para o seu contexto imediato para compreender, regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática vista do seu interior*.

2.4. Cenários de aprendizagem

Relativamente à sala da T2, várias mudanças se foram revelando necessárias no sentido de potenciar as três dimensões da qualidade assinaladas por Laevers (2000): o contexto, o processo e os resultados. De acordo com este investigador, o modo mais económico e conclusivo de avaliar a qualidade de qualquer ambiente educacional (do jardim de infância à educação de adultos) é o enfoque em duas dimensões: o grau de bem-estar emocional e o nível de envolvimento.

Uma análise mais aprofundada sobre estas duas dimensões surge em reunião pedagógica, decorrente dos registos de observações, os quais revelam algum desconforto por parte das crianças no Tempo de Escolha Livre, e que levo para a mesa. Em novembro de

2007, continua a distribuição dos cartões com o nome das crianças para que estas escolham uma área de atividade e coloquem o cartão na área que escolheram. Eis o registo de observação direta, 16-11-2007:

O João vai pôr o cartão na área do Desenho. Já não cabe pelo número de cartões (3), mas na mesa do desenho ainda há cadeiras livres. O João tenta pôr o seu cartão nas bolsas já preenchidas, e a educadora diz-lhe que já não cabe, para escolher outra área. O João fica parado durante aproximadamente 4 minutos ao lado da mesa do Desenho, de cartão na mão. A educadora vem perguntar-lhe se quer ir para a área dos jogos e leva-o pela mão até lá, mas ele não tira nenhum jogo. A educadora senta-o na mesa dos jogos. O João fica novamente parado, e começa a tirar o sapato. Calça-o novamente. Finalmente, puxa um jogo para si e começa a jogar.

A Beatriz está parada no meio da sala. Não se dirige para nenhuma área. A auxiliar pergunta-lhe “Queres fazer um desenho?”. A Beatriz não responde, mas vai buscar o seu cartão e dirige-se à área dos desenhos. Como não chega às canetas, fica a olhar fixamente para a auxiliar. Esta pergunta-lhe “Queres as canetas?”. Sorri ligeiramente como resposta: a auxiliar chega-lhe o copo das canetas e ela começa a desenhar.

(Notas de campo do mesmo dia):

As crianças parecem um pouco “perdidas” na sala. Algumas têm dificuldade em escolher uma área. Estará o número de crianças em cada área a condicionar a sua espontaneidade?

Os adultos têm a preocupação de lembrar às crianças para irem buscar os cartões para se deslocarem para as áreas. Contudo, algumas crianças dedicam-se a esta tarefa como sendo lúdica por si mesma, dedicando-se apenas a trocar os cartões de área para área.

A auxiliar, já com muitos anos de experiência em creche, dá a sua opinião:

Para mim o espaço está demasiadamente estruturado, as crianças têm poucas hipóteses de fazer outras coisas naqueles espaços, e acho que ainda são muito pequeninas para serem tão...sei lá... comandadas por nós. Sinto-me demasiado preocupada com os cartões, em andar a ver se estão numa área sem eles, em lembrá-los para os irem pôr nas áreas, em ver se estão lá crianças a mais (e depois é muito aborrecido quando estão a mais e já estão a brincar, e eu lhes digo para saírem, porque eles já não querem sair...). Com isto tudo, acho que não tenho tempo para me sentar com eles, e só estar com eles, sem me estar a preocupar com os cartões... (reunião alargada, novembro 2007).

A educadora insiste na organização:

Tenho a perceção de que este grupo é muito desorganizado e, para dizer a verdade, tenho medo de perder o controlo. Sinto-me bem com a estrutura das áreas do MEM, organiza-me e acho que os organiza.

Esta questão é ainda abordada à luz do paradoxo que parece estar a acontecer entre o que é o Tempo de “Escolha Livre”, ou seja, o brincar de escolha da criança, e o que a organização do próprio espaço impõe (através dos cartões e do número de crianças em cada área), que por vezes colide com os interesses e as vontades das crianças. Bruce (2001) nas características que estabelece para o jogo, refere que cada “brincador” tem uma agenda pessoal do seu brincar, embora possa não ter consciência disso.

Refletimos em conjunto. Estará a insegurança da educadora a limitar a sua própria espontaneidade, bem como a das crianças? Como se sentem as crianças? Qual o seu nível

de envolvimento e bem-estar? As linguagens a este nível são comuns: as três educadoras a trabalhar no Centro Comunitário neste ano letivo de 2007/08, fizeram todas a sua formação inicial na Universidade de Aveiro no âmbito da Educação Experiencial e estão familiarizadas com as escalas de envolvimento das crianças e empenhamento do adulto de Laevers (1994).

Laevers (in Pascal e Bertram, 1999) considera o envolvimento como uma dimensão da atividade humana, que apresenta as seguintes características: a) pode ser reconhecido pela concentração e persistência; b) é caracterizado pela motivação, atração e entrega aos estímulos e pela intensidade da experiência tanto a nível físico como cognitivo e, ainda, por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia; é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades de desenvolvimento de cada criança. Há dados que sugerem que o desenvolvimento ocorre em consequência do envolvimento (Pascal e Bertram, 1998). De acordo com Laevers (2000) o envolvimento não está relacionado nem com tipos de comportamento, nem com níveis de desenvolvimento específicos. Tanto o bebé brincando com a sua própria voz, no berço, como o adulto tentando formular uma definição científica, podem partilhar esta qualidade.

Uma característica predominante do envolvimento é a concentração, acompanhada de forte motivação, de fascínio pela tarefa em mãos, e total implicação. Csikszentmihayli (1990: 3) desenvolve uma teoria sobre este tipo de envolvimento – o estado de fluxo (*state of flow*), que considera um estado de *experiência ótima*. Este autor defende que, contrariamente ao que usualmente se crê, *os melhores momentos das nossas vidas não são passivos, recetivos ou relaxantes; pelo contrário, estes momentos ocorrem geralmente quando o corpo ou a mente de alguém é esticado até ao limite, num esforço voluntário para atingir algo difícil ou que vale muito a pena para a pessoa*. A experiência ótima é algo que nós fazemos acontecer. Usando os exemplos deste autor, a experiência ótima, para uma criança, pode ser colocar o último bloco numa torre acabada de construir, mais alta do que alguma vez conseguiu; para um nadador, pode ser tentar bater o seu próprio recorde; para um violinista, dominar uma complexa passagem musical. Outro aspeto referido por Csikszentmihayli é que estas experiências não são necessariamente agradáveis no momento em que ocorrem. A longo prazo, contudo, as experiências ótimas contribuem para uma sensação de mestria e domínio ou, melhor ainda, um sentimento de participação na determinação do conteúdo da vida – algo que se aproxima totalmente daquilo que é geralmente definido como felicidade. Os adultos procuram este estado de fluxo. As crianças geralmente encontram-no no brincar.

Laevers (2000) esclarece que o envolvimento decorre da vontade de explorar, do interesse intrínseco sobre como são as coisas e as pessoas e o impulso ou ímpeto de experienciar e

compreender. O envolvimento ocorre na zona de desenvolvimento próximo, com a criança a funcionar no limite das capacidades; não acontece quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes.

Pascal e Bertram (1999), tendo por base esta fundamentação teórica, adaptam para Inglaterra a Escala de Envolvimento da Criança, que pressupõe dois componentes: a) uma lista de indicadores de envolvimento, que são a concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação e b) os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos⁹.

A Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1993) complementa esta observação, tendo sido desenvolvida para permitir a avaliação da eficácia do processo ensino-aprendizagem, através dos estilos de interação adulto-criança, partindo do pressuposto de que a qualidade de intervenção é um fator crítico na qualidade da aprendizagem da criança. Tem sido realçado em Portugal que os estilos de interação têm um papel central na mediação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2004). Baseando-se no trabalho de Carl Rogers (1983, in Laevers, 1994) Laevers identificou três categorias no comportamento do professor, que utilizou na Escala de Empenhamento do Adulto: sensibilidade, estimulação e autonomia¹⁰.

No ano de 2007/08 tentámos encontrar meios para estabelecer uma maior proximidade entre as crianças e a educadora. A pouca experiência de trabalho da educadora Lídia fazia com que não se sentisse muito à vontade saindo da posição de “supervisora” da sala, indo de área para área de forma pouco envolvida, tentando aperceber-se de tudo o que ia acontecendo ao mesmo tempo com todas as crianças. Concluimos que um dos modos de a educadora chegar mais perto das crianças seria a sua participação em áreas de brincadeira mais espontânea, como o Faz-de-Conta e as Construções. Pela primeira vez a educadora Lídia vai brincar com as crianças nestas áreas. Começa a ignorar um pouco a sua rigidez com os cartões e a proporcionar uma maior flexibilidade nas áreas (embora a educadora insistisse que a flexibilidade já existia, esta não se comprovava nas filmagens que íamos visionando nas reuniões). A educadora relata posteriormente a surpresa das crianças quando a viram nas áreas do Faz de Conta e das Construções. Reunião do dia 22-11-2007, educadora Lídia:

Senti-me bem, mais solta, e parece-me que as crianças estão mais próximas de mim. Acho que, como eles ainda têm um brincar muito isolado, e interagem pouco uns com os outros,

⁹ Nível 1 – Sem atividade; Nível 2 – Atividade frequentemente interrompida; Nível 3 – Atividade quase contínua; Nível 4 – Atividade contínua com momentos de grande intensidade; Nível 5 – Atividade intensa prolongada

¹⁰ *Sensibilidade* – a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança; *Estimulação* – o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção; *Autonomia* – o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.

se servem de mim para organizar a brincadeira, do género, pergunto-lhes o que me vão dar de comer, se já não está quente, que não gosto de bananas, e eles vão respondendo ao que vou dizendo, muito satisfeitos. Eles brincam em função do mote que lhes dou.

E quanto às regras de ir para as áreas...

Agora o eu já não me preocupar tanto em andar atrás deles por causa do cartão e deixá-los circular mais à-vontade está a resultar bem, e afinal não há grandes confusões... se calhar era só mesmo o meu medo de perder o controlo.

No ano letivo seguinte (2008/09) e na perspetiva de nos inteirmos sobre o efetivo bem-estar e envolvimento das crianças no seu dia a dia, foram revistos e aprofundados os instrumentos atrás referidos – escala de Envolvimento da Criança e Escala de Empenhamento do Adulto. Foi ainda analisado o Manual SICS (Laevers, 2005), não conhecido das educadoras.

Com as crianças da T2 a frequentar já o jardim de infância da instituição, concordámos em utilizar entre as educadoras as Escalas de Envolvimento e de Empenhamento do Adulto. Aquelas organizaram-se de modo a poderem observar a sala das colegas em determinados momentos. Embora do modo não sistematizado que o DQP¹¹ requer, o ato de implementar na prática estes instrumentos teve como consequências diretas imediatas o refletir sobre a organização dos tempos e dos grupos, que foi alvo de modificação. Uma dessas situações foi o momento da Revisão. As observações foram conclusivas quanto ao baixo nível de envolvimento que as crianças que não estavam em situação de protagonismo apresentavam.

Mário, 17-04-2009 – Revisão

Nível de envolvimento - 1

(Não olha para os colegas; põe-se de pé e senta-se novamente; finge que come com os dedos; faz pistolas com o dedo e aponta)

António, 20-04-2009 – Revisão

Nível de envolvimento - 1

(Boceja; conversa para o lado; olha brevemente e sem atenção para a colega que mostra o desenho; volta a falar para o lado)

Marina, 22-04-2009 – Revisão

Nível de envolvimento - 1

(Não olha para a colega que fala; brinca com os cabelos da Diana, que está ao lado; deita-se no chão; levanta-se e volta a brincar com os cabelos da colega)

Entrevista a uma criança, Rute (4 anos)

I – O que é que vocês fazem de manhã?

R – Escolhemos a área e depois... brincamos. Quando é para arrumar, arrumamos. Depois sentamos na manta a dizer o que fizemos. É um bocadinho demorado.

I – E às vezes ficas um bocadinho aborrecida, não é? Eu vi hoje de manhã.

R – Hoje eu estava na conversa com a Marina, ela é minha amiga...

¹¹ Entretanto publicado pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (ME) sob coordenação de Júlia Oliveira-Formosinho, no âmbito da Coleção *Aprender em Companhia* (2009).

Nem todas as crianças têm esta opinião acerca do tempo da Revisão. Como diz o Entrevista a outra criança, Pedro (5 anos):

I - O que é que vocês fazem quando chegam à sala?

P – Primeiro é para sentar. Depois de sentar a Lídia decide e vamos fazer o que nós queremos, ir para as áreas...

I – É a Lídia que decide, ou são vocês?

P- A Lídia decide as horas. E quando já são horas, vamos planear e vamos para as áreas. Quando é para arrumar, vamos fazer a revisão, o que “tivemos” a fazer nas áreas, e mostrar...

I – E tu gostas de mostrar?

P – Gosto, porque eu faço coisas muito giras (“por” menos pra mim, eu gosto...)

Uma das mais importantes reflexões sobre as fichas de observação do envolvimento realizadas, está relacionada com a atenção que auxiliares e educadoras passaram a ter relativamente aos sinais dados pelas crianças nas várias atividades e tempos do dia. Para além das fichas de observação, iam sendo visionados os pequenos filmes realizados ao longo do estudo, que corroboravam a necessidade de proceder a algumas alterações. Para começar, foi relido e analisado o capítulo “Os adultos e as crianças põem em prática a revisão num ambiente calmo e acolhedor”, do livro *Educar a Criança*. Foram criadas novas estratégias para iniciar a Revisão. Por exemplo, o grupo foi dividido em dois e passaram a sentar-se em sítios diferentes da sala, de modo a não interferirem uns com os outros. Foi criada a *Caixa da Revisão*, na qual as crianças que terminavam trabalhos iam guardando o que tinham feito, para mostrar aos colegas. A educadora e auxiliar deixaram de seguir uma ordem (que normalmente era a sequência de como as crianças estavam sentadas) para retirar, como surpresa, um produto da caixa. Veja-se o seguinte registo de observação (maio de 2009):

Auxiliar pergunta, tirando uma máscara da caixa: “Que gira! Quem pôs isto aqui?” A Beatriz responde baixinho “A Bia”. “E onde fizeste esta máscara, Bia?”. A Beatriz aponta para a área da colagem. A Rute comenta sobre a máscara: “E pôs os biantes! (brilhantes) Tá bonita!”. A Beatriz sorri e acena que sim com a cabeça.

Foi ainda decidido utilizar a Escala de Empenhamento do Adulto no refeitório, uma vez que havia concordância geral de que este tempo não estava a funcionar bem: havia demasiado barulho, não existia um ambiente tranquilo, não transpareciam sinais de bem-estar, pelo contrário, parecia um momento stressante para todos. Após a utilização da escala, nas fichas de observação realizadas pelas educadoras podiam ler-se alguns comentários: *põe os pratos às crianças em silêncio; não comenta as comidas, não fala com as crianças; dá algumas colheradas de sopa à criança por detrás dela; tenta “despachar” as crianças dizendo várias vezes para comerem rápido; tira os pratos da mesa sobre as cabeças das crianças.*

Estas observações foram determinantes na alteração da organização dos almoços: os grupos passaram a vir almoçar com intervalos de mais ou menos vinte minutos, o que reduziu

imediatamente o nível de ruído no refeitório, uma vez que algumas crianças já estavam a terminar quando outras iam iniciar a refeição (foi necessário fazer ajustes nos horários do pessoal). As crianças que terminavam de almoçar não permaneciam no refeitório, indo ter com uma auxiliar que já estava no exterior e permanecia com elas. As crianças passaram a servir-se, elas próprias, de travessas que eram postas em cima da mesa, começando a habituar-se a tirar só o que queriam comer. Os pratos de sopa passaram a ser colocados pelo pessoal da cozinha (e não pelas auxiliares, que antes os iam buscar ao balcão enquanto as crianças esperavam), de modo a que as crianças se sentassem calmamente ao chegar ao refeitório. Uma vez que as auxiliares e educadoras já não tinham que servir as crianças, passaram a sentar-se com elas à mesa, conversando e ajudando as que necessitavam. O ambiente, só com estes pequenos ajustes, mudou radicalmente.

Como já foi dito, e apesar da forma não convencional como foram usados os instrumentos de observação, estes tiveram consequências no dia a dia das crianças e dos adultos. Pascal e Bertram (1999) salientam o modo como o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto são duas variáveis indissociáveis na qualidade educacional, uma vez que se influenciam mutuamente. Entretanto, e já no final do ano letivo de 2009, após reflexão interna e natural evolução da equipa, as educadoras falam, em reunião, sobre o atual modo de organização nas salas:

As crianças são competentes o suficiente para gerir o espaço na sala, a flexibilidade é importante, passar a responsabilidade aos meninos para resolverem as questões que surgem parece-me fundamental. As crianças usam cartões, são referenciais que servem para o “desempate” quando o conflito surge, mas eu não ando atrás para que usem cartões (educadora Susana)

Quando estava em Jardim de infância, eles usavam cartões, mas se quisessem ir para uma área que já estivesse lotada pediam ao adulto e geralmente podiam ir (a não ser aquelas áreas que por uma questão de espaço, como o computador, fosse difícil de gerir mais crianças lá). Este ano, na Creche, ninguém usa cartão (educadora Gina)

A área do computador, da modelagem, do faz-de-conta e da biblioteca têm bolsas para cartões devido a limitações de espaço ou material e as restantes áreas não têm número mínimo de crianças. Contudo, quando algumas crianças pretendem ir para uma dessas áreas mas reparam que já não cabe o seu cartão, vêm pedir se podem ir e, geralmente, isso é permitido.

Mesmo já não tendo aquela importância que outrora tinham, os cartões ainda são bastante usados, sobretudo para copiar e reconhecer o nome quando necessitam, por exemplo quando têm de assinar algum trabalho eles próprios os vão buscar como auxílio (educadora Lídia)

A instituição encontra-se no decurso da construção de uma outra imagem do processo ensino/aprendizagem, pela *aprendizagem de múltiplas gramáticas para a ação quotidiana* (Oliveira-Formosinho, 2002: 146). A rigidez da sala começa a desaparecer e as crianças começam a participar verdadeiramente nas escolhas e decisões, sem inúteis

limitações externas. Estas mudanças começam a transparecer, por sua vez, nos documentos institucionais, como se pode ver no Projeto Pedagógico de creche de 2008/09: *acreditamos que as crianças, para aprender, necessitam de um ambiente emocionalmente rico, um ambiente que apoie a confiança em vez da desconfiança. As crianças sabem que podem contar com os adultos para apoiá-las em novos desafios.*

2.5. Comunicação Centro / Famílias

Goldschmied e Jackson (1997) acreditam que, seja qual for o tipo de instituição no qual a criança se encontre, deve ser sempre criada uma ponte de comunicação entre a instituição e a família, de forma a que a informação possa fluir livremente em ambos os sentidos, com a finalidade de criar, entre os dois mundos da criança, continuidade e coerência.

É neste sentido que foram sendo criadas várias possibilidades de comunicação com os pais, desde situações mais informais como as conversas do dia a dia sobre as atividades das crianças, a explicação sobre as mudanças no equipamento e materiais, a exposição de cartazes diários das atividades realizadas (com fotografias e legenda sobre o que a criança faz ou diz), os contactos telefónicos, até aos encontros regulares e mais formais com os pais. São ainda realizados com uma periodicidade média de dois por ano, os *Cafés com Pais*, pequenos espaços de debate orientados por alguém da área da temática abordada, normalmente com um nível de participação por parte dos pais bastante razoável, embora ainda não com a afluência que se pretendia.

A abertura à participação dos pais nas atividades da rotina diária passou a ser comum. Se em anos anteriores a 2007 ainda era normal que um pai ou mãe que quisesse vir falar com a educadora aguardasse no hall de entrada até que esta viesse falar consigo, tal já não acontece presentemente: o pai ou mãe é convidado a ir até à sala do seu filho, onde pode inclusivamente, se tiver disponibilidade de tempo para tal, ficar e participar diretamente nas atividades.

Os nossos meninos vão sujos para casa...

À medida que algumas práticas, nomeadamente de interação com o exterior e com elementos da natureza – areia, terra, frutas, flores, vegetais - já muito utilizadas nas salas de jardim de infância, se foram expandindo para a creche, levantava-se a questão da segurança e higiene (sobretudo visível nas roupas, que chegavam bastante sujas ao fim do dia...). Uma das soluções encontradas para a explicitação do nosso “modo de fazer educação” foi a

realização de reuniões para os pais de crianças a frequentarem pela primeira vez a instituição. Estas reuniões são realizadas ainda em julho, no final do ano letivo anterior àquele em que a criança irá iniciar a sua entrada no Centro. Os novos pais são recebidos por um elemento da direção e pela diretora pedagógica, que apresentam aos pais as instalações e “explicam” as paredes, no sentido de desvendar o trabalho realizado. O exterior, que foi paulatinamente ganhando maior valor educativo na visão das educadoras e das auxiliares, passou a ser um elemento fundamental nas atividades diárias, nomeadamente na CAF, e também nas atividades de pequenos grupos; é sobretudo no exterior que se sujam, mexendo à vontade nos elementos da natureza.

Foi criado no ano letivo 2007/08 um panfleto informativo, a ser entregue aos pais nesta primeira reunião de acolhimento. Pretendia-se que as fotos e o texto fossem elucidativos do tipo de trabalho desenvolvido, enfatizando a relação privilegiada com o natural, numa perspetiva de descoberta. Contudo, e apesar desta conceção sobre a importância do “ar livre”, a sensação geral no Centro Comunitário é a de que há ainda muito a fazer no exterior, de forma a torná-lo uma verdadeira área de ludicidade e aprendizagens.

No ano de 2010, na comemoração do 29º aniversário do Centro Comunitário, foi lançada a proposta, pela direção e pelo grupo de representantes de pais, de fazer “Um dia pelo Centro”. Pais, funcionários, elementos dos corpos sociais e amigos do Centro juntaram-se numa manhã de sábado e pintaram os muros do espaço de recreio, melhoraram as estruturas do exterior e fizeram pequenos arranjos, contribuindo assim, num clima de participação, para a melhoria da qualidade do equipamento. Foi ainda iniciado um projeto para o espaço exterior, que inclui introduzir pequenas elevações de terreno, áreas de terra para cultivo, colocação de arbustos e pequenas árvores, construções em madeira possibilitando a colocação de tecidos, troncos de árvore cortados, formando passagens horizontais ou construções verticais para trepar, subir e descer, etc. Todavia, a instituição debate-se com o problema, comum a muitas outras IPSSs, da falta de recursos financeiros para a consecução destes projetos.

Fotos do panfleto informativo sobre o Centro:



(Excerto de texto do panfleto):

A nossa perspetiva educacional

O Centro Comunitário situa-se numa perspetiva socioconstrutivista – acentuamos a colaboração da criança na construção do conhecimento, dando-lhe espaço para participar ativamente nas tomadas de decisão do fazer, pensar, refletir, avaliar.

Os modelos curriculares que orientam a nossa prática educativa são os modelos High/Scope e Movimento da Escola Moderna. O primeiro tem como princípio fundamental a criança em ação – é o envolvimento ativo da criança com pessoas, materiais e ideias que promove as aprendizagens. O segundo vê o jardim de infância como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.

O Boletim Informativo *Nós por Dentro*, lançado em 2010, foi outro meio encontrado para a divulgação do trabalho realizado e das concepções pedagógicas da instituição. Este boletim era constituído pelas seguintes rubricas: *Editorial*¹²; *Notícia*; *Acontecimentos do Quotidiano* (apresentação de projetos e atividades desenvolvidos nas salas de jardim de infância e creche); *Artigos de fundo*; *Lá fora* (comunicação de participação em ações de formação e outros eventos); *Mais Além* (projetos da instituição a médio e longo prazo); *Protagonista* (dar a conhecer, através de entrevista, os “protagonistas” do Centro Comunitário – funcionários, utentes, pais, amigos...a sua história de vida e a sua relação com a instituição); *Não se vá já embora* (informação sobre eventos a acontecer, apelando à participação da comunidade).

Resgatar a riqueza dos pequenos acontecimentos do quotidiano

Na creche, uma outra forma de divulgar a ação pedagógica foi o envio para casa do *Livro de Partilha*, no qual são feitos registos de observação de pequenas conquistas das crianças, escritas quer pelas educadoras e auxiliares, quer pelos próprios pais, que também participam na sua elaboração. Este livro foi criado em 2007/08 e não teve continuidade no ano seguinte, quando a educadora que o iniciou passou para o jardim de infância e vieram duas educadoras novas para creche. Contudo, foram os próprios pais a pedir que fosse retomado, pelo que no ano de 2009/10 foi reiniciado. Como refere Giovannini (2002: 170) *compartilhar os primeiros anos de vida de uma criança é, certamente, uma responsabilidade séria para um adulto, mas também é uma experiência afetivamente muito rica e plena de descobertas*. Esta autora, que se insere numa perspetiva *reggioemiliana* de educação, recomenda vários instrumentos e estratégias para a preparação de um *diário de uma criança*, à imagem dos que são feitos nas creches italianas: fotografias, cartas e recados, recortes de jornais, pinturas e desenhos, anotações, observações, um “caderno para duas vozes” (onde, como no Livro de Partilha, pais e educadores registam os progressos da criança), e do qual, posteriormente se irão retirar memórias para organizar no Diário. Naquelas creches italianas, são organizados todos estes materiais, de forma a construir uma verdadeira biografia da criança. Na abordagem de Reggio Emilia os diários não relatam apenas (e fazem-no de forma consciente e deliberada) celebrações anuais e acontecimentos festivos como o Natal, a Páscoa, ou o

¹²“Excerto deste primeiro editorial: “Por dentro das Coisas é que as Coisas São”- O boletim que agora se inicia, pretende ser um desvendar. Um pouco como ir aos bastidores do Centro Comunitário, trazendo-vos cá dentro, a espreitar como somos e como fazemos. Com algum orgulho mostramos o que já conseguimos, com muita humildade admitimos o muito que ainda temos para aprender.

Carnaval. Pelo contrário, o que é narrado é *a força do dia a dia*. Acredita-se na celebração dos pequenos acontecimentos do dia a dia. Como afirma Giovannini (2002:178):

Os historiadores sabem que não devem registrar somente os grandes acontecimentos ou os eventos incomuns. Às vezes, a história deve ser contada, com maior profundidade, através da narração dos microeventos, da descrição dos contextos marginais e dos pequenos acontecimentos.

É a negligência que às vezes atinge os adultos que não acreditam na existência de riqueza de significado nas práticas quotidianas que faz com que esses acontecimentos não sejam celebrados e comemorados. É no resgate da riqueza dos pequenos acontecimentos do quotidiano que se realizam *as aprendizagens múltiplas no âmbito do ser relacional, da pertença participativa, das experiências significativas, da representação e narração* (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011: 72).

2.6. Os modos de fazer educação

O modelo MEM e a abordagem High/Scope, bem como a abordagem de Reggio Emilia, divulgados no âmbito do Projeto Infância¹³ iniciado em 1991/92, partem de uma base teórica comum, o construtivismo, embora se diferenciem pela sua integração em correntes diversas: MEM e Reggio Emilia adotam a corrente interacionista sociocultural, com influências de Freinet e Vygotsky, e a abordagem High/Scope a corrente interacionista construtivista, de orientação piagetiana (Oliveira-Formosinho, 1998). Todos estes modelos veem o desenvolvimento profissional como um processo permanente, que decorre ao longo da vida, incluindo a formação inicial e a formação contínua, cujos efeitos se vão verificando no evoluir das práticas pedagógicas dos profissionais, devendo esse desenvolvimento trazer benefícios extensivos às crianças e às suas famílias.

Aquando do aprofundamento e estudo sobre estes modelos no Centro Comunitário, uma interrogação era recorrente nas reuniões pedagógicas: as diferenças/semelhanças entre *o tempo de atividades e projetos* (trabalho autónomo nas áreas), do MEM, e o ciclo *Planear-Fazer-Rever*, da abordagem High/Scope. Como ponto de partida para uma reflexão interna, educadoras e auxiliares registaram as suas dúvidas e questões:

(Educadora Susana) A flexibilidade do modelo High/Scope é facilmente associada a uma certa permissividade...; sinto dificuldade ainda em partilhar o poder com a criança, seguir a sua iniciativa, aceitar as suas propostas...

¹³ O Projeto Infância: *Contextualização de Modelos Pedagógicos e Curriculares de Qualidade* é um projeto de inovação, intervenção e formação, no âmbito do currículo e metodologia de educação de infância e no âmbito da formação de educadores de infância. Foi apoiado pelas fundações Aga Khan e Calouste Gulbenkian até 1996 e, posteriormente pelo Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Oliveira-Formosinho, 1998). O Projeto Infância dará origem à Associação Criança, criada formalmente em 1997.

(Auxiliar Berta) Preciso de aprofundar mais os meus conhecimentos, porque tenho dúvidas no Planear-Fazer-Rever: como as crianças partem para as áreas, onde registamos para onde querem ir...

(Educadora Sandra) Preciso de esclarecer melhor o Planear-Fazer-Rever. Tenho dificuldade em perceber qual é a posição da educadora.

(Educadora Gina) Quero perceber melhor até que ponto devo ser capaz de dar espaço e tempo às crianças para que as atividades partam das suas escolhas. E os que escolhem sempre a mesma coisa? Deixamo-los ir sempre para o mesmo sítio?

No ano de 2008/09 foi iniciada uma formação interna de quinze horas, pós-laboral, programada em Plano Anual de Atividades, para aprofundamento da abordagem High/Scope, incluindo o ciclo Planear-Fazer-Rever. Apesar de reconhecerem esta abordagem como válida, as dúvidas não permitiam ainda uma efetiva implementação do modelo, pelo que havia que conhecê-lo melhor por dentro. Esta formação em contexto, que parte das necessidades das pessoas da instituição, desenvolve aprendizagens a partir de um processo autoformativo, através da reflexão e da pesquisa, individual e coletivamente.

Concretiza-se aqui a *pedagogia do isomorfismo* (Formosinho, 2010): o modo de aprendizagem dos adultos é análogo ao modo de aprendizagem das crianças.

O Tempo de Atividades e Projetos - MEM

Como descrito em Niza (1996), este tempo organiza-se do seguinte modo: partindo do balanço do dia anterior, ou da coluna “Queremos” do Diário de Grupo¹⁴ as crianças planificam as suas atividades e projetos, que registam no Mapa ou Plano de Atividades. Este é um mapa de duas entradas, com o nome de todas as crianças na coluna vertical do lado esquerdo e as atividades ou áreas de trabalho na horizontal, no topo. O modo de registo no mapa é geralmente uma “bola aberta” feita pela criança na atividade que selecionou, bola essa que, depois de terminada a atividade, é preenchida pela criança. Este plano é completado por uma lista de projetos em curso, em que é registado o nome do projeto, a data do seu início e provável conclusão e os nomes das crianças envolvidas.

O educador apoia o arranque do tempo de atividades e projetos, e vai apoiando as crianças que se encontram nas várias áreas de atividade, aqui incluindo os projetos a

¹⁴ O Diário é, no modelo do MEM, o instrumento de balanço sociomoral (avaliação) da vida do grupo. É composto por quatro colunas, encabeçadas por “Não gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos” e “Queremos”. As três primeiras colunas representam a avaliação semanal, e a quarta uma participação no planeamento organizacional e pedagógico.

O Diário é lido à sexta-feira à tarde, na Reunião do Conselho, e o conteúdo é analisado em debate. É geralmente a partir da reflexão sobre os juízos negativos que se constroem as regras de convivência do grupo, que vão sendo afixadas na parede, ao longo do ano, como sendo as “regras de vida” do grupo. Da coluna “Queremos” são retirados os projetos, ideias ou atividades que não houve oportunidade de realizar durante a semana, sendo transcritos para a coluna “Queremos” do Diário da semana seguinte. São lembradas as atividades mais significativas da semana (leitura da coluna “Fizemos”).

decorrer. É um momento privilegiado de interação direta e individualizada com as crianças. O educador revela aqui a sua capacidade para colocar desafios adequados e apoiar as crianças numa negociação racional, prevenindo o sentimento de incapacidade ou de frustração por parte das crianças. Contudo, incentiva-as também a superar problemas e a ultrapassar obstáculos, oferecendo o seu apoio às crianças no sentido de arriscarem e “esticarem” (*stretch*) (Claxton e Carr, 2004: 92) o seu poder de aprendizagem, colocando o enfoque no esforço e na motivação. O envolvimento na planificação e na avaliação promove a agência das crianças. O tempo nas áreas dura aproximadamente uma hora. Normalmente, de seguida, as crianças partem para o lanche e o recreio ao ar livre (cerca de trinta minutos). Quando voltam à sala, arrumam às áreas e juntam-se na área polivalente¹⁵ para o tempo das comunicações. Durante aproximadamente meia hora, as crianças vão dando informações ou ensinam as coisas que aprenderam. Este tempo é utilizado sobretudo pelas crianças que concluíram trabalhos e, deste modo, vão alternando diariamente nas suas comunicações. Para o modelo MEM, este é um momento de *alto significado social e formativo que encerra o ciclo de atividades e projetos* (Niza, 1996: 153).

Cabe ao educador envolver o grupo, neste tempo, num pensamento conjunto e coconstruído. Aplica-se aqui o conceito de Mercer (2000), *interpensamento*, que este autor define como o uso da linguagem para pensar em conjunto e para, em coletivo, fazer sentido das experiências e resolver problemas. O educador, no tempo das comunicações, promove a utilização de *diálogos exploratórios* (Mercer, 2000) nos quais as crianças discutem e criticam, de forma construtiva, as ideias/atividades/projetos apresentados. Evita-se a linguagem *disputacional* (Mercer, 2000), na qual o comunicador está apenas preocupado em defender o seu ponto de vista (preferindo a tentativa de realmente procurar uma solução ou uma aproximação à verdade) ou a linguagem *cumulativa*, na qual cada criança apoia indiscriminadamente o comunicador.

Este tempo das comunicações permite ainda a possibilidade de ir mais além, ou seja, de melhorar aquilo que se apresenta e olhá-lo, não como um produto acabado, mas a aperfeiçoar. O processo de aprendizagem é um processo de aprofundamento constante. As comunicações podem ser um tempo em que se cultiva a não satisfação imediata com uma primeira tentativa de resolver um problema, mas em que se proporciona a oportunidade de fazer melhor, de cuidar e/ou aprofundar o que se realizou, mostrando a necessidade do

¹⁵ Esta área, que normalmente é constituída por cadeiras e mesas suficientes para crianças e adultos se sentarem em grande grupo, é o local das reuniões: aqui acontecem momentos como o acolhimento, o Conselho, as comunicações e outros encontros de suporte à vida do grupo.

esforço para obter algo mais trabalhado ou mais conseguido, do ponto de vista estético, funcional, ou outro.

O Tempo de Escolha Livre – High/Scope

O Tempo de Escolha Livre consiste num período de tempo em que as crianças podem explorar materiais e interagir com pares e adultos. Neste tempo, sem interrupções, as crianças exploram e brincam com materiais proporcionados pelo adulto, num ambiente apoiante e seguro, de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais (Post e Hohmann, 2003). As crianças envolvem-se aqui, através das suas explorações de materiais e das interações com outros, em experiências-chave de aprendizagem: sentido de si próprio, representação, movimento, comunicação, primeiras noções de quantidade e número, tempo e espaço.

Este tempo tem relação com o tempo de Fazer do bloco Planear-Fazer-Rever característico do modelo High/Scope no jardim de infância, ou seja, do trabalho que as crianças desenvolvem nas áreas de atividade. Para as crianças de creche, o Tempo de Escolha Livre não se situa formalmente entre um tempo de planificação e um tempo de recordar. Contudo, esta é a evolução natural para o modelo High/Scope, nas crianças que situam nos 2-3 anos de idade.

O ciclo Planear-Fazer-Rever

A aprendizagem ativa é o alicerce da abordagem High/Scope: a aprendizagem é iniciada pela criança. O currículo é planeado à volta das necessidades e dos interesses das crianças. Esta abordagem incorpora o ciclo Planear-Fazer-Rever (*Plan-Do-Review*), que envolve as crianças na determinação dos seus próprios objetivos, escolhendo as suas atividades dentro de um ambiente estruturado e pleno de recursos materiais. As crianças levam a cabo os seus planos individualmente, em pares ou em grupo. O papel dos adultos é o de facilitador da aprendizagem, encorajando a autonomia. Este apoio focaliza-se no que as crianças fazem mas, simultaneamente, no desafiar e expandir aquilo que fazem.

O tempo de Planear-Fazer-Rever é o bloco mais longo e mais intenso do dia: no Planeamento a criança decide e comunica o que vai fazer nas diversas áreas. O tempo de trabalho (Fazer) nas áreas encoraja as crianças a centrarem a sua atenção, quer na brincadeira, quer na resolução de problemas. No tempo de Revisão as crianças discutem o que brincaram, o que construíram ou o que aprenderam, o que as ajuda a compreender e a refletir sobre as suas próprias ações (Brickman e Taylor, 1991). Na Revisão as crianças são

encorajadas a fazer perguntas a quem descreve o que fez, a partilhar informações e a pensar sobre possíveis expansões ao que realizaram.

Watkins (2008) chama a atenção para a *aprendizagem ativa* não ser meramente o contrário de *passiva*. Assim, a aprendizagem ativa implica não só o envolvimento direto com materiais, recursos, ou outras pessoas, mas também o *fazer-sentido ativo* (*active sense-making*), ou seja, distanciar-se da experiência, falar e refletir sobre ela para retirar significado e consequência e, assim, criar conhecimento. Deste modo, Watkins (2008) considera que o adjetivo *ativo*, aplicado à aprendizagem, e nomeadamente ao ciclo Planear-Fazer-Rever, integra os seguintes elementos: Planear – aprendizagem intencional; Fazer – aprendizagem empreendida; Revisão – aprendizagem refletida. A educadora Lídia tentou, desde que iniciou o seu trabalho na T2, iniciar este ciclo com o grupo. No seu relatório do Projeto Pedagógico de 2007/08, relata como foi fazendo:

Início do ano letivo - O planear era realizado em grande grupo. A criança recebia o cartão e verbalizava para que área queria trabalhar. A revisão (na altura eu chamava-lhe comunicações) acontecia já de tarde porque o tempo das manhãs era muito curto.

Segundo período - Com a construção do primeiro mapa de atividades, o planear era feito individualmente; a criança recebia o seu cartão, dirigia-se ao mapa e o adulto registava a sua escolha, sempre localizando a fotografia da área e o seu nome escrito. (Este processo demorava algum tempo e era “penoso” para as crianças que tinham de aguardar a sua vez.)

Último período - Com a construção do segundo mapa de atividades e com a mudança dos tempos (pequenos grupos para de tarde e o grande grupo de manhã), o planear é realizado na mesa dos pequenos grupos (crianças divididas em dois grupos) e este bloco (planear, fazer e rever) decorre sem interrupções. No planear, as crianças verbalizam não só para que área vão mas, sobretudo, o que vão fazer. Está a resultar bastante melhor (as crianças também já têm todas 3 anos...)

No ano seguinte, a educadora que fica na T2, refere no seu Projeto Pedagógico (outubro 2008):

Durante o acolhimento, diariamente, as crianças planeiam sobre aquilo que pretendem fazer, com base nos seus próprios interesses. Este momento de “planear”, ainda muito incipiente, é usado para as crianças começarem a expressar as suas intenções através de gestos e palavras.

O processo Planear-Fazer-Rever é um momento central na rotina diária High/Scope, mas ainda embrionário na T2. O momento da revisão ainda não decorre. O desenvolver deste bloco será gradual. A sua evolução está dependente da evolução das próprias crianças.

No final do ano letivo, no relatório anual (elaborado em conjunto pelas duas educadoras da creche), refletem sobre este momento:

Planear-Fazer-Rever

Inicialmente concentrávamo-nos numa reunião de acolhimento em que marcávamos as presenças e o calendário, fazíamos um pequeno balanço do dia anterior e falávamos do que poderíamos fazer nesse dia. Então as crianças passavam ao tempo de escolha livre: cada uma dirigia-se para a área onde desejava brincar; íamos fazendo um esboço de planificação, e as crianças respondiam para onde iam, muitas vezes só apontando (este

tempo, ao contrário do que acontece no jardim de infância, ainda não se situa entre um tempo de planificar e um tempo de recordar).

Em dezembro considerámos que era tempo de fazer algumas alterações, uma vez que o grupo estava a evoluir bem e a solicitar maiores desafios, e ainda que de uma forma pouco consistente, o Planear começava a desenhar-se melhor. Começámos então a dar início ao bloco Planear-Fazer-Rever. Esta é, efetivamente, uma peça fundamental da rotina diária das crianças, “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações.”

O momento destinado ao Planeamento foi evoluindo. Partiu de afirmações muito simples como “Faz de Conta”, ou até só apontar, para expressões mais elaboradas como “Vou pó Faz de Conta, fazê papa aos bebés depois eu mudo a falda e ele vai domi”. (Francisca). Inicialmente os planos são vagos, mas progressivamente tornam-se mais complexos e consistentes. O planeamento estimulou as crianças a articularem as suas ideias, escolhas e decisões, promovendo autoconfiança e sentimento de “estar em controlo”.

O tempo de Revisão é, acima de tudo, um tempo de reflexão e de dar sentido significado social às aprendizagens. As crianças mostram o que construíram, partilham descobertas, falam do que fizeram, o que as ajuda a compreender melhor as suas experiências.

Inicialmente este momento acontecia na manta, depois pelo facto de todos quererem falar achámos melhor dividir o grupo em dois, e cada adulto ficaria responsável pela sua dinamização que passou a acontecer nas mesas. No entanto, após alguma observação e reflexão concluímos que a Revisão estava a perder impacto, e que as crianças estavam menos implicadas, e então decidimos que nem sempre ficaríamos no mesmo sítio: às vezes um grupo ficava na manta, outras vezes na mesa. Para não cansar. Também eram só as crianças que queriam mostrar algo que falavam, para não se cansarem.

Alguns exemplos destes tempos:

Tempo de Fazer



O Tempo de Fazer, nas áreas. Sala T2.



Esta criança coloca o seu desenho no cesto da Revisão, pouco antes de sentarem nas mesas, para mostrar o que fizeram. Sala T2.

Tempo de Revisão:



Tempo de Revisão na sala T2, creche
As crianças mostram ao grupo o que realizaram no tempo de escolha livre

Estes tempos na ótica das educadoras

No final da ação de formação interna, e depois de amplas discussões, as educadoras revelaram as suas reflexões sobre estes tempos da rotina diária do modelo curricular MEM e do modelo curricular High/Scope:

(Educadora Lídia)

Quer o tempo de trabalho autónomo, quer o planear/fazer/rever, são tempos centrados na criança porque privilegiam a sua iniciativa e, portanto, são momentos em que cada uma determina o quê, onde, como e o porquê da sua escolha, de uma forma mais espontânea. Em ambos os tempos, o adulto/educador assume uma atitude de observador apoiante, de modo a que esteja atento aos interesses manifestados por cada criança, para que os possa ampliar.

Contudo, considero que existem alguns aspetos que diferenciam estes dois tempos:

Tempo de trabalho autónomo

-A planificação é realizada em grande grupo e a pergunta-chave a que a criança tem de responder é "Para Onde", marcando as áreas de trabalho que escolhe no mapa de atividades;

- As áreas de trabalho têm uma capacidade limitada de número de crianças (bolsas de cartões), o que também limita a escolha de cada criança;

- O tempo de Comunicações pode não seguir imediatamente ao momento das atividades nas áreas e é normalmente realizado em grande grupo (é quase impossível todas as crianças comunicarem no mesmo dia porque, para grupos com muitas crianças, levaria muito tempo e seria muito fastidioso).

Planear/Fazer/Rever

-O Planear é realizado em pequenos grupos com um adulto, o que permite que cada criança receba uma atenção mais individualizada - a pergunta-chave é "O que gostarias de fazer hoje?"- Não só Para onde?, mas também O quê?! O adulto regista o plano de cada criança.

- Durante o Fazer, apesar de não existirem bolsas para cartões em cada área, o espaço definido para cada área também pode ser um fator limitador, por exemplo: o espaço e material da área do computador só permite a permanência de duas crianças de cada vez.
- O tempo da Revisão faz-se logo após o tempo de trabalho nas áreas e, mais uma vez, é realizado em pequenos grupos com um adulto. Cada criança tem oportunidade de partilhar e rever todo o processo anterior e os colegas comentam, questionam e dão sugestões sobre o trabalho desenvolvido.

(Educadora Gina)

Em ambos os modelos as crianças escolhem para onde querem ir, o que pretendem fazer e com quem. O adulto interage, apoia e desafia as iniciativas das crianças.

Quanto a mim, as diferenças principais residem em:

- No tempo de trabalho autónomo, o planejar é realizado em grande grupo e o tempo de comunicações (geralmente eu fazia assim) não era realizado no final do tempo de trabalho autónomo. (Fazia só no final da manhã por uma questão de organização). No momento das comunicações, e uma vez que era realizada em grande grupo, nem todas as crianças falavam, só aquelas que o desejassem, senão era demasiado longo. Para mim, quando este momento era realizado em grande grupo (porque depois mais tarde também experimentei em pequenos grupos, afim de ver o que resultava melhor) o momento da partilha para todos era a grande mais-valia. (Isto é a minha experiência no Jardim de infância).

- No planejar/fazer e rever, é realizado em pequenos grupos, em que cada criança é ouvida no que pretende fazer, de que forma e com quem; a revisão realiza-se no final do fazer, também em pequenos grupos.

Como este ano estou com o Berçário e a Transição 1, aquilo que faço no acolhimento é perguntar a cada criança para onde vão e o que pretendem fazer, ao que eles respondem.

Ex. "Inês, para onde vais brincar? O que vais fazer?"

"À papa, à bebês."- Inês (fez agora 2 anos).

(Educadora Susana)

Não vejo diferenças profundas entre um momento e outro, uma vez que no MEM a criança também diz para onde vai e o que vai fazer e depois comunica ao grupo o que fez /aprendeu. No entanto, penso que o Planejar/Fazer /Rever se torna mais significativo para a criança porque até a própria definição descortina o processo pelo qual a criança vai passar. É mais claro, a criança tem maior consciência do seu aprender. Mas há o problema das crianças não variarem escolhas, uma vez que não há um registo escrito dos sítios onde esteve; requer por isso, grande atenção do educador.

A base desta dinâmica formativa está na reflexão sobre e para a ação. Ao refletir sobre aspetos das práticas e ao fazer constatações (tendo já em génese, simultaneamente, ações futuras), estas profissionais realizam a dupla tarefa que é a de produzir e aprender num coletivo de equipa. Aprendem umas com as outras e com as situações. Barthes (2007) chama a este tipo de formação *procurar*: aprender a investigar, investigando com o outro. É um encontro de saberes na procura de outros saberes. A conciliação de saberes, na conciliação de modelos, intuída, e agora explicitada, promove uma partilha rica de experiências e saberes, numa ótica de construção de *modelo pedagógico*. Oliveira-Formosinho (2007: 29-30) distingue entre os conceitos de modelo pedagógico e modelo curricular. O primeiro, mais abrangente, refere-se a um *sistema educacional compreensivo, que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática*. O segundo, mais específico, situa-se ao nível do *processo de ensino-aprendizagem e explicita orientações para a praxis pedagógica quotidiana*

nas várias dimensões curriculares. Segundo esta autora, o modelo curricular é uma condição necessária, mas não suficiente, para a construção de um modelo pedagógico.

2.7. Espaços e materiais – em busca da qualidade

Para Zabalza (1992: 120), o espaço pode assumir-se como *facilitador* ou *limitador*, constituindo-se como uma condição externa que *facilitará* ou *dificultará* o processo de *crescimento pessoal*.

Já para Laevers (2008), no enquadramento conceptual da educação experiencial, o indicador mais conclusivo sobre a qualidade do ambiente educativo é o *envolvimento*, por aquele autor definido como uma atividade mental intensa e intrinsecamente motivada. O envolvimento da criança e, conseqüentemente, o seu nível de *bem-estar*, medem o “poder” do ambiente educativo. Assim, quando queremos saber como cada criança se sente num determinado ambiente, temos primeiro que perceber o seu grau de *à-vontade*, se age de forma espontânea e natural e se demonstra vitalidade e autoconfiança: estes são indicadores sobre o seu bem-estar emocional.

As características de um ambiente educativo de qualidade, segundo Laevers (2008) incluem o respeito pela criança, uma abordagem educativa aberta e flexível, um ambiente rico¹⁶, a promoção da comunicação, a representação como uma ferramenta para fortalecer a cognição e a observação como a chave do ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com Laevers, (ibidem) este considera que é importante refletir sobre a quantidade e a qualidade do ambiente oferecido que está ainda aberto à exploração da criança – isto é, qual o grau de profundidade, surpresa, aventura e *capacidade de descoberta fortuita (serendipity)*¹⁷. Para Laevers (2008) a educação deveria focalizar-se em três aspetos fundamentais: o desenvolvimento de “competências de vida”; a aprendizagem em profundidade (que garante competências numa ampla variedade de contextos); e a promoção do impulso exploratório – sendo este último a fonte inesgotável de energia para a aprendizagem ao longo da vida.

Post e Hohmann (2003), no enquadramento do modelo High/Scope, alertam sobre a necessidade de, ao criar os ambientes para creche, proporcionar conforto e variedade de materiais, favorecendo as necessidades e interesses das crianças. Num ambiente desafiante, as crianças vão agindo com progressiva autonomia e independência, através das

¹⁶ Laevers (2008) fala da *densidade* do ambiente educativo – “fazer a sopa mais grossa”, ou seja, com “mais ingredientes”.

¹⁷ O termo *serendipity*, usado por Laevers, é de difícil tradução. É usado também por Glaser e Strauss (*Grounded Theory*), no sentido de *pensamento lateral*, ou a capacidade de fazer descobertas fortuitas enquanto se está envolvido com algo não relacionado. Metaforicamente falando, Laevers (2008) propõe mesmo um *contador Geiger* para verificar quão rico é o ambiente educativo.

oportunidades e interações adequadas. Estas autoras consideram que uma instituição apoia o desenvolvimento das crianças se possibilitar materiais variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração das crianças. Os educadores devem estar atentos às preferências das crianças, apoiando-as a construir decisões automotivadas e a ter iniciativas de aprendizagem.

Nas escolas de Reggio Emilia o espaço conduz à pesquisa e à descoberta, tanto na criança individual como em pequenos grupos de crianças trabalhando juntas. Na perspectiva reggioemiliana, uma enorme atenção é dada ao design, à organização do espaço e aos materiais, para maximizar a facilidade do seu uso pelas crianças e valorizar uma educação estética. Uma crença central para esta filosofia de educação é de que as crianças ganham compreensão sobre si próprias na relação com o ambiente: o espaço é visto como um componente fulcral para a relação ensino/aprendizagem, sendo apelidado de *terceiro educador*¹⁸ (Edwards, 1998).

Para Goldschmied e Jackson (1997), as salas para crianças pequenas devem combinar a amplitude com a intimidade: devem permitir às crianças mover-se com liberdade e, ao mesmo tempo, dispor de uma zona mais tranquila para as crianças que o necessitem.

Na perspectiva pedagógica da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação, o espaço permite às crianças coconstruir as suas próprias aprendizagens. Assim, e como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a: 28), deve ser organizado com critérios coerentes, entre os quais:

- *O da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma essencial de colaboração numa pedagogia que inclua todas as diversidades e respeite as identidades;*
- *O da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender;*
- *O da preocupação e resposta às aprendizagens experienciais no âmbito das cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1998), para que a educação seja efetivamente porta da cultura.*

Nesta perspectiva, o espaço está aberto às vivências e interesses das crianças. É organizado, mas simultaneamente flexível. É estético, ético e amigável. É seguro, lúdico e cultural. Ou seja: o espaço, para além de estar organizado para a aprendizagem, é também um lugar de bem-estar, alegria e prazer (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011: 11).

¹⁸ Nas escolas de Reggio Emilia, os educadores trabalham no sistema de par pedagógico, ou seja, dois educadores por sala, daí o *terceiro educador*. O coensino é considerado difícil, uma vez que os dois adultos têm que se coadaptar e coajustar, mas considera-se também *poderoso*, na medida em que requer de cada adulto a colaboração com os pares, a compreensão da natureza social do crescimento intelectual e a capacidade de ajudar crianças (e famílias) na aprendizagem conjunta e na tomada de decisões (Edwards, 1998).

Os espaços e o brincar

Nas entrevistas realizadas aos pais do Centro Comunitário (2008), o espaço físico é um dos aspetos mais mencionados como tendo necessidade de intervenção e melhoria:

Do que me recordo, o parque infantil que está no exterior já era do tempo dos meninos do ATL, e não é muito adequado a estes mais pequenos; as portas vermelhas e o chão têm um ar muito antigo, era bom se se pudessem mudar; lá fora os muros também estão muito feios, precisam de uma pintura; é pena ver os trabalhos das crianças a descolarem-se das paredes, devia haver placares ou expositores (mãe do António, fevereiro 2008).

É interessante referir que, embora tendo esta opinião em relação ao exterior e aos corredores, esta mãe, quando questionada sobre os materiais e equipamentos das salas, tem uma opinião diferente:

Não, não, sinceramente acho que isso [mobiliário novo, materiais lúdicos e didáticos] não é muito importante... brinquedos já ele tem muitos em casa. É aos montes e aos pontapés. Portanto, acho que ele também tem que ter o outro lado: aqui só há aquilo que há. Ele tem tudo, graças a Deus não lhe falta nada. Até acho que é demais... No Natal só lhe dei duas ou três prendinhas e guardei o resto num armário, para lhe ir dando de vez em quando, senão acho que nem dá valor a nada. Acho que ele também tem que sentir esta parte, não tem que ter a sala cheia de coisas... eu acho que o mais importante são as relações. Para mim é mais importante que a educadora e a auxiliar sejam amigas dele do que...móveis muito giros ou montanhas de brinquedos à disposição.

A mãe do António toca num ponto crucial: o maior indicador de qualidade no brincar, dos 0 aos 3 anos, é a qualidade da relação estabelecida com o prestador de cuidados (Manning-Morton e Thorp, 2003). Estas autoras enfatizam a importância dos detalhes no cuidar de crianças pequenas: a delicadeza de como se dá comida aos bebés, o cuidado na forma como estes são transportados para o exterior, o modo como são atendidos e ajudados na casa de banho, a maneira como lhes é permitido explorar os materiais, tudo isto terá um determinado impacto, positivo ou negativo, no crescimento e nas aprendizagens das crianças. Vários autores (Eliot, 1999 e Siegel, 1999, in Manning-Morton e Thorp, 2003) sustentam que todas as experiências precoces das crianças, lembradas ou esquecidas, influenciarão consideravelmente o seu desenvolvimento futuro, particularmente a aprendizagem emocional que ocorre nas suas relações com os adultos e outras crianças de quem são próximos. Durante o brincar e nas atividades físicas do cuidar, os bebés e crianças pequenas aprendem sobre as suas emoções, como estas afetam os outros e, conseqüentemente, como regular as suas próprias emoções e atuar de forma socialmente aceitável. Algumas opiniões dos pais sobre os espaços:

Devia-se tentar adquirir mais equipamentos de diversão para as crianças, porque o que lá está fora até me parece perigoso. Também tenho um bocado de preocupação com as escadas. Deviam ter uma proteção... tenho receio quando a minha filha vem cá acima. E mais a Beatriz, que é tão pequenina...; Acho que os corredores não deviam servir para recreio [na creche] ao fim do dia. Deviam arranjar outro espaço para este efeito (pai da Beatriz, abril 2008).

Vejo que há pouca sombra lá fora. Deviam plantar árvores mais ramalhudas. Têm um espaço bom para saltar e correr, mas também podiam arranjar lá umas tabelas ou balizas para fazer jogos de equipas (pai do João, março 2008).

I – Já me disseste que era desenho o que gostas mais de fazer na escola. É mesmo o que gostas mais?

M – E também ir lá para fora brincar. Gosto de brincar lá fora aos pais e às mães.

I – E achas que brincas muito, nesta escola? Tens muitas coisas para brincar?

M – Brinco muito. Mas lá fora podia haver insufláveis... (Mariana (M), 5 anos, março 2009).

I - Tu gostas mais de estar dentro da sala, ou lá fora no recreio?

R – Lá fora no recreio.

I – Porquê?

R – Porque eu gosto de correr lá fora e às vezes faço um jogo. Só que é um jogo muito divertido. E gosto de andar de balancé nos pneus, lá fora (Rute, 3A 9M, abril 2009).

O exterior permite o tipo de brincar considerado por Bruce (2001) como de *fluxo livre*, ou seja, o chamado brincar “espontâneo”, sem orientação do adulto. Talvez por esse motivo tenha sido a única resposta unânime a todos os atores entrevistados neste trabalho, adultos e crianças, relativamente à questão do que é brincar ou trabalhar: o recreio (brincar no exterior entre os tempos de atividades nas salas, ou ao fim do dia) é, definitivamente, brincar. Aquela autora alerta também para os eventuais danos causados pelos adultos ao brincarem com as crianças. O equilíbrio entre adultos e crianças brincando em conjunto é extremamente delicado: aqueles tentam muitas vezes modelar o brincar à sua imagem. Chamam-lhe brincar orientado, brincar estruturado, ou mesmo brincar educacional. Dão a este tipo de brincar um estatuto muito mais elevado do que ao brincar espontâneo (como, por exemplo, brincar com lama ou areia ao fundo do recreio), sendo este entendido como um brincar sem sentido.

A investigadora acima citada alerta para a necessária proporção entre as experiências dirigidas pelo adulto e a brincadeira espontânea das crianças, que é verdadeiramente o reflexo das suas ideias, sentimentos, relações, gerando aprendizagem autónoma. Um tempo demasiado estruturado e orientado pelo adulto significa pouco tempo dado à criança para aplicar e usar as aprendizagens, uma vez que o brincar é, antes de mais, a aplicação do que se aprendeu, ajudando e permitindo às crianças *compreender* o mundo.

Ainda Bruce (1991) afirma que um tipo de currículo que incentive a aprendizagem no contexto e o brincar espontâneo não é uma visão romântica da educação, como por vezes é apelidada. No seu entender, é uma questão de sobrevivência. Também Moyles (2006) refere os estudos de Athey, 1990, Bartholomew e Bruce, 1993 e Whalley, 1993, e corrobora a ideia de Bruce (1991) de que os autores que estudam o brincar de fluxo livre não estão a ser românticos; acreditam, isso sim, que o brincar é um mecanismo extremamente eficaz para dar acesso a funcionamentos simbólicos de alto nível, vitais para o futuro da humanidade como grupo e individualmente.

Porém, e apesar daquele alerta, Moyles (2006) fala do necessário *equilíbrio* entre o brincar estruturado e o brincar espontâneo, não valorizando um em detrimento do outro. Ou seja, se é através do brincar livre, exploratório, que as crianças aprendem sobre as situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, características visuais, auditivas e cinestésicas, é através do brincar dirigido que elas obtêm outras dimensões e outro leque de possibilidades, alargando o seu domínio dentro de uma atividade específica. Quando, após o brincar dirigido, a criança vai brincar novamente de forma espontânea ou livre, será já capaz de aumentar, enriquecer e manifestar a sua aprendizagem. De igual modo, Bruner (1999) defende que quando se realizam conexões entre a informação nova e aquilo que já se conhece, aprende-se e compreende-se melhor a nova informação.

No âmbito da perspetiva da Associação Criança, também Oliveira-Formosinho e Andrade (2011: 48) chamam a atenção para a necessidade do brincar num mundo em que cada vez mais se controla o tempo da criança e no qual a espontaneidade começa a deixar de ter lugar:

A educação de infância precisa de assumir como urgência o resgate do brincar no mundo em que o quotidiano de muitas crianças se transforma numa acumulação de atividades extracurriculares que esse mundo pensa que abrirão às crianças as portas do sucesso. (...) Perante este quadro social, as educadoras precisam, de resistir, persistir, agir a favor de um currículo que integre o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho, a imaginação, a transgressão...

Os espaços nos documentos institucionais

No Projeto Educativo de 2002/05 um dos objetivos gerais era *melhorar substancialmente o espaço físico, tendo sempre em conta as qualidades estéticas, lúdicas e comunicativas*. Contudo, nenhum dos Planos Anuais de Atividades desse triénio revela qualquer intervenção nesse sentido.

O Projeto Educativo de 2006/09 refere também como objetivo *proporcionar o contacto com a Natureza, no sentido de incluir cuidados com a preservação do ambiente e rentabilizar os espaços naturais para a promoção da educação ambiental*. Porém, nos Planos Anuais de Atividades, as únicas referências a estes dois objetivos são: *visita à ERSUC* (estação de tratamento de resíduos sólidos) e *visita ao Museu da Troncalhada* (museu ao ar livre, na zona das salinas).

No ano 2008/09, já no âmbito já desta investigação e numa perspetiva de *organização aprendente*, ou seja, valorizando a experiência como espaço de produção e de formação contínua e a reflexão como componente fundamental do trabalho do educador (Alarcão, 2000), foi proposta a leitura, em reunião de equipa (09-01-2008), dos Projetos Educativos

anteriores, uma vez que esse (2008) seria o ano de construção do Projeto Educativo para o triénio 2009/12.

Sob uma leitura atenta, e já distanciada no tempo, dos Projetos Educativos anteriores, é constatada a impossibilidade de uma real avaliação daqueles documentos, uma vez que os objetivos eram demasiado vagos e genéricos: como comenta a educadora Lúcia, quase só *frases bonitas e politicamente corretas*, mas pouco ou nada consistentes ou coerentes na sua operacionalização nos Planos Anuais de Atividades. É tomada a decisão de alterar o formato da secção do Projeto Educativo “Identificação de necessidades e problemas/Áreas de intervenção prioritária”, de modo a tornar mais clara a intervenção a realizar, estabelecendo metas mais concretas, *que queremos de facto alcançar*, e às quais, no final do Projeto Educativo, *podemos realmente verificar se chegámos*. A questão dos objetivos e/ou metas deu lugar a grande discussão. Contudo, prevaleceu, por consensual, a opinião de senso comum da educadora Susana: *objetivos é uma coisa que queremos alcançar, mas pelos vistos não somos lá muito boas a cumpri-los, deixamo-los ficar pelo caminho... Neste Projeto acho que devíamos ter metas, porque é uma coisa que é muito visível: queremos cortar a fita da meta. No fim, cortámos ou não cortámos? É mais simples* (reunião de Equipa, 09-01-2008).

Para a elaboração deste Projeto Educativo é também utilizada a avaliação realizada através do PQA¹⁹ (High/Scope Educational Research Foundation, 1998). O objetivo da utilização deste instrumento, no ano anterior, (2007/08) tinha sido aferir opiniões relativamente à qualidade da instituição, utilizando-o como um ponto de partida para a intervenção a efetuar. Foram ainda realizados questionários a um grupo aleatório de colaboradoras e pais de cada sala, bem como entrevistas aos elementos do Grupo Representante de Pais, em reunião realizada para o efeito, convocada pelas educadoras.

Relativamente ao ponto “Ambiente Físico”, do PQA, vários indicadores foram na altura registados como menos positivos, nomeadamente nos seguintes pontos: o ambiente é seguro e saudável para os bebés e crianças pequenas; o ambiente acomoda adequadamente os bebés, crianças pequenas e adultos; o equipamento existente na sala de creche encontra-se distribuído por áreas; o espaço de jogo exterior é seguro e de fácil acesso; os materiais para exploração sensorial e jogo estão acessíveis aos bebés e às crianças pequenas; existem espaço e materiais para a área do movimento. Após discussão e análise da área “Ambiente Físico”, foi consensual a necessidade de intervenção, nomeadamente nos espaços interiores e exteriores da instituição.

¹⁹ Program Quality Assessment

A elaboração deste novo Projeto foi, assim, recolhendo ao longo do ano de 2008/09 elementos para a sua construção. Quando o Projeto Educativo, na sua versão final, é exposto aos pais na reunião de início do ano letivo de 2009/10, através de uma apresentação em power-point, integrava já como uma das suas áreas prioritárias a requalificação do espaço físico.

É organizado um quadro com o estado atual do Centro e as correspondentes metas a alcançar no âmbito da reestruturação do espaço de creche, substituição de mobiliário deteriorado em toda a instituição e requalificação do espaço exterior.

Chama-se à atenção da importância da utilização de instrumentos pedagógicos de observação que, quando usados com conhecimento e de forma reflexiva, se podem constituir em apoio à monitorização coletiva da conquista da qualidade.

2.7.1 Criar um ambiente de bem-estar

A intervenção iniciou-se só nos finais do ano 2008, já com a nova direção em exercício e manteve-se nos anos seguintes. Exemplos destas situações: construção de cancela no piso superior, junto às escadas; melhoria do equipamento (aquisição de cadeiras e armários); pintura e arranjo de móveis, portas e paredes; normas de higiene afixadas em locais visíveis; aquisição de materiais para primeiros socorros e formação em procedimentos nesta área; criação de boletim informativo sobre o estado de saúde de cada criança (mapa afixado na parte de dentro da porta da sala – para não expor a privacidade das crianças – no qual é registada informação diária sobre como decorreu a alimentação, micções e defecações no caso das crianças mais pequenas, febre ou outros sinais de doença, etc., cuja informação é dada aos pais no final do dia); construção de copa de leites, que não existia; remodelação das casas de banho, adequando-as ao tamanho das crianças; requalificação total da sala de berçário. Em todas estas intervenções, esteve sempre presente uma preocupação com a harmonia de cores e materiais, modernizando um pouco a instituição, construída com materiais já desatualizados e pouco atraentes.



Cancela de acesso às escadas; não só foi construída, como todo o corrimão foi substituído – era de ferro, bastante ultrapassado – e as portas foram também pintadas com estas cores.



As cadeiras velhas, bastante degradadas, foram substituídas por cadeiras novas, muito coloridas.



Foi dada uma “nota de cor” em todas as salas, por não ser possível a pintura completa (falta de verbas); todas as cortinas, que eram ainda de tecido com bonecos, foram substituídas por blackouts.



A casa de banho antiga – 1ª foto, que já não estava de acordo com as normas da Segurança Social, foi requalificada.



A sala da T1 (crianças de 1 a 2 anos) antiga.



A sala da T1, totalmente remodelada, passou a berçário, tendo as crianças de 1-2 anos passado para a sala ao lado desta.

À execução das obras no interior no Centro Comunitário estão subjacentes não só imposições da Segurança Social e da Direção Regional de Educação do Centro (DREC) relativamente à regulamentação dos espaços, que se encontrava desatualizado perante a legislação atual, mas, sobretudo, a preocupação com o bem-estar das pessoas que aí passam grande parte dos seus dias.

Manning-Morton e Thorp (2003) referem as sensações positivas ou negativas que os ambientes causam sobre as pessoas: da nossa própria experiência sabemos como os sentimentos e comportamentos se alteram ao entrarmos em determinadas livrarias, museus, feiras, exposições, ou outros. O efeito que o ambiente exerce sobre as crianças deve também ser pensado, de forma a suscitar e oferecer conforto e bem-estar. Aquelas autoras lembram ainda que as crianças necessitam de predictabilidade no seu ambiente, ou seja, que o modo como a sala está organizada promova continuidade e estabilidade. A este respeito referem a sensação de desagrado e frustração que a maioria das pessoas sente quando são mudados

dos sítios habituais os produtos dos supermercados. Um ambiente previsível permite às crianças formar mapas mentais sobre esse ambiente, fazer escolhas e encontrar facilmente os seus objetos favoritos, transmitindo-lhes segurança e tranquilidade.

O que dizem as paredes sobre nós?

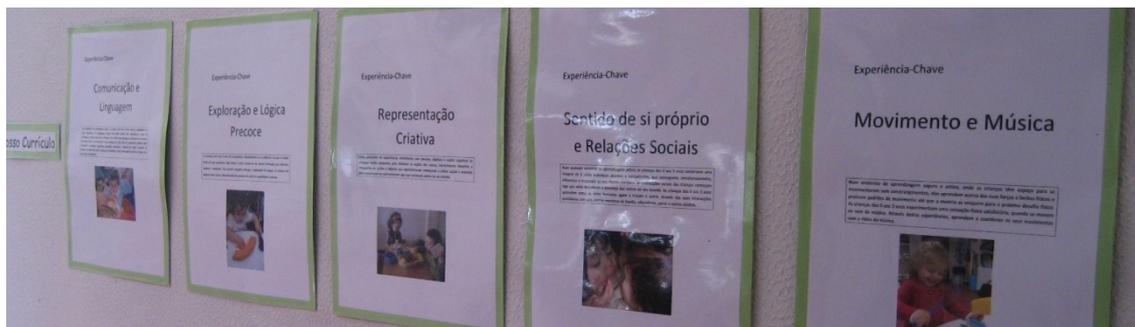
Afirma Malaguzzi (in Gandini, 1998: 175): *Uma coisa é a escola que fala; outra, a escola silenciosa.*

As paredes das salas e dos corredores da instituição são usadas, de há alguns anos a esta parte, como informantes privilegiados. Aí são afixados produtos de atividades e projetos a decorrer ou já terminados, numa exposição viva e constantemente renovada da própria vida da instituição. Todos estes documentos são legendados, de forma a que pais e visitantes se inteirem do que vai acontecendo. As paredes pretendem, assim, ser reveladoras das aprendizagens e do crescimento das crianças, bem como do que se faz, educacionalmente, para o conseguir. Este é um trajeto (com)partilhado de (in)formação que se oferece e se espera que vá sendo assimilada e apropriada, quase involuntariamente, por quem passa pela instituição diariamente.

E no entanto... apesar da tendência (in)formativa que o Centro Comunitário já possui há alguns anos, o ano 2007/08 inicia ainda com uma velha (mas já em desuso) prática da instituição, que são as pinturas de algumas auxiliares nas paredes dos corredores. Assim, os nomes das crianças de creche, para identificação dos cabides, aparecem dentro de cogumelos, na T1, e hipopótamos na T2. Esta “decoreção” é analisada em reunião com as educadoras, sendo unânime a resolução de a substituir pelas fotos das crianças e respetivo nome. Reunião de educadoras, 28-09-2007, educadora Lídia:

Claro que estas paredes com a bonecada já nem pareciam as nossas... quando vi o que a Berta (auxiliar) tinha feito em casa com tanto empenho não tive coragem de lhe dizer para não pôr... mas agora falo com ela sobre como é importante ter informação útil para os pais e as crianças, e de como não damos valor a bonecos estereotipados, ainda por cima feitos pelos adultos. De qualquer modo, já temos as fotos de todas as crianças, agora é só substituir os desenhos pelas fotografias...

As fotos são expostas nas paredes dos corredores, onde os pais passam diariamente. São explicativas do trabalho desenvolvido, como a foto abaixo, que explica brevemente as experiências-chave do modelo High/Scope. Título - “O nosso currículo”:



Outra particularidade das paredes das salas é a exposição de fotos das crianças e suas famílias, que são renovadas regularmente e que são geradoras de muitas observações e conversas das crianças. Nesta foto, a Ana vê e comenta as fotos da família do Tiago.

Como refere Gandini (1998) todos nós temos a tendência de reparar nos ambientes e “ler” as suas mensagens ou significados, na base da nossa experiência pessoal e do conhecimento que temos sobre o desenvolvimento da criança. Aquela investigadora parte do pressuposto de que o espaço reflete as influências culturais de quem o concebe, trazendo à superfície qual a importância dada à beleza e harmonia do design, bem como a comodidade e bem-estar de quem vive na instituição. Ainda que possa ser estruturalmente modificado, a sua organização reflectirá as crenças e os valores predominantes na instituição. As soluções criativas, o cuidado com o ambiente (patente nas cores das paredes e dos acessórios, nas plantas verdes e bem tratadas, no cuidado e na manutenção e limpeza dos espaços e materiais...), a atenção ao detalhe e o possibilitar a mostra e partilha das realidades das crianças e das suas famílias - exposição de materiais trazidos por eles, através de objetos ou fotos significativas... marcam a diferença e conferem a unicidade a cada centro educativo.

Na abordagem pedagógica de Reggio Emilia o espaço é um elemento essencial e deve garantir o bem-estar de cada criança e do grupo como um todo. Os espaços podem promover (ou não) a comunicação e as trocas e interações entre as pessoas. Assim, os espaços são criados e dispostos de modo a favorecer relações e interações de professores, funcionários e pais entre si e as crianças. Malaguzzi (in Gandini, 1998: 175) afirma: as

paredes das nossas escolas falam e documentam. As paredes são usadas para exposições temporárias e/ou permanentes do que as crianças e os adultos fazem acontecer.

De igual modo, a Pedagogia-em-Participação salienta a importância dos espaços, considerando-os *um lugar de encontro e de habitar* (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011: 11). Nas palavras destas autoras (2011: 11):

Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural.

Toda a equipa do Centro Comunitário acredita que o ambiente físico das instituições tem influência direta no comportamento e nas emoções das crianças e adultos que aí permanecem longos períodos de tempo. Contudo, até à data, e com as anteriores direções, este não era um aspeto de todo valorizado, apresentando a instituição inclusivamente já alguns sinais de negligência e descuido. Esta questão da dimensão estética levantou-se mais especificamente numa reunião de formação interna (08-02-2008), reunião esta que se iniciou, por proposta minha, por uma “visita” às paredes dos corredores e das salas da instituição (Decorrente do questionamento, em notas de campo da semana anterior: *estarão as paredes a refletir quem somos? Que mensagens damos a quem nos visita?*).

A proposta era “ler” as paredes, na tentativa de identificar *o que não nos pertence*, e analisar, ainda, o que nos revelava o trabalho exposto. A visita deu azo a uma discussão riquíssima, pela natureza das questões levantadas, que se situaram em dois pólos: a) a nossa coerência interna: o que dizemos é o que fazemos? b) A dimensão estética na instituição.

Questões de coerência interna

Na reunião acima referida, enveredámos pelas questões que imediatamente se nos levantaram após a visita: qual a coerência entre as teorias, o que professamos, e as nossas práticas? (continuamos a ver o académico/transmissivo a transparecer...); que leituras fazemos dos sinais das crianças? Como estamos, através da documentação, a analisar e a fazer sobressair as aprendizagens individuais? Revelamos, de facto, a criança competente? Que desafios criamos às nossas crianças? Como valorizamos as suas escolhas espontâneas, ou seja, o brincar? Qual o peso do natural (natureza) e do espaço exterior no nosso trabalho? Qual o trabalho desenvolvido com os pais? Como se vê? Como devolvemos/ comunicamos/ refletimos toda esta documentação com as crianças? A discussão fundamental deste dia centrou-se à volta de um comentário/pergunta da educadora Susana, após a visita às

paredes: *tenho estado a pensar... quando fazemos isto tudo, expomos as coisas, mostramos o que as crianças fazem, quem é que nós queremos que sobressaia? As crianças... ou nós?*

Esta discussão levou-nos novamente a repensar a planificação, no nosso entender ainda não bem conseguida... A avaliação foi também abordada: quem “manda” nos portfolios? Qual a efetiva participação das crianças? (Estas questões voltarão a ser abordadas mais à frente neste trabalho). Neste ano letivo de 2007/08, talvez tenham sido mais as perguntas do que as respostas. Este conceito de formação, sustentado por contextos não formais, foi-se estruturando na interação dinâmica entre o coletivo (todas nós) e o individual, nas ações concretas e contextualizadas. A formação só ganha o seu verdadeiro significado quando a reflexão é realizada com outros. Como afirma Alonso (1998) o saber dos professores é essencialmente prático (com características diferentes de um saber técnico) e deve ser entendido no seio do seu grupo profissional, ou seja, nas dimensões grupais e sociais em que a prática pedagógica se vai constituindo. Para aquela investigadora, o desenvolvimento dos professores tem um caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, suplantando o caráter individualista e tecnicista de muitas das ações específicas da formação de professores. Assim sendo, o desenvolvimento individual perspectiva-se na interação com a evolução da própria organização.

Ainda nesta reunião surge uma discussão paralela, decorrente da observação das paredes: a dimensão estética do edifício, nas salas, na exposição dos trabalhos das crianças, e no espaço em si. “Pedimos ajuda” a Reggio Emilia, que considera o espaço como o *terceiro educador*. Na reunião seguinte, 14-02-2008, vários livros²⁰ são trazidos para a mesa, consultados e discutidos.

Abordagem de Reggio Emilia

Um ponto, entre muitos, parece-nos ser fundamental e básico: a imagem das crianças (...) como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de se maravilharem, e o desejo de se relacionarem com outras pessoas e de comunicar (Rinaldi, 1998: 114).

Sustenta esta abordagem a chamada *Pedagogia da Escuta*, que foi incentivada e sistematizada por Loris Malaguzzi. Um dos seus princípios basilares é a seriedade do relacionamento adulto-criança. Este relacionamento é fundamentado não na hierarquia de quem sabe e quem não sabe, mas numa parceria centrada em torno de projetos, visando

²⁰ “As cem linguagens da criança”; “The Reggio Emilia approach to early years education”; Reggio children newsletter, “Reggio child” (vários números); “Designs for living and learning”; “Children, art, artists – Reggio children”, entre outros.

(ambos, adultos e crianças) a conquista de saberes. A abordagem Reggio Emília incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças através de um enfoque sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar o ambiente e a expressar-se a si próprias, através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão: palavras, movimento, desenho, pintura, construções, escultura, teatro de sombras, dramatizações e música (Edwards, 1998).

A educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos. Em Reggio Emilia acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do Mundo. Ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana.

O tipo de trabalho que se desenvolve mais frequentemente é o trabalho de projetos ou de tópicos. O projeto é visto como uma *espécie de aventura e pesquisa* (Rinaldi, 1998), que pode ser iniciado através de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança, ou partir de um acontecimento. Contudo, cada projeto está baseado na atenção e na observação dos educadores ao que as crianças dizem e fazem – bem como ao que não dizem e não fazem. Como adverte Malaguzzi (1998), as crianças estão perigosamente na fronteira entre a presença que desejam e a repressão que não desejam. Nesta abordagem pedagógica, *o desafio para o adulto é estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso* (Rinaldi, 1998: 117). Como abordagem ao currículo, as características, aptidões, necessidades e interesses de cada criança individual são examinadas e monitorizadas por extensos registos e documentação. Toda a equipa, incluindo os membros não docentes, se reúne semanalmente para discutir e planificar, garantindo que o conhecimento detalhado de cada criança seja observado e compartilhado (Katz, 1998). Parte-se do princípio que as crianças possuem já todo um património de conhecimentos e experiências. Deste modo, *os professores seguem as crianças, não seguem planos* (Malaguzzi, 1998: 88).

O ambiente assume uma importância fundamental: é o chamado *terceiro educador* (Gandini, 1998). A imagem da criança é a de alguém que experimenta o mundo desde o momento do nascimento, que está cheia de curiosidade e que é capaz de criar mapas para a sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal.

Um dos aspetos que prende a atenção dos visitantes das escolas de Reggio Emilia, é a quantidade e qualidade dos trabalhos das crianças expostos por toda a escola. É deste modo que adultos e crianças contribuem para definir o espaço da sua escola e para construir a cultura de cada escola em particular (Gandini, 1998). As exposições nas paredes incluem

reflexões e comentários dos professores. Junto dos trabalhos das crianças as fotografias falam sobre o processo e descrevem os passos e a sequência evolutiva das atividades ou projetos. Estas descrições são completadas com a transcrição de excertos de conversas e comentários das crianças sobre aquelas atividades. Assim, os expositores, para além de concebidos com um design harmónico e atraente²¹, contribuindo para a sensação de espaço agradável, providenciam ainda informação sobre atividades específicas, a abordagem pedagógica e o passo-a-passo do processo. Anotar, fotografar, gravar e filmar são, assim, elementos fundamentais da rotina de Reggio Emilia, permitindo a posterior exposição destes retalhos da vida na escola. Nesta reunião de 14-02-2008, a discussão centra-se agora nos contextos físicos criados. Temos consciência de que as maiores falhas continuam no âmbito do equipamento e da ligação/abertura com os espaços exteriores, que têm uma área razoável, mas que estão, quanto a nós, subaproveitados. Sobretudo em situação de creche, há barreiras arquitetónicas difíceis de ultrapassar, que evidenciam a falta de valorização dada às construções para a infância, há quase trinta anos atrás, quando este edifício foi iniciado.

Como observam Bergen, Reid e Torelli (2001) hoje em dia há uma crescente preocupação com a arquitetura e o design de edifícios, quer estes sejam bancos, escritórios, empresas, ou mesmo casas de habitação. O mesmo cuidado normalmente não é posto na construção de edifícios para crianças pequenas, que são geralmente edifícios adaptados ou, quando construídos de raiz, não desenhados por técnicos vocacionados para as necessidades destas, como foi o caso do Centro Comunitário. Também Goldschmied e Jackson (1997: 30), lembram as grandes somas pagas a decoradores de bancos, restaurantes, etc., para que o ambiente seja atrativo. Contudo, e como declaram, *conformamo-nos com o facto de as nossas crianças passarem os anos mais formativos das suas vidas rodeadas de fealdade e desarrumação*. Estas autoras lembram ainda a quantidade de centros infantis que utilizam para decoração imagens padronizadas, na maioria das vezes de duvidoso gosto artístico, normalmente estereotipadas, decalcadas da Disney ou de animações semelhantes, sem qualquer interesse educativo e/ou cultural para as crianças: questionam-se sobre se existirão instituições que apresentam reproduções de bons quadros às crianças.

Na mesma linha de pensamento de Reggio Emilia, também aquelas autoras referem que o cuidado com o ambiente criado é um trabalho de continuidade, que não acaba nunca: uma escola infantil mostra ser acolhedora quando vemos os funcionários/professores a ter a

²¹ Esta cuidadosa exposição de trabalhos é feita com a ajuda do *atelierista*, um professor especializado em artes e design, que apoia e colabora com professores, crianças e pais.

preocupação de, com toda a naturalidade, fazer um pequeno retoque em algo que o necessite, apanhar um desenho caído, cortar uma folha velha de uma planta, endireitar um quadro, apanhar um papel do chão... É um ambiente cuidado e acarinhado que irá criar benefícios no estado emocional das pessoas que lá vivem – adultos e crianças (Goldschmied e Jackson, 1997).

A perspectiva da Associação Criança sublinha também o arranjo e o cuidar dos espaços como elemento do quotidiano das aprendizagens das crianças, numa sala onde se vivencia a Pedagogia-em-Participação. Nas palavras de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011: 34):

A estética é concebida como uma realidade vital para estas crianças: cuidar o ambiente, os objetos, os espaços, os espaços de jogo e de trabalho como espaço que inclui todas as infâncias e as plurais capacidades de cada infância, como visão democrática para que todos e cada um possam desenvolver profundamente o seu potencial. Desenvolve-se uma relação vivencial entre a estética e a ética.

No início do ano letivo 2007/08 a sala T2 era composta pelos seguintes espaços: área da Expressão Plástica, que incluía um cavalete e mesas diferentes para pintura, desenho, modelagem e recorte/colagem; área de Jogos de mesa e de Construção; área do Faz-de-Conta; área da Biblioteca; e área das Experiências. Esta compreendia uma mesa com recipientes grandes e utensílios para explorar diversos materiais, que variavam de semana para semana - água, areia, farinha, arroz, milho, alpista, etc.

Post e Hohmann (2003) aconselham que a arrumação de materiais seja feita de modo consistente, personalizada e acessível, de forma a que as crianças possam explorar à sua maneira e ao seu ritmo. O espaço e os materiais devem estar organizados em áreas de brincadeira e de cuidados, criando possibilidades para as crianças se movimentarem, explorarem, exercitarem a sua criatividade e resolverem problemas dentro dos seus limites.

Exemplos da organização da sala T2:



Cartazes para colocação dos cartões com os nomes



Organização dos materiais nas estantes

A expressão plástica, dividida em várias áreas:



Área do recorte e colagem. Os materiais mudam regularmente: cartolinas, papéis finos, tecidos, algodão, esferovite, folhas e flores, fios, lãs, etc.



Área da modelagem. Neste dia, massa de farinha com feijões, sementes e bolinhas coloridas. Os materiais mudam semanalmente.



Área da pintura, com vários materiais, incluindo cola.



O Tiago está a colar celofane e tenta ver através dele.

Alguns exemplos das produções desenvolvidas na área da modelagem, cujos materiais são renovados semanalmente:



Área do desenho:



No Centro Comunitário, a área do desenho tem sempre os materiais à disposição das crianças, com estantes à sua altura. A evolução gráfica das crianças é analisada e documentada através dos seus portfólios, como é possível ver no exemplo seguinte, através das amostras de trabalho do João desde a idade de dois anos e um mês, até aos cinco anos:



Primeira vez que utilizou várias cores no desenho (2A 1M).



Representação do Pai e Mãe (4A).



Representação do amigo Mário (4A 3M) e da mãe com o bebê na barriga (5A).

A possibilidade dada às crianças para explorar e experimentar, fá-las acreditar em si próprias e nas suas conquistas pessoais e permite-lhes crescer nas suas aprendizagens, como é possível verificar nas imagens acima. Ao adulto cabe o papel de ser observador, sensível e suficientemente perspicaz para descobrir a fina linha que divide o apoio da imposição.

Área das experiências:



1 - Arroz; 2 - água; 3 - elementos da natureza. Os materiais mudam também regularmente.

É de referir que, como assinalam Kantor e Whaley (1998), apesar de algumas críticas que os visitantes possam eventualmente fazer (comentando que os materiais disponibilizados às crianças poderão ser pouco seguros ou pouco higiénicos), na abordagem de Reggio Emilia um dia típico na creche inclui uma grande variedade de atividades/materiais a serem escolhidos pelas crianças. Pintura, colagem, barro e água são elementos vitais do programa, mesmo para os bebés. Em Reggio Emilia acredita-se que os conhecimentos que as crianças adquirem sobre os materiais podem ser conceptualizados como uma nova linguagem a dominar. Mais tarde, estes materiais são levados para as salas de jardim de infância, onde a criança os trabalhará, explorando-os e utilizando-os de forma mais rica, porque já familiares.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011: 58) reiteram a importância de manipular e experimentar materiais ao afirmar que esta experimentação ajuda as crianças a questionar-se e a pesquisar *porque é que os materiais se transformam e como se transformam, a criar, a inventar e a descobrir*, tornando-as capazes de *levantar hipóteses, de as testar, comparar, contrastar, verificar resultados*, ou seja, de desenvolver o espírito científico. Assim, e na perspetiva da Pedagogia-em-Participação, os materiais apresentam-se como um sustentáculo central para a mediação pedagógica do educador junto da criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a: 29).

Área da Biblioteca:



Sobre esta área, no ano letivo de 2007/08, a educadora Lídia refere:

Como temos o hábito de ter música clássica a tocar – e não só clássica, também temos Madredeus, Rodrigo Leão, música da Natura..., e as crianças reagem muito bem, achámos que ficaria bem na biblioteca um espaço de música. Quando vão para lá, se não estiver nenhum cd a tocar, mostramos-lhes os cds que pusemos numa mesinha ao lado da estante dos livros, perguntamos se querem ouvir música – querem sempre - qual gostariam de ouvir, elas escolhem e depois ajudam-nos a colocá-lo no leitor de cds.

Nas reuniões de equipa do primeiro período do ano 2007/08 são analisadas as áreas já criadas e os materiais que incluem. Aplica-se à creche esta consideração das Orientações Curriculares para a Educação Jardim de infância, (ME, 1997:38) sobre as áreas das salas:

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

Esta reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças.

O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.

Questionamo-nos: como provocar mais experiências de aprendizagem? Que outros materiais usar? Como apoiar a curiosidade? Que escolhas oferecemos às crianças? Ou seja, como sugere Gandini (1998) o espaço é social, ativo e promotor do *uso das mãos e da mente?*

Olhar com olhos de criança

Moyles (2006) adverte para que as escolhas das crianças têm que ser verdadeiras e não induzidas. Esta autora recomenda ao educador que olhe o ambiente de aprendizagem com *olhos de criança*, fazendo-se perguntas do tipo: que escolhas faria naquele ambiente se fosse criança; de que forma essas escolhas contribuiriam para uma autoimagem positiva; se a variedade das ofertas seria suficiente para atender às necessidades de cada criança; se as escolhas são rotineiras e meramente ocupacionais, ou estimulantes e desafiantes; de que

forma são ampliadas as experiências das crianças; qual o potencial de encantamento, espanto, observação e reflexão proporcionado através dos espaços/materiais.

Na reunião de 06-12-2007 aprofundamos este aspeto no modelo High/Scope, lendo em conjunto o capítulo *Apoio às intenções das crianças*. Post e Hohmann (2003) enfatizam a necessidade de os educadores, ao longo do dia, observarem, interagirem e aprenderem com as crianças durante os tempos de refeição, escolha livre, exterior, tempo de grupo e higiene. Estas observações devem situar-se sobre os pontos fortes das crianças, apoiando-as no que fazem no momento. É através do que as crianças fazem que demonstram ao adulto quais os seus verdadeiros interesses.

As dificuldades de observação vividas pelo grupo são partilhadas, sentindo-se, contudo, que é precisamente na observação que reside a chave da planificação/intervenção. Como comenta a educadora Lídia, na reunião de 06-12-2007: *o que ainda é difícil é observar as crianças, refletir sobre as observações e depois transformá-las em oportunidades de aprendizagem...*

Porém, paulatinamente, vamos verificando em que cada reunião que vai acontecendo, é cada vez mais frequente a discussão com base no registo das observações. Os acontecimentos do dia a dia de cada sala são partilhados e discutidos, num *processo dialógico de construção social de significados atribuídos ao processo de aprendizagem das crianças, dos adultos por elas responsáveis e dos que copesquisam o processo no contexto da intervenção* (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002: 135).

Discursos e práticas: a procura da coerência

A coerência exige um exercício efetivo da procura de proximidade entre discursos e práticas. Ao longo de todo o processo de intervenção praxiológica foram emergindo indícios claros reveladores de incoerências e, mesmo, contradições entre o que se proclama e o que se pratica. São exemplos destas incoerências: o baixo nível de sensibilidade para com as crianças nos espaços coletivos, em contradição com o discurso *educare* de que todos os momentos são importantes; o discurso dos adultos, transmitido às crianças, sobre a dicotomia brincar/trabalhar (este é denunciador das inseguranças dos adultos relativamente ao seu próprio papel como educadores); as atividades em que a criança é espetadora e não participante, reveladoras da transmissividade ainda latente (com exemplos no projeto das cenouras, no ensinar a criança a falar...); a postura do adulto como observador e não co-ator (relutância da educadora em ir brincar para a área do Faz-de-Conta).

O que dizem as paredes e as salas – deixam falar as crianças? Os ambientes físicos transmitem sensações positivas ou negativas? Como se responde à necessidade de os cuidar para os transformar em bem estar?

Em todo este processo é a documentação que ajuda na procura da coerência discursos/práticas. A criação de uma cultura de documentação pedagógica e de reflexividade é um processo lento e, por vezes, duro, pela consciencialização que provoca a desconstrução do que se faz. Mas é um processo imprescindível para a conscientização e o desenvolvimento profissional. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a: 38):

Como o todo está em cada parte, a documentação, porque reveladora, é muito útil na análise da coerência teórica da proposta pedagógica. Através deste processo de avaliação, a documentação pedagógica permite a (meta)aprendizagem que todos os que vão (re)construindo a Pedagogia-em-Participação. É, assim, um processo central para que, através da triangulação interativa entre intenções, ações e realizações, sustentar a praxis, e promover o movimento triangular de (re)criação da pedagogia como ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças.

2.7.2. Metamorfoses das áreas: apoio às intenções das crianças

As salas começam duma maneira mas acabam doutra. Nem nós sabemos bem até onde é que vamos com eles... (entrevista educadora Lídia, dezembro 2008)

De acordo com a perspectiva reggioemiliana, o ambiente deve ser flexível e aberto às modificações, à medida que as crianças protagonizam o seu próprio progresso ao longo dos seus percursos de aprendizagem. Cabe ao educador saber aproveitar, escutando a criança, o impulso inicial de brincadeira e de descoberta, no sentido de estruturar as intenções das crianças (muitas vezes pouco definidas para estas), facilitando e suportando a sua atividade lúdica.

Esta escuta da criança, e a própria comunicação adulto/criança, não é fácil: Pascal e Bertram (1999) nos estudos incluídos no projeto *Effective Early Learning* (EEL), revelam que os adultos são sensíveis aos sentimentos das crianças, oferecendo-lhes frequentemente experiências estimulantes, mas é-lhes difícil permitir às crianças a autonomia de que necessitam para brincar ou aprender em profundidade, através do seu próprio brincar. Também Bruce (1996) recorda que as crianças precisam de tempo para parar e observar, experienciar, viver. Cabe ao adulto parar também e observar realmente quais as intenções das crianças, sem os preconcebidos e preconceitos das suas próprias intenções. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2004: 148) salienta: *a agência da criança na educação de infância requer escolha e autoiniciativa; envolvimento a partir das escolhas e reflexão em torno dos processos e produtos do envolvimento; possibilidades de comunicação e a interação no contexto de colaboração com os pares e os adultos.*

2.7.2.1. Faz-de-Conta

Fisher (1992) analisou quarenta e seis estudos publicados sobre os benefícios cognitivos do jogo. Conclui que o brincar sociodramático (Faz-de-Conta) tem resultados positivos nos desempenhos nos domínios cognitivo-linguísticos e socioafectivos. O Faz-de-Conta é precisamente uma das áreas que, no Centro Comunitário, sofre mais modificações ao longo do ano. Nas palavras da educadora Susana, que assume nunca ter tido “uma boa relação” com esta área, *o Faz-de-Conta é uma área estruturante, mas ao mesmo tempo marginal*. Questionamo-nos: qual é o papel desta área na sala? Porque é que, inevitavelmente, todos os jardins de infância a integram? É por tradição que a mantemos? Ousáramos não ter uma área de Faz-de-Conta na sala? E se não, que efetiva importância lhe damos? Que aprendizagens decorrem desta área? Como as observamos? Como as documentamos? Concluímos que a equipa apresentava conceitos intuitivos sobre o papel do jogo simbólico na educação de infância, mas carecia de fundamentação teórica para interpretar e suportar as atividades das crianças.

Na terminologia do Centro Comunitário o termo “casinha” foi há anos substituído por Faz-de-Conta, por se considerar um termo mais abrangente e por dar mais possibilidades ao imaginário das crianças. Estas educadoras acreditam que os acessórios da casinha, naturalmente, canalizam a brincadeira num sentido pré-determinado, que é o das atividades domésticas e da família. Assim, e embora pudessem ser realizadas outras brincadeiras no espaço com aquele nome e os adereços correspondentes, aquelas acabavam por ser as mais frequentes.

Nas salas de jardim de infância, no ano de 2007/08, surgiram vários cenários de brincadeira. Numa das salas apareceu um restaurante italiano, que partiu de um projeto de investigação do Pedro sobre a Itália. Este projeto tinha tido origem na sua notícia – *Fui a um restaurante italiano e comi uma massa verde*. O Pedro apresenta o seu projeto aos colegas, sugerindo que façam um restaurante na área do Faz-de-Conta. A ideia é aceite, e começa a remodelação. São colocadas imagens de pizzas e pastas nas paredes, duas mesas e cadeiras, aventais, blocos para escrever os pedidos, caixa registadora, entre muitos outros acessórios.

Na sala ao lado aparece um Hospital, que nasce do parto da mãe da Filipa, que teve bebé. Algumas meninas (e meninos também) ficam “grávidos”, com almofadas na barriga, e a mãe da Joana, enfermeira, vem, no dia das visitas, responder a uma entrevista das crianças que a questionam sobre o seu trabalho no Hospital. Também na creche esta área sofreu

modificações no ano 2007/08. A educadora da T2, Lídia, relata, na reunião de 03-07-2008, a evolução de algumas áreas da sua sala ao longo desse ano letivo:

Na área do Faz-de-Conta, começámos com o cenário típico da casa, com materiais do dia a dia: embalagens vazias, telefones, objetos de uso diário, vestuário, colares, chapéus, sapatos, chinelas, etc. Nas paredes pus cartazes com coisas da casa, que ia renovando regularmente, porque se estiverem lá mais do que uma semana, eles já nem olham.



Parede da área do Faz de Conta

As legendas das imagens na parede: primeira foto - O bebé está a tomar banho; A mãe dá papa ao bebé; A senhora tem comida; O menino bebe o leite; segunda foto - Maçãs; Ananás; Couves; Papaia; Pão; Batatas; Nozes.

No segundo período, começo a aperceber-me que um grupinho, lá fora no recreio, brinca muito com as histórias tradicionais, (história Pedro e o Lobo, o Capuchinho Vermelho, Corre, Corre Cabacinha, Três Porquinhos) ... talvez porque foram histórias contadas várias vezes, e por termos realizado os teatros... os meninos do jardim de infância também vieram à creche dramatizar estas histórias, quando começámos a apostar mais no intercâmbio entre salas e valências, e a febre do lobo instalou-se. O Gil, a Rute e a Carolina passavam quase o recreio inteiro a atar o lobo com uma corda, como na história do Pedro e o Lobo; havia outros que se punham debaixo da estrutura do escorrega e chamavam a gritar os outros - Anda, vem aí o lobo!!

Então o Lobo entra no Faz-de-Conta – fazemos uma tenda com um tecido cinzento usado nos teatros e o Faz-de-Conta passa a ser quase uma área de histórias.

Levei para lá os livros destas histórias, e eles tanto viam os livros e fingiam que contavam a história aos outros, como de repente punham a cabeça do lobo ou dos porquinhos e já eram a personagem.



Agora no terceiro período, uma mãe ofereceu-nos uma mala “Faz-de-Conta” com utensílios médicos, que os meninos começaram logo a usar. Registei algumas observações que fiz: No recreio, a Beatriz estava deitada com a barriga destapada enquanto o Gil a observava. Pergunta se lhe dói a barriga e dá-lhe uma “pica”.

Conversa em grupo – A mamã e o papá estão doentes. Tratei-os com a minha malinha do médico (Marina).

Então conversei com eles em grande grupo, falando-lhes sobre a possibilidade de fazermos um consultório no Faz-de-Conta. Entusiasmaram-se logo, como é costume deles. Então, para começar, fizemos um cartaz a pedir a colaboração dos pais com materiais (medicamentos vazios, toucas, máscaras, batas brancas, seringas, panfletos informativos de hospitais ou farmácias), e fomos colocá-lo à entrada do Centro, no tripé onde costumamos pôr os avisos quando queremos que os pais “tropecem neles”. Fui também com os que andavam mais interessados nas brincadeiras de médicos e doentes à sala da Pré que tinha já um consultório, brincámos lá e vimos o que eles lá tinham, e começámos a fazer o nosso consultório, “copiado” do deles.



Apesar destas alterações, e como já foi dito atrás, a área do Faz-de-Conta continuou a ser alvo de alguma insatisfação no grupo das educadoras do Centro Comunitário. No ano letivo 2007/08 ficou registada esta temática como um assunto a aprofundar numa formação interna. Esta formação realizou-se só no ano seguinte, a 18-02-2009. Na reunião de equipa de 06-02-2009, sugiro que a metodologia desta formação seja baseada nas dúvidas, questões e/ou comentários levantados por todos os intervenientes (educadoras, auxiliares, pais). Surgem já nesta reunião várias questões das próprias educadoras que são registadas. Cada educadora irá ainda recolher as dúvidas das auxiliares das suas salas. Na reunião seguinte, 11-02-2009, são trazidas para a mesa as questões recolhidas. Decide-se que fiquem

anônimas, de forma a que, sobretudo as auxiliares, não se sintam constrangidas. São analisadas várias, entre as quais:

- Até que ponto o brincar na área do Faz-de-Conta é educacional, ou seja, promove aprendizagens como as que são esperadas por exemplo nas OCEP?
- Como é que eu posso saber quais as aprendizagens que estão a ser realizadas quando as crianças estão no Faz-de-Conta? (parece difícil a observação e registo)
- Quando estou no Faz-de-Conta vejo as crianças muito contentes por me ter ali, mas depois olho para o resto do grupo e fico sempre com uma sensação de remorso, porque me parece que não estou realmente a trabalhar nem com os do Faz-de-Conta, nem com os outros...
- Qual o papel do adulto no Faz-de-Conta? Devemos ir encaminhando e aproveitando a brincadeira para trabalhar conceitos?
- Quando mudamos o cenário do Faz-de-Conta, como por exemplo quando estamos a construir uma oficina de carros, as crianças devem manter-se em brincadeiras que digam respeito a oficinas?
- Será que os cenários que criamos afinal orientam tanto a brincadeira como um cenário de casinha tradicional?
- Na oficina de carros, será que as meninas vão ter tanto interesse em ir para lá como os meninos? Ou seja, ao criarmos um determinado cenário que é do interesse de alguns, não estaremos a deixar outros interesses de fora?
- Apesar de ter as minhas dúvidas sobre a importância do brincar no Faz-de-Conta incluído no trabalho “para que nos pagam”, ou seja, intencionalmente educativo, tenho a certeza de uma coisa: quer na área do Faz-de-Conta, quer no recreio, quando as crianças estão a brincar à vontade, são os melhores sítios para se conhecer verdadeiramente as crianças.

É de salientar que as perceções, as dúvidas e as inquietações das educadoras e auxiliares sobre o brincar, especificamente na área do Faz-de-Conta, entram em contradição com o seu discurso sobre a importância do brincar, no geral, no desenvolvimento da criança. Esta área da sala levanta hesitações e indefinições de intencionalidade educativa, talvez por ser o local onde efetivamente os adultos sentem que é a criança que está em controlo: o jogo é seu, dirigido por si, e o papel do adulto é segui-la, por vezes em situações consideradas “pouco corretas” ou “pouco educativas” – ainda que façam todo o sentido no próprio jogo da criança. Como contava a educadora Gina nesta reunião:

No outro dia a Bárbara disse que ia fazer patinagem no gelo como tinha visto na televisão. Pegou nos pratos de plástico do Faz-de-Conta, pô-los por baixo dos pés, e pôs-se a deslizar na sala como estivesse mesmo a patinar... e eu fiquei ali a olhar para ela, sinceramente sem saber o que fazer: ela estava a imaginar a situação e a concretizá-la, e tudo aquilo fazia sentido; mas será que eu devia deixá-la andar assim, sujeita a estragar os pratos, e uma vez que os pratos até servem para comer (mesmo que seja a fingir, claro...) Pus-me a pensar o que é que algum pai diria se entrasse naquele momento e visse aquilo... (bem, se fosse pai se calhar nem dizia nada, os pais costumam ser mais liberais, mas uma mãe, mesmo que não dissesse nada, com certeza que não ficava a pensar lá muito bem de mim...)

É possível identificar aqui a natureza ambivalente do brincar, sob o ponto de vista do educador, referida por Wood e Attfield (2005): por um lado, a crença de que a educação de crianças pequenas é fundada no brincar atingiu foros de regra quase universal; por outro, contudo, esta regra é mais observada no dizer do que no fazer. Nos estudos realizados por

Benett e Kell (in Wood e Attfield, 2005) sobre a qualidade do brincar, aqueles autores constataram o desfasamento entre o discurso dos educadores e a realidade das suas práticas: apesar de todos os educadores mencionarem a importância do brincar e o referirem como um dos seus objetivos, as observações revelaram que os professores aparentavam ter baixas expectativas sobre o brincar e, frequentemente, falta de supervisão e intervenção direta no brincar das crianças. Wood e Attfield (2005) assinalam que, no atual enquadramento educacional, o estatuto do brincar é visto mais em relação aos resultados de aprendizagem, do que analisado pelo complexo processo do que significa, efetivamente, o brincar na vida da criança.

Da discussão realizada na reunião de 11-02-2009 sobre as dúvidas levantadas conclui-se que a formação deverá focalizar-se sobre três aspetos essenciais: o papel do adulto no brincar do Faz-de-Conta, incluindo aqui a observação e a atenção às ações da criança; a organização do espaço de brincadeira; e que aprendizagens decorrem do brincar, na perspetiva de demonstrar e fundamentar a importância do brincar. A sessão, por rotatividade, será dinamizada pela educadora Gina e nela participam todas as educadoras e auxiliares. Como bibliografia de base para a pesquisa e apresentação, são utilizados dois livros de J. Moyles: *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil* e *A excelência do brincar*.

Na sessão de formação (18-02-2009) é realçada a importância do papel do adulto como promotor do brincar que leva ao desenvolvimento, numa postura de proactividade. Esta inclui não só um elemento extraordinariamente importante, que é a troca comunicacional, o diálogo, mas também a organização de oportunidades para brincar. Enfatizando o *diálogo* como uma ferramenta essencial de aprendizagem, Bruner (1980) diz-nos que existe suficiente evidência, em estudos, de que o brincar de fantasia (Faz-de-Conta) providencia não só a oportunidade para expressar as fantasias internas das crianças, mas é também um meio muito rico para utilização de linguagem mais elaborada entre as crianças. Contudo, embora a área do Faz-de-Conta existisse na maioria das instituições observadas por Bruner (1980), de acordo com este autor essa área de atividade existia nas salas mais por hábito do que por verdadeira consciencialização da sua importância.

A qualidade do brincar da criança é de vital importância e pode ser monitorizada de vários modos. No contexto desta formação foi apresentada e entregue às participantes um questionário de Moyles (2002: 129) para ajudar a refletir sobre este assunto:

1. Que recursos e atividades:

- São usados mais frequentemente e porquê?
- Estimulam o brincar e a concentração mais prolongada?
- Estimulam a independência e a autonomia nas crianças?
- Estimulam as crianças a conversar (a) com os seus colegas e (b) com adultos, e promovem conversas mais longas?
- Promovem mais discussão dos resultados?
- Estimulam o brincar e a aprendizagem cooperativos?
- Estimulam o brincar solitário e/ou paralelo?
- Desenvolvem mais efetivamente as habilidades de coordenação, manipulação, imaginação e criatividade?
- Desenvolvem entendimentos, valores e conhecimentos matemáticos, científicos, ambientais, geográficos, históricos, religiosos e estéticos?
- Estimulam mais a criança a elaborar a partir do seu brincar, a usar a sua imaginação, habilidades, conhecimentos, a resolver problemas com persistência e cuidado?
- Estimulam mais uma abordagem multissensorial à aprendizagem?
- Estimulam a criança a explorar questões morais e éticas?
- Tendem a produzir comportamentos agressivos ou inadequados nas crianças?
- Parecem mais populares quando um adulto está presente ou envolvido?
- São mais úteis para determinados tópicos?

2. Os meninos e as meninas diferem na escolha de recursos e materiais? Qual a razão?

3. As crianças selecionam os seus próprios recursos e atividades? Conseguem encontrá-los e arrumá-los facilmente?

4. As crianças perseguem determinadas ideias e transferem aprendizagens por meio dos diferentes recursos e atividades disponíveis num dado momento?"

Grande parte das auxiliares e educadoras começaram a analisar a sua sala através do questionário, tendo as questões suscitado relatos das suas próprias observações, o que contradizia, de algum modo, as suas próprias dúvidas, levantadas anteriormente, relativamente às dificuldades de observação. Este tipo de reflexão partilhada, numa dimensão informal, permite uma maior orientação dos processos formativos para a experiência e para os saberes experienciais dos profissionais, valorizando essencialmente a autoformação e a interformação e configurando o que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001a: 37) designam por abordagem ecológica da formação.

Esta abordagem envolve os professores na melhoria da escola com o objetivo de melhorar os métodos de ensino, o currículo, as estratégias de participação dos pais (...). Estes projetos são iniciados para resolver problemas concretos. É na sua resolução que os professores adquirem, através da leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro, conhecimentos específicos e competências de resolução de problemas em equipa

Um outro aspeto debatido na formação, que mereceu grande destaque, foi o tipo de interação educador/criança. O estilo de intervenção é de especial importância, sendo a pergunta que os educadores devem fazer a si mesmos: a minha intervenção vai realçar ou desvalorizar o brincar da criança? O episódio que Moyles (2002: 125) relata, transcrito em

rodapé²², acendeu a discussão novamente, provocando uma autocrítica eivada de humor, quando as participantes foram revelando situações semelhantes que haviam acontecido consigo:

Bem, isso faz-me pensar... eu tenho mesmo tendência para fazer isso, fazer essas perguntas às crianças, do tipo de que cor é o teu telhado, o que é que estás a desenhar (quando vejo muito bem o que é), quantas rodas tem o teu carro... agora começo a perceber que as crianças devem achar que eu sou um bocadinho burra, nem sei de que cor são as coisas, ando sempre a perguntar... (auxiliar Hortense)

O que me parece é que eles devem pensar que nós desconfiamos deles. Desconfiamos que eles não saibam as coisas e então estamos sempre a confirmar. Acho que realmente eles têm que ter muita paciência para aturar os adultos... (educadora Susana)

E o encaminhamento, o induzir, que gostamos tanto de fazer? Quando lançamos uma proposta, já temos muita coisa pensada. E eles, que são espertos, até já vão dando a resposta que nós queremos ouvir... porque depois, quando dizem “a coisa certa”, ou seja, a resposta que nos interessa, fazemos um grande elogio a quem “acertou” e, claro, eles gostam e ficam muito contentes. Mas será que era alguma coisa daquelas que eu tenho em mente, que lhes interessa verdadeiramente? (educadora Lídia)

Nesta linha de pensamento, e parafraseando Malaguzzi (1998), diz-nos este pedagogo que mesmo os educadores que se consideram mais democráticos têm atitudes dominadas por estratégias de ensino antidemocráticas. Estas incluem diretrizes, procedimentos ritualizados, sistemas de avaliação e currículos cognitivistas rígidos, acompanhados de planificações predeterminadas e técnicas de reforço comportamentalistas. Malaguzzi (1998) afirma ainda que temos que discutir mais aprofundadamente o papel que as crianças assumem na construção do conhecimento e o apoio que recebem dos adultos nessa construção. Para este pedagogo, “é óbvio” que entre o aprender e o ensinar, a abordagem de Reggio Emilia honra o primeiro. Também Oliveira-Formosinho (2004: 85) refere que a participação efetiva da criança no contexto está relacionada com a efetiva ressonância das suas expectativas e interesses, *num processo integrado de ensino-aprendizagem que responda à natureza holística da criança.*

²²A este respeito, a educadora Gina introduz um pequeno registo anedótico descrito em Moyles (2002: 125): *Duas crianças de 4 anos, Nadia e Jason, estavam a brincar com blocos a fazer uma construção muito alta quando o professor interveio. Quase sem pensar, o professor comenta: “Que grande prédio vocês construíram. Será que é mais alto do que tu, Nadia?”. Nadia, acostumada a este tipo de perguntas, põe-se imediatamente de pé ao lado dos blocos, enquanto Jason recua à espera da próxima pergunta. Ele olha para a Nadia e para a construção, e põe mais um bloco no cimo, de modo a ficarem com as alturas iguais. A voz do professor, alta em volume mas baixa em credibilidade, pergunta: “Como é que podemos saber se têm a mesma altura?”. Jason procura uma vareta ou uma régua para colocar sobre a cabeça da Nadia e da construção, para que o professor possa saber se a altura é igual. “Sim”, continua o professor, “fizeste com que ficassem da mesma altura. Muito bem!”. Neste momento o professor segue para dar atenção a outro grupo. Enquanto isso, Nadia e Jason continuam a construir o submarino deles com os blocos. Eles estavam prestes a submergi-lo no momento em que o professor interveio, pedindo à Nadia que comparasse a sua altura com o que, para eles, era a torre de comando. Quem, sem ser professor, é que lhes pediria para comparar a sua altura com a da torre de comando de um submarino que estava prestes a iniciar a submersão?*

No sentido de ajudar a observar a atividade lúdica da criança, foi ainda abordada, embora de forma superficial, a ser aprofundada posteriormente, a *Escala de Intensidade Lúdica de Van der Kooij* (2003: 41), na qual este investigador considera três características principais na observação do jogo:

a) *Motivação Intrínseca*: é definida como a necessidade de envolvimento numa atividade provocada pela pessoa ou pela própria atividade; a recompensa é gerada pela própria participação. Para a construção da escala, no âmbito da motivação intrínseca, Van der Kooij seleciona as características mais significativas - desejo de exploração, duração e intensidade do comportamento lúdico, grau de prazer lúdico e persistência do comportamento lúdico;

b) *Controlo Interno*: é definido como o grau no qual os indivíduos têm perceção de que controlam as suas ações e feitos. As características que Van der Kooij (2003) seleciona para este âmbito são: intencionalidade, presença de uma estratégia, controlo da atividade lúdica, existência de um plano e experiências de sucesso durante o jogo;

c) *Suspensão da Realidade*: é definida como a perda da personalidade real e a aceitação temporária de uma personalidade ilusória ou imaginativa – *Faz-de-Conta ou Fingir*. Inclui fatores como grau de criatividade e complexidade, relação com a realidade, extensão e dinâmica da imaginação.

Esta escala permite focalizar a observação e avaliar a intensidade do jogo, através de quinze itens, pontuados numa escala de quatro pontos, em que cada comportamento é descrito de forma gradativa. Segue-se um exemplo, no âmbito da escala de Vander Kooij (2003: 51):

Motivação Intrínseca

Grau de Complexidade:

1. A criança manifesta apenas atividade lúdica limitada à manipulação dos materiais, duma maneira muito convencional;
2. Realiza uma atividade lúdica pouco diferenciada e elementar sem grande variação e complexidade;
3. Evidencia uma brincadeira bastante variada e caracterizada por diversas e diferentes atuações;
4. Manifesta uma atividade lúdica diferenciada com uma brincadeira variada e atuações complexas.

No que se refere à organização dos espaços de brincadeira, foi enfatizada a noção de que o brincar é sempre estruturado pelos materiais e recursos disponíveis (Moyle, 2002). Daqui decorre que a qualidade do brincar depende necessariamente da qualidade, da quantidade e da variedade do que é disponibilizado às crianças: é necessário que o adulto invista na variedade dos materiais, aumentando assim as possibilidades das situações lúdicas. Houve posteriormente, nas salas, muitas alterações a este nível.

Relativamente à questão sobre as aprendizagens que decorrem do brincar, a educadora Gina apresentou uma listagem adaptada de Wood e Attfield (2005) que foi discutida com exemplos concretos de situações de sala. Esta lista de algum modo colmatou a necessidade de afirmação e reabilitação do brincar aos olhos das educadoras e auxiliares, que se propuseram, numa futura reunião de pais (já havia sido realizado um “Café com Pais” sobre esta temática) voltar a sensibilizar os pais sobre os ganhos do brincar nas aprendizagens das crianças, nomeadamente na área do Faz-de-Conta da sala.

O QUE SE PODE APRENDER A BRINCAR

- Definir um tema – enredo, personagens e sequência
- Negociar um enquadramento para a brincadeira e estabelecer regras
- Usar as próprias ideias e ouvir as dos outros
- Ser capaz de negociar e cooperar para um fim comum
- Transformar objetos, materiais, cenários e ações
- Comunicar através da linguagem, sinais, símbolos e gestos (pensamento representativo)
- Usar a memória e estratégias de re chamada da informação
- Transmitir significados e intenções
- Comunicar as suas pretensões, definir papéis e ações
- Entrar e sair do jogo (capacidade de se distanciar)
- Ensaiar papéis e ações; dirigir ou orientar o jogo/brincadeira
- Manter ou desenvolver um papel
- Usar a imaginação e a criatividade para combinar e recombina r ideias
- Empatizar / Compreender a perspetiva de outros
- Criar, identificar e resolver problemas
- Revelar motivos, necessidades e interesses
- Ouvir, cooperar, rever e expandir ideias
- Usar estratégias de metacognição – pre dizer, monitorizar, verificar, refletir, avaliar

PROCESSOS SÓCIO-AFETIVOS E COMUNICACIONAIS

- Comunicar com pares e adultos em pequeno e grande grupo
- Empreender conversações com pares e adultos
- Transmitir ideias, comentários ou ações
- Participar num jogo
- Distribuir papéis, aceitar papéis, manter-se no papel
- Negociar e obedecer a regras criadas
- Brincadeira paralela/colaborativa/em pares/em grupos
- Usar acessórios ou dar significados a objetos
- Usar pensamento abstrato para transmitir significados e pretensões
- Oferecer sugestões alternativas
- Orientar-se a si próprio e a outros no jogo/brincadeira
- Compreender as suas e as emoções dos outros
- Regular os seus próprios sentimentos e emoções
- Distanciar-se para dirigir, negociar, desenvolver e expandir o jogo
- Estabelecer amizades – do mesmo e do sexo oposto
- Usar estratégias de resolução de conflitos

INVESTIGAÇÃO, EXPLORAÇÃO E COMPETÊNCIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

- Criar, reconhecer e resolver problemas
- Observar atenta e cuidadosamente
- Fazer e responder a perguntas
- Usar exploração sensorial ao investigar as propriedades e características dos materiais
- Usar movimentos finos ao investigar, controlar e manipular materiais
- Usar uma variedade de ferramentas para investigar
- Reparar em, e comunicar, causas e efeitos

- Usar linguagem descritiva para exprimir experiência, sentimentos e ideias, para organizar, persuadir e reportar com precisão
- Representar ideias através de diferentes meios
- Usar termos específicos para descrever e analisar a experiência (por exemplo, termos matemáticos, científicos e tecnológicos)
- Identificar e descrever relações e classificações
- Fazer ligações entre novos conhecimentos e conhecimentos já existentes
- Fazer previsões, testar ideias e hipóteses
- Descrever atividades e transmitir informação
- Procurar a ajuda de colegas/adultos.

PROCESSO CRIATIVO E CAPACIDADE DE IMAGINAÇÃO

- Compreender a natureza “e se...” e “como se...” do Faz de Conta
- Distinguir e combinar fantasia e real
- Gerar e comunicar ideias e imaginação através da linguagem e diferentes meios – pintura, desenho, modelagem, escrita, colagem, estampagem, construções e projetos
- Combinar e transformar materiais e recursos
- Desfrutar de experiências sensoriais
- Correr riscos, refinar ideias e editar trabalhos/produtos.
- Expressar ideias abstratas verbalmente e através de diferentes meios
- Responder emocionalmente a experiências e exprimir emoções verbalmente e através de diferentes meios.

Após esta formação/reflexão, foram alterados alguns cenários de Faz-de-Conta, como descreve a educadora Lídia no seu relatório de final de ano (2008/09):

No seguimento de uma sessão de formação interna acerca do brincar no/ao Faz-de-Conta, fiz uma reflexão sobre este espaço, nomeadamente como a sua dinamização por cenários pode ou não ser “castradora” do brincar da criança. (No meu Faz-de-Conta tenho um Hospital, será que posso brincar aos piratas?)

De facto, e como pude comprovar aquando do cenário do restaurante, as crianças brincam e recriam várias situações nesta área, ainda que não ligadas ao cenário original; deste modo, cabe ao educador providenciar materiais de apoio ao imaginário de cada criança, para ela poder construir as suas representações do mundo.

Para promover a colaboração das crianças neste processo de mudança, questionei-as, em reunião de grupo: “O que gostavas de ter ou brincar no Faz-de-Conta?”

“Às bruxas” (Pedro); “Um castelo com espadas dos guerreiros e escudos para lutarem nas guerras” (João); “Um castelo com uma rainha” (Rute); “Um restaurante chinês” (Sofia); “Uma casa e um piquenique” (Francisco); “Aos cabeleiros. Precisamos de vernizes, escovas, lavatório, champô, tesoura, secador, pano para pôr no pescoço e espelho” (Marina); “Uma corrida de carros” (Miguel); “Aos polícias. Precisamos de algemas, apito, papel para as multas, chapéu e roupas de polícia, sinais de trânsito e uma prisão” (André); “Ao Batman com uma máscara na cara, uma coisa para os braços e um morcego aqui em cima” (Gil); “Às mães e aos pais. Precisamos de uma cama e um bebé, um carro, uma chupeta, uma fralda, um bibeite, um biberão e leite” (Ana).

De tal modo diversas eram as opiniões, que lhes sugeri, numa primeira fase, arranjarmos caixas grandes de plástico, transparentes, cheias de acessórios e roupas para que eles brincassem ao que quisessem. Concordámos e fizemos uma lista para o que era necessário para as seguintes situações de interesse: construtores; cabeleiros; coisas de casa e piqueniques; cavaleiros e castelos; médicos e hospitais; disfarces e roupas de vários personagens (bruxas, lobos, princesas, Batman, polícias... que teremos que adquirir na altura do Carnaval). Concordámos ainda em pôr carros, tratores e camiões na área das construções, para quem quisesse fazer lá esse Faz-de-Conta.



Foto 1



Foto 2



Foto 3

Alguns exemplos da forma de arrumação dos materiais, organizada e catalogada com as crianças: Foto 1 - Tiaras, varinhas, coroas; Foto 2 - Maquilhagem; Foto 3 – Pulseiras, colares, brincos



Foto 4



Foto 5



Foto 6

A bilheteira para os espetáculos (Foto 4), o nome escolhido para o Teatro (Foto 5), os cartazes de anúncio de espetáculos do Teatro Aveirense (Foto 6), com o qual a instituição tem protocolo²³ e onde se deslocam frequentemente.



Uma apresentação de teatro, que incluía música, em março de 2009. O grupo aqui fotografado é de crianças já em Jardim de Infância, que integra as crianças de creche da sala T2.

²³ Este protocolo foi assinado formalmente, em documento próprio, entre a Diretora do Teatro e as crianças do Centro Comunitário, estando afixado na parede da instituição.

Esta formação interna proporcionou um debate profundo sobre as crenças das pessoas sobre o brincar, nomeadamente na área em sentiam mais dificuldade em participar – o Faz-de-Conta. Decorreram daqui transformações concretas e, sobretudo, uma maior consciencialização sobre as potencialidades, a importância e os ganhos da criança com o brincar em situação de Faz-de-Conta.

Espera-se que o principal efeito de uma formação deste tipo seja a mudança das pessoas envolvidas, no sentido da melhoria da qualidade de vida e do conforto dos espaços e do ambiente escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional das pessoas envolvidas, com repercussões diretas na vida das crianças da instituição (Oliveira-Formosinho, 2001a, Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001a; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002). É ainda de destacar o clima descontraído e até de confraternização em que pode decorrer este tipo de formação (e foi este o caso), o que também contribui para ultrapassar a solidão profissional que caracteriza a atividade docente. Esta solidão é real, inclusive, nas instituições nas quais as pessoas trabalham, aparentemente, em equipa. A formação pode proporcionar situações de envolvimento e aprendizagem, de encontro, de partilha de preocupações e de troca de experiências.

Uma outra área muito refletida no Centro Comunitário, é a área da escrita, que será abordada de seguida.

2.7.2.2. Brincar a ler e escrever

Deixem a criança em paz até ela precisar de ajuda. Mas saibam que ela não vos virá avisar de que esse momento chegou. Perceber quando chega esse momento é a arte de ensinar crianças pequenas (Pascal e Gamage, 1992, in Moyles, 2006: 125).

Outra área que não existia no início do ano de 2007/08 era a área da escrita. Esta surge na sala de creche T2, em março de 2008.



A Rute e o João, a ler, ainda bebés



Duas fotos do Berçário, 2008/09: bebês em plena leitura

Como nos diz Moyles (2006), as experiências de brincar oferecidas às crianças dos zero aos três anos serão apropriadas ou não, consoante o grau de adequação ao desenvolvimento e aos interesses das crianças e à sua sintonia com as características dessas mesmas crianças. Neste caso específico, a Rute é a criança mais velha do grupo, tendo demonstrado interesse nesta forma de expressão em particular, provavelmente por conhecer bem o trabalho da sua mãe – a mãe da Rute é educadora com formação no MEM, dando grande relevância à escrita, visível na grande profusão de textos produzidos e expostos nas paredes da sua sala, que a Rute conhece bem. Contudo, várias outras crianças da sala, sem estes antecedentes, nem ainda a sua idade, foram “contagiadas” pelo seu interesse, e a educadora da Rute, Lídia, decide dar continuidade a este interesse de forma mais visível, criando uma área na qual os materiais sugerem essa mesma atividade. Nas palavras da educadora Lídia na reunião de 03-07-2008:

A área da escrita teve muito a ver com a Rute. Andava sempre a dizer que ia escrever uma carta para a mãe. Escrevia muitas linhas, e depois dobrava muito bem os papelinhos para lhe ir entregar. Um dia eu trouxe-lhe uns envelopes usados da secretaria, e a partir daí não parou mais, não só ela como a Marina, o João, a Ana... Também me comecei a aperceber de que a maioria das crianças já identificava não só o seu nome como o dos colegas; muitos reconheciam letras de palavras e associavam-nas aos nomes dos colegas, dos pais, ou até lojas ou marcas. Tenho aqui alguns registos deles:

-Quando fui escrever o nome da Ana no desenho dela, ela foi-me apontar o calendário da parede, para eu escrever a data (23-11-2007);

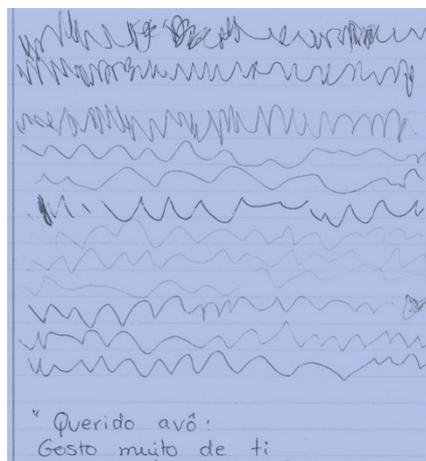
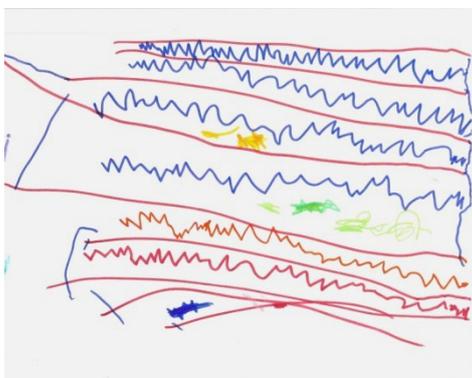
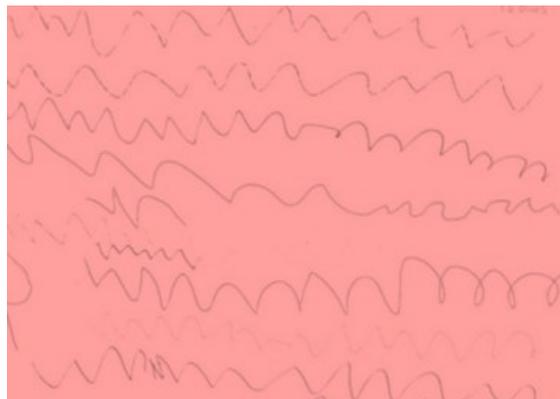
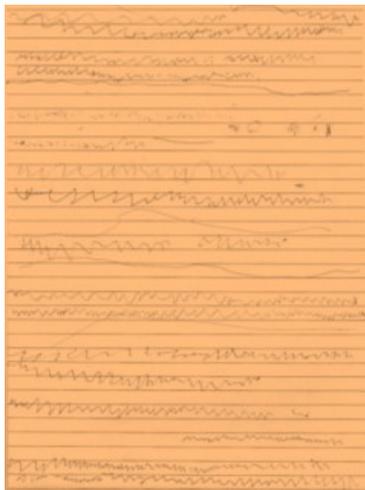
-Na área dos jogos, a Rute foi buscar o puzzle grande que tem as peças de letras. Pegou na letra R e disse - esta é a minha letra. Pegou na letra N e disse - e esta é do papá (Nuno)” (05-02-2008);

-A Marina está na área do desenho a fazer linhas com a régua e a esferográfica. Depois pede-me Lídia, faz o meu nome. Ajudo-a, com a minha mão sobre a dela, e vou dizendo Ma-ri-na. Ela pede para escrever papá e mamã e vai dizendo comigo “pa-pá”, ma-mã”, à medida que escrevemos” (15-02-2008);

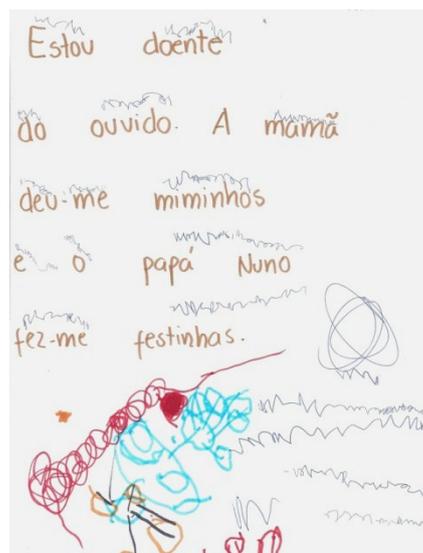
-O Mário estava a comer uma bolacha Maria, trincou-a e observou-a. Apontou para as letras que a bolacha ainda tinha, MARI, e disse Mário! (16-01-2008);

-[E este registo é cómico, do António, até parece que estava a gozar comigo]:
O António estava a contar uma notícia, mas como ele tem aquela dificuldade de articular as palavras, eu não estava a conseguir perceber o que dizia. Para não estar sempre a pedir-lhe para repetir, uma vez perguntei-lhe “Como é que eu escrevo isso, António?” e ele responde “com a caneta pêta...” (04-03-2008).

Alguns exemplares de escrita da Rute, recolhidos de novembro de 2007 a março de 2008:



(Esta “carta” dizia – “Querido avô, gosto muito de ti”)



Notícia: “Estou doente do ouvido. A mamã deu-me maminhos e o papá Nuno fez-me festinhas”.

Muito antes de aprenderem formalmente a ler e a escrever, as crianças interrogam-se e colocam hipóteses conceituais sobre a linguagem escrita. São ideias não convencionais sobre as funções e as propriedades da escrita e sobre o que esta representa (Ferreiro e Teberosky, 1982, 1986). Como refere Whitehead (1996), dá-se um importante avanço na criança quando esta se consciencializa que “escrever” não é a mesma coisa que desenhar. O seu traço, na “escrita”, é totalmente diferente do desenho (ver exemplos de escrita acima): é linear, anguloso, imitando a escrita real. Ao escrever, os gestos imitam mesmo a rapidez do adulto a escrever, e por vezes murmura sons, como se ditasse para si própria o que quer dizer no papel. Tal como no ato de ler (como quando a criança pega no livro, à maneira do educador, e “lê” para os colegas ou as bonecas), o mesmo acontece com o “escrever”. As crianças que têm acesso aos utensílios de escrita e têm modelos de pessoas que escrevem, naturalmente, à sua volta, começam a fazer elas próprias, naturalmente também, tentativas de escrita (Ferreiro e Teberosky, 1982, 1986; Sulzby, 1981). Os estudos de Clay (1976, in Spodek e Saracho, 1993) sugerem que o modo como as crianças entendem o significado e a função da escrita poderá proporcionar uma base importante para o futuro interesse e sucesso dessas crianças no âmbito da leitura e da escrita.²⁴

²⁴ A este respeito, será oportuno referir o comentário de um pai, num dos Cafés com Pais realizados no Centro. Dizia este pai: *O meu filho não escreve, tecla*. Isto, no seu entender, porque o pai e a mãe, ambos professores universitários, escrevem apenas e exclusivamente nos seus portáteis. A criança não tinha imagem do pai ou da mãe a escrever manualmente. A imitação de escrita da criança era de como quem está a usar um teclado de computador. Esta é uma outra geração de pais que vivenciam a escrita de uma outra forma, e que expõem os filhos a uma escrita não tradicional. Eventualmente, os registos escritos desta criança seriam totalmente diferentes dos da Rute...

Partir do mote da criança

Bruner (1972) enfatiza a longa e vulnerável infância do ser humano e a necessidade de uma relação próxima e mutuamente satisfatória com o prestador de cuidados. Esta relação implica reconhecer a criança como sendo um *brincador* ativo que desde o nascimento é capaz de iniciar e mesmo *coreografar a dança* do brincar com o seu prestador de cuidados (Reddy, 1991 e Trevarthen, 1993, in Whitehead, 1996). Esta situação de comandar o jogo aplica-se tanto ao gesto (em que o adulto imita os gestos da criança, num diálogo comunicacional) e aos vocalizos e palavras, como, neste caso particular, à utilização da escrita como forma de comunicação. O adulto apenas imita, e por vezes amplia, o mote dado pela criança.

Uma vez que aquilo que a criança sente sobre as coisas que faz é fundamental no brincar, esta forma de comunicação situa-se também no foro emocional; a Rute entendeu já que o impresso é portador de uma mensagem que ela quer transmitir a quem não está presente (mãe, avô, tia...). Esta representação que a Rute tem do que é a escrita está em oposição à *escrita pela escrita* ou à *escrita para ninguém* que, na escola tradicional, esvaziam o caráter interlocutivo de escrever (Colello, 2007). Whitehead (1996) chama também a atenção para a tendência natural das crianças pequenas de *gostarem* da linguagem, para o seu desejo de comunicar e a sua necessidade de fazer sentido da vida e das suas experiências. A autora sugere três princípios básicos para o trabalho com crianças pequenas: elevar o estatuto da conversa e da comunicação; assegurar que o uso da linguagem, falada ou escrita, é apropriada para a sua finalidade e para a situação em que ocorre, ou seja, não é provocada ou artificial, e chamar a atenção da criança para a escrita, tornando esta interessante e estimulante.

No modelo curricular do MEM preconiza-se a expressão livre da criança, acreditando-se que a criança entra no domínio da escrita escrevendo e aprende a ler enquanto escreve (Niza, 2002; Oliveira, 1997; Santana, 2007). De acordo com Santana (2007: 70) *a apropriação da escrita faz-se através da sua utilização funcional, mediada socialmente*. Esta investigadora, lembrando os estudos de Clanché (1988, in Santana, 2007), salienta a preocupação da escola para que as crianças saibam primeiro *como* escrever, para só depois as levar a questionarem-se sobre o *para quê* e o *porquê*. Na perspetiva de Clanché, o fundamental é que as crianças saibam claramente o *porquê* – e aqui Santana (2007: 71) acrescenta o *para quem* escrevem, sendo a comunicação o verdadeiro motor da escrita. Daí a importância dada ao ato de escrita naquele modelo curricular: a criança é encorajada a escrever o que quer comunicar; a copiar o que disse e a educadora escreveu por si; e a escutar, através das memórias relidas e relembradas, os bocadinhos de vida que foram acontecendo e que foi experienciando.

No ano de 2007/08 esta área é ainda incipiente na sala T2: uma mesa com esferográficas de diferentes cores, impressos diversos com linhas, lápis e borracha, envelopes e folhas pautadas.



Área da Escrita (ainda recém-criada), março 2007/08, na creche, sala T2.



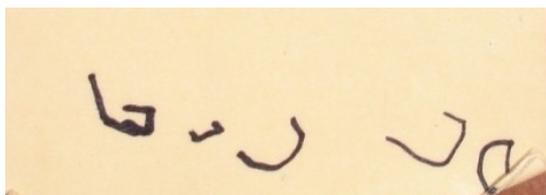
Em 2008, a Rute a “ler” e a “escrever”. Nesta última situação, a Rute escreve com uma pena e tinta da China. Esta atividade (pequenos grupos) decorre de uma imagem de Vivaldi que a educadora trouxe para a sala, quando “apresentou” Vivaldi às crianças, em tempo de grupo (tarde de Música), trazendo “As 4 estações” para as crianças ouvirem, bem como elementos biográficos do músico, para o personalizar perante aquelas. Uma vez que Vivaldi estava, na imagem, a escrever com uma pena na mão e algumas crianças a questionaram sobre isso, a educadora Lídia sugeriu escreverem “à maneira do Vivaldi” em pequenos grupos.

No ano seguinte, quando as crianças da T2 passam para a sala de jardim de infância, esta área é montada desde o início do ano, uma vez que estão já nessa sala as crianças que aí permaneceram, de 4 e 5 anos (os grupos são de idades heterogéneas). Como justifica a educadora Lídia no seu Projeto Curricular (2008/09):

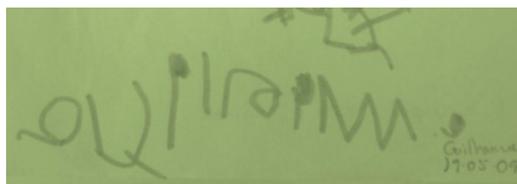
A área da escrita está equipada com materiais e instrumentos que proporcionam experiências ao nível da escrita e da leitura. Aqui são afixados os textos das crianças, as receitas de culinária e todas as tentativas de escrita das crianças. Existem também diversos suportes de escrita: envelopes, agendas, recibos, panfletos, impressos, cadernos individuais pautados, etc. Pretende-se sobretudo familiarizar a criança com o código escrito e com diversos suportes de escrita. Todas as tentativas de escrita pelas crianças são valorizadas, porque escrever faz parte do processo de comunicação. O computador é uma área próxima

à escrita e que a complementa. Com esta tecnologia, as crianças podem aceder e experimentar softwares didáticos, programas de desenho e de produção de texto, bem como pesquisar informações na internet. A biblioteca é também um complemento à área da escrita. Dispõe de uma estante com livros e revistas, alguns livros construídos pelas crianças e pela educadora, sobretudo recontos de histórias e resultados de pesquisas e projetos. Estão ao dispor ainda algumas enciclopédias para a infância e ainda um dicionário, para quando é preciso ir procurar uma palavra difícil.

A evolução da escrita do nome está patente nestes pequenos recortes de produções do Guilherme, outra criança da T2, sobre a escrita do seu nome:



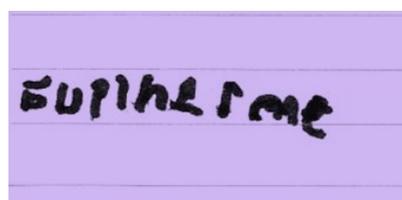
Outubro 2007 (2A 8M)



Maior 2009 (4A 4M)



Dezembro 2009 (4A 11M)



Janeiro 2010 (5A)

Estes dois últimos nomes são escritos já sem modelo (cartão com nome). O Guilherme comenta, na última amostra, às vezes esqueço-me do “h”...

São numerosos os estudos que referem a valiosa combinação entre o brincar e a literacia (Christie e Enz, 1992; Morrow e Rand, 1991, in Roskos e Christie, 2000). A utilização da palavra impressa de forma natural no brincar, dando-lhe o mesmo sentido comunicacional e necessário que tem a palavra oral, promove as condições para a exploração do impresso e para as aprendizagens que daí decorrem. A insinuação da literacia nos contextos de brincar aparece como uma extensão natural dos interesses das crianças, fazendo emergir leitores e escritores intrinsecamente motivados e competentes. Roskos e Christie (2000) sintetizam no seu livro *Play and literacy in early childhood, Research from multiple perspectives* vários estudos de diferentes investigadores, sob três perspetivas: cognitiva, ecológica e sociocultural.

A *perspetiva cognitiva* focaliza-se nos processos mentais que relacionam o brincar com a leitura e a escrita. Assim, ambos, brincar e literacia, envolvem representações simbólicas, pensamento narrativo e o uso de linguagem não diretamente ligada à ação que se executa. Estas afinidades aumentam a possibilidade de que a brincadeira de Faz-de-Conta desenvolva capacidades cognitivas que irão facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os investigadores que abordam o brincar e a literacia sob uma *perspetiva ecológica* preocupam-se com as características do ambiente que promovem ou inibem as oportunidades das crianças de aliarem a literacia ao brincar. Nesta ótica, Neuman e Roskos (1997, in Roskos e Christie, 2000) sublinham que esses ambientes incluem, não só os espaços físicos, mas também as relações e interações que determinam quando, com que frequência, e em que situações as crianças podem envolver-se no uso das ferramentas culturais da literacia. Por exemplo, um “restaurante” na sala poderia ter canetas, blocos para apontar o pedido, menus, preços e diversa sinalética (como relatado atrás, com o “restaurante italiano” criado no Centro).

As conclusões de vários estudos (Neuman e Roskos, 1991) comprovam que este tipo de cenários resultam na emergência de atividades de leitura e de escrita durante o brincar e em ganhos no conhecimento explícito, processual e estratégico da literacia. Também Mata (2006) na sua obra *Literacia familiar - ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*, analisa e cita diversos autores, entre os quais Chaveau (1994), Hiebert (1981), Goodman (1995) e Teale e Sulzby (1986), no âmbito da problemática da literacia/ambiente que rodeia a criança.

Todos estes investigadores consideram que as interações precoces com pessoas significativas sobre linguagem escrita e as experiências sociais nas quais as crianças têm oportunidade de participar, têm um impacto muito relevante no desenvolvimento da literacia. Este é um processo socialmente construído: as crianças são socialmente motivadas através do apoio que lhes é dado nas suas explorações sobre a escrita, construindo significações partilhadas e hipóteses conceptuais sobre a escrita (Mata, 2006).

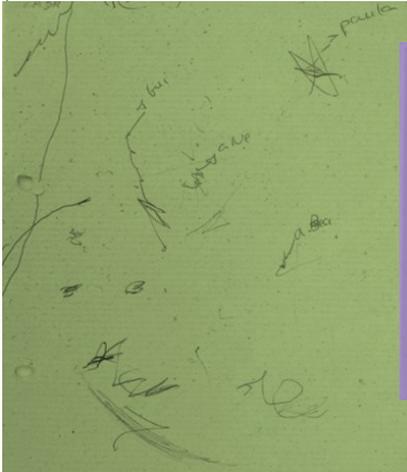
Por último, a *perspetiva sociocultural* debruça-se sobre a incorporação das atividades de literacia nos contextos social e cultural. O brincar providencia e é utilizado como um observatório sobre os significados e usos atribuídos à literacia por diferentes grupos culturais, revelando as variações inter e intraculturais nas conceptualizações da literacia como ferramenta de comunicação. A espontaneidade e a quase universalidade do brincar fazem com que este seja um cenário privilegiado para estudar como as crianças interpretam a literacia e como, através da sua participação, transformam as suas próprias conceções sobre a leitura e a escrita.

Bocadinhos de vida

As amostras de escrita abaixo retratadas, documentam a evolução da escrita do Jorge, através das “notícias” que ia contando da sua vida:

Quería escrever como eu e começou a fazer os rabiscos e a dizer o nome de quem escrevia

Notícia dada pelo Jorge, (2A 8M): Eu fui à praia com a mãe e a tia Carla.



Eu fui à praia
com a mãe e a
tia Carla.

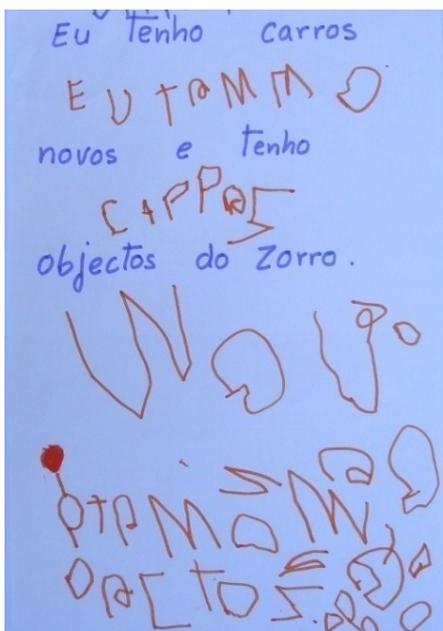
(Registo da educadora sobre o Jorge, 2A 3M)

Fui
aos carrosséis.
A mãe e o pai
ficaram a
ver-me.

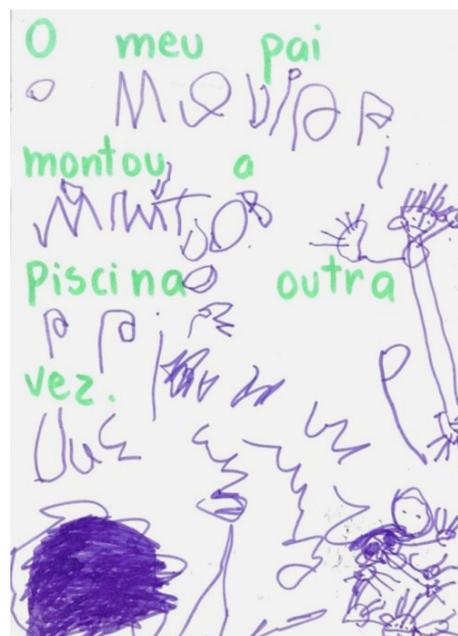
Notícia, 3A 8M
(Fui aos carrosséis. A mãe e o pai ficaram a ver-me.)

O Fábio comprou
um carro para o
Martim e um tractor
para mim.
O tractor não tinha
carroço, mas arranjei
um em casa da avó
Pureza.

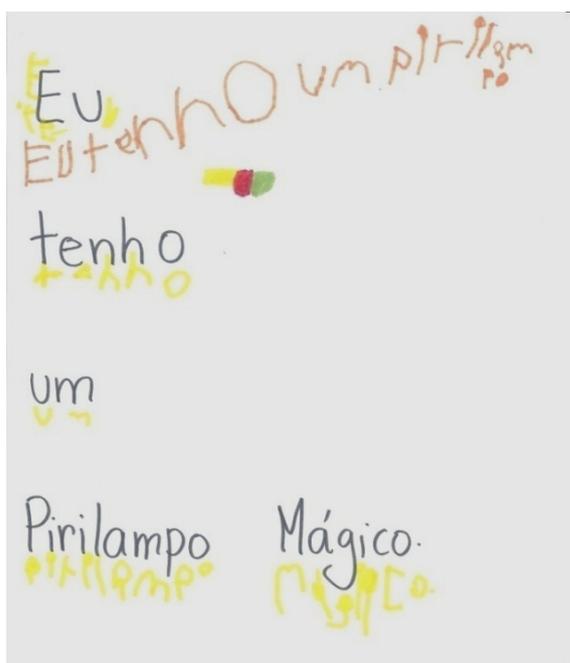
Notícia, 4A 4M
(O Fábio comprou um carro para o Martim e um tractor para mim. O tractor não tinha carroço, mas arranjei um em casa da avó Pureza.)



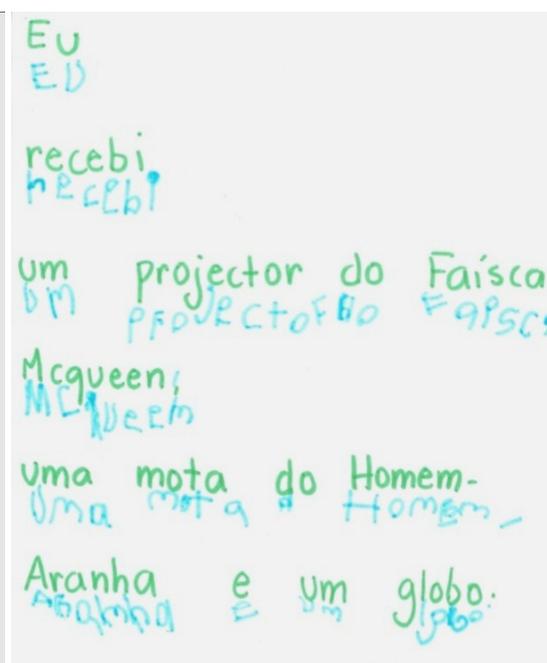
Notícia, 4A 5M
(Eu tenho carros novos e tenho objetos do Zorro.)



Notícia, 4A 6M
(O meu pai montou a piscina outra vez.)



Notícia, 4A 9M
(Eu tenho um Pirilampo Mágico.)



Notícia, 4A 11M
(Eu recebi um projetor do Faísca McQueen, uma mota do Homem-Aranha e um globo.)

As pequenas narrativas de vida, relatando as coisas importantes que vão acontecendo e que são registadas para memória futura, relacionam-se diretamente com a literacia. Mata (2006: 222) realça o inquestionável interesse que as crianças demonstram sobre a escrita e a leitura, considerando que *ignorar ou travar estas tentativas é prejudicial, sendo este prejuízo ainda maior para as crianças que depois não têm outros contextos onde o possam fazer de modo sistemático*. Sérgio Niza (1998) fala da não separação entre a fala e a

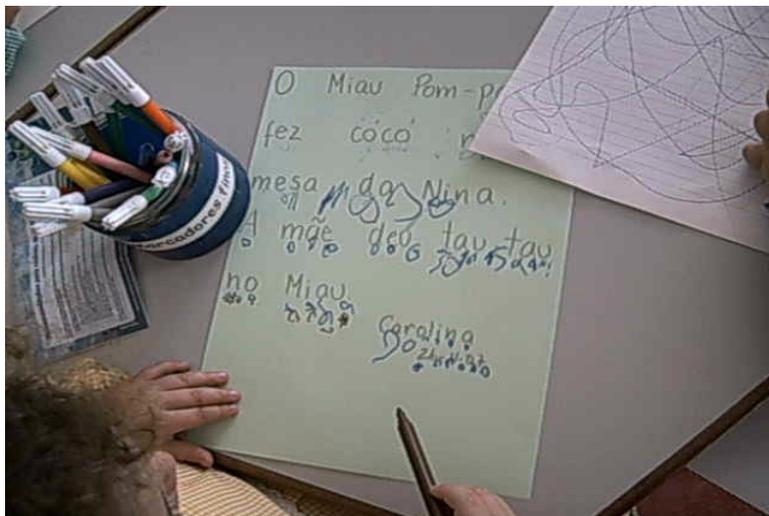
escrita. Para este autor, (1998: 3) cabe ao professor ajudar a criança a tomar consciência do sentido funcional da escrita. Concomitantemente, Mata (2006) afirma que a conquista da linguagem escrita (características, funções, afetos, motivações) é realizada precocemente e desempenha um papel fundamental mesmo na evolução futura da criança a este nível.

Esta conquista da escrita poderá acontecer pelo desencadear de um processo de produção que parta da escrita da fala da criança (como nas “notícias” acima documentadas) para a escrita das suas evocações ou pensamentos. Esses relatos ou a explicitação de ideias pela criança, passados a escrito, devem ser entendidos como um processo de comunicação funcional.

O trabalho desenvolvido no Centro Comunitário tem sido realizado na perspectiva de criar situações e ambientes informais em que a escrita, para além de fazer sentido (como registo da fala ou como preservação do que acontece para memória futura) é vista como uma necessidade de comunicar, em tudo semelhante à da fala.

Nas conclusões da sua investigação sobre a descoberta da linguagem escrita, Mata (2006: 223) sublinha:

Assim, é de grande importância uma abordagem precoce à literacia, não só porque proporciona ocasiões para a criança refletir sobre a linguagem escrita, e gradualmente progredir na compreensão das características convencionais e funcionais, como também a apoia no desenvolvimento de atitudes positivas, que poderão ser determinantes na fase inicial do processo de aprendizagem.



As coisas importantes da Carolina, na sala T2, abril 2007: O Miau Pom-Pom fez cócó na mesa da Nina. A mãe deu tau-tau no Miau.

A natureza do meio ambiente e os materiais disponibilizados fortalecem ou enfraquecem disposições positivas como a curiosidade. No caso da Rute, acima descrito, o seu interesse pela escrita foi de natureza espontânea, apresentando, ao envolver-se nessas

atividades, sinais de envolvimento (Laevers, 1994) como concentração, persistência, automotivação e mesmo fascínio por aquela atividade. Este interesse da Rute contagia outros: Trevarthen (1995) vê a criança como um *companheiro inato e um cooperador*, que nasce pronto para aprender através dos pensamentos e sentimentos partilhados com outros.

Brincar à escrita levou àquilo que se pode chamar uma aprendizagem difícil, ou seja, a própria escrita. Ninguém disse à Rute para começar a escrever, nem para que servia a escrita: o ambiente e as oportunidades criadas propiciaram a exploração, o pensamento, a imaginação, o fazer.

Ao contrário da visão academicista de indução das crianças à leitura e à escrita, o estar verdadeiramente atento aos seus interesses e a consequente disponibilização do adulto no apoio a estes interesses, permite ganhos reais e mais eficazes, porque de motivação intrínseca (Laevers, 1994; Bruce, 2001).

Como nos diz Laevers (2005), é o nível de envolvimento da criança que promove o seu nível de desenvolvimento. O reconhecimento e compreensão das idiossincrasias de cada criança é, também, um fator fundamental na criação de oportunidades: cada criança não é o grupo de crianças, e o que interessa a uma pode não interessar a muitas. É aqui que verdadeiramente se constrói a diferenciação pedagógica: *a imagem de criança competente, como sujeito de direitos e especificamente do direito à participação em colaboração com pares e adultos, encontra apoio diferenciado conforme as escolhas dos materiais pedagógicos* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a: 29). A diferenciação pedagógica consubstancia-se, assim, através dos processos de observar, escutar e negociar.

Neste cenário, o educador torna-se a “peça de equipamento” mais importante num centro para a infância. O seu próprio envolvimento com cada criança durante o brincar desta é uma parte essencial do seu papel, de modo a realmente perceber o que a cativa, o que lhe interessa, e, como pode, seguindo-a, expandir as oportunidades de crescimento e aprendizagem.

Concluindo

A construção real dos direitos das crianças faz-se também nos espaços coletivos, nos quais se vive uma cidadania ativa: como atrás foi visto, a criança é, de pleno direito, um coator das suas aprendizagens, fora da transmissividade e da reprodução acrítica.

Os direitos das crianças, nomeadamente, por exemplo, o direito à curiosidade e às primeiras incursões na linguagem escrita – tradicionalmente prerrogativa de crianças mais velhas – radicam no resgate da imagem da criança, como ser com competência e atividade: a

atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do cotidiano educativo (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a: 15).

Consequentemente, esta imagem de criança com direitos, rica e competente, sustenta e torna inevitável o resgate do brincar. Aprender de outras maneiras está muito próximo do brincar. Como assinalam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a: 22), *a realidade a que as crianças se estão a iniciar é, antes de mais, a realidade do ser e viver que enraíza o aprender.*

O brincar emerge como cerne da pedagogia em creche, escorado na observação do que as crianças fazem, do modo como abordam e se interessam pelas coisas da vida. Do brincar sobrevêm processos sócio afetivos e comunicacionais (comunicar com pares e adultos, comunicar em grupo, transmitir ideias, distribuir e aceitar papéis, negociar e obedecer a regras, compreender emoções e regulá-las, estabelecer amizades, resolver conflitos...); o brincar impulsiona a investigação, a exploração e as competências de resolução de problemas (observar, fazer e responder a perguntas, explorar sensorialmente as propriedades e características dos materiais, controlá-los e manipulá-los, perceber causas e efeitos, estabelecer relações entre conhecimentos novos e outros já existentes, fazer previsões, testar ideias e hipóteses...); o brincar potencia o processo criativo e a imaginação (distinguir e combinar fantasia e realidade, combinar e transformar materiais e recursos, comunicar ideias através de diferentes meios – pintura, desenho, modelagem, escrita, colagem, estampagem, construções e projetos...). Do brincar emergem ainda competências linguísticas e motoras (amplas e finas). Assim, e em consenso com um largo espectro na literatura – que foi sendo abordada ao longo dos capítulos anteriores - as oportunidades holísticas baseadas no brincar são, sobretudo na primeira infância, centrais para as aprendizagens das crianças.

O tempo da rotina que será abordado de seguida, tempo de pequenos grupos, permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização. Apesar de iniciadas pelo adulto, estas experiências baseiam-se na observação das crianças e dos seus interesses, iniciativas e ideias. Permitem oportunidades de interação social em grupo, explorar e brincar com materiais diversificados e, ainda, falar sobre o que se faz, partilhando questões, observações e descobertas.

3. O TEMPO DE PEQUENOS GRUPOS – a criança competente e com agência

Um tempo rico de experiências e oportunidades educativas não é um dado – é um construído. Esta construção conduz, como iremos ver, a uma planificação de experiências educativas quotidianas plurais, autênticas e holísticas. Implica uma libertação da rigidez da programação formal e um caminhar no sentido da escuta atenta e da observação acurada, para poder capturar a génese do que serão as oportunidades educativas a proporcionar. Provoca, em suma, uma *suspensão* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a: 37) do dizer e do fazer do educador para apurar o dizer e o fazer das crianças e, conseqüentemente, devolver, complexificando, intervindo na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978), as experiências que resultarão em aprendizagens.

3.1. Os tempos como pegadas no caminho

O António dá os chapéus aos colegas. Como lhe sobram alguns no cesto, pergunta: - Otata? [Quem falta?]

A educadora responde com os nomes dos meninos que faltam, e pergunta-lhe:

- E agora, para onde vamos, António?

- Pá pa tola.

- Sim, vamos lá para fora. E depois quando voltarmos para a sala, vamos fazer o quê?

- O teno tuto.

- Pois, os pequenos grupos. O que será que vamos ter hoje para brincar?

(Notas de campo, março 2008)

O António apercebeu-se já da constância da rotina diária da instituição, demonstrando conhecer as atividades que vai realizar ao longo do dia, por previsíveis nos seus vários segmentos. Quando numa creche (ou jardim de infância) se proporciona um horário que as crianças possam prever e são seguidas rotinas tranquilas, com adaptação aos ritmos naturais e aos temperamentos das crianças, estas têm oportunidade de realizar as suas ações e ideias. Como esclarecem Hohmann e Weikart (1997: 226):

A rotina High/Scope é um enquadramento operacional que define e apoia os acontecimentos diários nos contextos de jardim de infância. Fornece uma contextualização educacional e social apoiante, que é uma alternativa apropriada, quer à estrutura rígida, quer à atividade ao acaso.

É uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas. O conteúdo e o processo têm igual importância e refletem a filosofia educacional que valoriza a aprendizagem através da ação, o controlo partilhado por adultos e crianças e o apoio do adulto ao conhecimento construído pelas crianças.

A criança sente-se mais segura e confiante quando o dia se desenrola de acordo com uma trajetória conhecida: saber aquilo que se espera em cada parte do dia *ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo* (Hohmann e Weikart, 1997: 225). A rotina diária da abordagem High/Scope é previsível pela criança, porque é constante e

estável. A criança não se sente ansiosa, porque aprende que pode fazer o que quer noutro momento do dia. As relações sociais são governadas pelo princípio do controlo partilhado. Para além disso, o conhecimento do fluir do tempo diário que, sendo estável, é também flexível, permite que a criança se torne autónoma e compreenda a sequência dos acontecimentos. Esta sequência temporal, definida e constante, favorece a consciencialização do conceito de tempo. É através de uma rotina temporal consistente que a criança começa a antecipar, lembrar e descrever acontecimentos e sequências de acontecimentos (Hohmann e Weikart, 1997). É também através do conhecimento que tem da sequência temporal, que domina, que a criança pode contribuir, participativa e ativamente, para o curso dos acontecimentos.

Oliveira-Formosinho (2004: 146) lança um olhar sobre a escola e a sala como contextos sociais que devem permitir e facilitar à criança esta intervenção direta nos acontecimentos do quotidiano:

O processo educativo desenvolve-se numa sociedade, a que pertence e para a qual deve contribuir, fazendo um percurso participativo de reconstrução guiada da cultura no encontro e interações das crianças com as crianças e das crianças com os adultos.

A escola como contexto organizacional, logo socialmente construído, desenvolve estruturas, cria regras e normas relativas à vivência nessa sociedade organizada que, explícita e implicitamente, veiculam princípios e crenças.

O percurso do Centro Comunitário, no que respeita à rotina diária, tem sido evolutivo, num *continuum* de mudanças que se vão ajustando às necessidades sentidas. Vários instrumentos ajudam a estruturação dos dias e das semanas, bem como a organização da sala.

3.2. Os mapas de organização

Os tempos da rotina diária estão afixados na parede, com fotos sequenciais do que acontece no dia, à altura das crianças. O quadro *Rotina Diária* apresenta a sequência dos tempos de cada dia. O quadro *As nossas manhãs* ajuda as crianças a situar-se no que acontece nos vários dias da semana.



Quadro "Rotina diária"
Inclui fotos que ilustram os vários tempos do dia.



Quadro "As nossas manhãs"
Inclui os tempos de Grande Grupo: 2ª f, Música; 3ªf, Jogos de Movimento; 4ªf, Histórias; 5ª f Surpresas, 6ª f Visitas.

Para além destes quadros, outros instrumentos ajudam às referências do tempo das crianças na instituição, como é descrito no Projeto Pedagógico da creche do ano de 2008/09:

Na T2 estão implementados alguns instrumentos de trabalho, nomeadamente o quadro das presenças e dos aniversários, rotina diária e o mapa das áreas disponíveis na sala.

Os instrumentos de trabalho são importantes para a vida quotidiana na sala de atividades, uma vez que facilitam a organização da vida do grupo. Promovem na criança o sentido do tempo e da continuidade, criam um ambiente com oportunidades de desenvolvimento linguístico e de leitura e interpretação dos instrumentos.

Estes instrumentos não surgem todos ao mesmo tempo na sala: vão decorrendo da observação que é feita do grupo e das necessidades que se vão detetando. Contudo é, por vezes, necessário um olhar externo para ver que à medida que as crianças evoluem, os instrumentos devem evoluir também, como aconteceu no ano letivo 2007/08:

As crianças parecem estar pouco interessadas no mapa das presenças, que aparenta ser já demasiado “infantil”. Necessidade de desafio? (Notas de campo de observação realizada no acolhimento, dezembro 2007).

Este assunto é levado a reunião de equipa (28-12-2007) e debatido. Não só este quadro foi repensado, mas também os mapas de presença das salas de jardim de infância foram reequacionados. Um dos tópicos de discussão era a ordem dos nomes das crianças no mapa: estas marcavam presença no sítio correto porque efetivamente liam o seu nome, ou apenas porque sabiam já em que local do mapa o nome se encontrava? No mês seguinte, nas salas de jardim de infância, a ordem dos nomes foi alterada, e as crianças alertadas de que tinham que fazer uma “caça ao nome”, para que mecanicamente não registassem a presença no local habitual. Os enganos que surgiram, sobretudo nas crianças mais novas, decorriam das iniciais iguais. Todavia, após um olhar mais atento com a ajuda do adulto, a criança rapidamente encontrava o seu nome. Na T2, o mapa também foi alterado:

Desde o início de setembro que nos sentamos a cumprimentar uns aos outros quando chegamos. Quando eu perguntava onde estava alguma criança, para ver quem não estava, eles respondiam “não tá”, ou “tá li”. Em outubro surgiu então o mapa das presenças, que funcionava primeiro como um jogo do “esconde-aparece”: abríamos a janela de quem tinha vindo à escola e a de quem não tinha vindo ficava fechada.

Depois, e porque aqui refletimos sobre o assunto e observámos que as crianças estavam mais maduras e, aquele jogo, apesar de divertido no início, já não trazia nada de novo e era necessário criar um novo desafio, agora em janeiro colocámos um em que cada criança tinha o seu próprio cartão e fazia a correspondência fotografia/nome.

Está a resultar muito bem, porque como as fotos não estão no quadro, e as crianças têm que ir lá “colar” a sua foto sobre o nome quando chegam, tornou-se mais interessante. Ainda há enganos, mas já quase todas as crianças põem a foto no nome certo. Quando se enganam, há sempre alguém (bem, quase sempre a Rute ou o Gil...), que dizem onde é. (Notas de campo, reunião de Equipa, 10-01-2008)



Quadro das presenças com nome e foto



Quadro dos aniversários, com o nome, a foto da criança e o dia e o mês em que faz anos. É de notar que, embora em anos anteriores tivesse sido uma prática normal a decoração deste quadro com desenhos estereotipados (realizados pelas auxiliares, normalmente com temas de comboios, ursos, lagartas, etc.), essa prática foi-se desvanecendo à medida que se valorizava o trabalho das crianças. Este quadro pretende ser informativo e de uso fácil para as crianças, apresentando uma economia de imagem/palavra, que possibilita a fácil leitura.



Quadro "As áreas que posso escolher para brincar", com as fotos e o nome de todas as áreas da sala. No tempo de escolha livre, as crianças apontam ou nomeiam a área que escolhem.

3.3. O que são os pequenos grupos



Sala T2, outubro 2007. Pequenos grupos de exploração de espigas de milho trazidas pela avó de uma das crianças do grupo.



Sala T2, dezembro 2007. Pequenos grupos de pintura com as mãos com chocolate em pó, na sequência de massa de farinha com chocolate que havia sido colocada na mesa da modelagem, e que despertou o interesse de muitas crianças.

O tempo de trabalho em pequenos grupos, característico da abordagem High/Scope, proporciona às crianças situações para explorar, brincar, trabalhar com materiais, falar daquilo que estão a fazer e resolver os problemas que encontram. A abordagem High/Scope entende este tempo como mais uma oportunidade importante *para as crianças construírem conhecimento através de interações com pessoas e materiais que para elas tenham significado* (Hohmann e Weikart, 1997: 382). Este tempo permite que as crianças trabalhem com conceitos ligados às experiências-chave: representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo. Como explicitam Hohmann e Weikart (1997: 383): *nos pequenos grupos a tónica é posta na experimentação mais do que no treino, na conversação mais do que no ouvir as explicações do educador, na resolução de problemas mais do que no seguir de ordens, e na obtenção de materiais adicionais necessários, mais do que no esperar por um adulto para lhos fornecer. (...) As fichas e atividades de treino dirigidas pelo adulto não têm lugar nos programas educativos High/Scope.*

No Centro Comunitário os pequenos grupos foram iniciados aquando do contacto com novos modelos pedagógicos, a partir de 2003/04 (ver quadro “calendarização dos acontecimentos”, no capítulo “Enquadramento Metodológico”). No ano 2007/08 iniciou-se este tempo na sala T2 em meados de outubro, quando se considerou que as crianças já se encontrariam disponíveis, em termos de adaptação à instituição e às rotinas diárias, para este tipo de atividade. As crianças foram divididas em dois grupos (de sete crianças cada), tendo em conta, sobretudo, fatores como a heterogeneidade e as suas afinidades pessoais em termos de pares.

A educadora acompanhava mais de perto um dos grupos e a auxiliar o outro grupo. Uma vez que a instituição tem frequentemente voluntárias e estagiárias de escolas profissionais, esses recursos eram também utilizados no acompanhamento deste tempo. O ponto de partida para os pequenos grupos era diversificado, surgindo algumas vezes de situações ocorridas e observações efetuadas, mas muitas vezes ainda apenas da vontade da educadora, que planificava com base nas experiências-chave, como irá ser visto mais adiante.

Pequenos grupos com base numa visita às galinhas da casa da Margarida, na qual as crianças viram os ovos das galinhas por fora e por dentro.



A saída à casa da Margarida. Uma criança espeta o dedo na gema de um ovo que estava partido no galinheiro.



Esta situação é levada para a sala, tendo sido pedido a cada criança que levasse um ovo, "para ver como era por dentro" (abril 2008).

Ao tempo de pequenos grupos subjaz o princípio da descoberta. O provocar efeitos sobre os materiais - partir um ovo, por exemplo, e explorá-lo por dentro, misturando gema e clara, apreciando a sua consistência e as suas transformações - permite aquilo que Bruner (1960) enfatiza como sendo aprender pela descoberta. As situações de resolução de problemas (neste caso, como é que eu parto o ovo? como é que eu vou separar a gema da clara?) constituem uma das melhores formas de facilitar a aprendizagem pela descoberta.

O *diálogo ativo* estabelecido entre a criança e o educador, através da incitação, do levantamento de hipóteses, das questões e mesmo das provocações, permite que a criança alcance um nível de compreensão mais apurado, que é importante também para o desenvolvimento do pensamento criativo (Sprinthall e Sprinthall, 1993¹). Como explicava a educadora Lídia em reunião de equipa de junho de 2008:

¹Estes autores, na esteira das teorias de Piaget (1959, in Sprinthall e Sprinthall, 1993), destacam dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem F (Física) e a aprendizagem LM (Lógico-Matemática). A primeira ocorre quando

O envolvimento das crianças nos momentos em pequenos grupos é geralmente muito grande, pelo contacto com materiais diversificados e a variedade de materiais possíveis... O não ter um guião à partida estabelecido pelo adulto proporcionou momentos muito ricos ao nível das aprendizagens por parte das crianças, e um conhecimento maior daquilo que cada uma é capaz de fazer, da forma como resolve problemas e interage com os materiais.

Constituição dos grupos

Os grupos, normalmente dois, que se associam a cada um dos adultos da sala, são definidos pela equipa educativa - neste caso, educadora e auxiliar - partindo do conhecimento que têm das crianças e das suas características, e de quais consideram que serão os melhores companheiros para cada criança, em termos de relacionamento e de eventuais desafios que coloquem aos colegas.

Preconiza-se que, após formados, os pequenos grupos se mantenham com a mesma configuração ao longo do ano, de forma a que as crianças se venham a conhecer melhor e possam desenvolver um sentimento de pertença a um grupo em particular. O tempo em pequenos grupos é planificado pelo adulto, com base nos interesses das crianças, nas tradições locais, nas experiências-chave do modelo High/Scope, através do uso de materiais novos e não explorados ainda pelas crianças, ou ainda de materiais já conhecidos, aos quais são propostas novas utilizações.

Preparação dos pequenos grupos

O tempo em pequenos grupos é preparado antes de as crianças chegarem, estando os materiais já disponíveis, de antemão preparados pelo adulto, no local onde vão acontecer. Tomando como pressuposto que as crianças aprendem melhor a partir das suas interações com os materiais, ao invés de ver os outros a usá-los, este tempo resulta melhor quando cada criança tem suficientes materiais para usar e não tem que esperar pela sua vez para manipulá-los. Outra particularidade dos pequenos grupos é o local, que não é necessariamente o mesmo: há, por exemplo, materiais e atividades que se adequam melhor ao espaço exterior, como é o caso da água e da areia.

as coisas físicas atuam sobre nós. A segunda resulta da nossa atuação sobre as coisas. As teorias de Bruner, por exemplo, situam-se na organização cognitiva, na compreensão, ou seja, na aprendizagem LM.



Pequenos grupos realizados no exterior – pintura, maio 2008.

Nas fotos acima, as crianças fazem pinturas: colocam a folha de papel sobre uma base rígida e posicionam-se no local que acham mais confortável – nas fotos acima, a Beatriz sentou-se sobre o pneu, apoiando o papel no murinho do recreio e o Gil sentou-se ao lado, escolhendo a base do escorrega como suporte da sua pintura. Este tipo de atividade permite a manipulação, a coordenação de movimentos, a utilização de motricidade fina e ampla e a consciência espacial, entre outras.

Nas fotos abaixo, a atividade decorre de uma observação feita pela educadora.

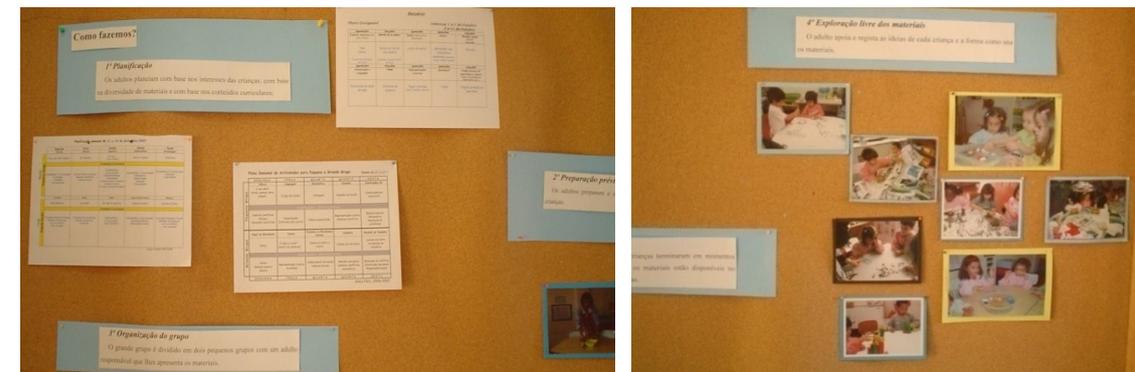


(Registo da educadora Lídia, setembro 2008): Durante o recreio a Marina pegou num pauzinho e começou a escrever na areia. O Gil aproximou-se, e começou a imitá-la. No dia seguinte, fizemos pequenos grupos no exterior, com areia em tabuleiros.”

Os adultos fazem uma pequena introdução à atividade e deixam de seguida as crianças explorar livremente os materiais, fazendo comentários, ajudando as crianças que os solicitam e lançando desafios. O papel do adulto é o de observar as crianças, apoiá-las, imitá-las, conversar com elas, ir seguindo as pistas que elas dão ou, por outras palavras, criar

oportunidades de desafio cognitivo. As competências de observação do adulto são também aqui convocadas, em termos de observar a atitude da criança em relação à tarefa, a autoiniciação, a autonomia, a responsabilidade, o cuidado e respeito pelos materiais, a comunicação verbal e não verbal, a concentração e o modo de superação de possíveis obstáculos ou dificuldades, através da observação das decisões tomadas pela criança.

Desde a implementação da abordagem High/Scope no Centro Comunitário que é também explicado aos pais, no início de cada ano letivo, em reunião, e ao longo do ano através dos painéis nas paredes, o que significa este tempo. Uma vez que a planificação é afixada semanalmente à entrada da sala, sugere-se aos pais que vejam quais os materiais que vão sendo utilizados neste tempo, de modo a que modifiquem o estilo de pergunta que normalmente fazem, no fim do dia, aos filhos. A quase inevitável pergunta *o que é que fizeste hoje?* pode ser substituída por questões do género *com que é que brincaste nos pequenos grupos hoje?*, ou *já sei que hoje brincaram com tintas nos pequenos grupos. O que é que tu fizeste?*, o que facilita a focalização da criança num tempo específico e a relembra do que aconteceu, podendo assim mais facilmente permanecer no diálogo.²



² É frequente os pais queixarem-se de que à pergunta “o que é que fizeste hoje?”, os filhos responderem apenas “brinquei”, sem entrar em detalhes, ou mesmo “nada”. É por vezes difícil para as crianças, sobretudo as mais tímidas ou menos faladoras, responderem a este tipo de perguntas, por demasiado abrangentes.



Painéis informativos nas paredes do corredor:
Tempo de pequenos grupos - pintura nos azulejos; pintura de uvas.

3.4. Evoluções nos pequenos grupos – deixar fluir o tempo

Em abril de 2008, após uma reflexão conjunta que vinha a ser feita nas reuniões com base no visionamento da documentação vídeo que era recolhida para o estudo sobre como decorriam os pequenos grupos na sala da T2, foram iniciadas algumas mudanças, como descrito pela educadora Lídia, no e-mail de 08-04-2008:

Depois da nossa última reunião de equipa, falei com a Hortense [auxiliar] e pensámos: se os pequenos grupos passarem para a tarde, as crianças vão eventualmente desfrutar mais, porque não haverá tanta pressão (de tempo), apesar de haver ainda um contra: as eventuais interrupções dos pais a virem buscar os filhos.

Como a Hortense entra às 14:30, ela chega e vai preparar os materiais, e depois do lanche faremos os pequenos grupos; de facto, as manhãs são muito cheias e, tal como eu, a Hortense também sentia que quando as crianças começam a ter prazer em trabalhar nas áreas, frequentemente é-lhes cortado esse prazer porque está na hora de arrumar. Por isso vamos experimentar alterar a rotina para ver se se torna mais ligeiro.

Nós as duas iremos também trocar de grupos, para termos a perceção do outro grupo e as crianças do outro adulto da sala.

(Como a Graça questionou na reunião, quando estivemos a ver o filme dos pequenos grupos, será que estamos a reconhecer a identidade própria de cada grupo, ou fazemos sempre igual para os dois grupos, independentemente dos seus interesses?..)

Acerca da outra questão que refletimos, sobre a evolução que se tem verificado nos pequenos grupos, consideramos que houve algumas melhorias, nomeadamente a nível da nossa postura (deixá-los explorar livremente sem nos preocuparmos se sujam a sala, evitar as perguntas “tontas” e fechadas e, em vez disso, descrever o que fazem e dar algumas sugestões, apresentar os materiais gradualmente e trazer outros que necessitem no momento...); penso que está a correr melhor para nós e as crianças.

No final do ano letivo, já nas reuniões de avaliação, a educadora Lídia confirma esta mudança como tendo sido positiva, na reunião de educadoras em julho de 2008:

A alteração dos tempos em que estas atividades se realizavam revelou-se extremamente importante para que se tornassem mais aproveitadas pelas crianças e pelos adultos: os

pequenos grupos à tarde não têm limite de tempo, as crianças terminam-no ao seu ritmo. Por outro lado, as manhãs tornaram-se mais fluidas e estamos todos mais descontraídos, sem a pressão de estar quase a chegar a hora de almoço.

Goldschmied e Jackson (1997) relembram a necessidade de as crianças de 2/3 anos, que dão os primeiros passos na oralidade, serem “ouvidas”, na plena aceção da palavra. Estas autoras alertam para a indispensabilidade de se proporcionarem momentos durante o dia em que as crianças comentem, questionem, possam falar ao seu ritmo e utilizar o vocabulário que já possuem (muitas vezes ainda difícil de compreender) com a certeza de que o adulto terá tempo, e *lhes* dará tempo para se exprimirem, até compreender o que dizem. As atividades de pequenos grupos possibilitam esse tempo, no qual o adulto se posiciona numa postura de escuta, de atenção ao que a criança diz e faz, de resposta, mais do que numa postura de intervenção. É de salientar este elemento de especial relevância em termos de qualidade: o tempo. Dar tempo. Ter tempo, em oposição a ter pressa, a ser apressado e pressionado pelo tempo.

Contra o movimento de excessiva rapidez típico da atualidade, começam a surgir contra correntes como a *cultura do slow*. Carl Honoré (2004) no seu livro *In praise of slowness*, defende o *enaltecimento da lentidão*, alertando para as consequências da era da velocidade em que vivemos. Honoré afirma que o mundo atual, sobretudo nas sociedades mais industrializadas, luta por ser cada vez mais eficiente e por aproveitar com sofreguidão cada minuto, cada hora, cada dia. Este autor advoga a necessidade de desacelerar a vida, remetendo para a importância de refletir, descansar, abrandar e, sobretudo, ter em atenção o ritmo a que estamos a submeter as nossas crianças, na tentativa de os preparar melhor para o futuro.

3.5. Interações

A evolução realizada ao longo do ano representou uma melhoria no clima dos pequenos grupos, em termos de descontração, prazer e envolvimento na tarefa. Aquando da realização da formação interna para aprofundamento da perspetiva High Scope, alguns comentários das auxiliares traduzem bem a compreensão da dimensão de liberdade de ação a proporcionar às crianças nesta atividades:

Acho que aprendi, ou que comecei a aprender, a deixar as crianças serem elas próprias. Se nunca lhes dermos espaço, nunca saberemos até onde “essa” criança consegue ir (registo escrito de avaliação da formação, auxiliar Hortense, janeiro 2008).

Neste momento, como adulta, já sou capaz de dar tempo às crianças para que as aprendizagens partam das suas escolhas, consigo observar e refletir no que a criança estará a pensar quando brinca com os materiais que lhe são apresentados; há crianças que são muito aventureiras e mexem em tudo, sempre muito destemidas, há outras que primeiro

observam e só depois é que mexem e há outras ainda que nem sequer lhes tocam (estas deixam-me a pensar ...). É aqui que temos de dar espaço e tempo a cada uma, porque cada individuo é diferente do outro, não somos todos iguais, e temos que respeitar isso (registo escrito de avaliação da formação, auxiliar Bela, janeiro 2008).

Um dos traços que Bruner (1999) apresenta na sua teoria da educação é a *predisposição* para a aprendizagem. Neste traço realça os *fatores culturais, motivacionais e pessoais que afetam o desejo de aprender e de intentar a resolução de problemas* (Bruner, 1999: 63). Nesta sua obra, *Para uma teoria da educação*, é inequivocamente expressa a crença de Bruner de que a natureza da relação do educador com a criança *nunca é indiferente no seu efeito sobre a aprendizagem*, uma vez que o processo educativo é essencialmente social. Também Oliveira-Formosinho, invocando Kohlberg (1984, cit. em Oliveira-Formosinho, 2004: 147), chama a atenção para a interdependência entre

a atmosfera moral da instituição como um todo e a atmosfera da sala de aula. Esta pode favorecer ou impedir a atmosfera moral onde quotidianamente crianças e adultos desenvolvem (ou não) experiências de interações e relações, de respeito e amizade, de cuidados e justiça, de envolvimento com o contexto social, de manutenção das normas negociadas no grupo.

Foi já referido no ponto anterior, “Tempo de Escolha Livre”, a relevância dada por autores como Pascal e Bertram (1999) e Laevers (1994) ao estilo de interações entre adultos e crianças como fator crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem por parte das crianças. A Pedagogia-em-Participação assume também *as relações e interações como o meio central de concretização de uma pedagogia participativa* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a: 30). Enfatizando de igual modo a importância das interações adultos/criança, Woods e Attfield (2005: 136) procedem a uma detalhada enumeração das atitudes do educador como apoiantes das aprendizagens das crianças:

Interagir, participar, ouvir, observar, responder, orientar, reorientar, demonstrar, questionar, elogiar, encorajar, aconselhar, guiar, sugerir, trazer novos conhecimentos ou informações, expandir, discutir, refletir, incitar, enriquecer, assistir, explicar, mediar, capacitar...

No Centro Comunitário, o longo percurso de acreditar na agência da criança e modificar as atitudes e interações do adulto é feito paulatinamente, com algumas dificuldades pelo caminho, como descreve no seu relatório do Projeto Pedagógico de 2008/09 a educadora Gina, pela primeira vez na creche, após cinco anos no jardim de infância:

A tão desejada ida para a creche aconteceu este ano, após 5 anos no jardim de infância, que tem uma dinâmica muito diferente da creche. Apesar de muito satisfeita com esta mudança e com os novos desafios, também muitas dúvidas e receios pairavam sobre mim. As reuniões de equipa e o apoio das minhas colegas foram imprescindíveis e ajudaram-me a superar muitas incertezas, sobretudo na minha relação e nas minhas interações, quer com as crianças, quer com as auxiliares. Aprendi sobretudo a aceitar a flexibilidade, a perceber que as coisas não são só de uma maneira ou de outra, mas têm muitas possibilidades, como se diz nesta frase que

transcrevo: “Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de sobre ele agir” (Talbot e Frost, in Educar a Criança).

De facto, esta frase mostra bem o que deve existir num ambiente, em termos de possibilidades de exploração e manipulação. Este ano na creche demonstrou-me como tudo isto é possível, de forma natural, em que as crianças fazem escolhas dos materiais e daquilo com que pretendem brincar.

O que em mim continua a não ser fácil de controlar é o meu impulso de interferir. No início a “desarrumação natural” que todos faziam, colocando tudo no chão, levava-me a andar sempre a arrumar, mas lentamente fui-me apercebendo de que aquele aparente caos era organizado e produtivo, na medida em que todos tentavam alcançar os materiais, os exploravam e brincavam.

Este ano foi muito exigente a vários níveis; considero que nem sempre consegui assumir com a tranquilidade necessária uma gestão mais fluida e aproveitar a e espontaneidade de cada momento. Esta é também uma aprendizagem e reflexão/introspeção que eu tenho que fazer.

Percebo que para o ano tenho que assumir uma postura mais tranquila, promovendo um clima de confiança e de colaboração.

Interações com pais

Um aspeto fundamental para o bem-estar emocional das crianças é o relacionamento com as famílias. O Centro Comunitário tem potenciado ao longo dos anos um progressivo envolvimento das famílias, especialmente após a mudança de direção (fevereiro 2008). Esta não era uma política muito bem acolhida pela direção anterior, no que se refere ao deixar os pais entrar dentro das salas e participar ativamente no dia a dia da instituição. Profundamente implementada, sobretudo a partir do ano do início do estudo, esta política “de porta aberta” teve reflexos na efetiva entrada dos pais na instituição, sobretudo a partir do ano seguinte, 2008/09:

Ao longo do ano convidámos os pais a ficar nas salas, a conhecer e a participar na rotina diária, o que eles faziam sempre que tinham oportunidade. Sentimos que os pais nos abordavam com muito à-vontade, sempre que tinham alguma questão. Explicámos de modo simples o tipo de trabalho que ia sendo feito com as crianças, de modo a criar um clima de confiança e de cumplicidade entre todos. Participaram ao longo do ano nos seguintes momentos:

- *Visitas e permanência nas salas*
- *Semana do Pai*
- *Semana da Mãe*
- *Reuniões de pais (setembro e março)*
- *Reuniões de representantes de pais*
- *Reuniões individuais de avaliação com cada pai/mãe*

Para que a adaptação das crianças novas fosse o mais tranquila possível, combinámos com a família um tempo de adaptação, em que pais/mães escolheram o melhor horário para ficar com os filhos na instituição nos primeiros dias.

Realçamos também a grande colaboração dos pais trazendo materiais e/ou brinquedos para as crianças usarem nas suas atividades diárias. (Avaliação de final de ano, reunião de equipa. Notas de campo, julho 2009).

Um exemplo deste envolvimento é o que acontece nos Dias do Pai e da Mãe desde 2007/08, ano em que começou a ser alterado o modo de abordar estas comemorações. Sempre causadora de algum incômodo, a celebração deste dia, pelo número de famílias monoparentais que existem na instituição e pela dificuldade dos pais em se deslocarem à instituição a participar nas atividades nesse dia em particular, foi pensado um modo de contornar esta situação. No ano de 2008/09, as crianças levaram um panfleto para casa, na semana anterior ao Dia do Pai:

Pais:

A pensar no pouco tempo que hoje em dia temos para passar com os nossos filhos, este ano festejamos o Dia do Pai de modo diferente: não apenas num dia, mas durante uma semana inteira!

Ao contrário do que é habitual, em que as crianças oferecem “prendinhas”, este ano todas as crianças irão oferecer uma prenda maior: TEMPO.

Porque é um bem precioso e cada vez mais escasso, queremos dar atenção àquilo que é verdadeiramente importante – usufruir de estar junto.

As salas estarão à vossa espera a qualquer hora do dia, prontas para receber os pais que quiserem aproveitar esse TEMPO e fazer com as crianças aquilo que elas gostam e sabem melhor: BRINCAR. (Documento do portefólio das educadoras, março 2009).

Deste modo, os pais e, posteriormente, as mães, no mês de maio, puderam entrar no dia a dia dos seus filhos à hora mais conveniente, com apenas uma condição: acompanhar o momento do dia que estivesse a decorrer, quer este fosse o acolhimento, pequenos grupos, Tempo de Escolha Livre, recreio, almoço ou lanche, etc. Diluídas as presenças ao longo do dia e da semana, para além de não perturbarem o funcionamento da instituição, não provocavam nas crianças a ansiedade de ficar à espera de ver se o seu pai ou mãe viriam naquele dia, a que horas chegariam, nem a decepção de os pais não terem podido ir. Os testemunhos de pais e mães sobre esta iniciativa demonstram o agrado com que foi acolhida:

Na minha opinião a experiência do Dia do Pai foi muito proveitosa, tendo em conta que passei uma parte do dia em que cá vim a brincar única e exclusivamente com a Marina, e a conviver e a conhecer melhor as pessoas com quem ela passa muito tempo do seu dia a dia: a educadora e auxiliar, os meninos e meninas com quem ela brinca e também os pais deles.

(Pai da Marina, jardim de infância, registo da educadora Lídia, portefólio das educadoras)

A iniciativa do Centro de convidar os pais e as mães a estarem com os seus filhos na semana do Pai ou da Mãe é fantástica.

Para mim, foi muito importante estar com o meu filhote no local onde ele brinca e está com os amiguinhos. Foi bom ver as brincadeiras que faz, conhecer as suas rotinas, conhecer os amiguinhos da sala, e poder brincar com ele, ali, onde ele está tantas horas sem mim.

Foi melhor ainda ver como ele se sentiu feliz por estar comigo num local que é seu. Mostrou-me tudo o que faz: como marca a presença logo pela manhã, os brinquedos com que brinca atualmente, pediu que lhe lesse uma história sentada “na manta” e depois, juntos, brincámos na sala. Ele estava radiante.

(Mãe do António, jardim de infância, registo da educadora Lídia, portefólio das educadoras)

Eu no início sentia-me uma espécie de “estranha”, pois apesar de saber que as portas do Centro e das salinhas estão sempre abertas para os pais, nunca lá tinha estado dentro a

brincar, e, por isso, não sabia muito bem o que fazer. Mas depois a minha filha guiou-me e depois já nenhuma de nós queria vir embora. A dada altura já tinha mais crianças à minha volta, a pedirem coisas. E a minha filha toda orgulhosa (e acho que um bocadinho ciumenta também), exibiu a mãe.

*É, sem dúvida, uma experiência a repetir pois penso que é muito importante existir esta ligação entre os pais e a escola. É uma mais-valia para a educação dos nossos filhos!
(Mãe da Diana, creche - T2, registo da educadora Susana, portfolio das educadoras)*

3.6. Aprendizagens nos pequenos grupos

Ano letivo 2008/09, já com as crianças da sala T2 em jardim de infância. Pequenos grupos realizados aquando da visita de um pai, que veio ensinar a fazer pizzas.



Nesta situação de fazer a pizza, as crianças são colocadas perante materiais que já conhecem (farinha, água, sal, ketchup, queijo, fiambre, azeitonas) e alguns que não conhecem (orégãos, manjericão, queijo ralado...) para realizarem um produto final – uma pizza, ao contrário de outras atividades em pequenos grupos que não têm a finalidade de um produto. Bennett *et al.* (1984, in Moyles, 2002) observam as crianças em atividades deste tipo através de um modelo de aprendizagem, aplicável aos diversos comportamentos e tarefas das crianças em situação de exploração e brincadeira.

Este modelo ajuda a compreender e analisar as tarefas que a criança vai executando:

1. *Tarefas de ampliação de repertório* – nesta situação as crianças reproduzem as suas ideias sobre fazer massa de pizza, a partir de experiências prévias que já têm e das técnicas que já conhecem para fazer massa de farinha.
2. *Tarefas de reestruturação* – é a criança que escolhe e decide a forma e a espessura da pizza, tendo em conta e sabendo de antemão que terá que utilizá-la como base para dispor os ingredientes.
3. *Tarefas de enriquecimento* – conceptualmente, a criança apercebe-se das propriedades dos materiais, aplicando aprendizagens anteriores a novas situações.

Resolve problemas surgidos, como colocar mais água ou mais farinha, de acordo com o estado da massa, mais ou menos ketchup ou queijo, quantidade de fiambre necessário para não sair muito fora da base...

4. *Habilidades de prática* – a criança mantém habilidades e repete vários processos já descobertos anteriormente, adquirindo mestria sobre os materiais, ao manipulá-los repetidamente. É a prática que promove essa mestria, e a sua desenvoltura sobre a utilização dos materiais.
5. *Revisão* – Usar os materiais repetidamente, embora (neste caso) com finalidades diferentes, ajuda as crianças a dominá-los, reconhecendo as suas propriedades e características.

Todo este processo e as trocas comunicacionais que acontecem durante e posteriormente à atividade favorecem o que Bruner (1998: 61) apelida de *ato de aprendizagem*, ato este que inclui: a) aquisição de nova informação; b) transformação – processo de manipular o conhecimento para o adaptar a novas tarefas; c) avaliação – verificar se a maneira de manipularmos a informação se adequa à tarefa.

É nestas dimensões que o tempo em pequenos grupos permite às crianças *uma experiência caracteristicamente social*: as crianças partilham e discutem o que estão a fazer, aprendem umas com as outras e ajudam-se mutuamente. Ou seja, os pequenos grupos *incluem os ingredientes da aprendizagem ativa: materiais, manipulação, linguagem expressa pelas crianças, apoio do adulto, flexibilidade e abertura aos indícios das crianças, dos seus interesses, iniciativas e ideias* (Hohmann e Weikart, 1997: 370).

3.7. Consciência do coletivo e do dialógico - a Equipa como processo de formação

O trabalho em equipa, não só entre educadoras, mas também entre educadoras e auxiliares, tem estado presente de há anos a esta parte no Centro Comunitário, tendo sido iniciado sobretudo através das formações internas realizadas, nas quais participaram sempre todas as educadoras e auxiliares. Este trabalho em equipa entre educadoras e auxiliares passou a incluir formalmente as reuniões de planificação, no ano de 2007/08, com o início deste estudo. Como refere a educadora Lídia na avaliação do seu Projeto Pedagógico, em julho de 2008:

As reuniões com as ajudantes de ação educativa são realizadas semanalmente com as duas educadoras, do Berçário às quartas-feiras, T2 às quintas-feiras e T1 às sextas-feiras. Nestas reuniões partilhamos observações relativas às crianças, preocupações e dúvidas que surjam e novas ideias para as salas.

A elaboração da planificação também é feita nesta reunião. Em conjunto interpretamos e planeamos em torno das observações das crianças, usando como referência as experiências-chave.

A perspetiva High/Scope associa a qualidade do programa à qualidade do desempenho profissional dos adultos que trabalham com as crianças. Alicerça-se na formação contínua, consciente e realizada em contexto de trabalho como garantia do impacto no desenvolvimento profissional (Caldwell e Hilliard, in Epstein, 1993). Esta perspetiva preconiza um *isomorfismo* (Formosinho, 2010) entre os métodos de ensino/aprendizagem usados no contexto de práticas com as crianças e as metodologias usadas no âmbito da formação com os adultos. Os adultos são considerados aprendizes ativos, tal como as crianças, permanentemente construindo uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar as necessidades de cada criança (Hohmann e Weikart, 1997).

No ano letivo 2008/09, com a entrada da nova educadora para creche em regime de estágio profissional, as reuniões de equipa assumem um papel preponderante na formação desta educadora e, simultaneamente, no desenvolvimento de todas as outras. Esta importância é revelada nas palavras da educadora Sandra, no seu relatório de autoavaliação (julho 2009):

Em relação ao corpo técnico, tem sido para mim essencial a partilha de experiências sobre o modelo High/Scope, sobre formas de interação com a família, e estratégias curriculares. Estes momentos são enriquecedores para a minha formação enquanto educadora e para a minha interpretação e compreensão deste modelo.

O facto de me apoiarem e encaminharem ajuda-me a ser reflexiva sobre alguns aspetos que vão surgindo, como os seguintes:

- Uma das minhas dificuldades é o trabalho em equipa, talvez por ser uma pessoa reservada, com dificuldade em me expor perante as outras pessoas.

Contudo, com o corpo técnico tenho percebido a importância de envolvimento e conhecimento mútuo para melhor desenvolver e implementar a minha prática educativa.

Outra dificuldade que ainda sinto na minha prática é o facto de as crianças serem muito pequenas e terem momentos de concentração reduzidos. Assim, a atenção que prestam a cada momento é muito breve, o que leva ao fácil desinteresse pela atividade que estão a realizar. Preciso de perceber melhor quais são os seus interesses, mas acho que ainda venho “formatada” pela minha formação inicial a esperar produtos das crianças. Verifico que na creche, e com bebés, não é isso que me deve preocupar, mas sei que ainda tenho muito que aprender a este nível.

Para a concretização do currículo High/Scope, os adultos trabalham em equipas que apoiam a aprendizagem ativa das crianças. O desenvolvimento deste trabalho é fundamental sobretudo quando surgem elementos novos na instituição, como já foi dito atrás. A educadora Sandra tem consciência da importância do apoio da Equipa, quando afirma no seu relatório de autoavaliação (julho 2009):

No dia a dia, a proximidade com a Coordenadora da Creche, em momentos comuns, proporciona momentos de reflexão sobre observações feitas a crianças – como reagiram a alguma situação e/ou atividade; introdução de novos materiais na sala, e experiências vivenciadas pelo grupo. Também, nestes tempos mais informais, pensamos sobre a exposição de informação no hall de entrada e nos corredores: qual a informação teórica, fotografias, e trabalhos a expor.

Quando me surgem dúvidas também procuro a Diretora Pedagógica que me fala sobre experiências que vivenciou em creche, dificuldades que teve, e como as ultrapassou.

Em relação às reuniões semanais com a equipa técnica sinto-me ainda muito passiva na minha participação, porque não me sinto segura da minha prática. A experiência de todas tem-me ajudado a absorver conhecimento e a perceber a forma de trabalhar em equipa, o que me ajuda a estruturar e desenvolver a minha prática educativa.

A direção do Centro tem demonstrado a importância de uma cultura de pertença e participação, em que todos os colaboradores são incentivados a participar nas decisões do Centro. O envolvimento de todos nas questões da instituição tem como objetivo o que é melhor para todos – crianças e colaboradores.

É com agrado que encontro uma direção tão aberta à “voz” de todos.

Começo a sentir-me também parte integrante do Centro. Este estágio profissional tem-me proporcionado oportunidades de formação, enriquecimento pessoal e social.

Esta educadora move-se entre as suas vivências, do seu grupo, da sua sala, e o resto da organização, que reconhece como um todo. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), numa perspetiva *bronfenbrenneriana* de desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional, consideram que os processos de interação mútua entre o professor, encarado como ativo, e o ambiente, encarado como dinâmico, *requerem uma conceptualização ecológica do ambiente em que decorrem as práticas docentes e as práticas de formação*. Os microsistemas nos quais se move a educadora (sala de atividades/instituição como um todo) desenvolvem entre si interações mútuas, formando um mesossistema. Assim, a conceptualização ecológica da formação é centrada na escola (instituição) como mesossistema, e articula microsistemas. *Pensar ecologicamente o modelo de desenvolvimento profissional é dar muita importância a esse sistema de relações entre os microsistemas, isto é, é dar muita importância aos mesossistemas* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002: 16).

3.8. Do observar ao planear

Durante o primeiro ano deste estudo, várias foram as vezes em que foi levada às reuniões de equipa a questão da planificação, sentindo-se a necessidade de aprofundamento deste assunto. Leia-se o e-mail da educadora Lúcia, 08-04-2008:

Ambas, eu e a auxiliar, sentimos que a planificação (pequenos e grandes grupos) caiu no rotineiro, no automatizado, quer para nós quer para as próprias crianças, apesar de procurarmos sempre novos materiais e novas estratégias para a exploração.

A planificação, tal como temos refletido nas reuniões, partindo das ocorrências das crianças, do que observamos, é de facto aquela que nos dará mais prazer e mais resultados, e que responderá mais às crianças; contudo temos a noção de que também exigirá mais de nós (adultos).

O “desconforto” sobre o modo como era realizada a planificação começou a ser sentido mais fortemente no ano de 2007/08, trazido sobretudo pelo visionamento dos vídeos realizados para este estudo, em cruzamento com a reflexão sobre os formatos de planificação utilizados na instituição. Sentia-se alguma incongruência entre o pré-preparar as atividades, ainda que sob a forma de *materiais* e não de atividades pré-definidas, e as observações que iam sendo feitas dentro dos grupos, e que invariavelmente eram discutidas em reuniões de equipa. Várias vezes foi por mim lançado o repto de um aprofundamento da forma de registar a planificação, repto esse que foi germinando no ano 2007/08, mas que teve efeitos profundos no ano seguinte.

Sobretudo neste último período tenho sentido que deveria alterar o modelo de planificação porque se no início partia das experiências-chave e encaixava os materiais, ao ouvir as crianças, acho que a planificação se faz na linha contrária: dos materiais e brincadeiras que lhes interessam, para observar que experiências-chave estão a acontecer (educadora Susana, reunião de educadoras 17-03-2008).

A sequência de fotos abaixo revela o ponto de partida para uma reflexão mais focalizada no modo de planificar, após análise desta documentação, recolhida na sala T2, (vídeo e fotos) já no ano letivo 2008/09, com a Educadora Susana em funções nesta sala. Esta documentação permitiu aceder mais diretamente aos *dilemas práticos* do quotidiano, de que fala Zabalza (2004). A documentação proporciona ao educador oportunidades para refletir sobre a sua prática, a sua imagem de criança e o seu próprio papel na educação de infância, favorece o sentido crítico dos práticos e constitui em si um processo de aprendizagem (Dahlberg, Moss e Pence, 2003). *Esse processo serve como ponto de partida para a reconstrução do trabalho pedagógico* (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002: 134). Estas investigadoras, enfatizando o recurso à documentação como um instrumento de reflexão que permite aos práticos entender as hipóteses e as teorias das crianças, consideram que esta é uma forma de *planificar as práticas de modo a estender e problematizar as aprendizagens*.

Segue-se uma situação capturada na sala T2, fevereiro 2008:



As duas crianças experimentam o brinquedo



Uma delas descobre como funciona...



...e explica ao outro como fazer



A tentativa



A exploração

Esta situação em particular parte da observação de duas crianças que utilizavam brinquedos de soprar (normalmente usados no Carnaval), na tentativa de descobrir o seu funcionamento. A partir desta situação, capturada pela educadora, foi planejado um momento de pequenos grupos, em que foram disponibilizados materiais não convencionais, no sentido de expandir e potenciar outras possibilidades. Estes materiais incluíam bolinhas de papel coloridas, frascos de bolas de sabão, papéis leves, luvas finas, rolos pequenos, entre outros.

Os materiais:



A exploração dos materiais em pequenos grupos:





É dada a oportunidade às crianças de brincar e explorar livremente os materiais durante tempo suficiente até parecerem compreender e familiarizar-se com as suas propriedades, qualidades e possíveis funções. O material passa posteriormente para a área das experiências para que, em Tempo de Escolha Livre, as crianças que assim o pretendam possam voltar à exploração, adquirindo progressivamente um maior grau de domínio sobre o material e de descoberta de outras possibilidades de utilização.

Curiosidade e exploração: os princípios do brincar

A juntar à ideia da importância do papel do adulto, um outro aspeto relevante da teoria de Bruner (1999) é a crença em que as crianças possuem uma vontade intrínseca de aprender. É esta motivação intrínseca, que se pode traduzir por *curiosidade*, que predispõe para a exploração de alternativas. O impulso da curiosidade é para Bruner (1999) biologicamente relevante, uma vez que é necessário para a sobrevivência das espécies. Duas outras características da motivação são o *impulso para adquirir competências* que todo o ser humano, desde bebé, possui, e a *reciprocidade*. Esta última envolve a necessidade de trabalhar cooperativamente. Na ótica de Bruner, esta motivação básica conduziu ao desenvolvimento da sociedade (Bruner, 1999).

Deste modo, o papel do professor passa por ativar, manter e orientar a curiosidade, facilitando e regulando a exploração de alternativas. Este papel pode, assim, incluir a criação e dinamização de atividades em pequenos grupos (como idealizados pelo modelo High/Scope) permitindo às crianças contactar com as características dos materiais numa atitude de descoberta e curiosidade. Neste tipo de exploração as crianças constroem a sua compreensão pessoal sobre aquilo que fazem: observam atenta e cuidadosamente; criam, reconhecem e resolvem problemas; fazem e respondem a perguntas; fazem explorações sensoriais ao investigar as propriedades e características dos materiais; usam movimentos finos ao investigar, controlar e manipular materiais; usam uma variedade de ferramentas para

investigar; reparam em, e comunicam, causas e efeitos; aprendem sobre as características e as propriedades dos materiais. Estão aqui patentes as categorias de Hutt (1966), ao distinguir os comportamentos de brincar e explorar como formas diferentes de aprendizagem.

Hutt demonstra que a exploração é um poderoso precursor do brincar em pleno, ou seja, o processo de explorar é tão ou mais importante do que o produto em si. Para além das questões formuladas por Hutt (1966) *o que é que este objeto pode fazer* - a exploração como agente - ou *o que é que eu posso fazer com este objeto* - o brincar como agente, Sylva, Bruner e Genova (1976) vão mais longe e colocam ainda a questão *que ações podem ser realizadas com este objeto?*³ A criança necessita deste tempo de exploração, ao qual o educador deve estar atento, permitindo-o, e não apressando a criança para “fazer coisas”, ou seja, produzir. Como explicava a educadora Susana na reunião de 03-04-2009:

Foi muito empolgante deixar-me levar por uma atividade aparentemente sem sentido, como soprar. Foi dos pequenos grupos em que vi maior envolvimento por parte das crianças, talvez pelo inesperado da situação, coisas que mexem só porque se sopra...eles dominavam os materiais, e insistiam, e persistiam, até conseguirem o que queriam, fosse fazer bolinhas de sabão ou pôr um papel de celofane a voar. (Notas de campo, abril 2009).

Enfatizam-se aqui os processos de observação e de escuta da criança pelo educador: *a escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de conhecimento sobre as crianças, afirmando-se como um porto seguro para contextualizar a ação educativa* (Oliveira-Formosinho, 2007: 28). Esta situação não acabou por aqui:

Li-lhes a história do “Camaleão Confuso” e dramatizámos a história na sala. Na tarde de Movimento experimentámos andar como os camaleões e comportarmo-nos como eles: ficar à espera, muito quietinhos, a ver se passa um inseto, e “zete!”, como eles diziam, esticar a língua de repente.

O Tomé, que gosta muito de animais, interessou-se por saber mais coisas sobre o camaleão. Fomos ver camaleões à net e fizemos um pequeno registo - muda de cor, a língua faz “zete”, gosta de estar sozinho, ele é “tímido”.

E agora estou com algumas dúvidas de como dinamizar um projeto com os pequeninos, acho sempre que lhes estou a impor o meu caminho, não sei se estarei a ouvi-los bem, relativamente ao que querem (Notas de campo, abril 2009).

Educador: o proporcionador de situações

Decorrente do que se disse anteriormente, a educadora Susana toca num aspeto crucial no que se refere ao trabalho com crianças pequenas: *ouvi-los bem*. É precisamente este “ouvir”, ou “escutar”, que autores como Dewey, Freinet, Froebel, Malaguzzi e outros, colocam no coração do papel do professor. *Escutar* significa entrar e seguir a aprendizagem

³ Como Cheyne (cit. em Moyles, 2006) situa, com algum humor, pegando na célebre frase de Kennedy: a criança que explora, olha para o mundo como ele é, e pergunta “porquê?”, enquanto a criança que brinca vê um mundo que nunca existiu, e pergunta “por que não?”

ativa que está a ter lugar. Em Reggio Emilia entende-se o papel do professor como um *proporcionador de situações* e valoriza-se a importância de a criança ver o adulto não como um juiz, mas como um recurso com quem pode ir ter quando precisa de um gesto, uma palavra ou um apoio (Edwards, 1998). A metáfora *apanhar a bola que a criança nos atira* é muito usada nesta abordagem educativa. É também este desafio que uma *gramática pedagógica* construtivista propõe quando falamos de desenvolvimento profissional. O pensar a profissão com as coisas reais, as que acontecem no quotidiano, através de um modelo de formação continuada em contexto, baseada em *comunidades de prática*, permite *recriar uma cultura profissional e uma epistemologia da prática congruentes* (Oliveira-Formosinho, 2007: 32).

São as questões reais do dia a dia, como as que preocupam a educadora Susana – *não sei se lhes estou a impor o meu caminho*, que são analisadas e refletidas no Centro Comunitário. Pese embora a falta de certezas, que se vai revelando ao longo do percurso, o caminho seguido tem sido o da escuta da criança, apesar das (cada vez mais) consciencializadas “interferências” que advêm dos preconceitos dos adultos. Ao serem escutadas, as crianças sentem que são tomadas em conta as suas escolhas e decisões e vão adquirindo um sentido de controlo e eficácia pessoal, de alguém que consegue fazer coisas, em oposição a alguém a quem fazem coisas (Post e Hohmann, 2003).

Bruner (1980) fala do tipo de clima instituído entre adulto e criança, que revela o tipo de *aliança* que existe entre ambos. Este clima traduz-se diretamente na linguagem, quer nas conversas entre adultos, quer na maneira como se dirigem e falam com as crianças. Quando a directividade do adulto é muito marcada, afeta não somente o brincar das crianças mas, também, a qualidade das trocas conversacionais. Estas tendem a ser muito pobres num cenário diretivo e transmissivo: as conversas consistem no adulto a dizer à criança o que deve e como deve fazer, pressupondo a sua obediência. Bruner (1980) adverte que, no caso de crianças tímidas ou com pouco domínio da oralidade, esta atitude não encoraja o desenvolvimento da linguagem. Continuando com o pensamento de Bruner (1980), este entende que o que acontece ao nível conversacional reflete uma atitude geral de como se lida com as crianças. Para aquele autor, o nível conversacional faz parte das orientações implícitas que trespassam nos climas das instituições, não sendo comum existirem opções definidas (Bruner chama-lhes políticas) sobre esta matéria. Ironicamente, e em contradição com as práticas, Bruner admite que a maioria das instituições concordariam, em abstrato, que as trocas recíprocas nas conversas adulto-criança favorecem mais o desenvolvimento da

linguagem; as próprias instituições transmissivas poderiam optar mais por este tipo de trocas/diálogos, se houvesse uma discussão explícita sobre estas matérias.

Na abordagem reggioemiliana o objetivo da educação é aumentar as possibilidades de a criança inventar e descobrir. Os pedagogos e professores desta abordagem acreditam, fundamentando-se em Piaget, que a meta do ensino é providenciar condições para aprender. Malaguzzi (1998: 87) fala em *reconhecimento* e não em planificação. O trabalho pedagógico firma-se numa *educação itinerante de reconhecimento*, que parte do (re)conhecimento dos recursos humanos, ambientais, técnicos e culturais à volta da escola. Este reconhecimento é o ponto de partida para o delinear de projetos no início do ano, que servem como apoio estrutural do trabalho, um vez que *esta filosofia não se suporta nem no improvisado nem no acaso*⁴. Após o ponto de partida dos projetos caberá posteriormente às crianças, aos professores e ao próprio curso dos acontecimentos determinar qual o rumo efetivamente a seguir.

Peregrinação profissional em companhia – na procura da coerência do crescimento profissional

A consistência das práticas e a sua sustentabilidade futura foi sendo construída, no caso do Centro Comunitário, através da formação em contexto, cooperada, que incentiva a prática reflexiva. Esta reflexividade mune-se da documentação que é, em si mesma, um processo de aprendizagem: partindo da análise da realidade realizada através de fotos, vídeos, notas de campo, amostras de trabalho, registos de observações e outros, é possível perceber as dificuldades e as necessidades de melhoria de cada instituição e de cada sala. A documentação é, por isso, o instrumento de reflexão que possibilita a reconstrução do trabalho pedagógico. É a documentação que levanta, numa perspetiva de formação em contexto, as questões substantivas do quotidiano praxiológico.

A formação em contexto assume a reflexão sobre a documentação como estratégia formativa. As práticas que permitem o desenvolvimento profissional sustentam-se em processos reflexivos que potenciam o movimento dialético entre o pensamento e a ação, entre o individual e a equipa e entre a equipa e o amigo crítico – neste caso, o meu próprio papel, como investigadora na ação.

A procura da coerência do crescimento profissional consubstancia-se, assim, numa progressiva responsabilização de todos os atores como participantes – o desenvolvimento

⁴ O que Malaguzzi (1998: 88) afirma é que os professores sabem que trabalhar com crianças significa 1/3 de certezas e 2/3 de incertezas e de novidade. *Os professores seguem as crianças, não seguem planos.*

profissional faz-se no quotidiano e em companhia (Oliveira-Formosinho, 2006; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2009). Neste processo, *a colaboração é a pedra de toque para a qualidade e o sucesso da intervenção e da pesquisa* (Máximo-Esteves, 2008: 82).

Refletir em torno do quotidiano significa também abertura para questionar-se e inquietar-se sobre o observado (como era dito num *e-mail* referido no ponto 2.3 deste trabalho: *comentários sérios, sem melindres, que não somos dessas coisas*). É a inquietação sobre as coisas, sobre o que se faz e como se faz, que conduz à procura de respostas e à (trans)formação. A cultura da participação obriga à atitude crítica e à ampliação do pensar.

Não pôr em causa o quotidiano por receio de melindres ou mal-entendidos pode, por sua vez, pôr em causa os direitos das crianças. O tipo de trabalho descrito no capítulo 4, no sub-ponto – *o ambiente educativo de então*, exigia uma desconstrução e uma reflexão em companhia. Só esta desconstrução possibilita a participação coletiva numa mesma visão e missão (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002). Só reconstruindo as jornadas vividas se desenvolve a compreensão da realidade. A interpretação do que se fez, ajuda, em companhia, a monitorizar a ação profissional através da sua tomada de consciência.

É esta peregrinação profissional lenta, continuada, não finita⁵, que promove a evolução e a mudança sustentada.

3.8.1. Evoluções na forma de registar a planificação

No decurso da reunião de educadoras de 28-12-2007, a educadora Lídia refere:

O termos começado a planificar em conjunto, eu e a auxiliar, neste ano letivo, foi muito positivo. Permite o trabalho em equipa e alia a experiência profissional que a auxiliar tem, e que é muita, ao suporte mais académico ou teórico da educadora. É uma oportunidade excelente para discutirmos e fazermos o balanço e a projeção semanal. Mas realmente, como termos vindo a falar, temos que rever a nossa maneira de planificar, porque já não nos está a “servir” bem.

Nas reuniões de equipa começa a ser regular o debate sobre os registos de incidentes críticos trazidos pelas educadoras para as reuniões, discutindo a continuidade a dar ao que se observa: a planificação começa verdadeiramente a emergir a partir do que acontece na sala. Observações registadas pelas educadoras e auxiliares são discutidas nas reuniões de equipa:

*O João está a ver o livro do Noddy. Folheia devagar, demorando-se em cada página. Faz festinhas ao Noddy, no livro (21-12-2007);
A Marina põe uma tampa nos lábios da Ana e diz-lhe “faz de conta que estás a beber”. A Ana colabora, e quando a Marina tira a tampa diz “mais!” (30-11-2007).*

⁵ Lifelong learning

É a partir destas observações que os adultos interagem com as crianças e se informam sobre o que as crianças gostam de fazer, tentando ajudá-las a encontrar novos desafios. Como afirmam Post e Hohmann (2003: 83):

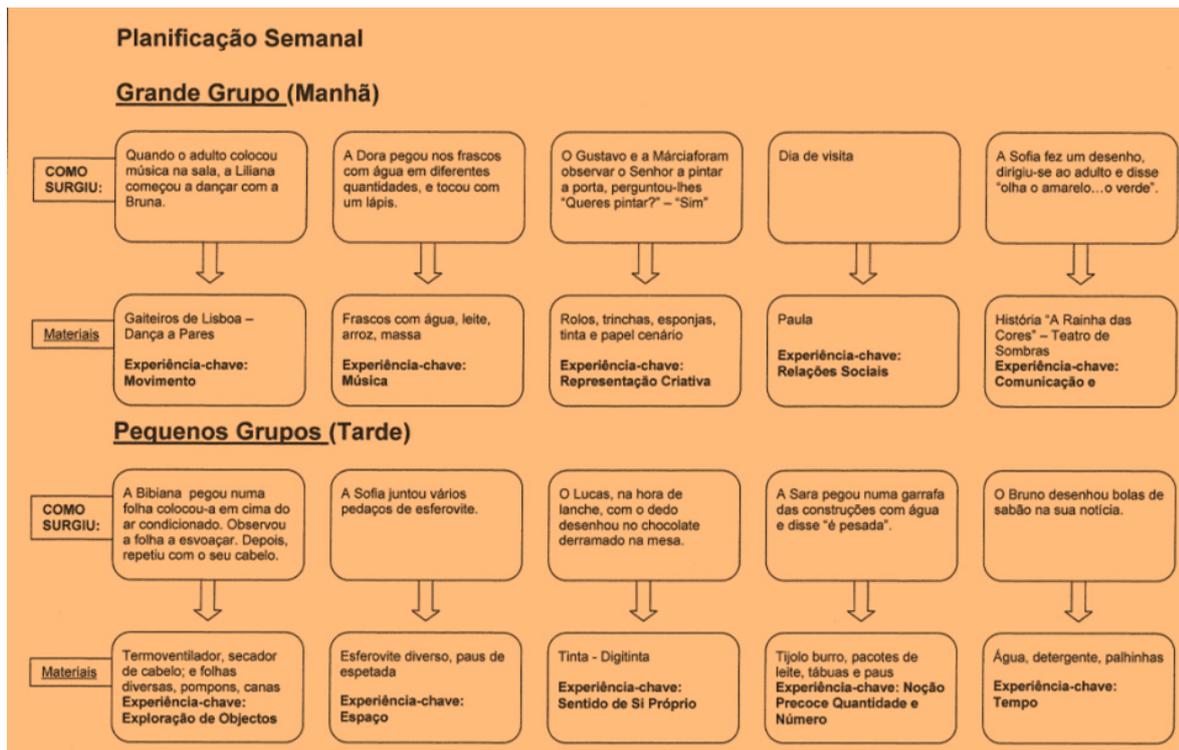
Através das suas ações, as crianças deixam que os educadores se apercebam da altura em que estão prontas para experimentar algo novo. Por isso, os educadores proporcionam os materiais e as experiências que permitem que as crianças persigam os seus interesses em vez de tentarem estimular ou sobrecarregá-las com as coisas pelas quais os adultos gostariam que as crianças se interessassem.

No ano letivo 2007/08 a planificação semanal estruturava-se sobre as experiências-chave (Post e Hohmann, 2003), planificando para “pequenos grupos” e “grandes grupos”. As experiências-chave apontavam o tipo de material a utilizar (Planificação A, abaixo), sendo distribuídas pela semana, na tentativa de permitir que fossem “trabalhadas” todas as experiências-chave com as crianças ao longo da semana.

Plano Semanal de Actividades					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Pequenos Grupos Manhã	Espaço	Representações Criativas	Noção precoce de quantidade e número	Música	Explorar Objectos
	Terra Colheres Taças Copos	Massa de farinha com amido de milho	Tampas diversas	Frascos de iogurte Feijão Massa	Vagens com ervilhas
Grande Grupo Tarde	Tempo	Movimento	Comunicação e Linguagem	Sentido de si próprio	Relações Sociais
	Bolas Cordas	Tecidos Pompons Canção ritmada	Lengalenga "1,2,3"	Folhas de papel Cola Recortes de revista (olhos, nariz e boca)	Jogo a pares - "nariz com nariz,..."

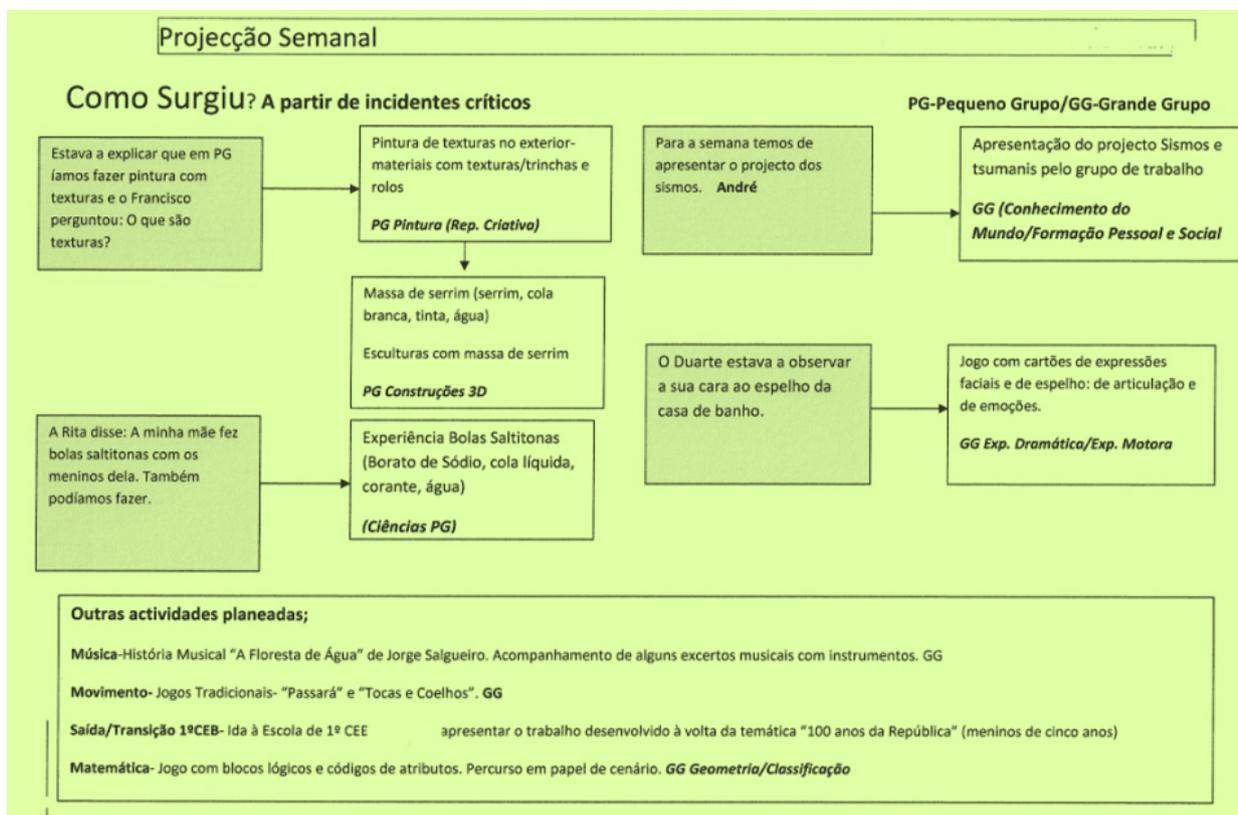
Planificação A

A reflexão realizada ao longo do ano fez surgir novos formatos de planificação, quer em creche quer nas salas da Pré (Planificação B).

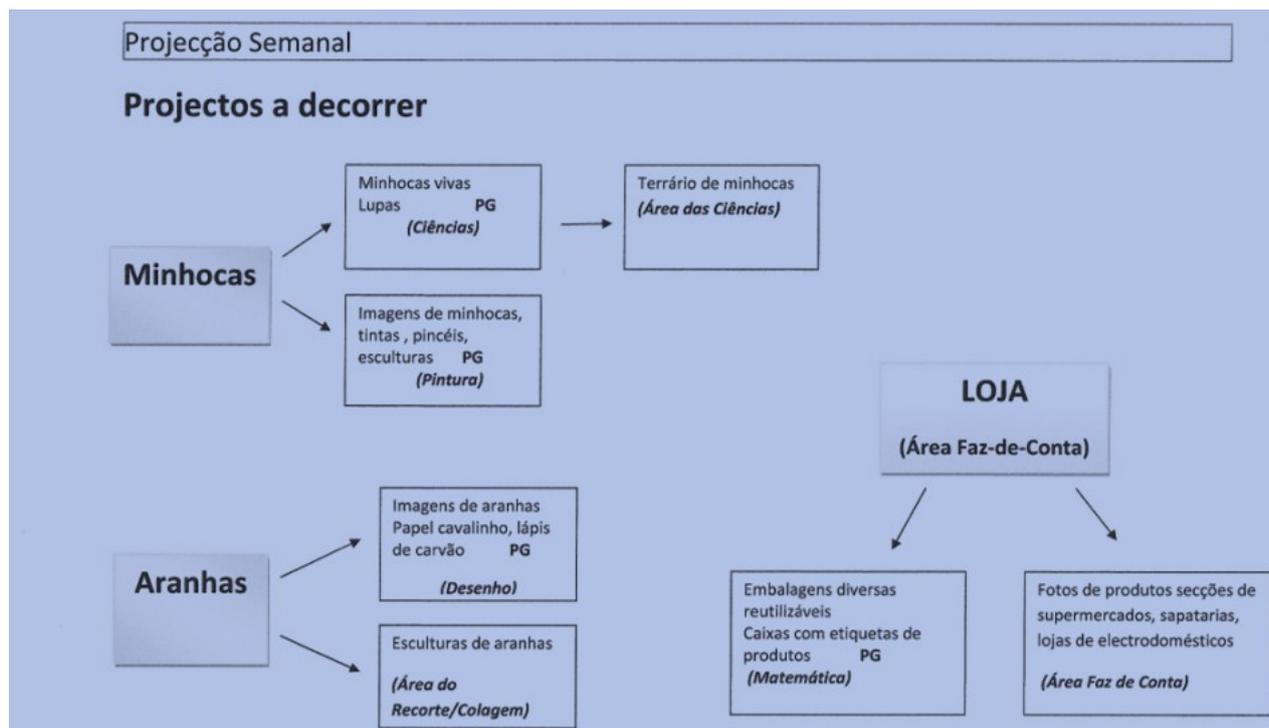


Planificação B (creche T2)

A planificação passou a incluir o ponto de partida dos materiais e/ou atividades a realizar, quase sempre tendo por base a observação realizada às crianças – aos seus interesses e às suas ações.



Planificação C (Jardim de infância – PG e GG)



Planificação D (Jardim de infância – Projectos)

Tal como outros autores, nomeadamente, Pérez e López (1992) e Rosales (1988), também Zabalza (2000) considera existirem dois grandes tipos de modelos de planificação, caracterizados a partir do seu grau de rigidez/flexibilidade: modelos rígidos e prescritivos (fechados) e modelos mais abertos - *currículo inconcluso* (Zabalza, 2000: 55). Neste tipo de modelo, a planificação, organizada por atividades e conteúdos, é regulada em função do próprio processo. Também nesta ordem de ideias, Rosales (1988: 91-92), diz-nos que a *organização do ensino em torno de atividades cuja realização implica valores pedagógicos destacados responde a um modelo pedagógico segundo o qual nem tudo está planificado à partida, mas que se vai construindo sobre a atividade prática.*

Julie Fisher (2002, in Wood e Attfield, 2005: 132) analisa aprofundadamente o currículo High/Scope e cria um guião de suporte à observação como base da planificação:

- O que é que cada criança me mostra sobre si própria como aprendiz?
- O que é que cada criança sabe/compreende?
- Que estratégias de aprendizagem usa cada criança?
- Como é que cada criança interage e trabalha com as outras?
- Em que é que a criança está interessada?
- Planifiquei de modo a realizar atividades iniciadas pela criança e atividades iniciadas por mim?
- Planifiquei de modo a ter a criança envolvida na sua autoavaliação?
- Identifiquei as evidências nas quais vou basear as minhas observações/avaliações?
- Que estratégias é que estabeleci para registar observações e conversas que surjam?
- Irei usar todas as observações coligidas em planificações futuras?

No modelo do MEM as aprendizagens não são previamente programadas, antes se vão estruturando numa interação dinâmica entre o coletivo e o individual, na ação concreta e contextualizada (Santana, 1999).

Na perspetiva da Pedagogia-em-Participação é importante garantir que o aprender esteja integrado com o aprender a aprender, ou seja, a forma de ensinar preocupa-se fundamentalmente com as formas de aprender. Deste modo, a Pedagogia-em-Participação incorpora a coconstrução da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas. Assim, a planificação inclui a criança enquanto pessoa e cidadão participante que constrói saberes e cultura, na vida da família, da escola e da sociedade. Nas palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a: 33), este tipo de planificação

cria momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. A criança que se escuta cria o habitus de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. O educador cria habitus de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa.

É por isso, uma planificação que respeita as vontades, os interesses e os propósitos das crianças, permitindo negociar e codefinir com estas os conteúdos que preenchem o quotidiano educativo. Nesta perspetiva, e como acentuam Oliveira-Formosinho e Azevedo, (2002) a planificação inclui ainda a seleção do tipo de materiais das salas e outros espaços, atendendo a critérios como quantidade, variedade, adequação, atratividade e sensibilidade à diferença e à diversidade cultural. Estes materiais, para poderem ir ao encontro dos interesses da criança e lhe lançarem desafios educacionais, são renovados, de forma a provocar novas atividades e abertura das aprendizagens a uma maior amplitude.

As investigadoras acima referidas realçam ainda a natureza flexível e dinâmica da planificação que, partindo da premissa de que a criança é, por natureza, competente, deve materializar-se em práticas de observação sistemática dos contextos e dos comportamentos/desempenhos das crianças. É através desta observação sistemática que se podem detetar os interesses e necessidades das crianças para, assim, se criarem as propostas educacionais a oferecer-lhes.

Neste âmbito do olhar e ouvir a criança é de referir que já Froebel, profundo conhecedor do comportamento infantil, enfatizava o papel da observação, dizendo: *veja e observe a criança; ela pode ensinar-nos o que fazer* (Froebel, in Kishimoto e Pinazza, 2007: 45). Malaguzzi, posteriormente, vem também reforçar esta ideia: *coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observando cuidadosamente o que as crianças*

fazem e, então, se você entendeu bem, talvez passe a ensinar de um modo diferente de anteriormente (Malaguzzi, 1998: 82, tradução minha).

Escutar e observar: o porto seguro para projetar a ação educativa⁶

Um dos ganhos mais relevantes de todo o processo formativo e de crescimento profissional realizado no Centro Comunitário foi a capacidade de observação e de escuta que foi sendo adquirida ao longo dos tempos, visível na evolução das formas de planificar. As planificações passaram a incluir o ponto de partida das atividades/projetos, quase sempre decorrentes de situações capturadas pelas educadoras ao ver/ouvir as crianças nas suas ações espontâneas.

Olhar e escutar as crianças, numa atitude comprometida com o compreender, permite ao educador proporcionar espaço às crianças para agir livremente e projetar a sua ação educativa sem artifícios pedagógicos, uma vez que é suportada na autenticidade dos interesses/propósitos/intenções das crianças. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a: 33):

A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura do conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética da reciprocidade.

⁶ Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a: 33.

3.8.2. Exemplos de pequenos grupos decorrentes da observação

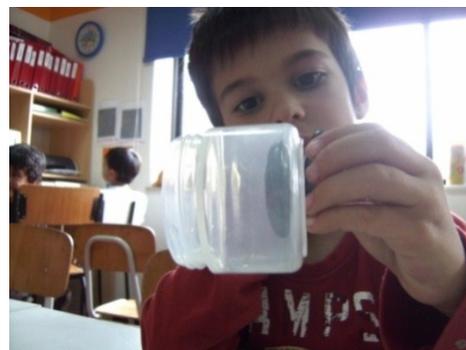
São de seguida apresentados alguns exemplos de atividades decorrentes das observações realizadas pelas educadoras. Estas atividades e correspondentes imagens e legendas foram utilizadas em exposições nas paredes do Centro Comunitário.

Pequenos grupos - ímanes

Ponto de partida: o Gil brinca com dois ímanes que trouxe de casa:



Olha o que eu descobri! Não consigo respirar...



O íman é um segurador de coisas... e não cai!

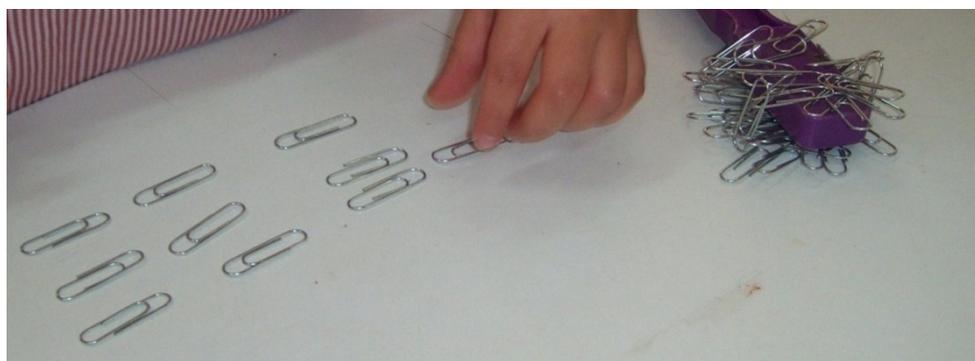


Se eu puser por baixo, o de cima também anda...



Aqui não cola, nos ténis. São de borracha.

A partir da observação desta brincadeira espontânea, são realizados pequenos grupos com ímanes:



Pequenos grupos - pontilhismo

(Registos da educadora) Quando estávamos a planear (Planear/Fazer/Rever), o António disse: Tive uma ideia! Podíamos fazer desenhos aos pontinhos... Quando foi para as áreas, exemplificou e depois mostrou aos colegas no tempo da revisão:



Sugeri conhecermos pintores que "pintam aos pontinhos" e, no dia seguinte, trouxe para os pequenos grupos pinturas de Seurat. Fomos fazer como ele.



Pequenos grupos – tampas matemáticas

Durante o tempo de atividade nas áreas, a Marina e a Ana Rita estavam na Matemática a agrupar as cápsulas de café por cor e a contar quantas tinham em cada montinho: como é que podemos fazer matemática com estes materiais?

No dia seguinte experimentámos:





Foram inventadas diversas maneiras de utilizar as rolhas e as tampas, fazendo classificações, padrões, seriações, comparações, contagens... algumas crianças registaram no papel as suas produções.

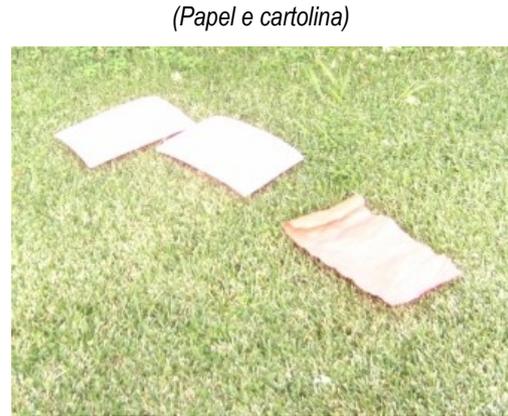
Pequenos grupos – Newton

Por altura da comemoração do aniversário de Isaac Newton, a educadora Lídia marcou no calendário o dia 4 de janeiro, e disse aos meninos que tinha nascido nesse dia um cientista muito importante, que tinha feito uma grande descoberta.

(Registo da educadora) “Trouxe” Isaac Newton à sala, com imagens da net. Além de alguns apontamentos biográficos, falámos acerca do que é a gravidade e, em tempo de pequenos grupos, fomos ver como é que as coisas caem. Alguns atiravam coisas (papel, pena, pinha, rolo...) de lá de cima, da janela, e outros estavam cá em baixo a ver como é que as coisas caíam e quanto demoravam.



(Penas de pavão)

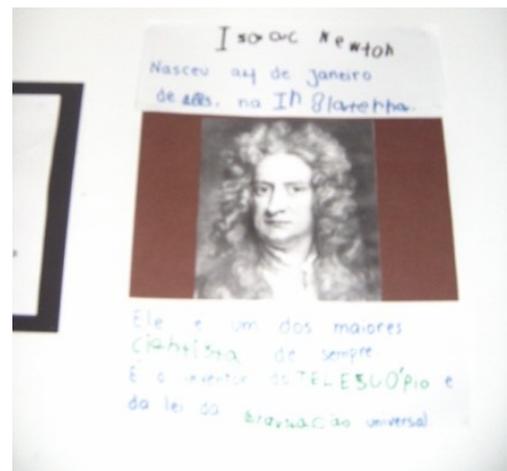
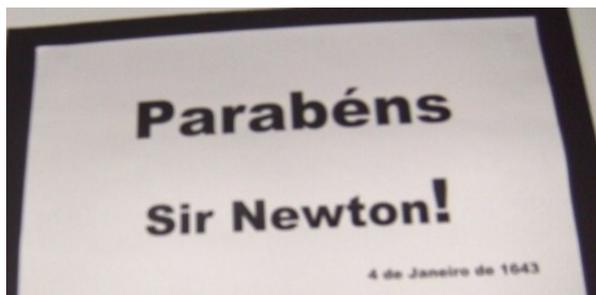


(Papel e cartolina)



(Pinhas, peças de jogos)

Depois, com os trabalhos que fizemos, fomos montar um placard no hall de entrada, a dar os parabéns a Newton. Os meninos que fizeram a pesquisa sobre Newton foram: Francisco, André, Ana Rita e Miguel.



Isaac Newton nasceu a 4 de janeiro de 1643, na Inglaterra. Inventou um telescópio e a Lei da Gravitação Universal

História da MAÇÃ
Dizem que...
Estava o Newton deitado à
sombra de uma MACIEIRA, quando
lhe caiu uma MAÇÃ na
cabeça.
Ele pensou... "Porque é que, em vez
da MAÇÃ flutuar, ela caiu-me na
cabeça?"



FORÇA DA GRAVIDADE
"É uma força que nos empurra
para baixo." ANITA
"Por exemplo, se eu der um salto,
caio outra vez ao chão." FRANCISCO

"Na Lua as coisas não caem porque
lá não há gravidade." MIGUEL
"Ficamos a flutuar." ANARITA

3.9. Crianças e adultos: coparticipantes e coconstrutores das escolhas

Esta documentação sobre atividades nos pequenos grupos foi discutida e analisada à luz da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2007). Situando-se numa perspectiva humanista da realidade, esta investigadora (2008, 2009) reconhece os interesses, necessidades, motivações, direitos e deveres dos indivíduos. Esta crença no ser humano traduz-se na forma como se conceptualiza o mundo e a sociedade; esta conceptualização, por sua vez, influencia a forma como o próprio conhecimento é conceptualizado. Neste sentido, o conhecimento é uma coconstrução, uma aproximação sucessiva à(s) realidade(s) percebida(s) (Pinazza, 2008, in Azevedo, 2009). Esta coconstrução implica um equilíbrio, algo difícil, entre aquilo que é do interesse das crianças e aquilo que é do interesse dos adultos. Este equilíbrio é por vezes ténue, levantando questões (às vezes levantando suspeitas...) entre a natureza do “proposto” e a consequência no realizado.

É assim que a coconstrução do conhecimento origina, na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, processos como a observação, a escuta e a negociação. Nos processos de participação os adultos e crianças colaboram em processos relacionais e comunicacionais. Na Pedagogia-em-Participação a documentação *cumpr*e a função de tornar visíveis os processos de negociação (Azevedo, 2009: 51). É através dos múltiplos formatos de documentação que os educadores reconstróem as suas ações e as suas interações em companhia (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008, 2009). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011: 34) salientam que se resgata

a criança como sujeito ativo e competente e resgata-se o aluno como sujeito pedagógico participativo que, em companhia, desenvolve os poderes de participar no roteiro da aprendizagem experiencial e nas suas aquisições. Resgata-se a imagem de criança competente e a sua função participativa no processo e resultados de aprendizagem. Cria-se uma epistemologia de participação e integração.

3.10. Bebés participantes e com agência

A reflexão sobre a planificação levou a que esta fosse considerada uma área problemática pela educadora Lídia, no ano de 2007/08, relativamente ao berçário (bebés de 0 – 1 ano), uma vez que uma das suas funções era a de Coordenadora da creche, responsável pelas 3 salas de creche (só ano seguinte é contratada mais uma educadora para a creche).



Bebés em interação (Berçário, setembro 2008)

Para esta valência de Berçário, foi aprofundada a obra de Goldschmied e Jackson, *La educación infantil de 0 a 3 años* (1997), de modo a fundamentar o trabalho a desenvolver.

Em 2008/09, já com as duas educadoras na creche, inicia-se o “Tempo de Grupo” que inclui a atividade “Cesto dos Tesouros”, a seguir descrita⁷. Como já foi dito atrás, o grupo de crianças nesta atividade é normalmente de três crianças por adulto. Esta situação constitui uma oportunidade para as crianças explorarem e brincarem com objetos aos quais normalmente não têm acesso, numa perspetiva de contacto com novos materiais e sensações.

Um conceito-chave que a ciência tem vindo a desenvolver é o de que os estímulos e as experiências a que os bebés são expostos permitem ao cérebro realizar mais conexões e que os três primeiros anos de vida são importantes para desenvolver uma complexa e rica rede de conexões. Este período de vida é crítico para as aprendizagens. Vários estudos têm demonstrado que o cérebro pode, literalmente, desenvolver novas conexões, através da estimulação ambiental. Como conclui Diamond (1998) das investigações que realiza, quando enriquecemos o meio ambiente, conseguimos obter cérebros com um córtex mais grosso, mais ramificações de dendrites, mais axónios e corpos celulares mais desenvolvidos. Esta riqueza de ambiente inclui fazer chegar ao cérebro do bebé estímulos através do tato, ouvido, paladar, vista e olfato. A oferta destes estímulos pode ser conseguida através de uma estratégia desenvolvida por Goldschmied e Jackson (1997) – o *Cesto dos Tesouros*.

⁷ Esta atividade decorre da leitura e reflexão sobre o livro de Goldschmied e Jackson (1997), *La Educación Infantil de 0 a 3 años*.



Como lembram aquelas autoras (1997), o primeiro brinquedo do bebê é o corpo da pessoa que o cuida. O bebê fixa a sua atenção na fala, nas expressões, no cheiro, na tensão da pele, nas vibrações da voz, no riso... mas quando o bebê não recebe atenção direta das pessoas que lhe são mais chegadas, deve também ter oportunidade de brincar de outros modos e, conseqüentemente, aprender. A coordenação dos olhos, das mãos, da boca e a preparação do cérebro para receber informação, relacioná-la e fazer uso dela, necessitam de oportunidades para ser praticadas.



Estas autoras pretendem, com este tipo de atividade, provocar uma maior variedade e qualidade no brincar. Os cestos onde se colocam os “tesouros” a descobrir pelos bebês, devem ser baixos, usados por um máximo de três bebês por cesto, sempre acompanhados por um adulto em vigilância atenta, para permitir uma verdadeira exploração do que é oferecido. Não são colocados brinquedos comprados ou objetos de plástico, por se considerar que estes oferecem pouca estimulação a todos os sentidos. Aliás, a maioria das pessoas que

acompanham crianças pequenas sabe do fascínio que os objetos de uso comum (tachos, pulseiras, chaves...) exercem sobre os bebês, que os preferem inclusivamente aos brinquedos de loja.



Os objetos do *Cesto* requerem cuidados de higiene e manutenção, sendo sempre selecionados por critérios de segurança. Tomando estas precauções, como afirmam aquelas investigadoras, não há motivo para que o *Cesto dos Tesouros* comporte mais riscos que os brinquedos “normais”.



Goldschmied e Jackson (1997) aconselham a observação atenta de um bebê que brinca com os objetos do cesto do tesouro: aquele olha-os, toca-os, apanha-os, leva-os à boca, lambe-os, abana-os, fá-los fazer barulho, agarra/deixa-cair/volta-a-agarrar, escolhe o que o atrai e descarta o que não lhe interessa. Ao fazer tudo isto, os bebês descobrem o peso, o tamanho, as formas, as texturas, o som, o odor... na cabeça do bebê reina a pergunta *o que é isto?*. Mais tarde, através da manipulação e do conhecimento dos objetos, virá a pergunta *o que posso fazer com isto?*. Surpreendentemente, não interessa ao cérebro se alguma vez se chega a uma conclusão. O crescimento neuronal ocorre devido ao *processo* e não à solução.



O *Cesto dos Tesouros* oferece infinitas oportunidades para que o bebê tome decisões sobre o que lhe agrada ou não, o que quer explorar ou não. Para esta tomada de decisões é muito importante que o adulto saiba manter-se calmo e atento, respeitando a concentração do bebê, sem oferta de objetos, e sem a tentação de lhe mostrar o lado “correto” de agarrar o objeto. A música suave favorece a concentração e a tranquilidade deste tempo.



As fotos aqui apresentadas (recolhidas ao longo do ano 2008/09 no Berçário) de bebês em interação com os objetos do cesto dos tesouros, demonstram inequivocamente o interesse dos bebês por esta atividade, que se suporta em três pressupostos descritos por Goldschmied e Jackson (1997): 1. *Variedade e qualidade* – um cesto dos tesouros bem “recheado”, inclui uma grande variedade de objetos de uso cotidiano, escolhidos para que sirvam de estímulo aos vários sentidos; 2. *Descoberta e concentração* – este tipo de objetos desperta a curiosidade e entusiasmo por uma situação nova, levando a criança a querer praticar as suas crescentes capacidades de agarrar, pelos seus próprios meios, os objetos novos e atrativos que se encontram ao alcance da sua mão e a manter neles toda a sua

atenção; 3. *Tomada de decisões* – o cesto dos tesouros oferece a possibilidade à criança de fazer escolhas e tomar decisões ao selecionar um objeto em detrimento de outro, fazendo com que a criança descubra as suas próprias capacidades de observar, selecionar e explorar o que está ao seu alcance.

O tipo de objetos a incluir no “cesto” era discutido e planificado nas reuniões de planificação educadora /auxiliar. Alguns exemplos desses conteúdos:

- *Brócolos, chuchus, maçãs verde e vermelha, manga, frascos com areia, frascos com água, caderno, revista, funil, coador;*
- *Sapatos e sandálias de criança, velcro, fitas de seda, lenços de pescoço de vários tecidos e tamanhos, maçã amarela, cartolina canelada e lisa, erva-doce, louro, limonete;*
- *Escova de dentes, escova de cabelo de madeira, massajador de madeira, kiwis, batatas, tangerina, laranja, panos de cozinha, palha d’ aço, esponja, pinhas pequenas e grandes;*
- *Tachos de diversos tamanhos, tampas dos tachos, púcaros, formas de bolo e de tarte, elásticos, colares, alfaces lisa, frisada e roxa, nabo com rama.*

Como o descreve a educadora Susana no seu relatório do Projeto Pedagógico, em julho de 2008:

O cesto dos tesouros é uma atividade de exploração e descobrimento. As crianças pequenas revelam uma necessidade imperiosa de explorar e descobrir por elas mesmas, como se comportam as coisas. Necessitam, por isso, de uma ampla variedade de objetos para realizar as suas experiências.

Foi muito importante esta abordagem, pois permitiu que os bebés tivessem esta oportunidade de explorar materiais que, embora lhes possam ser familiares, nem sempre estão ao seu alcance. Foram momentos breves, mas muito intensos e muito ricos, em que as crianças manifestaram interesse profundo por aquilo que lhes era dado.

3.11. Das atividades aos projetos

Oliveira-Formosinho (2008, 2011) afirma que o projeto envolve a criança como um ser total: na construção do conhecimento próximo da vida, no desenvolvimento da sensibilidade emocional, moral e estética. O projeto favorece, numa linha de pensamento reggioemiliana, as cem linguagens da criança, ao fazer com que esta aprenda sobre o próximo e o distante, ou seja, sobre a vida. Para além disso, a criança aprende a escolher, a planificar, a agir, a documentar, a refletir, a comunicar e a avaliar.

Na educação, as primeiras abordagens a uma pedagogia por projetos foram iniciadas por Kilpatrick (discípulo de Dewey). Em 1918 é publicada a sua obra *The project method*, na qual Kilpatrick afirma que um currículo pré-estabelecido é uma preparação inadequada para a resolução de problemas numa sociedade em mudança: é a partir dos interesses e necessidades da criança que o currículo se deverá desenvolver. Tanto para Dewey como para Kilpatrick, a alavanca mobilizadora do trabalho e o motor das aprendizagens formais situavam-se no *interesse* da criança. Este movimento encarava a criança como criadora ativa dos seus próprios saberes e tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variadas

formas: *um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno* (Dewey, in Leite *et al.*, 1990: 36). Como tal, e nas palavras de Legrand (1990, in Leite *et al.*, 1990: 36) *o projeto pertence necessariamente à pedagogia de aprendizagem, por oposição à pedagogia de ensino.*

O papel do professor é, nesta perspetiva, o de um coordenador e de um informador, intervindo a pedido das crianças, ou por sua própria iniciativa à medida que o trabalho avança. Este papel é delicado, uma vez que exclui uma intervenção diretiva, mas exclui igualmente qualquer tipo de abandono ou desmotivação por parte do professor. A sua intervenção deve realizar-se no momento certo, acompanhando, ajudando, balizando, regulando, alimentando. É simultaneamente um recurso e um conselheiro. A dificuldade e delicadeza da sua posição situa-se no saber manter-se num papel de apoiante, doseando convenientemente a energia que consagra ao projeto (Rinaldi, 1998). Neste sentido, a pedagogia de projeto, para além de uma metodologia de trabalho é, antes de mais, uma atitude, que implica uma postura dinâmica e interrogante por parte do educador. Este torna-se coconstrutor de conhecimentos num processo de interação com outros. Esta postura pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Como afirma Vasconcelos (1998: 133) *uma filosofia de projeto apresenta subjacente, portanto, um profundo respeito pela criança. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.*

Em Reggio Emilia o tipo de trabalho que se desenvolve mais frequentemente é o trabalho de projetos ou de tópicos. O projeto é visto como uma *espécie de aventura e pesquisa* (Rinaldi, 1998), que pode ser iniciado através de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança, ou partir de um acontecimento. Contudo, cada projeto está baseado na atenção e na observação dos educadores ao que as crianças dizem e fazem – bem como ao que não dizem e não fazem.

Como já referido neste trabalho, Malaguzzi (in Gandini, 1998: 166) alerta para a ténue linha que separa a autonomia do encorajamento: as crianças estão *perigosamente na fronteira entre a presença que desejam e a repressão que não desejam*. O professor, aquando da realização de um projeto, assume um compromisso genuíno com o currículo emergente, e não uma *subtil manipulação do tema do projeto para que termine nalgum lugar* (Gandini, 1998: 166). O tema do projeto não é tão importante quanto o processo de as crianças pensarem, sentirem, trabalharem e progredirem junto a outras pessoas.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a: 35) fazendo o paralelismo entre uma perspectiva transmissiva e uma perspectiva participativa afirmam:

Na educação de tendência transmissiva as crianças fazem atividades pré-programadas pelo professor: o projeto, se e quando aparece, surge como o novo, o diferente, sendo, assim, tantas vezes assimilado e acomodado pelo modo tradicional de fazer atividades. Na Pedagogia-em-Participação propõe-se que, no contexto educativo que promove a participação das crianças e a problematização das questões, atividades e projetos nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação.

Numa primeira fase do projeto, professores e crianças discutem um tópico, identificando os conhecimentos e experiências das crianças acerca do mesmo. Na segunda fase, o projeto continua, baseando-se nas questões, comentários e interesses das crianças envolvidas. Nesta fase, estão incluídas visitas ao exterior ou convites a pessoas da comunidade para aprofundar conhecimentos. Os trabalhos de cada criança (desenhos e construções) são usados para debate e discussão em grupo com as outras crianças e o professor. Na terceira fase do projeto, os trabalhos são revistos e avaliados. São selecionadas amostras representativas para apresentação a toda a escola, famílias, e por vezes, comunidade (Rankin, 1998: 214): *a releitura da experiência é importante: as crianças identificam os passos que, em sua opinião, foram os mais significativos. São capazes de transferir o conhecimento que recém-adquiriram.*

Embora o projeto não se enquadre propriamente no tempo da rotina que aqui é abordada – pequenos grupos, acontece que muitas vezes o curso dos projetos “interfere” com o tipo de propostas que é feita neste tempo.

O projeto que a seguir se descreve teve como protagonistas a Rute e o Gil, embora o interesse se tenha alargado a mais crianças do grupo. Rankin (1998) descreve o desenvolvimento do currículo em Reggio Emilia e explica que nestas escolas, após muitas reflexões, se concluiu que, a fim de maximizar o processo de aprendizagem cognitiva, o tamanho dos grupos a trabalhar num determinado projeto deveria ser limitado a cinco elementos. No entanto, podem surgir projetos que envolvam todas as crianças de uma sala, embora esta não seja uma prática comum em Reggio Emilia. O relato da educadora Lídia sobre este projeto (que foi exposto no placar de entrada e legendado para pais, visitantes e crianças)⁸ descreve a forma como o projeto se foi desenrolando:

⁸ Em Reggio Emilia, os espaços, as paredes, documentam e informam os pais e visitantes sobre todos estes projetos. O atelierista (artista plástico) seleciona e prepara as exposições com grande cuidado. Estas incluem, para além do trabalho das crianças, fotografias relatando o processo e a descrição das várias etapas ou da evolução do projeto. As descrições são completadas com a transcrição dos comentários e das conversas das próprias crianças, registada em gravador.

Projeto Como é que a chuva se vai embora?

Como surgiu?

Contexto:

- Receção da manhã na sala T1 (dia 9 de abril);

A Rute fez-nos uma pergunta quando observou através da janela que estava a chover: como é que a chuva se vai embora?

Já na sala T2 quando conversávamos em grupo, ela explicou: a chuva fez muito barulho e acordou-me! Estou aborrecida!

Em conversa sobre a chuva e ao observar que estava sol...

Agora tiraram a chuva e veio o sol. Tiraram com os bombeiros. Enterraram a chuva. Rute

As nuvens foram-se todas embora. Carolina

A chuva cai das nuvens. O vento não se vai embora... Rute

Cai no chão. Beatriz

Fizemos um pedido de ajuda: em grupo escrevemos dois cartazes que afixámos na porta da sala e no hall de entrada a pedir algum tipo de informação que nos ajudasse a responder a esta questão.

Como é que o projeto passou para a planificação?

Segunda-feira, dia 14 de abril

Atividade de Grande Grupo

Experiência-Chave - Música

Audição de um CD com o som da chuva, da trovoada, do vento e do mar – criar sons semelhantes recorrendo a objetos do quotidiano: latas de metal, caixas de cartão, cilindros de madeira...



Ao ouvir o mar/trovoada/vento

A mim parece-me água. Rute

São trovões! Carolina

Eu estava muito assustada! Aquele barulho eram trovões! Rute

As gaivotas estavam a voar no mar. Gil

O vento, muito de força! Marina



Outro passo do projeto foi vermos quanta água da chuva conseguíamos apanhar. Pusemos um garrafão no jardim, e fomos lá buscá-lo ao outro dia. A Catarina descobriu: a chuva é com à água!...



Fomos nós fazer chuva lá para fora (comentário da Marina, quando vimos estas fotos)



Eu estava a regar com uma garrafa de esguichar água e eu esguichei na tua mão e fazia cócegas. Experimentei na areia (comentário da Rute, quando vimos estas fotos)

Fomos para a janela grande observar a chuva a cair.



*Estava o chão todo molhado, a relva está toda molhada! Carolina
Tem chuva, tá molhado. Beatriz*

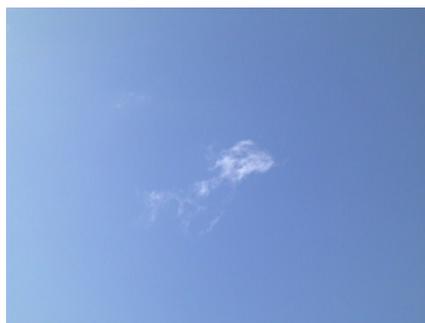


É uma tampa para cair a água da chuva. Gil



Levámos as máquinas fotográficas lá para fora...

Ao observarmos as nuvens através da janela da sala, sugeri que fossemos tirar fotos às nuvens lá fora. O Gil e a Rute foram buscar a máquina que estava no faz de conta e eu também levei a minha.



Quando veio o sol, tirámos também fotos ao céu, que já estava diferente, e levámos as fotos para a sala.

Na sala...

Área da Pintura

*Materiais: Imagens de nuvens em situações do dia afixadas no cavalete (céu nublado e pôr do sol)
Base: cartolinas azuis, vermelhas, laranjas. Tintas de guache (diferentes tonalidades de azul e cinzento; preto, branco, laranja, amarelo, vermelho). Outros materiais (algodão, esferovite em bolinhas, celofane transparente e azul, lã com as tonalidades das tintas)*



Área da colagem

Materiais; bases em cartolina e plástico, tesouras e cola. Algodão, plástico transparente e celofane, plástico “às bolinhas”, papel de alumínio, papel de seda e crepe. Imagens de nuvens em diferentes perspetivas.



Mais uma etapa deste projeto, a 16 de abril.

A partir de um desenho que a Rute fez na área do desenho: Fiz um arco-íris porque não conseguia fazer a mamã. Tive uma boa ideia!

O que se sucedeu?

Em casa, a Rute, com a ajuda do pai, foi à internet procurar imagens de arco-íris e trouxe-nos para vermos como é.

A Hortense (auxiliar) viu mesmo um arco íris da sua varanda, por cima dos prédios perto do Centro, quando estava a sair de casa. Fui a correr para trás buscar a máquina e tirei estas fotos. Mostrámos aos meninos as fotos da Hortense.

O arco-íris é verde, amarelo, azul, cor de rosa. Gil e Rute

O arco-íris aparece assim: sol e chove, sol e chove. Rute

Pergunto: O arco-íris tem branco?

Rute – Tem!

Gil – Não tem, eu não vejo banco...

O arco-íris tem vermelho? Marina

Então...

Quais são as cores do arco-íris?

(Vamos saber mais sobre o arco íris)

Fomos à internet... e descobrimos que as cores do arco-íris são sete: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta.

Também descobrimos...a lenda do arco-íris.

E depois?

Numa atividade de grande grupo, lá fora, e já com sol, pintámos um arco-íris gigante!

Projeto “As Aranhas”

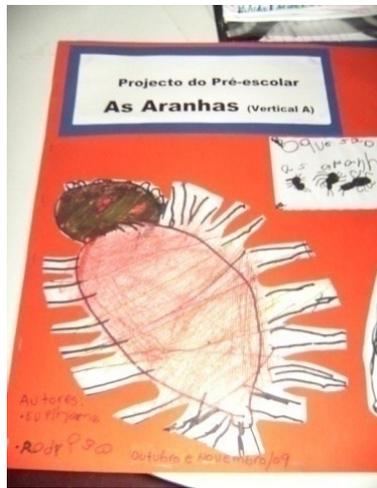


Este projeto acontece já no ano seguinte, embora o Gil continue como protagonista.

Como Surgiu?

Apareceu uma aranha na sala...

Eu tive uma aranha preta na mão quando fiz a revisão. Vou fazer um projeto sobre aranhas. Gil Na área do desenho, desenhou a aranha e uma teia, que no final usámos para fazer a capa do projeto:



A partir da escultura de Louise Bourgeois “A Aranha”, que a educadora trouxe para a sala, as crianças construíram aranhas em tempo de pequenos grupos.





Depois, na área da modelagem, o Gil fez mais uma aranha, que ficou enorme.

O Gil, o Rodrigo e a Rute e pesquisaram na internet e em livros para saberem mais coisas sobre aranhas e posteriormente registraram com a educadora o que foram descobrindo.

g r e n h o s



As aranhas são aracnídeos.
Têm 8 patas e duas partes: a cabeça e o tronco - **Cefalotórax**, e o **abdômem**.

1



As aranhas têm **quelíceras** que servem para agarrar os insetos. Elas comem insetos.



2



A aranha faz **teias** com **sedo** que esguicha da boca. As teias servem para agarrar os insetos.

3

As aranhas vivem:

Nas teias 

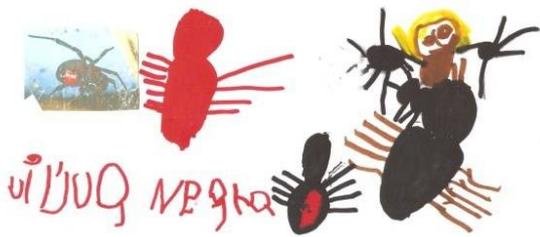
Em tocos 

Na **água** 

Aranha-de-água

4

Existem muitos tipos de aranhas.
 Algumas podem ser muito venenosas.



vi'JUQ NEQta

n 5

ATAHTA - ARMADILLA



É muito venenosa e põe as patas da frente no ar quando está em perigo.

6

TARANTULA



Não é venenosa mas tem pelos que fazem alergia aos insectos que as atacam.

Quando estávamos a planear as atividades para a semana seguinte...
 Podíamos ir observar aranhas lá fora! Gil
 E podemos levar lupas. Uns observam, outros registam... André

Tempo de pequenos grupos

Procura e observação de aranhas e outros bichos...



Além de aranhas e outros bichos, encontrámos muitos tipos diferentes de cogumelos.



Na sala fomos pesquisar mais imagens de cogumelos e fizemos mais uma atividade de pequenos grupos.



Desenho à vista com imagens de cogumelos: Tempo de pequenos grupos

Mesmo os pequenos projetos, como os acima relatados, que partem de crianças ainda muito pequenas, requerem uma observação atenta por parte da educadora, que expande o que vai acontecendo, promovendo a expressão e a comunicação de várias maneiras.

A documentação é o modo principal de capturar a vida de um projeto, e de posteriormente devolvê-lo às crianças e divulgá-lo a outros. É muito comum ver as crianças no placar de entrada do Centro Comunitário a apontar para as fotos dos acontecimentos que vivenciaram ou viram os colegas a vivenciar, reconstruindo e narrando os vários episódios e atividades do projeto. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) afirmam que a narrativa é um modo de pensamento que permite à criança usar inteligências múltiplas e sentidos plurais. Quando o educador documenta, ou seja, coleciona os artefactos, as produções e as

observações e comentários das crianças, é igualmente um provocador de conversas e relatos sobre os acontecimentos por detrás da documentação. Como sublinham Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008: 73):

As narrativas das crianças acerca das experiências de aprendizagem refletidas representam uma análise de segunda ordem acerca da aprendizagem. Enquanto narram o aprender, descobrem processos e realizações e descobrem-se a si e aos outros nesses processos e nessas realizações. A complexidade deste processo permite a criação de significado que, por sua vez, impulsiona a criatividade.

É assim que na Pedagogia-em-Participação se considera a documentação como um processo de alto valor formativo, porque permite narrar a experiência e reconstruir o significado do aprendido e de aprender a aprender (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

3.12. Ver e ouvir as aprendizagens da criança: a documentação pedagógica

Vários autores concorrem para a afirmação da documentação pedagógica como oportunidade para a escuta da criança, tanto individualmente como *em companhia*, das vivências que experienciaram (Rinaldi, 1998, 2006; Dahlberg, Moss e Pence, 2003; Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

Para estes autores, a reflexão em torno da documentação torna possível a problematização da prática e a sua reconstrução. A documentação pedagógica faculta à comunidade de profissionais de educação a possibilidade de compreender, interpretar e atribuir significado ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem. Um dos grandes valores que se atribui à documentação pedagógica é a possibilidade que oferece de colocar em diálogo a cultura do adulto e a cultura da criança. Inscreve-se numa visão democrática e socioconstrutivista de educação, cujo objetivo central é a atribuição de significado à experiência educacional e reconhece a adultos e crianças o direito à participação (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho, 2007, 2008; Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002; Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008; Azevedo, 2009).

A perspetiva da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002, 2011; Oliveira-Formosinho, 2008) situa em Dewey, Kilpatrick, Freinet e Malaguzzi as origens da proposta da documentação pedagógica. Aquela perspetiva procura *reconstruir um formato de documentação contextual e situado, que sirva a grande finalidade de ver e entender o fazer e o pensar da criança, mas também permitir avaliar as aprendizagens das crianças e dos adultos* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008 e Oliveira-Formosinho, 2009, in Azevedo, 2009: 7).

O termo *documentação pedagógica* refere-se a dois aspetos: o *processo* e o *conteúdo* desse processo. O *conteúdo* é o material que regista o que as crianças dizem e fazem: observações e registos da equipa, registos em áudio e vídeo, fotografias, produções das crianças... é este material que torna concreto e visível o quotidiano educativo. O *processo* envolve a análise, rigorosa e metódica, desse material, enquadrada ainda pela fundamentação teórica que a própria documentação vai despoletando, de forma a refletir aprofundadamente sobre o trabalho pedagógico (Dahlberg, Moss e Pence, 2003).

O trabalho de observação e documentação sobre como as crianças exploram e coconstroem o mundo e de como vão acontecendo os seus processos de aprendizagem, promove, através de exemplos concretos, a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico. A documentação que vai sendo recolhida e analisada é, assim, uma forma incontornável de descrição, compreensão e conhecimento da criança e da ação educativa. À medida que vai *ouvindo* e *vendo* as crianças, aquilo que elas realmente podem fazer e fazem, o educador torna-se progressivamente mais consciente das potencialidades das crianças e muda, necessariamente, o seu relacionamento pedagógico. O trabalho do educador consiste em ser capaz de ouvir, em ser capaz de ver e de se deixar ser inspirado por e aprender com o que as crianças dizem e fazem.

Assim, e de acordo com Azevedo (2009: 7), que se suporta em diversos autores - Carr *et al.*, 2002; Clark e Moss, 2001; Oliveira-Formosinho e Parente, 2005; Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo, 2009 - a documentação pedagógica é *uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensões para apoiar a avaliação alternativa, permitindo aos professores fazer interpretações das aprendizagens realizadas pelas crianças e agir em consonância com essas interpretações.*

Outra autora, Gandini (1998), na esteira do pensamento malaguzziano, frisa que o processo de documentação em si, realizado colaborativamente através da observação e coligindo uma variedade de documentos e interpretando-os, dá aos professores a possibilidade de fazer escolhas curriculares informadas e de avaliar o processo e os resultados das atividades das crianças. Esta investigadora acredita que a documentação contribui em grande medida para o crescimento profissional dos professores e consciencializa as crianças da atenção dada pelos adultos ao seu trabalho. Para Gandini (1998) documentar o processo educacional é um modo de tornar pais, profissionais e visitantes conscientes do potencial das crianças, das suas capacidades em desenvolvimento e do que se passa na escola.

No Centro Comunitário a documentação é coligida e analisada com diversas finalidades, sendo uma delas a referida por Gandini e Edwards (2002): dar visibilidade ao trabalho das crianças, bem como ao seu potencial e capacidades. São realizadas exposições permanentes no hall de entrada (substituídas de quinze em quinze dias), apresentando não só os trabalhos das crianças, mas também a descrição do processo, a legendagem das amostras de trabalho e o próprio registo das vozes das crianças. Esta documentação implica a observação e a escuta das crianças através de diferentes meios: fotografias, vídeos, registo de diálogos, anotações e produções das crianças. Para Malaguzzi (1998) a documentação é apontada como um instrumento essencial à construção de uma imagem de criança competente e de construção de uma proposta pedagógica para a educação de infância, conferindo visibilidade ao trabalho.

Também Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002) assumem a documentação pedagógica como um processo de construção da qualidade. Ao integrar o material que regista o que a criança diz e faz, referem-se ao *conteúdo*; quanto ao *processo*, é o meio para refletir, de forma sistemática e rigorosa, sobre o trabalho pedagógico. A conceção de documentação que estas autoras (2002: 135) apresentam aproxima-se da abordagem italiana, entendida como um *processo dialógico de construção social de significados atribuídos ao processo de aprendizagem das crianças, dos adultos por elas responsáveis e dos que copesquisam o processo no contexto da intervenção*. A documentação possibilita dar visibilidade ao trabalho da criança, conferindo-lhe legitimidade; dá ainda possibilidade de compreender as hipóteses e teorias formuladas, problematizando e articulando as aprendizagens das crianças: *a documentação dos processos cria, tanto para as crianças como para os adultos, a oportunidade de reviver, passo a passo, os acontecimentos vividos para os (re)significar* (Azevedo, 2009: 155).

3.13. Os normativos legais para planificar e avaliar (Segurança Social, entidade reguladora das IPSSs)

A visita de acompanhamento da Segurança Social, entidade reguladora das IPSSs, realizada em maio de 2008 ao Centro Comunitário, já referida no capítulo “Receção” deste estudo, veio causar grande apreensão na equipa pedagógica. Considera-se pertinente uma descrição com algum detalhe do tipo de exigências da Segurança Social, uma vez que é esta entidade que regula e fiscaliza as instituições de carácter social como o Centro Comunitário, o que acarreta consequências diretas no seu funcionamento.

Se até há poucos anos a Segurança Social era pouco ou nada interveniente na esfera pedagógica das creches, remetendo-se para uma fiscalização direcionada para as condições de instalações, adequação do equipamento, alimentação e condições de higiene e sanitárias, ao publicar o *Modelo de Avaliação da Qualidade Creche* (no qual se inclui o *Manual de Processos-Chave*) esta situação alterou-se. Publicado sob a chancela do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, sem qualquer intervenção do Ministério da Educação, este documento é introduzido por um *Enquadramento da Resposta Social Creche*, que enumera um conjunto de lugares-comuns sobre a faixa etária dos 0-36 meses, sem qualquer suporte e/ou fundamentação científica no âmbito da Psicologia ou da Pedagogia. Para além desta completa ausência de um referencial pedagógico que encoraje os profissionais que trabalham em creche a adotar uma postura de pesquisa, formação e reflexão sobre o trabalho a desenvolver com crianças dos 0 aos 3 anos, este “Enquadramento” antecede um conjunto prescritivo de inúmeras fichas e planos, a cumprir pelas instituições, a registar em formulários classificados (exemplo - *IMP01.IT02.PC02*).

Considera-se importante mencionar neste trabalho todo este “aparato” burocrático-normativo relativamente às IPSSs, uma vez que não só o Centro Comunitário mas todas as instituições estão à mercê do cumprimento destas recomendações, sendo estas não negociáveis. É de salientar ainda que as visitas de acompanhamento são realizadas, na sua maioria, por técnicas de serviço social, sem qualquer formação pedagógica, que apenas pretendem verificar se os documentos solicitados são apresentados. A análise de todos os documentos fornecidos pela Segurança Social levantou grandes discussões na equipa pedagógica do Centro Comunitário, pela total divergência com a filosofia de trabalho implementada na instituição, nomeadamente na sua trave-mestra – a visão da criança como ser competente e interveniente direto na sua própria educação.

Naquela visita foi fornecida uma explicação à Técnica da Segurança Social sobre o trabalho desenvolvido na instituição, mostrando-lhe, com ajuda das exposições nas paredes e das atividades nas salas, o modelo pedagógico implementado. Foram-lhe ainda apresentados os portfólios das crianças, que incluem o *Perfil de Crescimento da Criança* e o instrumento de avaliação utilizado na instituição, o COR (*Child Observation Record*, High/Scope, 1992). Foi-lhe explicado de que forma o preenchimento dos documentos exigidos, a *Ficha de Avaliação Diagnóstica*, o *Perfil de Desenvolvimento* e o *Plano de Desenvolvimento Individual*, entram em contradição com os pressupostos da filosofia de trabalho desta instituição: estes documentos assumem a total ausência de implicação da própria criança no modelo, no qual

esta é apenas um recetor passivo da administração de estratégias para realização de objetivos determinados pelo adulto.

Nenhum destes argumentos foi tido em linha de conta, uma vez que, nas palavras da técnica, os *únicos formulários legais são os emanados da Segurança Social*. Assim, e no caso de não haver retificação da irregularidade (ausência dos formulários), esta passaria a incumprimento o que acarretaria sanções à instituição, sendo a mais grave o cancelamento do acordo de cooperação. (Este acordo estabelece, entre outros, a comparticipação financeira prestada à instituição por cada utente, sem a qual esta não pode sobreviver). O Centro Comunitário passou então a preencher os formulários exigidos para cada criança, para apresentação à Segurança Social, se novamente solicitados.

É importante salientar que toda esta parafernália legislativa põe em risco as boas práticas, pela total desvalorização do trabalho pedagógico desenvolvido, em prol do cumprimento estrito de normativos padronizados. Se numa instituição como o Centro Comunitário continuaram a ser elaborados os documentos considerados fundamentais para práticas educativas de qualidade, graças sobretudo à vontade da direção que possuía uma visão sobre o que deveria ser a qualidade educativa, na maioria das instituições os documentos que deveriam promover a reflexão e a construção de significado para melhoria das práticas, resumem-se ao preenchimento acrítico dos formulários da Segurança Social. Esta exige normativos e procedimentos que fazem com que a organização – qualquer organização, independentemente das suas idiosincrasias ou contextos socioculturais – se adeque a um modelo preexistente e estandardizado e faça uma pedagogia do *autor anónimo* (Formosinho e Machado, 2007). É prescrita uma sequência linear que todos devem seguir, de modo a alcançar os objetivos predeterminados pela entidade reguladora. Ruben Alves (2001: 29) ilustra de forma interessante esta perspetiva centralizadora de controle e uniformização:

As nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. As escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios e têm a força de leis. Unidades biopsicológicas móveis que, no fim do processo, não estejam de acordo com tais modelos são descartadas. É a sua igualdade que atesta a qualidade do processo. Não tendo passado o teste de qualidade/igualdade, elas não recebem os certificados de excelência ISO 12000, vulgarmente denominados diplomas.

As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de “alunos”.

No quadro global no qual se movimentam as instituições, é de salientar que o resgate da identidade profissional tem um andaime – a liderança das instituições. Num processo (trans)formativo, a sustentabilidade das conquistas realizadas e das mudanças efetuadas radica numa filosofia

educacional partilhada entre os profissionais e a organização. As direções podem facilitar/impulsionar ou, pelo contrário, constranger/inibir a mudança. No caso do Centro Comunitário, a direção, partilhando uma visão comum, promoveu e validou a perspetiva educativa construída, não só perante a comunidade educativa, como inclusivamente perante as autoridades que tutelam a instituição. Como afirmam Hargreaves e Fullan (1992, in Oliveira-Formosinho, 2001a: 36): *o processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores.*

Assim, é a organização e, dentro desta, a direção, que pode ter um papel fundamental no sucesso dos processos de mudança, e no reconhecimento e *empowerment* conferido aos educadores, sustentando o seu desenvolvimento profissional e resgatando a sua identidade profissional.

3.14. A avaliação das crianças

A cultura de avaliação que tem vindo a afirmar-se mais fortemente desde a década passada, com autores como Perrenoud (1996), Figari *et al.* (2001), Nunziati (1990), Mendéz (2001), entre outros, reivindica e assume a dimensão pedagógica da avaliação. Assente numa perspetiva de carácter construtivista, a avaliação aparece como uma proposta formativa e formadora, conduzindo ao protagonismo das crianças e incluindo instrumentos e critérios de autorregulação. Katz e Chard (1997) advogam, como uma das finalidades da avaliação em educação de infância, a implicação da criança na sua própria avaliação, de acordo com critérios específicos explicitados à criança, como clareza, nível de interesse, amplitude, compreensão, ou qualidades estéticas do seu trabalho. As crianças podem também ser encorajadas a ter em consideração o nível de qualidade que se pretende alcançar nestes critérios.

Não sendo objeto deste estudo analisar as concepções e práticas de avaliação em educação de infância, é importante mencionar, ainda assim, quais os valores e os saberes/teorias que subjazem às práticas de avaliação no Centro Comunitário. Como realça Gullo (1994), decorrendo os vários formatos de avaliação de várias teorias, é essencial que os profissionais que trabalham com crianças pequenas compreendam os constructos que subjazem à avaliação em educação de infância, para que possam tomar decisões apropriadas no que concerne à seleção de métodos e instrumentos de avaliação.

Estas práticas enquadram-se nos processos de *avaliação autêntica ou alternativa*, que, como salienta Parente (2004: 274), *compreende práticas que avaliam a criança no próprio processo de realização de tarefas reais do seu quotidiano e com relevância para o desenvolvimento e aprendizagem. São, por isso, práticas apropriadas para as crianças pequenas e consistentes com os objetivos e dinâmica do processo educacional. É uma*

avaliação da criança, realista e contextualizada, porque avalia a criança nas atividades normais do dia a dia da classe e ao longo do tempo. Este tipo de avaliação é de natureza descritiva e toma várias formas. Ao invés de se focalizar apenas nos produtos, enfatiza e tenta retratar como é que a criança processa a informação, como constrói novos conhecimentos, como resolve problemas: *a avaliação é, assim, centrada nos processos, típicos ou individualizados, que a criança utiliza para estruturar a realidade, construir conhecimentos, desenvolver sentimentos, adquirir competências, sedimentar disposições e atitudes* (Oliveira-Formosinho, 2002: 147).

Por outro lado, a criança é observada frequentemente e em vários contextos. Como tal, tem várias oportunidades para demonstrar as suas competências. A informação resultante destes procedimentos é relevante para o desenvolvimento do currículo e da sua modificação, não só para colmatar as necessidades das crianças, mas também para reconhecer o que educativamente está a resultar e o que não está (Gullo, 1994).

A avaliação deve servir para adequar o projeto e as práticas educativas de forma a responder aos interesses e necessidades de cada criança. Deve proporcionar informações úteis para que todos os atores educativos apoiem efetivamente o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança. Numa avaliação deste tipo, esta flui e torna-se parte integrante do currículo e do ato educativo; são as próprias áreas de trabalho e as atividades aí desenvolvidas que providenciam as muitas oportunidades de observação e avaliação. Caberá ao educador acumular e organizar de forma sistemática os registos de observação e as amostras de trabalhos das crianças. Como sublinha Parente (2004: 277) *a criança aprende dentro de um contexto significativo; deve também ser avaliada dentro de um contexto significativo.*

C.O.R.

No Centro Comunitário, o *Child Observation Record* (COR, High/Scope, 1992) começou a ser analisado e utilizado como referencial para a observação e avaliação das crianças já em 2004/05.

Contudo, desde o início deste estudo, em setembro 2007, que tem vindo a ser utilizado na creche o *COR – versão creche (0-3)*, com tradução de Marques e Araújo (2003), investigadoras da Associação Criança. O COR é um instrumento de observação/avaliação desenvolvido pela Fundação High/Scope. Embora não tenha existido treino específico para a utilização deste instrumento, este tem sido utilizado no Centro Comunitário como uma forma de sistematizar o registo das observações e análise da documentação recolhida (registo de

incidentes críticos, vídeos, fotografias e amostras de trabalho). A adaptação do COR para creche elaborada pela Associação Criança contempla as seguintes categorias:

Noção de *si próprio*

Expressar iniciativa
Distinguir-se a si próprio dos outros
Resolver problemas
Desenvolver competências de autoajuda

Relações Sociais

Formar um vínculo com um educador primário
Estabelecer relacionamentos com adultos não familiares
Estabelecer um relacionamento com outra criança
Expressar emoções
Responder aos sentimentos dos outros
Desenvolver o jogo social

Representação Criativa

Envolver-se no jogo simbólico
Explorar materiais de construção e artísticos
Responder a e identificar imagens e fotografias

Movimento

Movimentar partes do corpo
Movimentar o corpo todo
Movimentar-se com objetos
Movimentar-se ao som da música

Comunicação e Linguagem

Ouvir e responder
Comunicar os interesses de forma não verbal
Participar na comunicação bilateral
Falar
Explorar livros com imagens
Demonstrar interesse em histórias, rimas e canções

Exploração e Lógica

Explorar objetos
Explorar categorias
Desenvolver a compreensão do conceito de número
Explorar o espaço
Explorar o tempo

Este instrumento, o COR, ajuda na focalização da observação, na organização dos portfólios de aprendizagem e apoia ainda na elaboração do *Perfil de Crescimento*, um documento que tenta sintetizar a evolução da criança ao longo do ano. O COR é realizado no início do ano letivo (normalmente durante os meses de setembro e outubro), para cada criança, e começa novamente a ser elaborado a partir do mês de maio.

Portfólios

Um portfólio proporciona uma forma de organizar e armazenar sistematicamente a informação recolhida sobre as crianças. Entendendo o processo formativo como permanente e constante, o portfólio pretende ser essencialmente um instrumento de construção de

aprendizagem, em aberto, passível de ser feito e refeito numa dinâmica de reflexão/construção/reflexão permanentes. Para Shores e Grace (2001) o objetivo máximo da avaliação através de portfolio é encorajar o ensino centrado na criança.

O portfolio surge como alternativa à incompatibilidade reconhecida por muitos autores (Bredenkamp e Rosegrant, 1992; Meisels, 1987; Gullo 1997) entre a avaliação e a criança e entre a avaliação e o currículo. De acordo com estes autores, a criança deve ser avaliada no seu contexto natural enquanto envolvida em atividades curriculares significativas para si. Por outro lado, a avaliação deverá informar a prática curricular e não ter a finalidade de avaliar apenas o nível de desenvolvimento da criança, ou seja, não pretende apenas verificar a aprendizagem da criança. Assim sendo, o processo de avaliação é inerente ao processo educativo: a avaliação deve ser vista como um processo dinâmico, contínuo e que integre e reconheça os aspetos multidimensionais da aprendizagem e desenvolvimento, processo este nunca separado do desenvolvimento do currículo e da sua implementação. A *reflexão* é o centro da avaliação através de portfolio (da própria criança, dos pais e do educador) e a *escrita* é a tarefa central: escrever legendas nas amostras de trabalho, fazer registos de ocorrências, fazer registos contínuos de observações (Shores e Grace, 2001).

A forma de organizar a documentação recolhida, no Centro Comunitário, é o portfolio. Como refere a educadora Lídia, no seu relatório anual de 2009:

A avaliação das crianças baseia-se na recolha sistemática de informação por parte dos adultos, que organizamos num portfolio individual. Ao longo do ano recolheram-se amostras de trabalho, registos fotográficos e incidentes críticos. Esta avaliação foi sendo analisada e dialogada com as crianças e o portfolio está ao alcance das crianças para que estas o vejam e comentem sempre que quiserem.

Para sintetizar a informação do portfolio elaborámos o “Perfil de Crescimento” de cada criança. Realizamos com os pais dois momentos de avaliação que, tendo como base o portfolio, ou seja, coisas muito concretas sobre as crianças, resulta numa troca de impressões muito produtiva.

No próximo ano, e após termos refletido sobre este assunto em reunião de equipa, iremos incluir as crianças nestas reuniões, sobretudo porque não nos parece coerente com a nossa filosofia de respeito para com as crianças estar a “falar sobre” elas, sem que elas estejam presentes.

O COR é integrado no portfolio, juntamente com os restantes documentos recolhidos. É o próprio COR que funciona como organizador da documentação recolhida, através das experiências-chave. Esta organização ajuda não só a focalizar a observação como, posteriormente, a sistematizar a informação de forma a tornar-se mais legível para as educadoras, pais e crianças. Os separadores do portfolio incluem uma breve explicação sobre a experiência-chave em questão - exemplos dos separadores:

<p>Experiência-Chave</p> <h2 style="text-align: center;">Representação Criativa</h2> <p style="text-align: center;"> <small>Uma variedade de experiências semelhantes com pessoas, objectos e acções capacitam as crianças muito pequenas para imitarem as acções dos outros, interpretar os desenhos e fotografias de acções e objectos que experienciaram, começando a utilizar acções e materiais para mostrarem ou representarem algo que conhecem acerca do seu mundo.</small> </p> 	<p>Experiência-Chave</p> <h2 style="text-align: center;">Comunicação e Linguagem</h2> <p style="text-align: center;"> <small>Em contextos de aprendizagem activa, as crianças dos 0 aos 3 anos ouvem e respondem aos sons organizados da linguagem, iniciam interacções sociais com educadores e pares de confiança, e olham para livros e imagens. No âmbito deste processo, constroem um conjunto de ideias úteis: a comunicação é um processo de troca; não são necessárias palavras para transmitir e perceber segurança, aceitação, aprovação e respeito; há muitas maneiras de afirmar um ponto de vista; as pessoas de confiança estão interessadas no que as crianças têm para dizer e comunicar.</small> </p> 
<p>Experiência-Chave</p> <h2 style="text-align: center;">Sentido de si próprio e Relações Sociais</h2> <p style="text-align: center;"> <small>Num contexto apoiante de aprendizagem activa, as crianças dos 0 aos 3 anos constroem uma imagem de si como indivíduos distintos e competentes, que conseguem, simultaneamente, influenciar e responder ao seu mundo imediato. As interacções sociais das crianças começam logo que estas descobrem a presença dos outros no seu mundo. As crianças dos 0 aos 3 anos aprendem como os seres humanos agem e tratam o outro, através das suas interacções quotidianas com pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos.</small> </p> 	<p>Experiência-Chave</p> <h2 style="text-align: center;">Movimento e Música</h2> <p style="text-align: center;"> <small>Num ambiente de aprendizagem seguro e activo, onde as crianças têm espaço para se movimentarem sem constrangimentos, elas aprendem acerca das suas forças e limites físicos e praticam padrões de movimento até que a mestria as empurre para o próximo desafio físico. As crianças dos 0 aos 3 anos experimentam uma sensação física satisfatória, quando se movem ao som da música. Através destas experiências, aprendem a coordenar os seus movimentos com o ritmo da música.</small> </p> 

O problema sentido pelas educadoras na construção dos portefólios está relacionado com a grande quantidade de informação recolhida e com a posterior análise e organização da mesma:

Devido ao processo exigente que constitui a recolha e documentação das aprendizagens das crianças em portefólios, no próximo ano iremos refletir sobre uma forma mais simplificada de os organizar. Chegámos à conclusão de que não será necessário tanta informação como a que selecionamos, porque nem toda está interpretada. O nosso objetivo para a reestruturação dos portefólios é colocar menos informação mas com mais qualidade e pertinência, de forma a demonstrar o percurso evolutivo da criança. (Relatório educadora Lídia, julho 2009)

Na creche, a integração das crianças neste processo de avaliação é ainda pouco conseguida por parte das educadoras, como descreve a educadora Susana no seu relatório:

Com crianças tão pequenas é difícil inclui-las na construção do seu portefólio; contudo, tentamos, quando folheamos o dossier e mostramos o que lá está, sobretudo as fotos, que são sempre muitas, e elas vão relembando coisas que fizemos.

O que acontece na maior parte das vezes é elas apontarem para os colegas e dizerem os nomes, ou nomearem os objetos que veem. (Relatório educadora Susana, julho 2009)

Contudo, à medida que as crianças vão crescendo, elas passam a ser parte integrante deste processo:

As crianças também participaram e intervieram no seu processo avaliativo, através da construção dos seus portfolios, pela seleção e descrição das amostras de trabalho mais significativas, o que lhes possibilitou autoavaliar-se e refletir sobre as suas aprendizagens. (Relatório educadora Lídia, julho 2009)

Uma vantagem deste tipo de avaliação é a de que estes procedimentos não interrompem o processo educativo, uma vez que são incorporados na rotina diária. A criança é também encorajada a refletir e a avaliar o seu próprio trabalho, como atrás referido pela educadora Lídia.

Azevedo (2009), no estudo que desenvolve sobre a documentação pedagógica como forma de revelar as aprendizagens das crianças, fala-nos sobre as competências metacognitivas que as crianças vão desenvolvendo através desta reflexão sobre o que fazem e como fazem. A tomada de consciência da criança do seu próprio processo cognitivo é um importante fator para a compreensão dos procedimentos que a criança utiliza na resolução de problemas. Como referem Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008, in Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a: 35:

Refletir, usando a documentação enraíza e estabiliza as aprendizagens, descobre erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove a metacognição.

Os portfolios providenciam ainda informação concreta para apresentar aos pais, através de amostras de trabalhos das crianças. Ajudam os pais a entender de onde a criança partiu e como progrediu; dá-lhes também um conhecimento muito mais real do trabalho desenvolvido na sala (Gullo, 1997).

O perfil de crescimento – ou resumo das aprendizagens

Escrever o que se vê e ouve, assim como recolher amostras de trabalho não parece ser uma tarefa muito difícil, mas a observação e recolha de dados, por si só, não acrescentam muito às práticas educativas: é necessário *interpretar* o que se vê e ouve para compreender o que esta informação demonstra acerca da aprendizagem e desenvolvimento da criança. As interpretações e as inferências só podem, obviamente, ser feitas após um número significativo de registos de observações.

Shores e Grace (2001) recomendam a elaboração de *relatórios narrativos*, ou seja, resumos das descobertas sobre o crescimento e o desenvolvimento individual de cada criança durante um período de tempo específico. Estes relatórios narrativos funcionarão como documentos de transição para o próximo educador ou professor e ainda como instrumentos de comunicação direta com a família. São ilustrados por amostras de trabalho da criança ou outros registos significativos concretos.

No Centro Comunitário, o perfil de crescimento que a seguir se exemplifica pretende realizar esta síntese da informação integrada no portfolio, espelhando o crescimento da criança. Este perfil é entregue aos pais no final do ano. Uma cópia é enviada para a escola, no caso de a criança seguir para o primeiro ciclo, juntamente com algumas amostras de trabalho e/ou registos significativos da criança.

No relatório narrativo ou “perfil de crescimento” aqui apresentado são descritas algumas aprendizagens do Mário, entre os 3 e os 4 anos de idade. O perfil utiliza as experiências-chave como enquadramento para a descrição. Neste exemplo concreto são intercalados alguns relatos do ano seguinte, de modo a poder ser feita a comparação com as aprendizagens do ano anterior.

PERFIL DE CRESCIMENTO

Quem sou:

<p>Nome - Mário Idade - 3 anos Data de nascimento - 2005 Irmãos - Tem uma irmã mais velha Instituição – Centro Comunitário Ano de entrada na instituição – 2006 Educadora responsável - Lídia Ano Letivo - 2008/2009</p>	
--	--

Como sou:

SENTIDO DE SI PRÓPRIO E RELAÇÕES SOCIAIS

O Mário interage com facilidade com adultos e crianças. É muito sociável, afetivo e procura a atenção do adulto, mostrando as suas produções na sala ou iniciando jogos ou conversas no recreio. Relaciona-se geralmente de modo positivo com os pares mas, por vezes, (sobretudo com os seus amigos de creche) inicia conflitos pela disputa de brinquedos ou do espaço, que resolve de forma pouco aceitável, recorrendo à agressão física.

[Relato do ano seguinte: Melhorou relativamente à gestão que faz dos conflitos que surgem; já raramente necessita da intervenção do adulto.]

É independente e autónomo ao nível da higiene, alimentação e utilização dos materiais da sala. Ao longo do ano evidenciou sempre capacidade de iniciativa, expressando as suas escolhas, mas necessita ainda da ajuda do adulto para as diversificar e para se orientar para outro tipo de áreas e

de atividades que não são da sua preferência. Normalmente quando o adulto lhe propõe outras atividades, é frequente recusar.

[Relato do ano seguinte: Aceita muito melhor as sugestões do adulto relativamente a diversificar as áreas que escolhe.]

Manifesta ainda alguma dificuldade de concentração, sobretudo nas tarefas que mais exigem de si e que, por isso, não são tão procuradas pelo Mário.

Sabe dizer o seu nome, idade e o nome dos pais e da irmã - A minha mãe chama-se Sara, o meu pai chama-se Orlando e a minha mana é Ana. Compreende o seu lugar na família e as relações que se estabelecem no seio desta. Quando tem oportunidade conta experiências pessoais, conhece as pessoas do seu meio social e sabe os seus nomes. Tem noção do seu esquema corporal e sabe nomear partes e detalhes do corpo.

Compreende que as normas da escola são diferentes das de casa, reconhece as pessoas da escola e a sua função. Mostra-se curioso e interessado no que o rodeia; faz, frequentemente, perguntas.

COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Durante este ano letivo o Mário evoluiu bastante a nível da linguagem, expandindo o seu vocabulário e a construção de frases para comunicar. Por vezes, partilha as suas vivências pessoais para o grupo - Eu fiz um avião na minha casa. Embora aprecie ouvir histórias, por vezes o Mário distrai-se e não segue a narrativa até ao final.

Começa agora a tentar reproduzir as letras do seu nome, mas nem sempre respeitando a sua ordem. Sabe para que serve a escrita e reconhece algumas letras, as quais associa a nomes que conhece. O Mário consegue reconhecer os nomes dos colegas, mesmo aqueles que não o acompanharam desde a creche.

[Relato do ano seguinte: Já consegue reconhecer as letras do seu nome e escreve-o sem modelo. Reconhece todas as letras do alfabeto e gosta de o cantarolar, seguindo a ordem correta. Lê os nomes de todos os colegas e tem uma boa capacidade de discriminação grafonética, que lhe permite associar as letras a palavras - O Francisco queria escrever o nome Lídia e eu disse-lhe que começava por Ll. O Francisco estava a pensar, e o Mário, que estava ao seu lado, disse-lhe: Escreves um L e depois um lº.]

REPRESENTAÇÃO CRIATIVA

Expressão Plástica

Não se trata de uma área da sua preferência, no entanto aprecia o contacto com novos materiais, explorando-os no sentido de realizar uma produção e de lhe dar um significado. Como esta área não lhe proporciona muito prazer, geralmente quando a procura é por sugestão do adulto.

O seu desenho, apesar de ter evoluído, está ainda numa fase inicial, embora já lhe atribua significado e já faça tentativas de figura humana.

Na pintura, aprecia a exploração da cor, e as suas produções, apesar de ainda não figurativas, são muito criativas ao nível do significado que o Mário lhe atribui.

A modelagem ainda é a área que o Mário mais espontaneamente procura e onde constrói objetos, embora simples mas muito imaginativos - O Mário fez uma pulseira e foi dar à Mariana: Toma, isto é para miúdas; o Mário tapou as pontas dos dedos com massa de farinha e disse: Isto é para as melgas não picarem os dedos.

Expressão Dramática/Musical/Motora

Gosta de ouvir música e de explorar sons e instrumentos musicais, mas em atividades de grande grupo em que haja mais exposição mostra-se mais resistente e por vezes recusa-se a participar.

Não procura muito a área do faz-de-conta, no entanto envolve-se em jogos de expressão dramática e aprecia assistir a representações teatrais.

[Relato do ano seguinte: este ano o Mário já escolhe espontaneamente o Faz-de-Conta, e diz muitas vezes - Vou fazer um teatro!]

A nível motor, tem confiança nas suas capacidades motoras revelando-se muito ativo durante o recreio e as atividades de movimento. Evidencia ainda algumas dificuldades em controlar movimentos mais precisos, nomeadamente em utilizar a tesoura e abotoar botões e vestir a sua roupa.

TEMPO /ESPAÇO / NÚMERO

É capaz de comparar e classificar objetos a partir de critérios pré definidos, usando linguagem adequada, reconhece diferentes atributos dos materiais (cor, espessura, tamanho). Segue orientações que descrevem as posições relativas das pessoas ou de coisas (atrás, por baixo, etc.).

Ainda tem dificuldade na compreensão do tempo - Amanhã fui..., mas compreende a sequencialização dos acontecimentos.

[Relato do ano seguinte: já demonstra compreender a sequência temporal e usa os advérbios temporais adequadamente. Diz - Eu faço anos daqui a 3 meses, contando os meses no mapa dos aniversários, que compreende bem; no acolhimento, ao falarmos do dia, diz - Ontem foi 2^{af}, hoje é 3^{af}. Conhece e nomeia, de forma seguida ou não, os números até 31 (calendário). Sabe dizer o dia do mês. Compreende a estrutura do calendário mensal. Sabe dizer quantos dias faltam para um evento assinalado no calendário.]

Conhece e nomeia sem dificuldade figuras geométricas simples. O Mário aprecia fazer contagens, respeitando a sua ordem correta e associa a sua representação gráfica a uma determinada quantidade.

[Relato do ano seguinte: Já conhece alguns sólidos geométricos. Trouxe berlindes e disse aos colegas - isto são esferas. Esta é a área na qual o Mário revela mais interesse. Aprecia jogos com regras complexas e também gosta de construir puzzles com um pequeno grupo de colegas. Já construiu puzzles de 100, 200, e 300 peças. Atualmente está a construir um puzzle que um pai nos ofereceu, de 500 peças.

O Mário revela uma grande capacidade de cálculo mental, nomeadamente em operações de adição e subtração: - eu disse: hoje faltam 3 meninos. Quando estamos cá todos somos 24, por isso quantos somos hoje? O Mário pensou um pouco e disse: 21.]

Começa agora a interessar-se pelo computador e é uma área que procura com alguma frequência. Gosta sobretudo de o utilizar para jogos com a ajuda de um colega mais velho.

[Relato do ano seguinte: manifesta já alguma destreza no manuseamento do teclado e do rato. Ainda não se envolve em projetos de investigação, mas mostra-se muito interessado pelos temas que os colegas investigam e apresentam ao restante grupo.]

É através de uma observação cuidadosa e, posteriormente, da interpretação dessa observação que é elaborado este resumo das aprendizagens da criança. O perfil de crescimento, realizado no final de cada ano letivo, pretende também ser elucidativo do tempo que é dado a criança para aprender. Este tempo permite à criança fazer conquistas, potenciar as suas capacidades, em suma, crescer.

Para a elaboração deste relato, é indispensável observar e escutar a criança, no sentido de, posteriormente, revelar o que a criança é e faz. A creche/jardim de infância e a família são os primeiros espaços nos quais a criança participa e é importante o diálogo entre os dois contextos: a maneira como a criança é/está em casa e é/está na instituição é muitas vezes diferente nas duas realidades, que são aproximadas através desta partilha de informação.

Concluindo

Constituindo-se como uma oportunidade para que a criança, num ambiente de tranquilidade, contacte com novos materiais e experiências, o tempo de trabalho em pequenos grupos cria também oportunidades para desenvolver as capacidades das crianças, para interações com os pares e os adultos e para estes observarem e interagirem com as crianças, numa atitude de escuta, mas também de diálogo. Como salientam Hohmann e Weikart (1997: 377), *a regularidade e consistência do tempo de trabalho em pequenos grupos é uma âncora*

social para as crianças, em contraste claro com os períodos de trabalho ou com momentos em que as crianças brincam sozinhas ou em grupos espontâneos nas áreas de interesse.

As rotinas do dia, como pegadas no caminho, marcam o cotidiano educativo. Definir uma rotina específica que as crianças reconhecem proporciona-lhes uma sensação de pertença e de controlo. A rotina diária, flexível, sensata e atenta às necessidades das crianças, garante a organização social do contexto onde a criança vive grande parte do seu dia e apoia ao mesmo tempo a iniciativa das crianças, fazendo-as ter acesso a uma grande diversidade de experiências de aprendizagem.

Utilizando a rotina diária como mirante, foi possível abarcar a paisagem da vida da instituição, tentando compreender simultaneamente a sua singularidade e globalidade. Da imersão no contexto desta instituição, nos seus espaços, tempos, interações e do *story telling* que foi o desenvolvimento da narrativa da intervenção praxiológica, foram construídos significados sobre o processo de crescimento da instituição e dos seus atores.

É a síntese desses significados, que foram sendo retirados e apresentados ao longo do estudo, que se irá realizar no próximo capítulo.

Capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS LINHAS DE FORÇA DESTA INVESTIGAÇÃO

Esta construção partilhada da qualidade, caminhada ao longo de vários anos no Centro Comunitário, que culmina com um projeto efetivo de mudança explícita (nos anos em que decorreu formalmente o estudo) é, por natureza, dinâmica, relacional, hermenêutica, interaccionista e dialógica. De todas estas características se foi dando conta ao longo do relato deste estudo.

Da essência da sua finalidade – a (trans)formação de atitudes e contextos em bem-estar para adultos e crianças, emerge a consciencialização – agora, no momento da narrativa – de que um envolvimento mais profundo de todos os participantes na interpretação dos dados recolhidos teria sido talvez mais profícua e, seguramente, de impacto mais profundo. A leitura emergente das falas, dos documentos, das observações é, contudo, tão novelística (de novelo e de novela) tão emaranhada no tempo e nos acontecimentos, que o destrinçar de todos os dados requer uma espécie de efeito de distanciamento, que só assim permite a efetiva abrangência do olhar. Esse efeito de distanciamento é obtido através da narrativa. Esta narrativa é, assumidamente, não neutral.

As considerações finais (e propositadamente não conclusões...) neste capítulo, sintetizam apenas a multiplicidade de sentidos e a construção de significados que foram sendo retiradas a partir dos acontecimentos, situações, documentos e registos analisados. As linhas de força, ou de fluxo, foram comandadas pelo “campo magnético” da dinâmica da investigação: é seguindo estas linhas de força que se irão *desenovelar* as presentes considerações finais, embora estas tenham vindo já a ser tecidas nos capítulos anteriores: todo o trabalho desenvolvido passava, como sugere Bruner, (1973: 218) por ir *beyond the information given* (para além da informação dada).

Um dos objetivos deste estudo focalizava-se no *romper as amarras com a pedagogia tradicional para (re)construir, de forma crítica e reflexiva, a realidade educacional, através do pensamento partilhado*. Esta forma *crítica e reflexiva* implica uma partilha do património pedagógico disponível, que sustente as práticas e clarifique as motivações, expectativas e representações que estão por detrás das ações que irão ter um impacto duradouro na vida das crianças.

Uma das primeiras linhas de força deste estudo é, assim, a forma como as crenças e os saberes dos educadores influenciam as ações práticas do exercício da sua profissionalidade. O conflito entre função assistencial e função educacional é dos primeiros a ser enfrentado e a fuga da visão meramente assistencial para uma outra (que se pretende mais técnica e científica) pode passar pelo didatismo referido no capítulo 1 deste trabalho – no qual a falta de formação encoraja a procura do receituário pronto-a-usar. Emerge daqui a primeira linha de força deste trabalho –

– Das dúvidas e inseguranças dos profissionais ao pronto-a-vestir de tamanho único

A importância da procura de coerência entre discursos e práticas

A metáfora usada por João Formosinho no seu artigo de 1987¹, permanece atual e válida, se pensarmos nas obras dirigidas à primeira infância, avidamente consumidas e aplicadas nos mais variados centros educativos. Permanecem atuais as características que subjazem ao currículo da pedagogia uniforme: *é planeado centralmente por um grupo de iluminados* (os “peritos” contratados pelas editoras) - *iluminismo*; *é uniforme para todos os alunos, independentemente das características e aptidões dos transmissores (educadores) e recetores (alunos) e dos contextos da sua implementação e é pretensamente preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo)* (Formosinho, 2007: 19). Este sequencialismo transforma, nas palavras de Abbott e Moylett (1997: 194), a educação de infância na *sala de espera* do primeiro ciclo de escolaridade.

O currículo uniforme é completamente independente da aprendizagem real, e isto passa-se em qualquer grau de ensino: se a “intencionalidade educativa” ou o “objetivo” do educador num determinado dia é que as crianças aprendam o amarelo – todas as crianças executarão trabalhos iguais, de forma a “aprender” o amarelo, independentemente daqueles que já conhecem essa cor, daqueles para quem o conceito “cor” é ainda uma abstração ou, ainda, da validade real desta aprendizagem, feita desta forma: *Eu estou a pensar trabalhar muito os frutos com eles porque vou poder abordar as cores, os sabores...*

A este currículo uniforme, de atividades meramente ocupacionais - estereotipadas, rotinizadas, repetitivas, que implicam esforço mínimo (cognitivamente não complexas), contrapõe-se um currículo construtivista, que envolve atividades centradas na aprendizagem – ou seja, na complexidade cognitiva, com propósito e sentido para a criança e uma orientação para a realização, por aquela, de algo que ela reconhece como útil. O direito das crianças a

¹ Republicado em 2007 pelas Ed Pedago – Discursos – Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares.

aprendizagens diversificadas, na formulação inclusiva do relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2006), não se compadece com a estereotípia.

A caminhada da instituição na qual se desenvolveu o estudo evoluiu da visão de criança como espectadora à criança como participante: a “costela transmissiva” que de vez em quando se revela e na qual predomina o trabalho do adulto, pode inibir a predisposição para explorar alternativas. Contudo, a intervenção praxiológica, no sentido da sua transformação, enceta também uma procura de coerência.

O caminho percorrido não foi simples nem linear: pelo contrário, ao longo de todo o percurso de transformação praxiológica foram emergindo indícios reveladores de incoerências entre os discursos e as práticas, denunciando ainda contradições entre um modo de dizer participativo e um modo de fazer transmissivo. No decurso do processo transformativo é a documentação que ajuda na procura da coerência discursos/práticas. É a documentação que levanta, numa perspetiva de formação em contexto, as questões substantivas do quotidiano pedagógico, impondo uma autovigilância crítica sobre a congruência entre o que se diz e o que se faz.

Bruner (1999) afirma que a aprendizagem e a resolução de problemas dependem da exploração de alternativas; logo, o ensino deve facilitar e regular a exploração de alternativas pelo aluno. Esta exploração de alternativas insere-se claramente numa perspetiva socioconstrutivista, vygotskiana e bruneriana, opondo-se à corrente behaviorista (no plano da psicologia), ao ponto de vista empirista e positivista (no plano epistemológico) e à corrente transmissiva (no plano pedagógico).

O mesmo autor, Bruner (1999), defende que é o adulto, como mediador, que fornece à criança utensílios mentais, tal como uma *caixa de ferramentas* da sua cultura de presença. Este autor combina as posições de Piaget e Vygotsky: a de Piaget, centrada na criança, dando primazia ao desenvolvimento intelectual ligado ao contacto e interação da criança com o meio; a de Vygotsky, focalizada no contexto social no qual a criança nasce, concluindo que é o desenvolvimento cognitivo que precede e influencia, por exemplo, o desenvolvimento linguístico. A discussão *Pato não é pa-pa-pa-to-to-to; é pato* (cf capítulo 4, ponto 2.3 deste estudo), consciencializa as educadoras da relevância e da primazia da aprendizagem sobre o ensino. *Não se ensina a falar: aprende-se*. Mas aprende-se de forma suportada, aprendendo a conhecer, numa perspetiva de criança como sujeito de si próprio. Como sublinha Bruner (1998: 15) a este respeito:

Muita da aprendizagem depende da necessidade de conseguir uma atenção conjunta, de realizar experiências também conjuntas, de apreciar a relação social entre aluno e tutor, e de criar mundos possíveis em que determinadas preposições possam ser verdadeiras, apropriadas ou mesmo oportunas: omitir este enquadramento funcional da aprendizagem – qualquer que seja o seu conteúdo – é torná-la improdutiva.

Assim, uma segunda linha de força deste trabalho prende-se com a escolarização precoce da criança e os seus efeitos no direito desta ao brincar e ao usufruir da sua infância –

– Da academização precoce ao “reclamar a infância”

Os maus serviços educacionais representam uma oportunidade perdida²

Cuando se le roba a alguien dinero, joyas, cuadros o algo de valor, en un gesto de arrepentimiento se le puede devolver. Cuando a alguien se le roba el tiempo no hay restitución posible³ (Guerra, 2007).

A academização precoce das crianças pequenas, focalizada na rapidez da aquisição dos conhecimentos situa-se numa *lógica da contabilidade* como definida por Dahlberg, Moss e Pence (2003). Esta academização ameaça o direito das crianças às atividades espontâneas e do seu interesse, ou seja, ameaça a ludicidade na vida da criança. A pressão sobre os professores/educadores, a sua própria avaliação e a quantificação dos resultados que obtêm, tem vindo a “obrigar” os educadores a academizarem precocemente o trabalho com crianças pequenas, retirando-lhes um direito fundamental: brincar. Alguns autores falam em *reclamar a infância* (Crain, 2003), uma vez que a competitividade e impulsionamento para o sucesso académico retira às crianças a possibilidade do jogo criativo. A tentativa de “preparar” bem a criança para um futuro académico de sucesso, inclui a sobreocupação das crianças de forma exaustiva e controlada, numa estruturação rígida dos seus tempos e dos seus espaços, em que a curricularização do seu tempo a faz andar num rodopio de atividade em atividade, numa quase corrida para a elaboração de um *Curriculum Vitae* de excelência desde o nascimento.

Vários autores (Olfman, 2003; Almon, 2003) alertam também para os riscos da diminuição do brincar e da curricularização do tempo da criança, em termos do aumento de psicopatologias verificadas nos últimos anos: obesidade, diabetes, défice de atenção e hiperatividade, patologias do espectro do autismo, depressão infantil e crescente número de suicídios - de acordo com a World Health Organization (WHO, 2001) entre 1952 e 1996 as taxas de suicídio infantil e juvenil triplicaram. Esta organização prevê que no ano 2020 as

² (Formosinho, 1996a: 9)

³ Quando se rouba a alguém dinheiro, joias, quadros ou algo de valor, num gesto de arrependimento pode-se-lhe devolver. Quando a alguém se rouba o tempo não há restituição possível. Artigo de Miguel Ángel Guerra, publicado no seu blog El Adarve, em 10/11/2007, *La puntualidad de Kant*. Acedido a 05/06/2009, em blogsopinionmalaga.com/eladarve/2007/11/10/la-puntualidad-de-kant

desordens neuropsiquiátricas da infância crescerão mais de 50% internacionalmente, com uma grande ênfase nos países tecnologicamente mais avançados.

Um dos problemas relacionados com a academização precoce das crianças é a excessiva focalização na linguagem, nomeadamente em atividades de literacia formais e dirigidas, reforçando e/ou dando azo a práticas educativas desapropriadas. No esforço de trabalhar os três R's (expressão anglófona para *reading, writing, arithmetics*) são ignoradas e relegadas para segundo plano questões fundamentais como as inter-relações, a psicomotricidade, os estudos sociais, as expressões artísticas... Os próprios pais, pressionados pela necessidade de proporcionar um “bom avanço” coagem, por sua vez, a resultados académicos desde muito cedo, escolhendo creches e jardins de infância que trabalham formalmente a leitura, escrita e matemática⁴.

Dahlberg, Moss e Pence (2003: 93) falam das instituições para a infância (criadas para servir os interesses/necessidades dos adultos) como locais onde as crianças são influenciadas para produzir *resultados predeterminados e desejados e onde são desenvolvidas, educadas, cuidadas, socializadas e compensadas*. Katz, citada por aqueles investigadores, utiliza mesmo a metáfora da fábrica: tal como esta, a instituição utiliza métodos padronizados de processamento eficazes, no sentido de fazer reproduzir (pelas crianças) um corpo de conhecimentos e valores culturais dominantes. As instituições podem ainda ser vistas como um *mercado* para vender resultados desenvolvimentais, preparação para a escola...

Nestas conceções de resposta às necessidades dos pais (e não das crianças) os educadores são vistos como *técnicos*, cuja tarefa é garantir a produção eficiente dos resultados da instituição. Tal é abordado no capítulo 4, ponto 3.1.3 deste trabalho, relativamente ao acompanhamento das entidades de tutela (Segurança Social) sobre as instituições portuguesas.

Para evitar esta ênfase excessiva na academização é necessário não esquecer que (sobretudo) quando falamos de crianças muito pequenas, a vontade de aprender é de

⁴ Nos E.U.A., na sequência do *No Child Left Behind Act* (Lei aprovada no Congresso em 2001 - PL 107-110), 36 estados têm já *standards* para o que as crianças deverão saber antes de entrar no ano de KG (5-6 anos) particularmente na literacia e outras áreas académicas, com a conseqüente utilização de testes para avaliar os seus resultados. Como conseqüência, muitas famílias estão já ansiosas para conseguir um JI no qual as crianças tenham um currículo que se focalize nas áreas académicas. O aumento da carga curricular nestas áreas académicas tem vindo a preocupar investigadores sobre as conseqüências desta “obsessão”, que desvaloriza outras áreas fundamentais, provocando lacunas no desenvolvimento moral, espiritual, social e cultural, na adoção de estilos de vida saudáveis e desenvolvimento de posturas de cidadania ativa, em prol da comunidade. Este risco é ainda maior nas crianças provenientes de estratos socioeconómicos baixos, que não conseguem alcançar os *standards* estabelecidos (Rothstein *et al.*, 2008).

motivação intrínseca e que a criança aprende através das suas energias espontâneas. “Ensinar” conceitos ou “promover” capacidades na área da literacia através de atividades ou materiais “didáticos” pré-feitos e pouco ou nada relacionados com a vida das crianças, separando-os de experiências concretas, diretas e significativas é semelhante a (pegando na comparação de Fromberg, 1987, in Wood e Attfield, 2005) ensinar a andar de bicicleta numa bicicleta de ginásio, presa ao chão.

A complexidade do mundo atual não se compadece com uma visão restrita da educação, na qual o educador ensina e a criança aprende. As tendências reprodutoras que, de forma subtil e impercetível, se vão instalando e contaminando as práticas, só podem ser ultrapassadas contrapondo práticas partilhadas de indagação crítica.

Bondioli e Mantovani (1998: 132) analisam as estratégias formativas dos educadores: a necessidade formativa deve ser transformada de *implícita a explícita, de individual a coletiva e de sectorial a contextualizada na dinâmica institucional*. A atualização e a reflexividade seguem um itinerário crítico que é revitalizado por Schon, quando propõe uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação. Para este saber-analisar é necessário construir saberes pedagógicos, ricos e profundos, de forma a *equipar o olhar e a reflexão sobre a realidade* (Perrenoud, 2002: 17). Daqui decorre a terceira linha de força deste trabalho –

– A peregrinação profissional em companhia como andaime para a reconstrução do trabalho pedagógico

Do saber “natural” ao saber fundamentado – a premência da formação em contexto

O educador é um mediador pedagógico que, para ser eficaz e coerente precisa, ele próprio, de ser formado continuamente numa perspetiva de aprendiz permanente (*life long learning*).

Como assinala Cipollone (cit. em Bondioli e Mantovani, 1998: 121) a creche, como a primeira instituição de intervenção educativa de que as crianças irão usufruir, requer a garantia da racionalidade e da cientificidade do trabalho desenvolvido. Questões como o profissionalismo do educador e da sua formação e atualização, surgem relacionadas com a *identidade da creche, do seu “ser” quotidiano e público de local da educação das crianças de 0 a 3 anos*.

Dada a complexidade da sua profissão, e como ator organizacional que é, o educador necessita de *conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais* (Oliveira-Formosinho, 2002: 11). O educador é um

mediador cultural, cujo papel é o de integrar as crianças na(s) cultura(s). As contradições (ainda existentes) no que respeita ao papel do educador em creche promovem ambivalências: a importância que o próprio educador dá ao seu trabalho e, simultaneamente, questões relacionadas com a efetiva vantagem para as crianças de crescerem num meio institucional. A figura do profissional da primeira infância tem ainda uma história muito curta, o que cria condições para a inexistência de um perfil profissional qualificado e sólido.

Qual a forma de passar do senso comum, intuitivo, materno, à aquisição do profissionalismo? Singer (1993, in Dahlberg, Moss e Pence, 2003) questiona a ideia feita – que tem influenciado fortemente a educação das crianças, tanto em casas como em instituições – de que o cuidado materno é essencial para um desenvolvimento seguro e que, conseqüentemente, o cuidado não materno necessita de ser modelado a partir da relação diádica entre mãe e filho. Steiner (in Dahlberg, Moss e Pence, 2003) chama a este conceito o *vínculo pedagógico*. Apesar de este conceito ser mais marcante nos EUA e no Reino Unido (países mais comprometidos ideologicamente com o cuidado materno), esta influência tem-se feito sentir também noutros países, nomeadamente o nosso.

A construção de um discurso educacional fundamentado e coerente levou anos a conseguir (e continua em curso...) na instituição estudada. A explicitação das crenças e valores e a construção dos saberes requer uma progressiva clarificação, paulatinamente realizada de forma dialógica, interativa e dinâmica. Esta construção implica a apresentação e o debate de um referencial educativo comum, progressivamente apropriado pelos educadores. Como afirma Oliveira-Formosinho (2011) a transformação das práticas constitui-se sobre uma comunidade reflexiva que trabalha sobre problemas, desafios, projetos do quotidiano.

A intencionalização para a ação, isto é, a pedagogia explícita, é conseguida através do aprofundamento de perspetivas pedagógicas, paulatinamente (de impregnação lenta...) implementadas, de forma a progressivamente partilhar o referencial educativo. Este é um processo lento e continuado (em oposição a súbito e espontaneísta), de forma a não transformar a intervenção educativa numa manta de retalhos ou numa mera cosmética pedagógica. Oliveira-Formosinho (2011: 20) alerta para o *tempo* necessário a estes processos - *esculpir no tempo a inovação, sem pressas mas com a urgência de servir, garante a simbiose das aprendizagens: uma pedagogia da lentidão conquista ganhos duradouros*. A criação de espaços e tempos para a transformação enquadra-se, assim, numa *pedagogia da lentidão*.

Por sua vez, Dahlberg, Moss e Pence (2003: 92-93) alertam para os perigos das instituições dedicadas à primeira infância que, na lógica da metáfora da fábrica atrás referida, *buscam métodos de processamento eficazes que possam ser reproduzidos em qualquer lugar, independentemente do contexto, e expressos na linguagem de “modelos” ou “programas” (...)*. A necessidade de transformação dos ambientes de creche, de forma a torná-los ambientes de bem-estar para quem vive neles (Laevers, 2000) deverá ter como sustentáculo um referencial pedagógico de qualidade, na qual a competência participativa da criança é centralmente reconhecida. As várias propostas pedagógicas irão materializar-se de diferentes modos nas práticas. Estas propostas pedagógicas situam-se na perspectiva de fazer com, ao invés de fazer a:

As práticas são pessoais e profissionais, requerendo mudanças que são radicais, mas surpreendentemente praticáveis: questionar os nossos valores, ser autocriticamente consciente; perceber o simples como, em geral, muito favorável; ajudar as pessoas a fazer as suas próprias análises; testar e usar abordagens, métodos e procedimentos participativos; encorajar a descentralização e a diversidade; colocar as pessoas à frente das coisas (Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 240).

As perspetivas pedagógicas aprofundadas na instituição estudada têm traços comuns: todas implicam a escuta, o diálogo e a negociação. É uma participação efetiva da criança no contexto, que está relacionada com esta ter a possibilidade de encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, e ainda com o encontrar a aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos (Oliveira-Formosinho, 2007).

A participação efetiva da criança no contexto educativo implica ainda, como foi visto no ponto 1. do capítulo 4, uma visão holística de todos os espaços e de todos os tempos e da sua interatividade – ou seja, implica fazer do ambiente um aliado no processo transformativo. O ambiente educativo, num modo de estar participativo, ultrapassa as fronteiras da sala de atividades e engloba os espaços coletivos nos quais a criança se move. É nestes espaços que por vezes se evidenciam níveis de sensibilidade (Bertram e Pascal, 2009) baixos por parte dos adultos, pelo que estes devem manter aqui uma autovigilância constante no que concerne às manifestações de respeito, atenção e afeto para com as crianças.

Numa formação em contexto para a transformação praxiológica, o papel dos modelos pedagógicos, como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001a: 52), é o de *permitir uma clarificação da missão e da visão da organização e o de permitir, através de uma pedagogia explícita, uma intencionalização clara das atividades em relação a objetivos inerentes à missão*. Estas pedagogias explícitas promovem a experiência, a comunicação, a

agência e a participação das crianças, clarificando a intencionalidade educativa e proporcionando a reflexão profissional. O aprofundamento das várias perspectivas pedagógicas é visto pela equipa do Centro Comunitário como determinante para a melhoria das práticas.

No entanto, não é qualquer currículo/perspetiva pedagógica, nem é qualquer formação que garante as boas práticas. Oliveira-Formosinho (2010) acredita que as políticas de educação necessitam de apostar na criação de formação contínua em contexto de trabalho, afastando-se da formação contínua tradicional que, ao oferecer uma organização sectorizada de conhecimentos, não promove o desenvolvimento profissional. Assim, no seu entender, deverá ser estimulada a formação de formadores em contexto para a rede nacional de creches e, simultaneamente, incentivada a melhoria dos mecanismos de supervisão pedagógica nas instituições da primeira infância.

João Formosinho (2010) sustenta que o uso de uma *pedagogia do isomorfismo* facilita a transferência da situação de formação para o contexto de trabalho. Esta *homologia pedagógica* (realizada nas formações e discussões da equipa do Centro Comunitário como forma de crescimento interno) significa a aprendizagem experiencial durante a formação de uma gama de métodos, técnicas, atitudes, competências e práticas similares às que devem ser utilizadas nas práticas profissionais diárias. A equipa surge aqui como um processo de formação, na consciência do coletivo e do dialógico que favorece o crescimento profissional. Nesta pedagogia do isomorfismo, o modo como se ensina é o modo como se aprende. À semelhança do que acontece com as crianças, as dúvidas emergentes do quotidiano são capturadas para a reflexão e o progresso profissional.

A consistência das práticas e a sua sustentabilidade futura foi sendo construída, no caso do Centro Comunitário, através da formação em contexto, cooperada, situada, incentivadora da prática reflexiva. A formação em contexto assume a reflexão sobre a documentação como estratégia formativa. As práticas que permitem o desenvolvimento profissional sustentam-se em processos reflexivos que potenciam o movimento dialético entre o pensamento e a ação, entre o individual e a equipa e entre a equipa e o amigo crítico.

A procura da coerência do crescimento profissional consubstancia-se, assim, numa progressiva responsabilização de todos os atores como participantes – o desenvolvimento profissional faz-se no quotidiano e em companhia (Oliveira-Formosinho, 2006; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2009).

A formação das pedagogias explícitas terá que ter em conta a ideia fundamental de contextos de bem-estar (Laevers, 2005), a escuta da criança como a base da planificação, e a ludicidade como o motor da aprendizagem nas crianças pequenas. Esta conceção não transmissiva, que implica o diálogo, a escuta e a negociação, não pode, no entanto, confundir-se com a assumpção da criança como *centro*. Ultrapassando o discurso da criança como centro, e na linha de pensamento de Vasconcelos (2009), a criança é *central*, mas não é o centro. É alguém com direitos e deveres, olhada numa perspetiva de cidadão, em trânsito na aprendizagem dos valores da democracia e da solidariedade.

A formação/desenvolvimento profissional é, pois, um processo complexo, que não se circunscreve à sala de atividades, mas à globalidade da instituição, incluindo aqui, de forma determinante, as chefias e as lideranças da instituição. Esta reflexão conduz-nos a mais uma linha de força –

– Mudança e Liderança

A reconstrução da identidade profissional tem um andaime – a liderança organizacional

Num quadro socioconstrutivista de pensamento e encarando a criança como sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, é necessário ter em conta a globalidade do sistema ecológico no qual aquela está inserida. Ultrapassa-se assim, como atrás foi referido, a circunscrição à sala de atividades, e constata-se a necessidade de intervir no(s) sistema(s) nos quais a criança se move. Esta constatação, na instituição estudada, é dificultada pelos obstáculos levantados pelas diferenças de conceções da visão e da missão da instituição, nomeadamente entre a direção anterior, as minhas próprias conceções (como consultora pedagógica) e as das educadoras.

Inseridas num sistema ainda mais lato, macrossistémico - o das políticas educativas - as conclusões do segundo Relatório Comparativo (OCDE, 2006: 208) sugerem uma reorientação das políticas dos governos relativamente à educação de infância (em consonância com o referido no ponto anterior) nomeadamente quando preconizam:

Colocar o bem-estar e o desenvolvimento e aprendizagem no cerne do trabalho com os primeiros anos, ao mesmo tempo que se respeita a agência da criança e as estratégias naturais de aprendizagem, tomando uma atitude de escuta e escolhendo a documentação pedagógica como formas centrais de trabalhar e avaliar crianças pequenas, e introduzindo-as desde cedo aos valores democráticos, no sentido de aprenderem a viver juntos (adultos e crianças) de uma forma respeitadora e dialógica.

A forma como as direções das instituições interferem na mudança é de especial relevância: como refere Whitaker, (1999) a eficiência nas organizações depende da ativação da

liderança adequada, quando e sempre que necessário. Contudo, e como aquele autor faz questão de reforçar, se nos colocarmos a questão sobre o que é que permite o desenvolvimento das organizações de sucesso, a resposta será bem mais complexa do que simplesmente uma boa liderança.

Na instituição estudada, a existência de um reportório partilhado sobre o modo de fazer pedagogia permite um discurso mais coerente e coeso por todos os agentes educativos. O empreendimento comum de uma pedagogia explícita, que impulsiona as práticas, favorece também o diálogo com as famílias, que começam a aperceber-se de diferenças significativas no trabalho com as crianças, nomeadamente pela ausência de padronização (as fichas de trabalho nas paredes) e pelo reconhecimento de uma planificação que não é orientada especialmente para os “dias de” e as comemorações, mas que parte explicitamente da observação das ações das crianças.

As explicações das educadoras e as legendas das paredes elucidam e elevam o nível de exigência. Os diálogos e os comentários das crianças evoluem e aprofundam-se, e são observados pelos pais.

A visão que os pais foram começando a ter da educação dos seus filhos exerce pressão, também, sobre a direção⁵, para que sejam tomadas algumas posições. Contudo, e sem qualquer equívoco, ainda que partindo do pressuposto de que já existe um engajamento consciente das pessoas que trabalham diretamente com as crianças, a liderança (no caso concreto das IPSSs, a direção) pode ser um elemento facilitador/impulsionador, ou, por outro lado, constrangedor/inibidor da mudança.

A mudança de direção no Centro Comunitário, em 2008, que ao iniciar funções tornou explícita uma filosofia educacional de pedagogias participativas, facilitou e impulsionou a mudança desenvolvida, emancipando as profissionais e sustentando e promovendo os seus processos de desenvolvimento profissional. *O desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre. Assim, estudo após estudo, confirma-se a importância dos suportes organizacionais necessários para o desenvolvimento profissional* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001: 31).

A liderança está relacionada com fatores como o comportamento pessoal e interpessoal, mudança, desenvolvimento e enfoque no futuro: cria as condições necessárias para que todos os elementos da instituição possam dar o seu melhor, num clima de

⁵Aqui numa referência à direção anterior, no âmbito do trabalho desenvolvido em jardim de infância.

empenhamento e desafio; ativa competências e habilitações e delega poderes para o desempenho pleno e ativo de mais líderes dentro da própria instituição (Whitaker, 1999).

Hargreaves e Fink (2007) defendem a liderança sustentável, baseada na amplitude e na profundidade – o propósito da sustentabilidade é desenvolver o que importa, e o que perdura, para benefício de todos. Estes autores (2007: 76) advogam que a liderança, relativamente à educação, *não está demasiado preocupada com o desempenho. Não pode ser apressada. Não melhora com a fixação de metas. Raramente é medida por testes e é algo que não se pode fazer só porque alguém ordena que o façamos.* Acreditam que para que a mudança (no sentido da melhoria) seja significativa e perdure, a liderança sustentável terá que constituir uma prioridade fundamental. A melhoria é, assim, assegurada através da partilha de entendimentos, empenhamento conjunto e responsabilidade mútua.

É desta tentativa de melhoria que emerge mais uma linha de força deste estudo –

– Em que se traduz a qualidade

As pedagogias explícitas como uma das dimensões centrais da qualidade

Oliveira-Formosinho, adotando a perspetiva de Pascal e Bertram (1999, in Oliveira-Formosinho, 2001b), afirma que a qualidade é um processo de construção partilhada, quando a nossa intenção é criar condições para que a criança tenha acesso ao que é um direito seu: o da qualidade nos serviços educacionais que lhe são prestados. Para esta investigadora, as interações são consideradas uma dimensão-chave para a construção da qualidade no quotidiano das instituições.

Laevers, por sua vez, (2005) considera que um aspeto primordial da qualidade é que o profissional aprenda a tomar a perspetiva da criança, tendo em conta todo o seu potencial, sentimentos, emoções, perceções... este autor acredita no impacto que uma educação deste tipo terá no futuro, uma vez que é um investimento que a longo prazo trará dividendos à sociedade. Preocupa-se ainda, e sobretudo, com o ambiente criado, que deve proporcionar um elevado grau de bem-estar, e no qual todas as áreas de desenvolvimento devem estar representadas, através das atividades/materiais disponibilizados.

Para Goldschmied e Jackson (1997) a chave de uma atenção de qualidade está no respeito da criança como pessoa, que se expressa concretamente no dia a dia, na forma a criança é tratada em todas as ocasiões. Para além das relações estabelecidas, a criança tem direito a que lhe sejam oferecidas todas as condições para explorar e experimentar o mundo à sua volta.

A matriz conceptual que subjaz às perspetivas atrás apresentadas enquadra um processo integrado de ensino/aprendizagem que responde à natureza holística da criança, um processo ecológico que não dicotomiza ou antagoniza os contextos instituição/família (tornando-os ambos significativos e interativos) e um processo relacional que responde à importância das pessoas e de cada pessoa (Oliveira-Formosinho, 2001a). Tal matriz não se compadece com as atuais exigências das entidades reguladoras das IPSSs, que utilizam escalas-padrão para avaliação da pretensa “qualidade”, numa compulsão obsessiva com a estandardização e a regulamentação.

Hargreaves e Fink (2007) alertam para as metodologias da cultura vigente, que assentam na definição de metas e as fiscalizam através de *inspeções implacáveis, de intervenções administrativas e de reformas impostas*, numa aposta evidente na uniformização e na quantificação – e não na substância.

Também Dahlberg, Moss e Pence (2003) refletem sobre a implementação desta perspetiva de qualidade e nas consequências desta sobre o perfil dos profissionais da educação de infância: estes profissionais passam a ser vistos como *técnicos*, cujo principal objetivo é garantir a produção eficiente dos resultados da instituição. Esta garantia pode ser dada de vários modos, seja através da transmissão de determinados conhecimentos (predeterminados), seja através do “suporte” dado ao desenvolvimento da criança, assegurando que cada marco seja atingido na idade certa. Como afirmam aqueles autores (2003: 93):

A tecnologia que ela (técnica/educadora) administra incorpora uma série de normas ou padrões: onde a criança deve estar no seu atual estágio de desenvolvimento e qual o objetivo alcançável; que atividades são adequadas ao estágio de desenvolvimento da criança; quais são as respostas das perguntas que faz às crianças, e assim por diante. Os resultados são conhecidos e prescritos, ainda que a criança possa ter alguma escolha e liberdade na maneira como os atinge.

Contudo, quando nos posicionamos numa dimensão formativa e autorreguladora, situada num paradigma contextual (Oliveira-Formosinho, 2009c), a utilização de instrumentos pedagógicos de observação referidos ao longo deste trabalho (DQP, PIP, PQA, SICS) podem constituir-se em apoio à monitorização coletiva da conquista da qualidade. Esta análise da qualidade é contextual, realizada internamente (em diálogo – crianças, profissionais, pais), colaborativa e dinâmica. Pode ser apoiada (como foi o caso) por atores externos – amigo crítico, formador em contexto, e é *orientada para a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles queiram dialogar* (Oliveira-Formosinho, 2009c: 10).

Oliveira-Formosinho (2011) considera existirem dez variáveis identificadas como sendo as que têm mais impacto na qualidade educativa em creche: a interação positiva família-creche, através de um envolvimento parental significativo; a interação adulto-criança afetuosa, de respeito e empatia, criadora de desafios; as visitas familiares que desenvolvem o conhecimento mútuo e a colaboração; os grupos de crianças socialmente heterogêneos; a segurança, saúde e acessibilidade; o ratio adulto-criança adequado para permitir interações e diálogos frequentes; o número de crianças por grupo; os espaços, bem organizados e transparentes de possibilidades para as crianças; as pedagogias explícitas; a formação de profissionais para promover a competência da criança e a promoção desta competência através da aprendizagem experiencial. É desta visão da criança como competente que emerge mais uma linha de força deste trabalho –

– Da criança dependente à criança competente – a construção real dos direitos das crianças

O resgate da imagem da criança

Durante séculos prevaleceu a visão da criança como um ser ingênuo, frágil, uma página em branco, visão esta que orientava a ação educativa para o absoluto domínio pelo adulto dos conhecimentos a obter e das atividades a realizar. Nesta ação educativa era protagonista o adulto, que privilegiava o uso da memória e da destreza manual, e cuja ação primordial, sobretudo nas crianças pequenas, se situava na assistência (alimentação, higiene, saúde), olhando a criança como objeto da sua intervenção. À criança como “recipiente a encher” era retirado o direito à escolha, à iniciativa, à autonomia e, conseqüentemente, ao brincar (como forma de expressão primeira, e primeira escolha da criança).

Como declaram Woodhead e Faulkner (2000, in Oliveira-Formosinho, 2001b: 175) entender a criança como participante e não como sujeito ou objeto, é, ainda hoje (em que a pedagogia da infância preconiza ouvir a criança, perscrutando e compreendendo as suas intenções, de molde a integrá-la no processo educativo) um processo complexo porque envolve cortes culturais com compreensões profundamente enraizadas. Esta nova perspectiva, a da criança e do pedagogo como coconstrutores de conhecimento e identidade, que inclui as leituras do mundo feitas pela criança, que assenta na conceção da criança como indivíduo que vive e constrói história e que capacita as crianças para o ato de pensar e agir por si mesmos - tem vindo a emergir na última e na corrente década, e com conseqüências, espera-se, na próxima.

Todo o trabalho desenvolvido na instituição estudada foi concebido e realizado nesta linha de pensamento, mas ainda com algumas ocorrências de transmissividade e controlo pelo adulto evidenciadas ao longo do percurso.

Esta realização da criança como construtor do conhecimento mediado pela cultura (Pinazza e Kishimoto, in Oliveira-Formosinho, 2008) conduz necessariamente à participação ativa e a uma cultura reflexiva que enfatiza e, simultaneamente, problematiza, conceitos como democracia, diálogo e diversidade. Dahlberg, Moss e Pence (2003: 163) veem as instituições da primeira infância como *um fórum da sociedade civil e a pedagogia da primeira infância como um dos principais projetos daquele espaço público*.

Nas fundações das pedagogias participativas está, assim, o conceito de agência, introduzido por Giddens nos finais dos anos 90 – a reflexividade do agente individual que, ao agir, transforma e/ou reproduz a estrutura social. Esta conceção de agência implica ver a criança como ativa, consciente do seu próprio poder, implicada e envolvida, na convicção de que é importante e pode, e sente que dará, um contributo para a vida social (Dunlop, 2003). De modo muito simples, o conceito de agência refere-se à capacidade dos indivíduos de agir independentemente e fazer as suas próprias escolhas, o que é possível num contexto de aprendizagem experiencial. As aprendizagens realizam-se através da criação de oportunidades de exploração, dando à criança espaço de participação disponibilizando-lhe objetos interessantes, e explorando-os, sob vários ângulos, *em companhia* (Oliveira-Formosinho, 2007).

Esta perspetiva experiencial, alicerçada na curiosidade, (Bruner, 1999) era já desenvolvida na obra *Ensino Intuitivo* de um autor português de 1873⁶, professor João Telles:

Todos os que lidam com crianças terão percebido que nas primeiras idades é o homem dominado incessante e invencivelmente pela curiosidade, ou desejo de saber; que para saciar esta inclinação empregam os infantes não só os olhos, mas os outros sentidos; que ao verem um objeto, mórmente se lhes agrada, ficam diante d'elle como que absortos, com os olhos mui abertos, ás vezes quasi sem pestanejar; que se lh'o consentem, tomam nas mãosinhas o que primeiro estiveram vendo, e o apalpam, a principio com timidez, depois com afoiteza; que o levam ao nariz, e á bocca, e que por fim começam de separar as partes de que se compõe, se não é inteiriço.

Apoz tal exame, e ás vezes simultaneamente, chovem as perguntas: O que é isto? Quem fez? De que é? Para que serve?(...)

É pois indispensavel que os educadores procurem especialmente que as criancinhas empreguem os sentidos, ora simultanea, ora successivamente, nas cousas que tenham de estudar, que as vejam de perto, que as tomem nas mãos, que as cheirem, que as provem, quando não houver inconveniente, que as dividam e recomponham, sem que se lembrem de que estão a estudar.

⁶ Livro em suporte digital, não paginado.

Tudo servirá para estes exercicios intuitivos, se o educador tiver instrucção variada e profunda. Tudo servirá, por que, como disse Jacotot: Tudo está em tudo. (...) Um grão de areia, um alfinete, uma agulha, um botão, um palito, uma moeda de prata ou cobre, a folha de uma arvore, um bago de uva, serão compendios tão importantes como um cavallo, uma ave, um peixe, um relógio, uma caixa de musica, ou uma machina de cozer. (...)

O que deve ser banido das escolas infantís é o syllabario, a taboada, o cathecismo, a grammatica, o compendio de chorographia e o de civilidade. Da exposição, exame e comparação das coisas (...) é que as crianças hão de ir colhendo as idéas exatas e claras, que depois saberão associar ás mil maravilhas, formando espontaneamente optimos juizos e raciocinios.

Tal como este autor já preconizava, também Malaguzzi (1998) e Gardner (1994) assumem que as linguagens e inteligências múltiplas se desenvolvem no uso experiencial, através de situações desafiadoras e de adultos atentos às reações e descobertas individuais de cada criança a estes desafios e oportunidades, fazendo uma pedagogia conversacional (Oliveira-Formosinho, 2001).

O educador torna-se, numa perspectiva participativa, num proporcionador de situações; o seu papel de coconstrutor de escolhas exige um compromisso do olhar e da escuta com o *compreender* as crianças - as suas iniciativas, necessidades, curiosidades, intenções, interesses e motivações. Escutar e observar tornam-se, assim, o porto seguro para projetar a ação educativa (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a: 33).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) reiteram a necessidade de desconstruir os discursos dominantes no campo da pedagogia da primeira infância, rejeitando a prescrição de regras, objetivos, métodos e padrões, ousando optar pelo entendimento da criança como uma criança rica, uma criança de habilidades infinitas, uma criança nascida com uma centena de linguagens. Esta visão de criança incorpora um perfil de educador que não se compadece com o já referido papel de “técnico”. Este educador progride através do diálogo – com as decisões políticas, com as teorias, com a investigação, com a cultura e *antes, e depois de todos os outros diálogos – com a criança* (Oliveira-Formosinho, 2001b: 174).

Privilegiar a criança e a sua voz requer privilegiar e atender às múltiplas e multifacetadas manifestações das crianças. Este entendimento da criança como um ser rico, implica o respeito pelos diferentes ritmos, interesses, motivações e culturas das diferentes crianças. Privilegia a aprendizagem experiencial e o envolvimento parental através da leitura atenta dos sinais das crianças. O contexto de bem-estar proporcionado intensifica as oportunidades de brincar, através dos *sentidos todos* (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2011).

O dar voz às crianças, ou seja, o assumir a criança como um ser competente, relaciona-se não só com a formação dos educadores e não só com o tipo de pedagogia

implementada mas, também, e de modo crucial, com o próprio educador em si. As características das crianças dos zero aos três anos requerem profissionais com características e competências específicas – sensibilidade, empatia, respeito e profundo conhecimento das crianças naquela faixa etária. Necessitam de sentir entusiasmo e motivação pelo seu trabalho, ser reflexivos sobre as suas práticas, estar conscientes das suas crenças e motivações pessoais para este tipo de trabalho e, ainda, possuir conhecimentos profundos no âmbito das teorias desenvolvimentais, das perspectivas pedagógicas e do papel do brincar enquadrado nestes âmbitos. Necessitam também de competências intra e interpessoais que lhes permitam relacionar-se e brincar efetivamente com crianças pequenas, e construir relações positivas com as famílias.

A participação efetiva da criança relaciona-se com a possibilidade de esta poder encontrar ressonância das suas expectativas e interesses e ter direito a explorar, construir, idealizar, desmontar, descobrir, ou seja, brincar. É desta premissa – a inevitabilidade e a indispensabilidade do brincar como motor de aprendizagem na primeira infância que surge, como corolário de todo este trabalho, a última linha de força –

– Do brincar ao aprender – o lúdico como cerne da pedagógico em creche

O resgate do brincar

Onde termina o brincar? Onde começa o aprender?

A figura apresentada no final deste capítulo pretende sintetizar o modo como o *continuum* que vai do protagonismo da criança à orientação do adulto percorre um trajeto ininterrupto, não sincopado, entre as aprendizagens que naturalmente o brincar permite e aquelas que explicitamente a criança realiza, num “efeito dominó” em que uma ação provoca outra, e esta outra, consecutivamente.

Como já atrás referido neste estudo, Bruner (1996) sublinha a predisposição para a cultura que as crianças demonstram, e a sua vontade de adotar e imitar as atividades que veem acontecer à sua volta. Esta predisposição marca a cultura lúdica entre crianças e integra-a numa cultura mais lata, macrossistémica, que é aquela que define a cultura da criança e do adulto. Bruner (1996) assinala ainda a relação recíproca que existe entre a educação e outras atividades institucionais da cultura: comunicação, economia, política, vida familiar... a educação não é uma instituição isolada e só, não é uma ilha, mas parte de um continente. Também Fisher (2002) sustenta que nós mudamos em resposta aos ambientes nos quais vivemos. Comportamo-nos de modos diferentes e novos por causa das observações que fazemos e das

interações que temos com as pessoas com quem nos cruzamos e pelos acontecimentos que experienciamos.

Os desenvolvimentos nas neurociências desvendam como os bebês são aprendizes inteligentes; têm impulsos exploratórios intrínsecos, que os ajudam a descobrir e, simultaneamente, a procurar explicações para o que acontece à sua volta. As crianças desenvolvem novos circuitos cerebrais em resposta a atividades que elas, por iniciativa própria, procuram e com as quais se envolvem ativamente com outras pessoas. Necessitam de uma grande quantidade de prática, de forma a desenvolver, integrar e consolidar estes novos circuitos (Shonkoff e Phillips, 2000).

O ato de brincar requer que acedamos ao poder e flexibilidade do cérebro, através do engajamento consciente com a imaginação, dando novos significados a objetos familiares e transmitindo estes significados a outros - *eu quero que este pau seja uma espada, mas tenho que te comunicar este dado, de modo a sustentar o jogo* (Wood e Attfield, 2005). Aprender, tal como brincar, envolve a pessoa como um todo; a pessoa torna-se capaz de executar novas tarefas e funções e domina a atribuição de novos significados e novas compreensões. Funções mentais superiores como a atenção, a memória e a imaginação, são facilmente observáveis no brincar da criança.

O problema de acreditar (ou não) no brincar como um meio para a aprendizagem situa-se num fator intermediário: o papel do adulto (educador). O que é definido como brincar educacional pelo educador é muitas vezes demasiado restrito para a alargada conceção do lúdico na perspetiva da criança. O educador como intermediário pode muitas vezes impor a sua própria agenda à criança, naquilo que considera “apropriado”, estreitando o âmbito e o leque das experiências das crianças – ou seja, as ocasiões lúdicas são muitas vezes conduzidas por regras convencionais ditadas pelo adulto (Manning-Morton e Thorp, 2003). Assim, a intervenção do educador pode limitar-se a guiar e a controlar, funcionando o adulto como garantia da ordem e da correção (*cf* capítulo 4, ponto 2.7.2.1 deste estudo).

O brincar só é tido como valioso quando, após uma observação atenta, o educador se apercebe das aprendizagens que estão a ser realizadas no/ao brincar. As autoras acima citadas, Manning-Morton e Thorp, (2003) registam a dificuldade do educador no reconhecer e identificar nas crianças, por exemplo, atitudes de autoconfiança ou de empatia para com outros, atitudes estas que podem ser reveladas através do brincar. É muito mais fácil verificar se as crianças identificam as cores ou sabem contar, pelo que é este tipo de atividades que os educadores privilegiam – aquelas que permitem resultados facilmente observáveis.

As crianças fazem sentido do seu mundo observando, imitando, investigando, explorando e falando sobre ele. Desenvolvem competências e aprendem estratégias e conceitos que as capacitam para compreender e para ser compreendidas. Laevers (2005) fala do que considera ser o *coração do currículo*: adquirir conhecimentos sobre o mundo dos objetos e o mundo das pessoas. Contudo, a aprendizagem em profundidade (*deep level learning*) não se obtém apenas com a criação de um ambiente rico, com uma ampla variedade de materiais e atividades potencialmente interessantes. De acordo com Laevers (2005) um elemento decisivo no nível de envolvimento e, conseqüentemente, no nível de aprendizagem profunda, é o modo como o adulto apoia e suporta as atividades.

Um tempo rico de experiências e oportunidades educativas não é um dado, é um construído.

O apoio do adulto ao dinamismo e à necessidade de exploração intrínseca das crianças requer uma forma aberta de organização que estimule as crianças a tomar iniciativas e a fazer escolhas. As pesquisas efetuadas por aquele investigador indicam que - partindo do princípio de que é proporcionada uma oferta rica – quanto mais livremente as crianças puderem escolher as suas atividades, mais elevados serão os seus níveis de envolvimento e de aprendizagem em profundidade.

Estas escolhas acontecem na *riqueza das práticas quotidianas* e não nos grandes acontecimentos. Acontecem na *força do dia a dia, do corriqueiro, dos pequenos eventos* (Gandini e Edwards, 2002: 170). É através das experiências da vida quotidiana que é proporcionado à criança um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo. Se as experiências oferecidas às crianças promovem a exploração, a curiosidade, a autonomia, a cooperação, o sucesso nos desafios que lhe são colocados, a criança ousará correr riscos e experimentar sem receio de falhar.

A transformação das práticas inclui, assim, o resgate da riqueza dos pequenos acontecimentos do quotidiano, nos quais se realizam *as aprendizagens múltiplas no âmbito do ser relacional, da pertença participativa, das experiências significativas, da representação e narração* (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011: 72).

Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) afirmam que a documentação em creche tem uma importância vital na criação de diálogos entre as culturas da criança e do adulto. A leitura dos sinais das crianças, que advém da observação e da escuta – e que terá sido das aprendizagens mais difíceis (mas mais valiosas) realizadas no Centro Comunitário ao longo de

todo o percurso desenvolvido, permite compreender as várias linguagens (uma vez que a linguagem falada é ainda incipiente nesta idade) que as crianças usam para comunicar.

As fotografias e os vídeos, posteriormente legendados e analisados, constituem-se em estratégias de recursividade analítica, criando feedback para a ação a desenvolver (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008). Esta ação, sustentada na observação e planificação, cria sintonias com a criança, numa partilha de experimentações e diálogos. Os instrumentos pedagógicos de observação – Envolvimento, Empenhamento do Adulto, C.O.R., Target, são também utilizados de acordo com o tipo de situação que acontece, permitindo novas leituras, conhecimento mais profundo de cada criança e autorreflexão sobre o estilo de interações promovidas.

A documentação revela as diferentes reações de cada uma das crianças às situações criadas, numa perspetiva de respeito e aceitação da diversidade. Revela a emergência das várias linguagens e permite interpretar o seu conhecimento do mundo. Enfatiza e reforça as suas descobertas e curiosidades. Em suma, garante o direito à criança a participar na sua própria educação, desde o nascimento.

Terminando...

Relembrando as questões de partida deste estudo, estas eram:

- a) Como construir contextos de qualidade, com significado, incluindo nesta construção adultos e crianças?
- b) Qual a relevância dada à atividade lúdica como forma privilegiada de intervenção pedagógica nesta faixa etária?
- c) De que forma os contextos criados se traduzem na emergência das literacias, ou em atos de aprendizagem, com crianças de creche?.

Em traços gerais, é possível referir que todo o processo de transformação praxiológica desenvolvido ao longo do estudo contribuiu para a construção de um contexto de (maior) qualidade na instituição. Foram incluídos nesta construção adultos e crianças, num processo partilhado, colaborativo, *em companhia* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008, 2009).

A busca do incremento do bem-estar das crianças traduziu-se na maior relevância e consciencialização dada pelos adultos ao brincar, entendendo este como de escolha livre da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de intervir diretamente no quotidiano pedagógico e aumentando as suas possibilidades de inventar e descobrir.

Os contextos criados promoveram a emergência das literacias e das aprendizagens por parte das crianças: a constatação é revelada através da documentação pedagógica. Esta serviu como guia de reflexão sobre a ação e, também, para filtrar mais atentamente as práticas transmissivas que ainda iam prevalecendo. Assim, a observação e a documentação foram um instrumento de intercâmbio de comunicações e de partilha nas reuniões de equipa realizadas. Oliveira-Formosinho (2011) reitera a ideia de que a qualidade da educação em creche é uma construção ecológica com muitas interfaces – políticas públicas e políticas das instituições de apoio à primeira infância; políticas de formação e práticas de formação, avaliação dos processos de apropriação e uso das pedagogias explícitas e de quais os benefícios destes processos de transformação; necessidade de fomentar a investigação na área, procurando os “nichos alternativos”, ou as “contracorrentes” (*islands of dissent*, Dahlberg, Moss e Pence, 2003), ou seja, procurar e divulgar os locais de inovação e de não conformismo.

Estes locais, na primeira infância, implicam o desenvolvimento de contextos de alta qualidade, em que o brincar é garantia da escuta e da liberdade da criança e em que o educador está consciente das potencialidades, da importância e dos ganhos com o brincar para a criança. O brincar insere-se no vasto continente da aprendizagem: a ideia transforma-se em ato, a curiosidade em observação atenta e investigação, o desmontar em reconstrução e resolução de problemas, e o fazer transforma-se no dizer, nas narrativas, ou seja, na construção de significados. Porém, a reputação do jogo/brincar necessita ainda de ser reabilitada, mesmo aos olhos do próprio educador. Como afirma Brougère (1998: 174) o *jogo tem contra ele o facto de não valorizar o papel do educador diante dos seus próprios olhos*.

Oliveira-Formosinho (2010) chama a atenção para, através dos estudos realizados pela Associação Criança, ser possível constatar o nível muito baixo de qualidade das creches em Portugal. No presente estudo foi possível compreender a lentidão de um processo de melhoria e de transformação, a necessidade da implicação da instituição como um todo e a indispensabilidade de mudança de referenciais e atitudes.

É pertinente trazer aqui a interrogação de João Formosinho (2010), que utiliza a metáfora do *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira – *Vós, pregadores, sois o sal da terra, para que façam na terra o que faz o sal*. Formosinho questiona: *serão eles [pregadores] que não salgam, ou serei eu que não me deixo salgar? Será a formação que não salga, ou o terreno que não se deixa salgar?*

O presente estudo pretende demonstrar que a transformação das práticas em qualidade e bem-estar para as crianças é possível. Que partilhar a curiosidade, o fascínio e o

envolvimento das crianças no brincar é possível. Que compreender e utilizar o poder do brincar a favor do crescimento e do aprender da criança é possível. Investigadora, educadoras, auxiliares, crianças e pais foram coprotagonistas e coautores do processo de construção do conhecimento e das implementações de mudanças e melhorias. No âmago da intervenção situava-se a intenção de permitir à criança desenvolver a sua agência, assumindo, como premissa nuclear, a crença nos seus direitos e competências. A formação em contexto, realizada ao longo do estudo, foi dirigida aos problemas concretos da instituição, convocando os saberes para aplicá-los no quotidiano pedagógico: a experiência não ganha valor em si mesma se não se transforma em conhecimento. A documentação recolhida e as observações partilhadas, funcionando como um motor de auto e hetero formação e envolvimento participativo, permitiram visitar, refletir e interpretar o quotidiano, criando pensamento partilhado e contribuindo para planear e promover a ação. Ou seja, *é possível ao sal salgar e à terra deixar-se salgar*

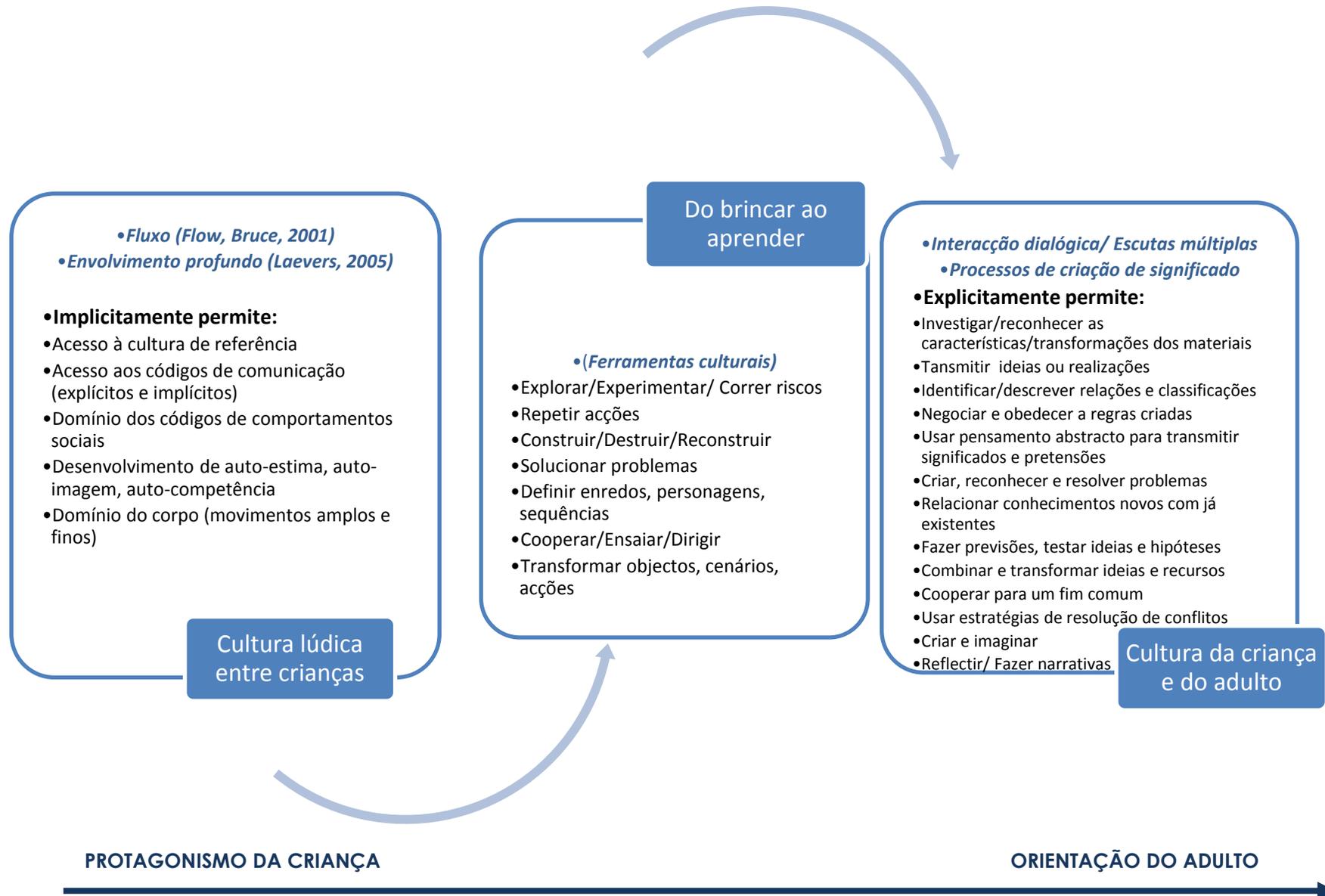
...tendo em atenção que o processo de salinização é um processo *lento*, que implica condicionantes e procedimentos: o sol, o vento, a temperatura, a limpeza do lodo e das lamas, a decantação da água, o nível de saturação alcançado, o tempo de evaporação...

Contudo, e apesar de lento, este é um tempo necessário para a transformação e sustentabilidade futura.

Como nos lembra Paulo Freire (1984: 46),

Não há que considerar perdido o tempo de diálogo, que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da sua transformação.

DO BRINCAR AO APRENDER



(Recriado a partir de T. Kishimoto (Fev. 2008, Comunicação 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança, IEC, Universidade do Minho)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBOTT, L. e MOYLETT, H. (Eds) (1999). *Early Education Transformed*. NY: Routledge.
- AINSWORTH, M., BLEHAR, M., WATERS, E. e WALLS, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de profs. *Cadernos CIDInE* 1, pp 5-21.
- ALARCÃO, I. (2000). (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. Coleção CIDInE 14.
- ALMEIDA, L. e FREIRE, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- ALMON, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. *Research Bulletin* 8 (2), pp. 4 – 19.
- ALONSO, M. L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- ALVES, R. (2001). *Conversas sobre educação*. Campinas, SP: Verus.
- ANNING, A. (2006). O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. In J. R. Moyles, *A excelência do brincar*. Porto Alegre: ArtMed.
- ARAÚJO, S. B. (s/d). *Observação e avaliação em contexto de creche: o Child Observation Record*. Texto policopiado.
- ARAÚJO, S. B. e COSTA, H. (2010). Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 91, Set-Dez 2010, pp. 8-10. Lisboa: APEI.
- ARIÈS, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Edições Guanabara.
- ASTOLFI, J. (2002). *As palavras-chave da didática das ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.
- AZEVEDO, A. M. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- AZEVEDO, A. M. e SOUSA, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 91, Set-Dez 2010, pp. 34-39. Lisboa: APEI.

- AZEVEDO, A. M. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças, pp. 117-143. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- BAIRRÃO, J. (2005). Prefácio. In T. Vasconcelos, *Das casas de asilo ao projeto de cidadania: políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: ASA.
- BAIRRÃO, J. (coord.) (2005a). *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto: Livpsic.
- BAIRRÃO, J. e VASCONCELOS, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspetiva histórica. *Inovação*, 10 (1), pp. 7-19.
- BAIRRÃO, J., BARBOSA, M., BORGES, I., CRUZ, O. E MACEDO-PINTO, I. (1990). *Perfil Nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARTHES, R. (2007). *A lição*. Lisboa: Edições 70.
- BASSEY, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- BERGEN, D. e COSCIA, J. (2000). *Brain Research and Childhood Education*. Olney, MD: Association for Childhood Ed. International.
- BERGEN, D., REID, R. e TORELLI, L. (2001). *The infant/toddler curriculum*. NY: Teachers College Press.
- BERTRAM, T. e PASCAL, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- BELSKY, J., VANDELL, D. L., BURCHINAL, M., CLARKE-STEWART, K. A., MCCARTNEY, K., OWEN, M. T., & THE NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78 (2), 681-701.
- BIRTH TO THREE MATTERS (2003). *The English Curriculum Guidance for Children 0-3*.
- BJORKLAND, D.F. e PELLEGRINI, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 7, pp. 1687-1708.
- BLAXTER, L., HUGHES, C. e TIGHT, M. (2001). *How to Research*. Buckingham: Open University Press.
- BOGDAN, R. e BICKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BONDIOLI, A. (org.) (2004). *O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados.

- BONDIOLI, A. e MANTOVANI, S. (1998). *Manual de Educação de Infância de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- BOWLBY, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, pp. 350-373.
- BRAZELTON, T. e GREENSPAN, S. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Barcarena: Editorial Presença.
- BRICKMAN, N. e TAYLOR, L. S. (1991). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BROUGÈRE, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BROWN, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *In American Psychologist*, 52, pp. 399-413.
- BRUCE, T. (1991). *Time to Play in Early Childhood Education*. London: Hodder and Stoughton.
- BRUCE, T. (1996). *Helping young children to play*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- BRUCE, T. (2001). *Learning through play: babies, toddlers and the foundation years*. London: Hodder Education.
- BRUCE, T. (2003). *Developing learning in early childhood*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- BRUNER, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1962, rev ed. 1979). "After John Dewey, What?" *In* J. Bruner (1962), *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1962). *On knowing: essays for the left hand*. Cambridge. Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *In* J. Bruner, A. Jolly e K. Sylva, (Eds) (1976), *Play – It's Role in Development and Evolution*. England: Penguin Books Ltd.
- BRUNER, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- BRUNER, J. (1980). *Under Five in Britain* (Oxford Preschool Research Project). London: Grant McIntyre.
- BRUNER, J. (1983). *In Search of Mind*. NY: Harper & Row.
- BRUNER, J. (1983a) (ed port.). *Como as Crianças Aprendem a Falar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRUNER, J. (1986). *Atual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- BRUNER, J. (1990). *Atos de significado*. Lisboa: Edições 70.

- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1998) (ed port). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70, Ltd.
- BRUNER, J. (1999) (ed port). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Eds.
- BRUNER, J., GOODNOW, J., e AUSTIN, A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.
- BRUNER, J., JOLLY, A. e SYLVA, K. (Eds) (1976). *Play – It's Role in Development and Evolution*. England: Penguin Books Ltd.
- BUHLER, C. (1951). *From birth to maturity*. London: Routledge and Kegan Paul.
- CALDWELL, B. e FREYER, M. (1982). Day care and early education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research in early childhood education*, pp. 341-374. NY: Macmillan Publishing Company.
- CARDOSO, G. (2004). *Nos bastidores das práticas: observar, documentar, planificar, e avaliar em educação de infância*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, n/pub. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras.
- CARR, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- CARR, M. e CLAXTON, G. L. (2002). Tracking the Development of Learning Dispositions. In *Assessment in Education*, 9, pp. 9-37.
- CARR, M. e KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica da la enseñanza*. Barcelona: Ed Mating Roca.
- CARRASCO, J. B. e HERNANDEZ, J. F. C. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- CLANDININ, D. J. e CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CLARK, A. e MOSS, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau and Rown Tree Foundation.
- CLAXTON, G. e CARR, M. (2004). A framework for teaching learning: the dynamics of disposition. In *Early Years*, Vol. 24, Nº 1, March 2004, pp. 87-97.
- COELHO, A. M. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências de Educação. Universidade de Aveiro.
- COLE, M., JOHN-STEINER, V., SCRIBNER, S. e SOUBERMAN, E. (eds). (1978). *L. S. Vygotsky – Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COLELLO, S. (2007). *A escola que (não) ensina a escrever*. S. Paulo: Martins Fontes.

- CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO (2003) [coordenado por Teresa Vasconcelos] *Educação de infância em Portugal. Situação e contextos numa perspetiva de promoção de equidade e combate à exclusão (estudos e relatórios)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRAIN, W. (2003). *Reclaiming childhood: Letting children be children in our achievement-oriented society*. New York: Times Books.
- CRAVEIRO, M. C. (2007). *Formação em contexto – um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. e PENCE, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância – Perspetivas pós-modernas*. São Paulo: ArtMed Ed.
- DAMÁSIO, A. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DANSKY, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51, pp. 576 – 579.
- DAVID, M. e APPEL, G. (2001). *Lóczy: an usual approach to mothering*. Budapest: Novo-Type Kft.
- DEMPSEY, J. D. e FROST, J. L. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (1998). Introduction: entering the field of qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (eds), *Collecting and interpreting qualitative materials*, pp. 1-34. Thousand Oaks: SAGE.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y.S. (Eds) (1994, 2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. NY: MacMillan. Acedido a 20/06/08, em <http://www.ilt.columbia.edu/Publications/dewey.html>
- DEWEY, J. (1959). *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DEWEY, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DIAMOND, M. e HOPSON, J. (1998). *Magic Trees of the Mind*. New York: Dutton Books, Penguin-Putman Group.

- DRUMMOND, M. J. (2003). *Assessing children's learning*. London: David Fulton Publishers.
- DUNLOP, A-W. (2003). Bridging Early Education Transitions in Learning through Children's Agency. *European Early Childhood Education Research Monograph*, Series nº1, pp. 67-86.
- EDMISTON, B. (2008). *Forming ethical identities in early childhood play*. Contesting Early Childhood Series. London: Routledge.
- EDWARDS, A. (2001). Qualitative designs and analysis. In G. Mac Naughton, S. A. Rolfe e I. Siraj-Blatchford (2001), *Doing Early Childhood Research. International Perspectives on Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- EDWARDS, C. (1998). Partner, nurturer and guide: the role of the teacher. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (1998), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Norwood, NJ: Ablex.
- EDWARDS, C., GANDINI, L. e FORMAN, G. (1998). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Norwood, NJ: Ablex.
- ELIOTT, L. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- ELIOTT, L. (1999). *Early Intelligence: How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*. London: Penguin.
- EPSTEIN, A. (1993). *Training for quality: Improving early childhood programs through systematic inservice training*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- ERICKSON, F. (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Org.), *La investigacion de la enseñanza*, pp. 195-302. Barcelona: Paidós Educador.
- ESTEVES, A. (1986). A investigação-ação. In A. Silva e J. Pinto (Eds), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- ESTEVES, A. (2003). A inovação. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (orgs), *Metodologia das ciências sociais*, pp. 251-278. Porto: Edições Afrontamento.
- FALK, J. (1990). Le rapport enfant-adulte en pouponnière: Respect, sécurité, autonomie. In *Enfance*, 41(2), pp. 35-49.
- FASS, P. S. (Ed) (2003). *Encyclopedia of children and childhood in History and Society*. Acedido a 04/07/09, em <http://www.facs.org/childhood/index.html>.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FEUERSTEIN, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Park Press.

- FIGARI, G. e MOHAMMED, A. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: Éditions De Boek.
- FISHER, E.P.(1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *In Play and Culture*, 5(2), pp. 159-181.
- FISHER, J. (2002). *Starting from the Child: Teaching and Learning from 3 to 8*. Buckingham: Open University Press.
- FOLQUE, A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar, *In Escola Moderna*, nº5, 5ªsérie.
- FONSECA, V. (2001). *Cognição e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Ed.
- FORMOSINHO, J. (1996) Prefácio. *In J. Oliveira-Formosinho (org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1996a) A educação pré-escolar em Portugal. *In Perspetivar Educação*, 2, pp. 9-18.
- FORMOSINHO, J. (2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo. Edição inicial *in* Formosinho, J. (org). O Insucesso Escolar em Questão, *Cadernos de Análise Social da Educação*, Braga, Universidade do Minho, 1987.
- FORMOSINHO, J. (2010). “Os centros de educação de infância como lugares de realização dos direitos das crianças e dos profissionais: da isomorfia entre a participação das crianças o e desenvolvimento dos profissionais”. Comunicação apresentada no III Encontro “Qualidade em educação de Infância: relações e interações”. Fundação Bissaya Barreto, 6 de novembro de 2010.
- FORMOSINHO, J. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.
- FREINET, C. (1973). *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editorial Presença.
- FREIRE, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- FREIRE, P. (1997). “Nós somos seres da briga”. *In Jornal Público*, 4 de maio de 1997.
- FREIRE, P. (1984). *Sobre Educação (Diálogos)*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FROEBEL, F. (1912). *Pedagogics of the kindergarten – or his ideas concerning the play and plaything of the child*. Harris, W. T. (Ed.) The international series. NY / London: D. Appleton and Company, vol. 30.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal Ediciones.

- GAMBOA, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gambôa (Orgs). (2011), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- GANDINI, L. (1998). Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (1998), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Norwood, NJ: Ablex.
- GANDINI, L. e EDWARDS, C. (e cols) (2002). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- GARDNER, H. (1994). *Estruturas da mente. A Teoria da Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GIDDENS, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GIOVANNINI, D. (2002). Características da infância: Diário de uma criança. In L. Gandini, e C. Edwards, (e cols), *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- GLASER, B. (2002). Constructivist theory? In *Forum: qualitative social research*, Vol III, nº 3, Art 12, September 2002. (Publicação periódica em linha).
- GLASER, B. e STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- GOETZ, J. e LeCOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño qualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GOFFIN, S. (1989). How well do we respect the children in our care? In *Childhood Education*, 66, pp. 68-74.
- GOLDSCHMIED, E. e JACKSON, S. (1997). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Ed. Morata.
- GOLEMAN, D. (1996). *Emotional Intelligence – Why It Can Matter More Than IQ*. London: Bloomsbury.
- GÓMEZ, G., FLORES, J. e JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GONZÁLEZ, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- GOPNIK, A., MELTZOFF, A. e KUHL, P. (1999). *How babies think*. London: Weindenfield and Nicolson.
- GRAUE, M. e WALSH, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- GREGORY, K. M. e DIAMOND, M. C. (1968). Effect of early hypophysectomy on brain morphogenesis in the rat. *Experimental Neurology*, Volume 20, 3, março 1968, pp. 394-402.
- GROOS, K. (1898). *The play of animals*. NY: Appleton.
- GROOS, K. (1901). *The play of man*. NY: Appleton.
- GUBA, E. (1990). *The paradigm dialogue*. Newbury Park, CA: SAGE.
- GUBA, E. e LINCOLN, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 105-117. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- GUERRA, M. A. (2003). *No coração da escola. Estórias sobre a educação*. Porto: Asa Editores.
- GUERRA, M. A. (2007). *La puntualidad de Kant*. In Blog El Adarve. Acedido a 05/06/2009, em blogsopinionmalaga.com/eladarve/2007/11/10/la-puntualidad-de-kant
- GULLO, D. (1994). *Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.
- GULLO, D. (1997). Assessing student learning through the analysis of pupil products. In B. Spodek e O. Saracho (1997), *Yearbook in Early Childhood Education – Issues in Early Childhood Educational Assessment and Evaluation*, Vol. 7, pp. 129-148. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- HARGREAVES, A. e FINK, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A. e FULLAN, M. (Eds.) (1992). *Understanding teacher development*. NY: Teachers College Press.
- HARMS, T. e CLIFFORD, R. (1980). ECERS. The early childhood environment rating scale. NY: Teachers College Press.
- HARMS, T., CRYER, D. e CLIFFORD, R. (2006). ITERS. Infant/Toddler environment rating scale. Revised Edition. NY: Teachers College Press.
- HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION, (1989). O Perfil de Implementação do Programa. PIP. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION (1992). *Manual Child Observation Record*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION (1998). *High/Scope Program Quality Assessment*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

- HOHMANN, M. e WEIKART, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HONORÉ, C. (2004). *In praise of slowness: how a worldwide movement is challenging the cult of speed*. NY: Harper Collins Publishers, Inc.
- HUIZINGA, J. (1950). *Homo ludens*. Boston: The Beacon Press.
- HURST, V. (2006). Observando o brincar na primeira infância. In J. R. Moyles, *A excelência do brincar*. Porto Alegre: ArtMed.
- HUTT, C. (1966). Exploration and play in children. In Bruner, J., Jolly, A. e Sylva, K. (Eds) (1976), *Play – It's Role in Development and Evolution*. England: Penguin Books Ltd.
- JANESICK, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 209-219. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- JENSEN, E. (2002). *O Cérebro, a Bioquímica e as Aprendizagens. Guia para Pais e Educadores*. Porto: ASA Editores II.
- JOHNSON, J., CHRISTIE, J. e YAWKEY, T. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, Illinois: Scott, Foreman and Company.
- JONES, E. e NIMMO, J. (1998). *Emergent Curriculum*. Washington: NAYEC.
- KALLIALA, M. (2006). *Play culture in a changing world*. Debating Play Series. Berkshire: Open University Press.
- KAMII, C. e DeVRIES, R. (1979). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Socicultur.
- KAMII, C. e DeVRIES, R. (1991). *O conhecimento físico na Educação Pré-Escolar*. São Paulo: Artmed.
- KANTOR, R. e WHALEY, K. L. (1998). Existing frameworks and new ideas from our Reggio Emilia experience: learning at a Lab School with 2 to 4-year-old children. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (1998), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Norwood, NJ: Ablex.
- KATZ, L. (1992). *What should young children be learning?* ERIC Digest. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, pp. 290-554.
- KATZ, L. (1998). What can we learn from Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (1998), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Norwood, NJ: Ablex.
- KATZ, L. e CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- KILPATRICK, W. (1918). *The Project Method*. *Teachers College Record* 19, pp. 319-323.
- KISHIMOTO, T. (1993). *Jogos infantis. O jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- KISHIMOTO, T. (2000). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cortez, pp. 13-43. BBE.
- KISHIMOTO, T. (2001). Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *In Educação e Pesquisa*. S. Paulo, V. 27, nº 2, julho / dezembro 2001, pp. 229-245.
- KISHIMOTO, T. (2002). Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. *In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (orgs) (2002), Formação em Contexto – Uma Estratégia de Integração*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- KISHIMOTO, T. (org.) (2003, 1ª ed. 1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. S. Paulo: Cortez.
- KISHIMOTO, T. (2005). *Pedagogia e a formação de professores de educação infantil: proposições*. São Paulo: v. 16, n. 3 (48), pp. 181-193. Set./Dez., 2005.
- KISHIMOTO, T. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. *In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.), Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artes Médicas.
- KISHIMOTO, T. (2009). Conferência realizada no IX Simpósio Internacional GEDEI; Porto, 22 e 23/05/2009.
- KISHIMOTO, T. e PINAZZA, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. *In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.), Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artes Médicas.
- KVALE, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative evolution and research interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- LAEVERS, F. (1993). Deep Level Learning. *European Early Childhood Research*, Vol 1, No 1, pp. 53 – 68.
- LAEVERS, F. (1994), The Innovative Project Experiential Education and the Definition of Quality in Education. *In Studia Pedagogica*, 16, pp. 159 –172.
- LAEVERS, F. (1994a). *The Leuven involvement scale for young children LIS-YC*. Manual and video tape, Experiential education series, nº1. Leuven: Centre for Experiential Education.
- LAEVERS, F. (1994b). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press.

- LAEVERS, F. (2000). *Forward to Basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach* (TACTY final version document). Leuven: Centre for Experiential Education.
- LAEVERS, F. (2005). *Manual SICS. Well-being and Involvement in care settings. A process oriented self-evaluation instrument*. Leuven: Kind and Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- LAEVERS, F. (2008). Comunicação apresentada no I Congresso Internacional em Estudos da Criança – “Infâncias Possíveis, Mundos Reais”, Universidade do Minho, fevereiro de 2008.
- LALLY, J. R. (1998) (Ma/Jun). Brain Research, Infant Learning, and Child Care Curriculum. *Child Care Information Exchange*, pp. 46-48.
- LATORRE, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR 92.
- LEITE, E., MALPIQUE, M., e SANTOS, M. R. (1990). *Trabalho de Projeto – 2. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE e BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEWIN, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. London: McGraw Hill Book Company Inc.
- LEWIN, K. (1952). *Field Theory in Social Science*. London: Tavistock Publications.
- LINO, M. e ARAÚJO, S. (2004). *Program Quality Assessment*, versão creche. Tradução e Adaptação – Associação Criança.
- LOCKE, J. (1692). *Some thoughts concerning education*. Acedido a 12/10/09, em <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1692locke-education.html>
- LURIA, A. R. (1981). *Fundamentos da neuropsicologia*. S. Paulo: Ed. da Universidade de S. Paulo.
- MALAGUZZI, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (1998), *The Hundred Languages of Children. The Reggio-Emilia-Approach – advanced reflections*. London: Ablex Publishing.
- MANN, P. H. (1970). *Métodos de investigação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- MANNING-MORTON, J. e THORP, M. (2003). *Key Times for Play – the First Three Years*. Philadelphia: Open University Press.
- MARQUES, J. e ARAÚJO, S. (2003). C.O.R. – Registo de observação da criança, versão creche (0-3). Tradução e Adaptação Associação Criança. Documento policopiado.
- MATA, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

- MERCER, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- MEHRABIAN, A. (1976). *Public places and private spaces: the psychology of work, play, and living environments*. NY: Basic Books.
- MELLOU (1984). Play theories. A contemporary review. *In Early Childhood Development and Care*, 102, pp. 91-100.
- MÉNDEZ, J. M. A. (2001). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto: Asa Editores.
- MILES, M. e HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- MINISTÉRIO do TRABALHO e da SEGURANÇA SOCIAL (2006). *Carta Social – rede de serviços e equipamentos - Relatório 2006*. Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- MOONEY, C. G. (2000). *An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. St. Paul: Redleaf Press.
- MORIN, E. (1990). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOSS, P. (2001). Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In* M.L.A. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil*. S. Paulo: Cortez Ed.
- MOSS, P. e PENCE, A. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services*. London: Paul Chapman.
- MOYLES, J. R. (2002). *Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- MOYLES, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: ArtMed.
- NETO, C. (ed.) (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- NEUMAN, S. e ROSKOS, K. (1991). Peers as literacy informants: a description of young children's literacy conversations in play. *In Early Childhood Research Quarterly*, 6, pp. 233–248.
- NEUMAN, S. B. e ROSKOS, K. (2005). *Whatever happened to developmentally appropriate practice? In Young Children on the Web*, July 2005.

- NEW, R. (1999). What should children learn? Making choices and taking chances. *In Early Childhood Research and Practice*, 1(2) [Publicação periódica em linha]. Acedido a 16/08/09, em <http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/new.html>
- NICHD - National Institute of Child Health & Human Development
<http://www.nichd.nih.gov/research/supported/seccyd/overview.cfm>
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK. (2001). A new guide for evaluating child care quality. *Zero to Three*, 21 (5), 40-47.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2002). Child Care Structure>Process>Outcome: Direct and indirect effects of caregiving quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (Eds.) (2005) *Child care and child development*. New York: Guilford Press.
- NIMMO, J, e JONES, E. (1998). *Emergent Curriculum*. Washington, DC: NAYEC.
- NIZA, I. (2002). Conceções sobre a aprendizagem e o ensino da escrita. *In Escola Moderna*, nº 14, 5ª série, pp. 5-30. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- NIZA, S. (1992). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna português*. In G. Vilhena, J. Soares J., e M. Henrique (orgs). Lisboa: MEM.
- NIZA, S. (1996). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, (org) (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- NIZA, S. (1998). Alfabetização e desenvolvimento da escrita. *In Escola Moderna*. Vol I, nº 2, pp 2-6. Lisboa: Movimento da Escola Moderna
- NIZA, S. (2004). Um novo sistema de Educação Especial: a legitimação do apartheid. *In Escola Moderna*, nº 20, 5ª série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- NOFFKE, S. e SOMEKH, B. (Eds.) (2010). *The SAGE handbook of educational action research*. London: SAGE Publications Ltd.
- NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote II E, pp. 13-33.
- NÓVOA, A. e FINGER, M. (org) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos.
- NUNES, A. (2002). *Freinet: atualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Ed. ASA.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *In Cahiers Pédagogiques*, 280, pp. 47-64.
- OCDE (2006). *Starting Strong II – Early Education and Care*. Paris: OCDE.

- OLFMAN, S. (2003). The push for early childhood literacy: a risk factor in child psychopathology. *Research Bulletin*, pp. 37–40. Online: <http://www.journal.naeyc.org/btj/200507/02Neuman.asp>
- OLIVEIRA, A. (1997). Entrar no mundo da escrita. In *Escola Moderna*, nº 1, 5ª série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, pp. 51-92. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/ criança. *Infância e educação: Investigação e práticas I*, pp. 153-172.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001). The specific professional nature of early-years education and styles of adult/child interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(1), pp. 57-72.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001a). Do Projeto Infância à Associação Criança: da formação escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (orgs), *Associação Criança – Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 14-26.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001b). A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (orgs), *Associação Criança – Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 166-180.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002a). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de práticas. In *Infância e Educação Investigação e Práticas* (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância - GEDEI), nº 4, Set., pp. 42-68.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002b). Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (orgs), *Formação em Contexto – Uma Estratégia de Integração*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, pp. 89-108.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002c). Avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002d). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (orgs), *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 1,2,3, 2004, pp. 145-158.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2006). Comunicação na Conferência “*Pedagogia, Liderança e Inovação*”, 6 e 7 de fevereiro de 2006, Lisboa.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.), *Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artes Médicas.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2008). Perspetiva Pedagógica da Associação Criança. *Revista Pátio – Educação Infantil*. Revista da Editora Artmed. Ano VI, nº 17. Porto Alegre: Brasil.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008a). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância nº 12. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). À conversa com Júlia Formosinho. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 86, janeiro/abril 2009. Lisboa: APEI.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2009a). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (coord.) (2009b). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009c). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (coord.)(2009) *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011). Educação das crianças até aos três anos: Algumas lições da investigação. In Conselho Nacional de Educação, *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Atas de Seminário realizado no CNE em 18 de novembro de 2010. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 61-91.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011a). Educação das crianças até aos três anos: Algumas lições da investigação. In J. Oliveira-Formosinho e A. Azevedo, *Pedagogia em creche: Qualidade, documentação, diversidade*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2012). *Pedagogia em creche: espaços, tempos, projetos*. Coleção Infância, nº 18. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ANDRADE, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (org.) (2011), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAÚJO, S. (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. In *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAÚJO, S. (2004a). O envolvimento da criança na aprendizagem. Construindo o direito da participação. *Análise Psicológica*, Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), Vol I, nº XXII, pp. 81-93.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAÚJO, S. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Research Journal*, 12 (1), pp. 103-114.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., & ARAÚJO, S. B. (2011). Early education for diversity: Starting from birth, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), pp. 223-235.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e AZEVEDO, A. (2002). O projeto dos claustros: No colégio D. Pedro V. Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*, pp. 109-152. S. Paulo: Pioneira Thompson.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e AZEVEDO, A. (2008). A construção social da moralidade: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e AZEVEDO, A. (2011). *Pedagogia em creche: Qualidade, documentação, diversidade*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., AZEVEDO, A. e MATEUS-ARAÚJO, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (org.) (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2000). Associação Criança. Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional sustentado na educação de infância. In

Atas do Congresso Internacional “Os mundos sociais e culturais da infância”. Braga: CESC e IEC/UM.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (Orgs) (2001). *Associação Criança – Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2001a). Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, e J. Formosinho (Orgs), *Associação Criança – Um contexto de formação em contexto*, pp. 27-61. Braga: Livraria Minho.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2002). A formação em contexto – a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (Org) (2002), *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. S. Paulo: Pioneira Thomson Learning.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2008). (Prefácio). In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Ed.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (2011), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2011a). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (2011), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, T. (orgs) (2002). *Formação em Contexto – Uma Estratégia de Integração*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e PARENTE, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: O portfolio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 7, pp. 22-46.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. e PINAZZA, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

ORTEGA Y GASSET, J. (1926). *A rebelião das massas*. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook. EBooksBrasil.com.

PANKSEPP, J.; BURGDORF, J.; TURNER, C. E GORDON, N. (2003). Modeling ADHD-type arousal with unilateral frontal cortex damage in rats and beneficial effects of play therapy. In *Brain and cognition*, 52 (1), pp. 97-105.

- PARENTE, C. (2002). Observação. Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- PARENTE, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- PARTEN, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of abnormal and social psychology*, 27, pp. 243-269.
- PASCAL, C. e BERTRAM, T. (1998). *Avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar: Um programa de desenvolvimento profissional*. EEL/ DEB/ Associação Criança: Projeto DQP. Lisboa: DEB.
- PASCAL, C. e BERTRAM, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative evolution and research methods*. Newsbury: CA: SAGE.
- PELLEGRINI, A. D. e BOYD, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PELLEGRINI, A. D. e GALDA, L. (2000). Commentary Cognitive Development, Play and Literacy: Issues of Definition and Developmental Function. In K. A. Roskos e J. F. Christie, (Eds). (2000), *Play and Literacy in Early Childhood Research from Multiple Perspectives*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- PELLEGRINI, A. D. e HOLMES, R. M. (2006). The role of recess in primary school. In D. Singer, R. Golinkoff, e K. Hirsh-Pasek (Eds), *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and socioemotional growth*. NY: Oxford University Press.
- PELLEGRINI, A. D. e SMITH, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. In *Child Development*. 69 (3), pp. 577-598.
- PEPLER, D. e ROSS, H. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem-solving. *Child Development*, 52, pp. 1202–1210.
- PEPLER, D. e RUBIN, K. (eds) (1982). *The Play of Children: Current Theory and Research*. NY: Karger.
- PÉREZ, M. R. e LÓPEZ, E. D. (1992). *Curriculum y Aprendizaje – Un Modelo de Diseño Curricular de Aula en el Marco de la Reforma*. Pamplona: Itaka.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.

- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- PHILLIPS, D., MEKOS, D., SCARR, S., MCCARTNEY, K. e ABBOTT-SHIM, M. (2000). Within and beyond the classroom door: assessing quality in child care centers. *In Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), pp. 475-496.
- PIAGET, J. (1946). *La formation du symbole chez l'énfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1951, 1962). *Play, dreams and imitation in children*. NY: Norton.
- PIAGET, J. (1976). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Publicação D. Quixote.
- PIAGET, J. e INHELDER (1993). *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1969). *The Psychology of the Child*. London: Routledge.
- PIMENTEL, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza, (Orgs), Pedagogia(s) da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- PINTO, A., GRANDE, C., NOVAIS, I. e BAIRRÃO, J. (2005). Interação educador-criança em contexto de creche. Uma abordagem qualitativa. *In J. Bairrão, (coord.), Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Porto: Livpsic, Faculdade de Psicologia de Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- POLIT, D. e HUNGER, B. (1995). *Fundamentos de Pesquisa*. Porto Alegre: Artmed.
- PORTUGAL, G. (2000). *Educação de bebês em creche: Perspetivas*. Massachussets: International.
- POST, J. e HOHMANN, M. (2003). *Educação de bebês em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RANKIN, B. (1998). Curriculum Development in Reggio Emilia: a long-term curriculum Project about dinosaurs. *In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (1998), The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Norwood, NJ: Ablex.
- REASON, P. e BRADBURY, H. (2001). Introduction: inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. *In P. Reason e H. Bradbury (eds), Handbook of action research: participative inquiry and practice*, pp. 1-6. London: SAGE.
- RICHARDSON, L. (2000). Writing: A Method of Inquiry. *In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds) (2000), Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- RINALDI, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation – Progettazione: an interview with Lella Gandini. *In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (1998), The Hundred*

- Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Norwood, NJ: Ablex.
- ROBERTS-HOLMES, G. (2005). *Doing your early years research project*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- ROGOFF, B. e CHAVAJAY, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *In American Psychologist*, 50, pp. 859-877.
- ROGOFF, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- ROGOFF, B., PARADISE, R., ARAUZ, R.M., CORREA-CHAVEZ, M. AND ANGELILLO, C. (2003). Firsthand Learning Through Intent Participation. *In Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII), pp. 11-31.
- ROSALES, C. (1988). *Didáctica – Núcleos Fundamentales*. Madrid: Narcea.
- ROSKOS, K.A. e CHRISTIE, J.F. (2000). *Play and Literacy in Early Childhood – Research from Multiple Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- ROTHSTEIN, R., JACOBSEN, R. e WILDER, T. (2008). *Grading education: setting accountability right*. NY: Teachers College Press.
- ROUSSEAU, J. (1979). *Émile, or On Education*. NY: Basic Books.
- RYAN, K. e SHEPARD, L. (eds). (2008). *The Future of Test-Based Educational Accountability*. NY: Routledge.
- SANTANA, I. (1999). Percursos de formação no MEM. *In Escola Moderna*, nº 7, 5ª Série, pp. 40-42. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- SANTANA, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- SCHNEUWLY, B. (2004). Géneros e tipos de discurso: considerações pedagógicas e ontogenéticas. *In R. Rojo e G. S. Cordeiro (Orgs), Géneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- SCHÖN, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Ashgate: Aldershot.
- SCHWEINHART, L. e WEIKART, D. (1989). Early Childhood Experience and its Effects. *In A. Bond, L. Compas e E. Bruce (Eds), Primary Prevention and Promotion in the Schools*. Newbury Park Sage Publish.
- SEEFELDT, C. (Ed.) (1999). *The Early Childhood Curriculum. Current Findings in Theory and Practice*. NY: Teachers College Press.

- SERRALHA, F. (2001). Organização cooperada e desenvolvimento sócio-moral. In *Escola Moderna*, nº 12, 5ª série, pp. 49-58. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- SHONKOFF, J. P. e PHILIPPS, D. (Eds.) (2000). *From Neurons to Neighbourhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington DC: National Academy Press.
- SHORES, E. e GRACE, C. (2001). *Manual de Portfolio*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SILVA, I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I., SYLVA, K., MITTOCK, S., GILDEN, R., E BELL, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Research Report 356, Department for Education and Skills.
- SMILANSKY, S. (1990). *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications*. NY: Teacher's College Press.
- SPODEK, B. e BROWN, P. (1993). Curriculum alternatives in early childhood education: a historical perspective. In B. SPODEK (Ed), *Handbook of research on the education of young children* (pp 91-104). New York: MacMillan Publishing Company.
- SPODEK, B. e SARACHO, O. (Eds.) (1993). *Language and Literacy in Early Childhood Education. Year-Book in Early Childhood Education*, Vol. 4. NY: Teachers College Press.
- SPRINTHALL, N. A. e SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- STAKE, R. (2005). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STENHOUSE, L. (1990). Case study methods. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopaedia of educational evaluation* pp. 644-649. Oxford: Pergamon Press.
- SULZBY, E. e TEALE, W.H. (1991) Emergent literacy, In R. Barr, Kamil, M.I., et al (eds), *Handbook of reading research*. NY: Longman.
- SUTTON-SMITH, B. (1979). *Play and Learning*. NY: Gardner Press.
- SYLVA, K., BRUNER, J., GENOVA, P.(1976): The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In J. Bruner, Jolly e K. Sylva (1976), *Play – its role in development and evolution*. NY: Penguin.
- TAYLOR, D. (1983) *Family Literacy. Young children learning to read and write*. Portsmouth: Heinemann.

- TEALE, W. e SULZBY, E. (1989). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. Teale e E. Sulzby (eds), *Emergent Literacy – Writing and Reading* (4th ed, pp. VII-XXV). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- TELLES, J. S. (1873). *Ensino intuitivo*. Lisboa: Typographia Universal de Thomaz Quintino Antunes Impressor da Casa Real. Acedido a 28/09/10, em www.gutenberg.org/ebooks/33817.
- TREVARTHEN, C. (1992). An infant's motives for speaking and thinking in the culture. In A. H. Wold (ed.), *The Dialogue Alternative*. Oxford: Oxford University Press.
- TREVARTHEN, C. (1995). The child's need to learn a culture. In M. Woodhead, D. Faulkner e K. Littleton (eds) (1998), *Cultural worlds of early childhood*. London: Routledge.
- TREVARTHEN, C. (2002). Learning in companionship. *Education in the North: The Journal of Scottish Education, New Series*, Number 10, 2002 (Session 2002-2003), pp. 16-25. The University of Aberdeen: Faculty of Education.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva e J. Pinto (Orgs), *Metodologia das ciências sociais*, pp. 101-128. Porto: Edições Afrontamento.
- VALSINER, J. (1988). *Social Co-Construction and environmental guidance of development*. Norwood, MA: Ablex.
- VAN der KOOIJ (2003). O jogo da criança. In C. Neto (ed.) (2003), *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- VASCONCELOS, T. (1990). Modelos pedagógicos em educação pré-escolar. Que pensam os educadores? In *Aprender*, 11, pp. 38-44.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. In *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VASCONCELOS, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Eds.
- VIEIRA, F. (2004). O Diário de Turma como instrumento curricular para a construção social da moralidade: os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo. In *Escola Moderna*, nº 20, 5ª série, pp. 5-28. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and language*. NY: Wiley.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. (2000). *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Ed. Ltd.

- VYGOTSKY, L. (2007). *Pensamento e linguagem: obras escolhidas I*. Lisboa: Relógio d'Água.
- WAGNER, A. e TARKIEL, J. (1994). *Nos enfants sont-ils heureux à la creche?*- Paris: Albin Michel.
- WAGNER, A. e TARKIEL, J. (2009). *Creches, Amas e C^a*. Lisboa: Caleidoscópio.
- WALLON, H. (1950). *L'Évolution Psychologique de l'Enfant*. Paris: Arman Collin.
- WALSH, D., TOBIN, J. e GRAUE, M. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (Org), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp. 1037-1066. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WATKINS, C. (2008). Active learning is better learning. In *Managing Schools Today*. Nov/Dec 2008. Acedido a 15/11/10, em www.excellenceeast.org.uk/articles/view/-/watkins-09-1-active.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identifying*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. USA: Harvard College.
- WHITAKER, P. (1999). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: ASA Editores II.
- WHITEBOOK, M., HOWES, C., e PHILLIPS, D. (1990). *Who cares? Child careteachers and the quality of care in America*. Relatório final do National Child Care Staffing Study. Oakland, CA: Child Care Employee Project. World Association of Early Childhood.
- WHITEHEAD, M. (1996). *The development of language and literacy*. London: Hodder and Stoughton.
- WHO (2001). The World Health Report 2001 – *Mental Health: New understanding, new hope*. Acedido a 07/08/09, em www.who.int/whr/2001/en/index.html
- WINNICOTT, D. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.
- WOOD, E. e ATTFIELD, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: SAGE.
- WOODS, P. (1989). *La Escuela por Dentro – La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- YIN, R. (1994). *Case study research: design and method*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- YIN, R. (2005). (Ed bras.). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.
- ZABALZA, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. (1998). (Ed.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M. (2000). Getting beyond the problem with quality (review). *European early childhood education research journal*, 8(2), pp. 117-118.

ZABALZA, M. (2004a). Práticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones. *In Revista do GEDEI nº6, Infância e Educação – Investigação e Práticas*, pp. 7-26.

ZABALZA, M.(2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ZIGLER, Ed. (1987). Formal schooling for four-year-olds? No. *American Psychologist*, 42 (3), pp. 254–260.