



## **O papel do brincar na aprendizagem em educação de Infância - reflexão a partir de um estudo sobre a construção de teorias práticas pessoais dos educadores**

**Helena Luis**

**ESE do IPSantarém**

[helena.luis@ese.ipsantarem.pt](mailto:helena.luis@ese.ipsantarem.pt)

**Maria do Céu Roldão**

**Universidade Católica Portuguesa**

[mrceuroldao@gmail.com](mailto:mrceuroldao@gmail.com)

### **Introdução**

Pretendemos refletir sobre o papel do brincar na aprendizagem - central para a formação dos profissionais da educação de infância - a partir de alguns resultados preliminares de um estudo centrado nas teorias práticas de educadores de infância em duas fases do desenvolvimento profissional. A partir de um estudo qualitativo de pequena escala analisaremos como esta temática está presente e influencia a construção das teorias práticas pessoais dos educadores. A centralidade do tema na formação inicial e continua dos educadores de infância será discutida. Defendemos que apesar dos educadores e teóricos da educação de infância afirmarem frequentemente que a atividade principal da criança – o brincar - é a sua forma principal de aprendizagem, partilhamos com Dahlberg, Moss e Pence (1999) o argumento de que “aprender através do brincar” não tem tido equivalência no “ensinar através do brincar”. Neste sentido surge como urgente encontrar estratégias para auxiliar o educador a encontrar potencial no “ensino” mais eficaz mas que está orientado e centrado na criança e no potencial para a sua aprendizagem através do brincar.

### **O papel do brincar na aprendizagem em educação de infância**

Parece ser consensual na investigação e na cultura profissional em educação de infância o direito da criança a brincar. A importância do brincar tem também sido valorizada em diferentes modelos pedagógicos e conceções teóricas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Contudo, o papel do educador para além da disponibilização de materiais e

facilitação da livre escolha da criança tem sido mais discutido. Como equilibrar o brincar, nomeadamente o brincar ao faz de conta, tão valorizado nesta faixa etária e nos contextos pré-escolares com as aprendizagens “académicas” numa época em que a sociedade “exige” que estas aprendizagens sejam mais precoces? Elena Brodova (2007) coloca esta questão e retomando a perspectiva vygotskiana procura encontrar algumas respostas para este dilema). Citando Vygotsky afirma

O brincar também cria a *Zona de Desenvolvimento Próximo* da criança. Ao brincar, a criança atua sempre além da sua idade, acima de seu comportamento usual e quotidiano; ao brincar, a criança é, como se situa-se acima de si mesma. O brincar contém numa forma concentrada, como o foco de uma lupa, todas as tendências do desenvolvimento. É como se a criança saltasse acima de seu nível habitual (Vygotsky, 1933/1978, p.74 citado por Brodova, 2007).

A ideia defendida nesta comunicação, acompanha Marlyn Fleer (2010) na ideia de que as gerações que frequentam o jardim de infância não terão oportunidade de explorar o mundo e as relações sociais através do brincar se estas atividades não forem apoiadas através do currículo na educação de infância. Quando as crianças não têm oportunidades de brincar e em vez disso seguem um currículo centrado na aprendizagem de competências e centrado nos métodos desenvolvidos para a escola, essas crianças terão problemas (Fleer, 2010, Katz, 2006, Vasconcelos, 2008).

Numa perspectiva humanista o psicanalista e pedagogo João dos Santos sublinha esta ideia a partir da sua experiência clínica

O brincar exige reciprocidade, antes de se passar à prática da brincadeira solitária e da reflexão sem movimentos. É na reciprocidade do jogo com o outro que oferece, retira, recusa ou prodigaliza, que se aprende a comunicar. Brincamos com a mãe, com as suas coisas e com os seus sentimentos; brincamos com o pai e com os outros; com o corpo inteiro e com as partes do corpo; aprendemos a manipular e a manipularmo-nos, para não sermos manipulados e adquirirmos autonomia de funcionamento interno; é do prazer autónomo que se faz o amor...O brincar escapa aos adultos que

frequentemente o veem como algo separado do aprender, o que não só é absurdo como abusivo e cruel (João dos Santos, ACU: 104, citado por Branco, 2000, p. 109).

Os educadores que ampliam as interações e as atividades iniciadas pela criança foram considerados como os que possuem as características mais eficazes e que fazem parte melhores contextos para a infância (*“The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project”* Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. e Taggart, B., 1997-2004) – conforme avaliação do significativo estudo longitudinal conduzido no Reino Unido e em contextos consensualmente reconhecidos pela comunidade científica como são os jardins de infância Reggio-Emilia). Duas estratégias de ensino em particular foram fortemente associadas com melhores resultados cognitivos: o questionamento aberto e a modelação do comportamento pelo adulto (EPPE, 1997-2004). O conceito de pensamento sustentado e partilhado – *“sustained shared thinking”* surgiu no âmbito deste estudo e constitui um conceito chave e central numa pedagogia eficaz. Num estudo longitudinal neozelandês *“The Competent Children Project”*, Wylie, C (2001) verificou que nas crianças avaliadas aos dez anos de idade, os fatores com maior significado (na educação de infância vivida anteriormente) tinham sido os seguintes:

- educadores responsivos à criança num base individual;
- educadores que formulam perguntas abertas;
- educadores que brincam com as crianças;
- educadores que dão tempo às crianças para terminarem as atividades; ampla oportunidade de escolha de atividades e experiências de trabalho cooperativo e colaborativo com as crianças mais velhas;
- a existência de muito material impresso com a evidência do seu uso.

Poderemos concluir, com base nos resultados destes estudos que para a aprendizagem ser eficaz tanto os educadores como as crianças têm que estar envolvidos num construção reflexiva.

Existe igualmente forte argumentação a favor da importância do conhecimento de conteúdo, incluindo os saberes disciplinares para o ensino eficaz. Parece ser fundamental que o educador promova novas aprendizagens a partir da compreensão que as crianças já

possuem dos acontecimentos. Neste sentido surge como urgente encontrar estratégias para auxiliar o educador a encontrar potencial no “ensino” que poderá mais eficaz mas que está orientado e centrado na criança e no potencial para a aprendizagem através do brincar.

A relação das experiências de carácter livre e os conteúdos académicos foram igualmente colocados em relação por João dos Santos

A livre experiência está na base de toda a atividade simbólica ou linguagem e, segundo pensamos, a aprendizagem das disciplinas de carácter teórico relacionadas com o pensamento racional, o pensar, deve ser precedida ou acompanhada de larga utilização de formas de linguagem relacionadas com a vida emocional, com o sentir (João dos Santos, EE I:24.27.162-163, citado por Branco, p.98).

No já referido estudo longitudinal conduzido no Reino Unido pela equipa de Siraj-Blatchford et. al. (2002), no que se refere à confiança e precisão do conhecimento dos conteúdos, os autores verificaram que até nos contextos mais eficazes e considerados excelentes encontraram exemplos de educadores com conhecimento e compreensão de conhecimento de conteúdo insuficiente. Este facto limitava o apoiar e ampliar do questionamento e aprendizagem das crianças. Conhecimento de conteúdo adequado foi considerada uma componente essencial na pedagogia em educação de infância e tão importante quanto em outros graus de ensino.

No mesmo estudo foram igualmente relatadas uma associação uma associação entre avaliação formativa, “*curricular matching*” (em termos de desafio cognitivo) e “*sustained shared thinking*” . Esta articulação pode conduzir ao proporcionar pelo educador de mais experiências e atividades para as crianças que se constituem como desafios cognitivos. Quanto melhor cada uma destas dimensões - observação sistemática, avaliação e feedback - e a articulação entre elas, mais eficazes eram os educadores no apoio aos processos de aprendizagem das crianças.

Do mesmo estudo sublinham-se os resultados referentes aos contextos em que as crianças obtiveram melhores resultados (Siraj-Blatchford, 2010) como sendo aqueles em que os Educadores não se limitam a ensinar por instrução direta ou a monitorizar a brincadeira das crianças. Os melhores contextos foram aqueles em o brincar e as atividades inici-

adas pelas crianças prevaleciam mas em que o adulto entrava em relação com a criança, “expandindo” o seu conhecimento através do pensamento sustentado e partilhado.

Para a teorização de como se pode formar conceitos e aprender através da atividade lúdica podemos consultar os escritos de Vygostsky (1978) e de Hedegaard (2002) e a teoria do *double move* (Hedegaard & Chaiklin, 2005). Estes autores sugerem que os melhores contextos de aprendizagem são aqueles em que o Educador tem em mente o “contexto do dia a dia” da criança e os “conceitos” que pretende que as crianças aprendam quando se planificam as aprendizagens. Designaram por “double move” a esta conceptualização do ensino-aprendizagem. Neste sentido o Educador para ser eficaz no seu ensino tem que reconhecer a cognição pessoal das crianças, os conceitos do dia a dia que estas possuem para enraizar nestas as atividades de ensino que planifica. Hedegaard (2002) sublinha que as experiências de aprendizagem estritamente relacionadas com disciplinas e conteúdos escolares são agrupadas em diferentes categorias da experiência diária e não permitem *insights* sobre a forma como os diferentes conhecimentos e conceitos se relacionam. Neste sentido e para esta autora este é um dos motivos pelos quais as abordagens mais tradicionais aos conteúdos e conhecimentos escolares não são considerados relevantes para a prática social diária. A aplicação do conceito de *double move* de Hedegaard no processo de ensino-aprendizagem permite que o conhecimento disciplinar (formação do conceito científico / *scientific concept formation*) e a importância da cognição do dia a dia (formação do conceito do dia a dia/ *everyday concept formation*) se tornem explícitos na mente do educador.

Segundo Vygostsky (1987) a formação de conceitos faz-se a dois níveis – ao nível do dia a dia, com carácter mais intuitivo e a um nível científico ou académico. A concepção de Vygostsky (1987) é expandida por Hedegaard e Chaiklin (2005) permitindo a conceptualização de situações de aprendizagem que ao mesmo tempo que envolvem as crianças, se referem a problemas que são relevantes naquele contexto e tornam a aprendizagem significativa, Fleer (2010, p.15) aplica este conceito à educação de infância explicitando como através de programas centrados no brincar se podem desenvolver mecanismos e estratégias semelhantes. Para a tarefa do educador ser eficaz, este terá de considerar os conceitos que a criança “exibe” nas suas brincadeiras e pensar nos conceitos científicos que quer introduzir, ou seja deve atingir um nível de intersubjetividade com a criança. Pode passar igualmente pensar qual poderá ser a atividade imaginária que poderá implicar a cri-

ança na exploração do conceito científico. Tal ação implica igualmente um nível de intersubjetividade com a criança é nestas alturas que educador e criança se podem envolver no “*sustained shared thinking*”.

A um nível diferente e não exatamente com o mesmo significado é o que acontece com o conceito desenvolvido por Ferre Laevers e colegas (Laevers & van Sanders, 1997) e considerado no modelo de educação experiencial que desenvolveram. O educador, segundo esta perspetiva, deve promover o envolvimento da criança nas atividades. Um nível de envolvimento profundo é indicador de desenvolvimento (Laevers, 1993, 2000). O Educador deve estimular a criança de forma a que ela se envolva a um nível mais profundo nas atividades e promovendo igualmente a sua autonomia (Portugal e Luís, 2016). O desenvolvimento deste processo pode ser alcançado se existir *sustained shared thinking* com a criança. A formação de conceitos pode acontecer mas nestes casos somente quando a intenção está presente (Luís, 1998).

Ao centrarmos a atenção na forma como os educadores “ensinam” ou seja como “fazem aprender” a criança (Roldão, 2005b) pensamos que o acto pedagógico envolve a interpretação informada de quem são as crianças, dos ambientes de aprendizagem e do conhecimento a adquirir, de modo a que o ambiente educativo possa ser organizado pelos educadores “in ways that help learners make sense of the knowledge available to them. It is an intense, complex and discursive act, which demands considerable expertise“(Edwards, 2001, p.163). O conhecimento pedagógico que sustenta e fundamenta as decisões curriculares e que constituem as teorias práticas dos educadores está na base do desenvolvimento do presente estudo.

## **Objetivos**

Um dos objetivos do estudo qualitativo a partir do qual realizamos esta reflexão sobre o papel do brincar na aprendizagem em Educação de infância centrou-se na construção e sustentação das teorias práticas de educadores de infância em duas fases do desenvolvimento profissional (no primeiro ano após o período de formação inicial e após nove anos decorridos sobre o final da formação profissional). De forma complementar focou-se igualmente nas estratégias de construção de conhecimento das crianças como finalidade da ação do educador.

Na relação com as questões nucleares da nossa investigação e que se relacionam com a construção do conhecimento pedagógico, poderemos formular duas questões que lhes serão complementares e sustentam o desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância e o impacto na aprendizagem das crianças:

- Que conhecimento pedagógico está ou deverá estar na base das decisões curriculares dos educadores e do seu conhecimento prático?
- Qual o currículo mais eficaz em Educação de Infância?

Centramo-nos apenas, no âmbito deste artigo, nas dimensões das teorias práticas pessoais dos educadores, referentes à gestão do currículo e em particular ao papel atribuído ao brincar como processo de construção do conhecimento na criança.

## **Metodologia**

Através de um estudo de caso qualitativo, de pequena escala, numa perspetiva longitudinal, realizámos um conjunto de entrevistas: duas entrevistas semi-estruturadas a cada uma das quatro participantes, correspondentes às duas fases da investigação (início do último ano da formação inicial e 10 anos depois) e uma Entrevista de Recordação/Reconstrução Estimulada (Meijer, Zanting & Verloop, 2002) também a cada uma das participantes, que teve como base uma “aula” observada e vídeo gravada na fase final da formação inicial no âmbito do Conhecimento do Mundo. Esta entrevista de Recordação Estimulada foi realizada decorridos nove anos sobre o final da formação e da aula videogravada.

As atividades vídeo-gravadas durante o estágio foram visionadas na segunda fase do estudo, decorridos 9 anos da sua realização, através de uma entrevista de recordação estimulada/ “Stimulated recall Interview” . A técnica é um substituto da “thinking-aloud technique” (Shavelson, Webb Burstein, 1986 citados por Meijer, Zanting & Verloop, 2002, p.410) usada para capturar o pensamento do professor enquanto ensina mas dado que interfere com o decurso da própria ação pode, com vantagem, ser substituída pela entrevista mantendo o mesmo princípio - ao visionar a aula vídeo-gravada o professor recorda os seus pensamentos ao realizar a aula, parando o vídeo quando entende e é encorajado a exprimir todos os pensamentos que lhe ocorrem.

O objetivo é que o pensamento tácito dos professores seja explícito e possam exprimir as suas *interactive cognitions* (Calderhead, 1981 citado por Meijer, Zanting & Verloop, 2002, p.410) que podem ser caracterizadas por serem pensamentos súbitos, estarem relacionadas com contextos específicos com uma aula em particular, estarem relacionados com as crenças e o conhecimento prático dos professores e serem integradores. Esta técnica pode ser utilizada quer para efeitos de investigação quer com finalidades formativas, sempre que seja útil e necessário tornar o conhecimento do professor explícito. Consequentemente pensamos ser a técnica adequada para aceder às teorias práticas pessoais dos Educadores de Infância no contexto da investigação.

Em todo o processo adoptamos uma postura ética para que a “voz” dos participantes fosse garantida e assegurados os princípios do “consentimento, privacidade e confidencialidade dos dados” (Punch, 1998, p.168) essenciais em investigações desta natureza.

### **Resultados e discussão**

Analisamos os fatores de reforço e de divergência em cada um dos momentos de desenvolvimento profissional - na formação Inicial e em particular durante o Estágio, nos primeiros anos da profissão e no momento atual de exercício da profissão.

Neste sentido e para analisarmos o processo de mudança desenvolvemos um sistema de categorias a partir das referências expressas pelos participantes e dos dilemas identificados nos seus relatos. Tivemos igualmente em consideração a revisão de literatura na área da pedagogia da infância. Este sistema foi então usado para organizar, analisar e descrever o processo de transformação (ou permanência) ao longo da vida profissional. A Tabela 1 tem uma descrição do sistema de categorias construído para análise das mudanças das teorias práticas dos educadores. Esta categorização situa o conteúdo relativamente a descritores de referência tendencialmente opostos e foi utilizado na interpretação e discussão dos resultados. Neste artigo destacamos as categorias em que o papel do brincar na aprendizagem foi mais evidente.



Tabela 1

## Sistema de Categorias para Análise da Mudança das Teorias Práticas dos Educadores

Categorias	Descrição / Oposições
Imagem da Criança	A visão da criança está centrada em características <i>universais</i> , a criança considerada com incapaz de expressar e ideias e sentimentos, sem conhecimentos prévios, apenas com necessidades <b>OU</b> existe uma visão da criança <i>contextualizada</i> , criança com interesses que não podemos conceber antes de a conhecer, capaz de participar e expressar ideias, sentimentos, tomar decisões e com conhecimentos prévios;
Conceito Ensino / Aprendizagem	A visão do processo de ensino <i>centrado no conteúdo</i> a ensinar e na transmissão do conhecimento pelo Educador <b>OU</b> <i>centrado no aprendente</i> , complexo e integrado, promovendo a aprendizagem e a apropriação de conhecimento pelos alunos
Currículo	Visto como aplicação técnica do conhecimento, <i>previsível</i> , o que pode ser aprendido está determinado previamente <b>OU</b> construído com as crianças, <i>imprevisível</i> , partindo das suas ideias e interesses.
Relação pedagógica	Focada apenas na relação emocional, na empatia do adulto com a criança e que acompanha o seu desenvolvimento <b>OU</b> valorizando o papel o de mediação do adulto e dos pares na construção da aprendizagem da criança, integrando a componente cognitiva e emocional e considerando-as indissociáveis.
Contexto	A organização (políticas, instituição, colegas, pais...) determinam o currículo e o Educador <i>aplica</i> como o seu grupo <b>OU</b> Educador desempenha um papel ativo nessa construção e <i>lidera</i> processos de mudança.
Conhecimento e Desenvolvimento Profissional	O conhecimento e desenvolvimento profissional <i>é determinado</i> por fatores pessoais, pela formação inicial e pela socialização profissional <b>OU</b> <i>é construído</i> pelos participantes nomeadamente por reflexão, participação em comunidades profissionais e e investigação sobre a prática

Poderemos dizer que as educadoras-estudantes desenvolveram uma teoria prática no final da formação inicial, em que já consideram a aprendizagem da criança como central. Apesar das preocupações no início do estágio, mais centradas nelas próprias e na sua capacidade de gestão do grupo de crianças e da construção da relação interpessoal, existem já bastantes referências ao que pretendiam que as crianças aprendessem sendo frequentes palavras como “brincar, explorar, observar, questionar, investigar, registar” para descrever as atividades de aprendizagem das crianças. Por outro lado, se colocarmos na perspetiva do educador as estratégias de ensino enunciadas “escutar, estimular, organizar, proporcionar experiências, explorar, não transmitir, não dirigir” verificamos que a ação do educador também se foca em modos de fazer a criança agir e participar. Esta focagem no ponto de vista da criança, no discurso sobre como se ensina parece ser reveladora de algum avanço nesta fase inicial de desenvolvimento profissional (Buitink, 2009; Fuller, 1969) e traduzir uma focagem em teorias e modelos participativos (numa linha sócio-construtivista de

aprendizagem) por oposição a práticas “tradicionais” (Oliveira-Formosinho, 2007). Contudo, o discurso e a prática observada das educadoras participantes evidenciam a existência de algumas oposições/dilemas que explicitamos na Tabela 1 e que mobilizamos neste momento para a discussão. Identificamos estas oposições no discurso das educadoras quando analisamos as mudanças operadas ou em (re) construção. Os dados gerados originaram um novo conjunto de questões relevantes para o conhecimento da natureza das teorias práticas das Educadoras.

- Os estudantes reconstruíram a sua imagem da criança e da sua possibilidade de participação nos projetos pedagógicos em educação de infância?
- Qual o significado atribuído à ideia de “escutar” e “partir da criança” no desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem em educação de infância?
- Qual a relevância do conteúdo no processo de ensino e aprendizagem da criança ?
- Qual deve ser o papel do adulto – observar a criança ou dirigir as atividades de aprendizagem da criança?

Estas questões emergiram do discurso explícito ou implícito das participantes no final da sua formação inicial, o que parece apontar para a desconstrução e reconstrução de algumas teorias prévias sobre a forma como se ensina e aprende e para alguma instabilidade na estrutura e coerência das suas teorias práticas numa fase inicial.

Da análise cruzada das dimensões anteriores (dilemas e componentes do currículo) analisámos as mudanças e transformações ocorridas nas teorias práticas no âmbito deste Estudo.

*A imagem da criança* centrada em caracterizadores universais e definida apenas a partir do sexo, da idade ou das suas necessidades surge no discurso da Educadoras sobretudo na caracterização dos primeiros anos da profissão, ao descreverem as planificações definidas em momento prévio ao conhecimento do grupo a partir dessas características universais da crianças. Mas claramente o que domina o discurso das Educadoras, já desde o final da formação inicial, é uma visão da criança contextualizada, capaz de se expressar e de participar ativamente, com competências e saberes prévios à ação educativa.

A visão do *processo de ensino* centrado no aprendiz e do currículo construído com as crianças surge igualmente nas narrativas das Educadoras desde o final da formação inicial mas no momento final revela-se muito mais transversal e abrangente revelando maior riqueza das teorias práticas. Não se limita às atividades da área do conhecimento do mundo planificadas cuidadosamente com essa intenção, mas refere-se também à forma como se organiza o ambiente educativo (o espaço, os materiais ou o tempo) e à forma como se relacionam quotidianamente com as crianças (por exemplo, incentivando a resolução de problemas a partir de situações quotidianas ou solicitando a participação das crianças em contexto de creche nas suas rotinas de vida diária).

No que se refere à ideia do *conteúdo* a ensinar ser imprevisível, não estar definido e partir dos interesses e das ideias das crianças é percebida como difícil e não evidente. A necessidade de um currículo previsível, resultando da aplicação técnica do conhecimento parece ser mais confortável para as Educadoras numa fase inicial. Algumas Educadoras-estudantes evidenciam, no modo como selecionaram e organizaram a “aula” video-gravada, que estavam de alguma forma a seguir um “roteiro” com todas as estratégias cuidadosamente planificadas e onde deveriam deixar a criança, observar, fazer previsões, registar, comunicar resultados e conclusões mas onde não podiam dirigir no sentido de transmitir o conteúdo do que queriam ensinar.

O conteúdo do que se pode ensinar parece estar centrado em alguns factos, procedimentos e competências, mas parece ser menos relevante no discurso das educadoras-estagiárias face ao modo como se ensina mesmo quando pensamos na área do Conhecimento do Mundo. Por um lado, pode denunciar uma oposição expressa ao modo “tradicional” de ensinar e à transmissão de factos e conceitos pelo Educador, por outro lado pode expressar uma desvalorização do conhecimento de conteúdo científico expresso de alguma maneira na forma como desconstruíram a ideia da ciência como algo difícil e inacessível à criança. A questão do conteúdo a ensinar continua a não estar completamente clarificada nas teorias práticas das Educadoras, mesmo na fase final. Sendo unânime o imperativo da participação das crianças nas atividades que acontecem ou são organizadas no contexto educativo, existe a necessidade de organizar outras atividades, denominadas pelas participantes de “trabalho”, por forma a tornarem-se explícitas as aprendizagens para os pais e ensinarem-se (através de fichas e dos manuais escolares) os conteúdos que se consideram relevantes para

o nível educativo seguinte. Este parece ser igualmente um conteúdo das teorias práticas dos educadores que ainda está em (re)construção – seja por lhe atribuírem uma importância menor no currículo que desenvolvem (“só fazem nas horas mortas”) seja por convidarem ser como uma imposição dos pais ou das instituições.

Outra expressão de desvalorização do conteúdo surge também e sobretudo nas teorias práticas das Educadoras no período final do nosso estudo e que se expressa pela ideia de que a criança quando brinca “aprende sem sentir”. Esta ideia e a visão de que devemos colocar a criança no centro, e seguir todas as suas ideias e desejos (no sentido de modelos educativos em que o educador tem sobretudo um papel não intervertido na ação da criança) é uma concepção muito presente na cultura profissional dos educadores de infância. Teresa Vasconcelos sobre esta centralidade da criança questiona “Queremos uma família ou uma escola “centrada (apenas) na criança? Ou será que a criança não fará parte de um universo familiar poli/ multifacetado? A nosso ver a criança é *central* – o que é subtilmente diferente de ser o centro – movendo-se num universo policêntrico (...)” (Vasconcelos, 2012, p.67).

A necessidade de uma *relação pedagógica* sensível e empática com a criança é visível em todas as participantes desde o início da profissão; no entanto (retomando a ideia de “criança no centro”) nem sempre está claro na fase inicial onde deve estar o limite entre a simples satisfação dos desejos e ações das crianças e a estimulação do adulto a partir dos seus interesses, ampliando e construindo aprendizagens relevantes e com significado para as crianças. Sendo considerados importantes o envolvimento com as crianças nas atividades e a adequação das experiências de aprendizagem aos seus interesses, no período de estágio existe claramente preocupação no estabelecimento de limites e na “gestão” do grupo nesta fronteira com a possibilidade da criança tomar decisões. Esta questão parece ser particularmente relevante nos primeiros anos da profissão, em que as preocupações parecem estar apenas centradas na gestão de comportamentos difíceis das crianças ou na preocupação pelo seu bem estar (das crianças) (com destaque para a dimensão de “sobrevivência” expressa implicitamente pelas participantes).

A mudança das teorias práticas dos educadores está estabelecida no sentido da valorização da mediação do adulto e dos pares na construção da aprendizagem da criança, o que foi visível no discurso das Educadoras na fase final com exemplificação do desenvol-

vimento de projetos ou ações em que a integração da componente emocional e cognitiva foi alcançada.

A relevância de brincar ao lado e com a criança também foi destacada. Contudo, entre o papel de simples observação do adulto ou a expressão de que a criança aprende “sem sentir” surgem algumas dúvidas sobre se nas teorias práticas dos educadores está clarificado o seu papel quando a criança brinca livremente, para além da sensibilidade às suas necessidades. Mobilizamos aqui a concepção de Vygostky (1987) e a sua aplicação aos contextos de educação de infância realizada por Fleer (2010), permitindo a conceptualização de situações de aprendizagem que ao mesmo tempo que envolvem as crianças se referem a problemas que são relevantes naquele contexto e tornam a aprendizagem significativa (Hedegaard & Chaiklin, 2005). Como apresentamos na primeira parte deste artigo, segundo Fleer (2010) para a tarefa do educador ser eficaz, este terá de considerar os conceitos que a criança “exibe” nas suas brincadeiras e pensar nos conceitos científicos que quer introduzir, ou seja deve atingir um nível de intersubjetividade com a criança. Pode passar igualmente por pensar qual poderá ser a atividade imaginária que poderá implicar a criança na exploração do conceito científico (Fleer, 2013; Fleer & Hammer, 2013). Tal ação implica igualmente um nível de intersubjetividade com a criança como acontece no “*sustained shared thinking*” (Siraj-Blatchford, 2009) ou no envolvimento/implicação profundo da criança que é indicador de desenvolvimento (Laevers, 1993, 2000; Laevers & van Sanders, 1997). Mas implica igualmente conhecimento do conteúdo científico e conhecimento pedagógico de (L. Shulman & J. Shulman, 2004) pelo Educador por forma a reconhecer a oportunidade e expandir a aprendizagem da criança.

### **Conclusões e implicações pedagógicas para a formação**

Parece ser evidente a partir dos dados do estudo que a formação inicial fornece as bases de organização do trabalho mas não conduz por si só às à consecução do projeto pedagógico qualquer que seja o paradigma em uso. Tal como com as crianças é necessário conhecer conceções prévias, reconstruir – não só através do discurso, mas de situações concretas da prática pedagógica e da sua análise num contexto de supervisão (a análise de portfólios de aprendizagem e das reflexões escritas produzidas no âmbito do estágio poderiam evidenciar de forma mais clara este processo de mudança).

Outra dimensão que parece merecer maior reflexão e desenvolvimento no âmbito da formação inicial refere-se à possibilidade de organização do ambiente educativo como estratégia e contexto de aprendizagem de forma a que as crianças sejam estimuladas a desenvolver aprendizagem através do brincar. As teorias práticas das educadoras apontam para a ideia de que as crianças aprendem através do brincar e que o adulto deve ser sensível e brincar com elas mas a sua relação com a possibilidade de promover a aprendizagem não é evidente. Pensamos que a focagem na intervenção do adulto em torno do conceito de “sustained shared thinking” (Siraj-Blatchford, 2009) deveria ser ampliada e valorizada nomeadamente nas diferentes áreas de docência – matemática, ciências, língua, artes. A importância do conhecimento de conteúdo para construir conhecimento com a criança através da partilha do conhecimento requer que o outro (neste caso o adulto) se aproprie do saber e os recursos que lhe permitam desenvolver aprendizagens que são promotoras do desenvolvimento.

### Referências bibliográficas

- BRANCO, M. E. C. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BRODOVA, E. (2007). *Make-believe Play vs. Academic Skills: A Vygotskian Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education*. 17 ECCERA Conference, Praga.
- BUITINK, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and teacher education*, 25(1), 118-127.
- DAHLBERG, G., MOSS, P., & PENCE, A. (2003). *Qualidade na Educação da primeira infância. Perspetivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- EDWARDS, A. (2001). Researching pedagogy: a sociocultural agenda. *Pedagogy, Culture and Society*, 9(2), 161-186.
- EDWARDS, A. (2004). Understanding context, understanding practice in early education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 85-101.
- EDWARDS, A. (2005). Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168-182.
- FLEER, M. (2010). *Early Learning and Development. Cultural-historical concepts in play*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FLEER, M. (2013). Affective Imagination in Science Education. Determining the emotional nature of Scientific and Technological Learning of young children. *Research in Science Education* 10/2013; 43(5).
- FLEER, M., & HAMMER, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 240-259.
- FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 207-226.
- HEDEGAARD, M. (2002). *Learning and child development: a cultural-historical study*. Aarhus: Aarhus University Press.
- HEDEGAARD, M., & CHAIKLIN, S. (2005). *Radical-local teaching and learning*. Aarhus: Aarhus University Press.
- KATZ, L. G. (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11-17.
- LAEVERS, F. (1993). Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 53-68.

- LAEVERS, F. (2000). Forward to Basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach. *Early years*, 20(2), 20-29.
- LAEVERS, F., & VAN SANDEN, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire. Livre de base*. Lovaina: Centre for Experiential Education.
- LUÍS, H. (1998) *A percepção da relação educador com a criança e o estilo de interação educativa. Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*. Universidade do Minho. Tese de Mestrado não publicada.
- MEIJER, P. C., ZANTING, A., & VERLOOP, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher education*, 53(5), 406-419.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007) Modelos participativos Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância—Construindo uma praxis de participação*, 13-42.
- PASQUALINI, J. C. (2006). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo.
- PORTUGAL, G. & LUIS, H. (2016). Observation of early childhood educators' interaction style and child experience – opportunities for training in context. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 173A182.
- PUNCH, M.(1988) Politics and ethics in qualitative research. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage
- ROLDÃO, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise - especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13), 105–126
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- SHAVELSON, R. J., WEBB, N. M., & BURSTEIN, L. (1986). Measurement of teaching. *Handbook of research on teaching*, 3, 50-91.
- SHULMAN, L. S., & SHULMAN, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257–271.
- SYLVA, K., MELHUIH, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I. E TAGGART, B. (1997-2004). *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project*.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2009). Understanding curriculum, pedagogy and progression in sustained shared thinking. *Integrate, Newsletter of the British Association for Early Childhood Education*.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I., SYLVA, K., MUTTOCK, S., GILDEN, R., & BELL, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Londres: Queen's Printer.
- VASCONCELOS, T. (2008/ 2009A). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora. Com base na Lição de Agregação (Dezembro 2008).
- VASCONCELOS, T. (2009B). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Ed. Colibri. Instituto Politécnico de Lisboa.
- VASCONCELOS, T. (2012 /2014). *Tecendo tempos e Andamentos em Educação de Infância*. Última Lição. Ed. Média XXI.
- VYGOTSKY, L.S. (1933/ 1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *Pensamento e linguagem* (42ªed.). Lisboa: Edições Antídoto.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *The Collected Works of LS Vygotsky*.
- WYLIE, C. (2001). *Ten Years Old & Competent. The Fourth Stage of the Competent Children Project: A Summary of the Main Findings*. NZCER Distribution Services, PO Box 3237, Wellington, New Zealand.