



**JOANA ALEXANDRA
SOARES DE FREITAS
LUÍS**

**A Intencionalidade Educativa do Educador de
Infância num contexto de Pedagogia-em-
Participação**

Avaliação e Qualidade da Intervenção Educativa na Educação de
Infância



**JOANA ALEXANDRA
SOARES DE FREITAS
LUÍS**

**A Intencionalidade Educativa do Educador de
Infância num contexto de Pedagogia-em-
Participação**

Avaliação e Qualidade da Intervenção Educativa na Educação de Infância

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação – Ramo: Avaliação – realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa, Professora Catedrática do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e sob a coorientação da Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho, Professora Aposentada do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Apoio financeiro do POCTI no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

A todos aqueles que trabalham diariamente com crianças dos 0-6 anos.



o júri

Presidente

Professor Doutor António Manuel Rosa Pereira Caetano
Professor catedrático da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
Professora catedrática da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Prof.^a Doutora Júlia Oliveira-Formosinho
Professora aposentada do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Coorientadora)

Prof.^a Doutora Maria João Cardona Correia Antunes
Professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Prof.^a Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Miguéis
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Dalila Maria Brito da Cunha Lino
Professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Prof.^a Doutora Sara de Barros Araújo
Professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Agradecimentos

A Todos os que acreditaram que a concretização deste trabalho era possível e daria fruto.

À Professora Doutora Nilza por ter integrado a orientação científica deste estudo.

À Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho por ter aceitado a coorientação deste trabalho científico e ter encorajado um estudo alicerçado na Pedagogia da Infância.

À Fundação Aga Khan e à Associação Criança por terem autorizado a realização do estudo empírico.

À equipa educativa da Instituição onde se realizou a investigação.
Um agradecimento especial às educadoras que participaram diretamente no estudo empírico.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, ao Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” e à Fundação Aga Khan pelos financiamentos concedidos para a concretização deste estudo.

palavras-chave

avaliação, qualidade, intervenção educativa, intencionalidade educativa, Pedagogia-em-Participação, educação de infância

resumo

A presente investigação enquadra-se na avaliação e qualidade da intervenção educativa na Educação de Infância, assumindo neste estudo um relevante enfoque as questões da intencionalidade educativa.

Tendo como suporte um estudo de caso qualitativo, realizado num contexto de Jardim de Infância que desenvolve a Pedagogia-em-Participação enquanto perspetiva educacional sustentadora da intervenção educativa, procurou-se compreender quais eram as intencionalidades que os educadores de infância detinham e de que forma é que estas se manifestavam, a três níveis: i) o que o profissional pensava relativamente à sua intervenção educativa; ii) como é que organizava a sua intervenção e como intervinha no contexto onde estava inserido; iii) o que procurava observar, registar e documentar, enquanto forma de dar visibilidade às aprendizagens das crianças e às suas próprias intencionalidades.

Enquanto forma de atribuição de uma sustentação teórica a esta investigação e enquanto estratégia de definição dos procedimentos do traçado investigativo, procedeu-se ao estudo do pensamento de alguns pedagogos e à sua relação com a questão da intencionalidade educativa. Realizou-se, equitativamente, um aprofundamento de compreensões em torno de modelos pedagógicos de cariz participativo.

Procedeu-se à análise e compreensão teórica e empírica do objeto de estudo, tendo subjacente dimensões da pedagogia da infância referenciadas no quadro teórico desta investigação, a saber: tempo pedagógico, espaços e materiais pedagógicos, interações, atividades e projetos, observação, planificação e registo, avaliação e documentação pedagógica.

A fase de investigação empírica desenvolveu-se entre setembro de 2010 e julho de 2012 e considerou quatro subfases: subfase 0 – Negociação do estudo e acesso ao campo; subfase I – Familiarização com o contexto; subfase II – Observação sistemática e registo de notas de campo; subfase III – Análise dos portefólios de aprendizagem das crianças; subfase IV – Inquérito por entrevista aos educadores de infância.

Os resultados do estudo apontam para a expressão da intencionalidade a diversos níveis. A intencionalidade evidenciou-se tanto nas ações e pensamentos dos intervenientes no processo educativo, como no ambiente educativo e na documentação pedagógica. Tanto as crianças como os educadores foram protagonistas da ação e participaram na definição, concretização e avaliação de intencionalidades. Apesar de emergirem de sujeitos diversos e em circunstâncias diferentes do quotidiano educativo, as intencionalidades dos sujeitos harmonizaram-se com os propósitos pedagógicos delineados pela Pedagogia-em-Participação para os tempos da rotina educativa, que tanto as crianças como os educadores conheciam.

Os resultados do estudo clarificam que, para se identificar e interpretar a intencionalidade educativa do educador de infância, há necessidade de se atentar para a organização do ambiente educativo (espaços e materiais), para a sua dinâmica (tempo pedagógico) e para os propósitos subjacentes a esta mesma dinâmica. Para além disso, o ambiente educativo materializa e facilita a emergência das intencionalidades tanto do educador como das crianças.

Os resultados do estudo revelam que a documentação assume-se um espelho de evidências dos propósitos dos sujeitos: espelho da forma como pensam, observam, sentem, valorizam e representam a realidade experienciada.

Uma visão integradora e holística em torno dos resultados permite, por fim, evidenciar a necessidade de se proceder a mais estudos no âmbito desta temática, nomeadamente, no domínio das pedagogias participativas.

Keywords

evaluation, quality, educational intervention, educational intentionality, Pedagogy-in-Participation, early childhood education

abstract

This investigation focuses on the assessment and quality of educational intervention in Childhood Education. This study assumes a relevant approach to the issues of educational intentionality in the scope of Pedagogy-in-Participation.

Having as support a case study of ethnographic nature, developed in the context of a Pedagogy-in-Participation kindergarten, as an educational perspective of intervention for early childhood educators, we sought to explore and understand what were the intentions held by early childhood educators and their manifestations, at three levels: i) what the professional thought regarding his/her educational intervention, ii) how he organized his intervention and how he intervened in the context where he was inserted iii) what he sought to observe, record and document as a way to give visibility to children's learning and their own intentions.

We analysed the theories of world-renowned pedagogues with special emphasis on the correlations of their educational perspectives with educational intentionality, to provide theoretical support to this research and to better define the proceedings of the investigation. It was also essential for the study to gain insights in models and in participatory pedagogical perspectives,

Analysis and understanding of the theoretical and empirical object of study were performed, underlying the childhood pedagogy dimensions referenced in the theoretical framework of this research, namely: pedagogical time, pedagogical space and materials, interactions, activities and projects, observation, planning and evaluation, groups and pedagogical documentation.

The phase of empirical research was developed between September 2010 and July 2012 and considered four subphases: subphase 0 – Study negotiation and access to the research field; subphase I - Familiarization with the context; subphase II - Systematic observation and recording of field notes; subphase III - Analysis of children's learning portfolios, subphase IV - Interview survey to the educators.

The results of this study point to the expression of intentionality at different levels, owing to the fact that intentionality was shown in an implicit and explicit way, either in thoughts and actions of those involved in the educational process (educators and children), or in the educational environment and in pedagogical documentation.

In the context of Pedagogy-in-Participation both children and educators were the central character in each action and participated in the definition, concretion and evaluation of intentions. Although the intentions emerged from different individuals and situations of the everyday educational routine, they were in harmony with the pedagogical purposes outlined by the Pedagogy-in-Participation theory, in what concerns the routine educational times known by that both children and educators.

The study also clarified that in order to identify and interpret the educational intentionality of the early childhood educator, one needs to know the organization of the educational environment (spaces and materials), its dynamics (pedagogical time) and the objectives underlying that dynamics, since the educational environment materializes and facilitates the emergence and development of the intentions of both the educator and the children.

The pedagogical documentation was interpreted as a mirror of each individual's purposes, of how they thought, saw, felt, valued and represented the reality experienced by themselves and by others.

A holistic and integrated insight of the results emerging from this research allowed evidencing the need for more studies in the particular research area of participatory pedagogies.

ÍNDICE GERAL

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	
DA RELEVÂNCIA DA PROBLEMÁTICA À EMERGÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO	
Introdução.....	3
1. Da relevância da problemática.....	3
2. À emergência da Investigação.....	5
2.1. As questões e objetivos do estudo.....	6
2.2. Os sujeitos participantes do estudo.....	7
2.3. A organização da investigação	7
3. A estrutura da tese.....	8
CAPÍTULO 2	
O CONTRIBUTO DA AVALIAÇÃO PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	
1. A Avaliação em Educação.....	13
1.1. A Avaliação em Educação de Infância.....	14
2. A interdependência da avaliação com a qualidade	19
3. A expressão de pedagogias participativas na promoção da qualidade.....	22
3.1. A avaliação e qualidade à luz do Projeto EEL-DQP e dos estudos desenvolvidos pela Associação Criança	24
3.1.1. O projeto EEL-DQP.....	24
3.1.2. Estudos desenvolvidos pela Associação Criança.....	27
CAPÍTULO 3	
OS CONTRIBUTOS DE ALGUNS PEDAGOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE INTENCIONALIDADE EDUCATIVA	
1. Os Contributos de alguns pedagogos para o desenvolvimento do conceito de intencionalidade educativa	33
1.1. O contributo de Dewey	34
1.1.1. Contributos do pensamento Deweyano para a compreensão da intencionalidade.....	46
1.2. O contributo de Freinet.....	48
1.2.1. Contributos do pensamento freineano para a compreensão da intencionalidade.....	56
1.3. O contributo de Kilpatrick.....	57

1.3.1. Contributos do pensamento de Kilpatrick para a compreensão da intencionalidade.....	58
1.4. O contributo de Bruner	59
1.4.1. Contributos do pensamento de Bruner para a compreensão da intencionalidade...	65
CAPÍTULO 4	
O CONTRIBUTO DOS MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A COMPREENSÃO DA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA	
1. Modelos pedagógicos	69
1.1. Princípios basilares	69
1.2. O papel da criança	71
1.3. O papel do educador.....	72
1.4. Os espaços e os materiais	76
1.5. O tempo pedagógico	78
1.6. A observação, planificação e avaliação.....	81
CAPÍTULO 5	
A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO – A PERSPETIVA EDUCATIVA DA ASSOCIAÇÃO CRIANÇA	
1. A Pedagogia-em-Participação.....	87
1.1. Os papéis da criança e do educador no contexto educativo.....	88
1.2. A visão do ambiente educativo.....	89
1.2.1. Os espaços e os materiais pedagógicos.....	90
1.2.2. O tempo pedagógico.....	93
1.2.3. As Atividades e Projetos.....	100
1.2.4. Interações.....	102
1.3. A observação, planificação e registo.....	102
1.4. A avaliação	104
CAPÍTULO 6	
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	
1. As opções metodológicas	109
1.1. Porquê um estudo de caso?	111
1.2. Porquê um estudo com uma vertente etnográfica?	112
1.3. Porque uma abordagem qualitativa?	108
2. A opção pela diversidade de técnicas na recolha de dados	114
2.1. Técnicas de recolha de dados utilizadas	115
2.1.1. A análise de documentos	115

2.1.2. A observação sistemática	116
2.1.3. Do registo de notas de campo ao portefólio do investigador	119
2.1.4. O inquérito por entrevista e as questões abertas.....	120
3. Técnicas de análise dos dados	121
3.1. A análise de conteúdo	122
3.2. Recurso Ao WebQDA: <i>software</i> de análise qualitativa	123
3.3. A triangulação dos dados	124

CAPÍTULO 7

O ESTUDO EMPÍRICO

1. O caso estudado.....	127
1.1. A caracterização da instituição.....	127
1.2. A perspetiva educativa da instituição	130
2. Fases da Investigação e Processo de Recolha de dados.....	131
2.1. Subfase 0 – Negociação do estudo e acesso ao campo.....	131
2.1.1. Negociação do estudo.....	131
2.1.2. Acesso ao campo.....	132
2.2. Subfase I – Familiarização com o Contexto	134
2.2.1. Inserção no contexto.....	134
2.2.2. Observações preliminares.....	135
2.2.3. Seleção de dois contextos de sala e seus participantes.....	136
2.2.4. Processo de análise documental.....	137
2.3. Subfase II – Observação Sistemática	137
2.3.1. Observações – sala A.....	137
2.3.2. Observações – sala B.....	138
2.3.3. Correlação entre a sala a e a sala b.....	138
2.3.4. Processo de observação sistemática	139
2.3.5. Estratégias observacionais.....	140
2.3.6. Processo de registo de notas de campo.....	140
2.3.7. Conversas informais contextualizadas.....	141
2.3.8. Participação em reuniões de formação em contexto.....	142
2.3.9. Inserção no núcleo de investigação.....	143
2.4. Subfase III – Acesso aos portefólios de aprendizagem das crianças da sala A e B	143
2.5. Subfase IV – Realização do Inquérito por Entrevistas aos educadores da sala A e B...	144

3. Procedimentos na organização e análise dos dados.....	145
3.1. Organização e análise da informação recolhida na Fase I e II	147
3.1.1. Análise da dimensão Tempo Pedagógico.....	149
3.1.2. Análise da dimensão Espaços e Materiais Pedagógicos	159
3.1.3. Análise da dimensão documentação pedagógica	162
3.2. Organização e análise da Informação recolhida na fase III e IV.....	164
3.2.1. Análise da Dimensão Tempo Pedagógico.....	167
3.2.2. Análise da Dimensão Documentação Pedagógica.....	169

CAPÍTULO 8

RESULTADOS DA ANÁLISE

- RESULTADOS DA ANÁLISE: AS VOZES DOS EDUCADORES PARTICIPANTES DO ESTUDO

➤ APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	175
➤ DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	178

- RESULTADOS DA ANÁLISE DA DIMENSÃO TEMPO PEDAGÓGICO – SALA A

➤ APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	183
1. <u>Notas de Campo</u>.....	183
1.1. Ações do Educador_ Tempo de Planificação.....	184
1.2. Ações do Educador_ Tempo de Atividades e Projetos	188
1.3. Ações do Educador_ Tempo de Reflexão	191
1.4. Ações do Educador_ Tempo de Pequenos Grupos	195
1.5. Ações da Criança_ Tempo de Planificação.....	199
1.6. Ações da Criança_ Tempo de Atividades e Projetos	203
1.7. Ações da Criança_ Tempo de Reflexão	206
1.8. Ações da Criança_ Tempo de Pequenos Grupos	210
1.9. Interações_ Tempo de Planificação	213
1.10. Interações_ Tempo de Atividades e Projetos	215
1.11. Interações_ Tempo de Reflexão	221
1.12. Interações_ Tempo de Pequenos Grupos	227
1.13. Áreas de Aprendizagem_ Tempo de Atividades e Projetos	231
1.14. Áreas de Aprendizagem_ Tempo de Reflexão.....	234
2. <u>Inquérito por Entrevista</u>.....	236
2.1. Compreensão da rotina educativa.....	236
2.2. O ciclo tripartido.....	237

2.3. Tempo de Planificação.....	239
2.4. Tempo de Atividades e Projetos.....	239
2.5. Tempo de Grande Grupo.....	240
2.6. Tempo de Pequenos Grupos.....	241
2.6.1. Proposta do educador nos pequenos grupos.....	243
2.6.2. Estratégias do educador para promoção da experiência educativa.....	244
3. <u>Análise de documentos</u>	248
➤ DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	254
- RESULTADOS DA ANÁLISE DA DIMENSÃO TEMPO PEDAGÓGICO – SALA B	
➤ APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	269
<u>1. Notas de Campo</u>.....	269
1.1. Tempo de Atividades e Projetos.....	270
1.1.1. Ações do educador	270
1.1.2. Ações da criança	275
1.1.3. Cruzamento entre as ações desenvolvidas pelo educador e pela criança.....	280
1.2. Tempo de Reflexão	282
1.2.1. Ações do educador	283
1.2.2. Ações da criança	288
1.2.3. Cruzamento entre as ações desenvolvidas pelo educador e pela criança.....	294
1.3. Tempo de pequenos grupos.....	296
1.3.1. Ações do educador	297
1.3.2. Ações da criança	305
1.3.3. Cruzamento entre as ações desenvolvidas pelo educador e pela criança.....	308
<u>2. Inquéritos por Entrevista</u>.....	310
<u>3. Análise de Documentos</u>.....	321
➤ DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	325
- RESULTADOS NA ANÁLISE DA DIMENSÃO ESPAÇOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS	
➤ APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	331
<u>1. Notas de Campo</u>.....	331
1.1. Apresentação geral descritiva e refletiva do espaço	331
1.2. Resultados da análise – Sala A.....	339
1.3. Resultados da análise – Sala B.....	342
<u>2. Análise de Documentos</u>.....	343

2.1. Resultados da análise – Aspectos comuns.....	351
2.2. Resultados da análise – Especificidades da Sala A.....	355
2.3. Resultados da análise – Especificidades da Sala B.....	357
➤ DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	359
- RESULTADOS DA ANÁLISE DA DIMENSÃO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	
➤ APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	367
1. <u>Notas de Campo</u>	367
2. <u>Inquérito por Entrevista</u>	376
2.1. Resultados da Análise – Sala A.....	376
2.2. Resultados da Análise – Sala B.....	392
➤ DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	400
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
1. Atribuição de sentidos à Intervenção Educativa na Educação de Infância.....	407
2. Da avaliação da Intervenção Educativa à compreensão da Intencionalidade: o traçado investigativo.....	413
3. Benefícios e possibilidades emergentes do estudo.....	420
4. Limitações do estudo.....	421
5. Propostas para novas investigações.....	422
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	427
ANEXOS	439

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO 6

Quadro 1 – Quadro das opções metodológicas do investigador

Quadro 2 – Quadro das questões a considerar quando se faz observação direta

CAPÍTULO 7

Quadro 1 – Etapas da Investigação, procedimentos e calendarização

Quadro 2 – Caracterização dos participantes no estudo

Quadro 3 – Dimensões, subdimensões e categorias analisadas

Quadro 4 – Exemplo da estrutura das grelhas de análise

Quadro 5 – Categoria: Ações do educador

Quadro 6 – Categoria: Ações da criança

Quadro 7 – Categoria: Interações

Quadro 8 – Categorias: Áreas de Aprendizagem

Quadro 9 – Relação categorias, subcategorias e relevância nos tempos da rotina

Quadro 10 – Relação categorias e relevância nos tempos da rotina

Quadro 11 – Relação categorias e relevância nos tempos da rotina

Quadro 12 – Exemplo da estrutura da grelha de análise

Quadro 13 – Relação categorias e subcategorias analisadas

Quadro 14 – Relação categorias e subcategorias analisadas

Quadro 15 – Relação categorias e subcategorias analisadas

CAPÍTULO 8

Dimensão tempo – Sala A

Quadro 1 – Ações do Educador no Tempo de Planificação

Quadro 2 – Ações do Educador no Tempo de Atividades e Projetos

Quadro 3 – Ações do Educador no Tempo de Reflexão

Quadro 4 – Ações do Educador no Tempo de Pequenos Grupos

Quadro 5 – Ações da Criança no Tempo de Planificação

Quadro 6 – Ações da Criança no Tempo de Atividades e Projetos

Quadro 7 – Ações da Criança no Tempo de Reflexão

Quadro 8 – Ações da Criança no Tempo de Pequenos Grupos

Quadro 9 – Interações no Tempo de Planificação

Quadro 10 – Interações no Tempo de Atividades e Projetos

Quadro 11 – Interações no Tempo de Reflexão

Quadro 12 – Interações no Tempo de Pequenos Grupos

Quadro 13 – Áreas de Aprendizagem evidenciadas nos Tempos da Rotina

Dimensão tempo – Sala B

Quadro 1 - Formas de questionamento, evidências e propósitos do educador

Quadro 2 – Tipos de sugestão, evidências e propósitos do educador

Quadro 3 – Estimulação, evidências e propósitos do educador

Quadro 4 – Estimulação, estratégias utilizadas e evidências

Dimensão espaços e materiais

Quadro 1 – Organização, acessibilidade e estética

Quadro 2 – Processos de realização da criança e intervenção do educador

Dimensão Documentação Pedagógica

Quadro 1 – Estratégias que dão suporte à observação e registo

Quadro 2 – Estratégias que dão suporte à observação e registo

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 6

Figura 1 - Quadro Concetual para uma Abordagem Qualitativa (Oliveira, 2005)

Figura 2 - Fases de observação

Figura 3 - WebQDA: *software* de análise qualitativa

CAPÍTULO 7

Figura 1 - Tempos da rotina educativa com maior visibilidade de ação dos sujeitos

Figura 2 - Tempos da rotina educativa com maior visibilidade de ação dos sujeitos

CAPÍTULO 8

Resultados da Análise: As Vozes dos Educadores Participantes do Estudo

Figura 1 - Compreensão da intencionalidade educativa na voz dos educadores da sala A e B

Resultados da Análise da Dimensão Tempo Pedagógico – Sala A

Figura 1 - Tempos da Rotina analisados

Figura 2 - Categorias de análise referentes à dimensão tempo pedagógico

Figura 3 - Subcategorias de análise referentes às ações do educador no tempo de planificação

Figura 4 - Subcategorias de análise referentes às ações do educador no tempo de atividades e projetos

Figura 5 - Subcategorias de análise referentes às ações do educador no tempo de reflexão

Figura 6 - Subcategorias de análise referentes às ações do educador no tempo de pequenos grupos

Figura 7 - Subcategorias de análise referentes às ações da criança no tempo de planificação

Figura 8 - Subcategorias de análise referentes às ações da criança no tempo de atividades e projetos

Figura 9 - Subcategorias de análise referentes às ações da criança no tempo de reflexão

Figura 10 - Subcategorias de análise referentes às ações da criança no tempo de pequenos grupos

Figura 11- Subcategoria de análise referentes às interações no tempo de planificação

Figura 12 - Subcategorias e sub-subcategorias de análise referentes à categoria Interações

Figura 13- Subcategorias de análise referentes às interações no tempo de reflexão

Figura 14 - Subcategorias de análise referentes às interações no tempo de pequenos grupos

Figura 15 - Subcategorias de análise referentes às áreas de aprendizagem no tempo de atividades e projetos e tempo de reflexão

Figura 16 - Subcategorias e sub-subcategorias de análise referentes às áreas de aprendizagem no tempo de reflexão

Figura 17 - Subcategorias de análise referentes à compreensão da rotina educativa

Figura 18 - Subcategorias de análise referentes ao ciclo tripartido

Figura 19 - Subcategorias de análise referentes ao tempo de planificação

Figura 20 - Subcategorias de análise referentes ao tempo de atividades e projetos

Figura 21 - Subcategorias de análise referentes ao tempo de grande grupo

Figura 22 - Subcategorias de análise referentes ao tempo de pequenos grupos

Figura 23 - Subcategorias de análise referentes às propostas do educador no tempo de pequenos grupos

Figura 24 - Subcategorias de análise referentes às estratégias do educador para promover a experiência

Resultados da Análise da Dimensão Tempo Pedagógico – Sala B

Figura 1 - Tempos da rotina analisados

Figura 2 - Tempos da rotina educativa e categorias de análise

Figura 3 - Categorias e subcategorias de análise no tempo de atividades e projetos

Figura 4 - Gráfico referente às ações do educador no Tempo de Atividades e Projetos

Figura 5 - Gráfico referente às ações da criança no Tempo de Atividades e Projetos

Figura 6 - Gráfico referente às ações da criança e do educador no Tempo de Atividades e Projetos

Figura 7 - Categorias e subcategorias de análise no Tempo de Reflexão

Figura 8 - Gráfico referente a ações do educador no Tempo de Reflexão

Figura 9 - Gráfico referente a ações da criança no Tempo de Reflexão

Figura 10 - Gráfico referente a ações da criança e do educador no Tempo de Reflexão

Figura 11 - Categorias e subcategorias de análise no tempo de pequenos grupos

Figura 12 - Gráfico referente a ações do educador no Tempo de Pequenos Grupos

Figura 13 - Gráfico referente a ações da criança no Tempo de Pequenos Grupos

Figura 14 - Gráfico referente a ações da criança e do educador no Tempo de Pequenos Grupos

Figura 15 - Categorias e subcategorias referentes ao ciclo tripartido

Figura 16 - Categorias e subcategorias referentes ao tempo planificação

Figura 17 - Categorias e subcategorias referentes ao tempo atividades e projetos

Figura 18 - Categorias e subcategorias referentes ao tempo reflexão

Figura 19 - Categorias e subcategorias referentes ao tempo pequenos grupos

Figura 20 - Subcategorias referentes às propostas do educador

Figura 21 - Categorias e subcategorias referentes às estratégias do educador

Resultados da Análise da Dimensão Espaços e Materiais Pedagógicos

Figura 1 - Categorias de análise referente à dimensão Espaços e Materiais Pedagógicos

Figura 2 - Categorias de análise referente à dimensão Espaços e Materiais Pedagógicos

Resultados da Análise da Dimensão Documentação Pedagógica

Figura 1 - Assuntos explorados na análise descritiva

Figura 2 - Documentação Pedagógica referente à sala do Educador B

Figura 3 - Documentação Pedagógica referente à sala do Educador B

Figura 4 - Áreas de aprendizagem

Figura 5 - Eixos Pedagógicos

Figura 6 - Aprendizagem Experiencial

Figura 7 - Trabalhos das crianças

Figura 8 - Cartaz alusivo à diversidade

Figura 9 - Organização da análise

Figura 10 - Categorias de análise referente ao subbloco planificação

Figura 11 - Categorias de análise referente ao subbloco observação e registo

Figura 12 - Categorias de análise referente ao subbloco documentação pedagógica

Figura 13 - Categorias de análise referente ao subbloco portefólios de aprendizagem

Figura 14 - Categorias de análise referente ao subbloco planificação

Figura 15 - Categorias de análise referente ao subbloco observação e registo

Figura 16 - Categorias de análise referente ao subbloco documentação pedagógica

Figura 17 - Categorias de análise referente ao subbloco portefólios de aprendizagem

CAPÍTULO 1:
DA RELEVÂNCIA DA PROBLEMÁTICA À EMERGÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

“A escolha adequada de um tema de pesquisa depende: do gosto pessoal, preparo técnico e tempo disponível. Um tema da preferência do pesquisador gera empatia, entusiasmo e favorece a perseverança. A formação cultural e a vivência pessoal garantirão o início bem-sucedido do processo de busca.” (Oliveira, 2005, p.46)

Quando se envereda pelo caminho da investigação procura-se compreender um problema ou uma questão que se coloca. O sujeito projetado no caminho da procura, e, movido por situações, contextos, dúvidas, desejo de saber mais, é impulsionado rumo à compreensão, podendo (ou não) ter em vista a mudança, a transformação e o aperfeiçoamento. Foi com esta expectativa que se iniciou o percurso desta investigação.

O estudo emergiu de uma vontade de aprender mais pessoal e profissionalmente; da consciencialização de que há necessidade de se investigar e compreender mais sobre avaliação e qualidade na educação; do desejo de aprender práticas educativas mais consolidadas e esclarecidas que sejam contributos otimizadores para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos de idade; e da vontade de compreender como se trabalha nos contextos participativos e de onde emergem as questões da intencionalidade educativa nestes mesmos contextos.

O estudo centrou-se, portanto, na avaliação e na qualidade da intervenção educativa e enfatizou uma dimensão da intervenção educativa – a intencionalidade educativa.

1. DA RELEVÂNCIA DA PROBLEMÁTICA...

O interesse desta investigação no âmbito da intencionalidade educativa parte do pressuposto de que “é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1997, p. 44).

Em Portugal procura-se melhorar o sistema educativo, assim como o sucesso escolar e pessoal das crianças e, por isso mesmo, nos últimos anos têm vindo a alargar-se os entendimentos relativos ao valor da educação de infância e aos procedimentos que se devem ter nesta etapa da vida (Oliveira-Formosinho, 2007) considerada, no nosso país, a primeira etapa da educação básica (Ministério da Educação, 1997b).

Uma das preocupações em educação de infância prende-se com a avaliação dos contextos educativos visando-se a melhoria da sua qualidade, muito particularmente, a melhoria das práticas pedagógicas e do desempenho profissional.

Esta ênfase na melhoria da qualidade da educação advém de investigações de foro nacional e internacional que se têm realizado e que esclarecem que, se a educação nos primeiros anos de vida for de elevada qualidade, podem haver efeitos significativos a longo prazo, nas aprendizagens das crianças, dos jovens e dos adultos (Bertram & Pascal, 2009; Pascal & Bertram, 1999).

As leituras de pedagogos do século XX, tais como Dewey (1897, 1953, 1971, 1993, 2002), Kilpatrick (2006), Freinet (1969, 1974, 1977, 1983), Bruner (1996, 1997, 1998), assim como, a análise e reflexão cuidada de estudos empíricos atuais, ajudam a refletir a intervenção educativa e o posicionamento que o educador deve assumir face ao ensino e à aprendizagem. Particularmente ao nível da educação de infância entende-se fundamental assinalarem-se testemunhos de práticas pedagógicas que sejam promotoras da qualidade e do desenvolvimento da educação nos primeiros anos de vida (3-6 anos).

As práticas promotoras da participação da criança e do adulto em contextos educacionais, valorizam a criança enquanto cidadão de direitos e enquanto indivíduo com competência, com voz, com atitude. A própria educação não é entendida enquanto mera estratégia de preparação da criança para o futuro, ou para os problemas da sociedade do amanhã (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012) mas, antes pelo contrário, enquanto suporte para a criança descobrir e explorar o mundo no momento presente, experienciar a vida no aqui e no agora, conhecer-se a si própria e ao outro, tornar-se ser relacional e interaccional, alargar a sua visão crítica e reflexiva do mundo, da sociedade, da cultura, da comunidade, do outro, de si própria (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

Uma forma de garantir a qualidade educativa, nomeadamente, a transformação dos contextos, a promoção do desenvolvimento profissional, a satisfação das crianças e a sua aprendizagem e desenvolvimento, é encorajar a reflexão, a transformação, a mudança, o desafio e a comunicação interpessoal. Este desafio, que implica contínuo crescer, aprender e progredir, quando é feito em *companhia* e quando é acompanhado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012), torna-se mais rico e compensador porque através do cruzamento de diferentes modos de pensar, fazer, construir e planificar emergem novas possibilidades de partilha, ação, troca, complementaridade, fusão, até de confronto entre aquilo que se faz e o que se pode vir a fazer, entre o que se gostava de fazer e aquilo que de facto se faz, entre a ação do eu e a ação do outro.

Uma forma de análise e reflexão de tais processos participados de aprendizagem é atentar para os projetos da Associação Criança¹, desenvolvidos com e pelas crianças e atribuir significado à sua intencionalidade, ao seu conteúdo, ao seu enfoque, às estratégias e dinâmica da ação que estão na sua base, aos moldes em que ocorrem, às fronteiras que os limitam ou que os transcendem. Torna-se igualmente importante compreender que instrumentos de avaliação suportam este processo e como se desenrola todo este decurso de projetos e atividades.

2. ... À EMERGÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO

É neste contexto que emerge a investigação no domínio da intencionalidade educativa que se leva a cabo neste estudo. Procurou-se primeiramente compreender como se trabalhava na perspetiva pedagógica da Associação Criança – a Pedagogia-em-Participação. Recorreu-se, assim, a uma aproximação a esta mesma realidade enquanto modo de pensar, fazer e avaliar a ação educativa. Posteriormente, teve-se como objetivo desenvolver conhecimento sobre a intencionalidade educativa, sobre como esta se desenvolvia na instituição *locus* do estudo e o modo como se manifestava e mobilizava na prática educativa, isto é, em cada uma das salas de atividades participantes neste estudo.

Optando-se por um modo de investigação do tipo estudo de caso qualitativo (Formosinho, 2002; Gomez, Flores, & Jimenez, 1999; Pardal & Lopes, 2011; Stake, 2007, 2009) procurou-se compreender e interpretar a intencionalidade educativa num contexto educativo de cariz participativo, pesquisando a sua visibilidade e operacionalização na intervenção educativa.

O estudo teve subjacente o pensamento de alguns pedagogos marcantes na história da pedagogia, cujos princípios educativos são norteados por uma pedagogia ativa e participativa, sustentada em valores de democraticidade, respeito, igualdade e fraternidade (Bruner, 1996, 1998; Dewey, 1953, 1971, 2002; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Freinet, 1983; Kilpatrick, 2006). A investigação considerou ainda os princípios de alguns modelos pedagógicos,

¹ Para informação sobre Associação Criança ver:

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na Educação de Infância*. Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association Educational Perspective* (Research Center on Child Studies of University of Minho ed.). Braga, Portugal.

Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Childhood Association Approach*. Portugal: Childhood Association supported by Aga Khan Foundation of Portugal.

a saber, o Modelo High Scope (Hohmann & Weikart, 1997, 2009) e o Modelo Reggio Emília (Gandini, 1995; Hoyuelos, 2004).

Entendeu-se também pertinente fazer uma análise de alguns estudos de investigação que se destacassem pela sua qualidade científica e pelo seu impacto nos contextos educativos. Analisaram-se, assim, estudos no âmbito da qualidade da intervenção educativa e no âmbito das práticas pedagógicas de cariz participativo.

2.1. As questões e objetivos do estudo

Diz Stake (2009) que qualquer investigação que procura a construção de conhecimento tem por base a compreensão de um ou vários problemas e que esta deve ser entendida enquanto uma constante busca de padrões e de consistências. Neste sentido, pareceu essencial definirem-se algumas questões que fossem mediadoras e que servissem de alicerce ao desenvolvimento do estudo.

As questões norteadoras do estudo foram as seguintes:

- i) Que entendimento se possui de intencionalidade educativa no contexto de Pedagogia-em-Participação estudado?
- ii) Que intencionalidade educativa manifestam os educadores de infância, na sua intervenção educativa, no contexto de Pedagogia-em-Participação estudado?
- iii) Como é que os educadores do contexto de Pedagogia-em-Participação estudado esclarecem a sua intencionalidade educativa nas abordagens pedagógicas que utilizam?
- iv) Como é que as crianças se posicionam face à intencionalidade educativa dos seus educadores de infância no contexto de Pedagogia-em-Participação estudado?
- v) Que *agência*² e intencionalidades espelham as crianças no contexto de Pedagogia-em-Participação estudado?

Tendo por base o enfoque do estudo e as questões mediadoras da investigação apresentam-se de seguida os objetivos de investigação que se procurou alcançar:

- i) Compreender que entendimento se possui de intencionalidade educativa no contexto estudado;

² Quando se fala em *agência* faz-se referência a oportunidades, espaços, tempos proporcionados ao indivíduo para o livre exercício das suas capacidades intrínsecas, experimentação e desenvolvimento autónomo das suas intencionalidades. A criança quando sente que tem espaço e tempo para desenvolver *agência* manifesta claramente predisposição para experimentar e aprender, para comunicar e expressar intencionalidades (Freitas-Luís, Costa & Oliveira-Formosinho, 2012).

- ii) Compreender como é que os educadores de infância do contexto estudado operacionalizam a sua intencionalidade educativa na intervenção educativa;
- iii) Compreender como é que os educadores de infância do contexto estudado tornam visível a sua intencionalidade educativa nas abordagens pedagógicas que utilizam;
- iv) Compreender como é que as crianças se posicionam face à intencionalidade educativa dos educadores de infância do contexto estudado;
- v) Compreender que tipo de *agência* e intencionalidades desenvolvem as crianças no contexto de Pedagogia-em-Participação estudado;
- vi) Valorizar o ponto de vista da criança enquanto referência-chave para a compreensão da intencionalidade educativa;
- vii) Investigar o contributo da intencionalidade educativa para a qualidade da educação de infância.

2.2. Os sujeitos participantes do estudo

Os sujeitos participantes do estudo foram os educadores de infância e as crianças de duas salas de Jardim de Infância de um contexto com características participativas. Como critérios de seleção dos sujeitos participantes definiram-se os seguintes: os educadores que participassem do estudo trabalharem na valência de Jardim de Infância há pelo menos dois anos e conhecerem os princípios subjacentes à Pedagogia-em-Participação, dado que o objeto de estudo passava pelo estudo em profundidade das questões da intencionalidade educativa no âmbito desta mesma proposta pedagógica.

2.3. A organização da investigação

Procedeu-se à organização do estudo tendo como suporte a estrutura organizativa de Gomez, Flores e Jiménez (1999). A investigação incluiu quatro fases distintas mas interdependentes que, de seguida, se citam: fase preparatória, fase de trabalho de campo, fase analítica e fase informativa.

A **fase preparatória** foi uma fase em que se procurou refletir o objeto de estudo estudando autores e estudos empíricos de base.

A **fase de trabalho de campo** subdividiu-se em quatro subfases: negociação do estudo e acesso ao campo (subfase 0); familiarização com o contexto (subfase 1); observação sistemática (subfase 2); análise de documentos, nomeadamente, acesso aos portefólios de aprendizagem (subfase 3) e realização de inquérito por entrevista (subfase 4).

A **fase analítica** foi uma fase em que se procedeu à organização dos dados recolhidos em campo e à sua respetiva análise descritiva e categorial. De referir que os dados foram recolhidos com recurso a diversas fontes, nomeadamente, observação sistemática e registo de notas de campo, documentos da instituição, portefólios de aprendizagem das crianças e inquérito por entrevistas. A **fase informativa** constou da escrita do relatório final da tese e da divulgação dos resultados do estudo.

3. A ESTRUTURA DA TESE

A tese está organizada em capítulos que esclarecem o percurso investigativo.

O Capítulo 1 “Da Relevância da Problemática à Emergência da Investigação” procura apresentar a pertinência da problemática em termos educacionais e investigativos, as questões e objetivos de estudo, os sujeitos participantes do mesmo e a organização da investigação.

O Capítulo 2 “Avaliação e Qualidade na Educação de Infância” procura fazer um levantamento de como se perspetiva a avaliação e a qualidade na educação pré-escolar e enquadrar a temática da intencionalidade educativa no âmbito da avaliação e qualidade em educação de infância. A intencionalidade educativa é perspetivada enquanto uma dimensão da intervenção educativa que se considera necessária e que deve ser compreendida e avaliada de modo a promover-se a qualidade educativa.

O Capítulo 3 “Os contributos de alguns pedagogos para o desenvolvimento do conceito de intencionalidade educativa” assume-se um olhar sobre o conceito de intencionalidade tendo subjacente o pensamento pedagógico de pedagogos reconhecidos internacionalmente que marcaram a história e o percurso evolutivo da educação.

O Capítulo 4 “O contributo dos modelos pedagógicos para a compreensão da intencionalidade educativa” expressa o modo como a intencionalidade é compreendida à luz de dois modelos pedagógicos: o modelo High Scope e o modelo Reggio Emilia. As dimensões da pedagogia são o eixo estruturante desta viagem reflexiva em torno dos modelos pedagógicos.

No Capítulo 5 “A Pedagogia-em-Participação – a perspetiva educacional da Associação Criança” faz-se uma breve contextualização da perspetiva educacional e explicam-se os seus principais alicerces.

O Capítulo 6 “Enquadramento Metodológico da Investigação” esclarece as opções tomadas relativamente ao estudo empírico desenvolvido. Explicita-se porque se optou por um estudo de caso qualitativo (Pardal & Lopes, 2011; Stake, 2007, 2009). Esclarecem-se, igualmente, as técnicas de recolha e de análise de dados utilizadas na investigação.

No Capítulo 7 “O Estudo empírico” é feita uma caracterização do caso estudado, são esclarecidas as fases da investigação e o modo como se procedeu à recolha dos dados em campo. São ainda explicitadas as opções tomadas para organizar e analisar os dados e esclarecido o modo como os resultados do estudo são apresentados.

O Capítulo 8 “Resultados da Análise” evidencia os resultados do estudo com relação a três dimensões exploradas – tempo pedagógico, espaços e materiais pedagógicos e documentação pedagógica. Espelha igualmente as vozes dos educadores no que se refere ao entendimento que possuem de intencionalidade educativa. Os resultados que são apresentados emergem de três fontes de dados: notas de campo, inquérito por entrevista e análise de documentos. A discussão dos resultados, materializada no término de cada apresentação de resultados por dimensão, assume-se um espaço reflexivo de interseções entre os resultados decorrentes das diversas fontes de dados e a compreensão da intencionalidade educativa situada num contexto de Pedagogia-em-Participação. A discussão dos resultados revela-se, semelhantemente, um espaço de cruzamento dos resultados do estudo empírico com o referencial teórico explorado nesta investigação e com as questões de investigação inicialmente propostas.

Por último, apresentam-se as considerações finais onde são realçadas as implicações do estudo, onde são evidenciadas as suas limitações e feitas propostas para novas investigações no âmbito desta mesma temática.

CAPÍTULO 2:
O CONTRIBUTO DA AVALIAÇÃO PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1. A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nos últimos anos a avaliação tem desempenhado um papel decisivo nas mais diversas áreas da educação. Não é exceção a educação em idades mais precoces. A avaliação tem representado um papel crucial na educação de infância (0-6 anos).

A avaliação assume presença em diversos campos do saber. É, portanto, inegável o seu carácter multidimensional. A avaliação envolve aspetos de foro ideológico, epistemológico, técnico e psicológico (Parente, 2004).

Oliveira-Formosinho (2002) esclarece que, pelo facto de a avaliação ter subjacentes questões filosóficas e conceituais que não podem ser ignoradas, a ação avaliativa é influenciada por modelos curriculares que sejam adotados pelos sujeitos.

Na perspetiva de Parente (2004) a complexidade e multidimensionalidade da avaliação assumem notoriedade na diversidade de modelos de avaliação que existem e têm vindo a emergir. Neste âmbito, compreende-se que quem avalia necessita fazer escolhas relativamente a como avaliar e o que avaliar.

Bonniol e Vial (2001) mencionam que quando se faz referência à avaliação deve ser notória uma preocupação com a conduta de “procurar compreender e fazer compreender” (p. 352). De acordo com a linha de pensamento dos autores, é por isso fundamental que quem avalia se posicione relativamente a este mesmo conceito.

Franco (2001) apesar de não negar a subjetividade e complexidade que se encontra imbuída na avaliação sublinha que esta deve ser uma parceira fundamental dos profissionais nos contextos educativos. O autor realça que os profissionais ainda não têm uma convivência fácil com a avaliação, no entanto, é essencial que aprendam a conviver com ela.

Faz-se referência a um conceito que assume um valor crescente e um papel central na vida do ser humano (Parente, 2004). Dada a relevância que a avaliação assume, têm-se feito esforços no sentido de facilitar uma convivência fácil com a mesma (Bertram & Pascal, 2009; Pascal & Bertram, 1999, 2001, 2004). Oliveira-Formosinho (2002) alerta, neste campo, para a necessidade de se encontrarem estratégias construtivas de convivência com a avaliação, perspetivando-se que a avaliação seja promotora da qualidade e potenciadora de ações que favoreçam de forma sustentada a aprendizagem do indivíduo (seja ele adulto ou criança).

Franco (2001) expõe que a avaliação assume no campo educacional um papel preponderante na autorregulação do desempenho profissional. Para o autor é importante avaliar para que a educação conheça melhor os seus problemas e encontre os meios para procurar soluções. O autor particulariza, assim, a essencialidade de se observarem e consequentemente avaliarem

todos os aspetos envolvidos no campo educacional – os objetivos, os resultados, os procedimentos, a equipa de trabalho.

Parente (2004) explora a pertinência e utilidade da avaliação no que se refere a todo o processo educativo. Não nega que a avaliação suscita dúvidas e questionamentos. Pelo contrário, reconhece que avaliar representa um enorme desafio para todos aqueles que dela participam. No seu entender, a avaliação permite obter informações que, por sua vez, contribuem para o melhoramento e aperfeiçoamento do contexto. A autora afirma que a avaliação pode manifestar-se em todas as fases de um projeto, realização ou programa instituído em educação. De acordo com a sua visão, a avaliação incorpora um elemento fundamental e integrante do processo educativo e deve estar ao serviço do ensino e da aprendizagem das crianças.

Parente (2004) explana também que a avaliação pode assumir diferentes papéis no campo educacional. O percurso que a avaliação segue diferencia-se de acordo como os objetivos que lhe estão subjacentes. Por outras palavras, a avaliação expande-se em diferentes sentidos em consonância com o modo como é percebida e de acordo com os propósitos que lhe são atribuídos. Segundo a autora, a avaliação proporciona avaliar os efeitos do ensino, a intervenção do profissional, o currículo, as metodologias usadas, a formação dos professores, a qualidade do ensino, entre muitas outras possibilidades. Refere Parente (2004) que a necessidade de colocar-se a avaliação ao serviço do ensino e da aprendizagem e do aluno fez emergir no percurso histórico novos modos de avaliar, nomeadamente, a avaliação formativa¹ e a avaliação sumativa² que se conhece.

1.1. A avaliação em educação de infância

A avaliação na educação de infância é interpretada enquanto um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento/regulação da intervenção educativa. Neste sentido, entende-se que a avaliação pode trazer contributos preciosos para a análise de um percurso efetuado de forma global, assim como, para perspetivar o futuro. Diversos especialistas (Araújo, 2012; Azevedo,

¹ A avaliação formativa foi primeiramente desenvolvida por Scriven (1967) e reconduzida para a avaliação das aprendizagens dos alunos. A escola passou a assumir a responsabilidade não somente de *dar boas lições*, mas também de conceber condições viáveis para que os alunos pudessem aprender e o fizessem com sucesso. Passou a haver uma preocupação mais focada na individualidade do aluno e, neste sentido, teve-se como intenção individualizar o ensino. A avaliação assumiu-se um instrumento privilegiado para a regulação da intervenção do profissional, para a gestão dos aspetos didáticos, para a regulação dos processos de aprendizagem. A avaliação formativa procurou “tornar o aluno actor da sua própria aprendizagem e [...] ajudar o aluno a aprender e a desenvolver-se e ao professor a adequar os objetivos e as estratégias de ensino” (Parente, 2004, p. 26).

² A avaliação sumativa traduziu-se essencialmente numa “apreciação globalizante [e foi entendida como um] procedimento de controlo da qualidade do processo educativo” (Parente, 2004, p. 27).

2009; Bertram & Pascal, 2009; Craveiro, 2007; Formosinho, Machado, & Oliveira-Formosinho, 2010; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Niza, 2013; Oliveira-Formosinho, 2005, 2007, 2013; Pascal & Bertram, 1999, 2001, 2004) têm evidenciado a importância de não só responder-se às orientações oficiais e aos consensos científicos sobre a qualidade educativa, como também, a necessidade de se promover o desenvolvimento “de técnicas e instrumentos de documentação e avaliação que dêem conta das especificidades e diversidades das infâncias, observáveis nos diferentes contextos educativos” (Portugal, 2007a, p. 1).

Portugal (2012a) destaca que, apesar de se verificar uma grande “heterogeneidade no pensamento e nas práticas de avaliação” (pp. 25-26), todo o educador deve desenvolver mecanismos de avaliação. Deve ser salvaguardada, porém, a sua liberdade para fazer uso de ferramentas de observação e registo diversos.

Oliveira-Formosinho (2002) refere que não existe nem pode existir em educação de infância uma definição única de avaliação, na medida em que a avaliação é um conceito complexo e que engloba diversas vertentes, nomeadamente, compreensão do que avaliar (conteúdo da avaliação), como avaliar (processos) e quando avaliar (periodicidade).

Na perspetiva da autora, o modo como se avalia tem de ser refletido, ou seja, urge a necessidade de se pensar o que é afinal a avaliação (o seu significado) e para que serve (a sua função) num campo de idades precoces (0-6 anos). De acordo com a sua visão, quando se fala de avaliação importa garantir e compreender que todas as crianças devem ser apoiadas na sua construção de conhecimento e na iniciação à cultura.

Oliveira-Formosinho (2002) esclarece, igualmente, que as finalidades da avaliação devem ser esclarecidas de acordo com as crenças e os valores que se possui e em consonância com a “aspiração de base a que se recorre” (p. 146).

A autora propõe para a educação de infância uma “avaliação alternativa ecológica” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 153), como a denomina, circunscrita nas perspetivas construtivistas. A avaliação assume esta designação na medida em que procura distinguir-se da avaliação dita tradicional, centrada nos princípios da transmissão e na valorização de produtos (Oliveira-Formosinho, 2002; Parente, 2004).

São expostas por Oliveira-Formosinho (2002) as vantagens de uma avaliação sustentada em perspetivas construtivistas³. A autora refere, no entanto, que o caminho a desbravar é de desafio e bastante exigente.

³ De referir que os entendimentos construtivistas inspiram-se em perspetivas de autores diversos, tais como, Piaget, Vigotsky, Dewey, Bruner, Oliveira-Formosinho e Formosinho. Apesar de serem múltiplos e diversos os pensamentos dos autores nesta linha de pensamento, muitos deles têm trazido contributos

Segundo Oliveira-Formosinho (2002) a avaliação alternativa é considerada um “processo que acompanha processos” (p. 152). Esta avaliação valoriza o acompanhamento dos processos de aprendizagem da criança que são evolutivos e construídos de forma gradual. A avaliação descrita valoriza os processos “que a criança utiliza para estruturar a realidade, construir conhecimentos, desenvolver sentimentos, adquirir competências, sedimentar disposições e atitudes” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 147).

Faz-se referência a uma avaliação contínua porque pretende conhecer a criança na sua individualidade, conhecer os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, conhecer a criação de significados que a criança confere à experiência educativa, tendo-se noção que esta é específica de cada criança e tem subjacente a sua história de vida, assim como, experiências vividas anteriormente (Oliveira-Formosinho, 2002).

A avaliação alternativa é humanizada e democrática, isto é, a criança participa na construção do conhecimento e na definição do seu quotidiano educativo. A sua participação materializa-se em tomadas de decisão relativas ao “fazer, pensar, refletir e avaliar” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 147). A criança comunica as suas ideias e opiniões e as suas ideias e opiniões são consideradas nas propostas educacionais do educador (Novo & Mesquita-Pires, 2009).

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2002), optar por este tipo de avaliação implica uma viragem de mentalidade. Envolve reflexões em torno da intencionalidade educativa, inclusão e participação da criança no processo de ensino e aprendizagem, atribuição de significados à realidade experienciada, construção de conhecimento e desenvolvimento de competências e valores tendo sempre como referência a cultura.

Diversos autores (Araújo, 2012; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012; Parente, 2004; Portugal, 2007a) sublinham igualmente a indispensabilidade de a avaliação na educação de infância acontecer no decorrer das experiências vividas das crianças, respeitando-se, assim, o seu desenvolvimento e aprendizagens progressivas.

Desenvolver uma avaliação neste âmbito traz ainda implicações no modo como o avaliador percebe a imagem de criança e sua *agência*. Sendo a criança entendida nesta perspetiva enquanto alguém competente torna-se essencial “ver e ouvir a competência da criança” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 147) no seu quotidiano educativo.

essenciais para a compreensão das finalidades da educação de infância e para a própria perspetiva de avaliação na educação de infância. Aspectos essenciais têm sido consolidados nesta linha de pensamento, nomeadamente, a descentração da cultura educacional dos princípios transmissivos e a centração na criança, a ênfase mais nos processos e menos nos produtos (Oliveira-Formosinho, 2002).

Sublinha-se que esta imagem de criança competente, capaz, com direito a voz e com direito à participação é claramente atendida nos programas de natureza construtivista que encontram as suas fontes de inspiração em diversas perspetivas do construtivismo (Oliveira-Formosinho, 2002, 2005, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

Encontrando sustentação na teoria de concetualização de um ambiente ecológico, Oliveira-Formosinho (2002) citando Bronfenbrenner (1979) esclarece ainda onde deve incidir a avaliação em contextos de educação de infância e de que modo esta deve ser feita.

A autora, situando-se num contexto global de desenvolvimento humano que ocorre a quatro níveis (*microsistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *mesossistema*), esclarece o modo como pode ser percecionado o processo de avaliação em cada um destes níveis.

Entende o *microsistema* como “o local onde o indivíduo participa activamente e onde estabelece relações face a face” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 149). Neste sentido, compreende que deve realizar-se “a análise e a avaliação das actividades e realizações da criança [assim como] também a análise e a avaliação das propriedades dos contextos onde ela actua” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 149).

O *mesossistema* é percecionado pela autora como “um mundo de inter-relações entre dois ou mais contextos imediatos, cenários microsistémicos, em que o indivíduo participa ativamente” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 150) e, neste âmbito, entende que a avaliação deve considerar não somente as características dos sujeitos e/ou as suas realizações, mas também as interações estabelecidas entre contextos imediatos, por exemplo, entre escola e família.

O *exossistema* é entendido enquanto contextos que não implicam a participação ativa do indivíduo, no entanto, influenciam os microsistemas e a interação que entre estes é estabelecida. O *macrossistema* abrange o *exossistema* e reporta-se às crenças, valores, ideologias de uma sociedade ou comunidade. A autora considera que as crenças, os valores e as ideologias entram no processo de avaliação e acabam por influenciá-lo por intermédio de conteúdos, pressupostos e processos levados a cabo. Por exemplo, as crenças, valores e tradições culturais defendidos podem ser objeto de ensino (conteúdos), podem igualmente incentivar uma aproximação da escola à comunidade envolvente (processos) e podem ser um referente de qualidade para uma filosofia educacional multicultural na educação de infância (pressupostos). Neste enquadramento, o processo avaliativo “pressupõe avaliar o que a criança aprendeu, os conteúdos culturais a que acedeu, mas nunca sem antes ter avaliado os mecanismos de aproximação que a escola promoveu, ou não promoveu, em relação à cultura envolvente” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 151).

Explica ainda Oliveira-Formosinho (2002) que a avaliação do contexto deve sempre preceder ou pelo menos acompanhar a avaliação da criança e considerar a sua abertura aos aspetos da multiculturalidade. Para a avaliação das aprendizagens tem importância atender-se, portanto, à atividade que a criança desenvolve e às suas competências e às características da sala onde esta está inserida. É ainda fundamental atentar-se para a presença e valorização dos aspetos da cultura nos contextos onde as crianças estão incluídas.

Oliveira-Formosinho (2009) esclarece que avaliar a qualidade do contexto deve ser uma das finalidades da educação de infância na medida em que, é no contexto que se geram “oportunidades reais para as crianças e para as famílias” (p. 8). Por outro lado, os contextos vivenciais influenciam fortemente o desenvolvimento do indivíduo e, portanto, “é eticamente insustentável avaliar os resultados sem analisar os contextos e processos que os provocam, porque os resultados das avaliações se convertem rapidamente em rotulagem das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 5).

Tendo por base estudos que realizou, Oliveira-Formosinho (2009a) menciona que “o envolvimento⁴ da criança é fortemente influenciado pelo empenhamento do adulto” (p. 6). Neste sentido, entende-se que subsiste uma correlação positiva entre envolvimento e empenhamento. Por outras palavras, o tipo de intervenção desenvolvido pelo educador influencia a ação da criança e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

Oliveira-Formosinho (2008) evidencia, igualmente, que as interações são centrais para a qualidade da aprendizagem. Alerta para a necessidade de autovigilância dos estilos interativos, na medida em que, nem todos promovem o exercício de *agência*⁵ da criança.

No estudo “A Interação do Adulto com A(s) Criança(s)”, Novo e Mesquita-Pires (2009) realçam que a qualidade dos processos é em larga medida determinada pelas interações que se estabelecem entre educadores e crianças. As autoras explanam, neste âmbito, a necessidade de os educadores consciencializarem-se dos seus modos de intervenção, nomeadamente, reconhecerem o valor da escuta ativa das crianças, bem como, da sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

A reflexão dos educadores em torno do quotidiano educativo é entendida por Novo e Mesquita-Pires (2009) enquanto uma forma possível de conceder *agência* à criança de tenra idade. Esta reflexão foi praticada pelos educadores participantes do estudo referido, procedendo-se às seguintes estratégias: i) escolha de atividades por parte das crianças; ii) envolvimento do

⁴ De esclarecer que o conceito de *envolvimento* é denominado na comunidade científica também de *implicação*.

⁵ O conceito de *agência* é originário de Giddens (1981), apesar de ser usado atualmente em educação por muitos investigadores, nomeadamente, pela equipa da Associação Criança.

educador nas atividades das crianças de modo a alargá-las; iii) desenvolvimento dos interesses do grupo; iv) reorganização e reflexão em torno do espaço educativo. Os resultados da investigação realizada evidenciaram que os educadores reconheceram:

“a importância da reflexão contextualizada e partilhada na definição da intencionalidade educativa, tendo como horizonte a agência da criança [e manifestaram preocupações que se prenderam com] dar sentido ao espaço, ao tempo, aos interesses das crianças e à sua própria intencionalidade educativa.” (Novo & Mesquita-Pires, 2009, p. 132)

Ainda Novo e Mesquita-Pires (2009) apontam para a importância de os profissionais contactarem com “oportunidades de crescimento profissional [...] bem-sucedidas” (p. 132), ou seja, fazerem aprendizagens em domínios específicos e desfrutarem de experiências significativas, enquadradas num ambiente de apoio, abertura e empatia.

Do ponto de vista das autoras, refletir e tomar verdadeira consciência das interações desenvolvidas pelos adultos no quotidiano educativo ajuda o educador a valorizar a escuta, a reconhecer competência à criança e a fomentar a parceria e a colaboração desta última no processo de aprendizagem. Por outro lado, um crescimento profissional bem-sucedido pode levar o educador a alargar o espaço-tempo de iniciativa e o grau de autonomia proporcionados à criança. Entende-se, pois, o valor alargado de se compreender e avaliar a intervenção educativa do educador de infância de modo situado, enquanto forma de reflexão e enquanto estratégia de melhoramento da sua qualidade.

2. A INTERDEPENDÊNCIA DA AVALIAÇÃO COM A QUALIDADE

Um dos problemas que se coloca atualmente em educação prende-se com a definição de qualidade, uma vez que se faz referência a um conceito sustentado em convicções subjetivas e pessoais. Outra dificuldade prende-se com o dilema de como definir e medir a qualidade (Bertram & Pascal, 2009; Pascal & Bertram, 1999).

Muitos autores referem que a qualidade na educação de infância requer ser olhada de diferentes pontos de vista, dado que são plurais as perspetivas em torno da educação de infância. Oliveira-Formosinho (2007b) sublinha particularmente a perspetiva da criança, dos pais, da comunidade e do educador, realçando que o educador deve considerar na sua intervenção educativa as perspetivas mencionadas.

Katz (1998) alerta para a importância de se analisar a qualidade considerando-se diferentes pontos de vista para a descrever e tendo em conta o que os intervenientes veem e pensam do serviço, assim como, tendo em conta o modo como este é vivido. A autora apresenta, assim, como fundamentais cinco perspetivas da qualidade: a perspetiva orientada de cima para baixo; a perspetiva orientada de baixo para cima; a perspetiva exterior-interna ao programa; a perspetiva interior ao programa; a perspetiva exterior ao programa. De acordo com Craveiro (2007) os critérios subjacentes a estas cinco perspetivas assumem-se decisivos para o desenvolvimento da qualidade em contextos de educação de infância.

Sá-Chaves (2007) refere ser importante esclarecer o que se quer dizer quando se pronuncia o conceito qualidade, de modo a que, quando se falar deste conceito todos estejam sintonizados e façam uma “igual atribuição de significado” (p. 22). Menciona a autora que a qualidade é, como muitos outros conceitos, uma construção social e cultural. Por isso mesmo, aquilo que para uns tem um elevado nível de qualidade para outros pode apresentar um baixo nível de qualidade, uma vez que os padrões usados como referente e as referências dos sujeitos divergem de pessoa para pessoa e de realidade para realidade.

Moss (2005) destaca que o conceito de qualidade é influenciado pela forma particular como o indivíduo vê o mundo e, neste sentido, não é um conceito nem neutro nem isento de valores. Por outro lado, enuncia a qualidade enquanto um conceito socialmente construído repleto de valores e pressupostos. Enquanto representante da Rede da Comunidade Europeia de Acolhimento de Crianças (REAC), Moss reporta-se à qualidade enquanto um conceito relativo, baseado em valores e crenças, que envolve subjetividades, passível de múltiplas interpretações e que deve ser constantemente revisto e contextualizado no espaço e no tempo (Correa, 2003). Na mesma linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2001) reporta-se à pluralidade do conceito salientando que a qualidade é um conceito socialmente construído. Explica a autora que a questão da qualidade levanta questões de natureza filosófica dado que o conceito é desenvolvido no contexto “de um discurso da qualidade que é, ele próprio, uma forma particular de conhecimento do Mundo (Dahlberg, Moss e Pence, 1999)” (p. 167).

Para Oliveira-Formosinho (2001) as perspetivas da qualidade variam no tempo e no espaço e de indivíduo para indivíduo, de paradigma para paradigma, de entidade para entidade. O conceito qualidade envolve contínua problematização, reflexão, debate e comprometimento com a sua definição. Neste sentido, a autora entende que importa definir o que este significa no seio de uma comunidade aprendente, ou seja, compreendê-lo de modo situado. O conceito é ainda considerado polissémico na medida em que tem em conta perspetivas diferentes, de indivíduos também eles distintos. Envolve, por um lado, considerar os pontos de vista da investigação, por

outro, ter em conta a experiência vivida e refletida dos atores que enquadram a realidade estudada. De acordo com a mesma autora, a qualidade é ecológica na medida em que se reporta aos contextos, aos papéis dos atores nesses mesmos contextos e às interações estabelecidas.

Craveiro (2007) partilha da mesma opinião de Oliveira-Formosinho (2001) quando salienta que a qualidade constrói-se contínua e dinamicamente na experiência local, em consonância com os interesses e aspirações dos seus participantes. Menciona Craveiro (2007) que a qualidade deve ser compreendida “numa linha que integra os contextos, os processos e os produtos” (p. 197) visto de tal visão possibilita que diversos agentes se envolvam e interajam num comum cenário onde se procura que a qualidade se desenvolva.

Segundo a mesma autora, para a vivência da qualidade é importante compreender e apreender as diferentes perspetivas dos atores envolvidos no processo e atribuir suporte à construção coletiva da qualidade no contexto, sabendo que “a qualidade e a mudança [constroem-se nos contextos] e conforme os contextos e desenvolve-se pela iniciativa dos agentes educativos que pretendem resolver problemas que lhe estão próximos” (Craveiro, 2007, p. 198).

Craveiro (2007) esclarece ainda que a qualidade não é apenas um conceito mas também uma *atitude* que deve ser assumida pelo educador na sua intervenção. Esta atitude evidencia-se na sua postura de procura e descoberta e no esforço e persistência contínua no sentido da melhoria da ação. De acordo com o seu entendimento, o envolvimento dos indivíduos com a mudança assume-se, assim, um contributo essencial para a transformação dos contextos educativos e para a melhoria da oferta educativa.

A qualidade assume, portanto, e em consonância com Dahlberg, Moss e Pence (2003), um carácter inclusivo, dado que a sua existência implica a participação alargada de todos aqueles que a procuram construir e desenvolver. De acordo com Pascal e Bertram (1999) educar compromete um efetivo processo de construção partilhada da qualidade. A valorização desta perspetiva humanizada prende-se ao facto de estudos recentes confirmarem que “a avaliação é mais potente, rigorosa e válida se partir de uma perspetiva partilhada e acordada entre todos” (Pascal & Bertram, 1999, p. 24).

Os mesmos autores enfatizam ainda a necessidade de se encontrarem formas de operacionalizar a crença na importância do ponto de vista das crianças, para a construção da qualidade (Bertram e Pascal, 2009; Pascal e Bertram, 1999).

Katz (1998) referencia, de igual modo, que a opinião da criança deve ser atendida e respeitada (*bottom-up perspective*). A criança deve ser considerada elemento integrante do processo de discussão da qualidade.

Oliveira-Formosinho & Araújo (2004) citando Malaguzzi (1998) alertam para a necessidade de se procurar a qualidade no diálogo, na democraticidade, valorizando-se a participação de todos (crianças e adultos) no processo de construção da qualidade e seus significados inerentes.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) reportam-se ao espaço de voz e de participação da criança, salientando que esta deve participar do processo educativo e, conseqüentemente, da construção dos significados da qualidade educativa.

Estrela (2008) realça a importância do educador dar à criança voz, espaço de decisão e autonomia e proporcionar-lhe programas de alta qualidade. Segundo a autora, programas de alta qualidade representam um contributo valioso na vida das crianças. A autora aponta para a essencialidade de se cuidar da qualidade dos programas e da forma como estes são explorados no contexto. De acordo com a sua visão, a perspectiva da qualidade compromete-se intimamente com o contexto e com aquilo que nele se experiencia. Estrela aponta, por isso, para a importância da segurança, da organização do espaço, dos materiais e das atividades que são proporcionadas às crianças, assim como, das interações que se estabelecem no contexto.

3. A EXPRESSÃO DE PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE

Encontrando suporte nas investigações desenvolvidas por Oliveira-Formosinho, sabe-se que “o impacto duradouro e eficaz na vida das crianças provém das expressões participativas da pedagogia” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 4) e não das expressões transmissivas da pedagogia.

Segundo diversos autores (Oliveira-Formosinho, 2007; Formosinho, 2007) a diferença entre os dois paradigmas (transmissivo e participativo) pode ser esclarecida atentando-se para os seus objetivos, conteúdos, propósitos e abordagens valorizadas. No paradigma tradicional, assente na transmissão, a criança é percecionada enquanto alguém que espera receber a aprendizagem, o conteúdo do ensino. A criança assume um papel passivo de assimilação e de retenção daquilo que o professor, detentor do conhecimento, tem para lhe transmitir. O paradigma participativo é mais democrático, respeitador dos direitos da criança, próximo de uma educação plena, transversal, socioconstruída e significativa para todos aqueles que dela participam.

Urge, assim, atualmente, a necessidade de se desenvolver formação, intervenção e pesquisa de modo a transformar-se o contexto experienciado pela criança que, em muitos casos, é dominado por perspectivas tradicionais do ensino e da aprendizagem que não garantem qualquer qualidade sustentada para a vida das crianças, antes “asfixiam” a sua natural aprendizagem e participação no quotidiano educativo.

A promoção da qualidade da intervenção, neste âmbito, prende-se com a compreensão do modo como o indivíduo pensa, intervém, como e quando avalia. A este respeito Oliveira-

Formosinho (2009) refere que é necessário reconstruir a *praxis* para então depois gerar a qualidade. Craveiro (2007) citando Oliveira-Formosinho (2003, 2004, 2005), refere que o profissional deve ter como recurso “uma gramática de actuação que determina procedimentos de actuação” (p. 194).

Nas palavras da Oliveira-Formosinho (2009a), a reconstrução da *praxis* é o constante integrar das práticas com os saberes e com as crenças. A reconstrução da *praxis* coaduna-se com a possibilidade de se fazer emergir um novo espaço a que muitos denominam de “escola”, preocupado com os valores do humano, e, focalizado numa aprendizagem contextualizada que não é estanque nem fragmentada, que enriquece e ocorre ao longo da vida do indivíduo. Esta ideia, do ponto de vista pedagógico e praxiológico, é essencial para a qualidade da educação nos primeiros anos de vida.

No prefácio do livro “Modelos Curriculares para a Educação de Infância”, Formosinho (2013) sublinha a importância de os educadores desenvolverem “modelos curriculares concretos [que se constituam um] referente de qualidade na educação de infância” (p. 10). Entende-se que a intervenção educativa e a reflexão sobre a ação e sobre as práticas educativas podem ser auxiliadas, em grande medida, por um conhecimento profundo de *modelos curriculares concretos* que os profissionais possuam (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Oliveira-Formosinho (2007) reporta-se à adoção de um modelo curricular como uma “janela” (p. 37), um instrumento estratégico para desenraizar uma pedagogia transmissiva e burocrática e elevar uma pedagogia integradora, uma pedagogia da participação e do diverso que considera e inclui a criança no processo da qualidade e que auxilia o educador de infância na sua intervenção educativa. A autora esclarece que a definição governamental de orientações curriculares para a educação pré-escolar não constitui por si só um referente de qualidade da prática educativa do educador de infância. Neste contexto, entende que a adoção de modelos curriculares na educação de infância é um fator promotor da qualidade. Entende, para além disso, que o educador deve desenvolver mecanismos de autovigilância que lhe permitam constantemente avaliar o contexto e as suas potencialidades, assim como, avaliar e autorregular a sua própria intervenção no contexto onde está inserido.

Sá-Chaves (2007) sublinha a necessidade de este fazer uso de “mecanismos de observação, reflexão e avaliação sistemáticas [...] ao nível da regulação dos processos, das expectativas, das relações, das linguagens, das acções e dos princípios” (p. 25). De acordo com a autora é importante que o educador tome consciência de que está circunscrito num *paradigma de inacabamento* e que a sua intervenção educativa constantemente se confronta com questionamentos, mudanças, transformações, reflexividades que não podem ser ignoradas. Esta

consciencialização mobiliza o educador para o desenvolvimento de uma “atitude de escuta profunda e continuada” (Sá-Chaves, 2007, p. 24).

Craveiro (2007) reporta-se à transformação e ao desenvolvimento profissional salientando que ambos “são favorecidos por contextos colaborativos de formação que promovem processos reflexivos e investigativos” (p. 194).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) enfatizam, similarmente, a necessidade de monitorização. Por outras palavras, esclarecem a pertinência de se colocar em prática, nos contextos, uma das funções da avaliação que é a de autorregulação do processo educativo. Para Estrela (2008) a autorregulação do processo educativo implica atender-se ao desenvolvimento da criança e à eficácia, aceitabilidade, relevância, acessibilidade e equidade do programa e do contexto onde o mesmo se desenvolve. A autora realça a importância de se desenvolver “um currículo com uma oferta educativa rica” (Estrela, 2008, p. 15), focalizada no bem-estar, na livre iniciativa, na implicação nas atividades livres ou orientadas, numa visão holística do desenvolvimento, nos interesses e necessidades, sendo as crianças participantes ativos e autónomos em toda a dinâmica educativa.

Portugal e Santos (2007) sublinham similarmente o valor de se providenciar às crianças um “espaço seguro e estimulante, onde [...] possam construir a sua identidade, desenvolverem atitudes positivas para com os outros, para com as aprendizagens e para com a expressão de ideias e sentimentos” (p. 4). As autoras privilegiam, assim, o processo de construção da identidade da criança (autoestima positiva e autoconfiança), a formação de atitudes (atitudes positivas perante novos desafios, capacidade de arriscar perante situações novas e de lidar com a frustração) e as aprendizagens ativas enquanto aspetos essenciais a desenvolver com crianças dos 0-6 anos.

Oliveira-Formosinho (2001) refere, ainda, que o contexto educativo deve beneficiar de características que sejam “favoráveis à criança e à sua participação no seu próprio processo de aprendizagem e crescimento” (p. 175). A autora alerta para a importância de se acreditar num processo integrado de ensino e de aprendizagem, assim como, num processo ecológico que seja relacional.

3.1. A avaliação e qualidade à luz do Projeto EEL-DQP e dos estudos desenvolvidos pela Associação Criança

3.1.1. O projeto EEL-DQP

Muitos estudos nacionais e internacionais têm evidenciado que as construções de sentido em torno da(s) infância(s), das práticas pedagógicas e dos contextos educativos são contributos

essenciais para a promoção e desenvolvimento da qualidade da educação na primeira infância (Pascal & Bertram, 2009).

Os estudos desenvolvidos em torno do referencial de avaliação EEL (*Effective Early Learning*) (Bertram & Pascal, 2009; Pascal & Bertram, 1999), da autoria de Tony Bertram e Christine Pascal, são evidências-chave de como a qualidade educativa pode ser perspectivada numa perspetiva humanizada e partilhada e de como a avaliação, neste âmbito, é importante e pode tornar-se potencialmente transformadora.

Esclarece-se que este referencial assumiu em Portugal a designação de Manual DQP (*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*) (Bertram & Pascal, 2009). Sob a coordenação científica da Professora Júlia Oliveira-Formosinho foi adaptado à realidade portuguesa. Foi criado no sentido de dar suporte à autoavaliação e promover a melhoria dos contextos educativos para as crianças de educação pré-escolar.

O Manual DQP é um referencial de avaliação da qualidade. Circunscreve-se num paradigma contextual e que tem como centralidade a avaliação das aprendizagens das crianças e dos adultos. Permite avaliar e melhorar as oportunidades e a qualidade das aprendizagens das crianças e encorajar a implementação de processos colaborativos, sistemáticos e rigorosos de autoavaliação nos jardins de infância. Tem como finalidade apoiar os educadores de infância na melhoria das suas práticas e assume-se um meio de pensar a qualidade de um modo colaborativo (Oliveira-Formosinho, 2009).

No âmbito deste projeto, a qualidade é perspectivada enquanto um conceito dinâmico e subjetivo, sustentado em valores que se diferenciam no tempo e no espaço (Pascal & Bertram, 1996). De acordo com os autores deste referencial, procura-se captar a essência do conceito de qualidade no âmbito da prática, envolvendo os atores no contexto. Neste sentido, todos são participantes no processo da qualidade. Deste modo, a qualidade define-se, por um lado, tendo em conta o quadro referencial DQP, nomeadamente dez dimensões da qualidade⁶, por outro lado, considerando as reflexões que são partilhadas tanto pelas crianças, como pelos pais e profissionais. Entende-se, assim, estar-se a investir numa abordagem democrática da educação.

O DQP apresenta-se, igualmente, enquanto um referencial que contraria a *pedagogia burocrática*⁷ explorada por João Formosinho (2013). Refere Oliveira-Formosinho (2009) que as

⁶ As dez dimensões da qualidade propostas no DQP são: Finalidades e Objetivos; Currículo/Experiências de Aprendizagem; Estratégias de Ensino e de Aprendizagem; Planeamento, Avaliação e Registo; Pessoal, Espaço Educativo; Relações e Interações; Igualdade de Oportunidades; Participação da Família e da Comunidade; e Monitorização e Avaliação.

⁷ A pedagogia burocrática incentiva uma pedagogia oficiosa baseada na conformidade normativa, “paralisa processos activos de construção participada” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 9) e conduz a um *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*, como o denomina Formosinho (2007).

parcerias constituem-se “uma fonte de aprendizagem integrada para os actores envolvidos” (p. 18)

Diversas investigações levadas a cabo no âmbito do DQP (Araújo, 2009; Azevedo, 2009; Monge, 2009; Novo & Mesquita-Pires, 2009; Santos, 2009; Vasconcelos, 2009) descrevem pormenorizadamente porque é importante os educadores estarem esclarecidos relativamente aos propósitos da sua intervenção educativa e clarificam a essencialidade destes possuírem um conhecimento holístico bem fundamentado e alicerçado em três âmbitos: crenças/valores, ações/práticas e saberes/teorias (Oliveira-Formosinho, 2007).

O estudo de caso de Monge (2009), evidencia a necessidade de os educadores desenvolverem práticas intencionalmente determinadas e intencionalmente refletidas. Este mesmo estudo, assim como o de Novo e Mesquita-Pires (2009), clarificam a importância de se atentar para os estilos de interação do adulto, na medida em que estes têm “implicação directa nos níveis de desempenho e realização, no significado e natureza de aprendizagens” (p. 74).

O estudo de Novo e Mesquita-Pires (2009) evidencia ainda que, apesar de ser verdade os educadores procurarem facultar à criança oportunidades para esta comunicar as suas ideias e opiniões, nem sempre estas suas ideias e opiniões são consideradas nas propostas educacionais do profissional.

Vários estudos (Monge, 2009; Novo e Mesquita-Pires, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009; Pascal & Bertram, 2009) revelam que os estilos de interação são uma variável central da intervenção educativa, na medida em que se comprometem intimamente com a pedagogia que o educador pratica no quotidiano educativo. Assumem-se, ainda, importantes de serem observados e avaliados porque admite-se que a mediação influencia estreitamente a participação e o envolvimento da criança, bem como, o seu exercício de *agência* (Monge, 2009; Pascal & Bertram 1996).

Enfatiza-se, além disso, que os estilos de interação influenciam a organização dos ambientes educativos, as oportunidades de aprendizagem que são proporcionadas às crianças, tal como o próprio desenvolvimento profissional do educador. Neste âmbito, reconhece-se o papel determinante da qualidade da intervenção educativa do educador de infância na qualidade da aprendizagem da criança e a relevância do instrumento de observação do empenhamento do adulto⁸ para a avaliação da qualidade educativa (Monge, 2009; Novo e Mesquita-Pires, 2009).

Já Oliveira-Formosinho (2002), em estudos anteriores, enquadrada numa perspetiva sócio-construtivista, havia dito que a interação é entendida enquanto central na compreensão dos processos de aprendizagem e nos processos de desenvolvimento profissional. Diz a autora que é

⁸ Também denominado de escala de empenhamento do adulto (Laevens, 1994).

a interação que sustenta a construção do conhecimento da criança. Esta construção é suportada pela sensibilidade, estimulação e autonomia⁹ que o adulto confere (ou não) à criança. Entende ainda a autora que a interação sustenta uma participação democrática, ou seja, proporciona práticas educativas reconhecedoras da competência da criança e do seu direito a participar.

3.1.2. Estudos desenvolvidos pela Associação Criança

A Associação Criança (*CRiando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta*) é uma *associação de profissionais de desenvolvimento humano* constituída por professores, educadores de infância, psicólogos, formadores e investigadores. A sua missão é promover programas de intervenção, perspetivando-se a melhoria de educação das crianças pequenas nos seus contextos.

Os estudos realizados pela Associação Criança (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012) têm vindo a ser alvo de reflexões profundas no âmbito da avaliação e da qualidade.

De salientar que os mesmos têm expressado a necessidade de se proceder a mais investigação na área da educação de infância, percecionando esta última enquanto um espaço plural e complexo que carece de ser mais e melhor compreendido, escutado e melhorado.

A Associação Criança propõe proceder-se a investigações considerando-se dimensões pedagógicas¹⁰, isto porque entende que atentar para dimensões da pedagogia da infância assume-se um modo de reflexão em torno dos contextos e uma estratégia de promoção da qualidade, designadamente da intervenção e das experiências vividas em contexto que se exigem cada vez mais coerentes, conscientes, fundamentadas e intencionais.

Investigadores como, Azevedo (2009), Araújo (2012), Oliveira-Formosinho (2013), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012, 2013), Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008), Lino (2013) têm traçado caminhos investigativos neste campo, nomeadamente no âmbito das pedagogias participativas, enquanto forma de compreender a pedagogia da infância. Os estudos realizados têm prestado contributos valiosos em torno da intervenção educativa, designadamente, em torno das dimensões da pedagogia da participação.

O estudo de Azevedo (2009), focado na documentação pedagógica, é um exemplo de investigação que reflete novas formas de se refletir a avaliação e a qualidade. A autora

⁹ Dimensões da escala de empenhamento do adulto (Laevens, 1994).

¹⁰ As dimensões exploradas são: tempo; espaço; materiais pedagógicos; interações; atividades e projetos; observação, planificação e avaliação; organização do grupo e documentação pedagógica (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

compreende a documentação pedagógica enquadrada num paradigma socioconstrutivista e refere que, neste âmbito, a documentação se apresenta um verdadeiro desafio à avaliação tradicional que ainda vigora em muitas instituições de educação formal e informal.

A documentação pedagógica procura ser um instrumento de suporte à avaliação alternativa. Do ponto de vista da autora, a documentação pedagógica relaciona-se com uma nova visão de aprendizagem e com um processo de construção de significados onde diversos sujeitos (crianças, educadores e comunidade) se implicam e participam ativamente.

No domínio da avaliação, a documentação é entendida enquanto uma estratégia que os educadores podem e devem fazer uso “para criar descrições, análises, interpretações e compreensão e para apoiar a avaliação alternativa “ (Azevedo, 2009, p. 7). Tem-se como intuito, nesta perspetiva, construir conhecimento de forma colaborativa, partindo-se de “experiências significativas que, através da documentação, podem ser analisadas, rememoradas, re-examinadas e, conseqüentemente, reconstruídas” (Azevedo, 2009, p. 6). Perspetiva-se, igualmente, que pela via da documentação os profissionais se consciencializem do seu verdadeiro papel no processo educativo.

Azevedo (2009) evidencia a importância de na avaliação se atentar para os processos valorizando-se “a dinâmica da própria experiência e o diálogo interactivo que aí se gera e que desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças” (p. 8). Neste âmbito, os resultados também são atendidos, no entanto, enquanto algo inerente aos próprios processos. A avaliação é, assim, entendida enquanto componente integrante do processo de aprendizagem e uma forma equitativa de se compreender como as crianças constroem conhecimento e como atribuem significado à realidade, para poderem participar nesse processo. O erro, ao contrário da perspetiva tradicionalista, é encarado enquanto uma oportunidade de se aprender e de se fazer descobertas. A observação, a escuta, a documentação pedagógica e a interpretação/avaliação são entendidas, por outro lado, enquanto essenciais. Emergem no quotidiano educativo e no âmbito da experiência vivida individual e coletivamente. A atitude do educador no seio da avaliação expressa-se, portanto, no sentido de compreender significados, apreender como a criança interpreta, narra e descreve o mundo, com o propósito de atribuir visibilidade àquilo que a criança faz, sente, pensa e fala.

Salienta-se, ainda, que a criança tem uma participação ativa na documentação. Colabora, por exemplo, na escrita de uma narração, ou na representação dessa mesma escrita através da apropriação de símbolos/desenhos que se assumem estratégias de representação e de lembrança do saber. Tal como refere Azevedo (2009), quando as crianças participam na

documentação vêem-se a “si próprias de um novo ângulo” (p. 5), porque participam na avaliação da sua aprendizagem, enveredam por processos de transformação.

Através da documentação, “o conhecimento pessoal transforma-se em conhecimento socialmente construído” (Azevedo, 2009, p. 11) visto que é partilhado, admirado, reconhecido, interpretado pelo grupo, pelo educador, pela família, pela própria criança. Por outro lado, o conhecimento é socialmente construído quando aquilo que se faz e a forma como se faz emerge de necessidades, interesses, reflexões e decisões conjuntas, advindas do grupo. Menciona-se, portanto, um fazer, um pensar, um dizer, um refletir que é interpretado pela própria criança e ao qual a criança atribui significado.

Mediante a documentação, potencia-se o respeito pelas culturas das crianças e suas respetivas famílias e promove-se e envolve-se as crianças e suas famílias na aprendizagem e na avaliação dessa própria aprendizagem. Azevedo (2009) salienta que a documentação permite colocar em diálogo duas culturas que coexistem num contexto educativo: a cultura da criança e a cultura do adulto. Mediante esta interação é possível reconstruir uma *realidade educacional* mais próxima da essência dos sujeitos protagonistas do cenário. Por outras palavras, emerge a possibilidade de os sujeitos integrarem e agirem no contexto educativo enquanto membros de uma comunidade, é aceite diversidade de conhecimentos e a coconstrução de novo conhecimento, assim como é incentivada a *agência* dos diferentes intervenientes do processo educativo – crianças e adultos.

CAPÍTULO 3

OS CONTRIBUTOS DE ALGUNS PEDAGOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

1. OS CONTRIBUTOS DE ALGUNS PEDAGOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

Olhar para o caminho traçado pelos pedagogos ao longo da história (nesta tese Dewey, Kilpatrick, Freinet e Bruner) é um modo de refletir a educação atual e fazer emergir das experiências já vividas quer na teoria quer na prática, propostas e reflexões desafiantes comprometidas com necessidades reais do tempo presente.

Conhecer o pensamento dos pedagogos, lendo-os e refletindo-os à luz da atualidade, é uma forma de criar raízes pedagógicas. É uma maneira de abrir portas a novas oportunidades e desafios. É ousar colocar o pé em novos mundos, certamente exigentes, mas também muito desafiantes. É um exercício de descoberta e de intervenção, isto é, uma forma de identificar e de balizar dificuldades sentidas e de encontrar respostas exequíveis para as mesmas.

Procura-se explorar as perspetivas de alguns pedagogos e usá-las para melhor entender a questão da intencionalidade educativa. Crê-se ser esta uma oportunidade de se ampliar entendimentos relacionados com este conceito.

Para fazer este percurso foi necessário tomar decisões. Optou-se pelo estudo de alguns pedagogos do século XX (Dewey, Freinet e Kilpatrick) e do presente século (Bruner). Todos eles, diálogos selecionados pela perspetiva pedagógica, a Pedagogia-em-Participação, explorada nesta tese.

A opção por estes pedagogos deveu-se ao facto dos seus contributos serem relevantes e internacionalmente reconhecidos, nomeadamente, no campo da pedagogia da infância. O pensamento de Dewey tem contribuído para reflexões não só na área concetual e filosófica da educação como também no campo da *praxis* educacional (a perspetiva pedagógica aprofundada nesta tese, a Pedagogia-em-Participação, tem Dewey como um diálogo central). A perspetiva de Freinet continua a ser contemporânea tendo subjacente uma perspetiva prática extensivamente usada nos Movimentos da Escola Moderna. O trabalho desenvolvido por Kilpatrick, sobretudo no âmbito do trabalho de projeto, revelou-se fundamental de ser aqui refletido, dada a sua relevância para a Pedagogia-em-Participação. Bruner, entre muitos outros contributos, acentua o valor da cultura para a educação sendo, a este nível, um diálogo central da Pedagogia-em-Participação.

Apresentam-se alguns dos contributos de Dewey, Freinet, Kilpatrick e Bruner no campo da pedagogia da infância, sobretudo na sua relação com a intencionalidade educativa. Optou-se por uma exploração destes pedagogos ao nível das dimensões da pedagogia que a perspetiva em estudo nesta tese utiliza: o papel da criança e o papel do professor, os objetivos, os conteúdos, os métodos, a motivação, o processo de aprendizagem, o tempo, o espaço e os materiais, a

motivação, a interação, a planificação, a avaliação e a organização do grupo (Oliveira-Formosinho, 1998, 2007). Explorando estas dimensões procurar-se-á compreender a intencionalidade.

1.1. O contributo de Dewey

A perspetiva de Dewey (1953, 1971, 2002) conduz a questionamentos profundos em torno de como a criança pode viver e aprender na escola e de como o processo educativo deve ser pensado de forma a respeitar a criança enquanto alguém ativo, com direitos e poderes próprios.

Visão de criança

Entendia Dewey (2002) que a criança era valorizada enquanto uma totalidade e era em função dela que o currículo devia ser refletido e vivido. A criança era perspetivada enquanto um indivíduo com potencial e com interesses próprios que, ao serem valorizados e estimulados, ajudavam a mesma no seu desenvolvimento não só físico mas também psíquico e social.

Para Dewey o centro da escola era a atividade social da criança. Neste sentido, clarifica-se a ideia de que compreender a atividade da criança exige compreender a sua própria experiência (Dewey, 1971). Dizia Dewey (2002) que “as suas aprendizagens e realizações são fluidas e em movimento” (pp. 165-166) e que “nada se desenvolve de nada” (p. 168). Neste contexto, Dewey fez emergir o valor da *instrução*, entendida enquanto estímulos e impulsos que encorajam na criança o desejo de viver novas experiências (Dewey, 2002).

À luz da visão deweyana, a participação e a atividade da criança na aprendizagem assumiam total relevância. Dewey (2002) entendia que a criança aprendia melhor em contacto com o circundante, assumindo um papel ativo de interação com o espaço e com os materiais e recebendo o suporte do professor sempre que dele necessitava. Na linha da sua perspetiva, não se educava diretamente, antes de forma indireta, por intermédio do ambiente (Dewey, 1997)¹.

Dewey (1897) considerava fundamental a criança desenvolver desde cedo a sua autonomia, responsabilização e iniciativa. A criança devia ser encorajada, assim, a fazer uso das suas “ferramentas” (Dewey, 2002, p. 43) intrínsecas, de modo a ser facilitada a sua integração no mundo e ser estimulada a sua capacidade de resolução de problemas, de forma harmoniosa e equilibrada.

Para Dewey (1893) era muito importante considerarem-se as capacidades, os gostos, os hábitos e os interesses da criança, assim como, interpretarem-se estes últimos, ou seja, saber-se o que

¹ “Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente” (Dewey, 1997, p. 28).

eles significavam. Assegurando-se o interesse da criança, resolviam-se muitos problemas relacionados com a disciplina na escola.

Para Dewey (1897) era extremamente importante interpretar continuamente aquilo que a criança comunicava. Na sua perspetiva, as ações e experiências vividas que fizessem sentido para a criança seriam, posteriormente, refletidas pela mesma (Dewey, 1953).

Revelava-se semelhantemente crucial valorizar e promover o pensamento reflexivo da criança. De acordo com Dewey (1953), a criança assumia-se um ser pensante, “um agente racionador [que] é levado à acção” (p. 18).

A experiência educativa

Dewey (1971, 1987, 2002, 2005) partilhou inúmeras reflexões em torno do que era a experiência educativa. Na sua época era notória a presença de uma escola muito preocupada com a eficácia das abordagens e dos métodos que visavam o despertar dos interesses na perspetiva escolar (Dewey, 2002). No entanto, descorava-se o valor da experiência, da experimentação, da aprendizagem motivada, da liberdade enquanto essenciais para uma educação com significados, que se baseava na experiência pessoal dos indivíduos e que se comprometia com o estabelecimento de interações entre quem ensinava e quem aprendia (Dewey, 1971). Dewey, porém, partiu da premissa de que a experiência da criança é transitória (Dewey, 2002). Entendeu que, ao dar-se a devida atenção à criança e à sua ação, podia-se melhor fazer a leitura do seu significado, constatar o que a criança produzia e avaliar o seu processo de desenvolvimento, os seus avanços e recuos.

Dewey (2002) esclareceu o significado da experiência salientando que esta era uma forma de aprendizagem, que devia ocorrer nos contextos educativos. Reportou-se a uma aprendizagem ativa e intrínseca, que envolvia o alcance da mente e que ocorria de dentro para fora. A qualidade desta aprendizagem dependeria da intervenção do profissional no sentido de *psicologizar* a matéria, procurando desenvolvê-la dentro do campo e do alcance da criança (Dewey, 2002) e no sentido de se colocar “ao lado da criança e partir dela” (Dewey, 2002, p. 261).

De acordo com o autor, a experiência seria educativa se eventualmente se apoiasse na “continuidade do desenvolvimento relevante” (Dewey, 1971, p. XIII) e se o conhecimento modificasse ou modulasse “a perspetiva, a atitude e a habilitação do aprendiz” (Dewey, 1971, p. XIII). Segundo Dewey (1971) “a verdadeira experiência envolve, acima de tudo, **continuidade e interação** entre quem aprende e o que é aprendido” (p. XIII). Gambôa (2004) diz que a experiência educativa é aquela “que cresce de forma contínua e inteligente” (p. 27).

A experiência era entendida por Dewey como a “totalidade dos acontecimentos e das pessoas; portanto, como história” (Patrício, 1986, p. 37) e, neste sentido, devia ser o ponto de partida para a aprendizagem. Era igualmente compreendida como um jogo de interação entre *condições objetivas e condições internas*. Ambas, pensadas no seu conjunto, constituíam uma *situação* (Dewey, 1971).

A experiência era pensada também enquanto experimentação, enquanto conhecimento processual e científico, e não apenas mero empirismo das impressões e sensações (Pinazza, 2007). Entendia Dewey (1971) que a experiência era algo que acontecia quando ocorriam interações entre o sujeito e o objeto. A experiência implicava, assim, duas combinações essenciais: a ação do sujeito sobre o objeto e a influência do objeto sobre o sujeito, de tal modo que conseguisse alterar os seus atos, produzindo mudanças na ação do mesmo.

De esclarecer a este respeito que, quando se faz referência aos objetos do seu ponto de vista científico, não se pode ignorar o seu carácter instrumental. Neste sentido, a criança quando conhece, explora, investiga as potencialidades de um objeto, aprende a dominar uma experiência a que Dewey (1971) denominou de *experiência primária*, também denominada de *experiências de primeira mão*. Destaca-se, assim, o ponto de partida para o conhecimento e para um “processo construtivo inteligente e libertador” (Pinazza, 2007, p. 73) que amplifica a compreensão inicial da criança.

Neste sentido, há necessidade de se estabelecer uma relação íntima entre os processos da experiência real do indivíduo e a educação, visto que “há conexão entre educação e experiência pessoal” (Dewey, 1971, p. 12). Por isso, há preocupação de se compreender os significados que são atribuídos à experiência. É nesta linha de pensamento que surge a *teoria da experiência* apresentada pelo mesmo autor.

De acordo com Pinazza (2007) “os objetos e os fatos da natureza são o ponto de partida para a experiência chamada [por Dewey] de *primária* ou de *primeira mão*” (p. 70). Esta experiência assume-se uma *experiência elaborada* quando se expande e é aprofundada pela via de um contínuo processo investigativo.

No seu livro “Como pensamos”, Dewey (1953) refere que “a atitude inata e espontânea da infância, [é] caracterizada por uma viva curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto da investigação experimental, [e] está próxima, muito próxima, da atitude do espírito científico” (p. VII).

No entanto, importa esclarecer que nem toda a experiência vivida é genuína e educativa. Semelhantemente, nem toda a experiência se compromete com o espírito científico mencionado pelo autor.

Dewey (1971) procurou realçar nas suas teses a ideia de que muito facilmente se pode presenciar a ocorrência de experiências que não sejam educativas. Segundo ele, quando uma experiência produz obstáculos e/ou dificulta a ocorrência de experiências posteriores, esta não é educativa, visto que não abre portas para o desafio e para as reconstruções experienciais. A experiência pode até mesmo, aparentemente, ser para a criança um momento interessante, mas se não encoraja a sua continuidade experiencial ou a sua reconstrução, não pode ser entendida como experiência educativa.

Para Dewey (1971), a experiência que é educativa deve ser mobilizadora, não deve ocorrer no vazio nem ser rotineira. Na sua perspetiva, a experiência educativa deve ser aquela que se assume um crescendo contínuo, que se vai complexificando e que exerce influência na “formação de atitudes, desejos e propósitos” (Dewey, 1971, p. 31), assim como, influência na qualidade das experiências seguintes. Neste âmbito, aquele que a vive não permanece igual, antes enriquece-se.

Segundo Dewey (1971), a experiência que tem o efeito de parar ou distorcer o crescimento e, conseqüentemente, de impedir experiências posteriores, é, definitivamente, deseducativa. Gambôa (2004) também refere que a experiência que estreita o campo de ação do indivíduo e que obstaculiza ou perturba “o desenvolvimento de experiências futuras” (p. 27) é efetivamente antieducativa.

Portanto, pode realçar-se que o problema da experiência prende-se mais com o seu caráter do que com a sua ausência. Neste sentido, entende-se que na educação tradicional pode até existir lugar para a experiência. Todavia, convém questionar-se que significado tem essa experiência para aquele que dela usufrui. Posto isto, compreende-se que o olhar do profissional deve estar voltado para esta realidade: a experiência educativa ser agradável para a criança e produzir efeitos nas suas experiências posteriores (Dewey, 1971).

O efeito da experiência, explorado por Dewey (1971), assume-se identicamente outro desafio que é colocado ao profissional. O educador de infância tem pela frente o desafio e a missão diária de proporcionar à criança um contexto que mobilize os seus esforços, no sentido do seu enriquecimento e que beneficie, igualmente, as experiências futuras. Dizia Dewey (1971) que “tôda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (p. 16). Deste modo, constitui-se um problema central da educação a seleção das experiências presentes que influam positivamente em experiências subseqüentes (*princípio da continuidade da experiência ou continuum experiencial*) (Dewey, 1971).

Na perspetiva de Dewey (1971), a verdadeira experiência alicerça-se em dois princípios fundamentais: o *princípio da continuidade* e o *princípio da interação*.

A experiência assume-se um elemento intelectual que impulsiona a criança e a torna reflexiva. Neste sentido, é mais do que uma mera ação sobre o objeto, tem um alcance maior do que a simples descoberta por tentativa e erro, é para a criança uma oportunidade otimizada de pensamento reflexivo, dado que esta se envolve na descoberta e identifica os propósitos da sua própria ação (isto é, estabelece relações entre os atos e o que acontece em consequência deles). Dewey (1897, 1971) faz, assim, referência à continuidade da experiência, enfatizando que esta é processual, compreendida no tempo e elaborada de forma cada vez mais complexa em experiências futuras, e a sua reconstrução é contínua.

De acordo com este pedagogo, o que define o valor da experiência é a interação, porque viver no mundo implica, precisamente, viver constantes e diversificadas situações interativas (Pinazza, 2007). Assim, entendia Dewey que as *experiências elaboradas*, como as definia, emergiam a partir das *experiências primárias* (Dewey, 1971).

Na perspetiva de Dewey (1971), subjacente à experiência educativa está o esforço e a perseverança em superar obstáculos, assim como também algumas intenções, o fortalecimento da iniciativa, o desenvolvimento da curiosidade, o cumprimento de desejos e propósitos pessoais intensos. A experiência educativa é, assim, entendida como uma “força em marcha” (Dewey, 1971, p. 29).

Realça-se ainda a ideia de que a experiência não acontece somente dentro do indivíduo. Há outras fontes externas ao indivíduo que a fazem emergir e, neste sentido, pode dizer-se que a experiência “influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos” (Dewey, 1971, p. 31). Se se perceber a educação enquanto “desenvolvimento dentro, por e para experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja a experiência” (Dewey, 1971, p. 17).

Dewey entendia que para haver, de facto, uma teoria da experiência havia necessidade de “conduzir inteligentemente a educação na base da experiência” (Dewey, 1971, p. 23). Educar, tendo por base a experiência, pressupunha ser capaz de “dar direcção positiva à selecção e organização de métodos e materiais apropriados à educação” (Dewey, 1971, p. 20).

Compreende-se, portanto, que o educador deve preocupar-se que a criança desenvolva uma *personalidade integrada* (Dewey, 1971), o que só pode acontecer se as constantes experiências da criança se integrarem umas nas outras e constituírem o seu mundo. Para isso, é fundamental considerarem-se as questões da interação e atentar-se, particularmente, para a situação onde a interação se processa. O educador assume, então, a função de regular as condições que vão proporcionar à criança uma determinada experiência que, do ponto de vista educativo, é válida. O processo de ensinar e aprender não ocorre, por isso, de forma accidental mas, ao invés, de

forma pedagogicamente intencional e consciente. Nesta sequência de ideias, a aprendizagem funciona como um contínuo com o qual o indivíduo se vai enriquecendo, ao invés da fragmentação de conteúdos que não se constitui por si só uma aprendizagem, antes sim, na perspectiva do autor, uma *falácia pedagógica* (Dewey, 1971).

Para Dewey (1971) “a mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender” (p. 42) e o ser humano desenvolver, de facto, a capacidade de aprender pela experiência. Sabe-se que aquilo que é aprendido pela experiência não é esquecido porque, ao invés de serem meros compartimentos estanques de conhecimento, são situações experienciadas, com significado tanto para aquele que aprende como para aquele que proporcionou tal ambiente de aprendizagem. Assim, e dado que a experiência do presente afeta a experiência do futuro, entende-se que a educação deve ser encarada enquanto um processo contínuo e assumir-se algo sempre presente. Os *princípios da continuidade e da interação* apresentam-se, desta forma, critérios de valor inesgotável para julgar a experiência (Dewey, 1971).

De acordo com Dewey (1971) era função do professor **compreender em que direção prosseguia a experiência da criança**. A identificação e acompanhamento da experiência da criança exigiam, contudo, que o professor primeiramente se compreendesse a si próprio para depois compreender o outro, comunicasse enquanto ser social e valorizasse a interação enquanto forma de aceitação e conhecimento do outro, estivesse sensível ao que a criança aprendia, sentia, pensava, fazia, comunicava. A ideia de *controlo social* explorada por Dewey (1953) é entendida, neste campo, enquanto valorização do outro como igual.

O educador pode, portanto, conduzir uma determinada experiência da criança sem, contudo, exercer imposição. Para isso, torna-se fundamental apropriar-se de forma adequada do ambiente (condições físicas e sociais) e saber dele extrair tudo o que possa proporcionar “experiências saudáveis e válidas” (Dewey, 1971, p. 32). Este tipo de entendimento não é típico da educação tradicional (ainda tão enraizada nas práticas educativas), contudo, torna-se uma mais-valia quando é percecionado como um valioso recurso educativo (Dewey, 1971).

Dewey (2002) considerava também que o papel do professor devia comprometer-se com o desenvolvimento harmonioso e saudável da criança. Neste sentido, entendia ele que o professor devia **valorizar sempre a experiência da criança** e que os seus esforços deviam estar conectados com a atividade da criança (Dewey, 1971), isto é, com as ações advindas da sua própria iniciativa.

Evocando Dewey (2002), na impossibilidade da criança conseguir expressar “conscientemente um desejo nessa direcção” (Dewey, 2002, p. 111), o professor devia dar sugestões à criança, que

desbloqueassem e servissem de estímulos desafiantes ao início/continuidade/profundidade de uma determinada experiência. Esclarece o autor:

um professor atento é capaz de saber melhor do que a criança quais são os seus instintos e qual o seu significado. Mas a sugestão deve adaptar-se ao modo de desenvolvimento dominante da criança; deve servir apenas como estímulo para impulsionar mais adequadamente o esforço que a criança já está a fazer. (Dewey, 2002, pp. 111-112)

Na perspetiva deweyana, se a ação do professor e o processo educativo coincidissem com a atividade da criança podiam alavancá-la (Dewey, 1897). O processo educativo representava, neste âmbito, uma conexão entre os saberes da criança e os saberes mais elaborados do plano curricular (Dewey, 2002). O processo educativo era entendido como “um crescendo” (Dewey, 1971, p.27), como algo dinâmico, contínuo, progressivo, com intenção e com destino. Dewey insistia, assim, na importância da clareza dos propósitos educativos e da intencionalidade das ações por parte da direção e dos professores (Pinazza, 2007).

Pensamento reflexivo

Segundo Dewey (1953, 1971) também o pensamento reflexivo, à semelhança da experiência educativa, devia ser exercitado desde tenra idade. Para Dewey (1953) pensar equivalia a tornar claro o elemento inteligível da experiência vivida. Segundo ele, a experiência não se opunha ao pensamento mas representava uma etapa inicial do ato de pensar, que devia ser encorajada desde cedo. Encorajar a experiência e exercitar o pensamento da criança era entendido, portanto, enquanto uma forma de favorecer um caminho de aprendizagens, que trariam à criança, posteriormente, efeitos positivos na vida adulta.

Para Dewey (1953) era importante prosseguir-se pela ação, em torno de atividades deliberadas e intencionais, em direção a objetivos. Este seria, no seu ponto de vista, um modo de converter uma mera ação em uma ação inteligente. Segundo o autor, o pensamento reflexivo possibilitava que uma ação meramente impulsiva ou desejada se convertesse numa *ação inteligente* (Dewey, 1983).

À luz da perspetiva deweyana, o pensamento reflexivo comprometia-se com um contínuo processo investigativo, logo, distanciava-se de ações meramente impulsivas e/ou rotineiras (Pinazza, 2007). Uma reflexão profunda implicava, assim, “concentrar cuidadosamente a

atenção” (Dewey, 1953, p. 60). Para Dewey (1953) era necessário incluir na escola o “hábito de pensar com rapidez, profundidade e acerto” (p.61).

Em concordância com o mesmo autor, a reflexão devia ser perfeccionada, mutuamente, enquanto análise (selecionar factos) e enquanto síntese (interpretá-los em contexto mais amplos). Faz-se referência a dois processos distintos, apesar de interdependentes e articulados, presentes na atividade intelectual do indivíduo, necessários para haver efetivamente *significação*. Estes dois processos envolvem *fluxo de consciência*, não só uma *sequência* mas também uma *consequência*. Um e outro convocam a implicação e a participação do indivíduo no processo investigativo. Por outro lado, afastam-se da impulsividade da ação e de ações rotineiras (Dewey, 1953).

Em consonância com as teses de Dewey, o pensamento reflexivo assume-se promotor da previsibilidade e do planeamento da ação (Dewey, 1953). Pinazza (2007), evocando Dewey, esclarece que o pensamento reflexivo “supõe a previsão e o planeamento da ação a partir do reconhecimento de fins ou propósitos, representando a atividade deliberada e intencional em direção a objetivos” (p. 78).

Dewey (1953) considerava importante desenvolver-se o pensamento reflexivo desde criança. Segundo ele, diversos fatores estavam envolvidos no exercício de pensamento reflexivo: “consciência de um problema, previsão conjetural, exame cuidadoso (observação, inspeção, exploração e análise), elaboração de hipóteses, traçado do plano de ação com base na hipótese concebida” (Pinazza, 2007, p. 79).

O processo intelectual do sujeito era entendido por Dewey (1953) como algo ritmado e composto por fases em que, ora o indivíduo apreendia diretamente (apreensão), ora indiretamente (compreensão). Dewey (1953) considerava que o indivíduo refletia para se apropriar de uma “significação” (p. 128), para “conseguir plena e adequada compreensão do que [ocorresse]” (p. 127). Segundo o mesmo autor, as crianças obtinham significações *definidas e coordenadas* por intermédio de atividades práticas. Referia o autor que todo o indivíduo identificava “as coisas pelo uso ou função” (Dewey, 1953, p. 131). Se, eventualmente, uma criança não estabelecesse diferenças entre determinados objetos, então isto significava que “não [havia] um reconhecimento intelectual do que constitui a diferença” (Dewey, 1953, p. 131). No seu livro “Como Pensamos”, Dewey (1953) realça também “o papel da educação no exercício da faculdade de pensar” (p. 31). Refere o autor que todo o raciocínio deve ser um raciocínio comprovado. O papel do professor, neste âmbito, prende-se com:

“implantar profundamente hábitos eficientes para permitirem distinguir-se as opiniões provadas das meras afirmações, conjecturas ou hipóteses; desenvolver uma forte e sincera preferência pelas conclusões convenientemente provadas e introduzir, no trabalho do indivíduo, os métodos habituais de investigação e raciocínio adequados aos diversos problemas que se lhe entolham.” (Dewey, 1953, p. 31)

A visão da escola

A escola era entendida por Dewey (2002) enquanto um processo de vivências diversificadas e próximas do quotidiano da criança e, desta forma, devia representar a vida presente. A ação dos indivíduos na escola devia ser interpretada enquanto uma fonte de liberdade que sabe promover a ordem e a disciplina. Na escola que Dewey idealizava não se rivalizavam as experiências de vida e os conteúdos curriculares, nem se dicotomizavam as atividades práticas (ação/movimento) e as atividades intelectuais.

Dewey (2002) entendia que a escola, ao invés de estar preocupada com os princípios transmissivos e compartimentados do conhecimento, que muitas vezes fragmentavam o pensamento e limitavam o mundo da criança, devia comprometer-se com a experiência da criança e permitir que esta explorasse os seus interesses e as suas próprias potencialidades, assim como, aquele conhecimento que para ela era rico e cheio de significados. Dewey afirmava que os interesses da criança não eram mais do que “atitudes para com experiências possíveis; não [eram] realizações; o seu valor [residia] no impulso que [forneciam], não na conquista que [representavam]” (Dewey, 2002, p. 166).

Neste enquadramento, a ênfase do currículo e do ensino não se colocava na mera aquisição de saberes ou na aprendizagem sucessiva de conteúdos fragmentados, desconectados e descontínuos (conforme é comum na escola tradicional), antes porém, na descoberta e aprendizagem de atitudes, no âmbito dessas mesmas áreas de estudo, mediante a experiência vivida da criança (Dewey, 1897).

Segundo Dewey (2002), a escola era perspectivada enquanto uma comunidade onde se desenvolvia e consolidava a cooperação. A escola era uma forma de vida comunitária, que fazia sentido para a criança e que era para ela mais do que uma preparação para a vida futura (Dewey, 1897, 2002). Convocando as expressões de Dewey, a escola era a própria vida (Dewey, 1971), era “uma oficina de democracia e cidadania [e devia transformar-se] num viveiro de homens autónomos” (Patrício, 1986, pp. 36-37).

A ideia de comunidade (Dewey, 1897, 2002, 2005) surgia como riqueza para a criança na medida em que, desde cedo, esta podia criar *relações apropriadas* (Dewey, 1897) com outras crianças (os pares) e com o professor (membro da comunidade mais experimentado) e, no seu seio, exercer a sua cidadania e presenciar o exercício da cidadania de outros (Dewey, 1897, 2002). Na escola, a relação professor-aluno e aluno-aluno procurava ser cuidada, investindo-se numa atmosfera social facilitadora da relação (Dewey, 2002).

Os ideais democráticos propostos por Dewey (1997) partem da sua recusa da escola tradicional. Dewey defendeu uma escola pública igual para todos. Para a vida em sociedade propunha o desenvolvimento de harmonia de objetivos, crenças e aspirações, não podendo dispensar-se também a harmonia de experiências e de interesses, assim como, a coparticipação entre todos. A educação, nesta linha democrática, era perspectivada enquanto um processo de vida em sociedade e uma preparação para a própria vida que devia acontecer com a “participação do indivíduo na consciência social” (Dewey, 1897, p. 1).

A educação considerava os indivíduos nas suas qualidades únicas e diversas, perspectivando-se, sempre, ampliar as suas possibilidades de pensar e de agir (Dewey, 2002). Entendia Dewey (1897, 2002) que era necessário conhecer bem a civilização e as condições sociais enquanto modo de se compreender a criança, o seu fazer e pensar, e enquanto forma de interpretar as suas potencialidades, interesses e necessidades.

Dewey (1897) defendia a convivência democrática entre todos. Segundo ele, a democracia devia “servir de guia na educação” (Pinazza, 2008, p. 70) e devia ser entendida como uma “sociedade em que existe um máximo de experiência partilhada entre os seus membros, e entre estes e os das outras sociedades” (Patrício, 1986, p. 38).

A escola² de Dewey era vista como um grande laboratório onde as atividades e experiências primárias com os objetos e os factos serviam de ponto de partida para a reflexão e para o processo de conhecimento. A experiência primária era entendida como ponto de partida para o conhecimento, para a experiência reflexiva (Pinazza, 2007).

De acordo com Dewey (1971), a organização do espaço e dos materiais devia possibilitar a realização de experiências de aprendizagem com recurso à liberdade de ação. Não devia, portanto, o professor condicionar o espaço de movimento da criança, nem restringir a sua liberdade intelectual e moral (Dewey, 1971).

O espaço devia ser promotor de experiências reflexivas (com um sentido prático e próximo da vida quotidiana) e impulsionador da interação da criança com os materiais, com os pares e com o professor (Dewey, 2002). Os materiais, por sua vez, deviam enriquecer a experiência da

² A escola criada por Dewey chamou-se escola-laboratório, também conhecida por “escola de Dewey” (Patrício, 1986).

criança e dar suporte ao método. Assim, o professor devia fornecer à criança materiais naturais (Patrício, 1986) que lhes permitissem criar, investigar, questionar, descobrir de forma ativa e constante. Era também tendo por base estes materiais (que deveriam ser diversos) que a criança devia construir os seus projetos. Os materiais assumiam-se, deste modo, ferramentas essenciais para a criança realizar experiências tanto individuais como coletivas.

Dewey (1953) valorizava o envolvimento do indivíduo em diferentes ocupações sociais. Os conceitos trabalho e vida escolar assumiam-se fundamentais na vida da criança e eram entendidos enquanto parte integrante do percurso de vida da criança (Dewey, 2002).

Segundo o autor, a criança devia envolver-se em *ocupações* (Dewey, 1953), em “atividades sociais básicas” (Teitelbaum & Apple, 2001, p. 199). Estas *ocupações* eram entendidas enquanto oportunidades educativas para tomada de consciência daquilo que era feito. As *ocupações* representavam na escola-laboratório atividades que promoviam “experiências inteligentes com fatos, instrumentos e objetos do ambiente, em uma organização progressiva de informações e conceitos, por meio da experimentação” (Pinazza, 2007, p. 85). Entendia Dewey (1897) que a criança precisava aprender gradualmente o significado das atividades que fazia, de forma a posicionar-se e tornar-se capaz de representar um papel face a essas mesmas atividades. A escola-laboratório contribuía, assim, para a aprendizagem da criança a esse nível.

Dewey (1993) atribuía grande importância ao trabalho de projeto na escola-laboratório. Segundo ele, para a concretização de um projeto era importante existir intenções claras, oferta de suporte, registo de experiências em desenvolvimento e realizações sob o olhar atento do adulto (Pinazza, 2007). Concretizar um trabalho de projeto envolvia, do ponto de vista de Dewey (1953), continuidade. A continuidade era garantida, por sua vez, por intermédio das etapas do processo investigativo.

Para Dewey (1993), o verdadeiro projeto era aquele que encontrava sempre o ponto de partida no impulso da criança. O autor alertava, no entanto, para o facto de não bastar existir impulso e interesse para a concretização de um projeto. É necessário perspetivar-se um fim, ou seja, preverem-se as consequências que resultam da ação que está implícita no impulso inicial. Fazer esta previsão de consequências implicava o *jogo da inteligência*, ou seja, fazer-se uso da observação e da significação.

O Método

Dewey pensou num método que se coadunasse com os princípios democráticos e com um caminho voltado para a realização dos objetivos da vida corrente. Neste caminho, entendia que o saber e o fazer deviam caminhar juntos e devia existir uma relação estreita entre os fins a

alcançar e os meios necessários para aí chegar. De acordo com o método proposto por Dewey (1953), as finalidades da educação focavam-se no “auxílio à criança, no sentido de esta resolver os problemas concretos nascidos do seu contacto quotidiano com o meio físico e social em que vive” (Patrício, 1986, p. 36). A escola devia assumir uma missão “estabilizadora e integradora” (Dewey, 1997, p. 30). A educação devia ser entendida enquanto um processo alicerçado na vida e na experiência (Pinazza, 2007).

O método de laboratório desenvolvido por Dewey era experimental e de descoberta, o que implicava procura, investigação, comprovação, observação e reflexão (Dewey, 1953). O método procurava ser libertador, fugindo às tendências vigentes para os métodos autoritários e para as atividades rotineiras (Dewey, 2002). Procurava ser entendido enquanto resolução de problemas, um “caminho seguro para a autonomia intelectual e moral” (Patrício, 1986, p. 38) da criança.

Entendia Dewey (1953) que, por intermédio do método, a aprendizagem da criança, assim como o esforço da criança aliado à sua forte motivação, seriam garantidos.

Para Dewey “o ponto de partida de toda a investigação [era a] situação de desequilíbrio [...] e o ponto de chegada [era] um novo equilíbrio” (Patrício, 1986, p. 37). O nível máximo da investigação seria a “indagação científica” (Patrício, 1986, p. 37).

Na perspetiva de Dewey (1993), o método do problema envolvia cinco etapas sequenciais: reconhecimento de um problema; definição e classificação do problema; formulação de hipóteses; escolha do plano de ação; testagem de hipóteses.

Patrício (1986) estrutura as etapas do método problema do seguinte modo: i) experiências livres das crianças; ii) surgimento de uma situação problemática e rutura com a experiência presente; iii) realização de observações e pesquisas diretas; iv) formulação de uma hipótese de foro pessoal que restabeleça o equilíbrio perdido; v) verificação da validade da hipótese por intermédio da experimentação.

O Programa

No que diz respeito ao programa, Dewey entendia que este devia deixar de ser o fim da aprendizagem e passar a ser um meio, ou seja, um instrumento que ajudava a criança na realização dos seus próprios projetos, criados por si e relacionados com as suas vivências quotidianas. Dewey considerava que o programa devia ter um carácter experimental ao invés de ser uma mera fonte de conhecimento e de acumulação de informação. À criança deveriam, portanto, ser dadas oportunidades para projetar, agir e sofrer as consequências da sua própria ação. O programa assumia assim, uma dinâmica temporal propícia para a criança “explorar o presente e construir o futuro” (Patrício, 1986, p. 37). O programa assumia uma dimensão ativa,

ao invés de se centrar no utilitarismo. Entendia-se que uma forma de garantir esta dimensão ativa era valorizar o carácter experimental do programa.

1.1.1. Contributos do pensamento deweyano para a compreensão da intencionalidade

O pensamento de Dewey transposto para a atualidade enaltece finalidades que a educação pode e deve assumir, que de perto se prendem com as questões da intencionalidade educativa.

Realça-se que a educação atual aspira uma necessidade crescente de compromisso com os valores democráticos e com as aprendizagens ativas e participativas tão valorizadas por Dewey. Neste âmbito, entende-se ser fundamental que a criança assuma lugar/presença na escola e na sociedade e seja respeitada como um cidadão, para que de facto as suas aprendizagens ativas e participativas se efetivem.

A ideia de escola inclusiva e próxima das crianças, proposta por Dewey, revela ser uma das finalidades da educação. Faz-se referência a uma escola relacionada com a vida, onde a comunicação e a expressão podem ser valorizadas por intermédio de diversas formas de linguagem. Neste contexto, a língua representa um efetivo papel social, assim como, um necessário instrumento de pensamento, expressão de ideias e sentimentos.

Os princípios subjacentes à escola, que Dewey encoraja, são transparentes e profundamente esclarecidos. Tem-se como propósito prestar auxílio à criança, no sentido de esta resolver problemas advindos do seu contacto quotidiano com o circundante. A escola procura estar próxima da essência do humano e assumir-se uma escola respeitadora.

Nesta escola, não se pretende que seja o adulto a expor o conhecimento à criança. Ao invés, é a própria criança que se envolve com a procura e com a descoberta, rumo ao conhecimento. Neste âmbito, o educador assume o papel de despertar na criança o interesse pela descoberta e o papel de conferir suporte às suas experiências. O educador dá liberdade à criança para delinear e organizar as suas próprias convicções, conhecimentos e regras do jogo, para a construção de conhecimento. Considera-se que é por intermédio da experiência, pela atividade e pela iniciativa que a criança aprende e participa. Visto que a aprendizagem ocorre por intermédio da ação e interação/partilha de ideias, entende-se que não devem ser colocados obstáculos à livre expressão do pensamento da criança, de maneira a que a aprendizagem aconteça naturalmente. Não quer isto dizer que o educador desvaloriza ou desiste dos seus próprios propósitos pedagógicos. O currículo e os saberes do educador têm um lugar na educação. Contudo, é por intermédio de questões e/ou problemas apresentados à criança que o educador intencionalmente coloca em ação os seus propósitos pedagógicos.

O educador não se precipita em dar respostas ou soluções imediatas à criança. Pretende antes que a criança primeiramente raciocine e elabore as suas próprias teorias e conceitos em torno de si própria, dos outros e do mundo e, depois, confronte essas suas teorias e conceitos com conhecimento sistematizado. O pensamento é, assim, valorizado enquanto ato e processo de pesquisa, impulsionador da utilização do método científico.

A educação deve, então, ter como propósito proporcionar às crianças bons hábitos de pensar, nomeadamente, em torno do planeamento (o que a criança planeia fazer), em torno da ação quotidiana (o que criança efetivamente faz) e em torno da reflexão (o que a criança realmente fez). Pensando-se, compreende-se melhor as ações que se quer desenvolver, assim como, os propósitos que se quer atingir. Por intermédio da clarificação de propósitos, a criança pode transformar os seus impulsos em planos e procedimentos de ação. Esta operação envolve o pensamento e assume-se, por isso, uma operação inteligente, reflexiva e pessoal.

Tendo por base este conhecimento, o educador garante um suporte mais imediato e adequado à ação da criança. O educador apercebe-se previamente das motivações e planos da criança e é em torno desse conhecimento que possui que organiza a sua intervenção educativa.

Esclarece-se, portanto, que para se compreender a criança é necessário compreender-se a sua experiência. Por sua vez, para que uma experiência efetivamente suceda é necessário que esta possua um carácter intencional, isto é, seja antecipadamente alvo de reflexão. Não basta desejar que a experiência aconteça, é preciso atribuir-lhe uma clara significação. Uma experiência pode certamente fracassar se a sua significação não for esclarecida. Enaltecer o valor da experiência associada à sua respetiva significação revela-se, assim, crucial para uma aprendizagem bem-sucedida.

Os educadores devem, neste sentido, valorizar e considerar a experiência da criança quando pensam a sua intervenção educativa. Esta valorização passa por serem capazes de olhar para a criança, para as suas ações e para o significado que cada uma delas incorpora. Compromete-se, igualmente, por um atentar constante para o que a criança produz, para o modo como o faz, para as estratégias que utiliza para obter sucesso nas suas ações (processos) e para os fins que pretende alcançar³.

O compromisso com a experiência da criança ocorre a diferentes níveis. O educador estimula o início, a continuidade e a profundidade da experiência, para além de intervir no sentido da experiência pessoal da criança se comprometer com a experiência pessoal de outros indivíduos, nomeadamente, os seus pares. Semelhantemente, o educador conecta-se com a atividade da criança e com as ações advindas da sua própria iniciativa, enquanto forma de encorajar na

³ Ao invés de se focar insistentemente nos resultados finais (produtos).

mesma o desejo de viver novas experiências. Também o educador encoraja a experimentação, a aprendizagem motivada e a liberdade da criança, para além de procurar que a experiência seja impulsionadora dos interesses e potencialidades da criança, assim como, da descoberta e da aprendizagem.

1.2. O contributo de Freinet

Cèlestin Freinet foi um dos pedagogos mais influentes do século XX. Era professor primário. Insatisfeito com o tipo de ensino tradicional vigente na época e com os métodos que caracterizavam este mesmo ensino, procurou encontrar novos caminhos para o ensino e para a aprendizagem e modos educativos que dessem resposta aos alunos da classe popular de onde era oriundo (Freinet & Salengros, 1977). Procurava, particularmente, encontrar vias não autoritárias para o trabalho (invariante pedagógico n.º 6). Para tal era preciso formar “educadores autênticos, generosos formadores de homens” (Freinet, 1969, p. 205). Era sua grande finalidade formar na criança o homem de amanhã.

O longo percurso reflexivo e transformativo de Freinet conduziu-o à desconstrução da escola tradicional e à reconstrução, como ele dizia, de uma *escola do povo* (Freinet, 1969), à reconstrução da escola moderna. A escola do povo era entendida como “uma escola democrática que [preparava], pelo exemplo e pela ação, a verdadeira democracia” (Freinet, 1969, p. 203). Dizia Freinet (1969) no invariante pedagógico n.º 27: “a democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola” (p. 202).

Freinet procurou modernizar a escola mediante a transformação das suas próprias práticas, por forma a renovar a escola e os princípios que a constituíam.

Segundo ele, devia-se **modernizar e promover o êxito da escola**. Este seu propósito, presente no invariante pedagógico n.º 26, advinha do facto de as técnicas da escola tradicional, vigentes na época, se basearem fortemente no fracasso. Freinet pretendia, porém, fomentar uma *pedagogia do êxito* (invariante pedagógico n.º 10), que possibilitasse à criança ser sempre bem-sucedida (Freinet, 1969).

Desejava também promover uma *pedagogia da vida*. Dizia Freinet no invariante pedagógico n.º 17 que, devia ser objetivo da escola “interessar a criança pelo seu trabalho e pela sua vida” (1969, p. 193), na medida em que, “vivendo e trabalhando [aprendia] a viver em grupo” (1969, p. 201). Na sua perspetiva pedagógica, as atividades escolares deviam ser combinadas com a vida quotidiana no campo (Lino, 2005). Dizia Freinet (1969): “a criança não se fatiga fazendo um trabalho que esteja na linha de rumo da sua vida, que lhe seja por assim dizer funcional” (p. 191). Esclareceu ainda que “quando se encontra ocupada num trabalho interessante que

responde às suas necessidades, a criança não se cansa absolutamente nada, podendo continuar a dedicar-se a esse trabalho durante duas ou três horas, e até mais, se não intervierem as naturais necessidades físicas” (Freinet, 1969, p. 191).

Freinet sublinhou, nesta sequência de ideias, que os profissionais deviam atentar para o tipo de pedagogia que desenvolviam, na medida em que, “a fadiga das crianças [era] a prova que [permitia] avaliar a qualidade de uma pedagogia” (Freinet, 1969, p. 191). Competia, assim, aos profissionais educar no seio da dignidade (invariante pedagógico n.º 28), isto é, mediante o respeito uns pelos outros. De igual modo, os profissionais deviam adotar uma pedagogia que aceitasse a escolha da criança relativamente à direção por onde esta queria ir e onde o adulto usasse o menos possível a autoridade (invariante pedagógico n.º 4). Alertava Freinet que o mais importava era “a formação na criança do homem que será amanhã, o homem moral e social, o trabalhador consciente dos seus direitos e dos seus deveres e suficientemente corajoso para lhes fazer face, a criança e o homem inteligente, investigador, criador, escritor, matemático, músico e artista” (Freinet, 1969, p. 200). Neste sentido, a aquisição de conhecimentos era uma função menor da escola e a sobrecarga de aulas um erro.

A escola tradicional “não [preparava o aluno] para as dificuldades reais, [dava pouca importância à] expressão oral e escrita e, quando o [fazia era] praticando uma espécie de dirigismo das ideias que, nessa altura, não [ultrapassavam] o nível da banalidade” (Freinet & Salengros, 1977, p. 92). Freinet alertou, no entanto, para a importância de o professor deter “um espírito aberto, afinado pela observação e reflexão” (Freinet & Salengros, 1977, p. 93).

Entendia no entanto Freinet (1969) que, devia existir uma nova vida na escola (invariante pedagógico n.º 20). Esta nova vida implicava existir cooperação escolar, perspectivada esta enquanto dar o máximo de responsabilidades à cooperativa na organização da aula. Comprometia, também, proporcionar iniciativa máxima à criança no seio da comunidade, oferecer-lhe possibilidades de escolha e liberdade de decisão (invariante pedagógico n.º 7), visto que, era mais importante prepará-la do que dirigi-la.

De esclarecer, porém, que o facto de haver escolha e espaço para a iniciativa da criança não quer dizer que dentro da classe não existisse disciplina e ordem. Esta, na verdade, não somente era uma realidade aceite como necessária para a convivência dos grupos. No entanto, a disciplina e ordem coadunavam-se com as regras da vida e ação dos sujeitos.

Freinet procurou também colocar em prática uma *pedagogia de trabalho natural, motivado e exaustivo*. Dizia ele no invariante pedagógico n.º 10: “Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho” (p. 184). No trabalho atuava-se, no entanto, com objetivo. De esclarecer que o trabalho que se procurava implementar procurava ser vivo, ativo e participativo. Salientava

Freinet que “ninguém gosta de trabalhar sem objectivo, actuar como um robot; quer dizer, actuar, sujeitar-se a pensamentos inscritos em rotinas nas quais não participa” (1969, p. 178).

Neste sentido, as **técnicas escolhidas** e a sua organização na classe procuravam sempre contribuir para que a criança se sentisse consultada e com direito a liberdade de escolha (invariante pedagógico n.º 7).

Freinet entendia que a escola devia ter como grande finalidade ser um *alicerce* (Freinet & Salengros, 1977) e a criança devia perspetivar a escola como espaço de libertação onde tinha a oportunidade de escolher temas, em vez destes lhe serem impostos; onde lhe era dada “liberdade de escolher o seu trabalho, de decidir o momento e o ritmo desse trabalho” (Freinet, 1969, p. 177). Entendia Freinet que a liberdade dada à criança para escolher como fazer o seu trabalho contribuía para um clima mais favorável na classe.

Freinet evidenciou também a importância da escola conduzir a “criança a exprimir os seus pensamentos e emoções de uma forma subtil, correta, artística até” (Freinet & Salengros, 1977, p. 84). Destacou a importância de a escola fornecer à criança meios para soltar a sua personalidade, e desenvolver um ensino baseado na cooperação, interajuda e respeito pelos pares. Sublinhou a importância da escola encorajar a criança a acreditar em si própria, a ter gosto e orgulho nas suas criações, a dedicar-se ao outro e a respeitar o outro, a ser perseverante e a interessar-se relativamente àquilo com que se deparava. Entendia Freinet que “a escola [devia] libertar a criança” (Freinet & Salengros, 1977, p. 94), contudo, dizia, “muitas vezes, [era] a criança que [aspirava] libertar-se da escola” (Freinet & Salengros, 1977, p. 94).

Freinet manifestou ainda preocupações com o desenvolvimento de atividades motivadas, isto é, atividades às quais as crianças se entregassem totalmente. De referir que a atividade motivada opunha-se completamente à ideia de atividade escolástica. Dizia ele que era preciso motivar o trabalho (invariante pedagógico n.º 9), contrariando a tendência para atividades “sem motivação e sem finalidade” (Freinet, 1969, p. 180). Assim, o trabalho podia ser *uma maçada ou uma libertação*, consoante servisse (ou não) as necessidades dos indivíduos. Freinet salientava, porém, que quando as necessidades das crianças eram servidas havia real envolvimento das mesmas nas atividades, não dando muitas vezes as crianças conta do tempo da atividade a passar. Neste sentido, o professor devia “mobilizar o seu interesse [da criança] e alicerçar a sua cultura” (Freinet & Salengros, 1977, p. 26) de modo a que a criança conseguisse sempre adaptar-se intelectualmente.

Freinet sabia que existia na sua época “uma barreira entre a escola e a vida” (Freinet & Salengros, 1977, p. 20) devido ao facto de não haver uma integração dos processos escolares nas técnicas da vida. Assistia-se a um desfasamento entre a teoria e a prática, entre os

conteúdos e a experiência vivida, entre o que era ensinado e a relação desse mesmo ensino com o contexto real⁴. Perante este panorama, a “inadaptação da escola [devia ser o] primeiro obstáculo a vencer [para um] processo de democratização do ensino [que valorizasse o] carácter de espontaneidade e de verdade” (Freinet & Salengros, 1977, p. 93), ao invés do “carácter da pobre fraseologia de imitação” (Freinet & Salengros, 1977, p. 85).

Foi assim que, partindo do interior da própria prática, procurou modernizar a escola (Freinet & Salengros, 1977; Lino, 2005). Na conceção de Freinet, vários caminhos os profissionais podiam seguir no sentido de ultrapassar a barreira da *inadaptação*, gerada pela desarticulação e descontextualização do ensino e da aprendizagem.

Freinet salientou diversas vezes que esta modernização da escola passava pelo desenvolvimento de uma *pedagogia eficiente* (Freinet, 1969) que provocasse transformação e mudança e pela democratização do ensino. Passava, igualmente, pela compreensão de que a função educativa da escola não era meramente intelectual. Freinet dizia, no invariante pedagógico n.º 14, que era pela generalização do *tateamento experimental que se educava a inteligência*.

Freinet entendeu ainda ser fundamental os profissionais conhecerem e refletirem métodos de trabalho eficientes. Entendia que reflexões sustentadas conduziam a práticas mais ativas e participativas (Freinet & Salengros, 1977). À luz da escola moderna isto implicava “uma transformação profunda nos processos psicológicos e pedagógicos pregados e impostos pela escolástica” (Freinet & Salengros, 1977, p. 28). Por outras palavras, implicava compreender se aquilo que a criança aprendia significava (ou não) algo para a mesma e se tinha alguma *ressonância* (ou não) na sua vida presente e futura.

Tendo consciência da exigência que tal mudança de rumo colocava aos profissionais, Freinet alertou para a importância dos mesmos darem passos progressivos e não procederem a radicalidades que depois não conseguissem concretizar. Disse: “não larguem as mãos antes de terem encontrado apoio para os pés” (Freinet & Salengros, 1977, p.47), ou seja, não se esvaziem de forma radical de uma forma de intervenção sem contudo estarem esclarecidos e seguros daquilo que vão procurar fazer e sem terem a certeza de que têm condições para o fazer. Freinet esclareceu igualmente que “não se [devia] adoptar com os olhos fechados um método qualquer” (Freinet & Salengros, 1977, p. 59), muito menos fazê-lo de forma solitária e precipitada, dado que considerava que ninguém fazia progressos em ilhas desertas. Salientou, assim, a necessidade dos profissionais pensarem os métodos com relação aos objetivos que

⁴ Pode dizer-se que este desfasamento continua a sentir-se real nos tempos atuais, apesar de serem inúmeras as reflexões que ao longo do tempo se têm vindo a fazer em torno destas mesmas dificuldades e respostas possíveis para as poder minimizar. A escola continua, portanto, a atravessar uma crise de *inadaptação* (Freinet & Salengros, 1977).

delineavam para a experiência. O professor devia assumir-se enquanto um “operário da primeira hora [que] através de um esforço incessante [aperfeiçoava] cada vez mais a [sua] ação educativa” (Freinet & Salengros, 1977, p. 94).

No que diz respeito aos métodos e às técnicas que os profissionais deviam fazer uso, entendeu Freinet que o *ensaio experimental* devia ser introduzido na escola, dado que era uma estratégia que contribuía para o sucesso escolar e para a captação dos interesses dos alunos. Dizia Freinet: “regressem em toda a parte e em todas as disciplinas aos métodos de vida, os únicos que vos permitirão os sucessos profundos de que falamos” (Freinet & Salengros, 1977, p. 37).

O *método natural* – baseado na expressão livre e no *tateamento experimental* era o método valorizado por Freinet. Entendia Freinet que era pela *experiência tateante* (invariante pedagógico n.º 11) que se fazia a aquisição do conhecimento e que a verdadeira cultura requeria o tateamento, entendido este enquanto a base da pedagogia. A educação devia, pois, basear-se na experiência e na vida, mediante este *tateamento experimental* (Freinet, 1969).

Realça-se que, da mesma forma que Dewey se preocupava com a aprendizagem pela via da experiência, Freinet defendia numa linha semelhante o tateamento experimental. Em ambas as perspetivas a experimentação e a atividade da criança revelam-se veículos centrais para a aprendizagem. Na visão de Freinet, a aprendizagem natural obedecia a um tateamento experimental porque toda a criança tinha necessidade de se envolver de forma ativa com a experimentação, fazendo uso de uma pluralidade de materiais e técnicas (Lino, 2005). Freinet (1969) caracterizava o tateamento experimental como “um trabalho de pesquisa reflexiva acerca dos materiais físicos e mentais, aptidão para observar, manipular, levantar hipóteses e verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações complexas” (Freinet, 1969, p. 109).

Na sua perspetiva a expressão livre não era sinónimo de libertinagem ou abandono de responsabilidades. Era entendida antes enquanto manifestação de vida, uma forma de dar voz à criança e um meio de esta se expressar e comunicar (Freinet, 1969). Freinet apresentou como exemplos de técnicas de livre expressão o *texto livre*, o *desenho livre* e os *livros de vida*. Todas estas técnicas focadas na liberdade de escolha, na participação ativa da criança na construção do conhecimento, de uma forma entusiasta e com determinação (Lino, 2005).

Entendia-se, portanto, que era a experimentação (*tateamento experimental*) e “a expressão livre das suas ideias, pensamentos, conhecimentos, sentimentos” (Lino, 2005, p. 109) que conduziam a criança a aprendizagens significativas e contribuía para a sua plena construção enquanto ser humano.

Neste âmbito, valorizando uma pedagogia do trabalho e da vida, Freinet defendia uma escola organizada em torno de atividades da iniciativa da criança e da iniciativa do professor. O

trabalho desenvolvia-se em torno de *complexos de interesse* (Freinet, 1969), que constituíam uma forma de trabalho por projetos e que incluíam a participação ativa das crianças e do professor.

Tinha-se como objetivo, na escola moderna, levar a criança a interessar-se “pelo seu trabalho e pela sua vida” (Freinet, 1969, p. 193). Dizia Freinet que a criança não gostava do trabalho em rebanho, antes, de trabalho individual ou em equipa no seio da comunidade cooperativa. Esta ideia de trabalho cooperativo contraria o trabalho na lógica tradicional em que todos fazem o mesmo trabalho ao mesmo tempo. Freinet propõe, assim, a possibilidade da criança trabalhar ao seu próprio ritmo, no entanto, inserido numa comunidade viva. Esclarece-se, contudo, que o trabalho em equipa/ trabalho cooperativo assumia para Freinet um significado muito próprio: “não significa obrigatoriamente que cada membro faça o mesmo trabalho. Pelo contrário, o indivíduo deve conservar ao máximo a sua personalidade, mas ao serviço da comunidade” (Freinet, 1969, p. 196). Entende-se, assim, que se tinha como objetivo organizar a prática do trabalho de modo interessante no seio da equipa ou da comunidade.

A criança, enquadrada na proposta pedagógica de Freinet, assumia-se enquanto alguém que sabia escolher, prever, envolver-se com o trabalho que fazia de uma forma ritmada, intensa e dinâmica e, neste sentido, deviam-lhe ser dadas oportunidades para isso (Freinet, 1969; Freinet & Salengros, 1977). A criança era ainda vista não como membro isolado, mas enquanto membro de uma comunidade, onde era respeitada a sua individualidade, liberdade e autonomia; onde aprendia a assumir responsabilidades e a cumprir compromissos; onde aprendia a respeitar e a aceitar a diferença e o diverso (Lino, 2005).

Pretendia-se que a criança se envolvesse ativamente em experiências e atividades proporcionadas pela escola e, mediante a sua ação sobre o mundo físico e social, fosse realizando aprendizagens e construindo conhecimento (Lino, 2005). Neste âmbito, dizia Freinet que era fundamental deixar a “criança investigar e experimentar, na própria vida, a regra e as leis que só intervêm depois, quando já estão colocadas as estacas que as sustentam” (Freinet & Salengros, 1977, pp. 35-36).

Freinet propunha uma pedagogia natural que assumisse uma esclarecida dimensão prática (Lino, 2005), distanciada dos princípios propostos pela pedagogia tradicional. Freinet dizia que as pedagogias que se desligassem da prática não tinham lugar na escola, porque o seu lema educacional era “uma educação que, pela vida, prepara para a vida” (Freinet, 1969, p. 89).

Os materiais utilizados por Freinet procuravam, portanto, assumir-se enquanto instrumentos detentores de um grande objetivo: “formar o indivíduo culto e rico de possibilidades dentro de um determinado espírito” (Freinet & Salengros, 1977, p. 47).

Procurando fazer alterações no modo de ensinar, introduziu na escola atividades manuais e de expressão, eliminou o estrado, encorajou a saída para a comunidade e o contacto com a vida fora da escola, sublinhando que tais ações contribuíssem para as experiências de aprendizagem da criança.

Entendia Freinet que a apropriação de estas e outras técnicas era igualmente encorajadora da escuta e da participação da criança (Freinet & Salengros, 1977). A criança podia pronunciar-se acerca das suas experiências educativas, vividas dentro e fora da escola, e, também neste âmbito, criavam-se oportunidades para explorar, individualmente e em cooperativa escolar, outros assuntos, como a escrita e o *texto livre* (Lino, 2005).

De salientar também que a utilização de técnicas modernas exigia que o profissional confiasse mais na criança e a ajudasse, ao invés de lhe dar ordens, castigos e/ou desconfiasse dela. Exigia, ainda, que o profissional raciocinasse de acordo com a experiência da criança. Neste âmbito, cultivava-se o estabelecimento e a aceitação de relações entre os alunos e entre os alunos e os profissionais (Freinet & Salengros, 1977; Lino, 2005).

Freinet explorou ainda em profundidade na sua pedagogia a organização do espaço e do tempo, assim como, os seus contributos para o ensino e para a aprendizagem (Freinet & Salengros, 1977).

“O espaço [era] uma condição essencial” (Freinet & Salengros, 1977, p. 51) para a aprendizagem acontecer. Freinet realçou a importância da ordem na organização do espaço que era experienciado. Referiu que o espaço devia ser concebido de forma a favorecer as interações e facilitar a mobilização dos alunos e a própria dinâmica de trabalho dos mesmos. O espaço devia ainda traduzir e “mostrar uma identidade” (Freinet & Salengros, 1977, p. 53) – a identidade dos intervenientes que lá vivem e que o experienciam.

Freinet procurava que os profissionais usufríssem de um “espírito de libertação e de formação que [era] a própria razão de ser das [suas] inovações” (Freinet & Salengros, 1977, p. 46). Desejava também que o espaço-escola fosse detentor de funcionalidade, nomeadamente, favorecesse a liberdade de ação e pensamento da criança, assim como, a sua aprendizagem pela vida.

Parafraseando Freinet e Salengros (1977):

“Dar a cada um ocasião de descobrir e libertar a sua personalidade, os seus gostos e até as suas aptidões mais concretas; ela [a escola] não deve realizar-se em redoma, mas, como

dizia Decroly sair da vida para voltar à vida; ela deve visar o conteúdo do pensamento e não o seu invólucro ou a sua etiqueta. Numa palavra, ela deve ser funcional.” (p. 83)

O tempo na escola era visto por Freinet (1973, 1969) enquanto uma organização da rotina semanal e diária. Este subdividia-se em duas jornadas distintas: a jornada da manhã e a jornada da tarde. Era entendido ainda enquanto momentos experienciados pelas crianças, tanto individualmente como em grupo. O trabalho individual e o trabalho cooperativo assumiam, assim, relevância no período da rotina. No tempo diário eram incluídos momentos tanto da iniciativa do professor como da iniciativa da criança.

De sublinhar que a criança podia escolher e agir livremente dentro do âmbito das propostas que tinham sido previamente pensadas e preparadas intencionalmente para a sua experimentação e aprendizagem. Estas podiam ser experiências, atividades diversas, e/ou exploração de materiais específicos. O ambiente educativo que se procurava proporcionar assumia, portanto, propósitos bem delineados e esclarecidos (Freinet, 1969; Lino, 2005). Freinet entendia que devia ser proporcionado um ambiente educativo rico à criança, com o intuito de esta “poder revelar as suas verdadeiras possibilidades” (Freinet & Salengros, 1977, p. 89). Tal “só [seria] possível no contexto de um ensino moderno, renovado” (p. 89).

A planificação na pedagogia de Freinet envolvia diferentes etapas e diferentes momentos. Cada criança planeava individual e coletivamente o seu plano de trabalho, e tanto diária como semanalmente, tendo o professor como seu apoio. O professor planificava considerando os interesses das crianças, que ia identificando no quotidiano através das observações que fazia e registava e mediante as avaliações que com a criança e o grupo desenvolvia em torno do trabalho diário e semanal desenvolvido. A planificação comprometia-se com a avaliação e vice-versa, na medida em que era sob os planos de trabalho construídos que a avaliação incidia (Lino, 2005).

A avaliação, por sua vez, distanciava-se do ensino tradicional e acontecia fruto da cooperação entre o professor e os alunos (Freinet, 1973). Focava-se, essencialmente, nos progressos da criança. Envolvia a avaliação do plano individual de trabalho e o registo do seguimento das tarefas realizadas. Sublinha-se que a avaliação do plano de trabalho era ainda feita de modo colaborativo, em assembleia. Entendia-se que a avaliação que se realizava contribuía para a valorização do trabalho realizado pela criança e era impulsionadora da sua continuidade. Era, igualmente, um modo de dar a conhecer à família aquilo que a criança ia fazendo na escola. A avaliação valorizada na pedagogia de Freinet assumia-se, portanto, contínua e focava-se na realização de tarefas, em processos e produtos individuais da criança. Era uma avaliação

individual mas também coletiva, na medida em que envolvia a criança, os pares e o próprio professor. Tal como realça Lino (2005), a avaliação era feita “no âmbito de uma organização cooperativa da classe, e [contava] sempre com o apoio do professor” (p. 108).

1.2.1. Contributos do pensamento freineano para a compreensão da intencionalidade

O pensamento de Freinet espelha uma ideia de educação humanizada, modernizada, democrática, próxima da vida quotidiana. Muitas das suas reflexões permanecem atuais e assumem-se contributos valiosos para a educação da atualidade, nomeadamente, para a compreensão da intencionalidade educativa.

À semelhança de Dewey, Freinet evidencia a importância da escola dever preparar a criança para a ação, assim como, servir as suas necessidades reais. A escola assume-se um alicerce, um espaço de libertação, uma cooperativa, um lugar de atividade, interajuda e partilha de responsabilidades que atua rumo a uma pedagogia do êxito. A missão da escola centra-se mais em preparar melhor do que em dirigir.

É propósito da escola despertar na criança o interesse pelo trabalho e pela vida, assim como, estabelecer uma relação entre a atividade escolar (conteúdos) e a vida quotidiana (a experiência).

Procurando-se favorecer a ação da criança e a sua contínua atividade em torno da vida quotidiana, é-lhe conferida iniciativa no seio da cooperativa, possibilidades de escolha e liberdade para tomar decisões.

É no seio do grupo que se procura mobilizar o interesse da criança e fomentar a concretização da experiência. É dentro do grupo que a criança aprende a ser escutada e a escutar outros, aprende a tomar decisões e a aceitar decisões de outros. É igualmente no grupo que a criança vê ser respeitado o seu ritmo de ação e pensamento e aprende a respeitar o ritmo de outros. A organização dos grupos assume-se, por isso, intencional.

Tendo subjacente a perspetiva freineana, pode referir-se que o papel do educador deve comprometer-se de perto com o *complexo de interesses* das crianças. O educador deve respeitar a criança, crer na sua capacidade de ação, aceitar a escolha da criança e a direção para onde esta quer ir. O educador deve evidenciar uma atitude de abertura e compreensão para com a criança, no entanto, paralelamente, deve acompanhar o percurso da criança usando frequentemente como ferramentas a observação e a reflexão.

O papel do educador deve ainda prender-se, semelhantemente, com o uso de métodos de aprendizagem naturais. De salientar que a escolha dos métodos deve sempre considerar os objetivos delineados para a experiência. O tateamento experimental, proposto por Freinet, deve

ser entendido como um caminho possível para a efetivação de uma aprendizagem natural e próxima da vida real. Este tateamento experimental compromete-se com o envolvimento em atividades e experiências e com o manuseamento de materiais (inclusivamente, os propostos pelo educador), tendo-se como propósito primordial levar a criança a atuar com objetivo, de forma motivada e persistente. Deve, assim, ser propósito do educador encorajar uma aprendizagem focada em assuntos práticos do interesse das crianças e próximos da vida quotidiana.

1.3. O contributo de Kilpatrick

William Kilpatrick foi dos pedagogos do século XX que mais relevo atribuiu ao método de projetos. O seu caminho pedagógico foi essencialmente influenciado pelas ideias e experiências de Dewey, Pestalozzi e Parker.

Já Dewey havia iniciado a ideia de projeto, contudo, foi Kilpatrick quem aprofundou esta temática. Modificou a fórmula de Dewey “aprender fazendo (*learning by doing*)” ultrapassando-a e referindo-se antes a “nós aprendemos aquilo que vivemos” (Patrício, 1986, p. 40). Para este pedagogo viver algo ia para muito mais além do que fazer algo. Viver implicava interiorizar o próprio fazer, era o próprio fazer. Esta preocupação de Kilpatrick realça a importância de a criança se envolver de forma motivada com as suas próprias ações e atribuir-lhes significado, isto é, agir tendo por base objetivos e/ou fins a alcançar.

A palavra *projectus* remete para “algo lançado para a frente” (Kilpatrick, 2006, p. 13). O projeto era, assim, perspectivado enquanto ato intencional comprometido com a vida do indivíduo. Neste sentido, considerava-se necessário reivindicar um lugar na escola para a ideia de projeto, visto que esta era uma forma de expressão de intenções, ações com propósitos delineados.

De acordo com Kilpatrick (2006), falar em projeto implicava falar em atitudes e vivências individuais e coletivas. Entendia-se que o envolvimento em projetos favorecia a interação entre os sujeitos, o trabalho colaborativo e a convivência democrática.

O desenvolvimento de projetos comprometia, equitativamente, a liberdade de escolha dos sujeitos, isto é, envolvia a escolha livre da criança referente a um plano de trabalho que tivesse como intuito a realização de qualquer coisa que fosse do seu interesse (Patrício, 1986). Neste âmbito, o papel do professor assumia toda a relevância, nomeadamente, enquanto suporte para a aprendizagem e enquanto figura que conferia segurança e confiança à criança, no decorrer de todo o processo educativo (Kilpatrick, 2006).

Sublinha-se que a ideia de método de projeto surgiu enquanto resposta à urgência de se reformar o currículo. Procurava-se que a incidência curricular assentasse na criança e não na

matéria (Kilpatrick, 2006). Pretendia-se que o currículo fosse entendido como a “vivência total da criança” (Kilpatrick, 2006, p. 7). Neste sentido, entendia-se que o método de projeto devia providenciar “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir” (Kilpatrick, 2006, p. 28), assim como, possibilitar que muitos interesses dos sujeitos se determinassem espontaneamente. Devia, igualmente, favorecer um ensino individualizado, sobremaneira prático e social (Patrício, 1986, p. 40). De acordo com Kilpatrick (2006) o método de projeto incluía o método do problema.

Para Kilpatrick (2006) a educação devia assumir como propósito ajudar a criança a reconstruir-se de forma a entrar em níveis mais elevados. Devia, igualmente, ajudá-la a pensar e a fazer escolhas. Gambôa (2011), parafraseando o mesmo autor, salienta ser indispensável constituir na escola um processo educativo intencional, útil e criativo. Realça a autora a utilidade de se valorizar o pensamento reflexivo e experimental da criança, assim como, a importância de se estabelecer um compromisso sério com o desenvolvimento, para efetivamente se melhorar a intervenção.

1.3.1. Contributos do pensamento de Kilpatrick para a compreensão da intencionalidade

São vários os contributos que as teses de Kilpatrick oferecem para a educação do tempo atual, designadamente, ao nível da compreensão da intencionalidade.

Atualmente, as tendências da escola tendem a comprometer-se com pedagogias transmissivas, nomeadamente, quando se incutem opiniões e atitudes desejadas e se decide o que as crianças devem (ou não) pensar ou fazer. Kilpatrick entendia ser esta uma conceção redutora e segregacionista da educação. Por isso mesmo, à semelhança dos pedagogos Dewey e Freinet, vem encorajar vias saudáveis para um harmonioso e promissor desenvolvimento da criança enquanto cidadão reflexivo, crítico e participativo.

À luz da sua perspetiva, pode dizer-se que a educação da criança ganha quando é entendida como a própria vida, quando valoriza a essência do humano, a democraticidade, o respeito, a interação recíproca estabelecida em contexto e as experiências com significado. A educação é significativa quando enriquece o processo vivencial da criança e se centra, tal como já Dewey havia dito, na *reconstrução contínua da experiência*. A educação é equitativamente reveladora quando se preocupa mais com os processos do que com os resultados.

Realça-se ainda o contributo do método de projeto enquanto fonte potenciadora da aprendizagem da criança. A ideia de projeto, desenvolvida por Kilpatrick, vem conferir poder à criança, nomeadamente, realçar a importância da conexão da criança com as suas próprias ações e o valor da atribuição de significados aos planos concretizados ou pensados.

De acordo com Kilpatrick na educação deve haver lugar para os projetos acontecerem, entendidos estes últimos enquanto atos intencionais relacionados com a vida quotidiana da criança. As teses de Kilpatrick são esclarecedoras quanto às possibilidades que os projetos podem e devem oferecer. Quando a criança se envolve com projetos, expressa intenções. Esta expressão de intenções prende-se com dar corpo a uma ideia ou a um determinado plano, desfrutar de uma eventual experiência, procurar soluções para um determinado problema ou dúvida, obter um certo grau de saber ou destreza. O conceito de intenção compromete, assim, perspetivar, planificar, executar, avaliar, apreciar. Definir uma intenção encoraja a curiosidade, a descoberta, a resolução de problemas, a própria verificação e confirmação de situações quotidianas.

Procurando transpor esta visão para o tempo atual, pode realçar-se que tanto educador como a criança são beneficiados, quando se envolvem no desenvolvimento de projetos. Os projetos assumem-se facilitadores de ações diversificadas de sujeitos diferentes, mas ambos comprometidos com propósitos comuns.

De referir que toda a diversidade de ações, implícita na concretização de projetos, é extremamente encorajadora do pensamento reflexivo e experimental do indivíduo e enriquece as vivências experienciadas em contexto.

1.4. O contributo de Bruner

Visão de criança

Nas perspetiva de Bruner a criança é alguém competente, que aprende a resolver problemas tendo por base modos de pensar que ela própria já possui e que pode, de alguma forma, relacionar/conjugar. Neste sentido, o autor destaca a ideia de que se pode ensinar qualquer tema a uma criança, independentemente da idade, desde que isso seja feito de uma forma conveniente, partindo-se do conhecimento que a criança já possui e das aprendizagens que no momento realiza. Uma das ideias centrais de Bruner (1998) é precisamente a ideia de que a “actividade intelectual é a mesma em toda a parte, quer seja na fronteira do conhecimento, ou no terceiro grau do ensino básico” (p. 36).

Visão de professor

O professor é entendido pelo autor enquanto “um guia de compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (Bruner, 1998, p. 12). De acordo com a visão do autor, o professor pode assumir diversos papéis, designadamente, o papel de “auxiliar do ensino” (Bruner, 1998, p. 93) e de “comunicador do conhecimento” (Bruner, 1998, p. 93) e o

papel de modelo, isto é, “figura com quem os alunos se podem comparar e identificar” (Bruner, 1998, p. 94).

De referir que, assumir tais papéis implica, no entanto, estar consciente de que para “comunicar conhecimento e fornecer um modelo de competência, o professor deve estar à vontade para ensinar e aprender” (Bruner, 1998, p. 93). O professor necessita ainda de compreender o conhecimento que o aluno possui. Fá-lo observando-o e prestando atenção àquilo que este faz. Refere o autor que “ninguém pode saber o que um aluno compreende, a menos que veja aquilo que [de facto] ele faz” (Bruner, 1998, p. 48).

Ainda na visão do autor, o professor deve traduzir aquilo que quer comunicar para uma forma de pensamento que a criança compreenda, o que corresponde a desenvolver na criança um interesse pelo que está a aprender, assim como, desenvolver um adequado conjunto de valores e atitudes intrínsecas à atividade intelectual e à aprendizagem. As preocupações de Bruner (1998) prendem-se, neste sentido, com o “despertar na criança o interesse pelo mundo das ideias” (p. 80), com as questões da continuidade do aprofundamento do conhecimento e com o significado da escola, esclarecendo este que a escola “significa coisas diferentes para crianças diferentes” (Bruner, 1998, p. 79). Nesta sua perspetiva, encontra-se ainda subjacente a sua preocupação com a diversidade e com o respeito pela cultura da criança.

Também relativamente ao papel do professor, Bruner (1998) esclarece que a motivação da criança é cuidada quando o professor procura compreender o que impulsiona o aluno a aprender e age em detrimento desses mesmos impulsos motivacionais.

Visão da escola

Na visão do Bruner, a escola assume um papel crucial no desenvolvimento social e emocional da criança e, neste sentido, deve exercer a sua função educativa. Refere Bruner (1998) que “se todos os alunos forem induzidos à plena utilização das suas capacidades intelectuais, teremos melhores hipóteses de sobreviver como democracia, numa época de enorme complexidade tecnológica e social” (p. 33).

Para Bruner (1996) o grande objetivo da escola prende-se com a reprodução da cultura. Segundo Bruner (1997) a viabilidade de uma cultura habita na sua capacidade de resolver conflitos, explicar diferenças, renegociar significados comunitários. Uma cultura envolve um conjunto de normas, de procedimentos interpretativos que, muitas vezes, clarificam desvios das normas significativas.

O autor diferencia escola de educação. Segundo ele a cultura molda a mente do ser humano, fornece-lhe instrumentos essenciais para construir novos mundos, assim como, confere-lhe

novas concepções sobre si próprio e sobre as suas faculdades. Já para se falar em educação é necessário considerá-la no seu contexto situado – a cultura. Para além disso, é necessário relacionar a cultura com as questões da participação do indivíduo nessa mesma cultura.

A escola deve ser entendida, assim, enquanto “exercício de consciente levantamento das possibilidades da actividade mental comunitária, e como meio de aquisição de conhecimentos e capacidades” (Bruner, 1996, p. 15).

Bruner (1998) alerta para a importância de nas escolas se desenvolver um currículo em espiral, que considere uma abordagem de conhecimento acessível a todo aquele que está a aprender. Reporta-se, então, o autor à aceitação que um currículo que, à medida que se vai desenvolvendo, frequentemente volta às ideias básicas que são o suporte, no entanto, com o intuito de as ir aperfeiçoando e compreendendo a sua abrangência mais geral.

O currículo em espiral é entendido como um currículo elaborado em torno de grandes problemas, princípios e valores que a sociedade considera dignos de contínua preocupação. É preciso, no entanto, determinar o que se entende por o que é bom para ser apreendido.

A aprendizagem

Bruner (1998) esclarece a importância da disposição para a aprendizagem. Na sua perspectiva as crianças são competentes e, como tal, aprendem mais facilmente do que os adultos, se as situações lhe forem apresentadas de forma que elas compreendam. O autor esclarece que é necessário desafiar as crianças no sentido de fazerem uso de todas as suas capacidades, de maneira a que descubram o prazer de uma atividade completa e eficiente.

Bruner (1998) realça que, uma aprendizagem anterior deve ter sempre como fim a facilitação de uma aprendizagem posterior. Por outras palavras, aquilo que se aprende hoje deve ter uma utilidade no futuro. Reporta-se o autor a uma *transferência específica de aprendizagem* (Bruner, 1998).

Ainda na perspectiva deste pedagogo, o ato de aprender deve conduzir a criança não só a um determinado lugar mas, mais do que isso, facilitar e permitir a continuidade de um caminho. Como esclarece o autor, a aprendizagem deve ser feita através de uma *transferência não específica*, isto é, mediante uma transferência de princípios e atitudes (Bruner, 1998).

Este modo de aprendizagem poderá ser uma realidade no processo educacional se existir um contínuo alargamento e aprofundamento do conhecimento relativamente a ideias básicas ou gerais, ou seja, se se verificar aplicabilidade de uma ideia a uma nova situação e, desta forma, se emergir o alargamento da aprendizagem. Clarifica-se, assim, que quanto mais fundamental ou

básica for uma determinada ideia que se aprende, maior deverá ser a amplitude da sua aplicabilidade a novos problemas (Bruner, 1998).

Bruner (1998) reporta-se, ainda, ao ato de aprendizagem salientando que a aprendizagem implica a experiencição de três processos que ocorrem, muitas das vezes, de modo simultâneo: aquisição, transformação e avaliação. A aquisição de nova informação implica o aperfeiçoamento de um conhecimento anterior, a transformação prende-se com a manipulação do conhecimento, de modo a adaptá-lo a novas tarefas, a avaliação relaciona-se com a verificação se a maneira de manipular a informação se adequa (ou não) à tarefa em questão.

O autor salienta, semelhantemente, o papel da curiosidade, do interesse e do prazer da descoberta na aprendizagem. Na sua visão, “o melhor estímulo para a aprendizagem devia ser o interesse pela matéria” (Bruner, 1998, p. 37) e não os objetivos externos ou as notas académicas.

De acordo com Bruner (1998), a aprendizagem deve estar relacionada com os fins da educação, isto é, com objetivos enunciados a longo prazo. Na perspetiva do autor, o caminho se faz caminhando e, portanto, são pequenos passos (*metas mais moderadas*) que conduzem a objetivos a longo prazo (aos fins da educação) (Bruner, 1998).

Os métodos

Bruner (1998) refere que se deve apresentar à criança métodos e noções que a tornem uma pessoa instruída. Importa respeitarem-se os modos de pensar da criança em crescimento.

O método de ensino apresentado por Bruner (1998) é sensível a um processo natural de pensamento, que permite à criança “descobrir os princípios de invariância, dando-lhe uma oportunidade de se confrontar com dados concretos” (p. 57). Entende-se, deste modo, que a criança ao aprender especificidades aprende a aprender. Para que este aprender a aprender seja uma realidade é, no entanto, importante representar a *estrutura* nos termos em que a criança vê a realidade, é necessário estabelecerem-se conexões entre a experiência e a ação e considerar-se o valor da reversibilidade. Bruner (1998) enuncia que “o fazer ajuda [a criança] a compreender como se faz” (p. 48). Por outras palavras, a experimentação e a exploração livre de materiais permite à criança pensar sobre o que faz e, deste modo, é-lhe oferecida a possibilidade de colocar em ação as suas inteligências naturais intrínsecas.

Ainda na visão do autor, é importante traduzir-se o material para as suas formas lógicas e torná-lo interessante, para a criança prosseguir em desafios. Os materiais são uma fonte de preservação da motivação e, neste sentido, devem apoiar e dar suporte à criança, ao invés de

destruírem a sua confiança e desejo de aprender. Tornar os materiais interessantes não se incompatibiliza, porém, com a sua apresentação correta.

O valor da cultura

No seu livro “Cultura e Educação”, Bruner (1996) reporta-se ao valor da cultura e à sua relação com a educação, com a construção de significados e com a participação. Segundo ele, a cultura molda a mente do indivíduo e está relacionada com a formação de significados. Por sua vez, os significados envolvem *encontros situacionais* com o mundo, nos seus contextos culturais adequados. Os significados estão na mente, mas têm origem e significação dentro da cultura na qual foram criados (*situacionalidade dos significados*). A procura de significados é percebida, assim, por Bruner (1996) enquanto algo que deve ser alvo de interpretação, de modo a se tornar verdadeiramente significativo. O autor salienta, assim, que o ser humano é “a única espécie que ensina de uma maneira significativa” (Bruner, 1996, p.11).

Na sua perspetiva, os conceitos de conhecer e comunicar são intimamente interdependentes na sua natureza, na medida em que “é através sobretudo das nossas narrativas que construímos uma versão de nós mesmos no mundo, e é através da sua narrativa que a cultura oferece modelos de identidade e de acção aos seus membros” (Bruner, 1996, p. 14).

Bruner (1997) refere, ainda, que não só a natureza humana depende da cultura, como também, a cultura influencia a mente humana e que é sob a sua influência que o ser humano age. Por outro lado, o autor salienta que, sem a mente o ser humano é incompleto e inacabado e que todo o ser humano é expressão de uma cultura. Por isso mesmo, considera impreterivelmente necessário compreender o indivíduo situado na cultura, isto é, perceber o modo como este funciona e como age num contínuo. Profere o autor: “vivemos publicamente mediante significados públicos e procedimentos de interpretação e de negociação partilhados” (Bruner, 1997, p. 24).

O autor menciona ainda que a acção “implica a condução do agir sob a influência de estados intencionais” (Bruner, 1997, p. 21). Neste sentido, a acção é interpretável por referência ao que os sujeitos dizem que estão a fazer. Também de salientar que, o significado atribuído à maioria dos atos realizados depende do que os sujeitos dizem previamente ou posteriormente à acção que desempenham.

Bruner (1997) preocupa-se, portanto, mais com a acção do que com o comportamento do indivíduo e, neste sentido, considera fundamental estabelecer-se uma articulação constante entre o dizer e o fazer, na medida em que é nesta interação que se evidenciam os estados intencionais dos sujeitos.

O autor referencia que, os valores do indivíduo expressam-se nas escolhas que este faz situação a situação e que estes valores evidenciam o empenhamento do indivíduo em *modos de vida*. Estes modos de vida, compreendidos na sua complexa interação, formam, por sua vez, a cultura. Bruner (1997) alude, igualmente, para a importância de se experienciar em educação formas de vida comunitárias, na medida em que a cultura forma a mente e encoraja a interação humana e a partilha de valores e de significados culturais. Mediante a experiência de formas de vida comunitárias possibilita-se ao indivíduo “mergulhar” em processos longos de negociação e de construção culturais.

De esclarecer que os próprios valores são comunitários, consequência das relações do indivíduo com a comunidade cultural e, neste sentido, quando o indivíduo se confronta com os mesmos e com eles interage, estes incorporam-se na sua identidade. Passa, assim, o indivíduo a situar-se numa cultura. Diz Bruner (1997) a este respeito que, “a abertura mental é a pedra de toque do que se chama cultura democrática” (p. 37) e concebe distintos modos de vida.

O autor reporta-se, ainda, à compreensão do indivíduo, salientando que há diversos aspetos que devem ser considerados nesta compreensão do humano. Em primeiro lugar, o autor entende que se deve compreender de que forma é que as experiências do indivíduo e os seus atos são modelados pelos seus estados intencionais. Em segundo lugar refere que se deve compreender que estes estados intencionais só se realizam mediante a participação do indivíduo em sistemas simbólicos da cultura. O que isto quer dizer é que a configuração real da vida do indivíduo só será compreensível para si e para os outros graças à existência de sistemas culturais de interpretação. Em terceiro lugar esclarece que a cultura também é parte integrante da mente, na medida em esta molda a própria mente. A cultura dá, assim, forma à mente e transfere significado à ação humana porque situa num sistema interpretativo os estados intencionais intrínsecos ao indivíduo. De referir que, quando se faz referência a estados intencionais referenciam-se as crenças, desejos e pensamentos (Bruner, 1997).

Por isso é tão importante proporcionar-se oportunidades culturais às crianças desde tenra idade, na medida em que, são os significados culturais que vão guiar e controlar as suas ações individuais. Refere Bruner (1996) que “o aprender e o pensar estão sempre situados num enquadramento cultural e sempre dependentes da utilização de recursos culturais” (p. 20).

Esclarece também Bruner (1997) que “os nossos desejos nos podem levar a encontrar significados em contextos onde outros não conseguiram” (p. 48) e que as pessoas, na medida em que têm um conhecimento do mundo sob a forma de crenças, fazem uso desse conhecimento quando levam a cabo a implementação dos seus desejos ou ações.

A narrativa

Bruner (1997) também se pronuncia relativamente à narrativa e à sua importância. Refere que, por intermédio da narrativa, os significados são possíveis de serem interpretados e negociados. Entende, assim, a narrativa enquanto “uma única sequência de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo os seres humanos como personagens ou actores” (Bruner, 1997, p. 51). Segundo ele uma narrativa deve evidenciar sequencialidade, daí a necessidade de se organizar a experiência vivida de acordo com a forma como esta aconteceu. Por outro lado, para se compreender uma narrativa é necessário compreender-se o seu *enredo*, de modo a atribuir-se sentido às suas constituintes. Neste sentido, considera-se necessário organizar a narrativa em *estruturas de enredo*, uma vez que o significado da narrativa emergirá do seu enredo. Ainda de salientar que, tal como enuncia o autor, a forma de vida a que pertence o discurso narrativo é a própria condição histórica do indivíduo. Neste sentido, a narrativa evidencia o seu autor, o seu modo de pensar, de viver e de ser (Bruner, 1997).

Citando Bruner (1997) “as histórias têm necessariamente a ver com o que é moralmente valorizado, apropriado ou incerto” (p. 57), logo, quando estas são narradas, é compreendido o seu conteúdo e a identidade do protagonista que a narrou. Refere o autor que “as histórias têm a ver com a forma como os protagonistas interpretam as coisas, com o que as últimas significam para eles” (p. 57).

1.4.1. Contributos do pensamento de Bruner para a compreensão da intencionalidade

As teses de Bruner permanecem atuais e apontam para desafios que continuam a ser colocados aos profissionais, nomeadamente, na educação de infância. Revelam-se também contributos fundamentais para a compreensão das questões da intencionalidade educativa.

Bruner debruça-se profundamente sobre a atitude e o papel que os profissionais devem assumir no ambiente educativo. Toda a sua teoria faz referência a uma criança competente e a um educador que acredita e encoraja o forte potencial da criança.

Na perspetiva deste pedagogo, a intervenção do educador deve considerar um conjunto de atitudes que beneficiam a aprendizagem da criança. O educador deve compreender os impulsos motivacionais da criança, isto é, perceber o que a incita a agir e a aprender, de maneira a intervir tendo em conta esses mesmos impulsos. Ainda na linha dos aspetos motivacionais, o educador deve proporcionar à criança desafios e materiais interessantes que estimulem a sua ação e pensamento. Já Dewey havia dito, semelhantemente, que quando o educador compreende e se foca nos interesses da criança favorece a aprendizagem.

O educador deve ainda respeitar o modo de pensamento da criança e dar-lhe constantemente suporte, nomeadamente, na resolução de conflitos e renegociação de significados comunitários. Procurando encorajar a criança a pensar e a agir no quotidiano, o educador deve intervir fazendo uso da observação e prestando atenção às ações da criança *em situação*, visto que, tal como refere Bruner, da observação emerge compreensão.

É profundo o desafio colocado ao profissional. Bruner realça que para obter sucesso nesta missão, o educador deve considerar a utilidade do que se aprende, por forma a garantir a contínua disposição para a aprendizagem. Deve, equitativamente, considerar que uma aprendizagem de hoje deve sempre conduzir a uma aprendizagem futura e uma ideia de hoje deve ter aplicabilidade numa situação nova, por forma a haver extensão da aprendizagem.

Já Dewey (1971) alertava para esta preocupação, quando fazia referência às *experiências de primeira mão* e às *experiências elaboradas*, salientando que as primeiras influenciavam as segundas e que as segundas eram fruto de um aprofundamento e alargamento das primeiras.

O educador deve ainda garantir à criança oportunidades para conhecer e para comunicar. Realça-se que a narrativa assume um profundo significado na vida da criança, na medida em que, quando se cria a oportunidade de narrar, a criança é encorajada a comunicar, a refletir sobre a ação, sobre a experiência vivida. Por outro lado, quando o educador conhece a história da criança, por intermédio da escuta da sua narrativa, valoriza o ângulo da condição humana.

CAPÍTULO 4
O CONTRIBUTO DOS MODELOS PEDAGÓGICOS
PARA A COMPREENSÃO DA QUESTÃO DA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

1. MODELOS PEDAGÓGICOS

Inicia-se este capítulo salientando que conhecer e explorar modelos pedagógicos diversos, como o modelo High Scope (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979; Hohmann & Weikart, 1997, 2009; Post & Hohmann, 2004) e o modelo Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 1995, Gandini, 1995, Malaguzzi, 1993, 1997), é uma forma de refletir a intencionalidade educativa presente na intervenção educativa do educador de infância em contextos que utilizem estes modelos.

A compreensão de modelos diferentes (porque detêm especificidades) mas confluentes (porque se enquadram num paradigma educacional participativo, respeitador da criança, sua competência e *agência*) possibilita pensar em torno de como pode o educador sustentar o seu quotidiano educativo, isto é, como, quando e porque deve intervir no contexto. A intencionalidade educativa é central para a intervenção.

Os modelos pedagógicos são reconhecidos nacional e internacionalmente e oferecem contributos valiosos para a qualidade da intervenção educativa, nomeadamente para a questão da intencionalidade educativa.

Procura-se, de seguida: clarificar os princípios basilares de cada modelo, compreender os papéis assumidos pela criança e pelo educador em cada um deles e, utilizando as dimensões da pedagogia (Oliveira-Formosinho, 2007), esclarecer como a intencionalidade é compreendida em cada uma destas propostas.

1.1. Princípios basilares

O modelo **High-Scope** assume-se um modelo construtivista e de orientação cognitivo-desenvolvimentista (Hohmann & Weikart, 2009). Foi desenvolvido inicialmente por David Weikart, na década de 60. É atualmente considerado, por muitos especialistas, um modelo de qualidade que pode ser desenvolvido com sucesso também no contexto português, na medida em que já foi alvo de contextualização no país, nomeadamente, no âmbito do Projeto Infância (Oliveira-Formosinho, 1998, 2007).

O modelo tem vindo a ser aperfeiçoado ao longo dos anos e a consolidar-se mediante reflexões constantes entre a teoria e a prática (Oliveira-Formosinho, 2007). Esta perspetiva tem subjacente o pensamento de diversos especialistas. Encontra-se intimamente relacionada com os princípios básicos de pensamento de Piaget (1969) e de Dewey (1953) (Hohmann & Weikart, 2009).

Toda a estrutura High Scope é pensada em torno de uma grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança (Oliveira-Formosinho, 2007). Existem princípios curriculares básicos que orientam os educadores envolvidos na abordagem High Scope: as

interações adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação (Hohmann & Weikart, 2009).

Na perspetiva do High Scope, a criança pequena constrói o seu próprio conhecimento acerca do mundo por intermédio da ação. A criança usufrui de “experiências diretas e imediatas [e retira destas] significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5).

Por intermédio da aprendizagem ativa, a criança desenvolve a sua iniciativa pessoal. As crianças, movidas pelo seu desejo inato de explorar, seguem as suas intenções e envolvem-se em experiências-chave. As experiências-chave, por sua vez, são promotoras do desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico da criança (Hohmann & Weikart, 2009).

Oliveira-Formosinho (2007) salienta que a aprendizagem pela ação, muito valorizada no modelo High Scope, é percebida enquanto essencial à criança. Esta é entendida enquanto eficaz na medida em que confere poder à criança para seguir “os seus próprios interesses de forma intencional e criativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 13). Acredita-se que quando a criança age de acordo com os seus desejos e tem a oportunidade de explorar livremente o que a circunda, corre atrás das suas próprias intenções e envolve-se em experiências-chave¹ que são propícias à construção do seu conhecimento (Hohmann & Weikart, 2009).

Epstein, Johnson e Lafferty (2011) elucidam que a aprendizagem não pode ser entendida enquanto um mero processo em que os adultos dão informações à criança. A criança deve participar ativamente no processo de aprendizagem. Neste âmbito, compreende-se como o papel do adulto é crucial para uma efetiva aprendizagem.

O modelo **Reggio Emilia** encontra inspiração em Loris Malaguzzi (Malaguzzi, 1993). A sua abordagem tem crescido continuamente, tendo por base uma filosofia pessoal, influenciada tanto pelas experiências de Malaguzzi como pelas teorias educacionais progressistas (Miller & Pound, 2011).

À luz deste modelo, a educação é compreendida como um constante processo de interação que acontece dentro e fora da escola e entre toda a comunidade (Malaguzzi, 1995). De acordo com Hoyuelos (2004), a educação é um contínuo interrogar, algo vivo e em constante movimento.

Em Reggio valoriza-se uma educação assente na relação entre todos aqueles que participam no contexto (Malaguzzi, 1993). Privilegia-se uma *pedagogia da relação* (Malaguzzi, 1995), ou seja, uma pedagogia de diálogo e de trocas entre a comunidade educativa. Crianças, professores e

¹ As experiências-chave são entendidas enquanto “propostas de actividade educacional que se fazem à criança e que a criança autonomamente vai gerir” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59). Estas estão organizadas por categorias, a saber: *Representação Criativa; Linguagem e Literacia; Iniciativa e Relações Interpessoais; Movimento; Música; Classificação; Seriação; Número; Espaço; e Tempo* ((Hohmann & Weikart, 2009)

famílias assumem-se, neste âmbito, os centros de interesse deste modelo (Miller & Pound, 2011).

Em Reggio, procura-se que a criança construa o seu próprio conhecimento. Perspetiva-se, semelhantemente, que todos os protagonistas do contexto consolidem relações de afeto e comuniquem. Procura-se construir, assim, uma escola sustentada nas interações, na colaboração e na comunicação. O espírito de cooperação é muito valorizado e encorajado, nomeadamente, na pesquisa individual e coletiva (Malaguzzi, 1993).

1.2. O papel da criança

No modelo **High Scope**, a criança é vista como aprendiz ativo, curioso, interessado, desembaraçado, independente e responsável, a quem é dado poder para agir e pensar. É valorizada enquanto alguém competente, isto é, alguém que age e pensa por si própria e que desenvolve um papel ativo no contexto onde participa.

É compreendida como alguém capaz de construir o seu próprio conhecimento sobre o mundo, assim como, de se satisfazer a si próprio e de obter sentido de controlo. A ação propriamente dita, levada a cabo pela criança, considera propósitos previamente pensados que se procuram concretizar e que posteriormente são refletidos e avaliados.

Nas palavras de Epstein, Johnson e Lafferty (2011), a criança expressa intenções quando faz planos que envolvem a escolha acerca dos materiais, das ações, das pessoas, concretiza as suas ideias quando age com o propósito de atingir os seus objetivos, reflete sobre a experiência vivida quando revê aquilo que fez e aquilo que aprendeu.

A criança é entendida ainda no modelo High Scope como ser de direitos, na medida em que lhe é conferido poder para seguir os seus interesses pessoais, assim como, as intenções implícitas nesses mesmos seus interesses (Hohmann & Weikart, 2009). Hohmann e Weikart (2009) esclarecem que “enquanto aprendizes ativos, as crianças desenvolvem os seus próprios interesses, encontram as respostas para as suas próprias perguntas e partilham as suas descobertas com os outros” (p. 15).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), no modelo High Scope, a criança é “o centro da ação educativa [...] e é o motor central do programa” (p. 59). Envolvida com aquilo que o contexto lhe proporciona, a criança cria significados para a realidade que a rodeia (Oliveira-Formosinho, 2007). Para além disso, participa ativamente em tomadas de decisão no contexto educacional (Hohmann & Weikart, 2009).

A imagem que se possui de criança em **Reggio Emilia** é muito rica. A criança é forte, poderosa, ativa, competente, criativa, produtora de cultura, detentora de direitos. A criança possui um

extraordinário potencial e encontra-se diariamente conectada com adultos e com outras crianças (Malaguzzi, 1993).

A criança tem direito a ser protagonista da sua própria aprendizagem. Assume, por isso, um papel ativo na construção do conhecimento sobre o mundo. A criança tem direito a expressar-se livremente e de diferentes formas. Crê-se que a criança possui múltiplas linguagens e está apta para aprender de inúmeras maneiras. Esta é capaz de comunicar ideias e sentimentos fazendo uso de diferentes linguagens (Malaguzzi, 1993). Neste sentido, a exploração ativa e a produção criativa são muito encorajadas em Reggio Emilia. A criança é convidada a envolver-se com instrumentos, técnicas e materiais diversos que favorecem o seu pensamento crítico e a sua criatividade. A criança é ainda encorajada, juntamente com o educador, a elaborar planos, tomar decisões, refletir, fazer representações simbólicas, refinar as suas habilidades de comunicação (Malaguzzi, 1993). Mediante o envolvimento com projetos, a criança tem a oportunidade de representar uma mesma ideia através de formas de representação plurais. Nos projetos todos os participantes sabem o ponto de destino, ou seja, o objetivo final dos planos com os quais se comprometem (Malaguzzi, 1993). Miller e Pound (2011) parafraseando Malaguzzi afirmam que “os projetos que decorrem das ideias das crianças, bem como das suas experiências e dos seus interesses, servem como principal estrutura de ensino e de aprendizagem” (p. 9).

1.3. O papel do educador

No modelo **High Scope**, o educador é perspectivado como alguém ativo, participante, observador e reflexivo. O educador assume continuamente um papel de atividade e de envolvimento com a atividade da criança. É seu papel encorajar a ação da criança, assim como, a sua capacidade de iniciativa e de tomada de decisões. O educador dá suporte à atividade educacional que a criança desenvolve ao longo da rotina educativa e procura desenvolver, neste âmbito, o seu papel de extensão (Hohmann & Weikart, 2009).

No modelo High Scope, o educador procura favorecer interações recíprocas, equilibradas e interativas. A relação estabelecida entre adulto e criança é considerada essencial para o bem-estar da criança e importante para que esta se sinta segura de que é e pode continuamente ser um aprendiz bem-sucedido. Considera-se que, por intermédio das interações, o educador pode criar parcerias com a criança, compreender as suas intenções, escutar e encorajar o pensamento da criança, assim como, a sua ação autónoma (Hohmann & Weikart, 2009).

Na perspetiva do High Scope, o apoio que o educador proporciona à criança evidencia-se nas interações e negociações que vão sucedendo no ambiente educacional. O educador apoia os

processos vividos pelas crianças e procura garantir um “clima de interação social positivo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 27), que se expressa na convivência social e na gestão do grupo. No modelo High Scope, as relações estabelecidas entre educador e criança são descontraídas e positivas. O educador procura fomentar, neste contexto, a partilha de conhecimento. A partilha entre pares é altamente valorizada (Hohmann & Weikart, 2009).

Na perspetiva High Scope, espera-se que o educador planeie para a criança experiências que se harmonizem com as suas ações e interesses. O educador tem como propósito providenciar “oportunidades de aprendizagem [que sejam] adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 19).

O educador assume um papel de gerador de oportunidades (Oliveira-Formosinho, 2007). As oportunidades que o educador proporciona à criança têm como finalidade levar a criança a iniciar experiências. De referir que, a ação do educador compromete-se, neste sentido, com a disponibilização de materiais e com o planeamento de atividades baseadas em experiências-chave (Hohmann & Weikart, 2009).

Realça-se que, apesar de o educador assumir um papel crucial ao nível da planificação de experiências-chave, estas não têm de ser obrigatoriamente iniciadas pelo mesmo. No High Scope as atividades podem ser iniciadas tanto pela criança como pelo adulto. Quando é a criança que inicia a atividade o educador captura a natural curiosidade da criança e a sua motivação inerente. Quando as atividades são iniciadas e/ou guiadas pelo educador, o educador considera os interesses da criança, desafia o seu raciocínio e expande o seu pensamento crítico (Epstein et al., 2011). Pode, por isso, referir-se que o controlo é partilhado. Tanto a criança como o educador assumem responsabilidades na aprendizagem, ambos são parceiros nas experiências de aprendizagem. O educador apoia, portanto, a aprendizagem ativa da criança encorajando as ações intencionais, a resolução de problemas e a reflexão verbal da mesma (Hohmann & Weikart, 2009).

Sublinha-se que, na linha do High Scope, os profissionais revelam-se “apoiantes do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 27). O educador procura estar disponível e atento para compreender como a criança pensa e raciocina e para dar resposta aos interesses e necessidades de desenvolvimento da mesma. É por intermédio da observação e da interação que procura conhecer melhor a criança e planear a sua intervenção. O educador apoia a aprendizagem ativa centrando-se nas ações e nos objetivos da criança. Preocupa-se, igualmente, em apoiar as iniciativas da criança e compreender as suas ações em termos de experiências-chave. As experiências de aprendizagem representam, “o centro do currículo pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 6). Tendo por base o que observa, o educador faz interpretações

das ações da criança em termos de experiências-chave (Hohmann e Weikart, 2009). É, ainda, tendo por base a observação que o educador toma decisões relativamente a novas propostas educacionais (Oliveira-Formosinho, 2007).

Epstein, Johnson e Lafferty (2011) esclarecem que é papel do educador sustentar o nível de pensamento em que a criança se encontra e desafiá-la constantemente a avançar. Deste modo, a criança alarga o seu conhecimento e desenvolve competências no âmbito da resolução de problemas.

No modelo **Reggio Emilia** o educador assume uma postura de aprendiz. O educador vai para o contexto educativo não com o propósito primeiro de ensinar mas sim de aprender acerca da cultura e da identidade da criança (Hoyuelos, 2004).

O educador é convidado, neste sentido, a escutar as múltiplas formas de comunicar da criança. De referir que a escuta da criança e a escuta das suas ideias assumem-se primordiais para a concretização e aprofundamento de projetos e para a efetivação de parcerias de aprendizagem (*learning partnership*) (Miller & Pound, 2011).

No modelo Reggio Emilia a exploração da criança não acontece de forma solitária, antes abraça-se a visão de que o conhecimento é coconstruído pela criança e pelo adulto (Malaguzzi, 1993).

O educador tem à sua responsabilidade uma diversidade de papéis que exerce consoante os momentos e as necessidades: um papel de escuta ativa permanente e de observação dos processos de conhecimento das crianças; um papel de diálogo e de confronto de ideias com a criança; um papel de interação com identidades plurais; um papel de descoberta de si e de outros; um papel de compreensão da aprendizagem da criança tendo por base a cultura² (Hoyuelos, 2004).

Refere Lino (2007) que o educador desempenha um papel ativo “no apoio intencional e sistemático que presta às crianças” (p. 100). Este apoio efetiva-se, especialmente, ao nível da linguagem oral e desenvolvimento de projetos em que a criança se envolve (Malaguzzi, 1993). Esta preocupação parte da premissa proposta por Vigotsky (1979) de que pensamento e linguagem se comprometem e facilitam a formação de ideias e a criação de planos de ação. Assim, o papel de suporte do educador, no sentido de ajudar a criança a atuar na sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), assume toda a relevância (Lino, 2007).

² Salienta-se que em Reggio Emilia é importante compreender a cultura para melhor se compreenderem as identidades e os processos de aprendizagem que se operam nessas mesmas identidades. Uma maior compreensão e aceitação da cultura possibilitam um maior respeito pelas ideias dos outros, incluindo as das crianças.

Em Reggio, o educador também toma decisões que se prendem com a ação da criança. O educador escuta a criança e questiona-a, para fazer opções que se prendam com as suas motivações e interesses (Malaguzzi, 1993).

O educador valoriza a expressão e a aprendizagem individual e coletiva no seio do grupo, por intermédio da partilha, da negociação e da colaboração estabelecida entre pares e entre crianças e adultos.

O educador valoriza a interação e confere-lhe um papel fundamental. A interação favorece a escuta e o bem-estar da criança. Porque a criança é escutada, é-lhe garantida voz. Ter voz, por sua vez, implica ter espaço para comunicar de forma partilhada as teoria e construções de sentido em torno da vida e do quotidiano. Rinaldi (2006) refere que o verbo que orienta a ação em Reggio Emilia não é o falar, mas sim o escutar.

O educador considera ainda a colaboração necessária para a construção do conhecimento individual e social do indivíduo. A colaboração, promovida por intermédio da interação, assume-se, assim, um elemento-chave do processo educativo (Lino, 2013).

O educador assume também um papel de contínua reflexão em torno de questões diversas. O educador reflete em torno de tomadas de decisão referentes ao processo educativo (pensa em possibilidades de ação diversas e modos de fazer também distintos). O educador sistematicamente reflete e indaga-se em torno de como a criança aprende (Hoyuelos, 2004).

O educador desenvolve, igualmente, um papel de suporte à reflexão da criança. É particularmente o *pedagogo* que proporciona apoio à reflexão da criança no decorrer da sua aprendizagem. Regularmente encontra-se com outros profissionais e com a família para partilhar conhecimento referente à criança. O *atelierista*, por sua vez, oferece suporte mais ao nível do trabalho de projeto desenvolvido com a criança, assim como, na documentação visual do seu trabalho (Lino, 2007; Miller & Pound, 2011).

Em contextos Reggio Emilia, o papel do educador é também de parceria e de diálogo constante com a criança, em torno de questões e desafios que vão emergindo (Malaguzzi, 1993). Nos diálogos estabelecidos aceita-se a pluralidade de pontos de vista de sujeitos diferentes (Miller & Pound, 2011). A parceria é valorizada na aprendizagem porque entende-se que esta confere protagonismo à criança, encoraja-a a ser coconstrutora, ajuda-a a despertar nos seus interesses e a explorar as suas próprias ideias (Malaguzzi, 1993).

O educador tem também um papel determinante ao nível da planificação e da documentação-análise-reflexão das experiências vividas em contexto. Em Reggio Emilia entende-se que, o comprometimento do educador com a ação de documentar, analisar e interpretar dá sentido e atribui significados àquilo que se faz, ao modo como se faz e a porque se faz. Este processo de

documentação, produzido pelo educador, é partilhado continuamente com as crianças, com a família e com outros intervenientes do processo educativo (Miller & Pound, 2011). O educador assume, portanto, o papel de memória do grupo: documenta visitas e trabalhos da criança recorrendo a fotografias, gravações áudio e notas escritas; regista tanto projetos já experienciados como outros que se encontrem em fase de criação ou desenvolvimento (Lino, 2013).

1.4. Os espaços e os materiais

Quando se pretende refletir o espaço, que se procura que seja educativo, é necessário primeiramente percecioná-lo enquanto um ambiente de trabalho altamente funcional, fácil de utilizar e esteticamente atraente (Hohmann & Weikart, 2009).

Na linha do High Scope, busca-se organizar para a criança espaços ambientais de elevada qualidade, que sejam encorajadores da ação e aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2009). Entende-se que para se estabelecerem e manterem contextos saudáveis, que facilitem uma aprendizagem ativa, três pontos essenciais: ordem e flexibilidade; conforto e segurança de crianças e adultos; apoio da aprendizagem das crianças (Post & Hohmann, 2004).

No modelo High Scope, o ambiente educativo é alvo de constante reflexão, na medida em que se considera que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2004, p. 101). Pretende-se criar um ambiente de aprendizagem favorável à ação e às múltiplas oportunidades de escolha e tomadas de decisão da criança (Hohmann & Weikart, 2009).

Oliveira-Formosinho (2007) reporta-se a um ambiente com propósitos claros e esclarece que este favorece uma aprendizagem consolidada, na medida em que há consonância entre a experiência vivida e o discurso que a criança escuta no quotidiano.

O ambiente educativo é tão importante na conceção High Scope que para o *medir* criaram-se instrumentos específicos para cada valência: o *Programm Quality Assessment* (PQA) (High/Scope Educacional Research Foundation, 2000) e o *Programm Implementation Profile* (PIP) (High/Scope Educacional Research Foundation, 1989).

Na linha do High Scope, procura-se que o espaço seja possibilitador do trabalho individual e coletivo, nas diversas áreas disponíveis (Hohmann & Weikart, 2009). A organização e dinâmica que o espaço assume no modelo High Scope propõe-se, assim, a dois grandes objetivos: i) alargar o leque de experiências da criança, enriquecendo-a; ii) levar a criança a viver, pensar e comunicar a vivência experienciada (Oliveira-Formosinho, 2007).

No modelo High Scope, o espaço encontra-se dividido em áreas de atividades diferenciadas que têm como principal propósito o desenvolvimento de aprendizagens curriculares diversas. As áreas disponibilizadas procuram estar claramente definidas e apetrechadas com materiais interessantes e adequados às crianças. Existe uma divisão clara do espaço, perspetivando-se que a criança se sinta independente e aja sem ter que depender do adulto (Hohmann & Weikart, 2009).

Oliveira-Formosinho (2007) esclarece que a organização do espaço por áreas deve considerar ainda os interesses da criança. De acordo com Epstein, Johnson e Lafferty (2011) o material deve igualmente refletir os interesses das crianças e a sua cultura, para além de dever garantir à criança conforto e entusiasmo pela aprendizagem.

Considera-se, também, no modelo High Scope, que um ambiente rico em materiais (com muitos materiais naturais e com materiais de desperdícios bem limpos e organizados) é facilitador e encorajador de múltiplas aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, disponibilizar materiais diversificados e atrativos, assume-se uma opção encorajadora da ação independente da criança, sua descoberta, questionamento e exploração (Oliveira-Formosinho, 2007). Providenciar áreas de interesse e material diverso assume-se ainda essencial para a criança compreender como o mundo se organiza, um modo da criança expandir as suas experiências e estimular o seu pensamento.

Os materiais são distribuídos pelas áreas da sala onde deles é feito uso. Estão visíveis e acessíveis, assim como, etiquetados de modo a que a independência da criança seja favorecida (Hohmann & Weikart, 2009). A sua organização procura facilitar a arrumação. Os materiais funcionam como uma forma clara de transmitir mensagens às crianças, acerca do mundo e da realidade vivida (Oliveira-Formosinho, 2007).

O espaço High Scope, proposto como espaço organizado, pode ser constantemente reorganizado de acordo com a experiência vivida no contexto. A reorganização que o espaço assume procura responder às necessidades e interesses das crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

Em **Reggio Emilia**, o ambiente educativo é entendido como algo que educa a criança (Edwards, Gandini & Forman, 1995), por isso mesmo, está construído e organizado de modo intencional.

O espaço assume um importante papel educacional. Por isso é chamado de terceiro educador (Gandini, 1995). O espaço é detentor de poder de organização e é promotor de relações saudáveis. Malaguzzi (1997) considera que este deve refletir as ideias, as atitudes e as culturas daqueles que integram o espaço. O espaço pretende ser um espaço paralelamente social e individual. Valoriza-se a atividade que é partilhada, cooperada e que envolve o diálogo. Neste

sentido, o espaço é pensado e organizado de modo a ser facilitador do encontro, da interação, do intercâmbio. Por outro lado, é desenhado por forma a assegurar “o bem-estar de cada um e do grupo como um todo” (Gandini, 1995, p. 151).

O espaço assume-se um espaço organizado, ativo e particular (Gandini, 1995). Revela-se ainda um espaço que pretende ser visualmente atraente e estimulante (Lino, 2007). Todo o espaço e os materiais são planeados e organizados de forma a proporcionar um ambiente agradável e próximo da vida diária da criança. Os materiais são cuidadosamente organizados e escolhidos pelo adultos, apesar de terem como propósito ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e enquadrarem-se no contexto cultural onde estas estão inseridas.

O próprio espaço exterior é alvo de reflexão, planeamento e organização. Procura-se proporcionar a continuidade e o alargamento das atividades que se realizam no interior. Pretende-se que o espaço seja respeitador do ambiente e proporcione a concretização de experiências ativas e diversas, feitas individualmente ou em grupos. Procura-se da mesma forma promover a continuidade dos projetos iniciados em sala (Lino, 2007, 2013).

O espaço em Reggio Emilia é, ainda, entendido como um espaço que educa e que documenta (Gandini, 1995). Este reflete a história da comunidade de pertença, ou seja, a identidade dos sujeitos que integram o contexto. As paredes assumem funções pedagógicas importantíssimas. Nelas observam-se produções das crianças, materiais, elementos culturais recolhidos pelos diversos intervenientes do processo educativo. Como refere Malaguzzi (1994), procura-se que as paredes falem naquele ambiente, isto é, evidenciem, documentem, expressem aquilo que se vive, experiencia, sente.

1.5. O tempo pedagógico

Na perspetiva **High Scope**, apesar da preparação do espaço e dos materiais assumir toda a conveniência e importância para a experimentação, é um facto que esta não é condição única e suficiente para a plena aprendizagem ativa da criança. É imprescindível que a organização dos tempos seja pensada de modo a ser sustentadora de um grande propósito: a experimentação diversificada através de interações positivas e plurais (Hohmann & Weikart, 2009).

Este propósito procura ser alcançado propondo-se uma rotina diária sistemática, pensada primeiramente pelo adulto mas coconstruída progressivamente pela criança. Uma rotina, igualmente, composta por tempos diversos que assumem propósitos distintos e garantem “ambientes diferenciados ao nível das potencialidades educativas que oferecem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 69). Uma rotina organizada, consistente e encorajadora da aprendizagem

ativa da criança e encorajadora da concretização de ações intencionais, da resolução de problemas e da reflexão verbal individual e coletiva (Hohmann & Weikart, 2009).

A rotina diária High Scope procura providenciar um variado e balanceado leque de experiências. As crianças envolvem-se no jogo individual e social, participam em pequenos e grandes grupos. Uma parte da rotina assenta nos seus planos e escolhas. As crianças têm liberdade para escolher onde vão e com que materiais e pessoas querem trabalhar. Outra parte da rotina, como o tempo de pequenos grupos, é planeada e dinamizada pelos adultos. Mesmo nestas atividades, propostas pelo educador, a criança contribui com as suas ideias e escolhas, sobretudo, relativamente a como usar os materiais fornecidos pelo educador (Epstein, Johnson, & Lafferty, 2011).

O coração da rotina diária High Scope assenta, no entanto, na sequência planear-fazer-rever. As próprias atividades e projetos desenvolvidos emergem deste ciclo intencional e sequencial. De referir que, antes de realizar qualquer atividade ou projeto, a criança envolve-se com o planeamento, isto é, fala com o grupo “acerca dos seus planos, ideias, problemas e experiências” (Hohmann et al., 1979, p. 198). Seguidamente, a criança envolve-se com a ação propriamente dita. Nas ações que desenvolve considera os propósitos previamente delineados. Por fim, envolve-se novamente com o grupo num período de reflexão, onde partilha a revisão e avaliação dos planos inicialmente previstos.

Sublinha-se que, particularmente o tempo de revisão é propício para a criança construir sentido para os seus interesses. Este momento envolve muito mais do que relembrar o que se planeou fazer ou se fez. Durante o momento de recordar a criança constrói memórias, forma representações mentais em torno da experiência vivida e interpretações da realidade. Quando a criança revê as suas experiências de aprendizagem ativas, as memórias criadas ajudam-na a reestruturar progressivamente a sua compreensão sobre o mundo (Hohmann & Weikart, 2009). Partilhar em voz alta com outros o que se aprende e rever ações realizadas anteriormente é, portanto, entendido como um modo de encorajar a criança a dialogar com outros e a concretizar de forma contínua os seus planos. Referem Epstein, Johnson e Lafferty (2011) que, quando a criança fala com os outros sobre as suas ações envolve-se num processo de contar histórias, que lhe é útil e que é essencial à vida.

No modelo High Scope, a criança é encorajada a agir com intenção e a refletir as consequências das suas próprias ações (Epstein et al., 2011). É nesta sequência temporal (planear-fazer-rever) que a agência da criança se evidencia mais e de modo mais explícito: a criança quando planeia está a fazer escolhas, quando está em ação concretiza as suas ideias e quando reflete faz, na companhia do adulto e dos pares, a revisão dos seus planos. Esta sequência de ações encoraja a

criança a envolver-se em diálogos internos e externos. Por outras palavras, ajuda-a a interagir com os materiais e com as pessoas e a construir sentido para aquilo que experimenta e observa (Hohmann & Weikart, 2009).

Os tempos da rotina assumem-se no modelo High Scope *tempos de referência* (Oliveira-Formosinho, 2007) que ajudam a criança a diversificar as atividades e os materiais disponíveis, assim como, a desenvolver uma ampla variedade de experiências. Para cada momento da rotina é estabelecido um tempo “suficiente”, de modo a que cada criança consiga concretizar os seus planos nesse mesmo período (Hohmann & Weikart, 2009). O início e o final de cada tempo da rotina são “assinalados por meios conhecidos das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 70), de modo a que a criança faça uma apropriação progressiva da sequência temporal dos acontecimentos. O educador alerta a criança no que diz respeito à mudança de tempos, para que esta última se estruture, por forma a concluir o seu plano de trabalho no restante tempo (Oliveira-Formosinho, 2007).

A rotina High Scope revela-se diversa no que diz respeito à organização do grupo. São propostos tempos de trabalho individual e tempos de pequeno e grande grupo. Do trabalho individual e de grupo emergem decisões individuais e coletivas, assim como, negociações partilhadas entre crianças e entre crianças e adultos (Hohmann & Weikart, 2009).

Perspetiva-se que a rotina seja consistente e sequencial. Consistente de modo a assegurar a segurança e a independência da criança. Sequencial de modo a que a criança se organize temporalmente e realize as atividades de forma independente. A rotina procura assumir, além disso, estabilidade e flexibilidade, constância e previsibilidade. Crê-se que uma organização temporal com estas características pode ajudar a criança a situar-se no tempo. Tendo como suporte uma organização pensada previamente, a criança aprende a gerir o tempo e a organizá-lo em função dos seus interesses e planos criados para a ação. Esta estrutura é ainda favorável à autonomia e iniciativa da criança (Hohmann & Weikart, 2009).

O modelo High Scope preocupa-se, assim, que a criança compreenda os tempos e os seus propósitos gerais e específicos; compreenda a sua organização lógica e sequencial e se aproprie o máximo possível da mesma; aprenda a prever o antes, o agora e o depois dos acontecimentos; construa bem-estar, segurança interior e aprenda a gerir e a alargar a sua *agência* nos diversos momentos da rotina. Esta gestão e expansão da sua *agência* acontecem quando a criança começa a variar de atividades e de experiências, quando nela é despertado o interesse pelo diálogo e interação, assim como o gosto por fazer escolhas, tomar decisões e envolver-se em ações cada vez mais complexas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Em **Reggio Emilia** estabelece-se uma relação muito próxima entre tempo e espaço (Gandini, 1995). Entende-se que são os ritmos pessoais das crianças e as suas necessidades particulares que moldam a organização cuidada do espaço e do ambiente físico. O tempo é organizado com o propósito de facultar às crianças oportunidades para estabelecerem interações diversificadas e aprendizagens variadas. O tempo é repleto de oportunidades e otimizado para as crianças fazerem escolhas.

A organização temporal procura garantir um equilíbrio entre atividades individuais, de grande e de pequeno grupo. No decorrer do tempo, as crianças usufruem de oportunidades tanto de trabalho como de jogo. Discutem ideias, fazem pesquisas, desenvolvem projetos e atividades de forma cooperativa. Solucionam problemas e revisitam trabalhos e ideias já concretizados anteriormente. A rotina inclui também visitas de estudo ou passeios ao exterior. Promove-se, assim, a observação e a exploração em torno de projetos que se encontram em desenvolvimento e que se procuram partilhar pela comunidade (Lino, 2013). Este tipo de ações são a base para os debates e para os diálogos cooperados em torno da construção de conhecimento (Malaguzzi, 1993).

No decorrer do dia as crianças determinam (escolhendo e decidindo) o que pretendem fazer: iniciar, dar continuidade ou concluir projetos; realizar outras atividades diferentes dos projetos. As crianças escolhem inclusive a área onde desejam trabalhar, num conjunto de possibilidades que compreendem tanto o interior como o exterior da sala. Além disso, é da responsabilidade das crianças a escolha dos materiais que auxiliarão a concretização das suas intenções e planos de ação (Lino, 2013). As crianças podem ainda escolher o modo como irão concretizar as suas ações e planos previstos: individualmente, em pequeno ou grande grupo. As crianças decidem, portanto, com quem querem trabalhar, num leque de opções que incluem tanto os adultos como os pares (Malaguzzi, 1993). O tempo em Reggio Emilia é, por estas razões, considerado facilitador e promotor da escolha (Gandini, 1999; Malaguzzi, 1993).

1.6. A observação, planificação e avaliação

Observação

No modelo **High Scope** a observação da criança na sua individualidade e o conhecimento do grupo são “a primeira fonte curricular para a planificação [...] e para a construção da própria prática na sala de actividades” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59). A observação é considerada uma ação relevante porque é através dela que se conhece verdadeiramente a criança (as suas ações, interesses, necessidades, intenções, expectativas, conhecimentos). A este respeito,

Oliveira-Formosinho (2007) refere que “não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (p. 59). No quotidiano os profissionais apropriam-se da observação sistemática enquanto modo de conhecer. Os educadores fazem observações do espaço para garantir que este seja agradável, acessível e favorável à concretização de intenções da criança. Os educadores observam ainda as ações das crianças. Têm como propósito identificar os planos que estão a ser desenvolvidos pelas crianças e compreender em que ponto é que estes estão (ex. as crianças estão a iniciá-los, a desenvolvê-los, a concluí-los, a alterá-los?). Os adultos tomam posse deste conhecimento para, posteriormente, decidirem relativamente a quem devem apoiar e de que modo. Os educadores observam, além disso, as interações que as crianças estabelecem consigo próprias, com os outros e com os objetos/materiais, assim como, o tipo de brincadeiras desenvolvidas. Entende-se ser esta uma maneira de conhecerem melhor como as crianças se envolvem. Assume-se, semelhantemente, ser este um modo de melhor intervir porque os educadores sustentam a sua intervenção naquilo que identificam pela observação. No modelo High Scope observa-se ainda a emergência das experiências-chave no quotidiano educativo. Esta observação pode ser feita em contextos sociais diversos: em momentos de brincadeira solitária, brincadeira em paralelo, ou brincadeira cooperativa (Hohmann & Weikart, 2009).

Em **Reggio Emilia** a observação compromete escuta (Malaguzzi, 1993). O educador “escuta” o contexto educacional (que deve garantir comodidade, segurança, motivação, curiosidade), o bem-estar da criança, a sua ação e envolvimento com os espaços, com os materiais e com os outros. A observação possibilita adequar as atividades e propostas educativas aos interesses e necessidades das crianças. Estas são identificadas por intermédio de um processo contínuo de observação-documentação-interpretação (Lino, 2013). A observação integra um processo educacional que muito se valoriza: *observar-documentar-planificar*. Aquilo que o educador observa da criança (o que esta diz e faz) é registado recorrendo-se a diferentes formas de registo (registo escrito, fotográfico, áudio, vídeo), constituindo-se o material da documentação pedagógica. Este material é analisado e interpretado e partindo-se daí, elabora-se o projeto educacional (Lino, 2007).

Planificação

O planeamento, no modelo **High Scope** é, paralelamente, um processo cognitivo e socio-emocional. Quando a criança cria um plano esta tem obrigatoriamente de ter uma imagem mental daquilo que quer fazer (processo cognitivo). Por outro lado, quando a criança concretiza as suas intenções com sucesso, desenvolve o seu sentido de iniciativa (processo socioemocional). Para encorajar a exploração e a resolução de problemas de forma

independente os adultos são o suporte necessário no desenvolvimento da planificação (Epstein et al., 2011).

O planeamento oferece, assim, múltiplas possibilidades: programar/planificar, agir de forma fundamentada e segura, na medida em que se possui um conhecimento real de quem é a criança, quais as suas intenções, expectativas, interesses, necessidades e potencialidades (Epstein et al., 2011).

O modelo High scope enfatiza a importância da criança dos 3 aos 5 anos planear atividades baseadas nos seus próprios interesses e refletir com os adultos e com os pares sobre o que aprende (Epstein et al., 2011). O planeamento é, portanto, encorajado neste modelo.

Para favorecer o planeamento, o educador apropria-se de diversas estratégias. No espaço interior da sala cria proximidade e informalidade com a criança, fornece materiais e experiências que sustentam o interesse da mesma, estabelece conversas individuais com a criança em torno dos seus planos de modo a compreendê-los e antecipa mudanças no planeamento da criança no decorrer do dia. No espaço exterior, o educador é, igualmente, para a criança, uma figura de suporte e um elemento participante na vida do grupo. O educador, com o intuito de apoiar a criança na criação e concretização dos seus planos, ajuda-a a encontrar os materiais que necessita para a ação, participa nas brincadeiras, conversa com a criança, encoraja-a a resolver problemas, observa a natureza juntamente com ela, alerta-a quando se aproxima o fim do tempo de recreio ao ar livre (Hohmann & Weikart, 2009).

Em **Reggio Emilia** a chave e talvez a única característica das pré-escolas é a inexistência de um currículo escrito que antecipe a ação, isto é, que delineie previamente os propósitos do educador (Miller & Pound, 2011, p. 9). A criança é, ela própria, o ponto de partida para a emergência do currículo. Entende-se que a criança aprende de inúmeras maneiras. Neste sentido, os educadores são convidados a ouvir as múltiplas maneiras da criança comunicar e planeiam o espaço e os materiais de acordo com o conhecimento que recebem da escuta das diversas linguagens da criança. Os educadores dispõem de tempo para discussão, planeamento e preparação da semana de trabalho. O mesmo sucede com as crianças. É-lhes dado tempo para discutirem ideias e pensamentos pessoais, assim como, para concretizarem projetos cooperativamente com outras crianças e com os adultos (Hohmann & Weikart, 2009; Miller & Pound, 2011).

Avaliação

“Avaliar, na abordagem High scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 9).

No modelo **High Scope** a avaliação assume intenções específicas. Avalia-se diariamente atribuindo particular ênfase à observação e ao registo da criança. Os registos são posteriormente interpretados e por intermédio dos mesmos é feito o planeamento de novas experiências. Avaliar, neste âmbito, representa “trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 9).

No modelo **High Sope** o registo sucede à observação e auxilia a avaliação. O registo é uma forma de recordar e de descrever a realidade, um suporte para a planificação de novas descobertas. Diariamente, o educador faz anotações escritas daquilo que observa e escuta, com o propósito de conhecer. O registo fotográfico assume-se, também, uma estratégia de captação das ações das crianças e dos acontecimentos vividos que, em muito favorece a interpretação da realidade experienciada (Hohmann & Weikart, 2009).

O registo de observação da criança, desenvolvido pelo educador ao longo do ano, assume-se uma outra forma de registo e um modo de avaliação. Esta é uma alternativa à avaliação convencional baseada em testes. Esta avaliação baseia-se na observação da criança durante a ação e conduz o educador na recolha de informações sobre a criança no âmbito das experiências-chave (Hohmann & Weikart, 2009).

No modelo **Reggio Emilia** procede-se ao registo da escuta da criança enquanto forma de valorização desta última. É dada primazia à voz da criança, tendo-se como grande propósito compreender, interpretar, atribuir sentido àquilo que a criança diz e faz. Se todos têm espaço para falar é necessário respeitar o outro que é diferente. A escuta compromete, deste modo, aceitação e contacto direto com a diferença (Malaguzzi, 1993).

A informação que se recolhe da criança é continuamente valorizada, partilhada e alvo de interpretação (Malaguzzi, 1993). Desta forma, procura-se encorajar as atividades e experiências da criança, perspetivando-se que esta se sinta constantemente um aprendiz ativo (Lino, 2013).

A avaliação acontece por intermédio da documentação. A documentação é muito valorizada e, por isso, partilhada com a comunidade circundante (Malaguzzi, 1993). Entende-se que, exibindo os trabalhos das crianças, criam-se oportunidades para a reflexão e para a investigação em torno de projetos desenvolvidos e melhora-se a documentação do processo de aprendizagem da criança e do grupo (Lino, 2013).

CAPÍTULO 5
A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO – A PERSPETIVA EDUCATIVA DA ASSOCIAÇÃO
CRIANÇA

1. A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

A Pedagogia-em-Participação é a perspetiva educativa da Associação Criança¹ (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008) e é apoiada pela Fundação Aga Khan (FAK) de Portugal desde a sua formação.

É um modelo de intervenção pedagógica que segue a via da participação enquanto proposta pedagógica para o ensino e aprendizagem nos primeiros anos de vida da criança (0-6 anos). É uma perspetiva que tem vindo a ser desenvolvida desde 1996: parte de uma teorização da ação pedagógica e organização em contextos de educação de infância; e é desenvolvida em vários locais do país, nomeadamente em instituições de infância localizadas em Braga, Guimarães, Aveiro e Lisboa.

Esta perspetiva é apresentada aos educadores enquanto uma proposta pedagógica socioconstrutivista que ajuda os educadores nas tomadas de decisão referentes à sua intervenção e que lhes permite crescer enquanto profissionais.

A perspetiva educativa Pedagogia-em-Participação organiza-se em torno de saberes construídos de modo progressivo e em contexto.

A Pedagogia-em-Participação realça no seu enquadramento uma triangulação interativa entre ações, teorias e crenças (Oliveira-Formosinho, 2007). De acordo com a mesma, considera-se necessária a reflexão em torno das crenças, valores e princípios, assim como, a análise das práticas e do saber fazer uso dos saberes e teorias para que, de facto, se possa falar numa *praxis fecundada* na teoria e alicerçada num sistema de crenças.

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, a experiência vivida, muito valorizada, só assume importância se for significativa para os seus atores e se os momentos de aprendizagem e de descoberta acontecerem em contexto e forem construídos de forma situada e participada. Perspetiva-se, assim, que a democracia seja experienciada no jardim de infância e entendida, paralelamente, enquanto um meio e um fim. Um meio porque deve estar presente no quotidiano dos atores que vivenciam esse contexto e um fim porque deve ser motor das grandes finalidades educativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Na Pedagogia-em-Participação, os contextos educativos são inclusivos e promotores da igualdade de todos, assim como, encorajadores da diversidade. É assumida uma responsabilidade social tanto para com as crianças como para com as suas respetivas famílias (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2007). Procura-se, assim,

¹ A Associação Criança é uma associação portuguesa, privada, que procura desenvolver nos contextos educativos um modo de fazer pedagógico próximo de um modo de fazer em participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

assegurar um profundo respeito pela diversidade e pelos direitos da criança, que são honrados, assim como cuidar dos processos de ensino e aprendizagem que, entende-se, quando são desenvolvidos de forma adequada e reflexivamente, podem fazer emergir a longo prazo ganhos educacionais para o indivíduo, para a sociedade, para a cultura, para a transformação, para a melhoria da qualidade da educação (Oliveira-Formosinho, 2007).

No âmbito desta perspectiva educativa o desafio que se coloca à comunidade de profissionais é o de desenvolver formação, intervenção e pesquisa no âmbito da reconstrução da *praxis*. Oliveira-Formosinho (2009) refere que há uma notória preocupação com o “quotidiano vivencial da criança” (p. 4) e, por isso mesmo, os esforços devem ser no sentido de tornar o quotidiano qualitativamente adequado, coerente, consistente e refletido, de forma a beneficiar tanto o desenvolvimento da criança como dos profissionais.

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, tem-se como propósito criar nos contextos educativos condições para que tanto adultos como crianças façam uso da sua *agência* na democraticidade, isto é, desenvolvam a capacidade que dispõem enquanto seres livres, colaborativos, detentores de competências para pensar e agir inteligente e reflexivamente (Oliveira-Formosinho, 2008).

1.1. Os papéis da criança e do educador no contexto educativo

Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação a criança é perspectivada, mais uma vez, enquanto sujeito de direitos, alguém ativo, competente, capaz, detentor de *agência* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2012)². A criança é ainda encarada como participante. A sua atividade prende-se com a ação de colaborar no quotidiano educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013). A criança é encorajada a ser coconstrutora de conhecimento e agente de intencionalidades múltiplas. O agir educativo valoriza, portanto, a criança enquanto ser *sócio-histórico-cultural*, que constrói o conhecimento de forma progressiva e participada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, 2013).

O educador, por sua vez, é considerado alguém que está continuamente em desenvolvimento, alguém que experiencia e contribui para o experienciar de outros, alguém que promove momentos de reflexão mas que também se envolve em momentos de reflexão de outros e com outros. O seu papel é, portanto, um papel ativo e basilar nesta perspectiva educativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A *agência* do educador no contexto faz a diferença na pedagogia. Compromete-se com uma vontade de transformação de tudo aquilo que eventualmente se considere constrangimento à *agência* da criança e à mediação pedagógica (ex. estruturas, sistemas, processos e interações).

² A *agência* da criança é valorizada porque é entendida enquanto uma forma de manifestação de intencionalidades e predisposições para se aprender e experimentar.

Neste âmbito, mediar a *agência* da criança requer compreensão da interdependência que existe entre a criança que aprende e o contexto de aprendizagem em que a interação adulto(s)-criança(s) ocorre (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

Na Pedagogia-em-Participação o educador tem como grande missão refletir e organizar o ambiente educativo, nomeadamente, o tempo, o espaço e os materiais, em função das áreas de aprendizagem e dos eixos pedagógicos propostos e subjacentes aos princípios desta perspectiva educativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). O seu papel prende-se também com a escuta e com a observação. A escuta e a observação servem na Pedagogia-em-Participação para que o educador compreenda a criança e responda de acordo com as suas necessidades e interesses (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Na Pedagogia-em-Participação é papel do educador enveredar por atividades e projetos onde a criança tenha a oportunidade de assumir o protagonismo e de narrar aquilo que vai fazendo. Esta perspectiva considera ser esta uma forma extraordinária de combater a rotina e promover oportunidades de escolha de atividades realmente educativas.

Sublinha-se, neste contexto, que o educador detém preocupações indispensáveis aquando o desenvolvimento das atividades, a saber: o conhecimento das crianças e do grupo, a reflexão em torno do significado que a criança constrói para aquilo que se lhe apresenta enquanto possível aprendizagem, a reflexão em torno dos diversos métodos e a sua aplicabilidade, o relacionamento do conceito de educação com a atividade humana de modo a poder compreender-se a aprendizagem da criança a partir da sua própria experiência (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Tais preocupações são valorizadas na Pedagogia-em-Participação. Encontrando esta perspectiva educativa sustentação em Dewey (1953, 1971), crê que a educação pode ser entendida enquanto *reconstrução contínua da experiência*.

1.2. A visão do ambiente educativo

Na Pedagogia-em-Participação o ambiente educativo é globalmente intencionalizante. Crê-se que a intervenção educativa do educador de infância ganha suporte se o ambiente educativo assumir propósitos específicos, isto é, se for alvo de reflexão constante e se for organizado com e para determinados fins. Todo o ambiente educativo é pensado de modo integrado, procurando-se proporcionar à criança oportunidades diversas para fazer aprendizagens experienciais intimamente relacionadas com a vida, com a experiência, com a reflexão em torno do vivido e com a construção de conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2012).

Procura-se que as crianças usufruam de um ambiente saudável e próximo da sua vida quotidiana, respeitador dos sujeitos que o experienciam e promotor do bem-estar e do desenvolvimento. Um ambiente que, tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) cultive “o ser, os laços, a experiência e o significado” (p. 105). Um ambiente próximo dos interesses da criança, profundamente ligado à dimensão relacional humana.

1.2.1. Os espaços e os materiais pedagógicos

Na Pedagogia-em-Participação a organização do espaço concretiza-se de acordo com as intencionalidades a que os sujeitos se propõem. O educador reflete, particularmente, como vai fazer daquele espaço um espaço de muitos territórios diversos “de jogo, trabalho, sonho, transgressão” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 13), mas também um espaço de relação que faça sentido para a criança.

Na Pedagogia-em-Participação o espaço inclui o *ser* enquanto dimensão relacional. A intencionalidade focaliza-se muito na relação humana, procurando-se desfrutar de um profundo respeito e direito ao *ser* e à aceitação e valorização dos aspetos da cultura (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2013).

O espaço assume a intencionalidade de ser um espaço que se vai transformando, um 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” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 34).

O espaço procura ser dinâmico e interativo e, conseqüentemente, encorajador de diferentes formas de exploração e trabalho: trabalho individual, trabalho em pares, trabalho em pequeno e grande grupo. Considerando estas diferentes formas de dinamização da ação, nesta perspectiva educativa procura-se que o espaço seja lugar de diversidade de experiências. Para além disso, um espaço respeitador de ritmos pessoais e de motivações diversas.

O espaço é pensado enquanto “um território organizado para a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 11). Neste sentido, por um lado, é flexível, plural, diverso, seguro, lúdico, cultural; por outro, assume-se lugar de afetos, de interações e de encontros³.

Não se restringe rigidamente a um local fixo e único. Atravessa fronteiras. É flexível, maleável, oferece possibilidades de criação, transformação e reinvenção. Se conceber-se a ideia de que

³ Ao se refletir o espaço enquanto lugar de encontro (o que implica compromissos e partilha de responsabilidades), de *abrigo* (o que implica segurança e afeto) e de *acolhimento* (o que implica pertença, aceitação e escuta) compreende-se como a sua (re)organização é progressiva, dinâmica e amplamente sensível às necessidades e interesses de quem o integra, vive, experiencia (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

aquilo que se vive no espaço são vivências plurais da realidade, entende-se como é difícil restringir a uma única área o desenvolvimento de múltiplas vivências de crianças e adultos com experiências e culturas diversas e com formas de pensar também diversas (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

O espaço da Pedagogia-em-Participação procura, assim, compatibilizar organização e flexibilidade. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) salientam que não existem muros entre as diferentes áreas, uma vez que se valoriza um currículo comprometido paralelamente com o trabalho e com o jogo, com o brincar e com o aprender. Um currículo que concede às crianças oportunidades para agirem com espontaneidade.

Na Pedagogia-em-Participação, o espaço assume-se diversificado e organizado por diferentes áreas de atividades. Estas áreas proporcionam às crianças muitas e diversas aprendizagens. Viabilizam a exploração diversificada da realidade e o contacto com experiências de diversa ordem (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Crê-se, portanto, que ao proporcionar-se um ambiente ordenado, contribuiu-se para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da iniciativa da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

Sublinha-se que todas as áreas do espaço têm como propósito apoiar o conhecimento e a estimulação da aprendizagem. Todas as áreas querem-se interdependentes. Assumem-se pontes de transferência do conhecimento, da aprendizagem e da ação e desenvolvem-se em torno do lúdico. A criança, o grupo e os adultos são os sujeitos responsáveis pela dinâmica da ação nestas áreas (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

As diferentes áreas do espaço estão apetrechadas com materiais detentores de propósitos pedagógicos diversos. Os materiais assumem-se na Pedagogia-em-Participação um segundo educador na medida em que são parte integrante do método e facilitam a mediação pedagógica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) explicam que “os materiais pedagógicos são um sustentáculo central para a mediação pedagógica da educadora junto da criança, visando experiências plurais para identidades plurais que se desenvolvem em culturas plurais” (p. 112).

Os materiais disponibilizados nas áreas da sala atendem aos critérios da diversidade, da quantidade e da estética. A própria disposição dos materiais é pensada no sentido de estes estarem visíveis e acessíveis a todas as crianças, assim como, etiquetados (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Entende-se ser esta “uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (Oliveira-Formosinho & Andrade 2011, p. 12).

Sublinha-se, também, que os materiais são considerados *livros de texto* e a sua “função central [...] promover o jogo e o brincar [...] o aprender com bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 111).

Na Pedagogia-em-Participação é estabelecida e refletida uma relação próxima entre o interior e o exterior da sala de atividades, entre o que se faz dentro de quatro paredes e aquilo que circunda e/ou ultrapassa esse espaço de limites físicos. O espaço expande-se para além das janelas, das paredes, dos muros da sala de atividades e abre portas a um infinito número de possibilidades e aprendizagens que vão para além do espaço físico.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) aludem para a necessidade de *criar transparência* entre espaços de interior e de exterior e diluir fronteiras, honrando-se um saber que se constrói em qualquer lugar desde que haja uma vontade, um interesse, um propósito de o fazer. Na Pedagogia-em-Participação entende-se que, quando se transgridem fronteiras rígidas, rótulos e preconceitos educativos, a imaginação da criança é encorajada, pontes de conhecimento e de aprendizagem são facilitadas, um conjunto de *agências* múltiplas é permitido.

Esta visão aproxima-se de uma pedagogia holística e integradora, *assim como*, da complementaridade e interdependência entre os saberes que já se possuem e aqueles que vão emergindo fruto de um espaço que proporciona possibilidades e aceita a *transgressão* de fronteiras impostas por pensamentos de adultos “formatados” e de visão de pouco alcance. Assim, aceitar este tipo de possibilidades e de diversidades no espaço, desafia tanto a criança como o adulto a “organizar-se, a viver em relação, a aprender em colaboração” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 18). Faz emergir a necessidade de diálogo, de partilha e negociação. Mediante o diálogo, a negociação e a mediação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2005, 2008, 2010) esclarecem-se, clarificam-se, interpretam-se os propósitos do espaço, *assim como*, os propósitos dos adultos e das crianças.

Na Pedagogia-em-Participação procura-se, ainda, fazer do espaço “exercício de comunicação” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 23) para todos. Entende-se que, desta forma, respeitam-se os princípios de ética, da democracia e do respeito, ou seja, o exercício de direitos tanto da criança como do adulto.

Nesta perspetiva, o espaço revela-se um lugar de profundo respeito pelo sentir da criança e pela sua escuta – essencial para que se possa dar resposta àquelas que são as suas ânsias, necessidades, desejos, preocupações, intencionalidades. O adulto escuta os propósitos da criança para, desta forma, fazer do espaço que ambos habitam uma área de cruzamento de múltiplas intencionalidades: as intencionalidades da criança baseadas na sua experiência pessoal

e cultural e as intencionalidades do educador baseadas na suas preocupações pedagógicas com o grupo e com cada criança em particular.

Na Pedagogia-em-Participação o espaço é ainda lugar de “conciliação de direitos [e] reconhecimento de deveres” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 24). As regras emergem de necessidades reais e, os momentos de conflitos e de desacordo convertem-se em oportunidades excelentes de negociação e construção de aprendizagens para todos. Neste espaço que valoriza a participação, as crianças “têm [ainda] direito ao conflito, a aprender a identificá-lo e a resolvê-lo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 25). A vivência destes momentos tem como propósito a descoberta coparticipada e coconstruída de normas de convivência, a consistência do grupo e o fortalecimento dos laços de interação, essenciais para uma verdadeira cidadania ativa.

O espaço proposto pela Pedagogia-em-Participação é, de modo semelhante, um espaço que valoriza o brincar. Esta perspectiva educativa alude à necessidade que as crianças têm de brincar e à importância de se tomar consciência da sua intencionalidade e sequencialidade. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem que o “brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e [esclarecem que este] está associado ao aprender” (p. 48). Segundo as autoras, as crianças brincam sobre aquilo que sabem e estão ativamente envolvidas quando aprendem e/ou estão motivadas para a aprendizagem. O desenvolvimento é facilitado quando a participação da criança é efetiva nas atividades que vão sendo progressivamente mais complexas. A ação ocorre na companhia de alguém que estabelece uma ligação afetiva positiva, forte, duradoura, estável com a criança. A intervenção do educador de infância deve cumprir estes objetivos.

Mediante o brincar e outro tipo de experiências educativas proporcionadas, a criança envolve-se ativamente na construção da sua própria realidade e em conclusões pessoais sobre essa mesma realidade. A criança reflete, igualmente, sobre o que é e não é aceitável, o que é e não é apropriado. Posiciona-se, igualmente, face à experiência vivida, refletida e partilhada. O brincar assume-se, assim, um modo de exploração e de ensaio de possibilidades diversas, em um espaço que se quer pedagógico e facilitador da ação (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

1.2.2. O tempo pedagógico

Na Pedagogia-em-Participação a organização do tempo favorece, tal como o espaço, as interações entre todos, mediante uma comunicação e escuta ativa. De igual modo, incorpora uma preocupação central com o desenvolvimento de intencionalidades – de crianças e adultos, durante o período da rotina.

O tempo integra tanto tempos de cuidados como tempos pedagógicos. Todos eles são entendidos enquanto tempos relacionais na medida em que, tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) enfatizam a interação e humanizam o “espaço de vida e a aprendizagem” (p. 113). Os mesmos autores referem que o tempo considera “diferentes propósitos, [...] múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 113).

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), o tempo pedagógico é criticamente refletido “a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças” (p. 72) e inclui o ritmo da criança, dos pequenos grupos e do grupo todo.

A rotina da Pedagogia-em-Participação procura garantir oportunidades para todas e para cada criança na sua individualidade. A rotina pretende ser “respeitadora dos ritmos das crianças [e organizada] tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho no contexto de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72).

É uma rotina sequencial e constituída por um conjunto de tempos que se assumem pedagógicos: acolhimento, planificação, atividades e projetos, reflexão, recreio, momento (inter)cultural – “hora de...”, momento de trabalho em pequenos grupos, conselho e tempo de partida (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, 2013).

A rotina é iniciada pelo **acolhimento**. Este é entendido enquanto tempo de reencontro e de comunicação, assim como, momento onde se planifica o dia, de uma forma coconstruída pelo e com o grupo. É um momento essencial visto que, tal como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), quando a criança experiencia momentos em que é acolhida aprende ela própria a acolher. Constrói-se, portanto, um clima de interações saudáveis favorável ao bem-estar e ao desenvolvimento da criança. Neste tempo, todos têm oportunidades de participação: faz-se referência a um tempo de escutar e ser escutado, de propor *o fazer* e ouvir propostas do *fazer*, um tempo de refletir e de ouvir o refletir de outros, um tempo de oportunidades para o desenvolvimento de competências de cidadão ativo, crítico, reflexivo e participativo.

O acolhimento é um tempo de extrema importância porque é através dele que se reorganizam os tempos seguintes. É um tempo de partida, um “tempo que contagia outros tempos e que abre as portas do emergente [tempo de empatia, tempo de envolvimento na comunidade e] de exploração de afetos” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 76).

A **planificação**, que ocorre de seguida, em pequenos grupos, é um momento particular em que “é dado à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 48). Neste tempo a criança define intenções e escuta

intenções de outros. Consequentemente, elaboraram-se as planificações que irão dar suporte às ações a desenvolver durante o dia. A planificação, nesta perspetiva, possibilita a antecipação da ação (Azevedo, 2009). Este tempo permite ao grupo refletir em torno do que se vai fazer e aprender a definir a intencionalidade da ação que levará a cabo.

Sabe-se que a criança precisa de aprender gradualmente o significado das atividades que faz, de forma a posicionar-se e tornar-se capaz de representar um papel face a essas mesmas atividades. Neste sentido, torna-se fundamental desenvolver o hábito de planificar, nomeadamente, pensar sobre o que vai fazer. No âmbito da Pedagogia-em-Participação crê-se que “a criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões “ (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 77) e é esta, no fundo, a intencionalidade primeira do momento do planificar em grupo. Mediante esta atividade reflexiva, a criança começa a pensar sobre os seus interesses e motivações, desenvolve competências de autonomia, iniciativa e previsibilidade e aprende a “antecipar alguns aspetos do modo de ação” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 76). Na Pedagogia-em-Participação procura-se, assim, estabelecer conexões entre a atividade do educador e a da criança, conhecer e interpretar continuamente as capacidades, os gostos, os hábitos e os interesses da criança.

Dado que se considera que a criança possui um forte potencial, é um ser capaz, competente e reflexivo (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012), compreende-se que esta possui competências que lhe permitem compreender tanto o que vai fazer hoje (prever) como de recordar o que sucedeu anteriormente (refletir e narrar).

As **atividades e projetos** assumem-se por excelência um tempo de intensa interação. Os projetos e atividades levados a cabo emergem, no seio do grupo, enquanto desafios do fazer. São desafios que nascem da iniciativa de crianças ou adultos. Na Pedagogia-em-Participação, as atividades e projetos viabilizam uma “aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 50). Por outras palavras, têm como intenção particular a experiência de conhecer, descobrir, compreender, esclarecer, partilhar.

Realça-se que a motivação para a aprendizagem compromete-se com o interesse intrínseco na tarefa e com as motivações pessoais das crianças. Existe, neste sentido, uma preocupação contínua com o conteúdo das experiências vividas. Usufruir de experiências de aprendizagem não significa experienciar “territórios curriculares estanques” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 23). Deseja-se que as experiências sejam ricas, diversificadas, contextualizadas, aprofundadas, próximas da experiência pessoal e cultural da criança, assim como também contextualizadas, articuladas e fruto de continuidades. A vivência de tal realidade só é possível mediante uma escuta ativa e constante, situada no tempo e no espaço (Azevedo, 2009; Oliveira-

Formosinho & Formosinho, 2011, 2012; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2007).

Entenda-se que quando se escuta a criança conhece-se melhor a mesma, constroem-se conhecimentos enraizados e profundos acerca da(s) infância(s), nos seus aspetos mais gerais e particulares; e todos eles contribuem para a investigação científica e para o desenvolvimento da qualidade em educação. Ainda, escutando ativamente a criança, a intervenção educativa do educador torna-se mais intencional e focalizada, porque o que se pensa fazer e/ou o que se faz advém de evidências, de atos conscientes e reflexivos sobre a ação, de reflexões flexíveis e próximas da cultura do contexto, do grupo e de cada criança em particular. A ação de escutar é entendida, então, enquanto participação porque a criança ao ser escutada exerce o seu direito de cidadania. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) percecionam a escuta como:

“ [...] Um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade. [A escuta deve] ser um porto seguro para contextualizar e projetar a ação educativa.” (p.49)

Crendo-se que a criança possui múltiplas linguagens importa ainda compreender que estas últimas “se integram e potenciam na sua interatividade” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 23). A complexidade das linguagens não pode, portanto, ser ignorada. Pelo contrário, é preciso estar sensível às múltiplas linguagens da criança e à sua interatividade de modo a se compreender, por exemplo, porque é que a criança atravessa fronteiras e se apropria de áreas diversas para experienciar algo e porque é que, muitas vezes, age, narra ou pensa num campo de possibilidades que não é aquele que o educador esperava. Também por isso, mais uma vez se enfatiza a importância da escuta ativa, necessária para melhor compreender a experiência que a criança narra que viveu (passado), descreve que está a viver (presente) ou projeta vivenciar (futuro).

Apesar de se saber que as crianças são diferentes e, conseqüentemente, têm propósitos diversos, isso não impede que um eventual projeto seja comum a várias crianças. Num mesmo projeto podem ser considerados interesses, experiências vividas e curiosidades de todo um grupo. De igual modo, um mesmo projeto pode contar somente com a participação de um pequeno grupo de crianças. O que de todo se crê fundamental é que as crianças assumam

protagonismo no decorrer da ação. Por outras palavras, tenham oportunidades de decidir, escolher, interagir (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2012, 2013), façam a gestão da sua própria aprendizagem, os momentos que experienciam sejam autênticos, isto é, aspirem envolvimento e bem-estar emocional. Já Dewey (1897) apontava, neste campo, para a importância de dar-se à criança a posse completa de todos os seus poderes.

A **reflexão** é um tempo que ocorre em pequenos grupos, durante o qual a criança expressa aos outros, em forma de narrativa, o que esteve a fazer no tempo anterior.

A narrativa é entendida, neste âmbito, enquanto uma forma de expressão de sentimentos, pensamentos e ações. Quando a criança narra pensa, portanto, sobre o que aconteceu, sobre os outros, sobre a experiência, sobre a aprendizagem, e, deste modo, aprende a criar significado para a realidade. Mediante processos de narração, a criança desenvolve a sua competência reflexiva, toma consciência da experiência vivida, aprende a valorizar a sua ação e a ação de outros, os seus processos de realização e os processos de realização de outros (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que

“as narrativas das crianças sobre as experiências de aprendizagem tornam-nas reflexivas [...] Enquanto narram a aprendizagem, descobrem processos e realizações, e descobrem-se a si próprias e aos outros [...] Descobrem a resiliência que advém da dignidade de aprender, perguntar, obter respostas.” (p. 54)

O tempo de reflexão surge na Pedagogia-em-Participação porque, encontrando sustentação em Dewey (1953), crê-se que não há uma faculdade única de pensar, antes modalidades diferentes através das quais aquilo que se observa, recorda, escuta ou lê provoca sugestões e ideias. Quando a criança pensa sobre a experiência vivida e a partilha com outros, narrando, o educador mais facilmente identifica as curiosidades da criança e, tendo por base esse conhecimento, estimula o pensamento da criança. Dewey (1953) entendeu a curiosidade enquanto a ânsia de adquirir novas e diversas experiências, algo que deve ser encorajado desde cedo na criança visto que tende a desaparecer ou a diminuir de intensidade.

O **recreio** é um tempo diário que assume igual relevância na Pedagogia-em-Participação. É um momento de brincadeira fora da sala, no exterior. Assume-se um tempo de correr, saltar, conversar com outros, um espaço de contacto com a natureza, um espaço de descoberta e

aprendizagem, tão importante como o espaço de interior (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

O **momento (inter)cultural** é, talvez, o tempo que de forma mais enfática abre portas para a cultura. Mediante as brincadeiras conjuntas e interações estabelecidas, emergem aprendizagens culturais diversas, nomeadamente, no âmbito do conto, da poesia, da música, da dança, da apreciação de objetos artísticos, no âmbito da arte (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Já Dewey (1953) referia que a educação devia proporcionar condições favoráveis para o contacto com a cultura. Entendia o autor que, deste modo, se educava o espírito.

Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação entende-se que deve ser criado um tempo específico só para os aspetos culturais. Este tempo cultural pode levar à emergência de novas áreas na sala (enriquecidas com materiais que também vão ao encontro da diversidade cultural) mais próximas dos interesses e necessidades das crianças e próximas dos projetos que se procuram conhecer ou aprofundar (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

O **momento de trabalho em pequenos grupos** é um tempo de alargamento das experiências de aprendizagem e um tempo de sistematização. É um tempo de escutas múltiplas. Salienta-se, muito particularmente, o valor da escuta por parte do educador. No tempo-espaço pedagógico, o educador deve ter como intencionalidade a escuta de vários aspetos: a escuta da criança, da cultura e da sociedade e a escuta de si próprio enquanto profissional que “toma decisões para provocar a aprendizagem, criar desafios, abrir portas...” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 92). Através da escuta e mediante a narração documentada da mesma, o educador autorregula as suas intencionalidades, “identifica as áreas curriculares onde necessita intervir para criar mais oportunidades de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 92), reorganiza o espaço e os materiais considerando aquilo que se procura conhecer e disponibiliza jogos que facilitam aprendizagens específicas.

Este é um tempo de respeito pelo ritmo individual de cada criança. A construção dos grupos, a própria dinâmica que cada grupo vai assumindo, acontece fruto de reflexões, planificações e negociação partilhadas que previamente são estabelecidas.

A organização dos grupos, porque supervisionada e mediatizada pelo educador (Oliveira-Formosinho, 2005, 2007, 2008), é intencional e, portanto, é sensível aos ritmos de cada criança e procura ritmar o seu processo intelectual.

O **conselho** é um tempo de reflexão e de metareflexão sobre o dia vivido e sobre as aprendizagens experienciadas. É um tempo em que se dialoga sobre o que se fez e/ou não se fez, sobre o que é preciso acabar no dia seguinte, sobre o que se sente, sobre o que se quer aprender juntos (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

No conselho podem ser trabalhados muitos aspetos do currículo. As autoras Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) reportam-se, por exemplo, às aprendizagens que podem ocorrer durante a análise dos “quadros de gestão do quotidiano” (p. 94) (ex. quadro de presença e quadro do tempo), assim como, aos momentos que podem ser vividos em comunidade e que se vão fortalecendo aquando a participação de cada um no tempo-espaço, onde se refletem e se trocam impressões acerca do sentir e da experiência do fazer, ocorridas ao longo do dia.

Este é um momento, portanto, valioso e avaliativo, na medida em que nele se faz o balanço do que aconteceu, ou seja, reflete-se a ação em si e avalia-se se essa ação sustentou, de facto, a intencionalidade definida anteriormente ao momento da ação. Reflete-se o processo da experiência vivida, isto é, o fazer, o sentir, o pensar, que ocorreu no momento da experiência. Por outras palavras, as intencionalidades que emergiram durante o processo da experiência.

É um tempo também de ocasião para o educador refletir a forma como planificou e os métodos que selecionou para que as crianças desfrutassem da experiência. Um momento essencial para conhecer melhor o grupo, os seus interesses e necessidades, assim como, para registar as falas e as tomadas de decisão que se fazem em comunidade. O educador tem oportunidade de identificar os desenvolvimentos e as conquistas que acontecem no grupo e em cada criança no que diz respeito à participação, iniciativa e reflexão na vida da comunidade. Referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) que “expor as [...] ideias, pensamentos, intenções e decisões, desoculta a realidade – dá voz à vida e projeta” (p. 95).

O momento do conselho é, ainda, um tempo propício para a consulta dos portefólios de aprendizagem que espelham muito daquilo que no tempo-espaço se faz. O seu uso é intencional na medida em que o portefólio é um instrumento de trabalho, um veículo, para se alcançarem diferentes objetivos. Por isso se considera que o portefólio não é um mero *dossier* ou repositório de trabalhos (Azevedo, 2009; Craveiro, 2007). Quando a criança se depara com este instrumento (que funciona como ativador de memória), tem a oportunidade de regular, refletir, avaliar a sua aprendizagem, a experiência vivida, assim como, de desenvolver o seu espírito crítico face àquilo que já viveu (intenções planeadas e experienciadas) e face àquilo que deseja viver (intenções planeadas para posteriormente serem concretizadas).

A rotina da Pedagogia-em-Participação é concluída com a **hora de partida**. Um tempo de transição entre dois espaços que ocupam lugar na vida da criança: o espaço escola e o espaço família. Transições bruscas e apressadas podem confundir a criança e conduzi-la a ansiedades e a desequilíbrios emocionais; estes podem ser evitados ao se procurar criar pontes de compreensão e de diálogo entre os profissionais e os elementos da família, que vêm a escola buscar a criança.

Compreender que não se pode fazer tudo ao mesmo tempo, assim como, entender que é preciso priorizar e aprender a renunciar umas coisas em virtude de outras são aprendizagens essenciais que devem ser feitas e que envolvem sensibilidade tanto por parte dos profissionais, como por parte da família. Sublinha-se que este tipo de dinâmica encoraja a participação de todas as crianças e contribui para o desenvolvimento da sua iniciativa, encoraja a definição de tarefas e a sua distribuição/responsabilização. Faz-se referência, portanto, a tempos diversos que importa respeitar visto que estão repletos de intencionalidades que sustentam um agir fundamentado e reflexivo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

1.2.3. As Atividades e Projetos

Na Pedagogia-em-Participação, o ambiente experienciado integra o desenvolvimento de atividades e projetos. As atividades e projetos proporcionados envolvem uma forte sensibilidade, por parte do educador, no sentido de procurar conectar as suas ações intencionais com as motivações e interesses da criança e do grupo.

As atividades e projetos emergem de propósitos conscientes e previamente delineados pelo adulto e/ou pela criança. Pretende-se que a criança participe ativamente nos mesmos e seja encorajada a tomar decisões relativamente aos processos de realização que envolvem estes mesmos projetos. A participação da criança é, assim, percecionada enquanto envolvimento e agência nas atividades e projetos levados a cabo (Gambôa, 2011).

A concretização de atividades e projetos compromete uma escuta ativa constante, de todas as crianças e não só de algumas, de modo a que os projetos e atividades concretizados façam sentido para todas. Procura-se que os projetos sejam fruto dos seus interesses ou da sua própria iniciativa, a sua dinâmica seja inclusiva e coparticipada, haja reflexão, partilha, negociação, mediação em torno do que se planeia fazer (intenções) e como se vai fazer (métodos/procedimentos), para depois se concretizar (experimentação). Considera-se que deve ser garantido a todos os sujeitos o mesmo direito. Nas palavras de Gilbert (1983) “não, para cada um, o mesmo alimento intelectual, mas para cada um o que lhe é necessário” (p. 118).

Nas palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, 2012), o educador reflete os métodos e os procedimentos mais adequados para levar a cabo determinada atividade ou projeto e, mediante a escuta ativa e observação atenta que constantemente desenvolve, define as intencionalidades que procuram favorecer a aprendizagem da criança/do grupo.

A Pedagogia-em-Participação preocupa-se com a criação de oportunidades experienciais que promovam o desenvolvimento das identidades pessoais, relacionais e sociais; que garantam o desenvolvimento da participação e da pertença; que fomentem o desenvolvimento da

exploração, manipulação e representação; que encorajem o desenvolvimento da comunicação em torno das experiências de manipulação, exploração e representação; que diligenciem o desenvolvimento de experiências de narração com suporte na documentação que visam a criação de significado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Na Pedagogia-em-Participação, a dinâmica das atividades e projetos tem em conta quatro eixos fundamentais: ser-estar, pertencer-participar, explorar-comunicar e narrar-significar. Estes eixos denominam-se de eixos de intencionalidade porque são seus grandes propósitos que o processo educativo colabore na construção e no desenvolvimento de identidades *sócio-histórico-culturais* e, que, este seja um processo de aprofundamento de identidades. Também, porque ajudam o educador a negociar e a desenvolver propósitos em termos das finalidades, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e investigação pedagógicos (Oliveira-Formosinho, 2008).

Assim, os eixos pedagógicos possuem intencionalidades, a saber: o desenvolvimento nos contextos educativos de uma pedagogia do ser (ser-estar), uma pedagogia dos laços (pertencer-participar), uma aprendizagem experiencial (explorar-comunicar) e uma pedagogia do significado (narrar-significar) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2012, 2013).

Entende-se que caminhar no sentido de uma **pedagogia do ser** facilita a emergência de aprendizagens logo desde o nascimento, no âmbito das semelhanças e das diferenças identitárias e culturais. Uma **pedagogia dos laços** possibilita o desenvolvimento de sentimentos e de experiências de pertencimento, ou seja, a tomada de consciência progressiva de que se pertence a uma família, a um jardim-de-infância, a uma cultura ou a diversas culturas, a uma sociedade, à natureza que envolve o indivíduo, ao mundo. A pedagogia dos laços direciona o indivíduo para experiências de aprendizagem que progressivamente vão sendo alargadas em torno das diferenças e das semelhanças. Reportam-se Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012) a experiências de aprendizagem em espiral. A participação do indivíduo nesta linha e nesta perspetiva apresenta-se enquanto essencial, uma vez que, os laços de pertença são valorizados e desenvolvidos entre toda a comunidade aprendente. Uma **pedagogia de aprendizagem experiencial** tem como principal intencionalidade um agir de forma contínua e alargada mediante um constante experienciar. Encorajam-se, neste sentido, o estabelecimento de interações saudáveis, assim como, a reflexão e a comunicação entre todos. Entende-se, assim, que de um processo de experimentação, reflexão, análise e comunicação pode-se fazer extrair saberes essenciais à condição de humanos e de cidadãos. Relativamente à **pedagogia dos significados**, entende Oliveira-Formosinho (2008) que “compreende-se melhor quando se vive e se narra” (p. 38). Neste sentido, ao se narrar uma experiência vivida reconstrói-se uma memória

que existiu e reflete-se o fazer, o sentir e o ser contextualizado na experiência de aprendizagem. Narra-se, portanto, uma identidade uma vez que as palavras narradas são proferidas pelo seu próprio autor. Ao haver narração de uma identidade, aquilo que é narrado adquire um verdadeiro significado para quem o disse.

Há ainda **quatro áreas de aprendizagem** que se tem em consideração aquando a concretização de atividades e projetos: as identidades, as relações, as linguagens e os significados. A área das **identidades e relações** tem como intencionalidade os eixos ser-estar, pertencer-participar; a áreas das **linguagens e significados** tem como intencionalidade abrir portas para a exploração e comunicação (eixos explorar-comunicar), assim como, para a criação e narração das jornadas de aprendizagem (eixos narrar-significar) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2012).

1.2.4. Interações

Na **Pedagogia-em-Participação** busca-se desenvolver um profundo respeito ético pelas relações e interações. São estas que possibilitam o desenvolvimento de projetos e de atividades que valorizam a cultura, a experiência e os saberes tanto das crianças como dos adultos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

À luz desta perspectiva educativa, os estilos de interação são apreendidos enquanto mediadores do direito de cada criança a ser respeitada e a participar. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores” (p. 16).

As interações que o educador estabelece com a criança procuram, neste sentido, ser facilitadoras da conexão desta com o mundo sociocultural envolvente (Oliveira-Formosinho, 2007). Pretendem ser interações equilibradas e contínuas de modo a garantir a promoção de processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2005). O educador concede, com este intuito, suporte e apoio na ação da criança na sua relação com os outros, com os objetos/materiais e com as atividades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2012, Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). A Pedagogia-em-Participação “incorpora a coconstrução da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 114).

1.3. A observação, planificação e registo

Na Pedagogia-em-Participação a **observação** é entendida como um processo contínuo e vital de promoção da participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Observa-se

continuamente com o propósito de se conhecer a criança, o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e o modo como cria e desenvolve significados para a experiência que vivencia. Tal como esclarece Azevedo (2009), a observação, na medida em que não se resume a um mero olhar, “requer uma mente aberta às diferentes possibilidades e ao emergente [e procura] compreender o modo como as crianças interpretam, narram e descrevem o mundo” (pp. 10-11). A observação da criança é feita em ação e de modo contextualizado, isto porque, o que se pretende avaliar na Pedagogia-em-Participação não é a criança em si mas sim as aprendizagens que esta realiza num ambiente educativo que foi criado principalmente para ela (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2012). Por isso alerta Oliveira-Formosinho (2002), antes de se observar a criança deve considerar-se o contexto que se criou para a mesma.

Se a observação for perspectivada enquanto modo de conhecer, reconhece-se que uma frutífera observação envolve escuta. É pela escuta que se define a jornada de aprendizagem da criança. É por intermédio da escuta que se conhecem “os interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33) da criança. Ainda, mediante a escuta e a observação é possível “contextualizar e projetar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33).

Na Pedagogia-em-Participação, a **planificação** é feita diariamente. A planificação é entendida enquanto um espaço de tempo, criado pelo adulto, com o intuito de a criança se escutar a si mesma para esclarecer as suas intenções e escutar as intenções de outros. A partir dessas intenções, que emergem porque a criança pensa e partilha o seu pensamento com outros, a criança toma decisões relativamente aos planos que pretende concretizar. Por outro lado, o educador, porque escuta a criança, as suas intenções e os seus planos, inclui nas atividades e projetos propósitos e interesses que emergem da criança. Desta forma, o educador promove uma *aprendizagem experiencial cooperativa* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011) que tanto é sensível aos propósitos da criança como aos seus próprios propósitos pedagógicos.

A negociação assume-se, neste sentido, um elemento fundamental na planificação do quotidiano educativo e revela-se um instrumento de participação. Crianças e adultos debatem assuntos em conjunto e procuram sintonizar-se relativamente aos conteúdos do currículo a explorar, assim como, aos modos e ritmos da aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) caracterizam a **planificação** de pedagógica porque esta

“concretiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa, que lê

o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade.” (p. 33)

Na Pedagogia-em-Participação entende-se que a apropriação, por parte do educador, de diferentes instrumentos de **registo** e de diversos olhares é fundamental para assegurar a qualidade educativa. Apontam-se instrumentos como: registos escritos, registos áudio e vídeo, registo fotográfico, trabalhos das crianças, notas de campo. Entende-se que, tendo como suporte instrumentos como os enunciados, o educador pode fazer interpretações e, por este caminho, projetar intervenções coerentes com a realidade em que a criança está inserida e projetar intervenções adequadas e próximas daquelas que são, de facto, as necessidades da mesma (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

Oliveira-Formosinho (2011) clarifica que “dizer o fazer cria significado para as crianças e para os adultos” (p. 20). Através destas construções de sentido, desenvolvem-se de uma forma aprofundada aprendizagens experienciais que estimulam o comunicar, o narrar, o participar, o ressignificar. Sublinha de igual modo a autora que, quando se escuta e regista a voz da criança, isto é, quando se documenta no momento situacional aquilo que a criança está a pensar e a dialogar, descrevem-se os saltos de desenvolvimento evidenciados no processo de aprendizagem, regista-se a forma como a criança se apropria da experiência e os significados que atribui a essa mesma experiência (Oliveira-Formosinho, 2011).

1.4. A avaliação

Na Pedagogia-em-Participação avalia-se por intermédio de um processo contínuo de documentação. Nesta perspetiva educativa, a documentação contraria as tendências da pedagogia transmissiva que se centra nos resultados e nos produtos e que desvaloriza os processos diversos e inteligíveis que a criança leva a cabo no decorrer da experiência.

A avaliação compromete-se com processos essenciais à prática educativa: a observação, a planificação, a interpretação/avaliação (Azevedo, 2009; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). A documentação é vista como uma forma de avaliação positiva na medida em que permite compreender o presente e projetar melhor o que se vai fazer no futuro.

Segundo Azevedo (2009) a documentação é uma ação complexa de “descrever, compreender, interpretar e atribuir sentido ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem” (p. 4). Por outras palavras, é uma estratégia de registar o saber, uma forma de garantir a participação de todos os intervenientes no processo educativo e um modo de exercer democracia. É, ainda, uma maneira

de se valorizar o saber construído, assim como, uma forma de incentivar desafios que conduzam a renovados saberes.

Na Pedagogia-em-Participação crê-se que não se pode documentar sem observar e escutar, da mesma maneira que não se pode compreender a experiência sem se interpretar e avaliar. Documentar é, por isso, muito mais do que o ato de observar e registrar, visto que implica que o educador se focalize na observação e seja capaz de “compreender o modo como as crianças interpretam, narram e descrevem o mundo” (Azevedo, 2009, p.11).

Azevedo (2009) esclarece que a documentação é um tipo de avaliação diferente da avaliação tradicional, visto que é uma avaliação contextualizada e que tem como base de sustentação a participação. Segundo a autora, por intermédio da documentação o educador pode atribuir progressivamente significados aos significados que as crianças conferem ao mundo e à experiência vivida. A documentação pedagógica revela-se, portanto, parte integrante do quotidiano educativo.

A documentação é, paralelamente, um processo e um meio. Um processo porque torna as práticas de avaliação mais justas e equitativas e dado que da sua essência emergem significados muito próximos de quem os narra (Azevedo, 2009). Um processo de registo da aprendizagem das crianças, dos profissionais e dos pais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Um meio porque permite “criar memória, identidade e cultura pedagógica” (Azevedo, 2009, p. 6). O educador descreve, interpreta, narra a experiência com o intuito de atribuir-lhe significados.

A documentação não se direciona meramente para um produto que resultou de uma determinada ação. Reporta-se antes a vários processos experienciados no decorrer da ação. Como refere Oliveira-Formosinho (2011) a “documentação pedagógica [no decorrer do processo] instiga a comunicação, a partilha, a narrativa, [porque] parte das realizações das crianças” (2011, p. 82).

Azevedo (2009) refere que a documentação traz um precioso contributo *para* “a (re)construção da avaliação na educação de infância [na medida em que é um] processo ecológico de monitorização e avaliação das crianças” (p. 15).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) salientam que a documentação contribui de perto para a monitorização, supervisão e avaliação do desenvolvimento das atividades e projetos, das realizações e aprendizagens efetuadas. Referem também os autores que a documentação assume-se um processo central de sustentação da *praxis*, que envolve uma “triangulação interativa entre intenções, ações e realizações” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 117).

Refere Azevedo (2009) que a documentação procura ser reveladora do “modo como [se está] a escutar as crianças e a garantir os seus direitos [e revela-se] uma via mais promissora para ajudar todos [os] actores a tomarem consciência do seu papel no processo educativo” (p. 7). Garante à criança o direito a atribuir sentido à realidade experienciada.

A documentação pedagógica possibilita *andaimar* (Azevedo, 2009), ou seja, contribuiu para a sustentação do processo de ensino e de aprendizagem. Documentando, o educador e a criança pensam sobre a ação: sobre o que planeiam, sobre o que desejam, sobre o que fizeram ou têm o propósito de fazer. A documentação é, assim, impulsionadora de um processo dinâmico de reflexão-ação-reflexão que otimiza o pensamento e o desenvolvimento humano.

O educador avalia, portanto, documentando de diversas formas e recorrendo a múltiplas estratégias no quotidiano educativo. Para além de processos de observação naturalista e de escuta, o educador faz uso de instrumentos pedagógicos sustentadores da sua intervenção educativa que permitem a monitorização de processos de mudança. Apresentam-se como exemplos, o instrumento de observação do envolvimento da criança, o instrumento de observação do empenhamento do adulto, a *target*, a *COR (Child Observation Record)*, o *PIP (Perfil de Implementação do Programa)* e o *PQA (Avaliação da Qualidade do Programa)* – instrumentos que facilitam o diálogo, o debate, a reflexão, por parte do educador, em torno da sua intervenção e no âmbito das experiências vividas no quotidiano educativo. Estes instrumentos ajudam o educador a refletir em torno das ações que desenvolve no contexto educativo, por exemplo, o tipo de interações que estabelece e os domínios curriculares que mais frequentemente explora (ou não). Desta forma, interpretando aquilo que documenta, o educador autorregula a sua intervenção, torna-a mais adequada, intencional e sensível às necessidades emergentes da criança e do grupo. Como explana Azevedo (2009), ao documentar o educador analisa, identifica, reflete, constrói e reconstrói, transforma.

CAPÍTULO 6
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

1. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

“A pesquisa científica pode ser classificada segundo os objetivos que se pretende alcançar e segundo os procedimentos metodológicos e técnicas.” (Oliveira, 2005, p. 66)

Para a realização da investigação optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caso qualitativo. As opções metodológicas coadunaram-se com as intenções investigativas, sabendo-se que a construção de conhecimento deve ser entendida enquanto “um diálogo que se estabelece com os autores escolhidos, visando dar sustentação teórica ao tema do estudo” (Oliveira, 2005, p.33).

Em seguida fundamentam-se as opções tomadas na resposta a: porquê um estudo de caso; porquê o recurso a uma vertente etnográfica; e porquê uma abordagem qualitativa.

1.1. Porquê um estudo de caso?

Entendeu-se que a metodologia mais adequada para o desenvolvimento desta investigação seria o estudo de caso na medida em que o objetivo principal foi compreender um caso na sua singularidade e complexidade e avaliar “a sua articulação e interação com os seus contextos” (Stake, 2009, p.32).

O estudo de caso é um procedimento de análise da realidade cada vez mais usado no âmbito das ciências humanas e sociais (Yin, 2005) e um método crescentemente utilizado no campo da investigação em educação (Craveiro, 2007). Gomez, Flores e Jiménez (1999) definem-no como “um estudo completo ou intenso de uma faceta, uma questão ou quiçá dos acontecimentos que ocorrem num contexto geográfico ao longo de um período de tempo” (p.91). Os autores reportam-se a um estudo de um caso em ação, o que implica a evidência do aspeto vivo, real e natural dos casos que são estudados.

Amado e Freire (2013) referem que um estudo de caso pode assumir formas e finalidades diferentes, como também admitir múltiplas abordagens metodológicas. Podem ter um caráter descritivo ou interpretativo, como também focar-se na explicação dos factos. Importa, por isso, quando se faz uma investigação, esclarecer que tipo de estudo se procura realizar e que características este irá assumir.

Stake (2009) associa o estudo de caso a um sistema integrado. Profere o autor que, quando se faz referência a “caso” evidencia-se algo específico, complexo e que se encontra em funcionamento.

Num estudo de caso procura-se compreender a complexidade das inter-relações entre tudo o que existe, pretende-se investigar mais com o intuito de promover a compreensão do que propriamente investigar perspetivando-se a apresentação de explicações. Neste tipo de estudo procura-se ainda compreender os problemas reais de um determinado contexto e fazer emergir, através daquilo que se observa, escuta, regista e reflete, respostas verosímeis para as questões de investigação iniciais e para outras questões que, eventualmente, surjam no decorrer da investigação e que se revelem enriquecedoras para o estudo investigativo (Stake, 2009).

Optar por um estudo de caso implica, assim, captar a complexidade de um caso único e estudar uma situação ou contexto que se revista de interesse para o investigador que o investiga (Stake, 2009).

A investigação desenvolvida assemelhou-se a um estudo de caso na medida em que procurou compreender em profundidade o que é a intencionalidade educativa e uma vez que buscou ser um estudo particular, intenso e complexo em torno de um só caso. No estudo foram valorizados os episódios significativos observados, a sequência de acontecimentos e a totalidade dos indivíduos da instituição em estudo, aspetos estes apresentados por Stake (2009) enquanto características fundamentais do estudo de caso.

Craveiro (2007) menciona o estudo de caso enquanto uma abordagem metodológica que possibilita analisar com intensidade e profundidade diversos aspetos de um fenómeno, problema, ou situação real: o caso. O estudo levado a cabo nesta investigação procurou semelhantemente ser um caminho e um processo de indagação, um estudo detalhado, compreensivo, sistemático e aprofundado da realidade que se pretendia investigar.

Yin (2005) descreve o estudo de caso enquanto uma investigação empírica que procura estudar um fenómeno no seu contexto real de vida. Sendo um caso entre muitos outros que existem, a concentração do investigador procurou situar-se nesse um que, muitas vezes, se encontrou enraizado em muitos outros.

Importa saber que existem diversas maneiras de realizar estudos de caso. Um caso pode ser semelhante a outro caso em muitos aspetos e, a par disso, ser singular. Portanto, quando se faz referência a casos perspetiva-se, essencialmente, compreender singularidades e semelhanças. De sublinhar que, no domínio da educação, as pessoas e os programas são considerados casos de grande interesse a serem estudados (Stake, 2009).

Refere Stake (2009) que, quando se procura compreender os indivíduos a serem estudados e as suas ações e comportamentos, ou seja, os atores em contexto, há um esforço notório por parte do investigador no sentido de “preservar as múltiplas realidades, as perspetivas diferentes e até contraditórias do que está a acontecer” (p. 28). O estudo de caso exige, portanto, muito do

empenho e concentração do seu investigador. Por um lado, implica da sua parte disponibilidade para se apropriar da profundidade e complexidade do caso. Por outro, desafia continuamente a sua reflexão e a reconstrução contínua do conhecimento.

O estudo realizado procurou ser um “estudo não interventivo e empático [na medida em que teve como preocupação] não perturbar a actividade normal do caso, não testar nem sequer entrevistar, se se puder obter informação discreta ou de uma análise de registos” (Stake, 2009, p. 28). O papel do investigador, neste sentido, foi o de registar o que estava a acontecer e, paralelamente, examinar o seu significado de forma a reorientar continuamente a observação, aperfeiçoar e/ou fundamentar os seus significados. Relativamente a este aspeto, reporta-se Stake (2009) à *focalização progressiva*, isto é, a um orientar constante do estudo de caso, de acordo com as descobertas, correlação de dados e/ou evidências que vão surgindo.

Amado e Freire (2013) salientam que este tipo de estudo visa a descoberta, valoriza a interpretação feita em contexto, procura espelhar com complexidade e profundidade a realidade estudada, faz uso de uma vasta gama de fontes de informação, apropria-se de abordagens e técnicas diferentes para a compreensão do estudo, consente generalizações naturalistas, para além de evidenciar pontos de vista diferentes.

1.2. Porquê um estudo com uma vertente etnográfica?

Optou-se por desenvolver um estudo de caso com uma vertente etnográfica na medida em que “este corresponde à análise intensiva e ‘naturalística’ de uma situação particular” (Pardal & Lopes, 2011, p. 36). O estudo procurou, deste modo, favorecer a compreensão da experiência humana, a singularidade do caso e do contexto onde este se desenrolou (Stake, 2009).

Valorizou-se o ângulo etnográfico neste caso porque no estudo enfatiza-se um processo sistemático de observação, detalhe, documentação e análise de uma cultura, de forma a compreender-se o seu modo de vida no seu contexto natural. A vertente etnográfica direciona quem investiga para as necessidades da sociedade (Vasconcelos, 2007) e desperta a preocupação com os problemas locais e com os contextos específicos onde estes se verificam (Stake, 2009).

Sabe-se que na pesquisa com características etnográficas são evidenciados e valorizados os aspetos da cultura. Esta foi, por isso, também uma das opções metodológicas do estudo. Atentou-se para as questões culturais, o que fez depreender desde cedo o valor fundamental que a observação e as notas de campo iriam assumir enquanto estratégias de compreensão do contexto.

A opção por uma vertente etnográfica no estudo de caso é justificada ainda pelo desejo manifesto de se assegurar na investigação o contacto com “el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, como es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo” (Gomez, Flores e Jiménez, 1999, p. 46).

Na investigação realizada entendeu-se que, relatar um modo de vida de um determinado contexto, nomeadamente um contexto educativo, era essencial para que o mesmo fosse compreendido nas suas diferentes dimensões, complexidade e especificidade. Neste âmbito, valorizou-se a narrativa para descrever aquilo que se observava e para se informar sobre o contexto e sobre o que nele ocorria.

Um estudo nesta linha, para ser rico, deve contar com um grande volume de registos datados. Faz-se particular referência aos registos de observação e aos inquéritos por entrevista, considerados por Gomez, Flores e Jiménez (1999) a base do trabalho investigativo. Na perspetiva destes autores a observação direta e a observação indireta distinguem-se enquanto auxiliaadoras da narrativa. Por intermédio das mesmas, fazem-se descrições ou reconstruções analíticas do carácter interpretativo de uma cultura, formas de vida e estrutura social de um grupo investigado. Tuckman (2000) refere que a observação de interações e a realização de entrevistas aos participantes da investigação assumem-se de todo ações fundamentais num estudo desta natureza.

Chizzotti (2006) percebe a investigação como uma

“descrição ou reconstrução de mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer um registo detalhado dos fenómenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefactos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo.” (p. 71)

1.3. Porque uma abordagem qualitativa?

O estudo em questão valorizou a abordagem qualitativa (Huberman & Miles, 1991; Oliveira, 2005; Stake, 2009).

As opções por uma abordagem com características qualitativas justificam-se, essencialmente, pelo carácter humanista que assumem e por se tratar de uma abordagem que procura compreender os participantes do estudo em contexto, isto é, “dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Gomez, et al., 1999, p. 33).

Inúmeros investigadores, docentes e profissionais interessam-se pelas questões metodológicas que a investigação qualitativa coloca no campo da educação, quer no plano concetual quer no plano prático. Deparam-se atualmente com uma diversidade de estudos que valorizam esta componente qualitativa da investigação – o observar, o compreender, o interpretar da ação humana – na medida em que urge a necessidade de respostas aos fenómenos e aos contextos sociais, cada vez mais complexos, dinâmicos e em mutação, onde o indivíduo se insere. De referir que todo o indivíduo se encontra inserido numa teia complexa que é a sociedade humana (Lessard-Hérbert, Goyette, & Boutin, 1994).

A pesquisa qualitativa, também denominada por alguns autores de abordagem qualitativa pode, portanto, ser vista como um processo de reflexão e de análise da realidade que utiliza métodos e técnicas particulares para compreender de forma detalhada o objeto de estudo (Huberman & Miles, 1991).

Gomez, Flores e Jiménez (1999) salientam que fazer investigação qualitativa implica estudar a realidade no seu contexto natural, procurando encontrar sentido para os fenómenos de acordo com os significados que estes têm para as pessoas que neles se encontram implicadas. Reportam-se os autores a uma abordagem multimetódica, no que diz respeito ao seu enfoque, uma vez que se fala em uma focagem interpretativa do objeto de estudo. Dada a sua ênfase essencialmente interpretativa, há necessidade de apropriação de uma grande variedade de materiais (ex. inquéritos por entrevista, experiência pessoal, histórias de vida, observações, imagens) que facilitem a descrição e interpretação da rotina experienciada, dos problemas do contexto e dos próprios significados das coisas na vida das pessoas. Referem os autores que a investigação qualitativa “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Gomez, et al., 1999, p. 33).

Fazendo agora alusão ao estudo desenvolvido esclarece-se que, dadas as suas características e intenções processuais e metodológicas, este se enquadrou numa abordagem qualitativa (Oliveira, 2005), apesar de se considerar que não tem de haver uma oposição radical entre investigação qualitativa e quantitativa, tal como referem Huberman e Miles (1991).

Nesta investigação, foi a própria natureza do objeto de estudo que incitou a opção por processos metodológicos qualitativos. Esta escolha sustentou-se nas reflexões de Oliveira (2005) que se reporta à pesquisa qualitativa enquanto uma “tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características e comportamento” (p. 59).

No presente estudo valorizaram-se especialmente quatro características da pesquisa qualitativa, enunciadas por Oliveira (2005): o ambiente natural enquanto fonte direta de dados e o

investigador enquanto instrumento indispensável no desenvolvimento do estudo; o carácter essencialmente interpretativo da investigação; a preocupação do investigador com a atribuição de significados que os participantes dão ao que os rodeia; o enfoque indutivo da investigação (Oliveira, 2005).

Tuckman (2000) também refere que na abordagem qualitativa se devem considerar tais características. Menciona o autor que o contexto natural é a fonte de onde emanam os dados e que o investigador é o elemento-chave para a recolha dos mesmos. Neste sentido, a sua primeira grande preocupação deverá ser a descrição dos dados e só numa fase posterior a sua análise. De acordo com Tuckman (2000) “a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, com o produto e o resultado final” (pp. 507-508). Este autor salienta ainda que os dados devem ser analisados de forma indutiva como se fossem partes de um puzzle que formam um conjunto. O autor direciona-se fundamentalmente para a questão dos significados, particularmente, para as respostas ao *porquê* e o *quê* (Tuckman, 2000).

Optou-se, ainda, por enquadrar o estudo investigativo numa abordagem qualitativa pelas vantagens que este tipo de investigação oferece: facilita a descrição da complexidade de problemas e hipóteses, analisa as interações, compreende e classifica determinados processos sociais e oferece contribuições no processo de mudanças e transformações (ainda que o estudo não seja de carácter interventivo) (Oliveira, 2005).

Procurou-se também que o estudo assumisse um carácter holístico, empírico, interpretativo e empático, tal como valoriza Stake (2007) e que a sua ênfase assentasse mais na construção de conhecimento do que em eventuais descobertas por parte do investigador.

Ainda de salientar que esta investigação qualitativa pretendeu ser entendida enquanto um processo contínuo, dinâmico e em construção que foi despontando à medida que a investigação foi avançando. Deste processo emergiram distintas visões e as perspetivas dos participantes (Gomez, et al., 1999).

2. A OPÇÃO PELA DIVERSIDADE DE TÉCNICAS NA RECOLHA DE DADOS

Na medida em que a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenómenos, quando se faz referência à recolha de dados parece necessário, tal como menciona Yin (2005), mobilizar uma multiplicidade de fonte de evidências, de modo a possibilitar que o objeto de estudo seja compreendido em várias perspetivas.

Ao optar-se pela diversidade de técnicas entende-se estar a assegurar uma maior fiabilidade dos dados pela possibilidade de entrecruzamento das informações advindas das diversas fontes de informação.

2.1. Técnicas de recolha de dados utilizadas

Para explicitar as intenções e procedimentos metodológicos no trabalho de campo e, posteriormente, na recolha e análise de dados, fez-se a apropriação do quadro concetual para uma abordagem qualitativa de Oliveira (2005), que evidencia a análise de documentos, as observações e o inquérito por entrevista enquanto técnicas essenciais para a apreensão e interpretação do objeto de estudo.

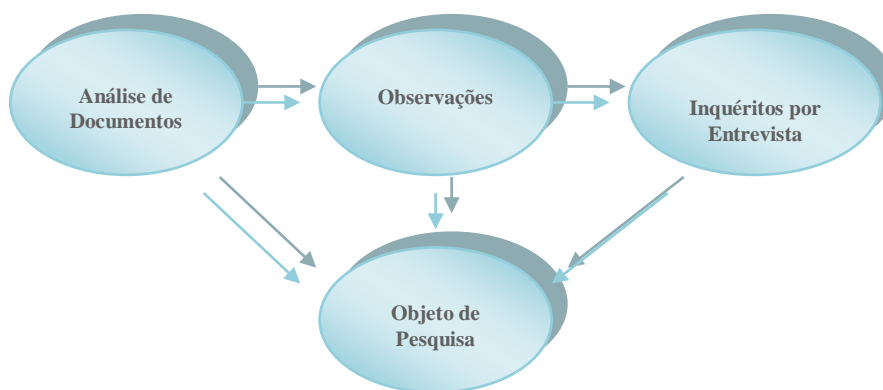


Figura 1 – Quadro Concetual para uma Abordagem Qualitativa (Oliveira, 2005)

Tendo em conta que a seleção de técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados varia, dependendo do objeto de pesquisa que se pretende estudar e da investigação que se tem em curso, optou-se nesta investigação por selecionar enquanto técnicas de recolha de dados a observação sistemática e, conseqüentemente, o registo intenso de notas de campo, a análise documental e o inquérito por entrevista. Salienta-se, ainda, que as opções efetuadas procuraram, essencialmente, enriquecer a investigação e melhor compreender as ações dos participantes.

2.1.1. A análise de documentos

A análise documental, ou seja, os documentos que os participantes e investigadores observadores preparam e utilizam, são uma fonte de informação preciosa no decurso do processo de investigação e para a compreensão dos fenómenos que sucedem.

Os relatos escritos, os relatórios, as atas dos encontros efetuados, os portefólios, a captação de imagens (ex. fotografia) são exemplos de documentos que descrevem e, em certos momentos, até explicam acontecimentos ou fenómenos que se desenrolaram/desenrolam, viveram/vivem, experienciaram/experienciam.

Apesar de parecer enriquecedor fazer uso neste estudo da análise documental, sabe-se que esta técnica, por si só, apresenta limitações, carece de contextualização e não fornece informação

com exatidão (Tuckman, 2000). Considera-se, porém, que a conjugação da análise documental com a observação direta e sistemática e a apropriação do inquérito por entrevista, podem contribuir para uma maior fiabilidade da pesquisa, isto é, para uma mais alargada compreensão e interpretação do objeto de estudo, assim como, ser uma estratégia metodológica rica, na medida em que, se socorre da diversidade de técnicas para a recolha e análise de dados.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), as dificuldades desta técnica prendem-se, sobretudo, com a acessibilidade aos documentos, com os problemas de credibilidade ou de adequação dos dados à investigação e com a limitação da documentação que pode não se centrar na linha da investigação.

Apesar de se ter consciência das limitações referidas, entendeu-se que a análise documental podia ajudar a “fazer o retrato de uma situação social particular captando modos de vida, componentes culturais, perspetivas, valores, atitudes, conhecimentos, interações dos sujeitos” (Craveiro, 2007, p. 213). Neste sentido, a estratégia pensada para colmatar tais dificuldades no estudo empírico, na fase de negociação, foi esclarecer com a instituição os documentos aos quais se pretendia ter acesso e garantir os princípios da ética para com os parceiros do estudo, nomeadamente, a questão da confidencialidade da documentação recolhida.

2.1.2. A observação sistemática

O investigador procurou participar do contexto ativamente, de forma a retratá-lo, compreendê-lo, interpretá-lo, ainda que a sua participação fosse de uma forma não interventiva.

Considerou-se que a observação possibilitaria a obtenção de informação diversa acerca de situações específicas a serem estudadas, daí a pretensão de eleger a observação como técnica de pesquisa.

De acordo com Gomez, Flores e Jiménez (1999), “la observación nos proporciona una representación de la realidad” (p. 168). Segundo os autores, os olhos e os ouvidos são instrumentos essenciais para os investigadores qualitativos.

A observação pode ser usada para recolher dados, para documentar. Através dela criam-se momentos de excelência para a reflexão sobre a própria ação. Daí alguns autores referirem que esta deve ser planificada (Azevedo, 2009), para se poder usufruir da sua utilidade no domínio da investigação. Através dela, pode-se ir para além da descrição do que se observa, uma vez que uma observação atenta permite a interpretação de fenómenos sem, todavia, descurar a atribuição de significados dos participantes do estudo.

Faz-se referência a uma técnica que não exige colaboração direta e ativa dos sujeitos participantes no estudo. Neste sentido, torna-se útil este processo contínuo e sistemático de

observação, na medida em que, o investigador pode apoderar-se diretamente da informação que se relaciona com o problema em estudo, sem necessitar da participação direta dos sujeitos participantes no mesmo.

De acordo com Tuckman (2000), na investigação qualitativa a observação significa muitas vezes “apenas olhar (looking) [ou] procurar encontrar algo” (p. 534). O olhar pode, igualmente, querer significar uma “tentativa de confirmação (ou não) de várias interpretações que, eventualmente, emergiram de entrevistas” (Tuckman, 2000, p. 534). O mesmo autor refere que o aspeto mais crítico da observação é olhar “tentando apreender tanto quanto possível, sem influenciar aquilo que se está a olhar” (Tuckman, 2000, p. 534).

Quando se observa considera-se também necessário atender à relação entre o que se diz e o que se escreve, assim como, entre o que se diz fazer e o que de facto se faz. Entende-se que, ao atentar-se para os diferentes tipos de *falas* que dialogam e se entrecruzam num estudo investigativo e mediante a complementaridade entre as diferentes *falas* e entre estas e os comportamentos do sujeito (Billiez & Millet, 2001), mobiliza-se uma pluralidade de procedimentos na recolha de dados que podem enriquecer a investigação, nomeadamente, a compreensão e interpretação do objeto de estudo.

Por outro lado, entende-se vantajoso para a investigação recorrer a dois tipos de observação distintos – observação direta (ex. observação natural, observação com recurso a instrumentos) e observação indireta (ex. análise documental e inquérito por entrevista) na medida em que se assegura, mais facilmente, a validade interna dos dados, isto é, a sua fiabilidade (Gomez, et al., 1999).

Referem os autores que o que dá sentido à observação é a determinação dos seus objetivos e intenções. Assim, observar implica saber como se observa, quando se observa, onde se observa, quando se regista as observações e de que modo, como se analisam os dados procedentes da observação e que utilidade é dada à informação recolhida por observação.

Enquanto estratégia metodológica, a **observação direta** e sistemática assumiu neste estudo três funções diferenciadas mas complementares: uma primeira fase mais *descritiva*, uma segunda fase mais *focalizada*, uma terceira fase mais *seletiva* (Gomez, et al., 1999).



Figura 2 – Fases de observação

Numa primeira fase, procurou-se conhecer e caracterizar o contexto assim como os sujeitos desse mesmo contexto. A par disso, a presença no campo teve como principal função a aceitação, familiarização e inserção do investigador. As observações realizadas procuraram ser, essencialmente, descritivas. Tinha-se como intenção descrever aquilo que ia sucedendo, o que chamava a atenção, a forma como estavam organizados os tempos e os espaços pedagógicos, assim como, o tipo de comportamentos dos sujeitos no contexto. Nesta fase de observação procurou-se recorrer ainda à construção de mapas espaciais, temporais e sociais para descrever a perspetiva do campo enquanto um todo.

Numa segunda fase as observações procuraram ser mais focalizadas, isto é, específicas de uma determinada situação, procurando-se compreender momentos previamente selecionados e/ou questionados. Faz-se referência a uma fase em que, por já se conhecer o contexto e já se estar nele inserido, o investigador se centrou em aspetos cujo enfoque se circunscrevia, particularmente, no objeto de estudo. Esta foi uma fase intensa e sistemática de observação, em torno das diferentes dimensões pedagógicas, de modo a se compreender a *agência* do educador e da criança em situação e a forma como as suas intencionalidades emergiam, se mobilizavam e negociavam, de acordo com as situações e experiências vivenciadas.

Numa terceira fase as observações foram essencialmente seletivas, isto é, igualmente específicas de uma determinada questão. O investigador debruçou-se, particularmente, sobre um determinado acontecimento, situação ou ação, na medida em que procurava compreender, particularmente, esse momento selecionado por si.

Valorizou-se também no estudo a **observação não direta**, mediante a recorrência aos inquéritos por entrevista e à análise documental enquanto estratégias metodológicas. Entendeu-se que a opção por estas técnicas podia ser uma forma de enriquecer o estudo, pela possibilidade de se poder triangular os dados e refletir toda a informação enquanto um todo, assim como, pela possibilidade de se poder cruzar diferentes visões e olhares, diferentes análises e dimensões.

Apresentam-se de seguida três quadros-síntese explicativos das intenções relativamente à forma como se fez a apropriação dos diferentes tipos de observação.

O quadro 1 clarifica as opções metodológicas relativas aos tipos de observação utilizados no estudo.

Quadro 1 – Quadro das opções metodológicas do investigador

OBSERVAÇÃO DIRETA	OBSERVAÇÃO INDIRETA
. Observação descritiva	. Inquérito por entrevistas
. Observação focalizada	. Análise documental
. Observação seletiva	

O segundo quadro reporta-se aos aspetos que se tiveram em consideração durante o período de observação e sistematiza como se perspetivou a recolha de informação através da observação direta.

Quadro 2 – Quadro das questões a considerar quando se faz observação direta

OBSERVAÇÃO DIRETA						
Que tipo de observação?	O que observar?	Onde se observa?	Que tipo de observação?	Que tipo de registo?	Observar para quê?	Duração da observação
- Descritiva	- Contexto	- Sala atividades	-Observação naturalista	-Descritivos	- Responder às questões investigação	- Sistemática ou pontual
-Focalizada	- Os agentes (educadores e crianças)	- Exterior		- Reflexivos		- Período de longa ou curta duração
-Seletiva	- Dimensões pedagógicas	- Situações de grande grupo, pequeno grupo, pares e trabalho individual		- Informativos (Notas de campo)	- Explorar assunto/tema/situação - Esclarecer dúvidas ou incertezas	

2.1.3. Do registo de notas de campo ao portefólio do investigador

Bogdan e Biklen (1994) referem que o “resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante [...] baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150). Salientam os autores que, estas são consideradas um dos dados mais importantes na pesquisa educativa. Existem muitos estilos de notas de campo, isto é, diferentes formas de as abordar e de fazer uso das mesmas. Importa, no entanto, compreender que, quando se opta por notas de campo, o que se procura é que estas “fluam [...] e que representem o seu estilo particular” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 151). Neste sentido, quando o investigador recolhe dados tomando

notas “procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.149). As notas de campo são entendidas, assim, enquanto um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

No estudo empírico desenvolvido procurou-se considerar esta visão investigativa. Buscou-se que as notas de campo cumprissem os critérios anteriormente referidos, dando-se um particular relevo ao critério da diversidade. Perspetivou-se, também, que o conjunto de todas estas notas de campo desse origem a um portefólio de investigação (Amado & Ferreira, 2013) que facilitasse a compreensão progressiva do objeto de estudo e impulsionasse a tomada de consciência do investigador relativamente à forma como ele próprio e os participantes do estudo iam sendo (ou não) influenciados pelos dados.

Na perspetiva de Amado e Ferreira (2013), os portefólios são significativos porque se revelam “instrumentos de investigação” (p. 287) e porque a sua construção considera o “percurso individual daquele que o construiu” (Amado & Ferreira, 2013, p. 286).

Entendeu-se que a opção pela construção de um portefólio de investigação seria benéfica para este estudo, na medida em que, tal como menciona Craveiro (2007): i) o portefólio envolve recolha de documentação e evidências de ações e processos vividos num determinado período de tempo; ii) o portefólio assume-se um documento muito pessoal e pode ser construído de forma gradual e continuada; iii) o portefólio funciona como um autêntico e singular memorando descritivo e reflexivo; iv) o portefólio confere sustentabilidade à análise e ao cruzamento dos dados da investigação em curso.

Formosinho (2002) citado por Craveiro (2007) realça os benefício que o portefólio pode evidenciar numa investigação. Na sua visão, o portefólio documenta e, neste sentido, pode assumir-se “a memória da intervenção [...] e o suporte da pesquisa” (p. 215) que, aliás, se constituem um instrumento fundamental para um estudo de caso. O mesmo autor realça ainda que, os estudos de caso encontram nos portefólios um instrumento de “documentação sistemática, contextual, portanto, referida a um espaço, a um tempo” (p. 224).

2.1.4. O inquérito por entrevista e as questões abertas

O inquérito por entrevista é um “dos processos mais diretos de encontrar informação sobre um determinado fenómeno” (Tuckman, 2000, p.517) e consiste na formulação de questões aos sujeitos que, de algum modo, estão envolvidos no processo de investigação.

Entendeu-se neste estudo que a utilização do inquérito por entrevista podia ajudar a tornar claro e visível os interesses e percepções dos sujeitos no que diz respeito às questões da intencionalidade educativa e à sua visibilidade no contexto.

Concebeu-se que, mediante o inquérito por entrevista se podiam obter respostas relativamente à dinâmica vivida no contexto educativo, assim como, relativamente àquilo que no contexto se procurava que acontecesse (o que se fazia, porque se fazia, como se fazia e quem o fazia).

Sabe-se que aquilo que, frequentemente, os sujeitos dizem fazer ou pensar, nem sempre no decorrer do inquérito por entrevista é coerente e se harmoniza com aquilo que o investigador verifica mediante o recurso às observações sistemáticas. Neste sentido e concordando com Gomez, Flores e Jiménez (1999), esta investigação efetuou-se “no solo preguntando a las personas implicadas en cualquier hecho o fenómeno social, sino también observando “ (p. 149).

Salienta-se ainda que, sabendo que a opção por um determinado tipo de inquérito por entrevista depende do contexto que está a ser estudado, das características dos seus participantes e de questões de diversa ordem que emergem do contexto, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas (Tuckman, 2000) aos educadores e questões abertas contextuais às crianças (Gomez, et al., 1999). De esclarecer que, o inquérito por entrevista procurou, primordialmente, ser uma ferramenta complementar dos dados observacionais. Teve, assim, como intuito melhor compreender as ações dos educadores, o seu modo de pensar e fazer e as intencionalidades subjacentes à sua intervenção educativa.

As questões abertas, contextuais, realizadas às crianças, concretizaram-se em sala e assumiram-se, essencialmente, questionamentos espontâneos e pontuais durante a rotina educativa, quando se queria esclarecer algo que se tinha visto ou ouvido, ou enquanto forma de se compreender o que a criança pensava ou entendia relativamente a determinado assunto e/ou momento que experienciava. De esclarecer que este questionamento constituiu-se parte integrante das notas de campo e esclareceu, essencialmente, aquilo que era momentaneamente observado.

3. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento de análise dos dados passou, inicialmente, pela análise de conteúdo clássica (Bardin, 1977; Vala, 1990) e, em algumas circunstâncias, pelo recurso ao *software* de análise qualitativa WebQDA (Souza, Costa, & Moreira, 2011). A análise dos resultados comprometeu, ainda, um processo de triangulação de dados. De seguida descreve-se, de uma forma mais detalhada, cada um das técnicas referidas.

3.1. A análise de conteúdo

A análise de conteúdo é atualmente uma das técnicas mais usadas na pesquisa realizada no âmbito das ciências sociais e humanas. Fazendo apropriação do pensamento de Vala (1990), diz-se que a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação usada comumente na investigação empírica. Não é um método, antes porém uma técnica com objetivos específicos e com procedimentos de realização também eles específicos.

Sendo técnica, pode servir diferentes níveis de investigação empírica e integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de intervenção, sejam eles, os métodos experimental, de medida (análise extensiva) e de casos (análise intensiva).

Guerra (2010) realça que a análise de conteúdo compromete-se com “descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (p. 69).

Neste estudo, optou-se pelo uso da análise de conteúdo, na medida em que, esta concede pistas para analisar os dados da pesquisa com recurso a plurais processos lógicos de investigação empírica, tal como refere Vala (1990).

Ao longo dos anos têm-se vindo a alargar as compreensões acerca desta técnica de análise e tratamento de informação. Tem-se vindo igualmente a compreender a pertinência deste tipo de análise na abordagem qualitativa.

Refere Vala (1990) que a análise de conteúdo pode ser contemplada nas abordagens qualitativas e pode ser uma mais-valia em estudos desta natureza, uma vez que, permite descrições objetivas, sistemáticas e quantitativas do conteúdo manifesto da comunicação.

A análise de conteúdo permite, a quem faz dela uso, descrever objetiva, sistemática e quantitativamente o conteúdo manifesto da comunicação, assim como também, fazer inferências dos dados recolhidos do investigador com validade e replicabilidade (Pardal & Lopes, 2011).

Apesar das suas vantagens no domínio da investigação importa, porém, esclarecerem-se alguns aspetos que se prendem com o seu bom uso.

É importante saber que a análise de conteúdo, uma vez que permite fazer inferências, exige do investigador uma explicitação relativamente aos procedimentos a utilizar. Como se explicitará de seguida, o processo de análise de conteúdo passa por diversas etapas, por procedimentos essenciais e sequenciais, para os quais se deve atentar.

A partir do conteúdo manifesto, esta técnica serve objetivos predominantemente descritivos e classificatórios, mas também objetivos de foro mais interpretativo. O investigador que desenvolve análise de conteúdo precisa, portanto, tal como refere Vala (1990), preservar o trabalho de análise de conteúdo de inferências ingénuas.

Através da análise de conteúdo é possível fazer inferências sobre a fonte, compreender a situação em que esta produziu o material objeto de análise e compreender o recetor e destinatário de mensagens (Bardin, 1977; Vala, 1990). É a inferência que permite passar-se da descrição à interpretação, fazer uma atribuição de sentido às características dos dados que forem levantados, enumerados e organizados.

Neste sentido, esclarece-se que a grande finalidade da análise de conteúdo é efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1990).

Vários autores referem que há condições essenciais a considerar para desenvolver com êxito uma análise de conteúdo. Vala (1990) refere que os dados do analista devem dissociar-se da fonte e das condições gerais em que foram gerados. Estes dados devem ser colocados num novo contexto que será construído tendo-se em conta os objetivos da pesquisa e o objeto de estudo. Outro aspeto referido pelo autor é proceder-se a inferências a partir dos dados, no entanto, recorrendo-se a um sistema de conceitos analíticos articulados entre si, de modo a esclarecerem-se as regras de inferência. Por outras palavras, os dados que são sujeitos a análise devem ser concebidos como resultado de uma rede complexa de condições de produção. O analista constrói um modelo que lhe permite fazer inferências sobre uma ou várias condições de produção. É desmontado o discurso inicial (dados em bruto) e produzido um novo discurso mediante um processo de localização – atribuição de traços de significação. Este processo ocorre como resultado de uma dinâmica e interação entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise. Só a partir da análise de conteúdo se tem condições para produzir um discurso ou campo de determinação de discursos.

3.2. Recurso ao WebQDA: *software* de análise qualitativa

O webQDA é um *software* de análise qualitativa (www.webqda.com) que foi desenvolvido recentemente, em parceria, entre a empresa Esfera Crítica e o Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF) do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. De referir que é um *software* direcionado a investigadores que necessitem de analisar dados qualitativos, de forma individual ou colaborativa, de forma síncrona ou assíncrona. Apesar do seu desenho estrutural e teórico ser semelhante a outros programas de análise qualitativa, distingue-se destes, pelo facto de possibilitar o trabalho colaborativo *online* e em tempo real, e pelo facto de disponibilizar um serviço de apoio à investigação (Sousa, et al., 2011).

The screenshot shows the WebQDA software interface in a web browser. The main area displays a table of coded data entries. The table has the following columns: Nome, Tipo, Referências, Criado em, and Criado por. The data is organized into a tree view on the left side, with categories like 'Tempo pedagógico', 'atividades e projetos', 'atividades da criança', 'Solicitações', 'Questionamento', 'Tomada de decisões', 'Estudo do adulto', 'Aprendizagem em contexto', 'Prática', 'Experiências educativas', and 'atividades do educador'.

Nome	Tipo	Referências	Criado em	Criado por
Tempo pedagógico	Codificação	148	22-05-2012 11:48:58	JAS
atividades e projetos	Codificação	39	22-05-2012 11:47:34	JAS
atividades da criança	Codificação	38	22-05-2012 11:51:39	JAS
Solicitações	Codificação	1	30-05-2012 15:15:36	JAS
Questionamento	Codificação	1	30-05-2012 15:18:10	JAS
Tomada de decisões	Codificação	7	30-05-2012 15:21:32	JAS
Estudo do adulto	Codificação	2	30-05-2012 15:28:14	JAS
Aprendizagem em contexto	Codificação	2	30-05-2012 15:31:03	JAS
Prática	Codificação	1	30-05-2012 16:47:28	JAS
Experiências educativas	Codificação	7	05-06-2012 12:42:05	JAS
atividades do educador	Codificação	39	22-05-2012 11:53:02	JAS
Questionamento	Codificação	9	30-05-2012 15:14:19	JAS
Colaboração	Codificação	1	30-05-2012 16:54:49	JAS
Disponibilidade	Codificação	2	03-06-2012 15:13:56	JAS
Promoção da autonomia	Codificação	4	05-06-2012 13:00:41	JAS
Observação e registo	Codificação	4	05-06-2012 13:17:45	JAS
Contextualização	Codificação	2	05-06-2012 13:22:03	JAS

Figura 3 - WebQDA: *software* de análise qualitativa

3.3. A triangulação dos dados

Vários autores referem que quando se realiza um estudo de caso deve recorrer-se a uma ou mais estratégias de triangulação, de forma a favorecer a credibilidade do estudo. Refere Stake (2009) que os investigadores precisam de ser “lógicos ao interpretar o significado” (p. 122) daquilo que estudam.

Triangular dados envolve uma grande disponibilidade de tempo, assim como, recursos. No entanto, assume-se uma estratégia metodológica útil para enriquecer e aprofundar estudos, assim como para avaliar a sua credibilidade e validação. A triangulação revela-se ainda uma excelente forma de proceder a confirmações e a cruzamento de dados, assim como, um modo de aprofundar interpretações. Por estas razões, entende Stake (2009) que somente devem ser triangulados dados verdadeiramente importantes, ou seja, dados próximos das questões de investigação e/ou que possibilitem ao investigador tornar compreensível o seu caso e clarificar a história contada.

Numa investigação, o investigador pode apropriar-se de diversas modalidades de triangulação. São apresentadas de seguida as modalidades que se procurou considerar neste estudo: a *triangulação das fontes de dados* (procurou-se descobrir se aquilo que se observava e relatava assumia o mesmo significado em circunstâncias diferentes), a *triangulação do investigador* (apresentou-se a análise e interpretação a outros investigadores de modo a refletirem-se as interpretações iniciais e, eventualmente, considerarem-se outras interpretações imprevistas), a *triangulação da teoria* (compararam-se os dados do estudo com outros estudos semelhantes já realizados) e a *triangulação metodológica* (analisaram-se observações diretas realizadas e, posteriormente, registos fotográficos e escritos referentes ao que se tinha observado) (Stake, 2009).

CAPÍTULO 7
O ESTUDO EMPÍRICO

1. O CASO ESTUDADO

O caso estudado desenvolveu-se numa instituição de creche e jardim de infância situada na zona centro do país. Esta instituição desenvolve a Pedagogia-em-Participação enquanto perspectiva pedagógica que sustenta a intervenção educativa dos profissionais. De salientar que, optou-se por desenvolver um estudo neste contexto visto que a instituição a que se faz referência evidenciava, de forma assumida, desenvolver a Pedagogia-em-Participação enquanto perspectiva educativa adotada e, ainda, porque foi facilitado o acesso ao campo.

De seguida, apresenta-se uma breve caracterização do contexto.

1.1. A caracterização da instituição

O jardim de infância estudado é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) localizada em Lisboa. De referir que até 2009 esta estava sob a tutela da Segurança Social. A partir desta data, a tutela passou a ser da responsabilidade da Fundação Aga Kan (FAK).

A instituição compreende vários serviços de atendimento às crianças e suas respetivas famílias: creche, creche familiar e jardim de infância.

Os dez grupos que a compõem (excetuando a creche familiar) abrangem uma sala de berçário, três salas de um ano, duas salas de dois anos, uma sala de três anos, três salas de grupo misto (crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos).

Cada sala de jardim de infância é composta por um máximo de vinte e cinco crianças. Em cada sala trabalha um educador de infância e uma ajudante de ação educativa.

No que se refere às salas de creche e berçário estas são organizadas por idades e em cada uma delas trabalha um educador e dois ajudantes de ação educativa.

A instituição tem uma animadora sociocultural em alguns períodos do dia, nomeadamente, nos períodos de componente de apoio à família (CAF) e horas de almoço e de descanso.

A equipa pedagógica é composta por dez educadores de infância, um coordenador técnico-pedagógico (também formador em contexto) e um coordenador científico-pedagógico, que supervisiona o trabalho pedagógico no âmbito da Pedagogia-em-Participação. O tempo de permanência da equipa pedagógica na instituição varia entre os 6 e os 18 meses.

A equipa de educadores é recém-licenciada, à exceção de dois educadores que possuem já alargada experiência na profissão (cerca de vinte anos). Apesar da sua experiência profissional alargada, estes dois educadores desconheciam a perspectiva educativa Pedagogia-em-Participação, com a qual trabalham na instituição há cerca de um ano. Três educadores contactaram diretamente com a perspectiva educativa Pedagogia-em-Participação na formação inicial (Universidade do Minho).

Toda a equipa pedagógica encontra-se num processo de desenvolvimento e adaptação profissional pelos motivos já identificados: para a maioria da equipa a perspetiva pedagógica adotada pela instituição era pouco conhecida; uma grande parte da equipa é inexperiente, no que respeita ao contacto com a profissão.

A equipa de educadores possui, diariamente, um tempo não letivo para planear, desenvolver e avaliar o trabalho pedagógico e o percurso de aprendizagem de cada criança. Este tempo de que dispõem diariamente (cerca de 2 horas) é também um tempo de investimento na construção dos portefólios de aprendizagem das crianças. É similarmente um tempo de atendimento à família, sempre que necessário.

Uma vez por semana a equipa de educadores possui um tempo de formação em contexto com um formador (também coordenador técnico-pedagógico). Nestes momentos partilham-se experiências e reflete-se o trabalho realizado em cada grupo. Faz-se ainda o balanço de projetos científico-pedagógicos transversais que se encontram em desenvolvimento. Projetos que, essencialmente, regulam a intervenção educativa dos profissionais, o bem-estar emocional, o envolvimento e a aprendizagem das crianças e que permitem uma avaliação processual da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para além deste tempo, é também agendado, anualmente, um período de formação (três dias na época da páscoa – altura em que a instituição encerra as suas atividades letivas) para balanço do trabalho desenvolvido, para reflexões conjuntas de foro mais pedagógico (ex. organização do espaço e dos materiais da sala, desenvolvimento mais particular de documentação pedagógica...) e para dar resposta a necessidades específicas apresentadas pelas educadoras, pelo formador em contexto e pelo supervisor da Pedagogia-em-Participação.

Os ajudantes de ação educativa também dispõem de um tempo de formação, anualmente, por norma na altura da páscoa. Nesta altura do ano procura-se desenvolver, com esta equipa de ajudantes de ação educativa, momentos de formação que vão ao encontro das suas necessidades específicas enquanto profissionais de educação, assim como, aprimorar competências diretamente relacionadas com a sua prática educativa quotidiana e com as necessidades que se apresentam no dia-a-dia. Procura-se, igualmente, alargar os seus conhecimentos no âmbito da Pedagogia-em-Participação. Estas sessões formativas, que são agendadas logo no início do ano, são desenvolvidas por um formador em contexto que integra a equipa de investigação do centro e direcionam-se a toda a equipa do centro¹.

Vários investigadores e formadores trabalham na instituição. Perspetivam identificar as necessidades da equipa, das crianças, das famílias e dar-lhes resposta, que: (a) procuram

¹ É também alargada às amas da creche familiar pertencentes à instituição.

melhorar/regular a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, promover processos; (b) garantam bem-estar, envolvimento e aprendizagens verdadeiramente de excelência; (c) favoreçam as crianças e as suas respetivas famílias, certamente, mas também o próprio bem-estar, envolvimento e desenvolvimento dos profissionais.

Esta equipa de investigação e formação coexiste, ainda, enquanto uma forma de concretização e “aperfeiçoamento” das intencionalidades educativas que se desenvolvem na instituição e da filosofia de base da mesma: desenvolver de forma adequada os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação; explorar de forma coerente as dimensões da pedagogia; e constituir um quotidiano educativo que prime pelo bem-estar e pela qualidade (Regulamento Interno, 2011).

De salientar que a instituição propõe como garante de qualidade a eleição de um ensino e aprendizagem que elucide propósitos educativos de forma fundamentada e coerente. Na instituição procura-se experienciar no quotidiano um modo de fazer pedagógico respeitador dos direitos da criança, onde a construção do conhecimento e do saber aconteça em companhia, de forma transversal e contextualizada, ao invés de acontecer de forma isolada, estanque e fragmentada. Neste sentido, são identificados e valorizados quatro grandes pilares de intencionalidades educativas, amplos, que permitem refletir, construir e monitorizar os contextos, as práticas educativas e o próprio pensamento pedagógico, com o intuito de se melhorar a qualidade e possibilitar o sucesso na educação desde o nascimento. São estes pilares os seguintes: as identidades relacionais (eixos ser-estar), as pertenças participativas (eixos pertencer-participar), a exploração comunicativa (eixos comunicar-explorar) e a narração significativa (eixos narrar-significar) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Esta equipa de investigação desenvolveu, muito particularmente ao longo do ano de desenvolvimento do estudo empírico, uma investigação sobre transição de crianças entre jardim de infância e primeiro ciclo, enquanto forma de responder a algumas dificuldades que se faziam sentir na instituição a este nível e de modo a atenuar eventuais problemas das crianças que transitavam nesse respetivo ano para o primeiro ciclo. Este estudo (de cariz praxiológico) continua em vigor e em expansão dentro do Centro, tendo a equipa pedagógica e os investigadores como intenção garantir o sucesso educativo de todas as crianças na educação básica, isto é, promoverem-se diálogos harmoniosos e recíprocos com as entidades dos níveis de escolaridade subsequentes e encorajar-se a continuidade pedagógica, evitando-se as bruscas e tantas vezes violentas e insensíveis transições entre níveis de ensino.

1.2. A perspectiva educativa da instituição

O Regulamento Interno da Instituição (2011) é esclarecedor no que se refere aos princípios educativos da Pedagogia-em-Participação valorizados na instituição, assim como também, ao modo como os mesmos são pensados, concretizados e avaliados no quotidiano educativo.

De salientar que, na instituição estudada há uma procura constante de que todas as crianças integrem e participem da vida na creche e jardim de infância. Subsiste uma notória preocupação, nomeadamente por parte dos coordenadores, dos investigadores e dos educadores, com a reflexão em torno da visão que se tem de criança e com o modo como a visão que se detém de criança influencia a intervenção educativa do educador de infância. Busca-se cultivar a ideia de criança enquanto sujeito com direito à participação. As formações em contexto que se desenvolvem na instituição são, essencialmente, pensadas para isso – desconstrução e reconstrução do pensamento. Por outras palavras, a pertença e participação são propósitos que se procuram concretizar constantemente no quotidiano educativo.

Na instituição existe uma preocupação profunda com o tipo de interações que se estabelecem entre adultos, entre adultos e crianças e entre crianças e crianças. Dar visibilidade às experiências de aprendizagem que ocorrem, e, averiguar/refletir os processos que as fizeram nascer é, nesta instituição, uma forma de assegurar interações harmoniosas e saudáveis.

Nos contextos de sala, os educadores livremente fazem escolhas e tomam decisões de foro pedagógico relativamente ao grupo com quem trabalham, ao espaço e ao tempo, assim como em relação à documentação pedagógica que desenvolvem. No entanto, subjacente à sua ação e tomadas de decisão, permanece uma filosofia comum, uma perspectiva pedagógica, que é valorizada e desenvolvida por todos os profissionais de forma semelhante.

A instituição valoriza princípios que se entendem necessários à condição humana: igualdade, diversidade, liberdade, cidadania, direitos e deveres. Estes princípios espelham-se claramente nos eixos pedagógicos intencionais da Pedagogia-em-Participação, desenvolvidos por cada educador, com cada grupo de crianças (desde o berçário até ao jardim de infância). Subjacente à filosofia que rege este contexto institucional encontra-se ainda a qualidade da e na aprendizagem, o bem-estar, o envolvimento e as experiências significativas, ou seja, a garantia do sucesso educativo.

Na instituição entende-se que os profissionais precisam de espaço, tempo e acompanhamento para crescer, refletir, fecundar as suas práticas nas teorias e as teorias nas práticas e estas nas suas crenças. Os profissionais da instituição sentem, por seu lado, necessidade e vontade de refletir para crescer, de questionar e fundamentar para intencionalizar aquilo que se faz, de modo a promoverem e, conseqüentemente, desenvolverem a qualidade na educação.

2. FASES DA INVESTIGAÇÃO E PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS

Qualquer investigação passa por diversas fases, cada uma delas com objetivos particulares que se procuram alcançar. Entende-se, portanto, enriquecedor esclarecer o modo como o processo de investigação se concretizou ao nível da recolha de dados.

Os dados foram recolhidos durante o período de tempo compreendido entre março de 2011 e julho de 2012. O quadro-síntese que se apresenta de seguida ilustra a calendarização deste processo a que se faz referência, assim como também, as quatro etapas da investigação ao nível da recolha de dados e os procedimentos adotados em cada um desses períodos. Posteriormente à apresentação do quadro explica-se, em profundidade, como foi experienciado este processo de recolha de dados.

Quadro 1 – Etapas da Investigação, Procedimentos e Calendarização

FASE DE TRABALHO DE CAMPO	Processo de recolha de dados	Calendarização
Subfase 0	Negociação do estudo	Setembro 2010/ Fevereiro 2011
	Acesso ao Campo	Março 2011
Subfase I	Familiarização com o contexto: - Reuniões informais e formais - Acesso a documentos: regulamento interno; textos da Pedagogia-em-Participação, imagens - Observações preliminares em salas de creche e jardim de infância (J.I.) (17 observações período da rotina educativa) - Registo de notas de campo - Seleção de dois contextos de sala de J.I.: sala A e sala B	Março 2011/ Abril 2011
Subfase II	Observação sistemática e registo de notas de campo: sala A	Abril 2011/ Maio 2011
	Observação sistemática e registo de notas de campo: sala B	Maio 2011/ Junho 2011
Subfase III	Acesso a portefólios de aprendizagem das crianças da sala A e B;	Abril 2012/ Maio de 2012
Subfase IV	Realização de inquérito por entrevista aos educadores da sala A e B;	Julho 2012

2.1. Subfase 0 - Negociação do estudo e acesso ao campo

2.1.1. Negociação do estudo

A negociação do estudo decorreu durante um período de sensivelmente meio ano (entre setembro de 2010 e fevereiro de 2011). Em fevereiro de 2011 foi entregue à instituição a documentação necessária para se formalizar o processo investigativo. Apresentou-se à entidade

responsável pela instituição – a Fundação Agha Kan – um resumo do projeto de investigação: os objetivos do estudo empírico, os procedimentos metodológicos que seriam considerados e a sua previsível durabilidade temporal (ver anexo 1).

Durante o período de negociação do estudo e no decorrer da fase de recolha de dados procurou-se estar disponível para esclarecer qualquer tipo de dúvida referente à temática investigativa, à organização do projeto, aos procedimentos de ordem metodológica e de referencialização teórica do objeto de estudo.

2.1.2. Acesso ao Campo

O acesso pela primeira vez ao campo ocorreu de modo informal em novembro de 2010, aquando uma visita à exposição desenvolvida na instituição. Esta constituiu uma oportunidade para conhecer o contexto, as salas e o coordenador técnico-pedagógico da instituição que falou, pela primeira vez, da perspetiva educacional *Pedagogia-em-Participação*.

A entrada formal na instituição aconteceu no início de março de 2011 e a permanência frequente no contexto decorreu até finais de julho de 2012.

A equipa da instituição manifestou abertura à inclusão de mais uma investigação na instituição. De salientar que, no regulamento interno desta última, de acordo com a perspetiva de trabalho adotada, os educadores devem estar recetivos e colaborar no desenvolvimento de projetos de investigação que ocorram nos seus contextos (Regulamento Interno da Instituição, 2011).

O coordenador técnico-pedagógico da instituição e o supervisor da *Pedagogia-em-Participação* do centro fez a apresentação do investigador a toda a equipa de educadores, técnicos e investigadores logo na primeira semana de inserção no contexto.

Alguns educadores (particularmente dois educadores do jardim de infância), inicialmente, colocaram informalmente questões, nomeadamente, sobre a temática que estava a ser investigada e o tipo de trabalho que ia ser desenvolvido. Manifestaram interesse pela temática da intencionalidade educativa e disponibilizaram-se para ajudar no que fosse necessário.

Nos primeiros dias de contacto com a instituição, aquando a realização de algumas observações preliminares em salas diversas, as educadores revelaram disponibilidade para colaborar no trabalho de pesquisa. No entanto, fizeram-no de diferentes maneiras: perguntaram como tinha corrido o registo de observação e como tinha corrido a manhã; quiseram saber se o investigador tinha gostado da dinâmica do trabalho desenvolvida com as crianças, se tinha alguma dúvida, se compreendia a rotina educativa que tinha observado que, diziam elas, *era a rotina da Pedagogia-em-Participação*.

Algumas educadoras revelaram-se mais fechadas, muito observadoras e sempre atentas às ações e procedimentos do investigador, isto é, atentas ao modo como se fazia observação, ao local onde esta acontecia, aos diálogos pontuais que se estabeleciam com as crianças.

Este grupo de educadoras assumiu, inicialmente, algum distanciamento, dirigindo-se ao investigador somente quando lhes era perguntado diretamente alguma coisa. No entanto, sempre procuraram ser claras nas suas respostas e continuamente demonstraram disponibilidade para partilhar toda a informação solicitada.

Os ajudantes de ação educativa da instituição não tiveram logo de início conhecimento de quem era o investigador e do que ali estava a fazer. Todavia, à medida que o processo de investigação foi decorrendo, procurou-se estabelecer contactos informais e diálogos com as mesmas, aproveitando as possibilidades que naturalmente iam surgindo dentro das salas e nos corredores da instituição. Aquando inserido no contexto foi sempre preocupação do investigador ir manifestando atitudes de simpatia e de disponibilidade para com toda aquela comunidade.

Sempre que se proporcionou essa oportunidade o investigador procurou apresentar-se, dizendo o nome e referindo, no decorrer dos diálogos informais, que estava ali a realizar uma investigação. Esclareceu, igualmente, que procurava compreender como se trabalhava no âmbito da Pedagogia-em-Participação.

Quando se fazia referência à Pedagogia-em-Participação, os ajudantes de ação educativa confirmavam, com entusiasmo, que sabiam que aquela instituição tinha um *método de trabalho diferente*, que procurava ouvir as crianças e respeitá-las, assim como, levá-las a desenvolverem-se e a aprenderem a *planear, fazer, rever*.

Alguns ajudantes de ação educativa, sempre que o momento se proporcionou, procuraram interagir com o investigador de modo a compreenderem se este se sentia bem no contexto das salas e no contexto da própria instituição.

Os ajudantes de ação educativa manifestaram, em todas as salas que foram observadas, um muito maior à vontade/serenidade do que as educadoras, apesar de toda a equipa de profissionais ter evidenciado, na generalidade, abertura e disponibilidade para colaborar na investigação e responder às questões e dúvidas apresentadas.

Apesar do estudo se ter desenvolvido mais em contextos de sala, de referir que também a coordenador técnico-pedagógico/formador em contexto e a própria equipa de investigação da instituição manifestaram prontidão para conversar e responder às dúvidas que se apresentavam.

A postura desenvolvida pelo coordenador técnico-pedagógico foi uma postura de muita transparência, empatia e solidariedade. Apesar das inúmeras tarefas que diariamente assumia na instituição sempre revelou atitudes de disponibilidade, nomeadamente, para escutar e fornecer informação referente à instituição.

A sua atitude profissional para com o investigador foi também frequentemente de partilha e de inclusão. Diariamente, era natural ela ir à sala de investigação cumprimentar a equipa, partilhar experiências vividas na instituição ou em situações profissionais passadas.

2.2. Subfase I – Familiarização com o Contexto

2.2.1. Inserção no contexto

Numa primeira fase teve-se como primordial objetivo ser aceite na instituição em estudo e compreender-se como esta instituição trabalhava no âmbito da Pedagogia-em-Participação. O mês de março de 2011 foi essencialmente um mês em que se procurou efetuar os primeiros contactos, nomeadamente, conhecer a equipa educativa e o ambiente educativo onde se ia realizar o estudo.

Logo aquando da inserção no contexto, houve a oportunidade de se ter uma primeira reunião com o supervisor da Pedagogia-em-Participação, com um dos elementos da equipa de investigação e com o coordenador técnico-pedagógico e formador em contexto da instituição. Esta reunião foi essencial para se compreender algumas perspetivas pedagógicas, culturais e filosóficas da instituição em si e da Fundação Aga Khan – fundação dirigente do centro.

Numa fase inicial foi também possível estabelecer-se um primeiro diálogo, ainda que informal, com o coordenador técnico-pedagógico e formador em contexto. Esta, desde logo se prontificou a dar a conhecer a instituição, a sua dinâmica quotidiana e o trabalho realizado no âmbito da Pedagogia-em-Participação, que se levava a cabo em todas as salas e por todas as educadores tanto de creche como de jardim de infância.

Aquando do momento de conhecimento dos diversos espaços do contexto, o coordenador manifestou conhecer pelo nome crianças de diferentes salas e identificar, facilmente, a que grupo cada uma delas pertencia. O coordenador manifestou também, neste primeiro momento, uma atitude encorajadora e de abertura à investigação em contexto e aos benefícios que a investigação apresenta para o desenvolvimento da qualidade em educação. Desde cedo encorajou o investigador a entrar nas salas de atividades e a observar o quotidiano das equipas educativas; explicitou que tipo de trabalho se desenvolvia, nomeadamente, o processo de documentação pedagógica que muito se valorizava, documentação essa que era desenvolvida

por toda a equipa. Esta documentação evidenciava-se nas paredes das salas, nos corredores e no próprio *all* de entrada da instituição.

2.2.2. Observações preliminares

Numa fase inicial acompanhou-se com sistematicidade a rotina diária de diversos grupos da instituição. Durante o mês de março e uma parte do mês de abril desenvolveram-se observações em diversas salas, tanto de jardim de infância como de creche. O principal objetivo era conhecer os grupos e as dinâmicas educativas desenvolvidas no âmbito da perspetiva educacional Pedagogia-em-Participação, desenvolvida naquela instituição.

Uma vez que o trabalho pedagógico com a presença do educador, em salas de jardim de infância, se desenvolvia essencialmente entre as 9 horas e 30 minutos e as 15 horas (excetuando as horas de almoço) optou-se por restringir a observação ao tempo de rotina enquadrado nestes períodos. No que respeita às salas de creche que foram observadas, optou-se por restringir os períodos de observação ao tempo da rotina entre as 9 horas e 30 minutos e as 12 horas e 30 minutos, momento em que as crianças tinham o seu período de almoço e de sono/descanso da tarde.

Nesta fase preliminar (março e abril de 2011) observou-se a rotina educativa de 3 grupos de creche (uma grupo de berçário, um grupo de 1 ano e um grupo de dois anos) e quatro grupos de jardim de infância (três grupos mistos – idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e um grupo de três anos).

Apesar do estudo empírico se focar essencialmente em jardim de infância, as observações realizadas, tanto em creche como em jardim de infância, foram essenciais para se compreender que todos os grupos seguiam uma semelhante filosofia pedagógica (nomeadamente, critérios comuns para a organização do tempo e espaço pedagógico) e baseavam-se numa mesma rotina educativa que tanto crianças como adultos conheciam e dela usufruíam. De salientar que diversos educadores de infância referiram que a rotina educativa que levavam a cabo era a rotina da Pedagogia-em-Participação adotada pela instituição.

Durante o período de observações preliminares realizaram-se um total de dezassete observações com enfoque na rotina educativa desenvolvida tanto em grupos de creche como em grupos de jardim de infância. Neste período de observações preliminares recorreu-se às notas de campo enquanto forma de registo daquilo que se observava no contexto.

2.2.3. Seleção de dois contextos de sala e seus participantes

Depois de uma primeira fase de imersão no contexto e de contacto com as dinâmicas da instituição e de cada um dos grupos observados, procurou-se eleger dois grupos para observar de forma mais focalizada, tendo em consideração as notas de campo/registos observacionais que já se possuíam e as informações que se tinha recolhido acerca das características dos profissionais.

De salientar que se optou por selecionar dois grupos que fossem mistos, isto é, compostos por crianças com diferentes idade. Procurou-se, igualmente, selecionar dois educadores: um educador que já trabalhasse há pelo menos um ano nesta instituição e outro que tivesse iniciado esse percurso na instituição no ano da realização do próprio estudo. Selecionou-se ainda um educador que estivesse em início da profissão e outro que já possuísse experiência alargada. As opções realizadas tiveram como objetivo enriquecer o estudo, assim como alargar e aprofundar a compreensão em torno da problemática estudada.

As salas alvo de estudo (sala A e B) tinham crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Ambas tinham 23 crianças. O educador da sala A possuía dois anos de experiência profissional e iniciou a sua atividade profissional nesta instituição. O educador da sala B possuía 21 anos de experiência profissional e iniciou a sua atividade profissional nesta instituição há 7 meses. O educador da sala A contactou com a Pedagogia-em-Participação desde a formação inicial de educadores de infância, na licenciatura. O educador da sala B já tinha ouvido falar da Pedagogia-em-Participação em situações pontuais, no entanto, de uma forma direta só contactou com esta perspetiva quando veio trabalhar para a instituição.

O quadro seguinte sistematiza as principais características dos sujeitos participantes no estudo.

Quadro 2 – Caracterização dos participantes no estudo

Participantes	Caracterização	Sala A	Sala B
Crianças	Número de crianças	23	23
	Idades das crianças	3, 4, 5 e 6 anos	3, 4, 5 e 6 anos
Educadores	Experiência profissional enquanto educador	2 Anos	21 Anos
	Tempo a trabalhar na instituição	2 Anos	7 Meses
	Entidade de Formação Inicial	Universidade do Minho	Escola Superior de Educação de Lisboa
	Contacto com a proposta pedagógica Pedagogia-em-Participação	Desde a formação inicial	7 meses

2.2.4. Processo de análise documental

O processo de análise documental não foi estático nem ocorreu num momento único. Durante todo o tempo da pesquisa foi-se recolhendo documentos de diversa ordem.

Numa fase inicial teve-se acesso facilitado, por intermédio do coordenador técnico-pedagógico/formador em contexto, ao regulamento interno da instituição, de onde se pôde recolher diversas informações referentes às dinâmicas institucionais e pedagógicas do Centro.

Também foram facilitadas pelo supervisor da Pedagogia-em-Participação da instituição algumas imagens/esquemas elucidativos da filosofia pedagógica da instituição (perspetivas/ambições/projeções), assim como, textos pedagógicos que serviam de suporte teórico e de ponte entre a teoria (aquilo que se diz fazer) e a intervenção educativa dos profissionais (aquilo que de facto se faz).

O acesso fácil a esta documentação ajudou, particularmente, a um entrosamento no campo, a compreender-se e a atribuírem-se sentidos aos modos de agir, de estar e de ser dos profissionais. No fundo, foi essencial para melhor se compreender as intenções da Pedagogia-em-Participação nesta instituição não só no seu ponto de vista teórico, não só no ponto de vista da intervenção/*praxis*, mas especificamente nesta relação simbiótica e intencional existente entre formação, intervenção e pesquisa.

Para além deste tipo de documentação, a que se foi tendo acesso, procurou-se analisara documentação que ia sendo exposta periodicamente nas paredes dos corredores e no *all* de entrada da instituição. Aquilo que se observava era registado em jeito de notas de campo.

Ao longo de toda a pesquisa prestou-se ainda atenção à documentação exposta no interior das salas, nomeadamente, nas salas A e B, onde a pesquisa foi mais aprofundada. Nesta fase, houve a oportunidade de se captar algumas imagens referentes aos diversos tipos de documentação exposta no interior da instituição e no interior das salas A e B (ex. instrumentos de observação do educador, imagem das áreas da sala e dos respetivos materiais pedagógicos).

2.3. Subfase II – Observação Sistemática

2.3.1. Observações – Sala A

As observações mais focalizadas iniciaram-se em abril de 2011, primeiramente na sala A, uma vez que se tinha como intenção consolidar conhecimentos no que dizia respeito à Pedagogia-em-Participação e uma vez que o educador desta sala tinha desenvolvido formação inicial neste âmbito. As observações prolongaram-se até ao mês de maio deste mesmo ano.

Os objetivos destas observações foram essencialmente: acompanhar a rotina educativa (atentar para a que brincavam as crianças e sobre o que falavam nas interações que estabeleciam); compreender a Pedagogia-em-Participação no seu contexto situacional; observar a documentação pedagógica afixada na sala de atividades; observar e registar situações que evidenciassem as intencionalidades das crianças e dos adultos nos tempos da rotina: planificação, atividades e projetos e reflexão; compreender o tipo de interações que se estabeleciam no tempo de trabalho em pequenos grupos.

2.3.2. Observações – Sala B

As observações mais focalizadas referentes à sala B realizaram-se no mês de maio e junho de 2011. De salientar que as observações nesta sala já não obedecerem à mesma sequencialidade temporal como havia acontecido com a sala A.

Sendo os meses de maio e junho meses de conclusão do ano letivo, os educadores da instituição depararam-se com várias solicitações (ex. filmagens, projetos de avaliação, conclusão de relatórios, reuniões de equipa...) e, neste sentido, a sua participação no tempo da rotina educativa dos grupos oscilou, ou seja, não foi sempre contínua. Daí, ocorrerem espaços de tempo mais prolongados entre cada observação realizada.

Os objetivos das observações focalizadas na sala B foram: acompanhar o tempo da rotina educativa desse grupo; observar evidências das intencionalidades quer do educador quer das crianças, nomeadamente, no ciclo tripartido: planificar, fazer, refletir e no tempo de trabalho em pequenos grupos; observar as intencionalidades do tempo e do espaço pedagógico; observar o tipo de interações estabelecidas nas diversas áreas de aprendizagem, assim como, entre as crianças e entre estas e o educador.

2.3.3. Correlações entre a sala A e a sala B

As observações iniciais na sala A foram essenciais para um olhar investigativo mais crítico e aprofundado, reflexivo e fundamentado, em torno do objeto de estudo – a intencionalidade educativa – na sala B. Os primeiros olhares em torno das questões da intencionalidade educativa na sala A foram determinantes para se encontrarem novas evidências, de uma forma mais esclarecida na sala B.

Salienta-se também a importância que as observações da rotina educativa e das interações dos sujeitos participantes no estudo, nos diversos tempos da rotina, tiveram para uma maior compreensão, sistematização e alargamento do quadro de referencialização teórica do objeto de estudo, que já havia sido explorado na fase inicial do processo de investigação.

2.3.4. Processo de observação sistemática

Apesar de se ter privilegiado a observação participante nesta investigação, procurou-se não interferir na dinâmica dos grupos nem na rotina educativa. Sempre que alguma criança ou o próprio educador fazia alguma questão procurava-se responder, no entanto, assumindo maioritariamente no decorrer da rotina uma postura de observador.

Inicialmente, as crianças questionavam-se acerca da presença de um elemento novo na sala. No decorrer do estudo procurou-se assumir sempre uma postura de transparência com as crianças. Desde cedo ficou claro para as crianças que se estava ali para aprender como se trabalhava e para compreender o que ali se fazia e, rapidamente este novo elemento na instituição passou a ser vistos pelas crianças enquanto indivíduo de pertença do grupo, no entanto, com funções diferenciadas.

A partir do momento em que as crianças compreenderam a função do novo elemento nas salas, tornaram-se aliados, prontificando-se inúmeras vezes (sem solicitação prévia) para esclarecer aspetos relacionados com a rotina e com as próprias dinâmicas que aconteciam nas salas. Explicitavam o que estavam a fazer, porque faziam de determinada maneira e não de outra, chamavam a atenção para a importância do registo (a importância de se registar aquilo que elas diziam) esclarecendo que o registo escrito era uma forma de memorando daquilo que elas próprias diziam. Frequentemente, diziam que queriam ajudar a escrever (as observações do investigador) e perguntavam *se já tínhamos escrito tudo* e *se agora nós já podíamos ir brincar com elas*.

Quando acontecia algo diferente na sala, as crianças tendiam a chamar este novo elemento para observar, para conhecer, para dar conta daquilo que tinha ocorrido, nomeadamente, as descobertas que as mesmas tinham feito, aquilo que tinham construído ou realizado.

As crianças alertavam, igualmente, para a organização da sala, para a diversidade de materiais, para os tempos da rotina e suas intencionalidades, isto é, para o objetivo de cada tempo da rotina.

Em momentos de gestão de conflitos e quando havia necessidade de tomadas de decisão, facilmente tendiam a dirigir-se ao novo elemento da sala e não ao educador dizendo: *ele tirou-me isto!, eu quero ir à casa de banho!, ele não me deixa brincar!*

Estas foram alturas difíceis que exigiram reflexão e prudência em torno de saber quando agir e quando não agir. Também foi verdade que os educadores, frequentemente, se iam apercebendo desse tipo de situações e procuravam geri-las. A sua atitude espontânea era no sentido de intervir de imediato, preocupando-se com o facto de não prejudicarem o trabalho da investigação.

2.3.5. Estratégias observacionais

De salientar que, apesar da ênfase da observação sistemática e registo de notas de campo ter recaído sobretudo sobre a sala A e B, não se deixou de procurar conhecer o contexto como um todo e de conhecer os diversos grupos como identidades particulares.

Dado o elevado número de salas que a instituição possuía (10), procurou-se utilizar o tempo em que não se estava a observar as salas selecionadas, para observar salas de creche e de jardim de infância que, até aí, não se tinha tido a oportunidade de conhecer.

Aproveitou-se, ainda, o tempo livre que pontualmente surgia para se conhecer as dinâmicas pedagógicas da instituição e os projetos de investigação que se encontravam em expansão, assim como o trabalho de creche familiar que se desenvolvia e as intenções e atividades da equipa de investigação.

Anotar também que, regularmente, elegeram-se momentos de observação e registo para verificar se existiam alterações nas salas, se a rotina tinha mudado, se a organização dos espaços e materiais e dos próprios grupos tinha sofrido alteração.

2.3.6. Processo de registo de notas de campo

As observações realizadas foram alvo de registo escrito mediante o recurso à escrita de intensas notas de campo. O registo destas últimas decorreu durante todo o período observacional e realizou-se três a quatro dias por semana.

Mediante o registo de notas de campo procurou-se descrever o ambiente educativo, as interações estabelecidas entre os sujeitos no seu contexto, os diálogos desenvolvidos entre crianças, entre crianças e adultos e das crianças consigo próprias em diferentes espaços e tempos pedagógicos.

Mediante a apropriação do registo sistemático de notas de campo procurou-se descrever, no tempo e no espaço dos acontecimentos, as inquietudes, os dilemas, os questionamentos, as dúvidas que se possuía face àquilo que se observava, nomeadamente, em relação às dinâmicas pedagógicas da Pedagogia-em-Participação e às próprias questões relacionadas com o objeto de estudo.

O processo observacional descrito com recurso a notas de campo, foi um processo intenso, dinâmico e progressivo. À medida que as vivências observadas iam sendo descritas, narradas, registadas, foi nascendo aquilo a que diversos autores denominam de portefólio de investigação (Amado & Ferreira, 2013; Craveiro, 2007).

As notas de campo assumiram, para além de um papel de memorando, uma função de impulso e de estímulo da reflexão em torno do objeto da pesquisa. Incorporaram, igualmente, a função de

guia das observações posteriores na medida em que geravam a curiosidade, a vontade de encontrar possibilidades de resposta para as dúvidas e dilemas, o brotar de novas questões, planeamentos e registos observacionais.

O processo de observação e de registo percorreu, assim, essencialmente, três momentos.

Previa-se inicialmente que estes momentos fossem momentos distintos, contudo, na prática, estes tornaram-se complementares e coexistiram paralelamente: i) um momento de mera descrição e registo do observado perspetivando-se, unicamente, a atribuição de sentidos para aquilo que se observava; ii) um momento de observação e registo focado, particularmente, nas interações estabelecidas nos diferentes espaços e tempos pedagógicos; iii) um momento centrado especificamente na observação e registo do ciclo tripartido: *planificar-atividades e projetos-refletir* e nos respetivos espaços onde estes aconteciam, perspetivando-se a busca das incidências da intencionalidade; centrado também na observação e registo das dinâmicas realizadas em pequenos grupos, nomeadamente, no tempo de reflexão e no tempo de pequenos grupos.

As notas de campo recolhidas foram diariamente transcritas para o computador, depois “alargadas” com comentários e reflexões do observador e organizadas por temáticas, nomeadamente, de acordo com os tempos da rotina em que sucediam. Nas notas de campo, procurou-se incluir explicitações do que aconteceu no campo, descrições da ação e interação dos indivíduos participantes do estudo em diversos tempos da rotina, descrições dos espaços, dos materiais, dos acontecimentos, das atividades realizadas e seus processos de realização, dos diálogos desenvolvidos em grupo. Incluíram-se também registos relacionados com a diversidade de documentação pedagógica exposta nas salas e disponibilizada pela instituição e registos referentes a questionamentos, dúvidas, reflexões do próprio investigador que ressaltaram durante o período de recolha de dados e fotografias.

2.3.7. Conversas informais contextualizadas

Entendeu-se que optar pela realização de pequenas conversas informais, abertas e situadas no contexto de sala (ambiente natural da criança), às crianças, em momentos de pouca atividade, seria algo rico do ponto de vista de recolha de informações mais fidedignas.

Encontrando sustentação teórica na visão de Gomez, Flores e Jimenez (1999), entendeu-se ser esta uma forma privilegiada para melhor compreender a experiência vivida observada, no próprio momento em que esta sucedia, assim como, uma forma de contextualização das ações da criança e de compreensão daquilo que estas diziam e/ou faziam no decorrer de distintos tempos da rotina educativa.

Salienta-se, sobretudo, a importância que assumiram os momentos vividos em pequenos grupos (no tempo de planificação e de reflexão e no tempo de pequenos grupos) para o desenvolvimento destas pequenas conversas que possibilitaram, no próprio momento da ação, compreender aquilo que se estava a viver, isto é, atribuir sentidos ao real.

A título de exemplo, no tempo de reflexão, aquando as crianças se preparavam para dialogar em torno daquilo que tinham estado a fazer e diziam entre si que *era hora de rever*, perguntou-se-lhes: *o que é isso rever?; o que vão vocês fazer agora?; porque é que estão reunidos em pequenos grupos aqui na mesa?*

Face a este tipo de perguntas, apresentadas de modo contextualizado (porque as crianças estavam a viver aquele preciso momento e as perguntas direcionavam-se a esses momentos que estavam a ser vividos), as respostas das crianças foram imediatas, espontâneas, não se verificando qualquer inibição, ou receio por parte das mesmas em responder, ou identificação de pausas para pensar de modo a dar respostas que fossem ao encontro dos interesses do adulto.

Estas conversas informais também aconteceram com os adultos, nomeadamente com os educadores. No entanto, ocorriam, normalmente, depois do período da rotina da manhã, ou em momentos pontuais do dia, em que o educador não estava em interação com as crianças.

O momento da tarde, que os educadores particularmente reservavam para desenvolver documentação pedagógica, foi também um período do qual se fez uso para solicitar informação mais específica ou esclarecer alguma dúvida com os educadores (ex. solicitar uma planificação, questionar acerca da forma como planificavam e o que incluíam nas suas planificações...).

2.3.8. Participação em reuniões de formação em contexto

Teve-se a oportunidade de participar, durante o período de recolha de dados, em duas reuniões de formação em contexto (reuniões essas que ocorrem uma vez por semana com a equipa de educadores e com o formador em contexto).

Uma dessas reuniões contou ainda com a presença do supervisor da Pedagogia-em-Participação e com mais dois elementos da equipa de investigação, para além das educadores e do coordenador técnico-pedagógico/formador em contexto.

Mediante a participação nestas reuniões de formação em contexto, foi possível recolher dados referentes ao pensamento filosófico, pedagógico e investigativo da equipa.

Salienta-se, particularmente, a oportunidade que se teve de escutar vozes de diversos intervenientes (educadores, supervisor da Pedagogia-em-Participação, investigadores e coordenador técnico-pedagógico/formador em contexto) que se pronunciaram relativamente à

proposta pedagógica Pedagogia-em-Participação e às questões da intencionalidade enquadradas nesta mesma proposta. Foi ainda possível compreenderem-se as intencionalidades que subjaziam as decisões da prática educativa dos educadores de infância, assim como também, as dinâmicas existentes rumo ao desenvolvimento profissional e à articulação entre formação, intervenção e pesquisa.

2.3.9. Inserção na equipa de investigação

Embora não tivesse sido propositada a inserção na equipa de investigação, duas vezes por semana houve a oportunidade de se contactar de forma direta com outros investigadores. Este contacto foi uma mais-valia, na medida em que se teve a oportunidade de construir uma visão mais alargada e aprofundada das dinâmicas e perspetivas da instituição (não só pedagógicas mas também investigativas).

Por outro lado, houve a oportunidade de se ir compreendendo, de modo progressivo, os caminhos que diariamente se delineavam ao nível da investigação, caminhos esses que perspetivavam a melhoria da qualidade, o desenvolvimento profissional e o envolvimento e bem-estar das crianças e suas respetivas famílias.

Também o facto de estarem a decorrer no contexto em estudo diversas investigações (ex. no âmbito das questões da transição entre Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) foi promotor de interações saudáveis com diversas entidades investigativas da instituição.

Criaram-se, assim, durante o período de recolha de dados, no seio da equipa de investigação, oportunidades para a partilha e cruzamento diferenciado de saberes e geraram-se questionamentos diversos de foro teórico, prático e investigativo entre investigadores com diferentes experiências. Consequentemente, todo este ambiente positivo de trabalho gerou avanços positivos nas diversas investigações. Este clima de partilha e de aprofundamento do saber (não de forma isolada mas em companhia) tornou a investigação que se procurou desenvolver verdadeiramente significativa e reflexiva.

2.4. Subfase III – Acesso aos portefólios de aprendizagem das crianças das salas A e B

Entre abril e maio de 2012 foi possível consultar alguns portefólios de aprendizagem pertencentes a crianças da sala A e B. Tinha-se como intuito melhor se compreender a organização que os educadores atribuíam à informação que recolhiam em sala relativamente ao grupo e ao conteúdo implícito e explícito nos portefólios das crianças.

2.5. Subfase IV – Realização do Inquérito por entrevista aos educadores das salas A e B

Apesar de haver intenção, desde o início da investigação, de realizar entrevistas aos participantes do estudo, a decisão relativamente aos procedimentos a adotar e à calendarização da sua realização sucedeu aquando a inserção em campo.

O inquérito por entrevista realizou-se *à posteriori* do período de recolha de dados observacionais e de alguma familiaridade com as notas de campo recolhidas. A sua realização aconteceu em julho de 2012. Tal facto facilitou um contacto próximo e constante com os participantes, ainda que este contacto tenha sido menos frequente do que na subfase II de recolha de dados.

A entrevista procurou ser uma fonte de informação complementar e teve como intuito: compreender e interpretar o objeto de estudo – a intencionalidade educativa num contexto de Pedagogia-em-Participação; enriquecer a compreensão do investigador relativamente ao objeto de estudo; complementar dados recolhidos mediante a observação e registo de notas de campo; confirmar/clarificar análises e interpretações de dados referentes às notas de campo; esclarecer dúvidas/hesitações que se possuía relativamente ao que se observava e à forma como se analisavam e interpretavam os dados; complementar informações que não tinha sido possível obter através da análise documental e observação sistemática.

O facto de se ter realizado o inquérito por entrevista um ano depois da primeira recolha de dados permitiu, ainda, que a formulação das questões fosse mais refletida e focada naquilo que se pretendia investigar e se garantisse a recolha de novos dados coadunados com as questões da investigação.

As questões formuladas procuraram cumprir os seguintes objetivos: caracterizar os entendimentos do educador de infância sobre intencionalidade educativa; compreender como é que o educador de infância desenvolvia a sua intencionalidade na intervenção educativa; compreender como é que o educador de infância tornava visível a intencionalidade educativa nas abordagens pedagógicas que utilizava; compreender como é que a criança se posicionava face à intencionalidade educativa do educador de infância num contexto de Pedagogia-em-Participação; compreender que intencionalidades desenvolvia a criança num contexto de Pedagogia-em-Participação;

O guião elaborado procurou conduzir o entrevistador e focá-lo nos principais objetivos da entrevista². Este foi organizado em cinco blocos temáticos: um bloco para introdução do ato da entrevista (Legitimação e Motivação do Entrevistado) e quatro blocos para recolha de

² De referir que o guião do inquérito por entrevistas pode ser consultado no anexo 2.

informação e sua posterior análise (Intencionalidade Educativa; Tempo Pedagógico e Experiências Educativas; Observação, Planeamento e Registo; Documentação Pedagógica).

O tempo de duração das entrevistas dependeu do entrevistado. A entrevista ao educador A teve a duração de 50 minutos, a entrevista ao educador B durou 34 minutos.

O processo de transcrição das entrevistas ocorreu nos meses de julho e agosto de 2012. Depois de transcritas as entrevistas, estas foram novamente enviadas para os entrevistados que as leram, retificaram e validaram³. Todas as intervenções no decorrer da entrevista foram enumeradas de modo a facilitar o processo de análise categorial e a apresentação dos resultados.

3. PROCEDIMENTOS NA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O trabalho de análise dos dados foi um constante processo de construção de significados e conhecimentos. Exigiu familiaridade com os dados, persistência e reflexão. Considerou a natureza dos dados obtidos e as questões de investigação iniciais.

Revelou-se vantajoso, logo desde a fase inicial da recolha de dados, proceder a uma organização temática da informação, nomeadamente, a uma estrutura que considerasse dimensões exploradas no referencial teórico. Esta organização considerou, particularmente, as dimensões tempo, espaço e materiais pedagógicos e documentação pedagógica.

Refere Bardin (2004) que “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (p. 131).

Procedeu-se à organização da informação recorrendo-se essencialmente à análise de conteúdo. A análise da informação considerou o seguinte critério: primeiramente, análise de notas de campo; posteriormente, análise de portefólios de aprendizagem de crianças da sala A e B e do inquérito por entrevistas aos educadores A e B..

O processo de análise dos dados e sua organização categorial implicou que se tomassem constantemente decisões com referência a dois aspetos: a escolha de unidades de registo⁴ (o recorte) e a escolha das categorias (classificação e agregação) (Bardin, 2004).

³ As retificações a que se faz referência prenderam-se com a coerência do discurso falado e transcrito, de modo a que o pensamento dos entrevistados ficasse mais explícito.

⁴ Esclarece-se que a unidade de registo é a “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização” (Bardin, 2004, p. 130).

Apesar da escolha de categorias não ser uma fase obrigatória na análise de conteúdo, a maioria dos procedimentos de análise, com referência a este estudo, incluíram processos de categorização. Este foi um processo considerado importante e entendido enquanto “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia)” (Bardin, 2004, p. 145) e enquanto um processo que integrava duas etapas: “o inventário: isolar os elementos [e] a classificação: repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens” (Bardin, 2004, p. 146).

Neste processo de categorização procurou-se obedecer a critérios que garantissem a qualidade da categorização, a saber:

- **O critério da exclusão mútua:** “cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (Bardin, 2004, p. 145);
- **O critério da homogeneidade:** “um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (Bardin, 2004, p. 146);
- **O critério da pertinência:** “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido [...] deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens” (Bardin, 2004, p. 148);
- **O critério da objetividade e fidelidade:** “deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria” (Bardin, 2004, p. 148);
- **O critério da produtividade:** “um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (Bardin, 2004, p. 148).

Tal como elucidam Amado, Costa e Crusoé (2013), perspetivou-se que a categorização facilitasse a descrição precisa e sistemática do material em causa.

Enquanto forma de validação da organização categorial criada, depois de se proceder à categorização dos dados de cada sala (sala A e sala B), respetivamente, procurou-se realizar um distanciamento dos mesmos por um período de tempo e, passado esse intervalo, voltar à leitura dessa mesma construção categorial, de forma a se examinar se a disposição que se tinha atribuído aos dados era mesmo aquela que agora, depois de algum distanciamento, se observava.

De seguida, esclarecem-se os procedimentos de análise adotados, considerando-se cada uma das subfases da investigação: subfase I - familiarização com o contexto; subfase II - observação sistemática e registo de notas de campo; subfase III – acesso aos portefólios de aprendizagem das crianças; subfase IV – realização de inquérito por entrevistas.

Os procedimentos de análise e de apresentação dos resultados são esclarecidos de modo faseado na medida em que, cada uma das fases da investigação revelou especificidades e objetivos particulares. Também porque, deste modo, se torna mais fácil compreender a dinâmica que a investigação assumiu no contexto real e a história que se foi construindo, passo a passo, no processo da investigação.

3.1. Organização e análise da informação recolhida nas subfases I e II

(Subfase I - familiarização com o contexto; Subfase II - observação sistemática e registo de notas de campo)

Depois de concluído o período de recolha de dados referente à subfase I e II, procedeu-se a uma “leitura sincrética da comunicação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 101), isto é, a uma leitura global dos dados que se possuía, com o intuito de se realizar o entrosamento da informação e de se tomarem opções referentes ao caminho investigativo a traçar (Vala, 1990; Pardal & Lopes, 2011). Todos os dados em bruto foram alvo de análise de conteúdo considerando-se a organização temática referida anteriormente. Entendeu-se que explorar o conteúdo da informação era já uma forma de codificá-lo. Tal como refere Bardin (2004) “tratar o material é codificá-lo” (p. 129)⁵. Procurou-se, para além disso, explorar os dados de modo a estes tornarem-se “significativos («falantes») e válidos” (Bardin, 2004, p. 127).

Optou-se, inicialmente, por fazer uma análise mais clássica da informação, com recurso à estratégia de construção de grelhas Excel, onde se circunscreveram dimensões, subdimensões, categorias e subcategorias. No decorrer do processo de organização dos dados, quando se constatou que havia muita informação para ser analisada, tomou-se a decisão de fazer também uso de um *software* de análise qualitativa - WebQDA (Souza, Costa, & Moreira, 2011), que facilitasse a codificação e a categorização dos dados que se tinha em mãos⁶.

⁵ Bardin (2004) refere que “a codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (p. 129).

⁶ Esclarece-se que em *softwares* de análise qualitativa, como o referido, as categorias e subcategorias são designadas de *nós* e *subnós*.

O quadro 3 que se segue esquematiza a organização dos dados, nomeadamente, as dimensões que foram consideradas no estudo e as suas respetivas subdimensões e categorias. O quadro esclarece, igualmente, as codificações atribuídas a cada categoria, na sala A e B, respetivamente.

Quadro 3 – Dimensões, subdimensões e categorias analisadas

Dimensões	Subdimensões	Categorias	Codificação Sala A	Codificação Sala B
1. Tempo pedagógico (B.)	Planificação	Ações do Educador	(B.1.)	
		Ações da Criança	(B.2.)	
		Interações	(B.3.)	
	Atividades e Projetos	Ações do Educador	(B.4.)	(B.1.)
		Ações da Criança	(B.5.)	(B.2.)
		Interações	(B.6.)	
		Áreas de Aprendizagem	(B.7.)	
	Reflexão	Ações do Educador	(B.8.)	(B.3.)
		Ações da Criança	(B.10.)	(B.4.)
		Interações	(B.9.)	
		Áreas de Aprendizagem	(B.11.)	
	Pequenos grupos	Ações do Educador	(B.12.)	(B.5.)
		Ações da Criança	(B.14.)	(B.6.)
Interações		(B.13.)		
2. Espaços e Materiais Pedagógicos (C.)	Planificação	Organização	(C.1.)	
		Estética	(C.2.)	
	Atividades e Projetos	Acessibilidade	(C.3.)	
		Áreas da sala		(C.8.)
		Arrumação		(C.10.)
		Diversidade		(C.9.)
	Reflexão	Acessibilidade	(C.5.)	
		Estética	(C.4.)	
		Organização	(C.7.)	
	Pequenos grupos	Acessibilidade	(C.6.)	
		Diversidade		(C.11.)
3. Documentação Pedagógica (D.) ⁷				

Nas grelhas de excel, construídas para as diversas dimensões, incluíram-se as *unidades de registo* (Vala, 1990), isto é, segmentos de texto que caracterizavam essas mesmas dimensões e

⁷ De referir que, no que respeita à dimensão documentação pedagógica, nas subfases I e II não se recorreu a processos de análise categorial. Optou-se antes por uma análise descritiva e reflexiva em torno de temáticas que emergiram dos próprios dados, a saber: *conteúdo, visibilidade, reflexividade e acessibilidade*.

as respetivas subdimensões e categorias criadas para cada dimensão. Privilegiou-se como unidade de registo a frase ou conjunto de frases referentes a uma nota de campo e como unidade de contexto o parágrafo ou a nota de campo na sua íntegra (Vala, 1990). Procurou-se, igualmente, garantir o respeito pelos critérios da exaustividade e exclusividade⁸.

A leitura atenta e sistemática das unidades de registo, então distribuídas pelas diversas dimensões consideradas no estudo, contribuiu, assim, para a criação de categorias específicas para cada dimensão analisada, tendo-se como principal propósito compreender e interpretar o objeto de estudo⁹.

As grelhas de análise assemelharam-se à seguinte estrutura:

Quadro 4 – Exemplo da estrutura das grelhas de análise

Dimensão: Espaços e materiais pedagógicos		
Subdimensão: Tempo de atividades e projetos		
Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Acessibilidade	Materiais	1 - <i>Criança dirige-se ao armário das ciências onde existem diversos materiais desta área.</i>
		2 - ...
		3 - ...

De seguida explicitam-se e justificam-se os procedimentos adotados na análise de cada uma das dimensões.

3.1.1. Análise da dimensão tempo pedagógico

Ao longo do processo de familiarização com os dados, entendeu-se que a intencionalidade podia evidenciar-se em aspetos particulares do quotidiano educativo, nomeadamente, nas experiências de aprendizagem, nas interações das crianças e dos educadores, nas ações de ambos desenvolvidas nos diversos tempos da rotina educativa.

Com o objetivo de identificar essas intencionalidades, compreendê-las de modo contextualizado e enquadradas no seu ambiente natural, analisou-se a dimensão tempo pedagógico. Considerando cada um dos diversos tempos da rotina da Pedagogia-em-Participação, observados aquando inserção no campo, procurou-se compreender como é que as intencionalidades emergiam no contexto, quem eram os sujeitos que as detinham, de que forma

⁸ Por outras palavras, procurou-se que as categorias de análise fossem sujeitas a um teste de validade interna que assegurasse as suas características de exaustividade (todas as unidades de registo serem incluídas numa das categorias) e de exclusividade (a unidade de registo só ser integrada numa só categoria) (Bardin, 1977, 2004; Vala, 1990).

⁹ As grelhas de análise poderão ser consultadas nos anexos 5a e 5b.

é que os sujeitos as criavam e desenvolviam e em que ocasião é que essas intencionalidades se revelavam mais notórias.

A análise da dimensão tempo pedagógico¹⁰ realizou-se, primeiramente, com referência aos dados que se possuía da sala A. Depois do seu término, procedeu-se à análise dos dados referentes à sala B.

Sala A

Considerando a agência dos participantes e as primeiras compreensões advindas da leitura global dos dados e enquanto forma de evidenciar a presença (ou não) da intencionalidade educativa no contexto de Pedagogia-em-Participação estudado, optou-se por analisar os diversos tempos da rotina educativa e eleger, para uma análise mais aprofundada, aqueles tempos onde a incidência da *ação do educador* e da *ação da criança* (categorias estabelecidas à priori) revelou-se mais notória. De esclarecer que apresentaram-se como os tempos da rotina com maior incidência de ação dos participantes, os tempos de planificação, de atividades e projetos, de reflexão e de pequenos grupos.

Os três primeiros tempos apresentaram-se na rotina educativa enquanto um ciclo tripartido que relacionou três ações consideradas essenciais no quotidiano educativo da instituição foco deste estudo: planificar-fazer-refletir. O quarto tempo assumiu-se como um tempo em que o educador apresentava propostas de atividades e de materiais às crianças para serem realizadas em pequenos grupos.



Figura 1 – Tempos da rotina educativa com maior visibilidade de ação dos sujeitos

Na análise da sala A procurou-se compreender, para além das ações dos sujeitos e das questões da intencionalidade que daí emergiam, como se trabalhava no âmbito da Pedagogia-em-

¹⁰ No estudo faz-se alusão ao conceito *tempo pedagógico* porque na Pedagogia-em-Participação a rotina educativa inclui dois tipos de tempo: tempo de cuidados e tempo pedagógico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). A investigação enfatiza essencialmente o tempo pedagógico.

Participação, dado que esta era a proposta pedagógica adotada pela instituição e uma vez que não se tinha conhecimento das dinâmicas processuais subjacentes a esta perspetiva.

Categorias criadas *à priori*

Os dois quadros que se apresentam de seguida evidenciam a diversidade de ações desenvolvidas pelo educador e pelas crianças (categorias criadas *à priori*) nos diversos tempos da rotina. No quadro 5 mencionam-se as ações do educador observadas em cada um dos tempos analisados, de forma a melhor se identificar em que tempos estas ações se evidenciam (ou não) e quais as ações que no decorrer da rotina assumem maior ou menor relevância. No quadro 6 esclarecem-se as ações das crianças observadas em cada um dos tempos analisados.

Atentando-se para as ações observadas no decorrer da rotina é possível compreender a *agência* da criança no contexto estudado e identificar a relevância que as ações dos sujeitos (crianças e educador) assumem na globalidade da rotina e na especificidade dos tempos.

Quadro 5 – Categoria: Ações do educador

DIMENSÃO: Tempo Pedagógico (B.)					
Categoria	Subcategorias	Tempos da rotina			
		Plan.	Ativ&proj.	Refl.	PG'S
Ações Educador	Questionar	X		X	X
	Responder	X		X	
	Esclarecer	X			
	Relembrar	X			X
	Registar	X		X	
	Encorajar	X		X	X
	Ajudar	X	X		
	Sugerir	X			
	Alertar		X		
	Facilitar		X		
	Observar		X	X	X
	Acompanhar			X	
	Escutar			X	
	Promover			X	
	Apoiar			X	
	Informar			X	
	Identificar			X	
	Clarificar				X
	Definir				X
	Fomentar				X
	Facilitar				X
	Recordar				X
	Valorizar				X
	Interagir				X
	Incluir				X

O quadro 5 elucida que o educador desenvolveu ações que se repetiram em diversos tempos da rotina (*observar, encorajar, questionar*) e outras que se assumiram específicas de um tempo, ou seja, que somente se evidenciaram em determinado tempo da rotina. Por exemplo, as ações *esclarecer* e *sugerir* somente se evidenciaram no tempo de planificação. As ações *alertar* e *facilitar* só se evidenciaram no tempo de atividades e projetos. As ações *acompanhar, escutar, promover, apoiar, informar* e *identificar* apenas se evidenciaram no tempo de reflexão. As ações *clarificar, definir* e *fomentar, facilitar, recordar, valorizar* e *interagir* assumiram exclusiva notoriedade no tempo de pequenos grupos.

Ainda de esclarecer que uma grande parte das ações desenvolvidas pelo educador no tempo de planificação repetiu-se no tempo de reflexão (*questionar, responder, registar* e *encorajar*). Por outro lado, tanto no tempo de planificação como no tempo de atividades e projetos, a ação de suporte (*ajudar*) evidenciou-se.

Faz-se também referência ao facto de terem havido ações do educador que se expressaram no ciclo tripartido (planificação – atividades e projetos – reflexão) e que voltaram a evidenciar-se no tempo de pequenos grupos, a saber, as ações de *questionar, lembrar, encorajar* e *observar*. Realça-se, de igual modo, que as ações do educador desenvolvidas no tempo de atividades e projetos (*tempo essencialmente da criança*, como refere o educador A) reportaram-se, essencialmente, às seguintes: *ajudar, alertar, facilitar* e *observar*.

Quadro 6 – Categoria: Ações da criança

DIMENSÃO: Tempo Pedagógico (B.)					
Categoria	Subcategorias	Tempos da rotina			
		Plan.	Ativ&proj.	Refl.	PG'S
Ações Criança	Questionar	X		X	X
	Responder	X			
	Esclarecer	X			
	Tomar decisões	X	X		
	Ajudar	X	X		
	Pensar	X	X		
	Pedir	X	X		
	Partilhar	X	X	X	X
	Alertar		X		
	Observar		X		
	Manifestar		X		
	Aprender		X		
	Avaliar		X		
	Ter iniciativa		X		
	Respeitar		X		
	Representar		X		
	Registar			X	
	Escutar			X	
	Dialogar e refletir			X	

Verbalizar/ expressar intenções			X	X
Gerir conflitos/ negociar			X	
Participar do diálogo			X	
Representar papéis diferenciados			X	
Envolver-se vs não envolver-se			X	
Descrever e explicar			X	X
Comunicar				X
Recordar				X
Explorar em PG				X
Planear				X
Brincar				X
Experimentar				X
Seguir orientações				X

O quadro 6 evidencia que a ação de *questionar* foi desenvolvida pelas crianças em quase todos os tempos analisados, nomeadamente, nos tempos desenvolvidos em dinâmica de pequenos grupos (tempo de planificação, de reflexão e de pequenos grupos). A ação de *partilhar*, desenvolvida pela criança, distinguiu-se por ser a única que se evidenciou em todos os tempos analisados.

Algumas ações só se revelaram num ou dois tempos da rotina. De referir que uma grande parte das ações que se evidenciaram no tempo de planificação, repetiram-se no tempo de atividades e projetos – tempo em que as crianças concretizavam aquilo que tinham anteriormente planificado (*tomar decisões, ajudar, pensar, pedir, partilhar*).

O mesmo sucedeu entre o tempo de reflexão e o de pequenos grupos. Ações que se evidenciaram no momento de reflexão, assumiram novamente notoriedade no momento de pequenos grupos (*questionar, partilhar, verbalizar/expressar intenções, descrever e explicar*).

Destaca-se, ainda, o facto de muitas das ações desenvolvidas pelas crianças no tempo de planificação terem-se distinguido das ações que se desenvolveram no tempo de reflexão ou no tempo de pequenos grupos.

O mesmo sucedeu com as ações das crianças no tempo de reflexão, que se diferenciaram na sua maioria das ações desenvolvidas pelas mesmas no tempo de planificação e de atividades e projetos. Por outras palavras, pode dizer-se que houve ações que se revelaram específicas de cada tempo, ou seja, que somente se evidenciaram num determinado tempo da rotina.

Categorias criadas à posteriori

Para além das categorias definidas à priori – *ações do educador* e *ações da criança*, também foram criadas categorias à posteriori: *interações* e *áreas de aprendizagem*. A categoria *interações* evidenciou o *tipo de interações* observadas que foram privilegiadas e as *áreas da sala* onde estas ocorreram.

A categoria *áreas de aprendizagem* clarificou o teor das aprendizagens valorizadas/exploradas na ação e os processos implícitos nestas mesmas vivências experienciadas.

Observem-se os quadros que se apresentam de seguida. O quadro 7 com referência à categoria *interações* e o quadro 8 relativo à categoria *áreas de aprendizagem*.

Quadro 7 – Categoria: Interações

DIMENSÃO: Tempo Pedagógico (B.)						
Categoria	Subcategorias	Sub-subcategorias	Tempos da rotina			
			Plan.	Ativ&proj	Refl	PG'S
Interações	Tipos de Interação (B.3.1.)/ (B.9.2.)	Cri --> Educ ¹¹ (B.3.1.1.)	X			
		Cri --> PG ¹² (B.3.1.2.)	X			
		Educ --> Cri/PG ¹³ (B.3.1.3.)/ (B.9.2.1.)	X		X	
		Educ «--» Cri ¹⁴ (B.3.1.4.)	X			
		Cri «--» Educ ¹⁵ (B.3.1.5.)	X			
		Cri «--» Cri ¹⁶ (B.3.1.6.)/ (B.9.2.2.)	X		X	
	Áreas da sala ¹⁷ (B.6.1.)	Construções (B.6.1.1.)		X		
		Jogos (B.6.1.2.)		X		
		Faz de conta (B.6.1.4.)		X		
	Partilha (B.6.2.)		X			
	Negociação/ gestão conflitos (B.6.3.)		X			
	Verbalização/ Expressão de Intenções (B.6.4.)/ (B.9.3.)		X	X		
	Compreensão tempo rotina (B.9.1.)				X	
	Preocupações do educador (B.13.1)	Valores (B.13.1.1.)				X
		Observação (B.13.1.2.)				X
		Processos de confirmação (B.13.1.3.)				X
		Estimulação (B.13.1.4.)				X
		Encorajamento (B.13.1.5.)				X
		Alerta (B.13.1.6.)				X
		Reflexividade (B.13.1.7.)				X
		Sugestão (B.13.1.8.)				X
		Contextualização (B.13.1.9.)				X
		Clarificação de propósitos (B.13.1.10.)				X
Preocupações da criança (B.13.2.)	Expressão de intenções e reflexões (B.13.2.1.)				X	

¹¹ Criança interage com o educador.

¹² Criança interage com o pequeno grupo.

¹³ Educador interage com a criança e/ou com o PG.

¹⁴ Criança inicia a interação; criança e educador interagem reciprocamente.

¹⁵ Educador inicia a interação; educador e criança interagem reciprocamente.

¹⁶ Criança interage reciprocamente com outra(s) criança(s).

¹⁷ No que se refere às áreas da sala, de referir que são considerados os nomes adotados pelo educador e pelas crianças para as mesmas.

A análise do quadro 7 permite constatar que os tempos de planificação e reflexão foram tempos de excelência para as interações entre crianças e entre crianças e adultos. Estas interações prenderam-se com os processos de planeamento da criança (*o que eu pretendo fazer de seguida? De que modo? Com quem? Com que materiais?*) e com os processos de reflexão sobre o que era feito no tempo de atividades e projetos (*o que eu fiz, aprendi ou descobri? E o que eu quero ainda saber, aprender ou descobrir?*).

As interações das crianças no tempo de atividades e projetos aconteceram nas *áreas da sala* que diariamente eram colocadas à disposição das crianças. De salientar que as interações estabelecidas nestas áreas foram facilitadas pela organização e dinâmica do espaço e dos materiais. Faz-se particular referência a três áreas da sala diariamente exploradas: área dos jogos¹⁸, área das construções e área do faz-de-conta¹⁹.

A *partilha*, a *negociação/gestão de conflitos* e a *verbalização/expressão de intenções* assumiram visibilidade nas interações desenvolvidas pelas crianças aquando o tempo de atividades e projetos. De igual modo, a *verbalização/expressão de intenções* também se evidenciou no tempo de reflexão. Ainda relativamente ao tempo de reflexão, esclarece-se que as crianças nas interações que estabeleceram evidenciaram compreender claramente o tempo da rotina, nomeadamente, os propósitos do momento de reflexão e aquilo que se esperava delas neste período da rotina.

A análise das interações no tempo de pequenos grupos evidenciou, por outro lado, as *preocupações do educador* e as *preocupações da criança* no decorrer deste tempo.

O educador, nas interações que desenvolveu, demonstrou preocupações com os *valores*, com a *observação*, com os *processos de confirmação*, com a *estimulação*, com o *encorajamento*, com as *alertas*, com a *reflexividade* e com a *clarificação dos propósitos*.

As *preocupações da criança*, por sua vez, prenderam-se fundamentalmente com a *expressão de ideias e reflexões*.

¹⁸ Esta área incluía a área das ciências e experiências propostas pela Pedagogia-em-Participação.

¹⁹ Nesta área evidenciavam-se materiais diversos relacionados com a multiculturalidade.

Quadro 8 – Categoria: Áreas de Aprendizagem

DIMENSÃO: Tempo Pedagógico (B.)						
Categoria	Subcategorias	Sub-subcategorias	Tempos da rotina			
			Plan.	Ativ&proj.	Refl.	PG'S
Áreas de Aprendizagem (B.7.)/ (B.11.)	Eixo das Linguagens (B.7.1.)/ (B.11.1.)	Linguagem corporal-cinestésica (B.7.1.1.)		X		
		Linguagem dramática (B.7.1.2.)		X		
		Linguagem plástica (B.7.1.3.)		X		
		Linguagem matemática (B.7.1.4.)/ (B.11.1.1.)		X	X	
		Linguagem oral (B.7.1.5.)/ (B.11.1.2.)		X	X	
		Linguagem escrita (B.7.1.6.)			X	
		Linguagem científica (B.7.1.7.)/ (B.11.1.3.)		X		
	Eixo do ser relacional (B.7.2.)	Pertencer-Participar (B.7.2.1.)		X		
		Ser-estar (B.7.2.2.)		X		

No que diz respeito à categoria *áreas de aprendizagem*, o quadro 8 realça essencialmente que os tempos de atividades e projetos e de reflexão evidenciaram-se tempos propícios para a exploração e comunicação da criança, nomeadamente, no domínio do eixo das linguagens e no domínio do eixo do ser relacional²⁰.

Sala B

Na sala B analisaram-se novamente tempos diversos da rotina educativa. Com o intuito de se fazer uma análise mais aprofundada, elegeram-se tempos onde a observação tinha sido mais focalizada e onde as ações dos sujeitos tinham assumido maior visibilidade, a saber, o tempo de atividades e projetos, o tempo de reflexão e o tempo de pequenos grupos.



Figura 2 – Tempos da rotina educativa com maior visibilidade de ação dos sujeitos

²⁰ Na Pedagogia-em-Participação propõe-se o desenvolvimento de quatro áreas de aprendizagem: *identidades, relações, linguagens e significados* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O objetivo da análise da sala B já não se centrou tanto na compreensão de como se trabalhava no âmbito da Pedagogia-em-Participação, apesar de esta procura de significados ter estado sempre presente na análise. Depois de se compreender bem a rotina educativa da Pedagogia-em-Participação, os diversos tempos explorados no quotidiano educativo e os seus propósitos implícitos e explícitos, procurou-se focar a atenção especificamente nos sujeitos (educador e crianças) e compreender que ações e intencionalidades associadas a essas mesmas ações emergiam em cada um dos tempos analisados.

A ênfase da análise centrou-se, portanto, nas *ações do educador* e nas *ações da criança* e na sua reflexão paralela, em cada um dos tempos da rotina, tendo-se como propósito maior compreender as intencionalidades presentes nas ações analisadas em cada um dos tempos e a sua complementaridade (ou não) na rotina.

Observe-se o quadro organizativo que estabelece o cruzamento entre as *ações do educador* e as *ações da criança* (categorias) e a sua visibilidade nos diversos tempos da rotina educativa. Dada a ênfase da análise nas ações dos sujeitos, o quadro 9 integra uma coluna denominada de descritor, que descreve o significado atribuído a cada uma das subcategorias.

Quadro 9 –Relação categorias, subcategorias e relevância nos tempos da rotina

DIMENSÃO: Tempo Pedagógico (B.)					
Categorias	Subcategorias	Descritor	Tempos Rotina		
			Ativ & Proj	Refl.	PG
Ações do Educador	Colaborar	- Colabora em atividades da criança	X		
	Questionar	- Apropria-se do questionamento quando intervém	X	X	X
	Observar e Registrar	- Apropria-se da observação e registo na sua intervenção	X		
	Promover a autonomia	- Encoraja a ação autónoma da criança/ Procura que a criança faça aprendizagens e descobertas autonomamente	X	X	X
	Contextualizar	- Contextualiza as situações que ocorrem ou vão ocorrer	X		X
	Estar disponível	- Está disponível para a criança e o grupo	X		X
	Solicitar	- Solicita algo à criança ou ao grupo		X	X
	Responder	- Responde algo à criança		X	
	Encorajar o diálogo	- Encoraja o diálogo continuado da criança		X	
	Observar	- Observa aquilo que vai sucedendo em cada PG		X	
	Escutar	- Procura escutar – aguarda que a criança fale		X	X
	Estimular	- Impulsiona a ação e a descoberta da criança e do grupo		X	X
	Sugerir	- Sugere algo à criança ou PG		X	X
	Explicar	- Explica algo à criança ou ao PG		X	
	Planificar atividades	- Planifica as atividades para este tempo			X
	Constatar	- Constata situações reais relativamente à ação da criança			X
	Registrar	- Regista aquilo que a criança diz, a sua voz			X
Ações da Criança	Solicitar	- Solicita algo ao adulto	X		X
	Questionar	- Questiona sobre algo e sobre a sua própria aprendizagem	X	X	
	Partilhar	- Partilha as suas realizações e experiências vividas e saberes - Partilha com os pares e com o adulto o que esteve a fazer - Partilha de acordo com os propósitos do tempo em questão	X	X	X
	Escutar	- Escuta o educador/ Os pares escutam o que a criança diz e participam no diálogo - Desenvolve uma escuta ativa e recíproca	X	X	
	Aprender em Companhia	- Faz aprendizagens com o suporte do educador	X		
	Tomar decisões	- Decide em torno da ação/ Toma decisões relativamente a projetos a realizar posteriormente	X	X	X
	Participar	- Participa no diálogo que é estabelecido no PG		X	
	Explicar	- Explica o que fez		X	
	Registrar	- Regista aquilo que é narrado pelos colegas		X	
	Explorar	- Explora espaços e materiais que o circundam.	X		X
	Concretizar	- A forma como opta por desenvolver a sua atividade			X
	Esclarecer	- Procura esclarecer o educador relativamente às suas ações			X

Atentando para as *ações do educador* no decorrer da rotina, esclarece-se que aquelas ações que assumiram igual notoriedade em todos os tempos analisados foram as ações *questionar* e *promover a autonomia*. Também de salientar que ações que se evidenciaram no tempo de reflexão repetiram-se no tempo de pequenos grupos, designadamente, as ações *solicitar*,

estimular, escutar e sugerir. De igual modo, ações que emergiram no tempo de atividades e projetos assumiram mais uma vez visibilidade no tempo de pequenos grupos, nomeadamente, as ações *contextualizar* e *estar disponível*.

Algumas ações do educador foram específicas de cada tempo, isto é, unicamente assumiram relevância num dos tempos analisados. Por exemplo, no tempo de atividades e projetos distinguiram-se as ações *colaborar e observar e registar*. No tempo de reflexão evidenciaram-se as ações *responder, encorajar, explicar e observar*. No tempo de pequenos grupos assumiram relevância exclusiva as ações de *planificar, constatar e registar*.

No que diz respeito às **ações das crianças**, desenvolvidas no decorrer da rotina, salienta-se que houve mais uma vez ações que se evidenciaram em todos os tempos da rotina analisados e ações que apenas se manifestaram num só tempo da rotina.

Começando pelas ações que assumiram mais relevância em todos ou quase todos os tempos analisados, destacam-se as ações *tomar decisões* e *partilhar* enquanto aquelas que percorreram todos os tempos da rotina. A ação *questionar* evidenciou-se tanto no tempo de atividades e projetos como no tempo de reflexão. As ações *solicitar* e *experimental* evidenciaram-se tanto no tempo de atividades e projetos como no tempo de pequenos grupos.

No que diz respeito às ações que se distinguiram somente num dos tempos da rotina, esclarece-se que no tempo de atividades e projetos evidenciou-se a ação *aprender em companhia*. No tempo de reflexão as ações que se protagonizaram de forma exclusiva foram as de *participar, explicar, registar*. No tempo de pequenos grupos, as ações específicas desenvolvidas pela criança foram as ações de *concretizar* e de *esclarecer o fazer*.

3.1.2. Análise da dimensão Espaços e Materiais Pedagógicos

A análise da dimensão espaços e materiais pedagógicos processou-se primeiramente com referência aos dados que se possuía da sala A e posteriormente com referência aos dados referentes à sala B. Para além da análise categorial por salas, procedeu-se a uma análise descritiva dos dados, focada em aspetos comuns a ambas as salas – sala A e sala B.

Afigurou-se essencial analisar a dimensão espaços e materiais pedagógicos na medida em que, entendeu-se que o desenvolvimento de intencionalidades pode ser condicionado pela importância que se confere aos espaços e materiais, assim como, pela forma como estes estão organizados e são (ou não) disponibilizados aos sujeitos participantes do contexto.

Os espaços e os materiais podem ser encorajadores (ou não) da exploração, do brincar e da aprendizagem do sujeito, assim como, podem facilitar e estimular (ou não) a interação do sujeito consigo próprio, com os objetos e com os outros. Entendeu-se, assim, que a análise desta

dimensão podia ajudar a compreender as intencionalidades presentes no ambiente educativo e a forma como as crianças e o educador se apropriavam do mesmo para desenvolverem a sua *agência* e enveredarem por processos de aprendizagem, exploração e descoberta.

Considerou-se ainda fundamental compreender a dimensão espaços e materiais porque o espaço é o local onde se experienciam diálogos e interações de diversa ordem e é nele, também, que se identifica a presença e/ou a ausência de intencionalidades.

Dizem Hohmann e Weikart (2009) que as crianças precisam de espaços planeados e devidamente equipados, que facilitem e deem sustentabilidade à sua aprendizagem. Necessitam, igualmente, de contactar com espaços que encorajem e estimulem a sua expressão livre, ativa e multivariada. Necessitam também de espaços onde possam fazer uso de objetos e materiais, onde possam explorar, criar, resolver problemas, comunicar, movimentar-se e expressar-se livremente acerca do que estão a fazer e exibam as suas realizações. Precisam, além disso, de experienciar um espaço onde os adultos cooperam com elas e apoiam os seus objetivos e interesses.

Refletir o planeamento e a dinâmica dos espaços e dos materiais revelou-se, portanto, essencial enquanto estratégia de compreensão da perspectiva pedagógica da instituição estudada. Apresentou-se, igualmente, crucial para se refletir as suas intencionalidades, assim como, a sua relação e compromisso com as intencionalidades dos educadores e das crianças. Entendeu-se que aquilo que o espaço for, contribuirá (ou não) para a qualidade das interações e diálogos que aí se estabelecem. Dir-se-á mais, aquilo que o espaço se assumir, condicionará o tipo de intencionalidades que nele se cria e desenvolve, assim como, comprometerá a aprendizagem. O mesmo se salienta relativamente aos materiais. Estes podem com toda a certeza fomentar as interações dos sujeitos, podem enriquecer a aprendizagem dos indivíduos ou simplesmente envolver²¹ a criança em situações rotineiras e mecânicas. A atribuição de significados que é concedida aos espaços e aos materiais fará deles, portanto, aquilo que eles de facto são.

Sala A

O quadro 10 esclarece que, para a análise da dimensão espaços e materiais pedagógicos com referência à sala A, foram criadas diversas categorias. De lembrar que estas categorias emergiram da análise do conteúdo da informação que se tinha recolhido no período de observação e registo de notas de campo.

As categorias criadas foram as seguintes: *estética, acessibilidade e organização*.

²¹ Ou não envolver.

Quadro 10 – Relação categorias e relevância nos tempos da rotina

DIMENSÃO: Espaços e materiais pedagógicos (C.)				
Categoria	Tempos da Rotina			
	Plan	Ativ Proj	Refl	PG
Organização (C.1./C.7.)	X		X	
Estética (C.2./ C.4.)	X		X	
Acessibilidade (C.3.)/ (C.5.)/ (C.6.)		X	X	X

As categorias *organização* e *estética*²² assumiram particular relevância nos tempos de planificação e reflexão, a categoria *acessibilidade* evidenciou-se notoriamente nos tempos de atividades e projetos e pequenos grupos. A categoria *acessibilidade* evidenciou-se nos tempos atividades e projetos, reflexão e pequenos grupos.

Sala B

O quadro 11 espelha as diferentes categorias criadas com referência à sala B, para se analisar a dimensão espaços e materiais pedagógicos.

Quadro 11 – Relação categorias e relevância nos tempos da rotina

DIMENSÃO: Espaços e materiais pedagógicos (C.)				
Categorias	Tempos da Rotina			
	Plan	Ativ Proj	Refl	PG
Áreas da sala (C.8.)		X		
Diversidade (C.9.)/ (C.11.)		X		X
Arrumação (C.10.)		X		

As categorias *áreas da sala* e *arrumação* foram representativas no tempo de atividades e projetos, a categoria *diversidade* assumiu relevo nos tempos de atividades e projetos e de pequenos grupos.

A categoria *áreas da sala* esclareceu que espaços eram explorados pelas crianças e em que momentos do período da rotina tal sucedia. A categoria *diversidade* evidenciou que atividades eram intencionalmente proporcionadas às crianças, que materiais eram explorados, que organização era dada ao espaço e aos materiais e que áreas da sala eram exploradas pelos sujeitos participantes do contexto, em cada um dos tempos da rotina. A categoria *arrumação* possibilitou compreender que organização era dada aos espaços e materiais e a forma como as crianças respeitavam os espaços e materiais que lhes eram facilitados.

²² Relativamente à *estética*, de referir que as crianças pronunciaram-se relativamente a alterações que tinham acontecido na sala, evidenciando, assim, sensibilidade relativamente à organização e intencionalidade dos espaços e materiais.

3.1.3. Análise da dimensão documentação pedagógica

Considerou-se fundamental analisar a dimensão documentação pedagógica, na medida em que, entende-se que esta dimensão evidencia claramente o modo como o educador pensa, concretiza e avalia a sua intervenção. Entendeu-se que a análise podia facilitar a compreensão do que é que o educador procurava observar, registar, avaliar em contexto, assim como, aquilo que mais (ou menos) valorizava na construção da documentação. Podia contribuir, igualmente, para a apreensão dos significados que o educador atribuía ao processo de observação, registo e avaliação e aos conteúdos que eram valorizados neste mesmo processo. Entendeu-se que da análise da documentação pedagógica podiam emergir os entendimentos que o educador e as crianças possuíam relativamente ao ambiente educativo e às intencionalidades implícitas no mesmo. Neste sentido, poder-se-ia compreender melhor o objeto de estudo, isto é, **como é que o educador e a criança experienciavam e partilhavam o espaço e os materiais, como perspetivavam e viviam a dinâmica do tempo no quotidiano, que interações o educador privilegiava e o que sucedia por intermédio das mesmas.**

Valorizou-se esta dimensão ainda porque a mesma assumia uma extrema importância no contexto estudado, ou seja, a documentação pedagógica fazia parte integrante do quotidiano educativo de todas as salas. Existia inclusivamente um tempo diário para o educador se debruçar somente sobre a documentação.

Creu-se que a intencionalidade educativa estava intimamente ligada com a documentação pedagógica, visto que o educador regista o vivido em consonância com a bagagem que possui, ou seja, de acordo com aquilo que valoriza, acredita, defende e tendo presente o modo como pensa, concretiza a sua intervenção (Bruner, 1998).

Para analisar a dimensão documentação pedagógica privilegiou-se a análise descritiva e reflexiva dos dados, não se tendo recorrido à análise categorial até aqui utilizada. Os resultados foram apresentados considerando-se os seguintes assuntos: *conteúdo, visibilidade, reflexividade e acessibilidade* da documentação pedagógica na sala A e na sala B.

3.2. Organização e análise da informação recolhida nas subfases III e IV

(Subfase III – acesso aos portefólios de aprendizagem das crianças; Subfase IV – realização de inquérito por entrevistas)

Depois de concluídas as subfases I e II procedeu-se à análise da informação referente às subfases III e IV – análise dos portefólios de aprendizagem das crianças e do inquérito por entrevistas realizados aos educadores A e B. Foram analisados um total de doze portefólios. Seis portefólios da sala A e seis portefólios da sala B. Sabendo que as crianças em ambas as salas, em diversos

momentos do dia, eram organizadas por três pequenos grupos, procurou-se que os portefólios que iam ser analisados pertencessem a crianças que fizessem parte dos três respetivos grupos. Neste sentido, analisaram-se dois portefólios de cada pequeno grupo, um total de seis por sala. Para se proceder à **análise dos portefólios** recorreu-se à análise descritiva e reflexiva do conteúdo dos mesmos²³. Mediante uma análise descritiva procurou-se confirmar resultados que se tinham “assumido” por intermédio de outras fontes de dados. Procurou-se complementar dados referentes às notas de campo e ao inquérito por entrevistas que, até esta subfase, pareciam incompletos ou pouco consistentes. Da mesma forma, a análise dos portefólios procurou ser esclarecedora relativamente ao modo de pensar, fazer e documentar dos educadores da sala A e B. A análise do conteúdo dos portefólios focou-se nas dimensões de análise referenciadas anteriormente: tempo pedagógico, espaços e materiais pedagógicos e documentação pedagógica.

Salienta-se que a documentação pedagógica é uma dimensão muito valorizada pela Pedagogia-em-Participação, designadamente, na instituição estudada. Neste sentido, considerou-se que fazer uma análise dos portefólios de aprendizagem colocando o enfoque naquilo que era observado e registado e no modo como era documentado, podia ser uma estratégia para melhor se compreenderem as intencionalidades subjacentes à documentação construída pelos educadores de infância. Procurou-se, neste sentido, analisar os portefólios de aprendizagem das crianças, crendo que a intencionalidade educativa estava presente naquilo que o educador observava, registava e documentava²⁴.

A **análise do inquérito por entrevistas** realizou-se com recurso a processos de categorização focados nos quatro blocos temáticos do guião do inquérito por entrevistas: *intencionalidade educativa* (bloco A); *tempo pedagógico e experiências educativas* (bloco B); *observação, planificação e registo* (bloco C); *documentação pedagógica* (bloco D)²⁵.

Os resultados emergentes do processo categorial referente ao inquérito por entrevistas foram apresentados e refletidos considerando-se as dimensões de análise tempo pedagógico e documentação pedagógica. Neste sentido, o bloco temático *tempo pedagógico e experiências educativas* foi analisado com referência à dimensão tempo pedagógico e os blocos *observação, planificação e registo* e *documentação pedagógica* foram analisados com referência à dimensão documentação pedagógica.

²³ As análises realizadas poderão ser consultadas nos anexos 6a e 6b.

²⁴ Destaca-se que a análise dos portefólios foi realizada considerando-se as dimensões tempo pedagógico e espaços e materiais pedagógicos.

²⁵ As grelhas de análise referentes aos blocos temáticos do guião do inquérito por entrevistas poderão ser consultadas no anexo 7e.

De referir que para além do processo categorial explorado, explanaram-se também entendimentos com referência ao conceito de intencionalidade educativa. Essa explanação teve em conta as vozes dos educadores participantes do estudo, procedentes do corpus do inquérito por entrevistas realizado.

3.2.1. Análise da dimensão tempo pedagógico

Tal como se pode observar no quadro 12, a análise da dimensão tempo considerou a seguinte estrutura: bloco temático, subbloco, categorias, subcategorias, número de intervenção (N.º Interv) e unidades de registo²⁶. A coluna referente ao número de intervenção corresponde à *fala* do educador A e B, situada no contexto geral do inquérito por entrevistas que foi transcrito.

Quadro 12 – Exemplo da estrutura da grelha de análise

Bloco Temático – Tempo Pedagógico & Experiências Educativas			
Subbloco: Tempo Planificação (B.4.)			
Categoria	Subcategoria	Nº Interv	Unidades de Registo
Papel da criança (B.4.2.)	Expressão de Voz (B.4.2.1.)	31	"define as suas intenções e escuta os outros" (educ B)
	Decisão e escolha (B.4.2.2.)	18	"a criança planifica, escolhe" (educ A)
		31	"é um tempo em que a criança decide e escolhe" (educ B)
		31	"é um tempo dela" (educ B)
		31	"um tempo em que ela escolhe e em que ela decide" (educ B)
		53	"tem a escolha dela que faz como ela quer" (educ B)

Da análise do *conteúdo manifesto* (Vala, 1990) da entrevista feita ao **educador A**, referente ao bloco temático *Tempo Pedagógico e Experiências Educativas* emergiram os seguintes subblocos: *compreensão do rotina educativa; ciclo tripartido; tempo de grande grupo; tempo de planificação, tempo de atividades e projetos e tempo de pequenos grupos.*

Com referência ao conteúdo da entrevista realizada ao **educador B**, foram analisados os subblocos: *ciclo tripartido; tempo de planificação; tempo de atividades e projetos; tempo de reflexão e tempo de pequenos grupos.*

Cada um dos subblocos integrou categorias e subcategorias que assumem expressão no quadro que de seguida se apresenta.

²⁶ As grelhas de análise referentes à dimensão tempo pedagógico_ inquérito por entrevistas, poderão ser consultadas no anexo 3.

Quadro 13 – Relação categorias e subcategorias analisadas

Bloco Temático: Tempo Pedagógico & Experiências Educativas			Educ A	Educ B
SubBlocos	Categorias	Subcategorias		
Compreensão da rotina educativa (B.1.)	Papel educador (B.1.1.)	Suporte nas atividades	X	
		Promoção da autonomia	X	
		Estimulação	X	
	Papel criança (B.1.2.)	Tomada de decisão	X	
	Compreensão dos tempos (B.1.3.)	Articulação	X	
		Interdependência	X	
Continuidade		X		
Ciclo tripartido (B.2.)	Pertencer-participar (B.2.1.)	Pertença	X	
		Escolha	X	
		Autonomia	X	
		Suporte do adulto	X	
	Explorar-Comunicar (B.2.2.)	Liberdade na preparação dos materiais	X	
		Liberdade de ação	X	
		Liberdade para solicitar ajuda	X	
		Liberdade de expressão	X	X
	Narrar-Significar (B.2.3.)	Justificação da escolha	X	
		Reflexividade		X
	Propósitos (B.2.4.)	Articulação	X	
		Intenção educador	X	X
Intenção criança			X	
Tempos de Grande Grupo (B.3.)	Papel educador (B.3.1.)	Organização do grupo	X	
		Suspensão	X	
Tempo de Planificação (B.4.)	Papel educador (B.4.1.)	Suporte	X	X
		Estimulação		X
		Mediação		X
	Papel criança (B.4.2.)	decisão e escolha	X	X
		Expressão de Voz		X
Tempo Atividades e Projetos (B.5.)	Papel educador (B.5.1.)	Organização do grupo	X	
		Suporte	X	
		Observação		X
		Estimulação		X
		Inclusão/ Participação		X
		Questionamento		X
	Papel criança (B.5.2.)	Escolha de materiais	X	
		Realizações autónomas	X	X
		Ativo	X	
Tempo de reflexão (B.6.)	Papel do Educador (B.6.1.)	Mediação		X
		Questionamento		X
		Escuta e registo		X
		Apoio à estruturação do pensamento		X
	Papel da Criança (B.6.2.)	Expressão de voz		X
		Narração		X

		Reflexividade		X
	Papel dos pares (B.6.3.)	Diálogo social e escuta		X
Tempo de Pequenos Grupos (B.7.)	Reflexividade do educador (B.7.1.)	Pequenos grupos	X	
		Interesses das crianças	X	
		Observação crianças	X	
		Formas de exploração dos materiais	X	
	Papel do educador (B.7.2.)	Suporte à ação da criança	X	
		Observação	X	
		Registo	X	
		Estimulação	X	X
		Participação	X	
		Propostas atividades	X	
		Disponibilização materiais	X	
		Promoção da autonomia		X
		Questionamento		X
		Planificação		X
		Proposta atividade intencional		X
	Papel criança (B.7.3.)	Autonomia e escolha	X	X
		Expressão identidade		X
		Ritmo próprio		X
	Compreensão do tempo (B.7.4.)	Clareza dos propósitos do tempo	X	
		Proposta do adulto com intenções		X
		Clareza da proposta		X
		Clareza dos propósitos do tempo		X
	Proposta do educador (B.7.5.)	Sustentada em interesses e necessidades	X	X
		Seguir a criança	X	X
		Continuidade	X	X
		Alternância tipos atividade	X	
		Diversidade		X
		Respeito por identidades plurais		X
	Estratégias para promover a experiência (B.7.6.)	Disponibilização de material	X	
		Observação	X	X
		Partilha de projetos (pela criança)	X	
		Escolha atividade (pelo adulto)	X	X
Negociação: chegar a acordo		X		
Negociação: reorganizar a rotina/ atividade		X		
Negociação: equilíbrio intenções educador e criança		X		
Homogeneidade na organização do grupo		X		
Heterogeneidade na organização do grupo		X		

O subbloco que mais enfoque assumiu no conteúdo e análise das **entrevistas aos educadores A e B** foi o subbloco *tempo de pequenos grupos*. As categorias que mais focagem de análise tiveram nos diversos subblocos, em ambas as entrevistas, foram as categorias *papel do educador* e *papel da criança*.

De referir que tanto o educador A como o educador B se pronunciaram relativamente ao tempo da rotina, salientando que o ciclo tripartido (planificação-atividades e projetos-reflexão) era um tempo de expressão livre e de reflexividade da criança e um período que dava resposta às intenções tanto das crianças como do educador. O tempo de planificação foi entendido enquanto um tempo propício essencialmente para a expressão de voz, tomadas de decisão e escolhas da criança. O tempo de atividades e projetos foi por sua vez perspectivado enquanto um período essencialmente de realizações autónomas, por parte da criança.

De sublinhar também que ambos os educadores (A e B) consideraram o tempo de pequenos grupos um tempo propício para a estimulação, no entanto, clarificaram também que este tempo promovia a aceitação da autonomia e a escolha da criança. Ambos os educadores referiram que as propostas que apresentavam às crianças neste tempo sustentavam-se nos interesses das mesmas.

3.2.2. Análise da dimensão documentação pedagógica

À semelhança da análise da dimensão tempo pedagógico, a organização categorial construída tanto para o inquérito por entrevista do educador A como do educador B considerou a estrutura: bloco temático, subbloco, categorias, subcategorias, número de intervenção e unidades de registo²⁷.

A construção categorial da análise foi comum a ambas as salas, isto é, construiu-se uma só estrutura organizativa de todos os dados referentes ao inquérito por entrevistas.

3.2.2.1. Bloco Temático *Observação, Planificação e Registo (C.)*

Da análise do inquérito por entrevistas referente ao bloco temático *observação, planificação e registo (C.)* emergiram dois subblocos: *planificação (C.1.)* e *observação e registo (C.2.)*. Cada um dos subblocos considerou categorias e subcategorias que se esclarecem no quadro 14.

²⁷ As grelhas de análise referentes à dimensão documentação pedagógica_inquérito por entrevistas, poderão ser consultadas nos anexos 4a e 4b.

Quadro 14 – Relação categorias e subcategorias analisadas

Bloco Temático: Observação, Planificação e Registo (C.)					
SubBlocos	Categorias	Subcategorias	Educ A	Educ B	
Planificação (C.1.)	Significado (C.1.1.)		X		
	Intenção (C.1.2.)	Organização		X	
		Abertura		X	
		Fio condutor		X	
		Clarificar propostas		X	
		Pensar propostas		X	
	Periodicidade (C.1.3.)		X	X	
	Método/procedimento (C.1.4.)	Descrição		X	
		Materiais, atividades e recursos		X	
		Experiências aprendizagem e áreas curriculares		X	X
		Feedbacks		X	X
	Imprevisibilidade (C.1.5.)	Aprendizagens pessoais		X	
		Aprendizagens com as crianças		X	
	Flexibilidade (C.1.6.)	Reformulação		X	X
		Alteração		X	
		Concretização/ não concretização		X	
	Interdependências (C.1.7.)	Observação		X	
		Reflexividade		X	X
	Papel Educador (C.1.8.)	Liberdade de pensamento		X	
		Realização planificação		X	
Questionamento intencional				X	
Papel Criança (C.1.9.)	Participação		X	X	
	Não participação		X		
Observação e Registo (C.2.)	Importância (C.2.1.)		X	X	
	Tipos (C.2.2.)	Fotográfico			X
		Apoio com escalas		X	
		Individual		X	X
	Periodicidade (C.2.3.)		X	X	
	Frequência (C.2.4.)	Maior		X	
		Menor		X	
		Gestão		X	
	Incidência (C.2.5.)		X	X	
	Estratégias (C.2.6.)	Proximidade		X	
		Observação considerando eixos pedagógicos			X
		Observação e registo em diversas áreas		X	
		Seleção			X
		Tomar notas			X
		Observação e registo durante a rotina		X	X
Limitações no processo (C.2.7.)	Interrupção da observação sequencial		X	X	
	Interrupção do registo		X		
	Complexidade		X		

No que se refere à planificação, salienta-se que ambos os educadores (A e B) fizeram referência à sua periodicidade e ao método/procedimento adotado para a sua concretização. Ambos os educadores referiram que concretizavam a planificação recorrendo às experiências de aprendizagem e áreas curriculares e aos feedbacks que recebiam das crianças. Salientaram também a importância da flexibilidade e reflexividade que deverão estar presentes na intervenção que ocorre tendo por base a planificação. No que se refere ao papel do educador com referência à planificação, salientaram ambos os educadores que o profissional deve essencialmente assumir um papel de questionamento e a criança um papel de participante aquando a sua elaboração.

No que diz respeito à observação e registo, sublinha-se que os educador A e B assumiram a sua inegável importância e esclareceram a pluralidade de observações e registos que utilizavam no quotidiano educativo. Ambos os educadores esclareceram também que observavam e registavam periodicamente e que a observação e registo sucediam durante a rotina. Realça-se ainda o facto de ambos os educadores terem feito referência a limitações que sentiam aquando procediam a observações e registos, nomeadamente, a interrupção sequencial da observação durante a rotina educativa.

3.2.2.2. Bloco Temático *Documentação pedagógica (D.)*

Da análise do inquérito por entrevistas referente ao bloco temático *documentação pedagógica (D.)* emergiram dois subblocos: *documentação pedagógica (D.1.)* e *portefólios de aprendizagem (D.2.)*. Cada subbloco considerou, por sua vez, categorias e subcategorias. O quadro 16 espelha a organização da análise a que se faz referência.

Quadro 15 – Relação categorias e subcategorias analisadas

Bloco Temático: Documentação pedagógica (D.)				
SubBlocos	Categorias	Subcategorias	Educ A	Educ B
Documentação Pedagógica (D.1.)	Significado (D.1.1.)	Processo de Registo		X
		Descrição, reflexão e atribuição significado	X	X
		Visibilidade do quotidiano	X	
		Complexidade	X	
		Pluralidade	X	
		Ação quotidiana	X	
		Percurso de aprendizagem	X	X
	Função (D.1.2.)	Informar	X	
		Conhecer a criança		X
		Revelar trabalho quotidiano/dar visibilidade	X	

		Esclarecer	X	
	Emergência (D.1.3.)	Observação	X	X
		Registo	X	X
		Trabalhos das crianças	X	
	Interdependência (D.1.4.)	Planificação	X	
		Análise	X	
		Contextualização		X
	Estratégias de organização (D.1.5.)	Seleção	X	X
		Descrição	X	
	Fragilidade na Construção (D.1.6.)	Concretização		X
Fazer escolhas			X	
Organização da documentação			X	
Portefólios de Aprendizagem (D.2.)	Significado (D.2.1.)		X	
	Importância (D.2.2.)	Evolução criança	X	
		Esclarecer a rotina e seu significado	X	
		Conscientização intervenção	X	
	Interdependência (D.2.3.)	Documentação	X	X
		Observação e registo	X	X
		Análise	X	
	Conteúdo (D.2.4.)		X	X
	Processo de construção (D.2.5.)	Processo contínuo	X	X
		Organização		X
		Estratégia de recolha	X	
		Momentos da rotina diversos	X	
	Contributos para a avaliação (D.2.6.)		X	X

Relativamente à documentação pedagógica, realça-se que ambos os educadores (A e B) comprometeram o seu significado com a descrição, reflexão e atribuição de significados à realidade vivida. Os educadores A e B salientaram ainda que a documentação pedagógica emergia da observação e do registo e que era necessário recorrer à seleção de informação observada e registada enquanto estratégia organizacional da documentação pedagógica.

No que se refere aos portefólios, os educadores A e B enfatizaram a interdependência destes com a documentação pedagógica, com a observação e com o registo. Realçaram igualmente que a construção de portefólios era um processo contínuo e que este trazia contributos essenciais para a intervenção e para a avaliação na educação de infância.

CAPÍTULO 8
RESULTADOS DA ANÁLISE

**RESULTADOS DA ANÁLISE:
AS VOZES DOS EDUCADORES PARTICIPANTES DO ESTUDO**

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Inicia-se a apresentação dos resultados explanando entendimentos que se prendem com o conceito de intencionalidade educativa. Tem-se por base a voz dos educadores de infância participantes no estudo (educador A e educador B).

Procurando responder às questões de investigação iniciais i) *Que entendimento se possui de intencionalidade educativa no contexto de Pedagogia-em-Participação estudado* e ii) *Como é que os educadores do contexto de Pedagogia-em-Participação estudado esclarecem a sua intencionalidade educativa nas abordagens pedagógicas que utilizam*, colocaram-se aos educadores participantes no estudo, por intermédio do inquérito por entrevistas, duas questões:

Q1 - *O que é para si a Intencionalidade Educativa?*

Q2 - *Na sua opinião em que é que se fundamenta/alicerça/baseia a Intencionalidade Educativa?*

Na figura 1 clarificam-se as principais ideias referentes à compreensão do conceito de intencionalidade educativa e àquilo que o fundamenta, no ponto de vista dos educadores A e B.

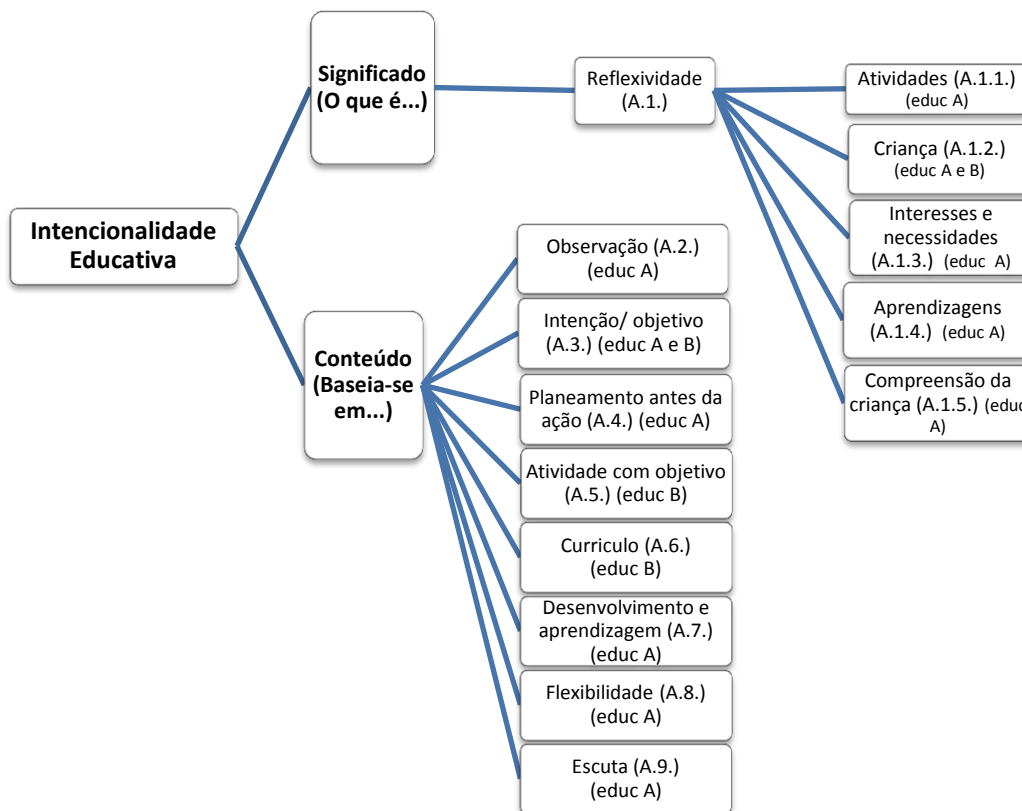


Figura 1 – Compreensão da Intencionalidade Educativa nas vozes dos Educadores A e B

Os educadores A e B evidenciaram alguma hesitação e insegurança quando se tiveram de posicionar relativamente ao significado do conceito intencionalidade educativa. No entanto, responderam às questões colocadas, sustentando as suas ideias naquilo que pensavam que era a intencionalidade e naquilo que entendiam que esta se baseava.

De referir que, para explicar o conceito, apesar de ter sido pedida uma opinião pessoal, os educadores focaram-se mais naquilo que a intencionalidade educativa devia ser do que propriamente naquilo que esta era concretamente nas suas práticas. Por outro lado, apesar de terem identificado diferentes aspetos em que esta se baseava, foram um pouco vagos no respeitante à clarificação daquilo que eles próprios faziam no quotidiano educativo ou pensavam com relação à especificidade do seu contexto educativo.

O **educador A** relacionou o conceito de intencionalidade educativa com a reflexividade em torno de diversos aspetos: atividades, criança, interesses e necessidades, aprendizagem e compreensão da criança. Relativamente às **atividades** referiu que a intencionalidade era pensar nas atividades que fazia e no trabalho que realizava em sala. Clarificou que estas atividades eram pensadas com o intuito de dar resposta às crianças. Salientou, igualmente, que quando se falava em intencionalidade era preciso pensar-se sempre nas **crianças**, nos seus **interesses e necessidades** (“pensando no que elas querem [...] e no que elas gostam e no que elas não gostam” (ENT_ Sala A_Interv. n.º 8)) e nas **“aprendizagens** que já adquiriram e nas que não adquiriram” (ENT_ Sala A_Interv. n.º 2).

O educador A evidenciou compreender a intencionalidade educativa enquanto ato e processo de conhecimento da criança, seus interesses e necessidades e enquanto uma atribuição de significados à criança e à sua ação continuada. Esclareceu o educador: a intencionalidade educativa “[baseia-se] naquilo que eu percebo das próprias crianças” (ENT_ Sala A_Interv. n.º 10) e “[baseia-se em] percebê-las no dia-a-dia, naquilo que eles vão realizando” (ENT_ Sala A_Interv. n.º 12). Realça-se, portanto, que o conhecimento que o educador procurou deter da criança não era estático no tempo mas assumiu-se, antes, uma dinâmica continuada e diária, com o intuito de se construírem e atribuírem significados ao que a criança é, faz e pensa.

O educador A mencionou que a intencionalidade se baseava na observação, em intenções/objetivos, no planeamento antes da ação, na flexibilidade e na escuta. Relacionou a intencionalidade educativa com a **observação** entendida enquanto ato (“baseia-se naquilo que eu observo” (ENT_ Sala A_Interv. n.º 10)) e processo (“Aquilo que eu vou observando” (ENT_ Sala A_Interv. n.º 8)). Salientou que, por intermédio dela, se materializava a intencionalidade educativa. Veja-se: “eu acho que é mesmo pela observação” (ENT_ Sala A_Interv. n.º 10); “Tudo o que eu faço é porque vi algo e que vi que tinha ali uma necessidade de intervir e trabalhar com

as crianças” (ENT_ Sala B_Interv. n.º 2); “um dos aspetos é a observação” (ENT_ Sala A_Interv. n.º 12).

O educador A associou ainda a intencionalidade ao desenvolvimento de uma intervenção educativa esclarecida, canalizada e focada em **intenções/objetivos** e, por outro lado, à concretização de atividades com propósitos delineados (“não é estar a trabalhar com eles [crianças] só pelo simples facto de estar a trabalhar, só por dizer que estou a fazer ali uma atividade”; “ter/tendo um objetivo”; “não ser algo feito no vazio, por assim dizer” (ENT_ Sala B_Interv. n.º 2);

De salientar também que o educador A relacionou o conceito de intencionalidade com a antecipação à ação e com o próprio **planeamento antes da ação**, quando referiu que a intencionalidade “é ter algo por trás que leva à realização de uma determinada atividade” (ENT_ Sala A_Interv. n.º 2).

Associado ao conceito de intencionalidade, o educador A evidenciou, igualmente, o conceito de **flexibilidade**. Reportou-se à sua própria intervenção, assumindo que era importante “conseguir naquele momento reformular o que [ele] estava a fazer de forma a [as crianças] terem interesse na atividade” (ENT_ Sala A_Interv. n.º 10).

Por fim, relacionou a intencionalidade com a **escuta** que o educador necessita fazer diariamente, referindo que a intencionalidade “[baseia-se em] escutar as crianças (ENT_ Sala A_Interv. n.º 12).

O **educador B** reportou-se à questão da intencionalidade educativa salientando a importância da reflexividade em torno da criança. Referiu que a intencionalidade educativa devia estar “de acordo com as características e individualidade e respeito pela individualidade de cada criança” (ENT_ Sala B_Interv. n.º 8).

Atribuiu, igualmente, relevância ao objetivo/ intenção da ação, salientando que quando o educador intervém tem subjacente um propósito, ou seja, a intencionalidade educativa baseia-se numa intenção, num objetivo. Diz ele: “[a intencionalidade] é ter um propósito” (ENT_ Sala B_Interv. n.º 4).

O educador B referiu que as atividades que eram realizadas e propostas por ele não aconteciam por mero acaso, mas antes tinham subjacente um objetivo. Refere o educador B: “portanto, as atividades não são feitas em vão mas sim eu tenho um propósito educativo que quero que as minhas crianças aprendam com aquilo, com aquela atividade” (ENT_ Sala B_Interv. n.º 4).

O educador evidenciou, também, que a intencionalidade educativa se baseava no currículo e no desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou seja, quando se reportou à intencionalidade educativa evidenciou aquilo que dava suporte à sua intervenção (“baseia-se em todas as áreas

curriculares (ENT_ Sala B_Interv. n.º 8); “[implícita] nas áreas de conteúdo” (ENT_ Sala B_Interv. n.º 10)) e realçou os propósitos gerais da sua intervenção: “baseia-se no desenvolvimento global da criança/ nas aprendizagens que elas devem realizar” (ENT_ Sala B_Interv. n.º 8). Observa-se, neste contexto, que o entendimento de intencionalidade educativa evidenciado pelo educador B prendeu-se, fortemente, com as atividades e com as aprendizagens e desenvolvimento que as atividades proporcionavam.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do estudo revelam notoriamente como é difícil esclarecer o conceito de intencionalidade educativa, pelo facto de ser um conceito plural e subjetivo. No entanto, à luz do estudo, é possível referir que o entendimento que um educador tem de intencionalidade educativa compromete-se com aquilo que esse educador valoriza na sua intervenção, com o modo como proporciona as vivências quotidianas, com a valorização que confere ao papel da criança e ao seu próprio papel no contexto educativo.

Tendo subjacente o estudo, realça-se que se evidenciaram conexões entre as vozes dos educadores e as ações levadas a cabo pelos mesmos na intervenção educativa. Foi notória uma consonância entre aquilo que os educadores disseram e o modo como intervieram no quotidiano educativo. Por outras palavras, aquilo que os educadores referiram que devia ser a intencionalidade educativa, revelou-se uma realidade aquando a análise de outras dimensões exploradas neste estudo. Aspetos pronunciados na voz dos educadores assumiram relevância na dinâmica da rotina educativa vivenciada, na exploração do espaço e materiais e na documentação pedagógica construída, refletida e culturalmente partilhada, na instituição estudada.

Considerando-se os resultados da investigação, pode afirmar-se que a intencionalidade educativa compromete-se com uma profunda reflexão do educador em torno de quando e como intervir no contexto educativo. Na Pedagogia-em-Participação, também a criança tem direito à criação, expressão e concretização de intencionalidades. Neste sentido, importa ao educador avaliar a melhor altura para intervir no contexto e o melhor momento para “suspender” (Oliveira-Formosinho, 1998) a sua intervenção.

Realça-se, igualmente, o facto de a intencionalidade educativa se prender com uma profunda reflexão em torno da criança. Sobretudo em contextos educativos que valorizam a participação da criança, refletir em torno da criança e incluí-la enquanto interveniente educativo, assume-se basilar para se assegurar o respeito pelas suas características, individualidades e participação. A instituição estudada revela-se um contexto com estas características. A própria Pedagogia-em-

Participação valorizada na instituição alvo deste estudo alicerça estes princípios (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, 2013).

Na voz dos educadores, a intencionalidade educativa relaciona-se com conferir propósitos/intenções às vivências quotidianas. Na voz dos educadores, os propósitos do profissional estão particularmente implícitos nas atividades que este proporciona às crianças, no âmbito do currículo que é valorizado. Por intermédio das atividades, enquadradas nas áreas curriculares e nas áreas de conteúdo (como é referido pelo educador B), o educador perspetiva a aprendizagem contínua da criança e o desenvolvimento global da mesma.

Esclarece-se que, apesar de os educadores participantes deste estudo terem sobrevalorizado este aspeto (os propósitos implícitos nas atividades), o estudo notoriamente revela que a intencionalidade assume presença em muitos outros aspetos que vão para além das atividades, valorizados no quotidiano tanto pelo educador como pela criança.

Ainda na voz dos educadores participantes do estudo, o conceito de intencionalidade educativa prende-se com o ato e processo de conhecer, garante necessário para a atribuição de significados ao que a criança é, pensa e faz. Este ato e processo de conhecer é assegurado tendo-se como recurso diversos instrumentos que apoiam a intervenção. Na voz dos educadores, o educador desenvolve intencionalidade educativa quando observa e escuta continuamente, quando planeia de modo sistemático tendo subjacente objetivos/propósitos delineados, quando é flexível e reestrutura a sua intervenção de acordo com os imprevistos que sucedem no quotidiano.

O educador recorre a uma observação contínua porque considera que, por intermédio desta materializa a sua intencionalidade. A sua intervenção advém daquilo que observa. Tendo por base aquilo que constata, o educador procede ao planeamento, tendo em conta áreas curriculares e áreas de conteúdo valorizadas.

Durante o planeamento, procede a reflexões constantes em torno de como e quando concretizar intervenções futuras, ou seja, o educador antecipa a ação e prevê o que pode suceder durante a concretização daquilo que foi alvo de planeamento. O educador pensa além disso em objetivos a atingir, ou seja, nos significados que pretende que a sua intervenção incorpore. Não quer isto dizer que o que planeia fazer irá acontecer de facto.

Na sua intervenção, o educador faz uso da flexibilidade, isto é, avalia no próprio contexto o sentido da sua proposta, considerando particularmente a motivação da criança para a mesma e o significado que a proposta assume (ou não) para a criança e para ele próprio.

Para avaliar o sentido das propostas a concretizar no quotidiano educativo, o educador frequentemente procura fazer uso de uma escuta ativa. A escuta ativa contribui para se garantir

uma intervenção respeitadora do humano, que inclui e respeita a participação da criança. Entende-se que o educador não é o detentor do conhecimento. Por isso mesmo, muitas vezes conscientemente, o educador reformula as suas propostas preocupando-se com os aspetos motivacionais da criança, os seus interesses e necessidades.

Ainda na voz dos educadores participantes do estudo, a intervenção educativa deve ser esclarecida, por isso mesmo, o educador deve agir no sentido de alcançar objetivos/concretizar intenções.

RESULTADOS DA ANÁLISE DA DIMENSÃO TEMPO PEDAGÓGICO

- SALA A

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De seguida explicitam-se os resultados em torno das questões da intencionalidade educativa que emergiram da análise detalhada dos diversos tempos da rotina educativa.

Os resultados emergiram da análise interpretativa de dados recolhidos por intermédio de diversas fontes de dados: notas de campo (1), inquérito por entrevista (2) e portefólios de aprendizagem (3).

1. Notas de Campo

A dimensão tempo foi analisada em diversos tempos da rotina. Foram esses tempos:



Figura 1 – Tempos da rotina analisados

A apresentação de resultados e sua discussão, no âmbito da dimensão tempo pedagógico, foi feita considerando-se as categorias *ações do educador* e *ações da criança*, *interações* e *áreas de aprendizagem*. Todas as categorias foram analisadas nos diversos tempos da rotina onde se evidenciaram. A figura que se segue mostra os respetivos tempos analisados em cada categoria.

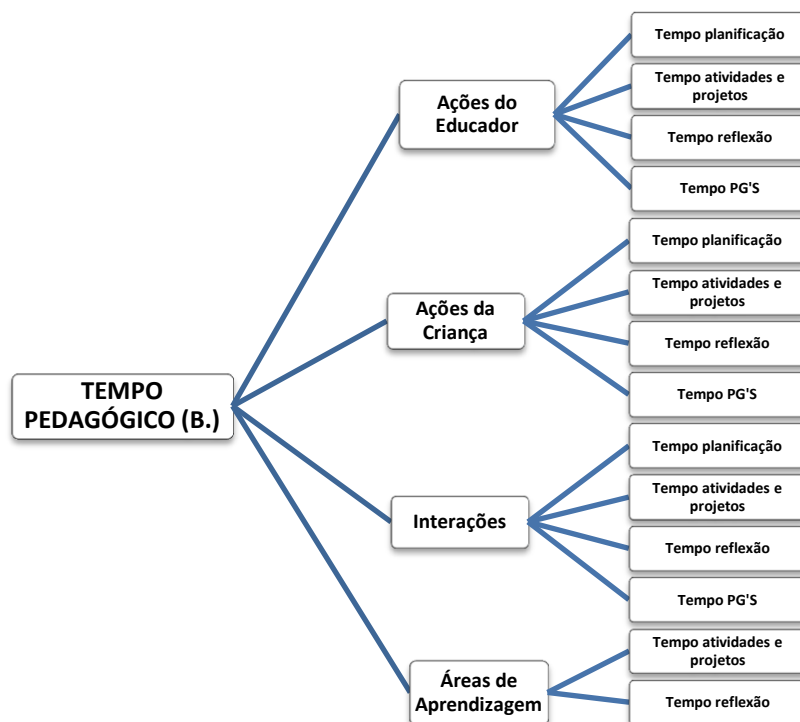


Figura 2 – Categorias de análise referentes à dimensão tempo pedagógico

1.1. Ações do Educador_ Tempo de Planificação (B.1.)

No tempo de planificação o educador desenvolveu ações de diversa ordem. As suas ações evidenciaram ser na sua generalidade do tipo ativas¹ e estimulantes².

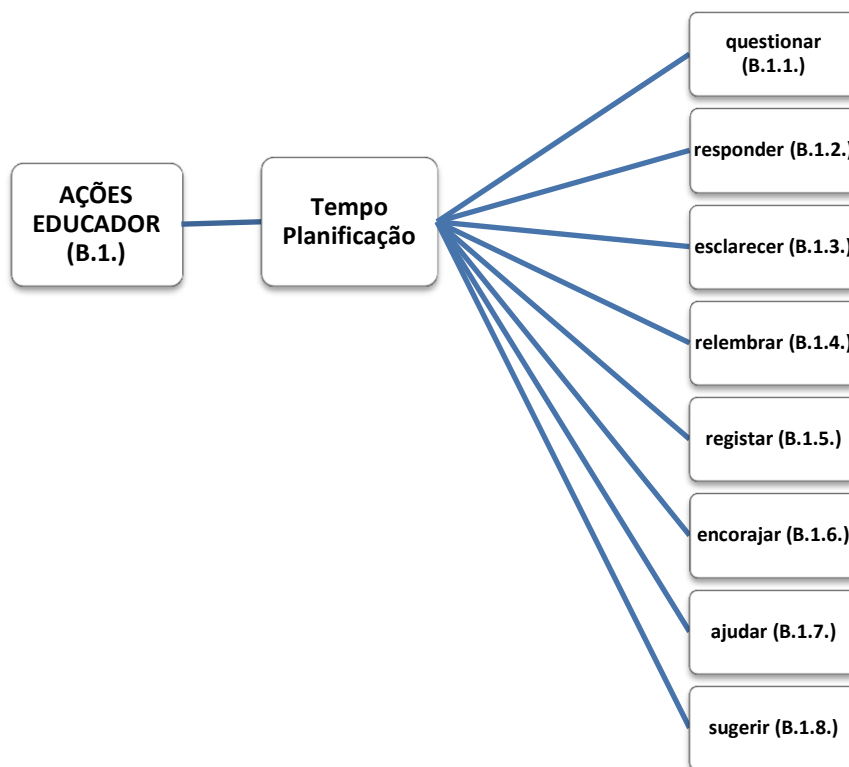


Figura 3 – Subcategorias de análise referentes às ações do educador no tempo de planificação

As ações do educador desenvolveram-se maioritariamente centradas no pequeno grupo e foram do tipo: fazer perguntas de diversa ordem, responder a questões das crianças, esclarecer dúvidas, lembrar decisões que as crianças tomaram previamente, registrar o que estas iam dizendo acerca dos seus propósitos pessoais, encorajar o diálogo, ajudar as crianças nas suas dificuldades³ e fazer sugestões. Tais evidências podem ser exploradas nas grelhas de análise de conteúdo referentes ao tempo de planificação do grupo A (NC⁴_Sala A_B.1.).

Enfatiza-se a preocupação do educador fomentar o questionamento na planificação das crianças, enquanto forma de encorajar o diálogo e a continuidade do pensamento das mesmas e a sua preocupação em levar a criança a fazer previsões, pensar sobre a ação, identificar

¹ Particularmente focadas na escuta e no questionamento.

² Valorizando-se a interação recíproca e investindo-se insistentemente na escuta de cada criança, na escuta do pequeno grupo e no registo dessa mesma escuta.

³ Essencialmente dificuldades que se prenderam com a verbalização e concretização de propósitos pessoais.

⁴ Nota de Campo.

situações, criar propósitos para aquilo que pensava e para aquilo que fazia (relação pensamento-ação-reflexão).

Vejam-se alguns exemplos onde esta sua postura se manifestou. De referir que os exemplos evidenciam particularmente o tipo de questões diversificadas que o educador se apropriou no questionamento constante que desenvolveu: O QUÊ (*o que vais fazer?*); COMO (*como vais fazer?*); ONDE (*onde vais fazer?*).

“A educadora pergunta no momento de planificar ao João: **o que** vais fazer no faz de conta?” (Sala A_NC 2, Abril de 2011);

“**O que** vais fazer nas artes [área]?- pergunta a educadora.” (Sala A_NC 14, Abril de 2011);

“A educadora pergunta: **como** vai ser o castelo?” (Sala A_NC 9, Abril de 2011);

“**Como** vais fazer a tua pintura? – pergunta a educadora.” (Sala A_NC 14, Abril de 2011);

“**E** posso saber **onde** vais fazer ginástica? – pergunta a educadora depois de escutar a escolha da criança.” (Sala A_NC 15, Abril de 2011).

O questionamento do educador procurou estimular e encorajar a criança na construção de pontes e coerências ao nível do diálogo, em torno da verbalização das suas intencionalidades. Por outras palavras, o educador demonstrou interesse em compreender os propósitos da criança e procurou, mediante a escuta e os diálogos que estabeleceu, que esta verbalizasse os seus interesses, desejos, vontades, de modo a serem concretizados. Esta escuta foi acompanhada do registo da narrativa⁵ contada pelas crianças, acerca do que planeavam fazer.

Para além de questionar, o educador procurou escutar a voz da criança no tempo de planificação. Os exemplos que se seguem demonstram como a disponibilidade para a escuta associada ao questionamento se assumiram ações importantes, encorajadoras do diálogo e facilitadoras da compreensão dos propósitos da criança e da sua própria concretização.

“A educadora volta a perguntar-lhe [à criança]: *então o que tem um castelo?*” (Sala A_NC 9, Abril de 2011);

“No momento de escolha das áreas uma criança responde a diversas perguntas da educadora: *quero fazer ginástica. (...) aqui* (aponta o espaço) *(...) tenho de*

⁵ Executado pelo educador.

treinar para a minha ginástica! (...) A criança pensa sobre o que vai fazer, a educadora aguarda.” (Sala A_NC 15, Abril de 2011).

Os exemplos permitem constatar a existência de liberdade de escolha, por parte de cada criança, relativamente à planificação individual no seio do pequeno grupo, ou seja, as crianças tinham a oportunidade de decidir sobre o que iam fazer, estruturar os seus propósitos de pensamento e verbalizá-los no pequeno grupo. A liberdade de escolha revelou-se ainda notória na possibilidade garantida à criança de escolher o espaço, os materiais, os colegas com quem queria interagir e os procedimentos a adotar no tempo seguinte – o tempo de atividades e projetos.

A cada criança foi conferido espaço e tempo de iniciativa para planificar e clarificar os seus planos. Diariamente existia um tempo e um espaço específico para a planificação. Os exemplos que se seguem são esclarecedores:

“Às 9h45m a educadora pergunta individualmente, no PG⁶, o que cada criança planeia fazer.” (NC 9, Abril de 2011);

“Cada criança em PG planeia o que vai fazer. As crianças planeiam sentadas à mesa, cada uma sentada na sua cadeira.” (NC 1, Abril de 2011);

“Uma criança planifica ir fazer algo com outra criança.” (Sala A_NC 7, Abril de 2011).

Apesar da existência deste espaço propício para a iniciativa da criança, em alguns momentos observados certas crianças evidenciaram inibição, insegurança, desmotivação, desinteresse na comunicação dos seus propósitos e na comunicação dos processos de realização. Tal observação foi mais evidente em crianças mais novas.

Também foi notória, em diversas situações, a abertura e predisposição das crianças para se envolverem consigo próprias, com os pares e/ou com os objetos ao seu dispor. No entanto, no que toca à verbalização de ações a desenvolver e/ou reflexão em torno de processos para a concretização da ação, certas crianças manifestaram dificuldades. Vejam-se duas situações onde tal ocorrência sucedeu. Perante o questionamento do educador as crianças manifestaram dois tipos de reação:

A primeira reação: a criança verbalizou o tipo de ação que queria desenvolver (construir algo), no entanto, referiu não saber ainda a representação/o significado que ia atribuir a essa construção.

⁶ PG – Pequeno Grupo.

“A criança responde à pergunta da educadora: *Vou construir uma coisa, mas ainda não sei o que é!*” (Sala A_NC 9, Abril de 2011).

A segunda reação: a criança não respondeu de imediato à pergunta do educador (ficou em silêncio durante algum tempo) e utilizou a comunicação não-verbal para se expressar (abanou a cabeça).

“- *O que é que queres fazer?* – pergunta a educadora.
A criança **não diz nada**. A educadora vai sugerindo ideias.
À criança não lhe parece agradar as sugestões da educadora (algo notório na expressão facial).
Outra criança do pequeno grupo toma a iniciativa de lhe perguntar se quer fazer ginástica com ela.
A criança **diz-lhe que sim (abanando com a cabeça)** depois da educadora servir de mediadora e lhe colocar a sugestão da colega.” (Sala A_NC 22, Abril de 2011).

No exemplo referente à primeira reação, a criança utilizou a palavra *ainda*, subentendendo-se que esta sabia que a sua ação implicava tomadas de decisão, definição de propósitos e significação.

O exemplo concernente à segunda reação ilustra como o educador desenvolveu ações sensíveis com a criança e não desistiu, a par disso, dos seus propósitos pedagógicos. Preocupou-se tanto com a continuidade do pensamento como com o respeito pela identidade da criança: deu espaço para a criança pensar, deu tempo e oportunidade à criança para expressar-se de diversas formas, ofereceu sugestões e foi mediador entre os pares. Evidenciou também estar consciente de que quando a criança está em silêncio já está a comunicar algo. Procurou ser neste contexto, por um lado, alguém encorajador e emocionalmente securizante, por outro, alguém que não desiste, antes estimula continuamente o pensamento da criança e do grupo, de modo a levá-los a alcançar patamares mais complexos.

Epstein, Johnson e Lafferty (2011) sublinham a importância de o educador colocar questões à criança com o intuito de obter *insights* sobre o que esta está a pensar e enquanto forma de estimular os seus processos de reflexão. No entanto, alertam, questões rotineiras e repetitivas, impensadas, frequentemente colocam limitações à aprendizagem da criança, assim como, originam tédio, desânimo e ressentimento.

O quadro que se segue sintetiza o campo de ação do educador no tempo de planificação.

Quadro 1: Ações do Educador no Tempo de Planificação

TEMPO DE PLANIFICAÇÃO – AÇÕES DO EDUCADOR		
Tipo de ações	Ativas	Escuta
		Questionamento
	Estimulantes	Interação recíproca
		Investimento
Centradas no PG		
Intenção	Escuta	Do pequeno grupo
	Registo da escuta	Da Criança
Preocupação do educador	Questionamento intencional	Encorajar o diálogo
		Promover a continuidade do pensamento
		Levar a criança a fazer previsões
		Levar a criança a criar propósitos para aquilo que faz e pensa
		Compreender os propósitos da criança
	Questionamento diverso	O quê?
		Como?
		Onde?
	Iniciativa Criança	Planificação (o que? como?)
		Escolha espaço
		Escolha Materiais
		Escolha Pares
	Sensibilidade	Não desiste da criança
	Estimulação	Do pensamento da criança
	Autonomia	Encorajador da ação da criança

1.2. Ações do Educador_ Tempo de Atividades e Projetos (B.4.)

O tempo de atividades e projetos foi um tempo privilegiado pelo educador para a livre ação intencional da criança, nomeadamente, para a concretização das intenções da mesma, fazendo-se uso dos espaços e dos materiais disponibilizados na sala. Dadas as intencionalidades implícitas neste mesmo tempo, as ações do educador evidenciaram ter sido menos interventivas⁷ e mais de supervisão⁸.

No modelo High Scope, o educador procura garantir um clima de apoio que beneficie a aprendizagem da criança. Hohmann e Weikart (2009) referem que a partilha de controlo entre crianças e adultos, a centração nas potencialidades das crianças, a criação de relações autênticas com as crianças, o compromisso de apoio ao brincar das crianças e a adoção de uma abordagem de resolução de problemas perante conflitos interpessoais, contribuem para que este clima de apoio se efetive. Oliveira-Formosinho (2007) enfatiza que, durante o momento em que a criança procede à atividade, o educador deve assumir um papel de observador e de apoio (Oliveira-Formosinho, 2007).

⁷ O educador não participou dos momentos de interação desenvolvidos pelas crianças neste tempo.

⁸ O educador deteve-se no controlo da organização do espaço e dos materiais e na observação do grupo.

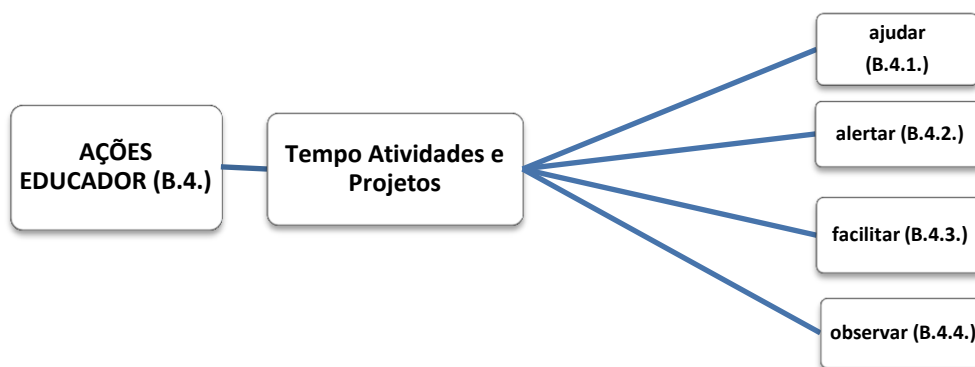


Figura 4 – Subcategorias de análise referentes às ações do educador no tempo de atividades e projetos

As ações do educador no tempo de atividades e projetos desenvolveram-se essencialmente em torno do seguinte: **ajudar** a criança em escolhas; **alertar** a mesma para a adequabilidade do espaço; **facilitar**-lhe materiais diversos concernentes ao plano que definiu; **observar** as ações da criança (supervisão). Tais evidências podem ser observadas nas grelhas de análise de conteúdo referentes ao tempo de atividades e projetos (NC_Sala A_B.4.).

As ações mencionadas são profundamente reveladoras da liberdade oferecida à criança para concretizar as suas intenções nos diversos espaços da sala (“as crianças depois de planificarem vão para as áreas que escolheram” (Sala A_NC 23, Abril de 2011)). Espelham, igualmente, a acessibilidade às diversas áreas e aos diferentes materiais da sala.

As ações do educador prenderam-se também com preocupações relacionadas com o apoio e encorajamento da ação e pensamento da criança. Veja-se o exemplo: “A educadora **ajuda a criança a escolher um espaço** adequado na sala para desenvolver a sua exploração. A educadora **refere à criança que tem de ser um espaço amplo**. A educadora **mostra à criança um espaço amplo e disponibiliza-lhe um gravador** de CD com música calma para que a criança desenvolva a sua própria atividade.” (Sala A_NC 25, Abril de 2011).

O educador procurou que o tempo fosse respeitador, encorajador e impulsionador da livre e progressiva exploração da criança. Seguem-se dois exemplos que mostram como o tempo foi impulsionador da livre e progressiva exploração da criança e como os espaços e materiais foram explorados de forma autónoma:

- “Três crianças exploram diferentes pesos (as caixas dos jogos) – uns mais pesados, outros mais leves.” (Sala A_NC 28, Abril de 2011);
- “[Uma criança] faz uma construção com blocos de madeira de diferentes formas e tamanhos. Experimenta rodar as peças, colocá-las em pé, equilibrar uma esfera em cima de um cubo.” (Sala A_NC 30, Abril de 2011).

De acordo com Hohmann & Weikart (2009), o educador assume um papel de apoio quando garante interações saudáveis e quando permite à criança expressar “com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos” (p. 6).

Na perspectiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), as interações são uma dimensão essencial da pedagogia. A pedagogia é reconhecida como transmissiva ou participativa, dependendo dos estilos de interação desenvolvidos. Mediar a aprendizagem na qual a criança exerce *agência* implica, por isso, autovigilância dos estilos interativos, visto que nem todos são promotores do exercício de *agência* da criança. Realça-se que, no tempo de atividades e projetos, o educador proporcionou às crianças espaços variados e tempo para o desenvolvimento de interações diversas: entre pares, individualmente e com os objetos.

Entre pares: “A criança faz ginástica espontaneamente com três colegas.” (Sala A_NC 26, Abril de 2011);

Individualmente: “Uma criança faz experimentações e tenta fazer descobertas autonomamente.” (Sala A_NC 33, Abril de 2011);

Com os objetos: “Uma criança explora um kit de objetos. Dentro do kit descobre ímanes. Agarra-os. Faz experiências com os ímanes: objetos que atraem e não atraem.” (Sala A_NC 35, Abril de 2011).

O quadro seguinte sintetiza os campos onde as ações do educador se revelaram evidentes.

Quadro 2: Ações do Educador no Tempo de Atividades e Projetos

TEMPO DE ATIVIDADES E PROJETOS – AÇÕES DO EDUCADOR		
Típos de ação	Supervisão	
Intenções	Dar liberdade para a ação intencional da criança	
	Apoiar e encorajar a ação da criança	
Preocupação do educador	Iniciativa Criança	Concretização de intenções
		Exploração do espaço
		Exploração dos materiais
		Alterações na planificação
	Interações diversas	Entre pares
		Em pequeno grupo
		Com objetos
	Individualmente	

1.3. Ações do Educador_ Tempo de Reflexão (B.8.)

Tal como se havia evidenciado no tempo de planificação, no tempo de reflexão as ações do educador revelaram-se novamente diversas, ativas, estimulantes e focadas no pequeno grupo.

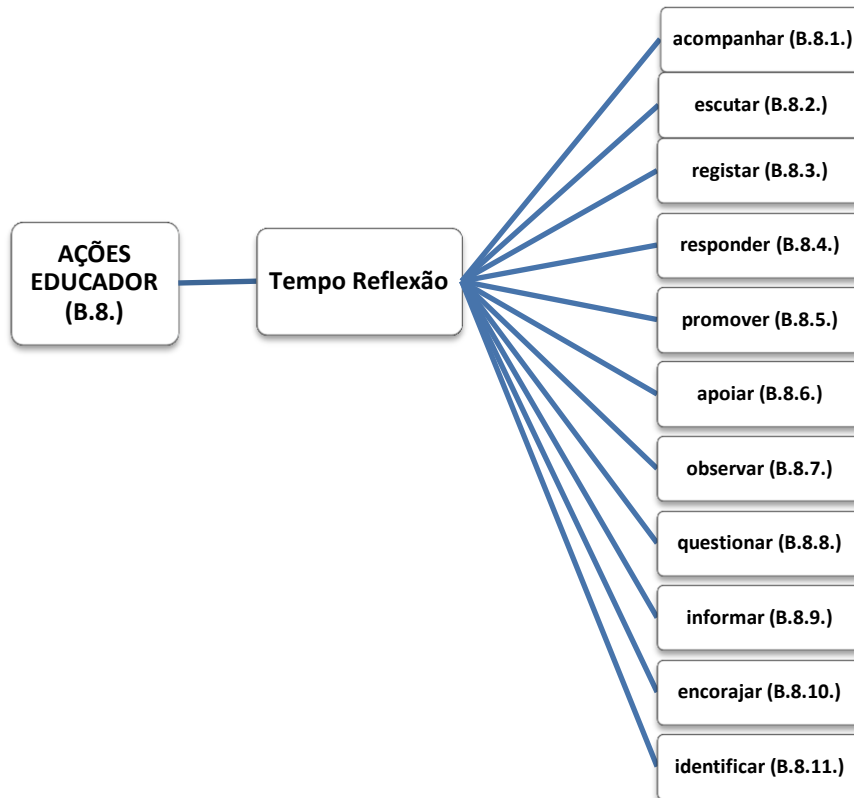


Figura 5 – Subcategorias de análise referentes às ações do educador no tempo de reflexão

As grelhas de análise referentes a este tempo evidenciam que o educador procurou através das suas ações acompanhar o pequeno grupo; responder aos questionamentos da criança; apoiar as suas escolhas; intervir estrategicamente e de acordo com as necessidades; auxiliar a aprendizagem da criança participando da mesma; informar o grupo; encorajar a criança no envolvimento com a aprendizagem, encorajar a partilha de saberes e as pontes de articulação entre escola-família. Tais evidências podem ser analisadas nas grelhas de análise de conteúdo referentes ao tempo de reflexão (NC_Sala A_B.8.).

O educador apropriou-se em grande escala da escuta e do questionamento para interagir com as crianças. Desenvolveu uma escuta contínua e ativa em torno dos efeitos que a planificação produziu na ação da criança no tempo anterior. Por outras palavras, o educador procurou: conhecer o que a criança fez no tempo de atividades e projetos; compreender se a criança concretizou (ou não) o que tinha inicialmente planeado; compreender como a criança

concretizou as suas intenções e o que sentiu, aprendeu e/ou descobriu durante o tempo de atividades e projetos. Os exemplos que se seguem expressam algumas destas suas intenções.

“Às 10h30m, as crianças sentadas nas mesas (formam-se 3 pequenos grupos) refletem sobre o que fizeram no tempo anterior.” (Sala A_NC 47, Março de 2011);

“As crianças descrevem um conjunto de situações que aconteceram no decorrer da atividade no tempo anterior [tempo de atividades e projetos].” (Sala A_NC 49, Março de 2011).

O educador desenvolveu ainda ações sensíveis e respeitadoras da criança na medida em que se envolveu em processos quotidianos de registo e observação. Quer isto dizer que, para ele, não só foi importante escutar as vozes dos participantes como também documentá-las (ex. as reflexões, as partilhas, as ideias e as descobertas das crianças).

“Um dos PG é acompanhado pela educadora que regista o que cada um diz, que procura manter o diálogo, que enriquece e aprofunda a comunicação” (Sala A_NC 47, Março de 2011).

O educador investiu também numa observação atenta em torno do desempenho da criança e sua prestação nos processos de realização e descoberta.

“A educadora está atenta/observa a forma como as crianças vão registando e as estratégias que algumas utilizam no registo do código escrito enquanto resolução de problemas.” (Sala A_NC 59, Abril de 2011).

De salientar que foi por intermédio destes processos de observação, escuta e registo, que muitas vezes o educador identificou dificuldades nas crianças e nas estratégias utilizadas pelas mesmas referentes aos seus processos de realização e de pensamento. Veja-se o exemplo:

“Uma criança conta o número de meninos na tabela de presenças (conta de forma desordenada). A educadora observa. Entretanto, a educadora pergunta à criança quem está e quem não está, apontando na tabela cada nome, um a um. No final pergunta novamente quem é que falta.” (Sala A_NC 80, Abril de 2011).

Na visão de Oliveira-Formosinho (2007) a ação do educador é determinante para a aprendizagem da criança. As decisões que o educador toma no quotidiano consideram o conhecimento que este possui das crianças e da cultura envolvente. Neste sentido, a observação, a escuta e o registo revelam-se ferramentas essenciais para melhor intervir.

A preocupação com a estimulação da ação e do pensamento da criança assumiu igualmente notoriedade nas ações do educador. O educador evidenciou tal preocupação na promoção do diálogo e de uma comunicação continuada; na promoção de interações entre as crianças, entre o educador e o grupo e entre o educador e a criança; no questionamento em torno dos seus processos de realização. Vejam-se alguns exemplos:

Promoção do diálogo e comunicação continuada onde todos participam:

“O grupo reflete o seu comportamento, desempenho. Uma criança refere neste tempo de reflexão que não gostou que os meninos fizessem barulho. Debatem conjuntamente situações que não correram bem.” (Sala A_NC 81, Março de 2011).

Promoção de interações entre as crianças:

“Uma criança ajuda outra criança a escrever, a fazer o registo, colocando a sua mão em cima da dela.” (Sala A_NC 75, Abril de 2011);

“Uma criança, a responsável da sala no dia de hoje, fala com o grande grupo sobre como o dia correu.” (Sala A_NC 81, Março de 2011).

Promoção de interações entre educador e criança:

“Uma criança no PG observa fotos de experiências passadas vividas pelas crianças, disponibilizadas na sala de atividades. As fotos caem no chão. A educadora apanha-as e devolve-as à criança. A criança pergunta-lhe: *Onde estou eu?* A educadora responde com outra questão: *Onde estás tu?* A educadora procura a foto dela e devolve-a à criança.” (Sala A_NC 61, Abril de 2011);

“A educadora apercebe-se que uma criança escreve MAFRA em vez de Marta. Neste momento mostra à criança a palavra MARTA escrita por outra criança do PG, de modo a que a criança compare o que escreveu inicialmente com aquilo que observa estar escrito (o nome Marta).” (Sala A_NC 57, Abril de 2011).

Promoção de interações entre o educador e o grupo:

“A educadora observa atentamente a prestação de cada criança e vai verbalizando o que observa, recorrendo muitas vezes ao questionamento.” (Sala A_NC 65, Abril de 2011).

Questionamento em torno dos processos de realização:

“A educadora vai colocando questões à criança responsável pelo dia: *Como é que hoje correu o dia? Com que material fizeste o trabalho à tarde? O que puseste no teu trabalho?*” (Sala A_NC 81, Março de 2011).

Tendo como sustentação a perspetiva freineana, realça-se que as ações do educador procuraram ser promotoras da relação e da convivência democrática, da expressão livre e do trabalho organizado, da iniciativa e da autonomia da criança, como também da resolução de problemas de modo independente e cooperado (Freinet, 1969).

O próximo quadro destaca as ações do educador, observadas no tempo de reflexão.

Quadro 3: Ações do Educador no Tempo de Reflexão

TEMPO DE REFLEXÃO – AÇÕES DO EDUCADOR			
Tipo de ações	Ativas	Escuta	
		Questionamento	
	Estimulantes	Interação recíproca	
		Investimento	
Centradas no PG			
Intenção	Escuta	Do pequeno grupo Da criança	Partilhas Reflexões Ideias Descobertas Desempenhos Estratégias Dificuldades
	Registo da escuta		
	Observação		
	Compreender a ação da criança	O que fez?	
		Como concretizou as intenções?	
O que sentiu?			
O que aprendeu?			
		O que descobriu?	
Preocupação do educador	Questionamento	Experiências vividas	
		Processos de realização	
	Diálogo participado e comunicação continuada		
	Interações diversas	Entre as crianças	
		Entre o educador e a criança	
		Entre o educador e o grupo	
	Sensibilidade	Para com as dificuldades/necessidades das crianças	
	Estimulação	Da ação e do pensamento criança	
Autonomia	Por intermédio do encorajamento do diálogo		

1.4. Ações do Educador_ Tempo de Pequenos Grupos (B.12)

O tempo de pequenos grupos assumiu-se um período da rotina cujos propósitos essenciais evidenciaram ser bem compreendidos pelos participantes: um tempo de trabalho em pequenos grupos e um tempo em que o educador apresentava às crianças atividades e materiais específicos, que seriam alvo de exploração.

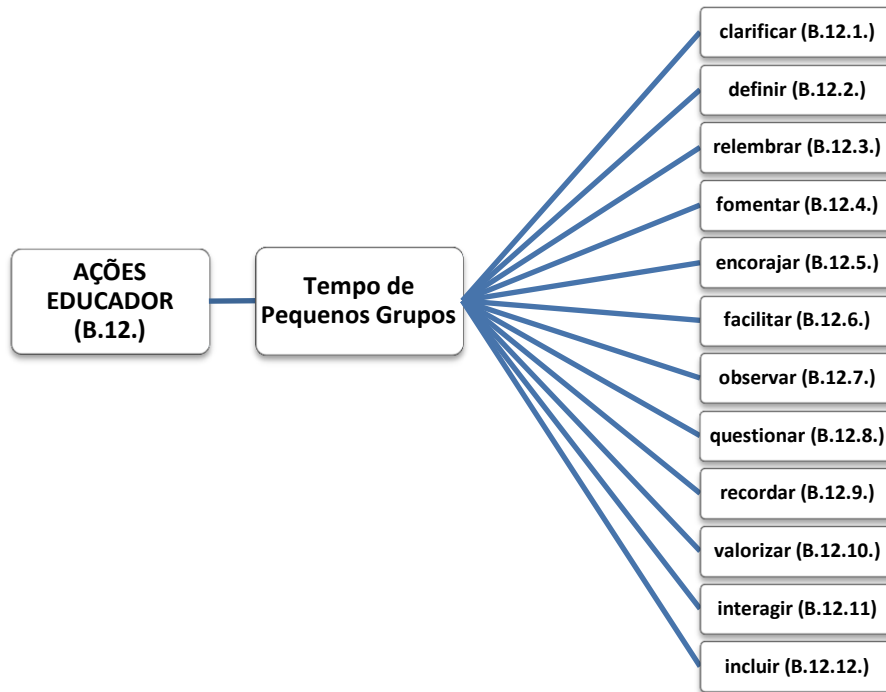


Figura 6 – Subcategorias de análise referentes às ações do educador no tempo de pequenos grupos

Relativamente às ações do educador, desenvolvidas no tempo de pequenos grupos, refere-se que estas passaram essencialmente por clarificar, definir, relembrar, fomentar, encorajar, facilitar, observar, questionar, recordar, valorizar, interagir e incluir.

Particulariza-se a sua ação de clarificação que passou essencialmente pelo esclarecimento daquilo que as crianças iam fazer neste tempo, pela comunicação de planificações de atividades a realizar futuramente e pelo esclarecimento de dúvidas.

Tais evidências podem ser verificáveis na grelha de análise de conteúdo referente ao tempo de pequenos grupos (NC_Sala A_B.12).

Vejam-se alguns exemplos onde estas ações foram notórias:

“A educadora clarifica o que [as crianças] vão fazer nas mesas.” (Sala A_NC 82, Março de 2011);

“A educadora diz às crianças na mesa onde está: *este trabalho é o trabalho escolhido para o dia da mãe*; [continua] *depois deste trabalho feito, isto vai ser para ser colocado numa base.*” (Sala A_NC 101, Abril de 2011).

As ações do educador comprometeram-se também com a organização dos grupos de trabalho, com o relembrar de regras, projetos e planeamentos vividos anteriormente.

Organização do grupo: “A educadora tem definido previamente quem vai ficar em cada mesa. Há três mesas de atividades diferentes, onde irão trabalhar 3 PG’s (idades diferentes, características diferentes).” (Sala A_NC 82, Março de 2011);

Respeito pelas regras: “Uma criança abana as mãos e faz vento, sentado à mesa com os colegas. Um colega queixa-se que faz frio. A educadora aproxima-se e fala com ele. *Temos de respeitar os colegas, diz.*” (Sala A_NC 83, Março de 2011);

Recordar experiências vividas: “A educadora (...) recorda com as crianças momentos vividos e projetos anteriores onde as famílias e as crianças participaram. Dialogam, recordam, refletem, valorizam as aprendizagens anteriormente efetuadas.” (Sala A_NC 84, Março 2011).

O educador evidenciou, igualmente, a preocupação de fomentar o diálogo continuado e a reflexão no pequeno grupo, assim como, a participação de todas as crianças.

As suas ações evidenciaram ser encorajadoras da ação da criança, nomeadamente, quando procurou envolver a criança em processos de aprendizagem.

“A educadora acompanha a atividade de um projeto sobre as flores, de um PG. Vai questionando o grupo (...) vai encorajando as crianças dizendo *boa, isso, isso mesmo* (...) A educadora chama a atenção de uma criança, questionando-a sobre aquilo que esta observou e seguidamente a cor que ela pegou para desenhar e pintar.” (Sala A_NC 89, Março de 2011).

O educador procurou desenvolver ações facilitadoras da aprendizagem, nomeadamente, quando proporcionou materiais, incentivou a observação, propôs atividades, acompanhou processos de realização, fez confirmações e contagens com a criança (enquanto parceiro de aprendizagem), fez sugestões (em momentos que se fizeram sentir necessários).

“Nas mesas observam-se **materiais diversos preparados** para se realizarem atividades diferentes: numa mesa bolas de plasticina de diferentes cores; noutra mesa folhas de papel e marcadores de diversas cores; noutra mesa folhas de papel grosso e lápis de pastel (materiais disponibilizados nas mesas pela educadora).” (Sala A_NC 94, Abril de 2011);

“A educadora questiona o grupo acerca da experiência que está a desenvolver: **Está a resultar?**” (Sala A_NC 87, Abril de 2011);

“A educadora chama a atenção de uma criança, **questionando-a sobre aquilo que esta observou.**” (Sala A_NC 89, Abril de 2011);

“A **educadora conta com a criança os dedos** que temos, depois confronta com os dedos que estão desenhados, contando-os, de forma a colocar o número certo de dedos.” (Sala A_NC 108, Abril de 2011).

O educador desenvolveu ainda ações de observação sistemática em torno do desempenho das crianças e ações de questionamento enquanto forma de ampliação da reflexão, do conhecimento e da aprendizagem das mesmas.

“Escuta-se a educadora a pronunciar as seguintes frases no PG:

- *Têm de ter cuidado para não estragar as folhas;*
- *Muito bem, isso mesmo... mas sem carregar!*
- *Devagarinho, muito devagarinho!*
- *É verdade, a roupa da mãe pode ser preta, mas não acho que a cara da mãe seja preta!*
- *Boa João, muito bem!”* (Sala A_NC 104, Abril de 2011).

“A educadora dialoga com uma criança do PG que faz o desenho para o dia da mãe:

Educ. – *Porque é que pintaste de cor-de-rosa (a cabeça)?*

Criança – *A mãe é branca!*

Educ. – *E pintas de cor-de-rosa?”* (Sala A_NC 106, Abril de 2011).

O próximo quadro evidencia as principais ações do educador, observadas no tempo de pequenos grupos.

Quadro 4: Ações do Educador no Tempo de Pequenos Grupos

TEMPO DE PEQUENOS GRUPOS – AÇÕES DO EDUCADOR			
Tipo de ações	Clarificar	Esclarecer o que as crianças vão fazer	
		Apresentar atividades e materiais específicos a explorar	
		Comunicar a planificação de atividades a realizar futuramente	
		Esclarecer dúvidas	
	Facilitar/ apoiar a aprendizagem	Proporcionar materiais	
		Incentivar a observação	
		Propor atividades (como desafios)	
		Acompanhar processos de realização	
		Fazer confirmações/ contagens com a criança	
		Sugerir	
	Relembrar	Regras	
		Projetos realizados anteriormente	
		Planeamentos anteriores	
Centradas no PG			
Intenção	Escuta	Do pequeno grupo Da Criança	Processos de realização
	Observação sistemática		Desempenho das crianças
Preocupação do educador	Questionamento	Processos de realização	
		Ampliar reflexão, conhecimentos e aprendizagens das crianças	
	Diálogo participado e comunicação continuada		
	Encorajamento da ação das crianças	Envolvimento nos processos de aprendizagem	

A análise das ações do educador no tempo de pequenos grupos permite confirmar que o facto de o educador dar protagonismo à criança na ação, não significa que este se demite dos seus propósitos pedagógicos. O educador assume, tal como a criança, um papel de participante no ambiente educacional, inicia atividades e toma decisões. O educador procura, no entanto, assegurar que a sua intervenção não é intrusiva nem paralisa a atividade que a criança está a desenvolver (Oliveira-Formosinho, 2007).

Oliveira-Formosinho (2007) realça que é da responsabilidade do educador levar a cultura até à criança e contribuir para a socialização da mesma com o seu mundo de pertença e com as suas raízes sociohistoricoculturais. Procurando operacionalizar este seu propósito, o educador deve proporcionar à criança momentos diversos de contato e de experimentação com a cultura. A cultura é percebida, assim, enquanto fonte curricular e inspiração para o delineamento das atividades educacionais. A cultura evidencia-se em projetos, atividades e experiências propostas tanto pelo educador como pela criança. Ainda no âmbito desta sua preocupação cultural, o educador deve procurar que a criança amplie o seu pensamento autónomo, tenha acesso a conteúdos do mundo cultural a que pertence e faça aprendizagens no âmbito da “experiência

humana culturalmente organizada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 79). No tempo de pequenos grupos o educador procurou cumprir estes propósitos.

Epstein, Johnson e Lafferty (2011) realçam a importância de o educador possuir um plano concreto para introduzir determinado conteúdo e sequência na aprendizagem da criança, assim como, estar preocupado com as dinâmicas de grupo que sugere. Realça-se que os propósitos do tempo de pequenos grupos, assim como os propósitos do educador, implícitos neste mesmo tempo, revelaram ir ao encontro das preocupações enunciadas.

Os mesmos autores referem que deve ser propósito do educador guiar o grupo para objetivos definidos e, paralelamente, permanecer aberto e atento aos tópicos de interesse das crianças. A este respeito, salienta-se que a criança foi compreendida, no estudo, como alguém que é capaz de alcançar objetivos educacionais e como elemento participante do processo de aprendizagem. O educador evidenciou perceber a aprendizagem como um trabalho de grupo que sucede em torno de atividades e projetos comuns, que incluem e valorizam a cultura. As discussões, explorações e experimentações coletivas encorajadas procuraram fomentar a participação tanto dos adultos como das crianças na construção do conhecimento. Entendeu-se que, por intermédio da comunicação, do trabalho cooperativo e da partilha os protagonistas do contexto se podiam enriquecer e aprender (Malaguzzi, 1993).

1.5. Ações da Criança_ Tempo de Planificação (B.2.)

No **tempo de planificação** a criança desenvolveu ações ativas e interações recíprocas com os pares e com o educador. Foram diversas as ações observadas.

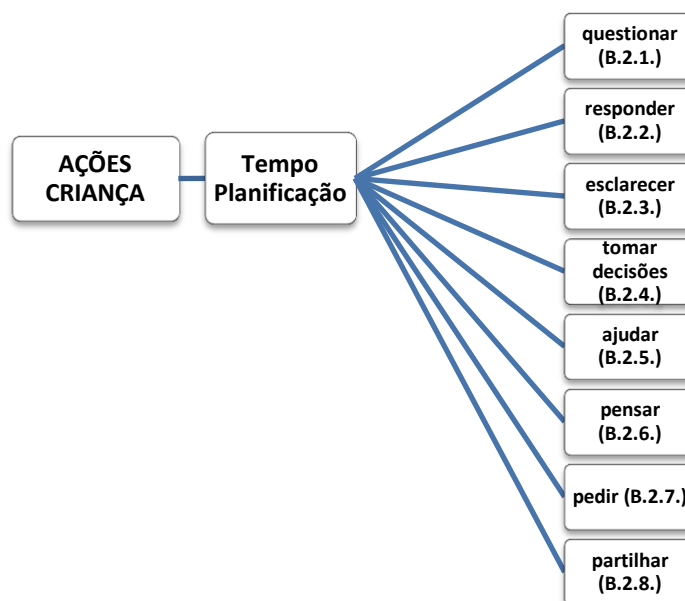


Figura 7 – Subcategorias de análise referentes às ações da criança no tempo de planificação

Faz-se referência a ações como: fazer questões ao pequeno grupo e ao educador; responder aos questionamentos colocados pelo educador; esclarecer os seus próprios planeamentos (as intenções que procurava concretizar no tempo seguinte), os espaços e materiais a utilizar, as aprendizagens a fazer; ajudar as pares mediante a realização de partilhas de conhecimento; pensar nos questionamentos colocados pelo educador; pedir algo; e partilhar. Tais evidências podem ser consultadas nas grelhas de análise de conteúdo referentes ao tempo de planificação (NC_Sala A_B.2.).

Analisando as diversas ações da criança foi possível identificar, por parte da mesma, formas de verbalização diversificadas, no que se refere à expressão de propósitos. Houve crianças que referiram ao educador, no momento das escolhas, somente: “quero ir para ali” (apontando o espaço para onde queriam ir) ou “quero fazer um desenho”, por exemplo. Outras crianças tenderam, no entanto, a ir mais longe na verbalização de propósitos usando como estratégia de verbalização a descrição do que planeavam fazer:

“A criança começa a descrevê-lo (o castelo), dizendo que é com torres e muralhas.” (Sala A_NC 9, Abril de 2011);

“*Quero ir para as artes [fazer] pintura [fazer] a mãe, o sol, o céu, a relva, a casa e...* - responde a criança.” (Sala A_NC 14, Abril de 2011).

Certas crianças, nomeadamente aquelas que já compreendiam claramente a funcionalidade do tempo de planificação, apropriaram-se deste momento enquanto espaço de partilha do seu pensamento, com o educador e com os pares. Partilharam por livre iniciativa o motivo por que iam fazer determinada ação manifestando, aliás, bem-estar na partilha que realizaram.

No exemplo que se segue, uma criança, depois de aguardar ansiosamente a sua vez de falar, partilha com o educador e com os pares não somente o que quer fazer mas também o porquê da sua decisão: “*Quero fazer ginástica. [...] Aqui (aponta o espaço). [Porque] tenho de treinar para a minha ginástica! [...].*” (Sala A_NC 15, Abril de 2011).

No momento de planificação as crianças manifestaram ainda vontade de expressar os processos de realização que pensavam adotar no tempo de atividades e projetos. Veja-se o questionamento feito por uma criança ao seu educador: “*E eu? Eu ainda não planifiquei! Só disse que ia para as construções!*” (Sala A_NC 21, Abril de 2011).

Esta criança explicita claramente o que para si é planificar ou, por outras palavras, o que é definir propósitos. Para ela planificar é muito mais do que dizer para que espaço quer ir no momento seguinte. Outra particularidade que se pode retirar deste exemplo é o facto de esta

criança relacionar a escuta com a planificação. Para ela não chega pensar intrinsecamente sobre a sua planificação, é condição essencial verbalizar no pequeno grupo, *em comunidade de aprendizagem*, os seus propósitos.

A criança questionou o educador e aguardou a sua vez de falar também porque sabia que tinha direito à palavra. “Reivindicou” voz porque entendeu o momento de planificação enquanto ato de comunicação e de partilha em grupo, em torno do que se decidiu ou pensou fazer. Compreendeu que planificar é mais do que dizer para onde se quer ir brincar. Logo que lhe foi dada voz, isto é, a oportunidade de se expressar, verbalizou diferentes tipos de intencionalidades que se procura agora identificar:

- a) **Escolha do espaço:** área dos jogos de construção (ONDE?)
- b) **Identificação de propósitos:** construções (O QUÊ?)
- c) **Seleção precisa e consciente dos objetos que vai utilizar** (discriminando até dentro de um grupo de objetos aqueles que são de determinada cor) (COM QUÊ?)
- d) **Identificação do colega com quem quer realizar a exploração** (COM QUEM?)

Malaguzzi (1993) salienta que a criança constrói conhecimento quando se envolve com ações de planeamento, reflexão, expressão e partilha de ideias (Malaguzzi, 1993).

Hohmann e Weikart (2009) mencionam que a aprendizagem é favorecida quando a criança faz uso da linguagem e do pensamento e quando tem poder de escolha. No modelo High Scope a criança envolve-se diariamente com ações de escolha: escolhe os materiais que quer usar e os colegas de brincadeira que deseja que participem na concretização dos seus planos, expressa ideias e intenções próximas dos seus interesses e objetivos. A linguagem e o pensamento assumem-se meios favoráveis para promover a reflexão em torno da ação.

Ainda de referir que algumas crianças do grupo (as mais velhas) evidenciaram estar acostumadas a refletir sobre a sua rotina e sobre o seu quotidiano vivencial. É possível verificar isso atentando para a sua espontaneidade e para o à vontade que evidenciaram no discurso, quando se reportaram aos processos de registo concebidos pelo educador e quando fizeram referência aos portefólios de aprendizagem.

“Uma criança do PG diz para a investigadora que também ela pode ir escrevendo aquilo que a educadora escrever. *Não faz mal nenhum*, diz. A seguir a criança acrescenta para o PG e para si própria: *Eu até sou uma pessoa com boas ideias!*” (Sala A_NC 10, Abril de 2011);

“Num PG só de meninas (6 crianças), uma criança refere que a colega era gordinha quando era pequenina. Uma criança do PG questiona-a de imediato: *Como é que sabes que ela era gordinha?* A criança responde-lhe: *Porque vi no portefólio dela.*” (Sala A_NC 18, Abril de 2011).

O primeiro exemplo é revelador de como a criança não é indiferente ao registo que o educador realiza neste tempo. Evidencia ainda a intencionalidade que o mesmo assume para ela. A criança sabe que aquilo que é registado prende-se com a escrita das *vozes* que dialogam em pequenos grupos – as suas próprias vozes.

O segundo exemplo, por sua vez, mostra como a criança consegue projetar informações que constatou nos portefólios⁹ para conversas vividas em pequeno grupo. Realça, igualmente, como os portefólios são significativos e fontes de informação que a criança encontra à sua disposição no quotidiano vivencial.

No quadro que se segue realçam-se as ações da criança observadas no tempo de planificação, assim como, as intencionalidades que sustentam estas mesmas ações.

Quadro 5: Ações da Criança no Tempo de Planificação

TEMPO DE PLANIFICAÇÃO – AÇÕES DA CRIANÇA		
Tipo de ações	Ativas	Escuta
		Questionamento
		Tomada de decisões
	Interação recíproca	Pares
		Educador
	Centradas no PG	
Expressão de propósitos	Dizer o que querem fazer	
	Dizer para onde querem ir	
	Descrever como querem fazer	
	Referir o motivo da escolha	
Tipos de Intencionalidade	Escolha dos objetos/ materiais	
	Escolha do espaço	
	Identificação do propósito da ação	
	Escolha dos pares com quem interagir	
Intenção/ Propósitos	Partilha	
	Verbalização de escolhas	

⁹ Os portefólios estão disponíveis na biblioteca da sala e estão acessíveis a todas as crianças.

1.6. Ações da Criança_ Tempo de Atividades e Projetos (B.5.)

No tempo de atividades e projetos as ações da criança evidenciaram-se criativas, dinâmicas e plurais.

As suas ações comprometeram-se com escolhas pessoais e com a concretização de planos previamente delineados no tempo de planificação. Nas atividades e projetos levados a cabo, as crianças demonstraram estar a aprender, especialmente, aquando envolvidas com a observação e com a descoberta.

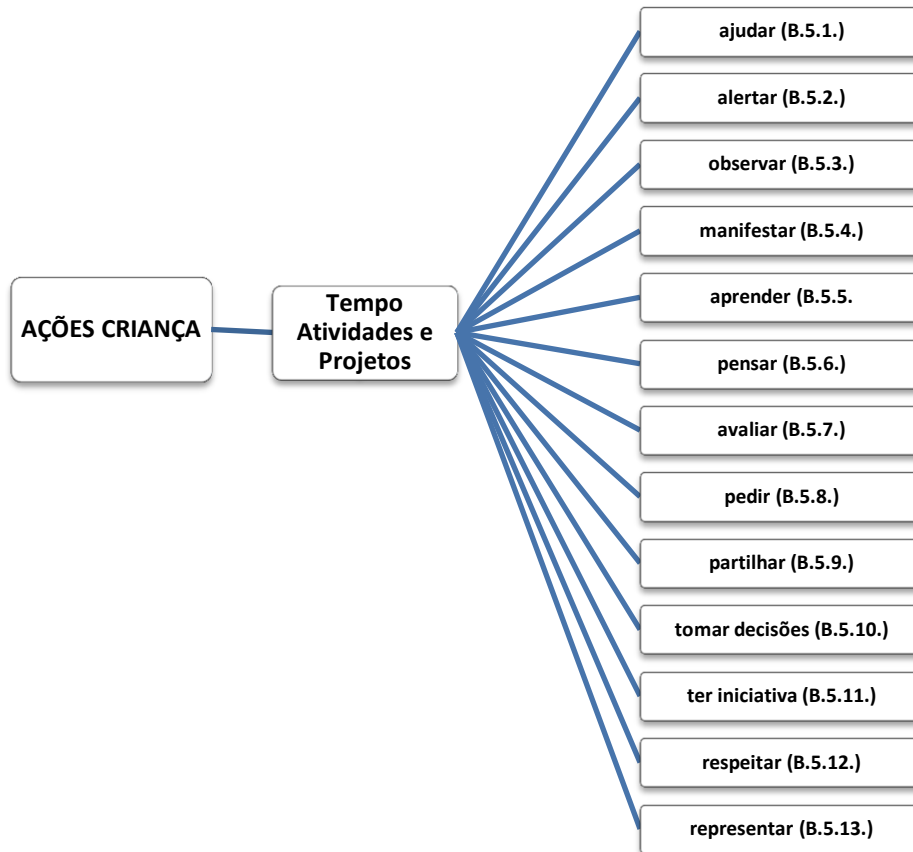


Figura 8 – Subcategorias de análise referentes às ações da criança no tempo de atividades e projetos

As ações da criança desenvolvidas neste tempo prenderam-se, essencialmente, com atitudes de ajuda, alerta, cooperação e observação. Foram notórias atitudes constantes de respeito mútuo. Quando uma criança exemplificava algo aos pares que com ela interagem, estes procuravam repetir aquilo que esta dizia, evidenciando muito respeito pela mesma.

As crianças manifestaram ainda, em situações diversas, necessidade de mostrar aos outros as suas habilidades. Por exemplo, “na área da matemática uma criança explora um Kit de objetos. [...] vai mostrando ao adulto aquilo que vai descobrindo.” (Sala A_NC 35, Abril de 2011).

As ações das crianças foram ainda de teor representativo, nomeadamente, quando atribuíram aos jogos da sala novos significados e funcionalidades e quando se apropriaram da imitação dos pares para desempenharem ações mais complexas.

“A criança [...] exemplifica os exercícios aos colegas e espera que eles os repitam. [...] Observa o armário com jogos que ali se encontra próximo. Pára e observa. De uma caixa de jogos de matemática faz pesos para exercitar os braços e as mãos.” (Sala A_NC 26, Abril de 2011).

O exemplo referido é revelador das potencialidades e significados que uma atividade planeada livremente pela criança pode trazer para a mesma, assim como para os pares.

As ações da criança evidenciaram, além disso, ser ações de partilha, tomadas de decisão e iniciativa. Relativamente às **ações de partilha** de referir que estas expressaram-se particularmente nas vivências e conhecimentos adquiridos, nos diálogos sobre o que ia acontecendo durante este tempo (ou seja, o que já fizeram, quem fez mais e quem fez menos), na avaliação dos desempenhos, na comunicação do que iam fazer, na comunicação de um resultado final ao colega, nos sorrisos expressos e na sua justificação, no estabelecimento de diálogos recíprocos e espontâneos e, por fim, nas conversas em torno daquilo que tinham planeado (ver grelhas de análise do tempo de atividades e projetos (NC_Sala A_B.5)). Relativamente às **tomadas de decisão**, pode dizer-se que nas observações realizadas as crianças livremente escolheram as áreas da sala e distribuíram-se autonomamente pelas mesmas durante o tempo de atividades e projetos. Tomaram ainda decisões que se prenderam com a escolha dos pares e com os procedimentos da ação.

Vejam-se os exemplos ilustrativos:

Tomada de decisão sobre a escolha dos pares (com quem?): “Uma criança desenvolve na sala com uma colega uma atividade de ginástica – aquilo que planeou fazer no tempo anterior da rotina.” (Sala A_NC 25, Abril de 2011);

Tomada de decisão sobre os procedimentos da ação (como? e onde?): “Uma criança na mesa, sentada, mexe a comida (que imagina estar no prato), enquanto agarra com a mão esquerda o copo com que bebe. Vai mexendo a comida, agora a da taça. Parte um ovo, parte outro, mexe. Chama um colega e diz-lhe: *João, anda... comida* (encoraja o colega a vir provar a sua comida)! Continua a mexer a taça. Vai ao WC autonomamente.” (Sala A_NC 44, Abril de 2011).

As crianças desfrutaram, além disso, de um espaço de **iniciativa alargada**. Esta iniciativa evidenciou-se na exploração livre e continuada dos espaços e materiais, na liderança, nas dinâmicas e cumplicidades entre pares e no pequeno grupo, nas exemplificações aos colegas,

nas imitações, no encorajamento dos pares, na afirmação da criança enquanto protagonista, na concretização de planos, no domínio da sequência de atividades previamente planejadas (ou não)¹⁰.

Foram igualmente significativos os momentos observados de **reflexão conjunta**. Em múltiplas situações de brincar livre, a criança juntamente com os pares refletiu sobre o que estava e/ou ia fazer, verbalizou os seus propósitos e procedimentos da ação e desenvolveu ações de foro avaliativo face ao seu próprio trabalho, identificando e apreciando as suas conquistas pessoais (Ex. *Vamos dormir aí; Os blocos de madeira são as nossas almofadas; Isto é o castelo, as escadas, o banco [...] eu quero subir e depois descer; Toma a outra escada, olha!* (Sala A_NC 37, Abril de 2011); *EhHHHH! Fazi uma cidade!; É linda?* (Sala A_NC 31, Abril de 2011)).

Hohmann e Weikart (2009) esclarecem que, por intermédio da manipulação e contacto com materiais diversos, a criança expande as suas experiências e estimula o seu pensamento. Através das mãos e da mente, faz inúmeras descobertas (examina, manipula, transforma materiais e concretiza ideias pessoais). O apoio do educador nesta direção revela-se crucial. Este encoraja o raciocínio, a criatividade e a resolução de problemas, verdadeiramente reconhecendo a competência da criança.

O quadro seguinte expressa as ações da criança evidenciadas neste tempo.

Quadro 6: Ações da Criança no Tempo de Atividades e Projetos

TEMPO DE ATIVIDADES E PROJETOS – AÇÕES DA CRIANÇA		
Tipo de ações	Criativas	Cruzamento de saberes e descobertas Vivências de situações quotidianas
	Representativas	
Intenções	Apropriar-se do espaço e dos materiais	
	Interagir com os pares	
	Concretizar as suas planificações	
	Descobrir e explorar	
Partilha	Vivências do quotidiano	
	Conhecimentos adquiridos	
	Diálogos sobre o que acontecia	
	Avaliação de desempenhos	
	Comunicação do que iam fazer	
	Comunicação de resultados	
Tomadas de decisão	Escolha das áreas	
	Distribuição pelas áreas autonomamente	
	Escolha de com quem realizar a ação, como e onde	
Iniciativa	Exploração livre e contínua do espaço e materiais	
	Liderança entre pares	

¹⁰ Na categoria *interações* (NC_Sala A_B.6.) são apresentadas algumas evidências que esclarecem bem este campo de iniciativa, proporcionado à criança, nomeadamente, o espaço que é oferecido à mesma para tomar decisões.

	Dinâmicas e cumplicidades entre os pares e em PG
Desenvolvimento de atitudes	Ajuda, alerta, cooperação com os pares
	Representação
	Observação
	Respeito pelos pares
	Vontade de aprender
Necessidade	Demonstrar habilidades ao educador

1.7. Ações da Criança_ Tempo de Reflexão (B.10.)

No tempo de reflexão¹¹ as ações da criança foram diversas e do tipo ativas. A criança assumiu prolongadamente um papel ativo neste tempo vivenciado em pequenos grupos.

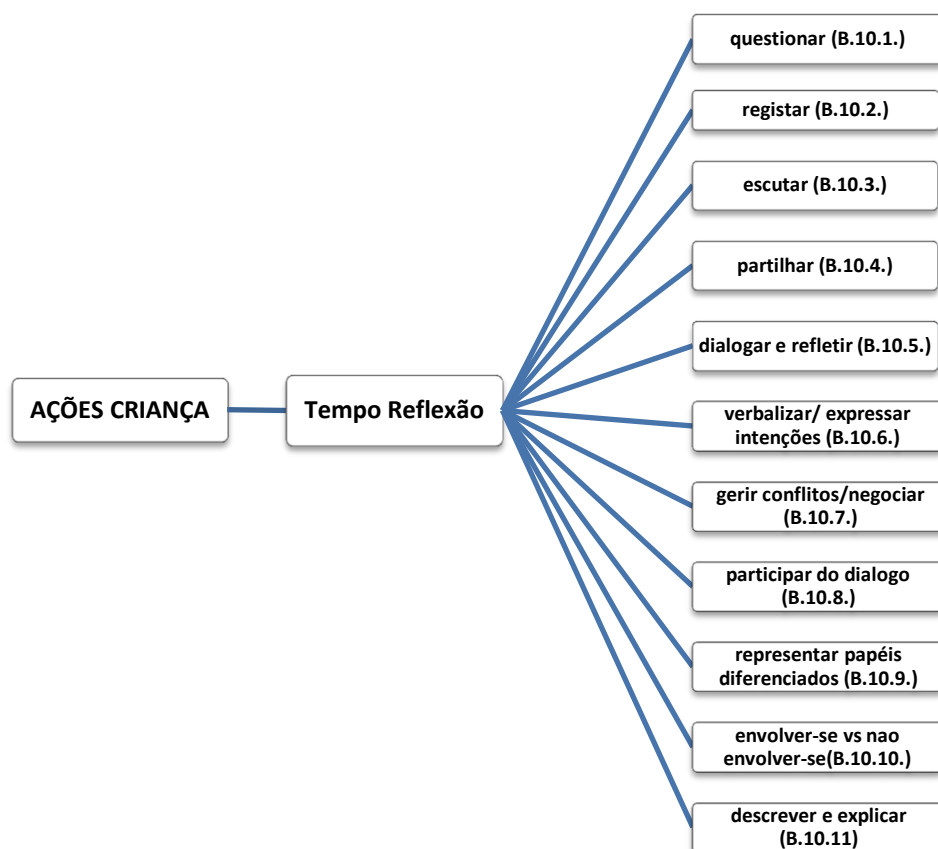


Figura 9 – Subcategorias de análise referentes às ações da criança no tempo de reflexão

Salienta-se de forma particular a **verbalização de intenções** feita pelas crianças durante o tempo de reflexão. Algumas crianças, em pequeno grupo, referiram que queriam registar, isto é, escrever o que estiveram a fazer. Uma criança questionou se podia trazer determinado objeto para a escola. Aquando a verbalização destas intenções as crianças dirigiram o seu olhar para o educador, que estava presente ali, procurando obter respostas/feedbacks por parte do mesmo.

¹¹ De relembrar que este tempo concretiza-se em pequenos grupos.

Segundo Epstein, Johnson e Lafferty (2011), a criança precisa de receber feedbacks do adulto, com referência às suas ações. Neste sentido, naturalmente olha para o professor para solicitar um feedback de suporte ou de avaliação. De acordo com os autores, um *professor efetivo* sabe quando e como deve fornecer o feedback. Um feedback deve centrar-se mais na aprendizagem e menos no julgamento, deve ser encorajador e beneficiar o bem-estar, o envolvimento e a aprendizagem da criança. Um feedback pode passar por partilha de informações, por comentários ou questões, assim como, pela identificação de contradições no pensamento das crianças.

As crianças evidenciaram também atitudes de **partilha e cooperação**: procuraram ser ajudadoras na realização do registo escrito; relataram como tinha sido a experiência vivida no tempo anterior; partilharam informações referentes a episódios pessoais vivenciados e significativos para si próprias; descreveram acontecimentos e explicaram ocorrências (ex. disseram o nome do bebé com quem tinham brincado e explicaram que o bebé não dormiu na cama). Tais evidências podem ser observadas nas grelhas de análise do tempo de reflexão (NC_Sala A_B.10.8.).

Neste período de tempo as crianças demonstraram também atitudes de **reflexividade**, particularmente, quando de forma autónoma procederam à avaliação do tempo anterior, quando responderam às questões colocadas pelo educador relativamente ao quotidiano vivenciado, quando refletiram os seus comportamentos e desempenhos no grupo, quando verbalizaram o que não gostavam no decorrer do dia, quando debateram conjuntamente problemas e situações do quotidiano e quando refletiram em pequeno grupo em torno daquilo que tinham feito no tempo anterior. Tais evidências podem ser exploradas nas grelhas de análise do tempo de reflexão (NC_Sala A_B.10.6.).

No tempo de reflexão o envolvimento das crianças mais velhas revelou-se mais constante do que o envolvimento das crianças mais novas. As crianças mais novas tiveram algumas dificuldades em assumir constantemente uma atitude participativa ora porque *falavam baixinho* ora porque as crianças mais velhas, muitas vezes entusiasmadas com o diálogo que estabeleciam, falavam todas ao mesmo tempo. Tornou-se também evidente que os assuntos discutidos que interessavam a umas crianças por vezes desinteressavam a outras.

“Durante o tempo de reflexão há crianças muito envolvidas e dominam completamente o diálogo em PG. Outras crianças, porém, evidenciam estar mais distantes e desmotivadas ou porque não ouvem o que os colegas falam (porque falam baixinho), ou porque todos querem falar ao mesmo tempo e elas desistem de se afirmar, ou porque o assunto que se discute e se partilha não faz parte dos seus interesses.” (Sala A_NC 78, Abril de 2011).

Relativamente à **gestão de conflitos e à negociação** manifestou-se no PG a existência de diálogos permanentes com o objetivo de se decidir quem realizava o registo, assim como, confrontos de ideias diversas e discórdias que se prenderam com saberes que as crianças diziam possuir.

No que diz respeito ao registo realizado salienta-se particularmente o **respeito pelo outro e a cooperação** que sempre se evidenciaram nos pequenos grupos, mesmo naqueles grupos onde quem dinamizava não era um adulto mas sim uma criança. Este respeito transpareceu-se na forma cuidada e atenta como as crianças escutavam e faziam o registo, representando simbolicamente cada palavra e cada frase que era dita e na maneira como procuravam desenvolver uma escuta também ela atenta e encorajadora.

“[A criança] dá informações aos colegas sobre episódios vivenciados e que têm significado para si, descreve acontecimentos, explica ocorrências.” (Sala A_NC 77, Abril de 2011);

“A criança responsável pelo registo representa cada frase, cada palavra que os colegas dizem.” (Sala A_NC 49, Março de 2011);

“A intencionalidade da criança é registar através do código escrito (ou sua representação simbólica) aquilo que é falado no momento de reflexão sobre: o que fizeram, aprenderam, descobriram e pensaram.” (Sala A_NC, Março de 2011).

No tempo de reflexão as crianças revelaram **interagir de forma participada**, cada uma na sua vez. Escutavam o que os colegas diziam mas também procuravam fazer-se ouvir no pequeno grupo. Esperavam que aquilo que era dito fosse registado. Iam atribuindo, assim, importância ao registo enquanto memória de uma experiência vivida. O exemplo é esclarecedor:

“A criança olha para o colega esperando que ele responda e ela registe.

A criança diz: *Eu estive a fazer um jogo com a Rita. E depois mais nada!*” (Sala A_NC 73, Abril de 2011).

As crianças evidenciaram ainda saber organizar-se autonomamente no que diz respeito a processos nas dinâmicas do pequeno grupo, assim como, representar papéis diferenciados no PG. Evidenciaram ser capazes de realizar o registo dos diálogos dos colegas (ex. referente ao que estes tinham feito no tempo anterior), escutar opiniões diversas e registá-las recorrendo a várias formas de representação, questionar os colegas enquanto forma de promoção de um diálogo continuado e enriquecido, lançar questões e opiniões face àquilo que escutavam.

Algumas crianças demonstraram, além disso, outras competências como a capacidade de liderança, a habilidade de manter a ordem no grupo e de promover a sua dinâmica, de captar a atenção dos colegas mais desmotivados e/ou distraídos, de escutar e de argumentar face a essa mesma escuta. De salientar que as crianças que desenvolveram comportamentos de liderança, muitas das vezes assumiram atitudes e posturas representativas da atitude do seu educador enquanto estratégia de dinamização do pequeno grupo. Evidências deste tipo encontram-se nas grelhas de análise do tempo de reflexão (NC_Sala A_B.10.).

Realça-se que a ação dos sujeitos concretizou-se tendo por base decisões tomadas de forma colaborativa e responsável. As vivências no quotidiano envolvem uma gestão partilhada do poder. A organização revelou-se essencial para a ação individual da criança e para a sua convivência e interação social (Oliveira-Formosinho, 2007).

No próximo quadro espelham-se as ações da criança evidenciadas no tempo de reflexão.

Quadro 7: Ações da Criança no Tempo de Reflexão

TEMPO DE REFLEXÃO – AÇÕES DA CRIANÇA		
Tipo de ações	Ativas	Escuta
		Questionamento
		Tomada de decisões
	Diversificadas	
	Interação recíproca	Pares
		Educador
Centradas no PG		
Expressão de propósitos	Dizer o que querem fazer	
	Dizer o que querem registar	
	Partilhar conhecimentos/ saberes	
Atitudes evidenciadas	Partilha e cooperação	
	Reflexividade	
	Motivação para o diálogo	
	Gestão conflitos/ negociação	
	Respeito pelo outro	
	Participação equilibrada no grupo	
	Organização autónoma no PG	
Participação no PG (dinamizado por uma criança)	Crianças mais velhas	Envolvimento constante no diálogo
		Assuntos do seu interesse
		Entusiasmo no diálogo
	Crianças mais novas	Envolvimento constantemente interrompido
		Dificuldade em assumir atitude participativa
		Desmotivação (dispersas do ambiente de diálogo)

1.8. Ações da Criança_ Tempo de Pequenos Grupos (B.14.)

No que respeita ao **tempo de pequenos grupos**, as crianças evidenciaram compreendê-lo enquanto um tempo de organização em pequenos grupos e de concretização de propostas do educador.

Diariamente, aquando a chegada deste tempo da rotina, as crianças espontaneamente dirigiam-se para as mesas e aguardavam pelas orientações do educador ¹². Evidenciaram, neste sentido, compreender que este tempo era um período de concretização de propostas de atividades/desafios pensados pelo educador para elas.

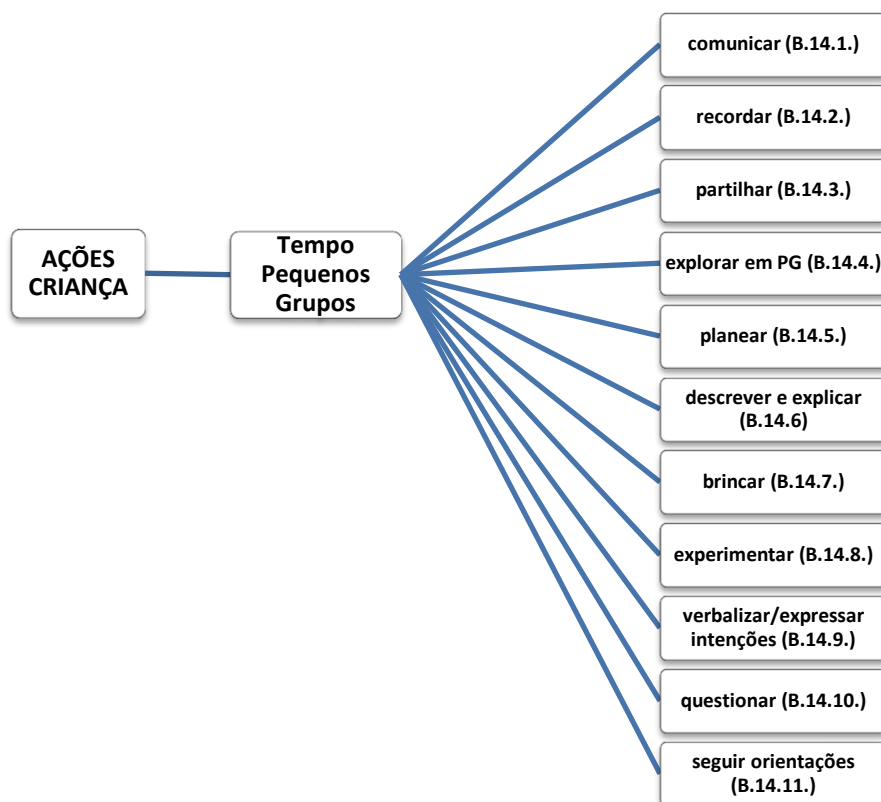


Figura 10 – Subcategorias de análise referentes às ações da criança no tempo de pequenos grupos

As ações das crianças, observadas neste tempo, comprometeram-se significativamente com a realização de experiências¹³, com a concretização de atividades propostas pelo educador¹⁴, com

¹² “Às 11:25 algumas crianças estão sentadas no tapete em grande grupo. Algumas já estão sentadas nas mesas, uma vez que a educadora está a organizar o grupo por mesas, de acordo com as atividades que vão ser realizadas. A educadora reparte o GG por três mesas, isto é, 3 PG’S.” (Sala A _NC 93, Abril de 2011).

¹³ Estas experiências advinham de projetos que estavam a ser desenvolvidos por pequenos grupos de crianças.

¹⁴ As propostas do educador procuravam ir ao encontro dos interesses das crianças e respeitar a individualidade de cada uma delas.

o questionamento sobre si próprias, com processos de realização, com o diálogo entre pares em torno de ações passadas e planificações futuras.

As ações das crianças relacionaram-se ainda com verificação e confirmação de hipóteses, comparação de resultados, confrontação entre imagens reais e resultados obtidos em experiências, observação e representação, apresentação de ideias emergentes de processos de realização, comparação de resultados, troca de experiências e partilha de descobertas¹⁵. Tais evidências podem ser observadas nas grelhas de análise do tempo de pequenos grupos (subdimensão *ações da criança*) (NC_Sala A_B.14.).

De salientar que as crianças, na maioria das suas ações, evidenciaram um **forte desejo de partilhar as suas intenções com os pares e com o educador**.

“As crianças têm uma grande necessidade de falar sobre aquilo que estão a fazer ou vão fazer de seguida. Questionam acerca das cores que vão utilizar, procuram a aprovação da educadora, isto é, que esta diga se está bem ou não.” (Sala A_NC 107, Abril de 2011).

Foi também notório o **interesse e motivação** das crianças pelas atividades propostas pelo educador¹⁶. Observem-se os exemplos que de seguida se partilham:

“As crianças estão envolvidas na atividade que continuamente executam.” (Sala A_NC 89, Abril de 2011);

“É evidenciado um grande envolvimento das crianças no PG que se encontra na mesa onde se fazem jogos de construção e se brinca com legos, autonomamente. Uma criança cria um jardim cheio de pormenores, com pinheiros, construções. Nesta mesa cada criança explora e desenvolve a sua experiência autonomamente e de forma individual apesar de, por vezes, haver comunicação entre pares, entre os elementos que se encontram na mesma mesa, que trocam experiências e partilham descobertas.” (Sala A_NC 92, Março de 2011).

No PG onde o educador permanecia, as crianças evidenciaram também **envolvimento e entusiasmo pelas atividades propostas**, no entanto, em diversas circunstâncias, a par disso, demonstraram **baixa iniciativa e alguma “dependência” das diretrizes do adulto para a realização das atividades**. Foi ainda notória, por parte de algumas crianças, a necessidade de descreverem as suas realizações e de mostrarem os seus trabalhos aos adultos após a sua concretização. Vejam-se as passagens seguintes que ilustram este tipo de reações:

¹⁵ De salientar que estas ações foram menos visíveis que as primeiras.

¹⁶ De referir que esta situação foi mais evidente nos pequenos grupos onde não havia a presença constante do adulto.

“[Vai para outro espaço da sala] depois de mostrar à educadora o que esteve a fazer até aquele momento” (Sala A_NC 89, Março de 2011).

“Questionam acerca das cores que vão utilizar, procuram aprovação da educadora” (Sala A_NC 107_Abril de 2011.).

O próximo quadro sintetiza as ações da criança observadas no tempo de pequenos grupos.

Quadro 8: Ações da Criança no Tempo de Pequenos Grupos

TEMPO DE PEQUENOS GRUPOS – AÇÕES DA CRIANÇA		
Ações frequentes	Realização experiências propostas pelo educador	
	Concretização de atividades propostas pelo educador	
	Questionamento	Sobre si próprias
		Sobre processos realização
	Diálogo com pares em torno de ações passadas e futuras	
Centradas no PG		
Direitos	Participação ativa	
	Iniciativa dentro de um conjunto de escolhas possíveis	
Negociação	Conciliar diferentes tipos de ação	Concretizar intencionalidade do educador
		Desenvolver a sua intencionalidade
Compreensão do tempo	Tempo de pequeno grupo	
	Atividade nas mesas	
	Concretização de propostas do educador	
	Aguardar orientações do educador	
Organização do Grupo	PG	
	De acordo com as atividades planificadas	
Intenções	Partilha de intenções	Com os pares
		Com o educador
Pequeno grupo	Com presença do educador	Envolvimento da criança
		Entusiasmo no desenvolvimento de atividades
		Baixa iniciativa
		Dependência das diretrizes do adulto para a realização dos processos
	Sem presença do educador	Envolvimento da criança
		Interesse
		Motivação no desenvolvimento de atividades
		Ações ativas, ricas e complexas
Necessidades	Descrever as suas realizações	
	Mostrar os produtos aos adultos	

1.9. Interações_Tempo de Planificação (B.3.)



Figura 11 – Subcategoria de análise referentes às interações no tempo de planificação

No tempo de planificação¹⁷ observaram-se diversos **tipos de interações**. As interações que mais se evidenciaram foram as do tipo criança e educador em interação recíproca (cri «--» educ) e criança em interação recíproca com outra(s) criança(s) (cri«--»cri).

O conteúdo das **interações cri «--» educ** centrou-se, fundamentalmente, na verbalização de escolhas/intenções por parte das crianças e tentativas de descrição dos procedimentos pensados para a concretização dessas mesmas escolhas. Duas estratégias predominantemente utilizadas pelo educador aquando este tipo de interações foram: o questionamento e a escuta da criança. O educador manifestou preocupação com o sucesso e bem-estar das crianças, sendo as suas tentativas de intervenção no sentido de corresponder às necessidades que se iam apresentando e promover a continuidade do diálogo. Salienta-se, particularmente, a postura adotada pelo educador, em várias situações, enquanto esclarecedor de dúvidas, alguém que sugere, desafia e encoraja a ação/exploração.

“A educadora relembra a criança com quem é que ela tinha planificado trabalhar, dizendo: *É com o André.*” (Sala A_NC 7, Abril de 2011);

“*O que é que queres fazer?* – diz a educadora.

A criança não diz nada. [...] Outra criança do PG toma a iniciativa de lhe perguntar no PG se quer fazer ginástica com ela.

A criança diz-lhe que sim (abanando com a cabeça), depois de a educadora servir de mediadora e lhe colocar a sugestão da colega.” (Sala A_NC 22, Abril de 2011);

“A educadora sugere: *podemos pôr músicas calminhas. Pode ser?*” (Sala A_NC 15, Abril de 2011).

As **interações do tipo cri«--»cri** foram equitativamente muito frequentes e notoriamente evidenciadoras da expressão de sentimentos, da partilha de saberes e experiências vividas, dos diálogos sobre o mundo e dos questionamento emergentes do quotidiano.

¹⁷ De lembrar que este tempo concretizava-se em pequenos grupos distribuídos por três mesas redondas.

Observe-se o exemplo ilustrativo:

“Uma criança diz ao PG que no seu desenho *havia uma cavalinha!* Nesse momento outra criança afirma a sua voz no pequeno grupo e diz gentilmente, particularmente para essa criança: *Eu sei como se chama (a cavalinha)! É uma égua.* A criança começa a falar com entusiasmo das experiências vividas com a égua e dos conhecimentos que possui sobre a égua.” (Sala A_NC 13, Abril de 2011).

O próximo quadro sintetiza a ênfase das interações no tempo de planificação.

Quadro 9: Interações no Tempo de Planificação

TEMPO DE PLANIFICAÇÃO			
Interações	Tipo	Criança «--» Criança	
		Criança «--» Educador	
	Conteúdo	Criança	Verbalização de escolhas/ intenções; Descrição dos procedimentos pensados para a sua concretização (tentativas);
		Educador	Estratégias predominantemente utilizadas: <ul style="list-style-type: none"> • Questionamento • Escuta da criança
	Preocupações do educador	Garantir o sucesso e bem-estar das crianças	
		Corresponder às necessidades das crianças	
		Promover diálogo continuado	
		Esclarecer dúvida	
		Sugerir	
		Desafiar	
Encorajar a exploração individual e coletiva			

1.10. Interações_ Tempo de Atividades e Projetos (B.6.)

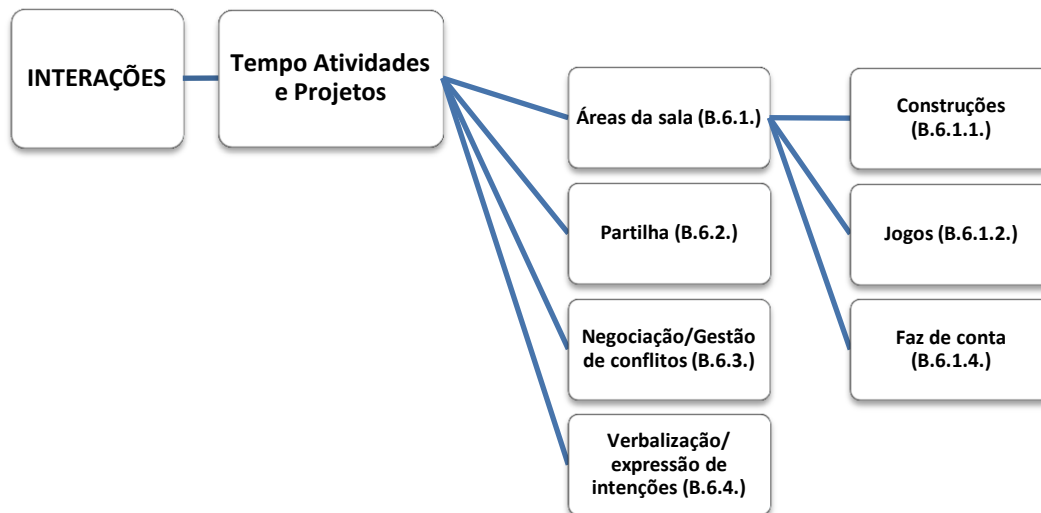


Figura 12 – Subcategorias e sub-subcategorias de análise referentes à categoria interações no tempo de atividades e projetos

No **tempo de atividades e projetos** as interações ocorreram em diversas **áreas da sala**, tal como evidencia a figura 12. Todas as áreas disponibilizadas na sala foram diariamente exploradas pelas crianças. As interações que mais prevaleceram nas diversas áreas foram as interações entre pares (Cri «--» Cri) e as interações da criança consigo própria («Cri») e com os objetos (Cri --» Objetos). Nas interações estabelecidas, as crianças evidenciaram bem-estar e cumplicidade nas ações levadas a cabo. Ainda, no que diz respeito às **interações ocorridas do tipo criança em interação consigo própria e com os objetos** particulariza-se o facto de estes momentos terem sido vividos com intensidade prolongada, designadamente, na área dos jogos¹⁸.

Atente-se para os dois exemplos apresentados:

“[Na área dos jogos uma criança] coloca um cubo em cima de uma esfera (as peças desequilibram-se, ela observa). Faz nova tentativa, desta vez colocando o cubo em cima de um paralelepípedo e estes dois em cima de um cilindro (as peças desequilibram-se, ela observa). Faz nova tentativa.” (Sala A_NC 33, Abril de 2011);

“[Na área dos jogos] uma criança dirige-se para o armário onde existem diversos materiais da área das ciências. Observa na estante tubos de ensaio. Em pé, junto à estante, agarra-os e explora-os, rodando-os de forma a ver o efeito do seu movimento interior (existe dentro dos tubos de ensaio líquido com cores). De

¹⁸ Esta área incluía objetos no âmbito das ciências e experiências propostas pela Pedagogia-em-Participação.

seguida, observa duas ampulhetas. Agarra-as e observa o movimento das duas ao mesmo tempo. Leva-as para a mesa e observa na mesa, com os olhos fixos na ampulheta, o cair da areia na base do temporizador. Diz para si próprio em voz alta: *Não está a dar! Vou abrir isto* (tenta abrir mas não consegue). *Não abre!* (faz força, bate nas ampulhetas para a areia descer mais rapidamente). De seguida, observa que a areia que vai caindo, de uma das ampulhetas, sai com mais rapidez do que na outra. Nesta altura verbaliza: *esta vai ganhar!* (refere-se à ampulheta cuja areia vai caindo mais rapidamente), *esta vai perder!* (aquela cuja areia vai caindo com mais lentidão).” (Sala A_NC 34, Abril de 2011).

Nestas duas evidências particularizam-se os momentos intensos de descoberta e os desafios vividos pelas crianças, aquando a tomada de decisões autónomas relativamente ao que iam fazer, e a apropriação dos objetos que também escolheram para o desenvolvimento das suas atividades e projetos.

Salienta-se ainda o facto das crianças, à medida que iam explorando os objetos (nomeadamente aqueles que eram novos para si), verbalizarem em voz alta as suas inquietudes, questionamentos e intenções (ex. *não está a dar... vou abrir isto... não abre*) e persistirem no desenvolvimento das suas escolhas e propósitos (ex. *faz nova tentativa; persiste; observa na estante; observa na mesa; tenta abrir*).

Os exemplos são também reveladores de que as crianças, à medida que exploravam os objetos, faziam previsões face ao que observavam e viam acontecer (ex. *esta vai ganhar; esta vai perder*) e apropriavam-se da experimentação contínua para alcançar os seus propósitos (ex. *faz nova tentativa... observa... faz nova tentativa...persiste*).

No que diz respeito às **interações com os pares**, de salientar que as crianças foram conferindo intencionalidade aos momentos que iam experienciando juntas e foram atribuindo funcionalidades aos objetos que iam explorando. Este tipo de interações foi particularmente notório na área das construções¹⁹.

“Na área das construções: Um grupo de crianças de um PG, que tinha planificado fazer um castelo, conversa sobre o que vão fazer dentro do castelo. Dizem: *Vamos dormir aí; os blocos de madeira são as nossas almofadas; isto é o castelo, as escadas, o banco* (andam em pé sobre as peças de madeira). Colocam um bloco de madeira a deslizar. Quando lhes é perguntado porque fizeram isso (dentro do castelo) elas dizem: *porque é mais divertido*. As crianças vão trocando diálogos entre si: *eu quero subir e depois descer; toma a outra escada, olha!* Uma menina observa a construção (para para a observar), depois muda a posição dos blocos. Uma outra criança aproxima-se e diz: *vou tirar uma fotografia. Vá lá, sorri!* – diz ela para a colega. Entretanto, escuta-se a criança que constrói o castelo percorrendo o espaço em torno do castelo construído a dizer: *Olha um castelo automático! Tem escadas.*” (Sala A_NC 37, Abril de 2011);

¹⁹ A área das construções estava localizada num espaço recatado da sala.

“Na área das construções uma criança desenvolve uma atividade individualmente. Com blocos lógicos diz para o colega que está perto de si que vai montar umas coisas. *Olha aqui, é uma nave espacial!*” (Sala A_NC 29, Abril de 2011);

“Várias crianças a brincar no mesmo espaço – área de construção. Escuta-se uma criança a dizer: *Construí um novo escorrega anda em pé!* (risos da criança, enquanto esta anda com o seu corpo sobre os blocos de madeira interiores do castelo). [...] *Isto tem uma ponte*, diz outra criança. (Sala A_NC 38, Abril de 2011).

Nos exemplos acima mencionados, é possível reconhecer que as crianças assumiram implicitamente dois objetivos nas interações que estabeleceram com os pares: primeiro, comunicar o que iam fazer ou já estavam a fazer (ex. *vamos dormir aí; os blocos de madeira são as nossas almofadas; isto é o castelo, as escadas, o banco*) e segundo, esclarecer os significados que iam atribuindo às suas realizações (ex. *olha aqui... é uma nave espacial; olha um castelo automático, tem escadas; construí um novo escorrega anda em pé*).

Ainda a referir que as crianças também demonstraram nas suas interações necessidade de reconhecimento das suas realizações, sobretudo, interesse em saber a opinião dos pares relativamente à sua prestação. Neste sentido, aquando a conclusão das suas realizações, procuravam esclarecer os colegas relativamente ao que tinham feito, mostrando-lhes a resultado final e pedindo-lhes uma opinião.

Atente-se para um exemplo onde esta situação é notória.

“Na área das construções uma criança explora os blocos de madeira. Observa-se a mesma a sorrir e a dizer com satisfação: *EhHHHH! Fazi uma cidade!* A criança fala em voz alta para os colegas que se encontram noutras atividades perto dela. De seguida, a criança pergunta aos colegas: *É linda?* (a cidade que fez)” (Sala A_NC 31, Abril de 2011).

Nas interações estabelecidas, as crianças fizeram transparecer ainda o entendimento que possuíam acerca daquilo que era e não era a **partilha**. É certo que foi conhecida alguma resistência na partilha dos objetos, nomeadamente, quando as crianças estavam altamente envolvidas na sua atividade. No entanto, também foi relevante a compreensão das crianças relativamente à ideia de que partilhar pressupõe uso comum, prevê que algo pertence a todos, ou seja, neste caso particular, implica a aceitação de que todos podem usufruir daquilo que está disponível nas áreas.

Veja-se o exemplo:

“Na área do faz de conta: *Oh Educadora A, a Soraia não está a partilhar!* – Diz uma criança para a educadora perante uma dificuldade que lhe é apresentada no momento do faz-de-conta.” (Sala A_NC 43, Abril de 2011).

Saliena-se, igualmente, a apropriação de estratégias de **negociação/gestão de conflitos** por parte das crianças. Frases como *cada um tira um ou nós também ainda não decidimos* são reveladoras de como as crianças desenvolveram estratégias de negociação e de controlo do grupo durante o período de atividades e projetos e de como se apropriaram do diálogo democrático para tomarem decisões e resolverem problemas coletivos. Os próximos exemplos são elucidativos:

“ [Na área das construções] uma criança diz para os colegas: *cada um tira um* (referindo-se aos blocos); *vamos fazer o portão de novo; estamos a recolher materiais.*” (Sala A_NC 41, Abril de 2011);

“ [Na área das construções] a menina que anda sobre os blocos diz para os colegas que com ela brincam: *nós também ainda não decidimos quem é a princesa!*” (Sala A_NC39, Abril de 2011).

Os exemplos expostos evidenciam ainda a **expressão/ verbalização de intenções** por parte das crianças, quer referentes àquilo que estas já estavam a fazer naquele preciso momento (ex. *estamos a recolher materiais*), quer referentes àquilo que elas pretendiam vir a fazer em momentos posteriores (ex. *vamos fazer o portão de novo*).

Clarificam, igualmente, que as crianças vão criando propósitos para as suas ações nos próprios momentos em que as ações decorrem (durante os processos de realização) e constroem cenários para essas mesmas ações.

Nas interações entre os pares também se verificou complementaridade de propósitos diversos (intencionalidades plurais) e evidências de propósitos coletivos (intencionalidades comuns), assim como, persistência e interajuda na sua concretização.

Particulariza-se, como exemplo, a atitude da criança referenciada anteriormente que se reportou a ações coletivas, usando os verbos no plural, salientando-se, assim, o sentido de pertença e a ideia de coletividade (ex. *estamos a recolher; vamos fazer*).

A análise das interações entre pares, em momentos de atividades e projetos, permitiu ainda reconhecer que as crianças compreendiam/identificavam algumas das intencionalidades dos próprios colegas.

O exemplo que se apresenta de seguida é esclarecedor da compreensão dessas mesmas intencionalidades, interpretadas pelos pares.

“Na área das construções: Uma menina diz para um colega mais novo que brinca no PG: *não faças isso, não faças isso!* (referindo-se a este andar por cima dos blocos de madeira ao mesmo tempo que ela também anda). O menino imita a

menina mais velha, procurando equilibrar-se em cima dos blocos. Outra menina diz: *Ele está a experimentar* (identifica um propósito do colega).” (Sala A_NC 39, Abril de 2011).

As interações observadas foram também esclarecedoras de que as ações das crianças não se desenvolvem no vazio, antes emergem das suas vontades/motivações e muitas vezes de reflexões com as quais estas se envolvem. Acrescenta-se, ainda, que quando se dá espaço para a criança expressar-se esta, de facto, comunica de múltiplas formas quem é, o que pretende, o que pensa e o que faz.

O exemplo que se apresenta de seguida esclarece aquilo a que se faz referência.

“O Rafael sentado à mesa desenha e pinta [...] com a cor amarela as janelas do desenho que executa. Pede o roxo, faz outra janela. Pinta a janela. Faz com o azul outra janela. Pinta de amarelo. Continua desenhando bonecos (revela persistência porque dá continuidade a uma intencionalidade que detém). Fala sozinho. Aponta as imagens que desenhou e diz para ele próprio quem são. Desenha o PAI. Levanta-se e diz à investigadora: *é para a mãe que faz anos hoje* (o desenho).” (Sala A_NC 45, Abril de 2011).

No exemplo descrito evidenciam-se os propósitos da ação e as decisões tomadas pela criança declaradas nas seguintes perguntas: *porque* e *para quem*. Ao se procurar compreender porque fez a criança o desenho obtém-se como resposta *porque a mãe fazia anos*. Ao se procurar compreender para quem fez a criança o desenho compreende-se que o fez *para a mãe*.

O próximo quadro sintetiza a ênfase das interações no tempo de atividades e projetos.

Quadro 10: Interações no Tempo de Atividades e Projetos

TEMPO DE ATIVIDADES E PROJETOS			
Interações	(Cri «--» Cri)	Expressão sentimentos	
		Partilha saberes e experiências vividas	
		Diálogo sobre o mundo	
		Questionamentos emergentes do quotidiano	
	(Cri --» Objetos)	Criatividade, imaginação e complexidade na narrativa criada;	
		Momentos intensos de descoberta;	
		Tomada de decisões autónomas relativamente ao fazer	
		Apropriação de objetos para desenvolvimento de atividades e projetos	
	Consigo própria «Cri»	Verbalização (em voz alta)	Inquietudes
			Questionamentos
			Intenções
			Persistência no desenvolvimento dos seus propósitos
		Previsões científicas	
		Apropriação de experimentação continuada para alcançar propósitos	

Necessidades das crianças	Reconhecimento das suas realizações	
	Interesse em saber a opinião dos pares relativamente à sua prestação	
	Esclarecer os colegas relativamente ao que fizeram (mostrar resultado final)	
Compreensão da Partilha	Uso comum	
	Pertença de todos	
	Usufruto do que está disponível	
Estratégias de negociação/gestão conflitos	Diálogo democrático para tomada de decisões e resolução de problemas coletivos	
Propósitos das crianças	Comunicação do que vão fazer ou já estão a fazer;	
	Esclarecimento dos significados que atribuem às suas realizações	
Criação de propósitos	Antes da ação	Ações emergem de vontades/motivações e reflexões com as quais a criança se envolve
	Durante a ação (durante os processos de realização)	
	Construção de cenários para essas mesmas ações	
Tipos de intencionalidad e (expressão de propósitos)	Complementaridade de propósitos diversos (intencionalidades plurais)	
	Propósitos coletivos (intencionalidades comuns)	
	Persistência e interajuda na concretização de propósitos (sentido de pertença)	
	Compreensão de intencionalidades dos colegas (interpretações feitas entre os pares)	

1.10. Interações_ Tempo de Reflexão (B.9.)

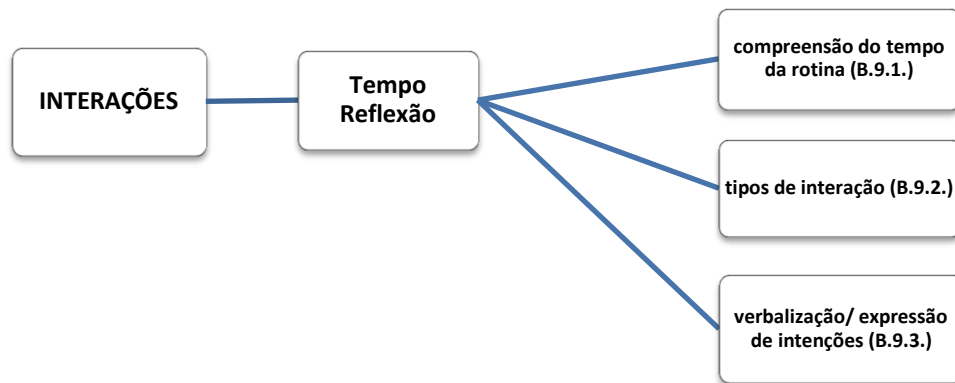


Figura 13 – Subcategorias de análise referentes às interações no tempo de reflexão

As interações desenvolvidas durante o tempo de reflexão permitiram compreender que este tempo teve propósitos específicos e comprometeu a participação de todos na dinâmica do mesmo, isto é, a participação tanto de crianças como de adultos.

As vozes das crianças, evidenciadas neste tempo, foram reveladoras de que as crianças compreendiam o tempo de reflexão e as ações levadas a cabo neste período. As crianças sabiam que este era um momento em que se fazia algo específico. Um tempo em que, em pequenos grupos, sentadas à mesa, cada uma dizia o que esteve a fazer no tempo anterior. De salientar que as crianças reportaram-se várias vezes a este momento fazendo uso da palavra *rever*²⁰.

As crianças, em várias ocasiões, associaram este tempo a um momento de comunicação e partilha entre pares. Revelaram compreender que para o desenvolvimento deste tempo havia necessidade de um responsável por mesa, que registasse aquilo que ia sendo dito. Ficou também explícita que esta função de responsável cabia a todos os elementos do grupo, isto é, era uma tarefa sujeita a rotatividade.

“Uma criança diz ao grupo que quer ser ela a fazer a reflexão. Outra criança diz-lhe: *Já reveste ontem!* Pergunto-lhes o que é *rever*. As crianças dizem: *Nós revemos aquilo que estivemos a fazer na sala; rever é uma coisa que nós dizemos quando saímos das áreas*, diz a Lia (6 anos); *É dizer o que nós fizemos*, diz a Soraia (5 anos).” (Sala A_NC 67, Abril de 2011).

No excerto, a criança verbalizou um “*nós*” (ex. *nós revemos; nós dizemos; nós fizemos*), ou seja, reportou-se a um grupo ao qual sabia que pertencia. Entende-se, portanto, que não só ela mas

²⁰ “Quando se pergunta ao PG como se chama o momento que eles estão a ter (de reflexão) eles dizem: *É hora de rever; É hora de dizer o que estivemos a fazer.*” (Sala A_NC 48, Abril de 2011).

todos os seus colegas iriam participar nesse tempo de reflexão, dizendo aquilo que fizeram anteriormente.

As crianças demonstraram também saber situar este período numa organização temporal e sequencial, nomeadamente, quando referiram que *rever é uma coisa que nós dizemos quando saímos das áreas*. As crianças evidenciaram compreender, portanto, que este tempo acontecia depois de elas saírem das áreas, ou seja, depois de decorrer o tempo de atividades e projetos.

As crianças revelaram equitativamente compreender que o tempo de reflexão acontecia diariamente e fazia parte da organização da rotina diária do grupo. Prova disso foram os diálogos das mesmas, no pequeno grupo, quando questionaram entre si quem ia rever e quando explicaram a um colega que não podia ser ele a rever porque já tinha sido ele ontem (*já reveste ontem!*). As crianças sabiam, portanto, que esse tempo fazia parte da rotina educativa e que todos os dias havia uma criança responsável, no pequeno grupo, pela tarefa de *rever*. Neste âmbito, o *rever* significou para a criança para além do ato de reflexão o registo desta mesma reflexão, isto é, a *escrita* daquilo que era dito por cada um dos elementos do pequeno grupo. Saliencia-se ainda a importância que a figura do responsável assumiu nos pequenos grupos.

“Na mesa um grupo de crianças dialoga acerca de *quem vai rever* (registar aquilo que fizeram).” (Sala A_NC 67, Abril de 2011);

“As crianças respeitam, escutam, respondem às questões colocadas pela criança responsável, aguardam que ela registe o saber expressado por elas.” (Sala A_NC 49, Março de 2011).

Veja-se o questionamento da criança que procurou esclarecer-se com os colegas do pequeno grupo: *quem vai rever* (hoje)? Esta criança procurou, no fundo, saber quem era o elemento referência daquele pequeno grupo, quem ia ter a responsabilidade de registar a sua narrativa e a narrativa dos colegas, quem ia dinamizar o diálogo no pequeno grupo onde estava inserida.

Nas interações das crianças também foi possível identificar as estratégias que lhes permitiam saber quem era o responsável pelo *rever* (registo) diariamente.

“Durante o momento de reflexão escuta-se as crianças de um PG: *Nós estamos a fazer... estamos a dizer o que estivemos a fazer. Estamos a rever. Eu sou o responsável. Nós sabemos quem é responsável no mapa das presenças.*” (Sala A_NC 74, Abril de 2011).

A frase pronunciada *nós sabemos quem é o responsável no mapa de presenças* é esclarecedora dos mecanismos adotados pelas crianças (neste caso, a apropriação do mapa disponível na sala)

para se organizarem nas dinâmicas de grupo. Destaca-se que esta apropriação estratégica do mapa não foi uma descoberta de uma criança específica, mas uma apropriação coletiva que foi acontecendo de modo progressivo e que emergiu fruto de uma necessidade sentida.

Salienta-se, neste contexto, a importância que detêm os instrumentos de apoio ao quotidiano (quando intencionalmente pensados) para o desenvolvimento da iniciativa e autonomia das crianças. Estes podem ser compreendidos e, conseqüentemente, utilizados pelas crianças se forem disponibilizados no ambiente educativo de modo claro, organizado e acessível. Quando os instrumentos de apoio ao quotidiano são detentores de intencionalidades transparentes, isto é, de propósitos esclarecidos, apresentam-se como facilitadores das interações desenvolvidas. Acrescenta-se, por outro lado, a ideia de que o facto de se atribuir intencionalidades àquilo que se disponibiliza no ambiente educativo, não invalida que os participantes, nomeadamente as crianças, façam outra apropriação destes mesmos instrumentos, ou seja, pode acontecer elas atribuírem-lhes funcionalidades plurais, distantes do espectável.

As crianças evidenciaram, ainda, associar este tempo a um momento de escuta, de diálogo individualizado e de registo.

“Aquilo que cada um diz que aconteceu no tempo anterior (tempo de atividades e projetos) é registado por um elemento de cada grupo.” (Sala A_NC 47, Março de 2011);

“Uma criança partilha com o PG como foi o seu momento de exploração (explica o que aconteceu no momento da sua ação intencional enquanto sujeito livre, competente e autónomo). Dá informações aos colegas sobre episódios vivenciados e que têm significado para si, descreve acontecimentos, explica ocorrências (ex. refere o nome do bebé (Luís) e explica que o bebé não dormiu na cama).” (Sala A_NC 77, Abril de 2011);

“As crianças dialogam entre si. O responsável diz: *Quem é que está a planear* (referem-se a fazer o registo escrito) *agora? Tem calma, não fales depressa.*” (Sala A_NC 76, Abril de 2011);

“A criança responsável chama a atenção dos colegas quando estes estão desatentos ou distraídos com outra coisa.” (Sala A_NC 49, Março de 2011).

Destaca-se, particularmente, a frase pronunciada pela criança responsável quando esta se dirigiu a uma das crianças do pequeno grupo e lhe disse: *tem calma, não fales depressa!* Esta criança demonstrou interpretar este momento de escuta individual e de registo escrito como algo muito sério e que tinha de ser feito com calma.

As interações estabelecidas entre as crianças (**cri** «--» **cri**) ocorreram de forma natural e espontânea no seio dos pequenos grupos. Nos pequenos grupos cujo dinamizador era uma

criança responsável, os questionamentos realizados foram essencialmente do tipo: *o que fizeste?* e *com quem?* A criança responsável usou ainda a questão *e então?* enquanto forma de dizer que aguardava que os colegas continuassem a fazer a sua partilha para ela registar. Observem-se os próximos exemplos onde estes questionamentos são visíveis e atente-se, de seguida, para a interpretação que é feita a partir dos mesmos.

“- *Soraia, o que é que fizeste hoje?*

- *Estive a fazer um faz de conta.*

- *E o que é que estiveste lá a fazer?*

- *Estive a tomar conta dos bebés, dei sopa aos bebés, dei banho, fui brincar com eles, fui levar eles à escola e também fui dar a banana a ele... e mais nada!”*

(Sala A_NC 70, Abril de 2011);

“A criança responsável pelo registo olha para outra criança e espera que esta narre o que esteve a fazer.

- *Fiz uma pista de carros.* – comunica a criança (entendendo que o responsável pelo registo aguarda que ela fale).

- **Com quem?** – pergunta.

- *Com o Flávio. Utilizei os blocos de madeira. Brinquei nos carros.* - diz.

- *Mais nada?* – pergunta.

- *Sim, depois arrumámos.”* (Sala A_NC 71, Abril de 2011);

“No pequeno grupo existe um responsável que regista o que cada um diz que fez. Este assume-se como líder. A criança responsável representa cada frase, cada palavra que os colegas dizem e faz-lhes perguntas: **o que fizeste? com quem? e então?**” (Sala A_NC 49, Março de 2011).

Os exemplos ilustram como as crianças do pequeno grupo evidenciaram prontidão e vontade de responder às perguntas da criança responsável e de estabelecer um diálogo com a mesma. São igualmente reveladores de que as crianças se apropriam de descrições enquanto forma de melhor expressarem o seu percurso do fazer.

Nos exemplos apresentados é ainda possível identificar que o principal objetivo da criança-responsável no questionamento foi manter com os elementos do pequeno grupo um diálogo motivado, contínuo e face a face, que clarificasse e enriquecesse a narrativa dos pares.

Salienta-se também que a criança-responsável, nos questionamentos que colocava às crianças do PG, não se reportava a ações passadas, mas antes a vivências desse mesmo dia. Lembra-se particularmente a frase colocada pela criança-responsável à Soraia: *Soraia, o que é que fizeste hoje?*

Também de referir que as respostas das crianças, face aos questionamentos colocados pela criança-responsável, procuraram ser esclarecedoras do seguinte: o que fizeram no tempo

anterior (*estive a fazer um faz de conta; eu estive a fazer um jogo*), como decorreu o processo de realização (*estive a tomar conta dos bebés, dei sopa aos bebés, dei banho, fui brincar com eles, fui levar eles à escola e também fui dar a banana a ele... e mais nada!*), que materiais utilizaram (*utilizei os blocos de madeira*) e com que colegas desenvolveram a atividade (*eu estive a fazer um jogo com a Rita*).

Salienta-se igualmente a expressão “mais nada” que as crianças utilizaram no seu discurso verbal quando quiseram esclarecer que tinham concluído o seu discurso verbal. Por exemplo, *fui levar eles à escola e também fui dar a banana a ele... e mais nada!*

O mesmo sucedeu no discurso da criança-responsável que na continuidade do questionamento que fez disse: *E mais nada?* Este questionamento, neste caso, pretendeu verificar se havia (ou não), por parte da criança que se pronunciava, mais algo a dizer. A resposta obtida nesta situação foi: *sim, depois arrumámos!* Na sua resposta a criança incluiu a arrumação enquanto algo que fazia parte dos seus processos de realização.

As **interações do tipo Educ-->Cri/PG** revelaram ser essencialmente de **questionamento** (*o que puseste no teu trabalho?; Já agora que letra é esta?*) e de **encorajamento** (*Tenho a certeza que sabes!; Boa ideia, podes trazer!*), tal como salientam os exemplos apresentados.

“A criança explora diferentes tipos de letras (grandes, pequenas, mais trabalhadas, menos trabalhadas). A educadora observa a exploração da criança e pergunta: **Já agora, que letra é essa?**” (Sala A_NC 63, Abril de 2011);

“A educadora vai colocando questões à criança responsável pelo dia: *Como é que hoje correu o dia? Com que material fizeste o trabalho à tarde? **O que puseste no teu trabalho?***” (Sala A_NC 81, Março de 2011);

“Uma criança pergunta à educadora se quer que ela traga as letras ucranianas para nós aprendermos. A educadora diz: **boa ideia, podes trazer.**” (Sala A_NC 62, Abril de 2011);

“A educadora diz para o PG (que se prepara para registar individualmente aquilo que esteve a fazer no tempo anterior): *Vamos escrever (primeiro) a data: dia 27.* Uma criança do PG diz-lhe que não sabe. A educadora responde-lhe: **tenho a certeza que sabes!**” (Sala A_NC 53, Abril de 2011).

Por fim, atentando para as interações analisadas no tempo de reflexão, é possível constatar que as crianças assumiram **discursos verbais reveladores de intenções**.

Partilham-se três exemplos que expressam os propósitos individuais das crianças.

O primeiro exemplo é o de uma criança que perguntou ao educador, na continuidade do diálogo que estabelecia com o PG, se queria que ela trouxesse as letras ucranianas para a escola, para

todos aprenderem acerca dessas mesmas letras. Esta criança tinha como propósito explícito a aprendizagem da escrita da sua língua materna.

O segundo exemplo é o de uma criança que expressou a ação que levava a cabo e o motivo de estar reunida naquele momento em PG: *nós estamos a dizer o que estivemos a fazer, estamos a rever*. O seu propósito explícito foi explicar ao adulto que momento estava o grupo a experienciar e qual o conteúdo do mesmo – a reflexão em torno do que estiveram a fazer.

O último exemplo é o de uma criança que enquanto estratégia para captar a atenção dos colegas referiu: *eu sou [hoje] o responsável*. O propósito implícito desta criança foi o de lembrar o grupo das suas funções enquanto responsável.

O próximo quadro sintetiza a ênfase das interações no tempo de reflexão.

Quadro 11: Interações no Tempo de Reflexão

TEMPO DE REFLEXÃO - INTERAÇÕES			
Compreensão do tempo	Propósitos específicos: comunicação e partilha conjunta		
	Compromete a participação de todos na dinâmica do mesmo		
	Escuta, diálogo e registo em PG		
“Rever”	Ato de reflexão		
	Registo desta mesma reflexão		
Objetivo do elemento responsável	Manter diálogo	Motivado	Que enriqueça a narrativa da criança
		Contínuo	
		Face a face	
Instrumentos apoio ao quotidiano	Detentores de intencionalidades transparentes		
Educador --» Criança/PG	Questionamento		
	Encorajamento		
Criança-responsável «--» Cri/PG	Questionamentos	O que fizeste?/Com quem?/E então?	
Atitudes das crianças nos PGs	Prontidão		
	Vontade de responder ao questionamento		
	Apropriação de descrições enquanto forma de expressão do fazer		
Tipos de verbalizações no PGs	Clarificação	O que se fez no tempo anterior	
		Como decorreram os processos de realização	
		Que materiais foram utilizados	
		Com que colegas desenvolveram a atividade	
Expressão de intenções	Referentes à aprendizagem		
	Referentes à experimentação (o que estiveram a fazer)		
	Referentes aos papéis assumidos no grupo (ex. função do responsável)		

1.11. Interações_ Tempo de Pequenos Grupos (B.13.)

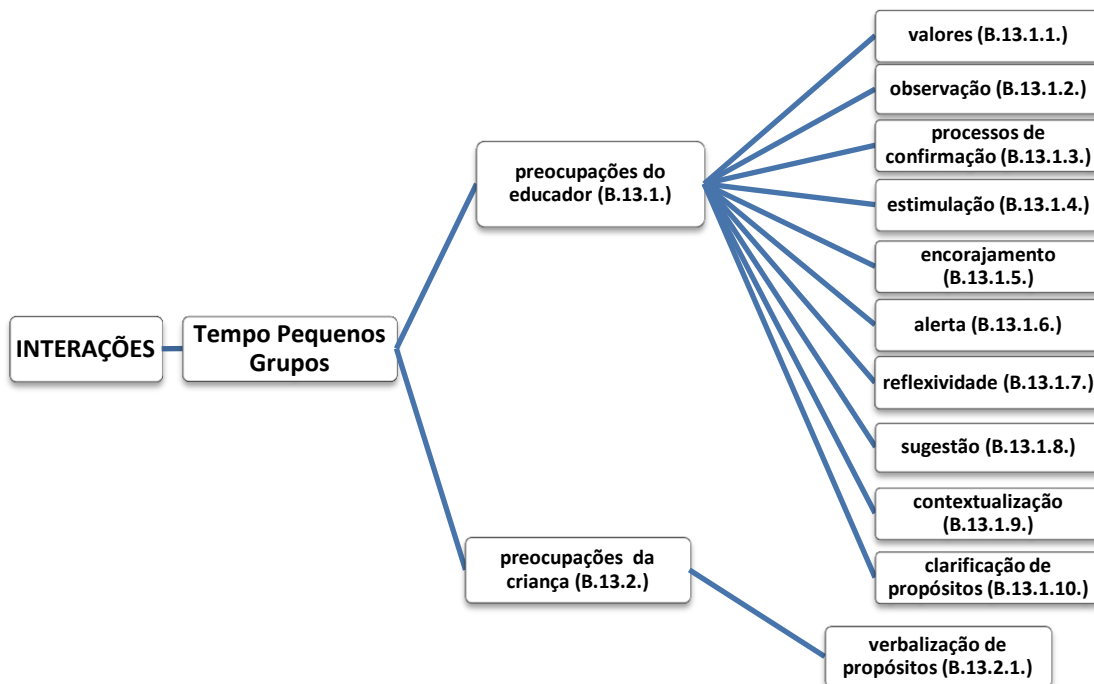


Figura 14 – Subcategorias e sub-subcategorias de análise de análise referentes às interações no tempo de pequenos grupos

A análise das interações no tempo de pequeno grupo ajudou na apreensão da compreensão dos propósitos atribuídos pela criança e pelo educador a este tempo. Evidenciou-se, nesta análise, que o educador direcionou as crianças para alguns tipos de ação, nomeadamente, para a **observação** (*vamos olhar para as chitas!*) e para **processos de confirmação** em torno das experiências vivenciadas (*está a resultar?*). O exemplo seguinte elucida este tipo de ações.

“Um dos pequenos grupos, em mesa redonda, realiza uma atividade juntamente com a educadora. Distribuem-se os trabalhos de pesquisa feitos em família. A educadora diz para o PG: *Vamos olhar para as chitas*. Juntos, vão explorando as suas características das chitas nas imagens que lhes são apresentadas (os pormenores, as formas, as partes do corpo...). No decorrer do diálogo a educadora pergunta: *quantas patas têm?* As crianças dizem 4 e confirmam, contando conjuntamente.” (Sala A_NC 85, Março de 2011);

“A educadora questiona o grupo acerca da experiência que está a desenvolver: ***Está a resultar?*** Uma criança diz: *está próximo!*” (Sala A_NC 87, Março de 2011).

O educador procurou, igualmente, **estimular** a ação da criança com o objetivo de promover a continuidade das atividades em desenvolvimento (*boa... isso... isso mesmo!; muito bem, agora*

podes fazer aqui mais outra (flor)); evidenciou também a preocupação de **encorajar** a criança e os seus processos de realização e aprendizagem (*boa João, muito bem!; tens de fazer mais... mais folhas; as tuas flores são cor de rosa; faz as tuas flores!*).

Vejam-se algumas situações onde são visíveis tais preocupações:

“A educadora acompanha a atividade de um projeto sobre as flores de um PG. Vai questionando o grupo. O grupo está a observar imagens de flores e a representá-las numa cartolina, cada um faz o seu trabalho individualmente. A educadora vai encorajando as crianças dizendo *boa, isso, isso mesmo!* À medida que cada criança realiza a atividade a educadora observa cada trabalho, dá dicas. A educadora chama a atenção de uma criança, questionando-a sobre aquilo que esta observou e seguidamente a cor que ela pegou para desenhar e pintar. As crianças estão envolvidas na atividade que continuamente executam. Uma criança de outra mesa aproxima-se e observa os colegas, depois de mostrar à educadora o que esteve a fazer até aquele momento. A educadora fala com ela e diz-lhe que também irá realizar aquele trabalho. Explica a educadora: *a técnica é igual, o trabalho é que será outro.*” (Sala A_NC 89, Março de 2011);

“Uma criança a partir de uma imagem real faz a sua representação. Quando termina diz: *Já está.*

A educadora diz-lhe: *Tens de fazer mais... mais folhas! Não vira a folha ao contrário!*

A criança insiste: *Já está aqui, apontando para o que fez!*

A educadora refere para ela continuar: *tens de fazer mais!*

Aproxima-se a educadora de outra criança e diz: *As tuas flores são cor-de-rosa! Faz as tuas flores.*

A criança aponta o seu trabalho procurando mostrar aquilo que fez. Diz à educadora que são redondas (as flores).

De seguida a educadora pergunta a outra criança que está ao lado: *Esta flor é esta flor?* (aponta para a imagem que a criança tem à frente como modelo a representar) (a educadora procura que a criança compare o modelo com aquilo que desenhou e pintou, ou seja, que procura representar). A criança diz que sim.

A educadora diz: *Muito bem! Agora podes fazer aqui mais outra [flor].*” (Sala A_NC 91, Março de 2011).

O educador procurou ainda **fazer sugestões** à criança e ao pequeno grupo sempre que estas se evidenciaram necessárias e impulsionadoras da continuidade da atividade.

“A educadora observa o PG. Aproxima-se de uma criança e mostra-lhe outra cor diferente da que ela está a usar, dizendo: *vamos ver outro amarelo, [este] é mais escuro.* Compara com a criança os dois amarelos: *o escuro e o claro.*” (Sala A_NC 90, Março de 2011).

O educador evidenciou também a preocupação de **contextualizar** as atividades e explicitar os seus procedimentos antes e durante a realização das mesmas (ex. *este trabalho é o escolhido para o dia da mãe; depois deste trabalho feito, isto vai ser para ser colocado numa base!*).

Demonstrou ainda, neste tempo de pequeno grupo, **atitudes de alerta** da criança enquanto forma de cuidar da condução da atividade do pequeno grupo (*têm de ter cuidado para não estragar as folhas; devagarinho, muito devagarinho!*). Em algumas circunstâncias esta atitude de alerta foi acompanhada, paralelamente, por **atitudes de encorajamento** da criança e do seu processo de realização da atividade (*muito bem, isso mesmo... mas sem carregar; é verdade, a roupa da mãe pode ser preta, mas não acho que a cara da mãe seja preta!*).

O educador também procurou, neste tempo, promover a **reflexão individual e conjunta**, assim como, apropriar-se do **questionamento** relativamente às ações da criança, enquanto forma desta se consciencializar dos seus desempenhos e questioná-los (*porque é que pintaste de cor de rosa? (a cabeça); quantas patas têm?*).

Relativamente às preocupações das crianças, neste tempo as crianças **expressaram intenções e reflexões**, nomeadamente, quando se envolveram com processos de experimentação, em pequeno grupo e no diálogo recíproco com o educador.

“As crianças dizem o que vão desenhar na folha: *Vou fazer a mãe, o mano*” (Sala A_NC 102, Abril de 2011);

“A criança aponta o seu trabalho procurando mostrar aquilo que fez. Diz à educadora que *são redondas* (as flores).” (Sala A_NC 91, Março de 2011);

“Uma criança questiona-se relativamente à cor do seu cabelo. Por sugestão da educadora vai ao espelho da sala confirmar qual é a cor do cabelo. A criança enquanto se vê ao espelho diz: *Preto muito escuro!* (referindo-se ao cabelo).” (Sala A_NC 103, Abril de 2011).

Os exemplos apresentados evidenciam como as crianças foram **verbalizando propósitos**, com referência àquilo que iam fazendo durante os processos de realização das atividades. Veja-se o conteúdo dos seus discursos: *são redondas* (a criança referiu uma característica das flores que desenhou); *vou fazer a mãe, o mano* (a criança descreveu o desenho à medida que o ia realizando); *preto muito escuro* (a criança identificou a cor do lápis que escolheu para representar o seu cabelo).

O próximo quadro sintetiza a ênfase das interações no tempo de pequenos grupos.

Quadro 12: Interações no tempo de Pequenos Grupos

TEMPO DE PEQUENO GRUPO – INTERAÇÕES			
Propósitos do educador	Ajudar a criança a envolver-se com...	Observação	
		Experimentação	
		Processos de confirmação	
	Estimular a criança		
	Promover continuidade da atividade		
	Encorajamento	Ação da criança	
		Processos de realização e de aprendizagem	
	Fazer sugestões	À criança	
		Ao PG	
	Contextualizar a atividade		
	Clarificar procedimentos antes e durante a realização das atividades		
	Promoção da reflexão	Individual	
		Coletiva	
Atitudes do educador	De alerta	Cuidar da condução da atividade do PG	
	De encorajamento	Da continuidade da ação das crianças	
	De questionamento	Das ações das crianças	Tomada consciência do seu desempenho
Expressão intenções da criança	Refere o que sente e o que quer	Em determinado tempo específico	
	O que vai fazendo durante o momento da ação		
Expressão reflexões da criança	Constata aquilo que observa e experimenta		
	Verbaliza interpretação que faz daquilo que observa		

1.13. Áreas de Aprendizagem_ Tempo de Atividades e Projetos (B.7.)

A análise realizada possibilitou constatar que no tempo de atividades e projetos as crianças desenvolveram aprendizagens diversas no domínio do eixo das linguagens²¹ e do eixo do ser relacional²².

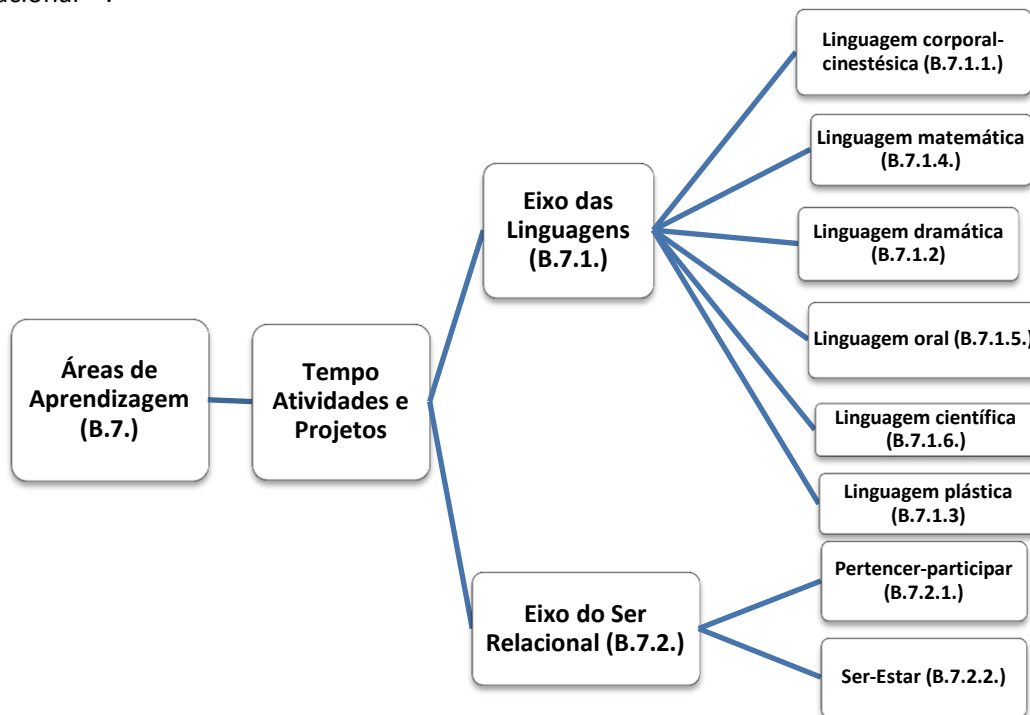


Figura 15 – Subcategorias de análise referentes às áreas de aprendizagem no tempo de atividades e projetos

No domínio da linguagem corporal-cinestésica, refere-se que as crianças concretizaram as suas planificações, essencialmente, recorrendo à exploração das potencialidades do seu próprio corpo. Verificaram-se diversas tentativas de experimentação no âmbito do equilíbrio corporal. Foi também notória, por parte das crianças, a apropriação dos materiais disponibilizados na sala e a atribuição de simbologia aos mesmos, de acordo com os propósitos definidos pelas crianças para a ação. Particulariza-se a recorrência à representatividade e a atribuição de significados dada os objetos enquanto formas de concretização de cenários para a ação.

“A criança faz ginástica espontaneamente com três colegas. [...] Faz diferentes exercícios [...] Realiza movimentos de elevação de pesos com as caixas dos jogos e encoraja os colegas a fazerem o mesmo.” (Sala A_NC 26, Abril de 2011);

²¹ O eixo das linguagens na Pedagogia-em-Participação tem como intencionalidade abrir portas para a exploração e comunicação em diferentes campos, como refere Oliveira-Formosinho (2007).

²² O eixo do ser relacional na Pedagogia-em-Participação tem como intencionalidade a interiorização de um sentimento de pertença (ser-estar) e de participação (pertencer-participar) (Oliveira-Formosinho, 2007).

“Uma criança [...] procura equilibrar-se em cima dos blocos que fazem de escorrega. [...] As crianças diversas vezes mudam a posição dos blocos e procuram equilibrar-se em cima deles. Cooperam conjuntamente: um colega estende a sua mão (como apoio) à colega que experimenta o equilíbrio em cima dos blocos.” (Sala A_NC 38, Abril de 2011).

No âmbito da linguagem matemática, de salientar que as ações das crianças incidiram na exploração das características de objetos e suas potencialidades, na experimentação de noções de equilíbrio e de peso com referência aos materiais disponíveis no espaço-tempo, na observação dos efeitos das ações sobre os objetos, em tentativas diversas de experimentação-observação-reflexão. Como exemplo ilustrativo apresenta-se o de uma criança que no tempo de atividades e projetos referiu aos colegas com quem interagiu que os jogos de matemática que agarrava nas mãos eram pesos para exercitar o corpo.

“Realiza movimentos de elevação de pesos com as caixas dos jogos e encoraja os colegas a fazerem o mesmo.” (Sala A_NC 26, Abril de 2011).

As aprendizagens no âmbito da linguagem científica desenvolveram-se muito em torno da observação/experimentação, constatação e reflexão. Realçam-se os **momentos de observação/experimentação** da criança relativamente aos efeitos da sua ação sobre os objetos (abandar tubos de ensaio de cores diferentes), aos movimentos dos objetos (tubos de ensaio cheios de água), aos efeitos diversos desencadeados por objetos semelhantes com características diferentes (temporizadores com tempos diversos). Os **momentos de constatação** ocorreram particularmente através da exploração livre dos objetos e sua experimentação autónoma, nomeadamente, quando a criança se deparava com descobertas e com a ocorrência de fenómenos de não previa e/ou desconhecia (ex. manuseamento dos ímanes). Os **momentos de reflexão** sucederam essencialmente nas partilhas que a criança fazia com o adulto, isto é, quando verbalizava o que esteve a fazer e o que estava a fazer no momento em que falava com o educador e quando procurava exemplificar ao adulto as descobertas que fazia.

No domínio da linguagem dramática, de referir que as ações das crianças assumiram-se de grande atividade e complexidade. As explorações realizadas foram no âmbito da representação de papéis e de situações do quotidiano, com muito detalhe, sequencialidade e complexidade (ex. organização de um piquenique no espaço amplo da sala, preparação dos bebés que iam participar do piquenique, confeção de diversas comidas para o piquenique, preparação das roupas dos bebés para irem sair...). A representação de papéis e de situações do quotidiano desenrolou-se tanto individualmente, como em pares e em pequeno grupo.

As crianças evidenciaram uma grande desenvoltura e dinâmica nas ações que desenvolveram, nomeadamente, na exploração dos espaços e dos objetos desta área do faz de conta. Facilmente encontravam os objetos que necessitavam, dirigiam-se para os diversos espaços do faz de conta com determinação e sem grandes hesitações.

Em certas alturas paravam no espaço e observavam o circundante (como que reestruturando o passo seguinte) mas logo de seguida voltavam ao dinamismo inicial.

Evidenciou-se também uma grande afetividade e atitudes de inclusão e interajuda face aos colegas mais novos do grupo. Salienta-se, como exemplo, o caso de uma criança que a certa altura do seu jogo simbólico chamou para brincar um colega mais novo, que a observava. A primeira criança assumiu-se a mãe que cuidava. Preparou para o colega um espaço à mesa, sentou-o, proporcionou-lhe uma refeição, manifestou atitudes calorosas, tal como fez com os restantes bebés que já estavam sentados à mesa.

Também se evidenciaram aprendizagens no âmbito da linguagem plástica, nomeadamente, aquando a realização de desenhos. As crianças tomaram opções livres e diversificadas relativamente às suas realizações: escolheram cores diversas para desenhar e para pintar, recorreram ao pormenor e ao detalhe na sua elaboração, procuraram verbalizar aquilo que iam fazendo – apontavam os elementos desenhados e diziam para si próprias o que esses representavam. No fim da atividade, dirigiam-se ao adulto e referiam para quem era o desenho que tinha sido realizado.

Apesar de a linguagem oral ter-se incorporado e dialogado constantemente com as outras linguagens já mencionadas, salienta-se que a mesma foi notória no tempo de atividades e projetos aquando os diálogos estabelecidos entre os pares e entre adultos e crianças. Em diversos momentos os diálogos prenderam-se com a partilha de experiências e de aprendizagens.

As aprendizagens enquadradas no eixo do ser relacional prenderam-se muito com a pertença e com a participação da criança. Também com uma aprendizagem e aceitação contínua de si e do outro. Foram notórias tentativas de interajuda e cooperação entre as crianças, manifestações de bem-estar no tempo-espaço-relação com os objetos, tentativas de partilha. Foi evidente ainda a presença de valores relacionados com a condição humana, tais como: respeito pelo outro, escuta e expressão de voz. De salientar que o espaço assumiu-se para a criança um espaço plural e de pertença, um espaço acolhedor e de contínua atividade, onde a criança tinha liberdade para agir, para ser e estar, para sentir, para partilhar, para comunicar, para partilhar, para reivindicar.

1.14. Áreas de Aprendizagem_ Tempo Reflexão (B.11.)

À semelhança do que se verificou no tempo de atividades e projetos, no tempo de reflexão as crianças desenvolveram aprendizagens diversas enquadradas no eixo das linguagens.

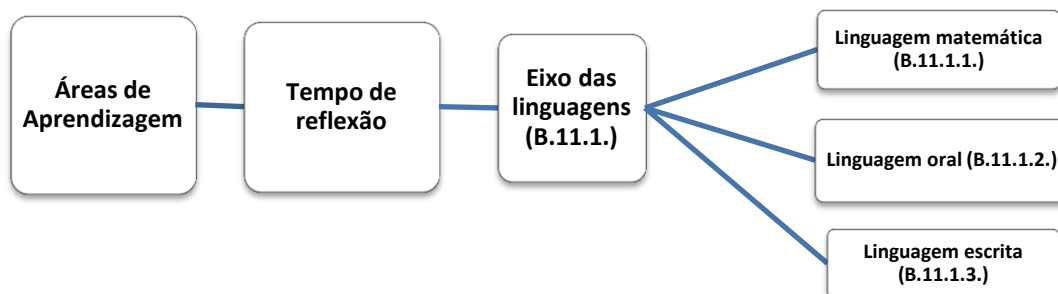


Figura 16 – Subcategorias e sub-subcategorias de análise referentes às áreas de aprendizagem no tempo de reflexão

As crianças evidenciaram estar a aprender no âmbito da linguagem matemática quando se envolveram com contagens, interpretação de tabelas, representação de letras e números (*ex. escrita da data*). Relativamente às aprendizagens no âmbito da linguagem escrita, de referir que estas assumiram especial notoriedade aquando a realização de registos de reflexão em pequeno grupo. Esta atividade de registo muitas vezes foi solicitada pelas crianças ao educador, emergindo portanto da sua própria iniciativa.

“Às 10h50 as crianças de um PG quando estão para iniciar o tempo de reflexão referem à educadora (que irá estar presente neste grupo) que querem escrever também o que estiveram a fazer no tempo de atividades e projetos.” (Sala A_NC 51, Abril de 2011);

Foi significativa ainda a variedade de estratégias utilizadas pelas crianças no decorrer do registo. Algumas crianças escreveram tal como falavam, outras utilizaram letras aleatoriamente e símbolos, outras exploraram diversos tipos de letras (letra maiúscula, minúscula e manuscrita), outras escreveram letras, palavras e algumas frases, outras desenharam enquanto representação da escrita, ainda outras usaram cores diferentes para a representação da escrita. Estes registos diversificados foram realizados autonomamente, sem qualquer interferência do adulto e procuraram ser uma forma de valorização da comunicação daquilo que ia sendo dito por cada elemento do pequeno grupo.

“As crianças vão escrevendo o que os colegas vão dizendo que fizeram durante o momento do fazer. Duas crianças escrevem já palavras e algumas frases (escrita efetuada tal como falam). Outras utilizam letras aleatórias e símbolos para registar o que é dito.” (Sala A_NC 56, Abril de 2011);

A linguagem oral foi transversal às outras linguagens referenciadas. Contudo, emergiu de modo particular nas inquietações que foram sucedendo nos diálogos estabelecidos em pequenos grupos relacionadas com o código escrito.

O próximo quadro realça o conteúdo das áreas de aprendizagens exploradas pelas crianças, evidenciadas nos tempos de atividades e projetos e de reflexão:

Quadro 13: Áreas de Aprendizagens evidenciadas nos Tempos da Rotina

TEMPO DE ATIVIDADES E PROJETOS E TEMPO DE REFLEXÃO – Áreas de Aprendizagens		
Linguagem Corporal- Cinestésica (Atividades e projetos)	Exploração potencialidades do corpo	
	Experimentação equilíbrio corporal	
	Apropriação dos materiais de acordo com propósitos (representatividade, atribuição de significados, construção de cenários para a ação)	
Linguagem Matemática (Tempo Atividades e projetos/Tempo Reflexão)	Exploração das características dos objetos e suas potencialidades	
	Exploração de noções de equilíbrio e do peso dos objetos	
	Observação dos efeitos da ação sobre os objetos	
	Tentativas de experimentação-observação-reflexão	
	Envolvimento com contagens, interpretação de tabelas, representação de letras e números;	
Montagem/ desmontagem de blocos		
Linguagem Oral (Tempo Atividades e projetos/Tempo Reflexão)	Verbalização entre pares do que observam durante a exploração	
	Expressão de atitudes de inclusão e interajuda	
	Valorização do que é dito por cada indivíduo	
	Verbalização dos processos de realização	
Linguagem Dramática (Tempo Atividades e projetos)	Representação de papéis/ situações do quotidiano	Individualmente
		Pares
		Pequeno grupo
	Exploração de espaços e objetos	
	Expressão de afetos entre pares	
Criação de cenários representativos		
Linguagem Científica (Tempo Atividades e projetos)	Experimentação por tentativa e erro	
	Observação / experimentação	
	Constatação	
	Reflexão	
Linguagem Plástica (Tempos de Atividades e projetos)	Realização de desenhos	
	Escolha contínua de cores	
	Recurso ao pormenor	
	Recurso ao detalhe	
Linguagem escrita (Tempo reflexão)	Exploração livre do registo	
	Realização de registos diversificados	

2. Inquérito por entrevista

Procura-se, de seguida, apresentar os resultados obtidos na análise do inquérito por entrevista, evidenciando a compreensão do educador no que se refere aos tempos da rotina educativa e aos papéis desempenhados pelos sujeitos (crianças e adultos) nestes mesmos tempos.

2.1. Compreensão da rotina educativa (B.1.)

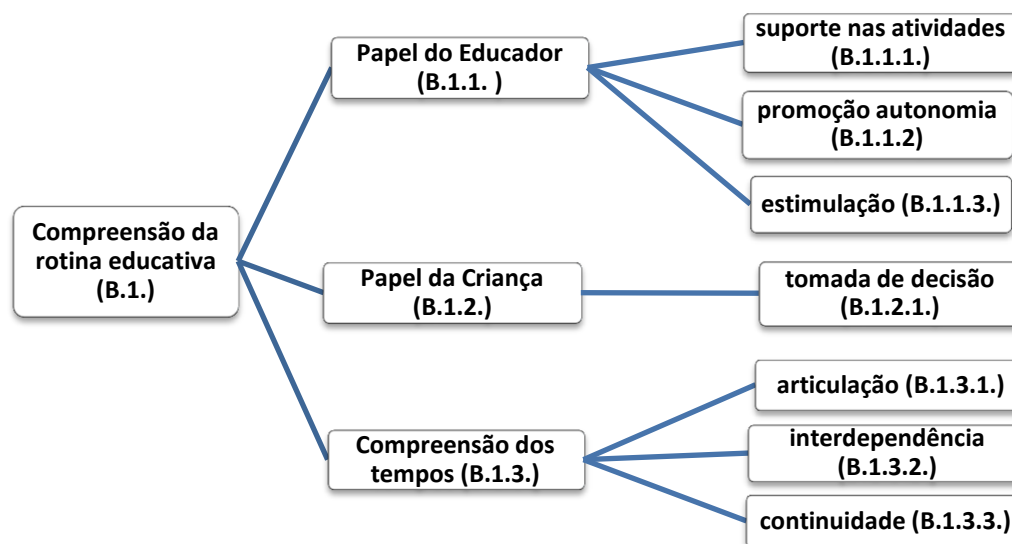


Figura 17 - Subcategorias de análise referentes à compreensão da rotina educativa

Começa-se por salientar que o educador A reportou-se à rotina educativa tanto na sua globalidade como na sua especificidade. A rotina educativa foi entendida na sua globalidade enquanto algo importante na vida da criança e do adulto. Evidencia-se, particularmente, o valor que assumiu a *articulação* e a *interdependência* entre os tempos para uma convivência coletiva saudável e para uma compreensão lógica dos tempos e dos seus propósitos, por parte das crianças. A questão da *continuidade* revelou-se igualmente importante para a vivência de experiências mais holísticas e transversais e menos pontuais no grupo.

O educador salientou que na rotina educativa tanto ele como a criança assumiam papéis diferenciados. De um modo global, o **papel do educador** passava pelo *suporte nas atividades*, pela *promoção da autonomia* e da *estimulação*. Para o educador estar presente continuamente no contexto era uma forma de auxiliar as crianças nas atividades e apoiar as suas ações. A autonomia assumia-se, por sua vez, um espaço de oportunidades concedidas às crianças para explorar materiais. O educador evidenciou a necessidade de, por vezes, *suspender* (Oliveira-Formosinho, 1998) a sua intervenção direta para promover a autonomia e encorajar a iniciativa

da criança. A estimulação, por outro lado, era percebida no quotidiano enquanto “provações” feitas às crianças durante as atividades.

O **papel da criança** na rotina educativa centrava-se, essencialmente, na tomada de decisões referentes às atividades. Reportou-se o educador à importância de ser a criança a dirigir autonomamente as atividades e não ele.

2.2. O ciclo tripartido (B.2.)

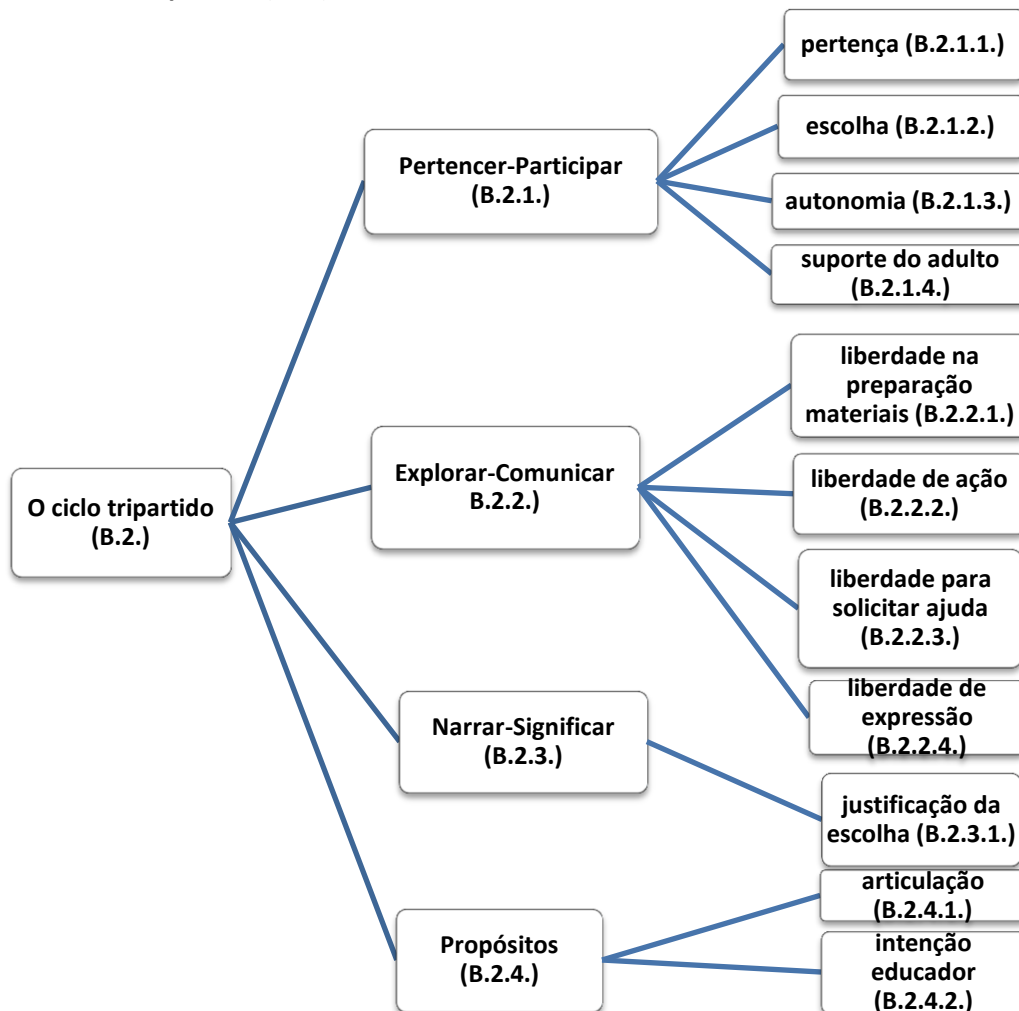


Figura 18 – Subcategorias de análise referentes ao ciclo tripartido

Os tempos de planificação, atividades e projetos e reflexão foram entendidos pelo educador A enquanto tempos ligados (“apesar de ser partido em três momentos ele está todo ligado” (ENT_Sala A_Interv. n.º 18)) e complementares (“não se vê um momento sem os outros, pelo menos era assim que eu o percecionava” (ENT_Sala A_Interv. n.º 18)), que formavam um ciclo contínuo e interdependente.

O educador A evidenciou perceber os tempos do ciclo tripartido – planificação, atividades e projetos e reflexão, enquanto detentores de propósitos claros, nomeadamente, tempos de escolha da criança que ajudavam o educador a “perceber os seus interesses para depois noutros momentos trabalhar com eles [crianças]” (ENT_Sala A_Interv. n.º 16).

Ainda relativamente ao ciclo tripartido de referir que este foi entendido enquanto detendo propósitos próximos dos eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). Este ciclo assemelhou-se a um período privilegiado de pertença. Como referiu o educador A “um momento realmente que é deles [das crianças]” (ENT_Sala A_Interv. n.º 16). O ciclo tripartido foi também percecionado enquanto momento de escolhas e período de total iniciativa da criança, no que se refere ao fazer e ao modo de concretização desse mesmo fazer. De salientar a este respeito que, o educador A distinguiu o ciclo tripartido de outros tempos da rotina, clarificando: “não quer dizer que seja só nesse momento [espaço para autonomia] mas aí [ciclo tripartido] acaba por ser um bocadinho mais para eles [crianças]” (ENT_Sala A_Interv. n.º 20).

O ciclo tripartido revelou-se também um período que contava diariamente com o suporte do adulto. O educador estava presente para dar sugestões às crianças, nomeadamente, quando estas tinham dificuldade em escolher ou organizar/concretizar as suas escolhas. Diz-se neste sentido que, os momentos de planificação, de atividades e projetos e de reflexão tiveram como propósito a experiência, por parte das crianças, de sentimentos de pertença e de participação (**eixo pertencer-participar**), enquadrados num contexto coletivo e cooperativo, numa comunidade de aprendentes.

Apresentou-se, de igual modo, um momento propício para a exploração e para o diálogo. A liberdade proporcionada às crianças para explorar e comunicar refletiu-se em quatro situações diversas: liberdade para preparar materiais que posteriormente a criança utilizava de acordo com os propósitos que previamente definia; liberdade para agir nas áreas disponíveis da sala; liberdade para se expressar e para decidir relativamente ao que queria fazer, como o ia fazer, com que materiais e na companhia de quem; liberdade para solicitar ajuda quando dela necessitasse (**eixo explorar-comunicar**).

Apesar de este ciclo constituir três tempos inseridos num só, salienta-se que o educador A atribuiu especificidades a cada um dos tempos do ciclo tripartido, clarificando o papel do educador e o papel da criança em cada um destes tempos.

2.3. Tempo de planificação (B.4.)

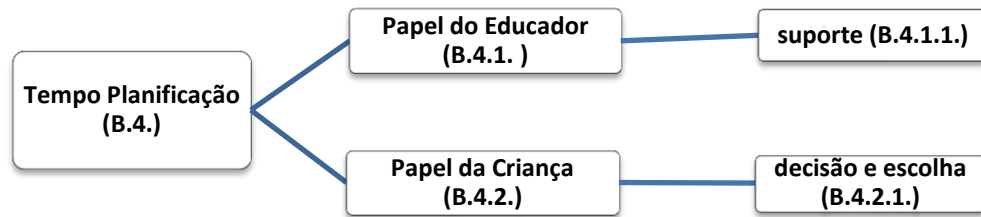


Figura 19 – Subcategorias de análise referentes ao tempo de planificação

O educador A quando se reportou ao tempo de planificação evidenciou que o principal **papel que exercia** era o papel de *suporte*. Enfatizou que este suporte passava, essencialmente, por apoiar as crianças na planificação, nomeadamente, nas escolhas das atividades e projetos. Destacou também o auxílio que prestava à criança no domínio da reflexão, sobretudo, em torno do que esta pretendia fazer, os materiais que queria utilizar e a escolha dos pares para a concretização da ação.

Relativamente ao **papel desempenhado pela criança**, o educador A evidenciou particularmente a ação de planear. De referir que este relacionou intimamente o planeamento com a escolha e com as tomadas de decisão.

2.4. Tempo de Atividades e Projetos (B.5.)

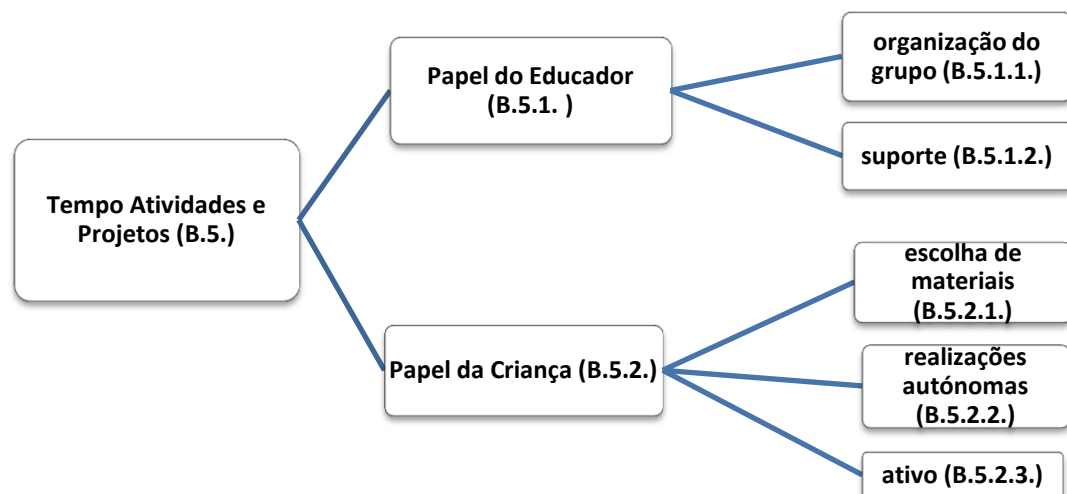


Figura 20 – Subcategorias de análise referentes ao tempo atividades e projetos

O educador A entendeu o tempo de atividades e projetos enquanto um tempo onde os papéis evidenciados pelo educador e pela criança se revelavam ativos, plurais e distintos.

O **papel do educador** comprometia-se com a organização dos grupos de trabalho (“o adulto ajuda a organizar o grupo”) e com a atribuição de suporte (“o adulto apoia a escolha da criança”; “está presente para ajudar na atividade, se houver necessidade disso”) (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 28).

O **papel da criança** passava pela escolha de materiais e por realizações autónomas. Relativamente aos materiais, de referir que a criança tinha a oportunidade não só de escolher os materiais como também de decidir o que fazer com eles. No que diz respeito às realizações autónomas, de salientar que estas passavam pela concretização de atividades planificadas no tempo de planificação, pela livre concretização de processos de realização (somente sob observação do adulto) e pela tomada de decisão (se queria ou não a ajuda do adulto ou de outra criança na sua realização).

2.5. Tempo de grande grupo (B.3.)

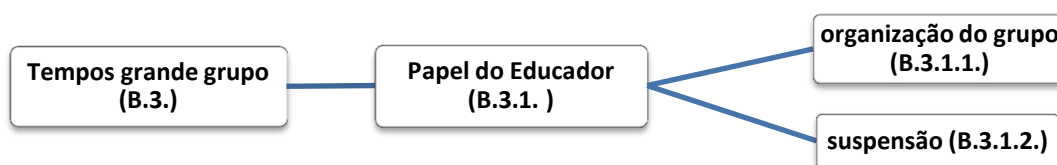


Figura 21 – Subcategorias de análise referentes ao tempo de grande grupo

Os tempos experienciados em grande grupo (o momento de acolhimento, o momento de conselho e o momento intercultural (hora de...)) foram esclarecidos pelo educador A enquanto momentos em que o **educador** assumia dois papéis: organização do grupo e suspensão.

Relativamente à organização do grupo, de referir que o educador procurava garantir o seu funcionamento e apropriava-se do questionamento para promover a dinâmica no mesmo.

No que diz respeito ao papel de suspensão, o educador A exprimiu a necessidade que sentia de, por vezes, *suspender* a sua intervenção ativa para dar voz às crianças, de modo a serem elas a conduzirem a ação que se desenrolava em grande grupo.

2.6. Tempo de pequenos grupos (B.7.)

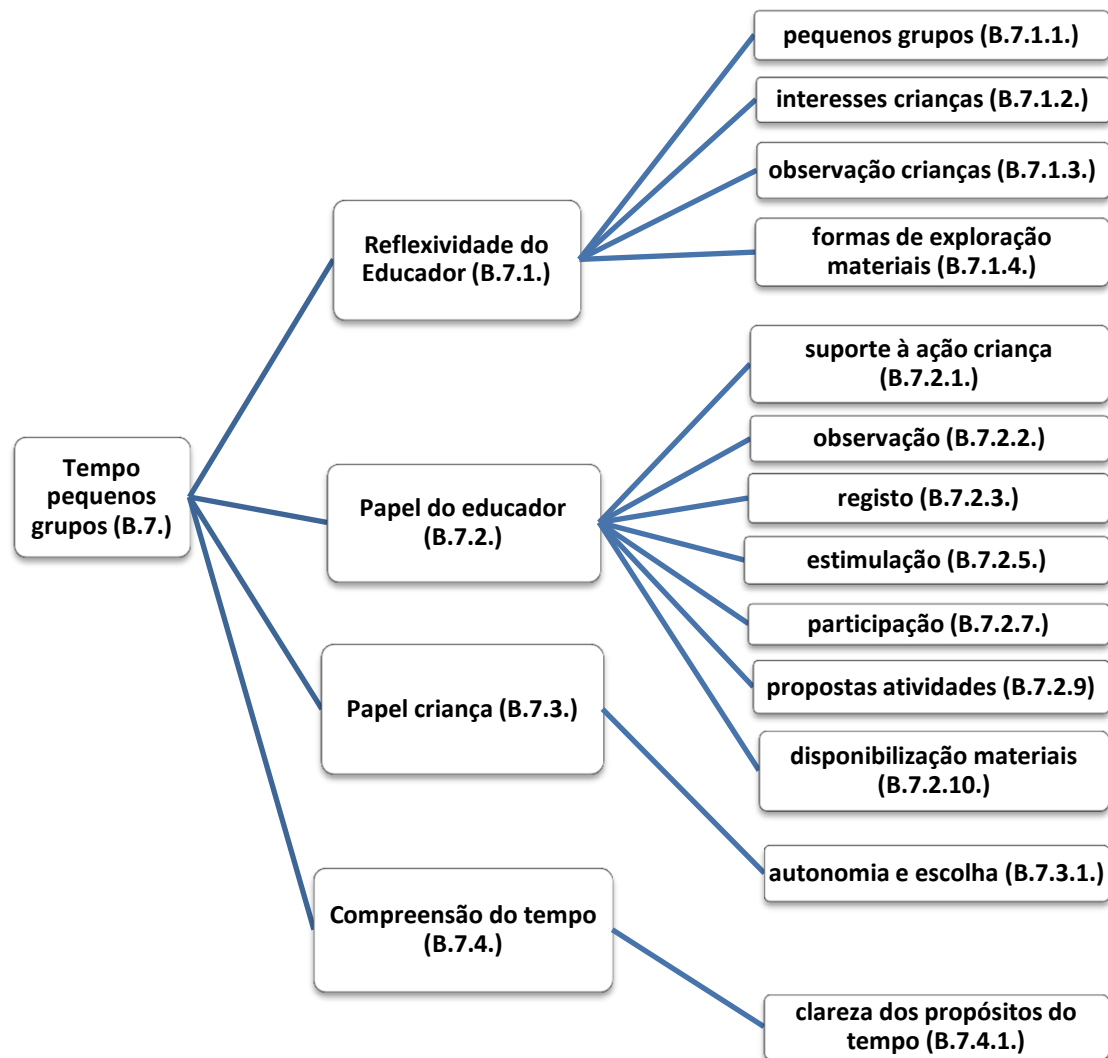


Figura 22 - Subcategorias de análise referentes ao tempo de pequenos grupos

O tempo de pequenos grupos foi entendido essencialmente enquanto um tempo de reflexividade do educador. Segundo o educador A, a experiência desse tempo implicava que o educador pensasse tanto nos pequenos grupos como nos interesses das crianças. O tempo de pequenos grupos concretizava-se tendo subjacente observações do educador relacionadas com as crianças. Este era um tempo em que as crianças exploravam materiais propostos pelo educador. O educador apresentava aos pequenos grupos materiais que previamente organizava e “nesse momento tentava sugerir formas de trabalhar com os materiais” (ENT_Sala A_ Interv. n.º 24).

O tempo de pequenos grupos foi ainda percebido enquanto momento de reflexão em torno da sua própria ação. O educador refletia as atividades que tinha programado e avaliava os efeitos que estas tinham provocado na criança. Por outro lado, procurava avaliar a sua própria

intervenção (ex. averiguar se estava a focar-se mais numas atividades e menos noutras) e definir estratégias para a aperfeiçoar (ex. pensar as atividades que propunha).

No que diz respeito aos papéis desempenhados pelos intervenientes neste tempo da rotina, de referir que o **papel do educador** prendia-se com diversos tipos de ação: dar suporte à ação da criança, ou seja, apoiar e auxiliar a sua exploração; observar a ação experienciada pela criança, a exploração dos materiais e as aprendizagens; registar as aprendizagens das crianças; promover a autonomia; estimular, ou seja, “provocar” a criança de modo a esta expandir os seus conhecimentos e aprendizagens; participar em algumas atividades do grupo; planificar; propor atividades e disponibilizar materiais.

Relativamente à planificação, de referir que o educador A procurava planificar de acordo com as áreas de conteúdo e os princípios-chave do modelo High Scope. A planificação procurava abranger todas as áreas, assim como, experiências diferentes. Esta era a base do educador A para pensar as atividades que podia fazer com o grupo, para além de considerar os interesses das crianças.

De destacar também que na planificação das atividades o educador A procurava ter em conta o aspeto da **continuidade da atividade**, de modo a não existirem atividades unicamente pontuais. Estas “atividades pontuais” dos interesses das crianças também existiam mas eram realizadas mais “para parecer um bocadinho de brincadeira” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 42), ou seja, aconteciam esporadicamente na sala. Havia, portanto, uma intenção de continuidade da ação intrínseca no ato e processo de planificar.

No que diz respeito às propostas de atividades, de ressaltar que apesar destas serem escolhidas pelo educador, este esclareceu que “não são coisas, como às vezes costumo dizer, caídas do céu” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 34), ou seja, são conscientemente planificadas.

Quanto à disponibilização de materiais, de referir que era o educador que dispunha os mesmos nas mesas para as crianças (“mas há ali um momento em que os materiais estão dispostos para eles” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 22)) e eram as crianças que iniciavam a atividade e decidiam a forma como queriam explorar os mesmos (“eles autonomamente é que iniciam a atividade e a forma como querem explorar” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 22)).

Segundo o educador A, a **criança** assumia no tempo de pequenos grupos um **papel** de autonomia e de escolha, que se materializava na tomada de decisões em torno de como explorar, observar e manusear os materiais.

Ainda relativamente à criança, o educador salientou que esta compreendia claramente o tempo e os seus propósitos. Particularmente o propósito do registo revelou-se claro para a criança: “eles [as crianças] compreendiam perfeitamente quando eu estava a fazer o registo, e diziam

que estava a registar aquilo que eles estavam ali a fazer”; “chegavam-me a dizer [...] escreve assim porque eu estou a dizer assim, eles percebiam isso.” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 42)

2.6.1. Proposta do educador nos pequenos grupos

Relativamente ao tempo de pequenos grupos, o educador A realçou o valor das suas propostas e as estratégias que utilizava para as promover no grupo.

Vejam-se, primeiramente, as suas preocupações relacionadas com as propostas que fazia, tendo como suporte a próxima figura.

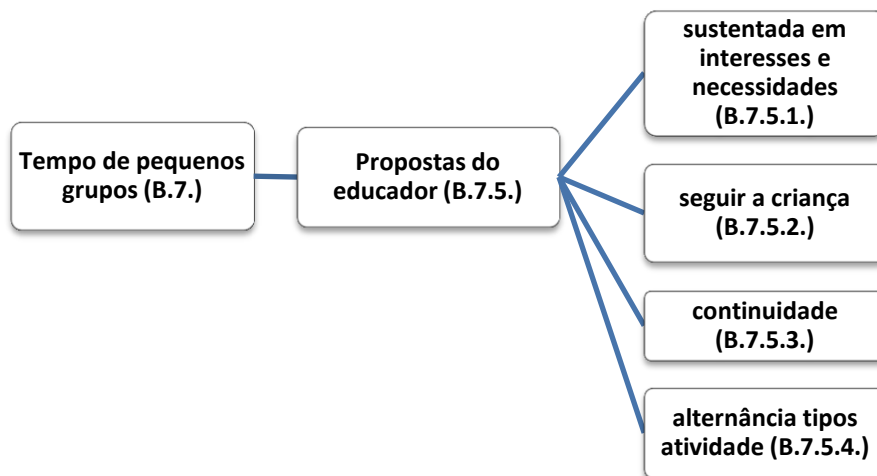


Figura 23 - Subcategorias de análise referentes às propostas do educador no tempo de pequenos grupos

O educador A entendeu o tempo de pequenos grupos enquanto um tempo propício para o desenvolvimento de experiências educativas. Quando se reportou às propostas focou-se, particularmente, nas atividades que ele próprio pensava e propunha. Associou, igualmente, o conceito de experiência educativa às propostas que fazia. De salientar que subjacentes a estas propostas evidenciaram-se os interesses das crianças e as suas necessidades. Veja-se o que disse o educador A: “as atividades que eu penso para este momento vão de encontro aos interesses e necessidades das crianças, que vão sendo observadas ao longo dos diversos momentos da rotina” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 24).

O educador referiu, igualmente, que procurava *seguir a criança*, ou seja, partia de conversas que surgiam para identificar os interesses do grupo e organizava a atividade/proposta tendo em conta essa escuta que fazia. Clarifica-se esta ideia escutando a voz do educador A: “era a partir daí [conversas] que eles [crianças] me davam os tais interesses deles e então partia do que eles me diziam” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 30).

O educador A, para além de ter identificado a importância da diversidade de atividades/experiências, também identificou a continuidade nas atividades enquanto um benefício para as

crianças: “acho que para eles acaba por ser melhor quando [as atividades] têm continuidade” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 34). Referiu ainda que a continuidade acabava por ter mais proveito e impedia que as atividades fossem repartidas no tempo: “na minha perspetiva eles acabam por nem ter tanto usufruto dessa atividade que é mais repartida no tempo”; “[dar continuidade] para não ser uma atividade pontual, uma atividade repartida no tempo” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 34).

O educador A também procurou explicar que, apesar de se preocupar com a continuidade, era necessário existir alternância entre atividades de continuidade e atividades mais livres. Veja-se: “foi uma estratégia encontrada minha [...] agora fizemos uma atividade mais de continuidade, agora vamos fazer uma coisa mais... mais livre” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 42).

O educador distinguiu, igualmente, estes dois tipos de atividade (*atividade mais de continuidade* e *atividade mais livre*), salientando a importância de se diversificar o fazer neste tempo de pequenos grupos. Disse o educador A: “quando fazia uma experiência de continuidade e a terminava gostava de fazer atividades mais livres, passo a expressão, as tais que chamo pontuais na rotina” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 40). Compreende-se, neste exemplo, que o educador associou as atividades propostas às experiências de continuidade e as atividades mais livres às atividades pontuais.

Salienta-se, ainda, que o educador percebeu que esta alternância de atividades era essencial enquanto “quebra” da rotina e enquanto forma de se dar mais espaço à criança para brincar e mais espaço ao adulto para participar com a criança nesse mesmo brincar: “para fazer uma quebra e para ser um momento de brincadeira e exploração em que eu participava mais com eles” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 40).

O educador referiu, igualmente, que as atividades livres que desenvolvia com as crianças “davam fruto” e eram um momento em que aproveitava “para tirar outras ideias do que é que eles estão ali a fazer, daquele interesse naquele momento. Pronto, foi uma estratégia que eu encontrei. Eu pelo menos achei que corria bem e que dava bom resultado” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 44).

2.6.2. Estratégias do educador para promoção da experiência educativa

Veja-se agora, tendo como suporte a figura que se apresenta de seguida, quais as estratégias que o educador referiu fazer uso para promover as experiências educativas no tempo de pequenos grupos.

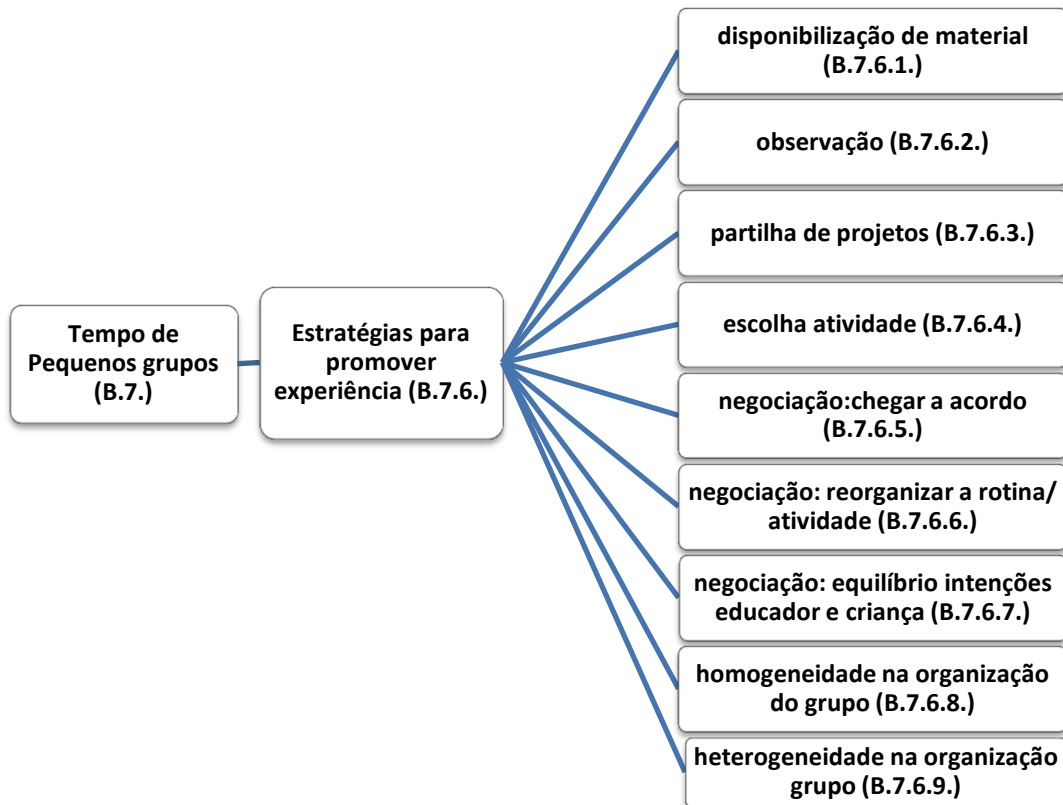


Figura 24 - Subcategorias de análise referentes às estratégias do educador para promover a experiência

Começa-se por salientar que o educador afirmou que utilizava estratégias para promover as experiências educativas. No que diz respeito às estratégias propriamente ditas, salienta-se que estas foram várias e assumiram propósitos diversificados, apesar de interdependentes. O propósito essencial de todas as estratégias era a promoção da aprendizagem.

As estratégias mais vezes referenciadas pelo educador foram a negociação, a escolha de atividades pelo adulto, a homogeneidade e a heterogeneidade na organização dos grupos.

As estratégias pronunciadas menos vezes, mas no entanto também referidas, foram a disponibilização de material, a observação e a partilha de projetos feita pela criança.

Relativamente à **disponibilização de material** referiu o educador A que disponibilizava o material na sala, pelos pequenos grupos. O propósito que procurava alcançar ao disponibilizar os materiais era, por um lado, as crianças explorarem os mesmos e, por outro, o educador “ver o que é que daí surgia com as crianças” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 48). De salientar também que, os materiais que eram disponibilizados às crianças em certas circunstâncias eram novidade, ou seja, eram trazidos pelo educador para a sala; não eram até aí parte integrante da sala. O educador quando os disponibilizava tinha como propósito promover a ação partindo da exploração dos materiais e fazer atividades com eles. Veja-se o que disse o educador: “estratégia, de levar algo

para a sala e depois a partir daí tentar fazer atividades que [...] os ajudasse” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 52).

A **observação** também se evidenciou uma estratégia utilizada pelo educador para promover a experiência. O educador salientou a importância de se observar aquilo que as crianças faziam no tempo de atividades e projetos e “partir do que elas fizessem em tempo de atividades” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 48).

O educador referiu, ainda, que escutar as crianças e deixá-las conversar e partilhar em grupo os seus projetos era uma estratégia produtiva para a emergência de novas experiências. Disse o educador A: “foi o caso de uma menina quando fez as chitas (um projeto) que depois apresentou em [tempo de] acolhimento e daí partir para ver o que é que acontecia com as conversas” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 48).

Outra estratégia enunciada para a emergência de novas experiências foi a **escolha da atividade** pelo próprio educador. O educador A percecionou a escolha da atividade como algo importante e que implicava a sua reflexão. Disse ele: “eu pensava numa atividade, não pensava no vago, no vazio” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 48).

O educador A também referenciou a **negociação** enquanto estratégia de promoção das experiências. Segundo ele, esta negociação podia acontecer de três formas:

- **Chegar a um acordo:** o educador e o grupo, por intermédio do diálogo, troca de impressões e explicações mútuas em torno do que pensavam e sentiam chegavam a uma concórdia (“havia necessidade de negociar com eles, ou porque eles não queriam aquela atividade específica, porque não tinham vontade, não tinham interesse, ou porque... pronto, mesmo eles até fazendo aquela atividade, pediam-me para fazer outra no dia seguinte”; “também conversava com eles, para eles perceberem que não dava para ser naquele momento...”; “eu tentava explicar-lhes porquê ... eles também, explicavam porque é que queriam fazer outra atividade” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 30));

- **Reorganizar a rotina/ atividade:** o educador concluía que era mesmo necessário fazer uma alteração na atividade e/ou reorganizar a rotina e, neste sentido, cedia na sua proposta (“era necessário fazer a alteração da própria rotina e da atividade” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 30));

- **Encontrar um equilíbrio entre as intenções do educador e da criança:** o educador e o grupo geriam os interesses e intenções de ambas as partes, procurando desta forma chegar a um equilíbrio em que ambas as partes se comprometiam e responsabilizavam por fazer algo que envolvesse o *eu* e o *outro* (“Exato [havia espaço para realizar aquilo que era planificado, mas também espaço para as opções delas]” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 32)).

Por fim, o educador evidenciou como estratégia homogeneizar ou heterogeneizar a organização dos grupos, estando subjacente a estas suas decisões propósitos esclarecidos.

De salientar que o educador A procurou **homogeneizar os pequenos grupos** por idades, no início do ano, porque não conhecia o grupo, no entanto, ao longo do ano foi fazendo alterações a estes mesmos pequenos grupos.

Houve um dos pequenos grupos, aquele que era composto por crianças que no ano seguinte iam para o primeiro ciclo, “que se manteve mais ou menos o mesmo, ao longo do ano inteiro” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 50). De referir que este grupo se manteve inalterável porque o educador procurava proporcionar-lhes atividades “mais direcionadas [...] para o primeiro ciclo” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 50), que “os ajudasse mais tarde na integração no primeiro ciclo” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 52) e que os ajudasse “a nível mesmo das aprendizagens” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 52). O educador quando se focou nas aprendizagens evidenciou, particularmente, aprendizagens de “matemática, leitura, mas também de outras [...] ao nível das regras, ao nível da forma de trabalho, trabalho colaborativamente com os colegas, por aí...” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 52).

O educador A procurou **heterogeneizar a organização dos grupos** depois de identificar que não resultava a sua organização inicial (“depois percebi que não estava a resultar e então em janeiro decidi a reformulação dos grupos” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 50)) e enquanto forma de alcançar um objetivo: “houvesse mais interajuda entre eles” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 50).

O educador A referiu, ainda, que depois de proceder à reorganização dos grupos constatou que esta alteração tinha resultado e originado “mais partilha entre eles (entre as crianças), mais entreajuda”. Mencionou ainda: “percebi que as crianças mais pequeninas estavam a ter um desenvolvimento um bocadinho mais rápido [...] porque estavam em contacto com aquelas crianças [mais velhas] (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 48).

3. Análise de documentos

Nos portefólios de aprendizagem das crianças ficou evidente a forma como o educador recorreu à rotina para documentar as vivências experienciadas no quotidiano educativo. A rotina foi entendida enquanto períodos de tempo diferentes (porque com propósitos diversificados) mas complementares, desenvolvidos ao longo do dia. Ficou esclarecido nos portefólios que a rotina tinha um objetivo central: *Brincar e Aprender*. A própria organização da rotina e os propósitos esclarecidos para cada tempo evidenciaram esta preocupação com a brincadeira e com a aprendizagem.

O educador descreveu, portanto, nos portefólios, cada um dos tempos da rotina, enunciando os propósitos que cada um deles assumia na vida do grupo. De referir que estes propósitos eram conhecidos tanto das crianças como dos adultos e, por isso mesmo, foram citados nos portefólios pela vozes das crianças.

O educador elucidou ainda a organização do tempo recorrendo ao registo escrito e fotográfico, assim como, às vozes das crianças e às suas próprias reflexões em torno do quotidiano educativo.

Veja-se o recorte retirado dos portefólios, que esclarece a organização da rotina e os propósitos atribuídos a cada um dos tempos.

9.00 – Tempo de acolhimento: *Sentamo-nos no chão a conversar e a contar as novidades. Marcamos também as presenças.*

9.20. – Tempo de planificação: *Sentamo-nos na mesa e nas cadeiras e dizemos à educadora A, à Telma e aos amigos o que queremos fazer nas áreas.*

9.30 – Tempo de atividades e projetos: *Vamos para as áreas brincar.*

10.20 – Tempo de reflexão: *Conversamos e contamos o que estivemos a fazer nas áreas.*

10.35 – Lanche da manhã: *Comemos as bolachas e a fruta... a maçã, a pêra, banana.*

10.40 – Momento Intercultural (A Hora de...): *Sentamo-nos em roda a ouvir uma história, a contar, a conversar...*

11.00 – Recreio *Fazemos o comboio para irmos para o ginásio ou para lá para fora.*

11.20 – Momentos de trabalho em pequeno grupo: *Trabalhamos nas mesas em pequenos grupos e fazemos actividades que a educadora A pensa.*

11.50 – Higiene: *Vamos à casa de banho fazer xixi e lavar as mãos com sabão e secar com o papel.*

12.00 – Almoço: *Comemos a comida, batatas, carne, feijão, arroz, salada, massa, sopa e a fruta.*

13.00 – Recreio: *Fazemos o comboio para irmos para o ginásio ou para lá para fora.*

13.30 – Relaxamento: *Ficamos sentados em roda, em silêncio. Fechamos os olhos e pensamos em coisas boas.*

13.50 – Momento de trabalho em pequeno grupo: *Trabalhamos nas mesas em pequenos grupos e fazemos actividades que a educadora A pensa.*

14.30 – Conselho: *Ficamos sentados em roda e conversamos sobre como correu o dia.* (Portefólios de Aprendizagem, Sala A).

Nos portefólios, o educador esclareceu todos os passos da rotina experienciados no quotidiano educativo, o que leva a crer que a rotina foi toda ela valorizada pelo educador e entendida pelo mesmo enquanto um todo.

De salientar que as descrições que constam nos portefólios fizeram referência à primeira pessoa do plural (*ficamos, fazemos, comemos, conversamos*) o que confirma, mais uma vez, a preocupação real do educador com o sentido de pertença e de participação (eixo pedagógico *pertencer- participar*) das crianças a um grupo, a uma comunidade de aprendizagem na qual se reveem.

A descrição da rotina esclareceu, também, que existiam diariamente momentos de interação direta entre o educador e as crianças e entre as próprias crianças; também momentos em que as crianças livremente, de forma independente ou em companhia, exploravam o espaço e os materiais conforme desejavam.

Os momentos de planificação, reflexão e pequenos grupos documentados revelaram-se tempos que privilegiaram esta interação direta, vivenciada em pequenos grupos.

O acolhimento, o momento intercultural e o conselho assumiram-se, identicamente, tempos de interação direta, porém, momentos vividos em grande grupo.

Relativamente aos tempos de atividades e projetos e de recreio, estes distinguiram-se enquanto tempos da rotina que não tinham uma dinâmica de grupo previamente refletida, na medida em que as ações das crianças emergiam das suas escolhas momentâneas e das decisões da tomavam relativamente aos espaços e materiais do quotidiano educativo. No que respeita às ações do educador neste tempo, salienta-se que estas procuravam apoiar as escolhas das crianças e dar suporte às suas decisões.

Será ainda de referir que o tempo de pequenos grupos e de reflexão foi interpretado pelo educador e pelas crianças enquanto um tempo que se concretizava nas mesas (*trabalhamos nas mesas em pequenos grupos; sentamo-nos na mesa e nas cadeiras*) e que envolvia uma intervenção direta do educador, ao contrário do tempo de atividades e projetos que envolvia uma intervenção direta das crianças.

No tempo de pequenos grupos o educador propunha uma atividade para cada pequeno grupo, sugeria a exploração de materiais e a experimentação de determinados modos de fazer (*fazemos actividades que a educadora A pensa*).

No tempo de atividades e projetos, tal como é referido pelo educador, as crianças iam para as áreas brincar (*vamos para as áreas brincar*), todavia, esclarece-se que este brincar assumia os dois propósitos inicialmente mencionados: *brincar e aprender*. Por outro lado, clarifica-se que o brincar era enriquecido por um momento que o antecipava (planificação) e por outro que o sucedia (reflexão).

Vê-se, portanto, que o brincar evidenciado nos portefólios, apesar de ser espontâneo e livre, emergiu de tomadas de decisão previamente determinadas pela criança. Por outro lado, revelou-se um brincar que tinha propósitos (a descoberta, a aprendizagem, a exploração, a ação sobre os objetos, sobre os outros e sobre si próprio) e, neste sentido, a reflexão à posteriori da brincadeira envolveu novamente a criança na reflexão e na narração partilhada do vivido (*conversamos e contamos o que estivemos a fazer nas áreas*).

Ainda de esclarecer que as crianças quando eram convidadas a planificar e a refletir sabiam sobre o que é que deviam planificar/refletir. Por exemplo, acerca do tempo de planificação é referido nos portefólios a seguinte frase: “sentamo-nos na mesa e nas cadeiras e dizemos à educadora A, à Telma e aos amigos o que queremos fazer nas áreas”.

De referir, além disso, que as crianças quando planificavam ou refletiam, nos tempos respetivos, as suas ações focavam-se naquilo que era pretendido, ou seja, elas realizavam a sua planificação ou reflexão considerando aquilo que se esperava delas: no caso do momento de planificação dizer aos adultos e aos colegas o que pretendiam fazer nas áreas da sala; no caso do momento de reflexão conversar e contar o que estiveram a fazer nas áreas.

Faz-se ainda referência ao facto do educador ter documentado de modos diversos, ou seja, o educador descreveu e comentou as vivências experienciadas considerando os propósitos de cada um dos tempos da rotina e a ação dos sujeitos (que se revelaram também diversas) em cada um destes tempos.

Quando o educador documentou as experiências vividas durante os tempos de atividades e projetos recorreu à descrição do que a criança desejava fazer, aos materiais que esta queria usar, aos propósitos que a criança tinha delineado quando decidiu fazer determinada atividade, aos processos de realização que adotou, às decisões que tomou, às descobertas que fez e à atribuição de significados que conferiu às suas produções.

Veja-se um exemplo:

“A Daryna na planificação diz: primeiro vou trabalhar com o barro. Vou terminar a construção dos meninos da sala. Quando terminar vou para a área das construções fazer um barco. Com os blocos de madeira vou fazer o chão, os de cor para a parede e os legos para o fumo. Entretanto o Rafael pergunta: e os

peixes? A Daryna responde: *não há peixes porque eles estão na água e não no barco.*” (Portefólio de Aprendizagem do Daryana, 2011).

Quando documentou as experiências vividas no tempo de pequenos grupos o educador procurou esclarecer o material que tinha disponibilizado às crianças ou, então, as atividades que tinha proposto aos pequenos grupos e/ou à criança individualmente. Fez ainda referência às decisões que as crianças tinham tomado durante os processos de realização da atividade ou de exploração dos materiais e identificou os materiais que, aquando este tempo, ele próprio disponibilizava às crianças e/ou os materiais que as crianças faziam uso. Em algumas circunstâncias o educador esclareceu, ainda, o que tinha planificado fazer com as crianças e o porquê dessa sua opção.

“Explorámos um material novo. Trouxe para a sala botões de diversas cores e formas. Em seguida, estivemos a explora-los: fizemos conjuntos por cores e tamanhos, sequências e contamos. O Rafael conta os botões colocados na mesa e faz corresponder o número à quantidade. Em seguida, continua a sequência iniciada. Fica a olhar para os botões e escolhe corretamente para conseguir terminar a sequência.” (Portefólio de Aprendizagem do Rafael, 2011).

Destaca-se, ainda, que o educador fez uso de expressões na primeira pessoa do singular para **descrever momentos vividos no tempo de pequenos grupos** e para **explicar as propostas que fazia** às crianças: *decidi, levei, sugeri, facultei, perguntei, aceitei a escolha, misturei, expliquei, distribuí.* Evidencia-se, particularmente, a ênfase que deu à sua própria ação na descrição do tempo e do que sucedeu durante o tempo.

Vejam-se alguns exemplos:

“Sugeri ao grupo trabalhar em pares e representar através da modelagem os amigos. (...)” (Portefólio de Aprendizagem da Daryana, 2011).

“Levei para a sala uma abóbora para as crianças explorarem. [...] Entretanto pergunto: *O que acham que está lá dentro?* O João, olha para mim e depois para a abóbora, pega nela e tenta ouvir o que está dentro. Entretanto, digo que vou cortar a abóbora para observarmos o que tem dentro. [...] Então explico-lhe que são sementes.” (Portefólio de Aprendizagem do João, 2011).

“Coloquei na mesa imagens com a respetiva palavra em manuscrito e sugeri que o grupo as reproduzisse. A Yasmin observa atentamente as imagens com as palavras. Escolhe uma imagem e pega na palavra. Observa a palavra atentamente e diz: *vou escrever a palavra tomate!* e tenta reproduzir da forma que está. Enquanto tenta reproduzir diz: *Educadora A*, isto é difícil. Ao que

respondo: *eu sei que é um bocadinho difícil mas fazes à tua maneira*. A Yasmin ouviu o que lhe digo e vai tentando escrever da forma mais parecida. Quando termina de escrever uma palavra observa as restantes na mesa, escolhe outra e escreve.” (Portefólio de Aprendizagem da Yasmin, 2011).

“Quando terminaram a construção dos amigos sugeri que representassem, através da modelagem, os pais. O Rafael iniciou de imediato o seu trabalho. Decidiu começar pela representação da mãe e antes de iniciar o trabalho explicou: *a mãe tem cabelo com trança e é grande. Os olhos da mãe são pretos. A mãe é de cor de pele, é da minha cor*. Em seguida, iniciou o trabalho. Primeiro fez a cabeça, o cabelo, os olhos, a boca, as orelhas. (...)” (Portefólio de Aprendizagem do Rafael, 2011).

Para descrever as experiências vividas, no tempo de pequenos grupos, o educador recorreu também a expressões na primeira pessoa do plural, por exemplo, *fizemos técnicas, decidimos, explorámos* (Portefólios de Aprendizagem do André e da Carina, 2011). Esta situação evidenciou-se, também, quando o espaço da ação e as atividades que aí se desenvolviam eram negociados entre crianças e os adultos. Ficou particularmente evidente, na análise dos portefólios, a negociação de atividades a realizar em pequenos grupos, no exterior e em situações de experimentação.

Vejam-se dois exemplos ilustrativos:

“Neste dia decidimos ir à descoberta do nosso jardim: descobrir as flores, as árvores, os animais que lá vivem. [...] No dia seguinte, trouxe para a sala as fotografias impressas. (...)” (Portefólio de Aprendizagem do André, 2011);

“Distribuí pelo grupo recipientes transparentes e um pincel e fizemos uma experiência para perceber o que acontece à água quando está em contacto com alguns materiais (farinha branca de neve e maizena, azeite, óleo, corante, açúcar, vinagre, sal). Um a um foram escolhendo os materiais que queriam misturar com a água. A Daryna decidiu misturar na água o corante verde. Colocou água dentro do recipiente, o corante e mexeu. Observa a água e diz: *a água ficou verde, ficou da cor do corante porque misturou*.” (Portefólio de Aprendizagem da Daryana, 2011);

“Exploramos farinha misturada com água. O João vê a farinha e diz: *é farinha!* e sorri de forma entusiasmada. Coloquei um pouco de farinha à sua frente e colocou a ponta dos dedos na mesma. Entretanto decide prova-la e faz cara feia assim que coloca a farinha na boca. Seguidamente misturamos à farinha a água e o João observou o que estava a acontecer durante uns segundos.” (Portefólio de Aprendizagem do João, 2011).

No tempo de atividades e projetos o educador, para documentar, referenciou expressões que esclareciam as ações desenvolvidas pelas crianças. Por exemplo, *dirigiu-se, disse que ia*

para..., decide, faz, reflete, pegou, pousou, colocou, arruma, experimenta, observa, descreve, faz escolhas, ouve, representa, investiga, explora, decide fazer, repete, conversou, decidiu, questiona, inicia o jogo, manuseia.

A documentação referente a este tempo evidenciou ainda que o educador, através dos verbos que utilizou, deu relevância às interações e negociações que sucederam no quotidiano educativo, entre adultos e crianças e entre crianças.

Interação Criança «-» Criança: “A Yasmin no faz de conta está a tomar conta de um bebé, dá-lhe banho e veste-o. Em seguida dirige-se à vendinha onde se encontra a Daryna a vender alguns produtos. A Yasmin chega e diz: *Bom dia, vou querer um bolo e uma fruta para o bebé*. A Daryna ouve a cliente, prepara o pedido colocando-o em cima do balcão. A Yasmin come o seu bolo e dá a fruta ao bebé. No final pergunta: *quanto é?* A Daryna responde: *5 euros!* A Yasmin abre a sua bolsa e retira uma carteira. Abre-a e retira o dinheiro entregando-o à Daryna. Fecha a carteira despede-se da Daryna e leva o bebé para a cama, tendo-o deitado e aconchegado.” (Portefólio de Aprendizagem da Yasmin, 2011).

Interação Criança «-» Adulto: “O Rafael dirige-se ao faz de conta e pergunta se pode ir para lá um bocadinho. Respondo que sim e ele decide: *Educadora A, quero fazer um mercado*. Vai até à cozinha do faz de conta e pega no material que considera necessário e coloca-o na mesa. A Joana que o observa pergunta se pode ajudar. O Rafael responde que sim e os dois continuam a preparar o material. Entretanto o Rafael olha para mim e diz: *Educadora A, tu é que vens aqui comprar*. Concordo com ele e sou a cliente. Assim o Rafael pergunta-me: *O que vai ser?* Eu vou enunciando alguns legumes os quais o Rafael escreve na agenda. Quando termino pergunto quanto é e o Rafael faz as contas. Diz-me o valor, pago-lhe e ele dá-me o troco.” (Portefólio de Aprendizagem do Rafael, 2011).

Interação «Criança»: “O João decide pegar nas conchas e nas lupas que existem na sala. Coloca-as na mesa, abre a caixa, retirando algumas conchas e coloca-as em cima da mesa. Em silêncio o João observa as conchas, uma a uma, rodando-as. Depois coloca a concha perto do nariz e cheira-a, depois coloca-a ao pé do ouvido para ouvir. Enquanto está a observar não tece comentários. Entretanto decide observar as conchas com o auxílio das lupas.” (Portefólio de Aprendizagem do João, 2011).

Relativamente aos tempos de planificação e reflexão, salienta-se que estes não evidenciaram relevância nos portefólios enquanto tempos independentes descritos nas jornadas de aprendizagem das crianças. No entanto, foi feita referência aos mesmos aquando a descrição das experiências vividas nos tempos de atividades e projetos. Esta opção pode dever-se ao facto de os tempos de planificação, atividades e projetos e reflexão serem compreendidos na instituição estudada, no âmbito da Pedagogia-em-Participação, enquanto um ciclo tripartido

e interdependente. Por outras palavras, cada tempo assume propósitos diferentes, no entanto, os tempos interdependem uns dos outros enquanto um ciclo.

Considere-se o exemplo:

“Na planificação a Daryna decide construir com barro os meninos da sala. Dirige-se à área das artes, pega no barro, nos teques, no pincel de cola de barro e senta-se na mesa. (...)” (Portefólio de Aprendizagem da Daryana, 2011).

Tendo como suporte o exemplo apresentado, esclarece-se a presença assumida de diferentes tempos num mesmo registo do educador:

- 1) Planificação: O educador reportou-se à jornada de aprendizagem experienciada pela criança esclarecendo primeiramente o que a criança planificou fazer (“decide construir com barro os meninos da sala”);
- 2) Atividades e projetos: O educador descreveu o sucedido no decorrer da atividade, nomeadamente, as ações da criança, as áreas para onde esta se dirigiu e os materiais que se apropriou (“dirige-se à área das artes, pega no barro, nos teques, no pincel de cola de barro e senta-se na mesa”).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sujeitos participantes detentores de intencionalidades

Os resultados do estudo permitem esclarecer que, tanto o educador como a criança foram sujeitos participantes do quotidiano educativo experienciado.

A participação da criança passou por diversos tipos de ação, nomeadamente, as mais evidentes: verbalização de escolhas e tomadas de decisão sobre a sua própria aprendizagem, escuta ativa e responsiva, questionamento, partilha de saberes e de indagações, reflexões individuais e em grupo e desenvolvimento de projetos e atividades escolhidos por sua iniciativa. Esta valorização da participação da criança evidenciada no estudo revelou-se coerente com a perspetiva educacional Pedagogia-em-Participação valorizada na instituição estudada.

A participação do educador comprometeu-se com uma escuta ativa e responsiva da criança, com o questionamento da mesma relativamente à escolha da sua planificação e às aprendizagens realizadas no tempo de atividades e projetos. A sua participação no quotidiano educativo reportou-se ainda à observação e registo contínuo das vozes das crianças (ex. o que esta planeava fazer, o que aprendeu, o que descobriu, o que quer vir a fazer, o processo como previa concretizar os seus propósitos), assim como, dos seus processos de aprendizagem, ao longo do tempo. Mais uma vez a questão da participação foi notória. O educador assumiu-se participante

ativo e paralelamente promotor da participação de outros sujeitos, especialmente das crianças. Também esta preocupação se enquadrou nos princípios da Pedagogia-em-Participação considerada na instituição em estudo.

Os resultados clarificam, igualmente, que no decorrer da rotina ambos os sujeitos participantes – criança e educador – não só criaram e desenvolveram intencionalidades como detiveram espaços e tempos diversos para o desenvolvimento dessas mesmas intencionalidades. A Pedagogia-em-Participação prevê a organização de espaços e tempos intencionais, pensados antecipadamente pelo educador para facilitar a aprendizagem da criança, apoiar a intervenção educativa e encorajar a ação dos sujeitos. De realçar que os espaços e tempos são intencionais porque refletem os propósitos da perspectiva educacional Pedagogia-em-Participação e porque encorajam a ação tanto do educador como da criança. Quer isto dizer que o educador apropriou-se do espaço e do tempo para desenvolver os seus propósitos educativos e providencia o espaço e o tempo para também a criança desenvolver livremente os seus propósitos, ainda que estes últimos enquadrados num ambiente intencionalmente pensado pelo educador.

Os resultados da investigação possibilitam ainda admitir que é importante que as crianças se envolvam com os significados do quotidiano educativo, ou seja, compreendam as intencionalidades do tempo e do espaço que presenciam, porque deste modo, para além de se sentirem mais seguras, vão saber gerir melhor e de forma mais coerente a sua própria aprendizagem nos distintos tempos proporcionados.

O estudo permite também esclarecer que, para que o educador concretize efetivamente a sua intencionalidade educativa, é necessário que a criança compreenda quais são os seus propósitos e o modo como pretende concretizá-los. Várias situações, não só nos portefólios mas também nas notas de campo recolhidas aquando o período de observação, revelam que as crianças gostam de agradar e corresponder àquilo que o adulto espera delas. No estudo, quando as crianças eram esclarecidas acerca daquilo que o adulto desejava que elas fizessem, as crianças não só iam ao encontro daquilo que eram os propósitos do adulto, como também tinham a habilidade de, durante os processos de realização, concretizar mutuamente os seus próprios propósitos de pensamento e de ação.

Intencionalidades singulares e plurais

Os resultados permitem compreender que o que levou o educador a decidir pedagogicamente, a tomar decisões, a fazer negociações foi a sua própria ação reflexiva que adveio das suas crenças, valores, conhecimentos múltiplos que esclarecem a sua intencionalidade e o levam a agir de determinada maneira, a tomar determinado caminho que conduz a um determinado fim. De

realçar que esta ação reflexiva do educador encontrou suporte e sustentação na perspectiva educacional da instituição, nomeadamente, nos eixos intencionais da Pedagogia-em-Participação e nas próprias linguagens pedagógicas valorizadas.

De um modo particular, salienta-se a valorização que o educador fez da escuta da criança e a forma como procurou, nas interações que estabeleceu com a mesma, saber o que esta sentia, pensava, desejava (eixos ser-estar, pertencer-participar). Esta escuta foi entendida enquanto um direito que a criança tem à expressão (direito a dizer o que sente, o que quer e o que pensa) – direito este que deve ser exercitado. A escuta que o educador fez foi acompanhada do registo desta mesma narrativa, que a criança verbalizou na primeira pessoa, enquanto autor e criador de intenções e significados.

Apesar do educador se ter revelado sensível e disponível para a escuta é também verdade que este não abdicou dos propósitos que definiu para a sua intervenção. Os resultados espelham que o educador considerou os sujeitos com quem interagiu diariamente, deu-lhes liberdade para se afirmarem enquanto indivíduos competentes e ativos, contudo, paralelamente, teve em conta os seus próprios propósitos educativos. Estes são enunciados de educativos na medida em que se projetaram para fins pedagógicos.

Os resultados permitem confirmar que intencionalidades de sujeitos diferentes não são obrigatoriamente incompatíveis e distantes. Particularmente a análise e interpretação das interações desenvolvidas evidenciaram complementaridade de intencionalidades entre os pares e enriquecimento dos sujeitos aquando o desenvolvimento de intencionalidades plurais. Esta situação foi particularmente visível no tempo de atividades e projetos.

Durante os processos de realização, as crianças fizeram emergir da exploração dos espaços e dos materiais intencionalidades várias, tanto individuais como coletivas. De salientar que a organização das áreas de aprendizagem da sala e a variedade, funcionalidade e acessibilidade dos materiais se evidenciou propícia para o desenvolvimento destas mesmas intencionalidades. Compreende-se, assim, que as intencionalidades que se desenvolvem podem ser individuais (de um só sujeito) e/ou coletivas (de diversos sujeitos).

A verbalização de propósitos evidenciou-se tanto aquando o momento das escolhas das crianças (tempo de planificação) como no próprio decorrer da concretização dessas mesmas escolhas (tempo de atividades e projetos), isto é, durante os processos de realização.

Esclarece-se, ainda, que as crianças ampliaram, complementaram ou alteraram as suas intencionalidades de acordo com as interações que foram estabelecendo consigo próprias, com os pares, com os objetos e/ou em pequeno grupo. Esta situação foi particularmente clarividente no tempo de atividades e projetos e no tempo de pequenos grupos. Enfatiza-se, portanto, como

as interações são absolutamente importantes e propícias para a natural criação, expressão e concretização da intencionalidade dos sujeitos.

Os resultados são reveladores de que as crianças não foram indiferentes à intervenção educativa do educador, antes demonstraram sensibilidade para com as suas ações e propostas. Sempre que as crianças conheciam os propósitos dos tempos da rotina que estavam a experienciar e sempre que compreendiam aquilo que o educador esperava delas, procuravam ir ao encontro das intencionalidades do educador, nomeadamente, concretizando as suas propostas de atividades. Também é verdade que, simultaneamente conciliavam aquilo que entendiam ser as intencionalidades do educador com as suas próprias intencionalidades.

Tal situação transpareceu-se especialmente no tempo de pequenos grupos, em que o educador de forma explícita e clarificada apresentava ao grupo propostas de atividades e materiais para serem desenvolvidos. São diversos os momentos que espelham o modo como as crianças concretizaram as atividades propostas pelo educador, no entanto, procurando nos processos de realização (desenvolvimento da atividade) “introduzir” os seus propósitos e expressando os mesmos aos pares e/ou ao adulto. Diversas fontes de dados espelham esta tendência, nomeadamente, as notas de campo e os portefólios de aprendizagem das crianças.

Os resultados esclarecem ainda que, a liberdade concedida às crianças para comunicar as suas ações, pensamentos e ideias foi facilitadora e impulsionadora da definição, concretização e expansão dos propósitos das crianças. Quer isto dizer que, a intencionalidade é fruto de algo previamente pensado ou de algo que emerge durante a ação. A mesma, quando assume força de projeção torna-se intencional.

Tempos da rotina educativa experienciados

Os resultados esclarecem que a rotina educativa foi “respeitadora dos ritmos das crianças [e organizada], tendo em conta o [seu] bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72) no contexto de ensino-aprendizagem.

Os tempos da rotina assumiram-se *tempos relacionais* na medida em que enfatizaram a interação e procuraram humanizar “o espaço de vida e a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 113) da criança. Revelaram-se, igualmente, tempos diversos detentores de objetivos plurais. Através da experientiação de diferentes tempos perspetivou-se, globalmente, beneficiar a aprendizagem, o envolvimento e o bem-estar das crianças, assim como, as suas interações e a participação coletiva.

A rotina diária evidenciou ainda sequencialidade e flexibilidade apesar de ser intencionalmente organizada. Considerou dois tipos de tempos: tempos calmos²³ (planificação, reflexão) e tempos ativos²⁴ (atividades e projetos, pequenos grupos, recreio). Nos diversos tempos os momentos vividos pelas crianças foram experienciados tanto de forma individual, como em pequeno e grande grupo e em pares.

A rotina procurou equitativamente ser inclusiva e oferecer espaços e tempos plurais para que todas as crianças desenvolvessem as suas próprias iniciativas e explorassem os espaços e materiais autonomamente e com espontaneidade. Para além disso, possibilitou o desenvolvimento de interações diversas e de diferentes tipos: interações em pequeno grupo, entre pares, individualmente e com os objetos.

A este respeito, de relembrar que a Pedagogia-em-Participação propõe uma organização do tempo sensível às interações entre os sujeitos, preocupada com a comunicação e com a escuta ativa dos mesmos, assim como, com o desenvolvimento de intencionalidades plurais (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Esta preocupação assumiu notoriedade nos resultados obtidos no estudo, expressando-se particularmente no encorajamento do diálogo recíproco, na escuta continuada da criança, nas múltiplas interações estabelecidas nos diversos tempos e na aceitação mútua das intencionalidades do educador e das crianças.

De enfatizar também que os tempos da rotina procuraram ir ao encontro de propósitos específicos do educador. O tempo de planificação favoreceu, essencialmente, a ação de planificar e o exercício de tomadas de decisão. O tempo de atividades e projetos privilegiou a ação do fazer, isto é, a concretização e desenvolvimento de propósitos previamente definidos (ou não) pela criança. O tempo de reflexão valorizou o ato de rever, ou seja, a reflexividade em torno do que se fez anteriormente – o que se descobriu e o que se aprendeu, quer individualmente quer em grupo. O tempo de recreio beneficiou a exploração livre e autónoma da criança em ambiente natural, assim como, a dinâmica das interações de forma autónoma. O tempo de pequenos grupos encorajou, fundamentalmente, a exploração de atividades e materiais por parte da criança, apresentados pelo educador enquanto propostas de descoberta e experimentação para a mesma.

É ainda crucial referir que nos tempos de planificação, reflexão e pequenos grupos predominou, essencialmente, a organização em pequenos grupos e nos tempos de atividades e projetos e de recreio uma organização plural, ou seja, com predomínio e/ou alternância de atividade individual, atividade entre pares e atividade em pequenos grupos.

²³ Entendidos estes enquanto momentos de diálogo e de reflexão em pequenos grupos.

²⁴ Entendidos estes enquanto momentos de ação, concretização, experimentação, exploração de espaços e materiais diversos.

Presença de intencionalidades nos tempos da rotina

Os tempos da rotina onde a presença de intencionalidades se revelou mais notória foram os tempos de planificação, atividades e projetos, reflexão e pequenos grupos.

O tempo de planificação revelou-se um tempo de reais oportunidades de reflexão em torno do que cada criança pensava fazer. Assumiu-se uma ocasião por excelência para a criança aprender a definir/ estruturar intencionalidades para as ações que levava a cabo. Revelou-se, de igual modo, um momento peculiar para definirem-se propósitos, isto é, elaborarem-se planificações individuais e/ou coletivas que fossem o suporte das ações a desenvolver no tempo seguinte – atividades e projetos. Azevedo (2009) evocando Kemmis e McTaggart (1992), no estudo de investigação que desenvolveu sobre documentação pedagógica, salienta a importância deste momento na rotina esclarecendo que a planificação é “o que se faz para antecipar a ação” (p. 77).

O tempo de planificação assemelhou-se, ainda, a um tempo de contínua escuta e de registo dessa mesma escuta, aliás, aspetos muito valorizados na Pedagogia-em-Participação. Enfatiza-se de um modo particular o valor que a escuta assumiu para a verbalização de intenções da criança e para a compreensão do educador relativamente aos significados que a criança atribuía à realidade (espaços e objetos) que a circundava. Por outro lado, salienta-se a importância que a escuta revelou no tempo de planificação para o desenvolvimento de uma identidade e de um sentido de pertença a um lugar, a um grupo, a uma modo de fazer e de aprender (eixo pedagógico da Pedagogia-em-Participação *ser-estar*) e a experiência de um verdadeiro espírito democrático e de uma real comunidade de partilha e de aprendizagem (eixo pedagógico da Pedagogia-em-Participação *pertencer-participar*).

Acerca da escuta, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) salientam que “a criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões” (p.77). Mediante as escolhas e por intermédio da atividade reflexiva, a criança começa a pensar sobre os seus interesses e motivações, desenvolve competências de autonomia, iniciativa e previsibilidade e aprende a “antecipar alguns aspetos do modo de ação” (p.76). De salientar que este *habitus* e esta atitude reflexiva de que falam as autoras evidenciam ser, aliás, as intencionalidades primeiras do tempo de planificação da rotina educativa do caso estudado.

Dewey (1953) nas suas teses salienta a importância de se desenvolver uma educação que seja verdadeiramente educativa. Refere o autor que esta passa pelo estabelecimento de conexões entre a atividade do educador e a atividade da criança, assim como, pelo conhecimento das capacidades, gostos, hábitos e interesses da criança. Clarifica o mesmo autor que este conhecimento precisa ser continuamente alvo de interpretação.

Os resultados do estudo demonstram também que a criança aquando o momento de planificação expressou diferentes tipos de intencionalidades: escolha do espaço (onde?), identificação de propósitos para o fazer (o quê?), seleção de objetos a explorar (com que?) e escolha dos pares para interagir (com quem?). Houve ainda crianças que se pronunciaram relativamente aos processos de realização, recorrendo à descrição e à partilha dos motivos que as levavam a tomar determinada decisão (como? e porquê?).

A intervenção do educador revelou, por sua vez, ser facilitadora da verbalização das intencionalidades da criança. Salienta-se, particularmente, a escuta ativa e contínua desenvolvida pelo educador, assim como, a sua estratégia de questionamento enquanto formas intencionais de conhecer. De referir que este questionamento reportou-se, essencialmente, a questões do tipo *o quê, com e onde*.

Para a expressão de intencionalidades da criança parece também ter contribuído a liberdade que foi dada à mesma para tomar decisões, nomeadamente, para decidir o que fazer, para estruturar propósitos do pensamento e verbalizá-los. Será de todo importante mencionar que, o facto deste tempo de planificação ser realizado em pequenos grupos e de forma individual, assim como, o facto de existir na rotina um tempo específico para o ato de planificar, evidenciou ser vantajoso para a participação ativa da criança nas tomadas de decisão.

No que diz respeito ao modo como a criança interpretou o ato de planificar, de salientar que esta não somente o compreendeu enquanto período de definição de propósitos como também ato de comunicação e de partilha coletiva de propósitos singulares. Por outras palavras, para a criança o ato de planificar revelou ser, mais do que pensar e/ou tomar decisões, comunicar e partilhar em pequeno grupo essas mesmas decisões. A criança evidenciou, assim, estabelecer uma estreita relação entre o ato de planificar e a escuta.

Sabe-se que a criança aprende e apreende gradualmente o significado das atividades que faz. Desta forma, começa a posicionar-se e a tornar-se capaz de representar um papel assumido face a essas mesmas atividades. Segundo Dewey (1897), torna-se por isso fundamental que a criança desenvolva o hábito de planificar, nomeadamente, a habilidade de pensar sobre o que vai fazer. Refere o mesmo autor que o “ato de pensar é especial, porque coisas diversas sugerem sua significação peculiar; narra, cada qual, sua própria história, mas de modo diferente, conforme a pessoa que a observa” (1953, p. 41). Neste âmbito, o autor associa o ato de pensar à atividade intelectual do sujeito.

Os resultados do estudo esclarecem ainda que a criança compreendeu algumas das intencionalidades do tempo de planificação e, por isso mesmo, diariamente, colaborou na sua concretização, tanto organizando-se em pequenos grupos como participando nos diálogos

desenvolvidos em torno do ato de planificar. A este respeito, Arnaiz (2007) esclarece que quando a criança tem clara noção daquilo que vai fazer mais facilmente se organiza no tempo para levar a cabo ações. O autor acrescenta ainda a importância da criança perceber a organização da rotina enquanto forma de a ajudar a viver ordenadamente.

Os resultados evidenciam também as potencialidades do tempo de atividades e projetos e do tempo de reflexão.

No **tempo de atividades e projetos**, a criança teve oportunidades por excelência de exercer livremente a sua ação intencional, ou seja, explorou autonomamente os espaços e os materiais e, a partir deles, concretizou e desenvolveu propósitos pessoais e /ou coletivos.

As ações levadas a cabo pela criança no tempo de atividades e projetos foram fruto das suas escolhas e planificações prévias e emergiram no seio do grupo enquanto desafios do fazer. Estes desafios surgiram da iniciativa da criança e tiveram como principal intenção a experiência de conhecer, descobrir, compreender, esclarecer, partilhar. Os resultados do estudo evidenciam, assim, que o desenvolvimento de projetos e atividades onde a criança assume um papel ativo e é encorajada a tomar decisões em torno de processos é de todo essencial para uma aprendizagem enraizada, para o desenvolvimento da autonomia e de uma identidade pessoal e social.

O educador não desempenhou um papel diretamente interventivo no tempo de atividades e projetos. O seu propósito primeiro prendeu-se com o dar suporte e observar. Realça-se, no entanto, o facto de o educador no inquérito por entrevista ter expressado que sentia falta de estar com as crianças em momentos de brincadeira (no tempo de atividades e projetos), sem ter que estar preocupado, por exemplo, com o processo de registo.

No que diz respeito ao **tempo de reflexão**, os resultados do estudo apontam para a experienciação de um tempo ativo caracterizado pela reciprocidade de interações, pela escuta e pela partilha de saberes. Também um tempo de diálogo em torno dos efeitos que a planificação produziu na ação (o que se fez; como se realizou o planeado; como se concretizaram os propósitos delineados; com quem se interagiu) e um tempo de expressão de vivências experienciadas anteriormente.

Através da sua atuação, a criança evidenciou ser alguém competente, alguém que possui habilidades que coloca em prática de acordo com a realidade que se lhe vai apresentando. De referir que os resultados do estudo evidenciam claramente as seguintes habilidades: saber organizar-se em grupo, saber desenvolver dinâmicas de grupo, saber gerir conflitos e fazer negociações, saber registar e representar vozes de sujeitos diferentes, saber escutar opiniões diferentes e registá-las recorrendo a representações plurais, saber assumir uma atitude crítica

face ao conhecimento e saber apropriar-se de modelos e representação de papéis (ex. utilizar estratégias de registo que o educador faz uso).

Os resultados revelam ainda que a criança perspetivou o tempo de reflexão enquanto um tempo sério, de partilha de responsabilidades. Um tempo cujo objetivo era recordar (*rever*, como lhe chamava a criança) aquilo que se viveu e assumir posicionamentos face à experiência vivida, fosse ela individual ou coletiva.

O educador, por sua vez, assumiu preocupações com a promoção do diálogo continuado, participado e reflexivo da criança. O questionamento e a escuta da criança evidenciaram ser, mais uma vez (tal como no tempo de planificação), uma estratégia adotada intencionalmente pelo educador para conhecer a ação e o pensamento da criança, assim como, o seu processo de aprendizagem e descoberta.

O tempo de reflexão proporcionou à criança a possibilidade de construir sentidos para os seus propósitos do brincar. A construção de significados envolve muito mais do que relembrar o que se planeou fazer ou concretizou anteriormente. A criança quando fala com os outros acerca das suas ações envolve-se num contínuo processo de contar histórias. Reflete, constrói memória, forma representações mentais em torno da sua experiência e formula interpretações sobre a realidade. Dewey (1953) refere que, é mediante as significações atribuídas às coisas que “se fazem previsões, projectos, deliberações e interpretações” (p. 18). Neste sentido, quando a criança revê as suas experiências de aprendizagem, as memórias criadas e recordadas ajudam-na a reestruturar a sua compreensão sobre o mundo.

Será de referir que o tempo de reflexão apresentou limitações para algumas crianças, nomeadamente, para as crianças mais novas que integraram os pequenos grupos dinamizados por pares, isto é, os pequenos grupos cujo responsável pela dinâmica do diálogo foi um par. Algumas crianças, aquando o momento de reflexão em pequeno grupo, manifestaram algum retraimento e insegurança na expressão da sua voz e na afirmação das suas ideias. É certo que apesar de ter sido notória tal limitação também é verdade que na generalidade as crianças levaram muito a sério e valorizaram (inclusive nos grupos dinamizados pelos pares) a ação de escutar e de ser escutado, assim como, a partilha coletiva de saberes.

Buscando enquadramento no ciclo tripartido planificar-fazer-refletir, evidenciado nos tempos de planificação, atividades e projetos e reflexão, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) salientam a indispensabilidade da criança de tenra idade assumir protagonismo no decorrer da ação. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) indicam que quando a criança tem liberdade para expor as suas ideias, pensamentos, intenções e decisões, desoculta a realidade, ou seja, “dá voz à vida e projeta” (p. 95). Por outro lado, quando a criança narra o que sente, faz, perspetiva,

conhece e questiona, cria significados para a ação, para a experiência, para o seu próprio sentir. Deste modo, aprende refletindo o fazer, o sentir, o experimentar, o interrogar.

Arnaiz (2007) reporta-se à relevância da criança tornar-se gestora da sua própria aprendizagem. O autor considera, neste contexto, ser necessário todos os dias a criança falar acerca do que faz, como faz e sobre o que sucede no quotidiano, na medida em que este tipo de ações envolve reflexão.

Laevers (1994) enfatiza o ganho que existe quando os momentos experienciados pela criança são autênticos, ou seja, quando a criança experiencia envolvimento e bem-estar emocional nos processos de realização que leva a cabo. Perspetiva, assim, a emancipação do sujeito.

Hohmann, Banet e Weikarpt (1979) privilegiam, mais uma vez, a comunicação na sequência do planeamento-trabalho-síntese de memória. Percecionam, similarmente, as oportunidades de comunicar enquanto momentos propícios para as crianças “falarem umas com as outras acerca dos seus planos, ideias, problemas e experiências” (p. 198).

O **tempo de pequenos grupos** é, segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), tempo de alargamento das experiências de aprendizagem e tempo de sistematização. Os resultados apontam para uma preocupação por parte do educador no sentido de alargar as experiências de aprendizagem da criança e sistematizá-las. Este seu propósito revelou-se particularmente notório quando procurou promover o desenvolvimento de projetos e quando apresentou propostas de atividades e de materiais diversos para serem explorados em pequenos grupos.

Durante o tempo de pequenos grupos, o educador preocupou-se ainda em clarificar e contextualizar as propostas de atividades e materiais que apresentava às crianças. Foi também sua preocupação travar um constante diálogo de reciprocidade com as crianças e encorajar este mesmo diálogo no pequeno grupo. A escuta atenta do educador em torno das vozes das crianças (o que dizem, o que pensam, o que sabem, o que sentem) assumiu mais uma vez neste contexto uma notória visibilidade.

Acerca da escuta refere Oliveira-Formosinho (2011) que esta deve ser uma das intencionalidades que o educador deve deter na sua intervenção educativa. Menciona a autora que, para além da escuta da criança, o educador deve ainda aprender a escutar a cultura, a sociedade e a sua própria intervenção enquanto forma de “vigiar” os seus propósitos pedagógicos. Por outras palavras, mediante uma escuta atenta e a narração documentada dessa mesma escuta, o educador pode autorregular e esclarecer as suas intencionalidades educativas. Por exemplo, pode mais facilmente identificar as áreas curriculares onde precisa intervir para criar também mais oportunidades de aprendizagem; pode reorganizar o espaço e os materiais considerando aquilo que procura conhecer; pode disponibilizar jogos que facilitem e/ou impulsionem uma

determinada aprendizagem que do ponto de vista do educador seja essencial (Oliveira-Formosinho, 2011).

O tempo de pequenos grupos, para além de se ter evidenciado um tempo de escutas múltiplas – porque a criança escuta o educador e os pares, o educador escuta a criança e o grupo, também se revelou, similarmente, um tempo de respeito pelo ritmo individual dos sujeitos. Por exemplo, a constituição dos grupos realizada pelo educador procurou ser sensível aos ritmos das crianças, foi realizada tendo em conta o conhecimento que o educador possuía das crianças, conhecimento este advindo dos momentos de observação e registo e das interações estabelecidas com as crianças. Acerca dos ritmos individuais das crianças, Dewey (1953) ressalta o proveito de se respeitar os mesmos. Refere o autor que, quando estes não são respeitados corre-se o risco de serem formulados juízos rápidos mas inconsistentes e superficiais.

Epstein, Johnson e Lafferty (2011) apontam, ainda, para a necessidade de o educador possuir altas expectativas relativamente à criança e partilhar com a mesma essas mesmas expectativas.

Da intervenção educativa do educador de infância à criação de intencionalidades

Os resultados revelam que a intervenção educativa do educador de infância foi coerente e consistente, na medida em que se sustentou em *gramáticas pedagógicas* (Oliveira-Formosinho, 1998) da Pedagogia-em-Participação. Na sua intervenção, o educador revestiu-se de princípios, crenças e valores previamente esclarecidos e que permitiram ao mesmo orientar a sua intervenção para determinados fins.

O educador demonstrou estar consciente da indispensabilidade de desempenhar um papel ativo e de plasticidade na sua intervenção educativa. Também, de intervir por vezes na base da imprevisibilidade, sendo sensível às circunstâncias que se lhe colocavam. Também foi notória a persistência do educador no que se refere à adequabilidade e coerência da sua intervenção aos propósitos de cada tempo da rotina. Esta consciencialização do educador no que se refere à realidade circundante revelou ser, sem dúvida, condição essencial para que a sua intervenção educativa fosse bem-sucedida e contribuísse para o bem-estar, envolvimento e aprendizagem da criança. De igual modo, a observação e a reflexão evidenciaram-se instrumentos de suporte à intervenção, imprescindíveis para a concretização dos propósitos pedagógicos do educador. De esclarecer que estes instrumentos harmonizaram-se com princípios implícitos e explícitos da Pedagogia-em-Participação, encontrando nos mesmos sustentabilidade teórica e prática.

Será similarmente necessário enfatizar o efeito positivo que as interações revelaram nos diversos tempos da rotina e o modo inteligente como as mesmas foram pensadas pelo educador para a promoção do diálogo, da partilha, da socialização, do conhecimento. Por exemplo, o

educador recorreu a diferentes modos de organização de grupo (pequeno grupo, grande grupo, pares) para promover a interação e, no seio dos mesmos, interagiu com as crianças tendo em conta os pressupostos subjacentes a cada tempo da rotina.

Os resultados evidenciam ainda que os propósitos delineados para cada tempo da rotina comprometeram-se com os propósitos do educador e da criança. Quer isto dizer que, o espaço-tempo proporcionado (caracterizado pela sua clareza e organização intencional) contribuiu para que os propósitos do educador e da própria criança ganhassem forma, emergissem naturalmente e encontrassem suporte para se concretizarem. Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, tal oportunidade pareceu ser potencialmente rica e estimulante.

Ainda de salientar que, na intervenção educativa os eixos pedagógicos intencionais da Pedagogia-em-Participação assumiram uma clara notoriedade, isto é, as preocupações que o educador evidenciou relativamente à criança prenderam-se diretamente com o desenvolvimento desses mesmos eixos.

A própria rotina educativa revelou-se intencionalizante ao ser facilitadora da experientiação e interação de identidades individuais e sociais (eixo ser-estar) e ao encorajar o sentido de pertença e a dinâmica participativa (eixo pertencer-participar). Na rotina educativa valorizou-se e atribuiu-se destaque às vozes e às ações da criança. Encorajou-se, igualmente, a sua exploração autónoma e livre (eixo comunicar-explorar). Os tempos diversos da rotina consideraram a experiência individual e coletiva da criança, estimularam a reflexão em torno dessa mesma experiência e encorajaram a atribuição de sentidos em torno da realidade experienciada (eixo narrar-significar). Pode, portanto, dizer-se que partindo dos eixos pedagógicos e da organização da rotina educativa, o educador fez escolhas e tomou decisões referentes à sua intervenção, isto é, criou intencionalidades para a sua ação.

A rotina educativa apoiou, portanto, a intervenção do educador e as intencionalidades subjacentes à sua intervenção, tal como sucedeu com os espaços e os materiais intencionalmente organizados e disponibilizados para determinados fins. Diz-se, portanto, que a ação intencional do educador esteve presente na dimensão tempo pedagógico.

RESULTADOS DA ANÁLISE DA DIMENSÃO TEMPO PEDAGÓGICO

SALA B

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

À semelhança da análise efetuada na sala A, a análise da sala B considerou informações advindas de diversas fontes de dados, designadamente, notas de campo (1), inquéritos por entrevista (2) e portefólios de aprendizagem (3).

1. Notas de Campo

Foram analisados aqueles tempos da rotina educativa onde se realizaram mais observações aquando o período de recolha de dados:



Figura 1 – Tempos da rotina analisados

Para a compreensão da dimensão tempo procurou-se fundamentalmente analisar as ações do educador e da criança em cada um dos tempos referidos e compreender que intencionalidades estavam implícitas dessas mesmas ações.

A apresentação dos resultados e sua discussão considerou as categorias *ação do educador* e *ação da criança*, evidenciadas em cada um dos tempos da rotina.

Procurou-se, igualmente, identificar as relações estabelecidas entre as ações do educador e as ações da criança em cada tempo da rotina.

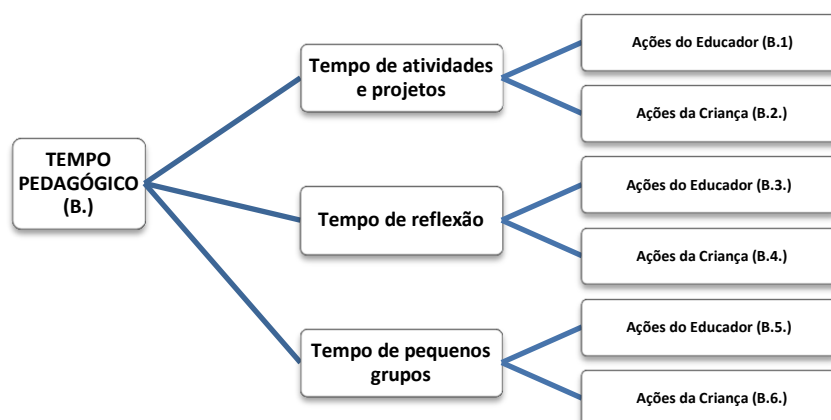


Figura 2 – Tempos da rotina educativa e categorias de análise

1.1. Tempo de Atividades e Projetos

Analisou-se primeiramente o tempo de atividades e projetos.

A figura 3 evidencia o foco de análise neste tempo, centrado nas ações desenvolvidas pelos respetivos sujeitos – educador e crianças.

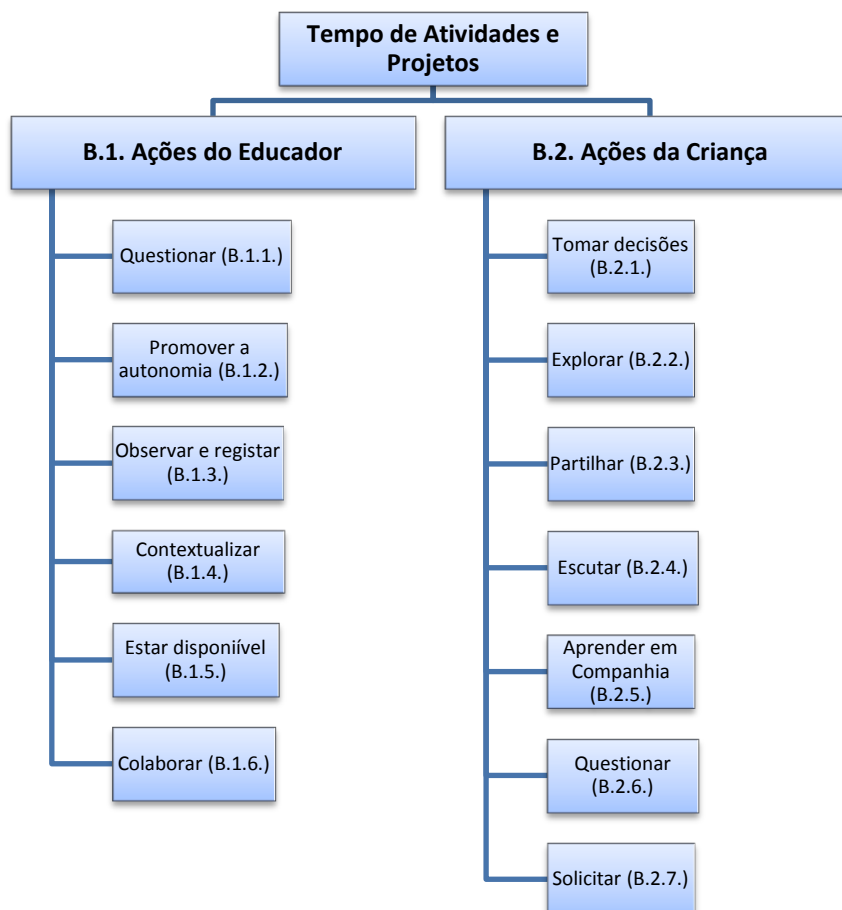


Figura 3 – Categorias e subcategorias de análise no tempo de atividades e projetos

A figura 3 apresenta, simultaneamente, as ações que as crianças e o educador desenvolveram aquando este período da rotina. Verificou-se que apesar da diversidade de ações desenvolvidas, umas evidenciaram ser mais frequentes do que outras.

1.1.1. Ações do educador

As observações realizadas em sala e o registo das notas de campo que as evidenciam esclarecem que o educador desenvolveu junto das crianças uma intervenção motivada e dinâmica, baseada em ações de diversos tipos.

A figura seguinte evidencia esta diversidade de ações a que se faz referência: ações de questionamento, promoção de autonomia, observação e registo, contextualização e colaboração com a criança e o grupo.

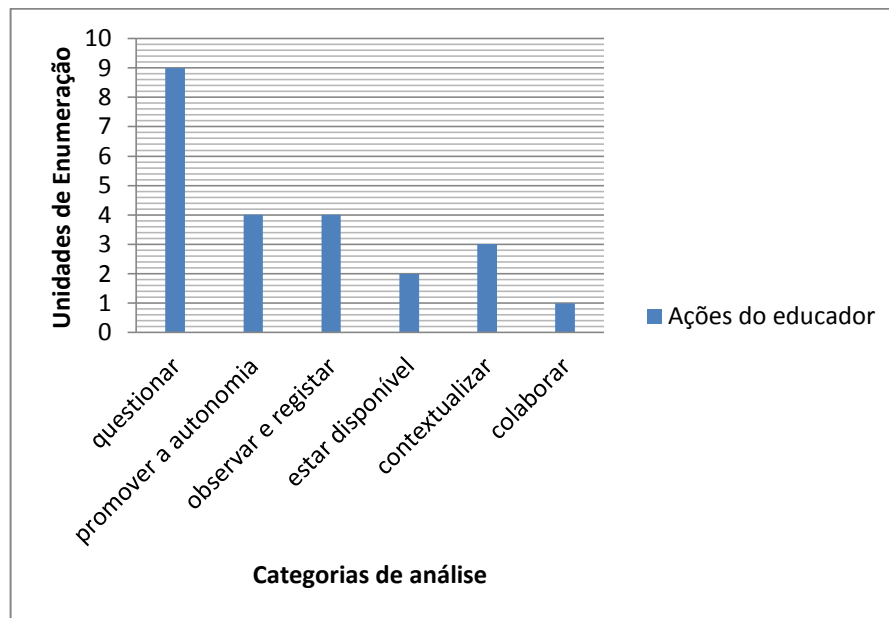


Figura 4 – Gráfico referente a ações do educador no tempo de atividades e projetos

De referir que as ações do educador privilegiaram em grande parte o questionamento, a promoção da autonomia e a observação e registo. Salienta-se, porém, que também o educador evidenciou ações de disponibilidade e de colaboração para com as crianças. Procurou igualmente contextualizar aquilo que ia acontecendo no próprio quotidiano, de modo a entrosar a criança na rotina e na realidade que esta experienciava diariamente. Foi notória a preocupação do educador no sentido de atender à criança e corresponder às suas necessidades, interesses e solicitações, assim como, ser pertença e participante do grupo.

Relativamente às ações de **questionamento** desenvolvidas pelo educador pode dizer-se que estas revelaram-se de diferentes tipos e detiveram propósitos também eles diversos. O educador procurou:

- **Primeiro observar e depois questionar:** “A educadora observa e vai questionando”; A educadora observa, depois pergunta.” (NC¹_Sala B_B.1.1., Junho de 2011);
- **Fazer confirmações com a criança:** “A Zaida tem a camisola dessa cor?; A Zaida sorri muito, é?; E eu também estou a sorrir?” (NC_Sala B_B.1.1., Maio de 2011);
- **Esclarecer dúvidas com a criança:** “O pincel não é muito grosso para fazer as flores?” (NC_Sala B_B.1.1., Maio de 2011);

¹ NC - Nota de Campo.

- **Pedir uma opinião com o intuito da criança fazer constatações e refletir:** “*O que é que achas? Olha, observa lá com a lupa.*” (NC_Sala B_B.1.1., Maio de 2011); “*Achas que consegues observar assim?* (refere isso quando a criança faz diversas tentativas para perceber como se utiliza um objeto)” (NC_Sala B_B.1.1., Maio de 2011);

- **Compreender as decisões e os processos de realização da criança:** “Pergunta à criança porque é que ela foi pintar a parte vermelha que já tinha pintado, dado que a criança com a tinta azul (que escolheu) pintou toda a folha de cor azul.” (NC_Sala B_B.1.1., Maio de 2011);

- **Ser suporte para a aprendizagem e sucesso da criança:** “Questiona a criança acerca de como podem fazer para fechar a caixa; Questiona-a diversas vezes até a criança fazer diversas tentativas e ter sucesso no fecho da caixa.” (NC_Sala B_B.1.1., Maio de 2011);

- **Estimular:** “*De que cor são os pauzinhos? De que cor são?*” (NC_Sala B_B.1.1., Maio de 2011).

O educador procurou também **promover a autonomia** da criança, nomeadamente, encorajando a criança na realização autónoma de atividades da sua própria iniciativa (*faz tu, olha escuta, faz tu, tenta lá fazer*), cooperando na aprendizagem da mesma e no sucesso das suas próprias atividades (*vamos lá então fazer, sim?; Eu ajudo, mas tu fazes, sim*) (NC_Sala B_B.1.2., Março de 2011).

Os resultados revelam ainda que o educador teve consciência da importância da autonomia que devia garantir às crianças, nomeadamente quando disse para o investigador: *a criança precisa descobrir uma forma de o fazer, não somos nós que o devemos dizer!* (NC_Sala B_B.1.2., Março de 2011).

O educador enquanto forma de promoção da autonomia desenvolveu, tal como refere Oliveira-Formosinho (1998), atitudes de *suspensão*, isto é, procurou sustentar a sua ação na observação, deixando a criança descobrir como funcionavam os objetos (*deixa-o descobrir como funciona*) (NC_Sala B_B.1.2., Maio de 2011).

No tempo de atividades e projetos, a presença do educador revelou-se uma presença forte, no entanto, com recurso a ações diferentes. Em certas circunstâncias as suas ações revelaram-se ativas e de interação contínua com a criança ou com o grupo, noutras circunstâncias as ações do educador evidenciaram-se mais discretas e controladas.

Realça-se ainda que o educador, aquando o tempo de atividades e projetos, procurou fomentar em si próprio o desejo de conhecer e de compreender a criança na sua individualidade e o grupo na sua pluralidade (*a educadora pergunta à investigadora se a criança “arrumou os materiais todos”*) (NC_Sala B_B.1.3., Maio de 2011). Uma forma de que se apropriou para o fazer foi a

recorrência à **observação e ao registo**. A apropriação destes dois instrumentos revelou-se uma ação bem interiorizada e desenvolvida de forma natural/espontânea pelo educador, isto é, que fazia parte do seu quotidiano educativo (*a educadora continua a observar; a educadora observa*) (NC_Sala B_B.1.3., Maio de 2011).

Faz-se referência ainda ao facto do educador apropriar-se de diversas formas de registo no quotidiano educativo, nomeadamente, do registo fotográfico e do registo escrito do observado (ex. registo dos processos de aprendizagem e das realizações finais das crianças). Relativamente ao registo fotográfico de referir que o educador procurou centrar-se naquilo que ia acontecendo, *no aqui e no agora*, isto é, nos processos de realização da criança. De salientar que o registo fotográfico foi ainda enriquecido, em múltiplas situações, pelo registo escrito do educador (*vai registando fotograficamente o que está a acontecer no momento da atividade e tirando notas que regista num papel*) (NC_Sala B_B.1.3., Maio de 2011).

Esclarece-se também que os registos que o educador fazia, eram acompanhados na maioria das vezes pela observação e/ ou aconteciam a par do diálogo que o educador estabelecia com as crianças (*enquanto a educadora dialoga com a criança vai registando; a educadora observa a criança na sua descoberta*) (NC_Sala B_B.1.3., Maio de 2011).

Ainda relativamente à observação e registo, de referir que o educador fez transparecer a forma como a observação e o registo eram essenciais no seu quotidiano. A título de exemplo, menciona-se um episódio em que o educador deu conta de que “perdeu” um momento importante experienciado por uma determinada criança, isto é, não foi a tempo de o observar e registar e comentou com o investigador “*não consegui [registar fotograficamente]!*”, referindo-se à realização do registo fotográfico. Este exemplo parece evidenciar a sensibilidade e os intentos que este educador atribuía ao registo, assim como, a tomada de consciência que possuía relativamente aos benefícios do mesmo.

O educador desenvolveu, igualmente, ações que tinham como propósito **contextualizar**. Desenvolveu ações que se prenderam com a identificação dos propósitos da criança e sua expressão oral. Apresenta-se, como exemplo, o seguinte: uma criança está a realizar um determinado desenho e utiliza os dois lados da folha. O educador questiona-a porque está a usar os dois lados da folha e a criança diz-lhe que de um lado são os gafanhotos verdes, do outro lado são os vermelhos. A abordagem que o educador fez face a este episódio que vivenciou foi reveladora de que verdadeiramente atribuiu significado à ação da criança e eventualmente identificou a intencionalidade da criança, nomeadamente quando lhe disse: “*AH! Vais fazer grupos!*” (NC_Sala B_B.1.4., Maio de 2011). Salienta-se que esta atribuição de significado só foi

possível porque o educador escutou a criança, ou seja, esteve desperto e sensibilizado para a escuta e procurou compreender o pensar e o fazer da criança.

Observa-se ainda neste estudo que o educador, tendo como propósito a transição do tempo da rotina, apropriou-se de uma abordagem de contextualização temporal. Menciona-se como exemplo o seguinte episódio: quando se aproximava a hora das crianças terminarem a atividade e transitarem para o tempo seguinte, o educador aproximou-se da área onde estava um pequeno grupo desenvolvendo uma experiência autonomamente e disse: *Agora vamos falar da vossa experiência* (NC_Sala B_B.1.4., Junho de 2011). É interessante a abordagem reflexiva e sensível do educador. Por um lado, respeitou e valorizou aquilo estava a ser desenvolvido pelo grupo. Por outro lado, ao referir aquilo que ia acontecer de seguida, conduziu as crianças de forma prazerosa para o tempo posterior. Pode dizer-se que estabeleceu uma articulação entre tempos diferentes (tempo de atividades e projetos e tempo de reflexão), fazendo de ambos um só.

O educador revelou-se também alguém disponível. Essa **disponibilidade** evidenciou-se, particularmente, na forma sensível como procurou sentar-se junto das crianças (*a educadora senta-se, então, junto a ela [criança]*), o tom de voz meigo que utilizou (*fala com meiguice*) e o facto de se ter colocado ao nível das crianças quando procurava falar com as mesmas (*colocando-se ao nível dela*) (NC_Sala B_B.1.5., Março de 2011).

O educador evidenciou também ações **colaborativas** no grupo, nomeadamente, quando procurou participar e ajudar as crianças na arrumação da sala e na limpeza da mesma (*colabora na arrumação da sala juntamente com as crianças, nomeadamente, na limpeza da água que durante a atividade caiu no chão*) (NC_Sala B_B.1.6., Junho de 2011). Esta sua postura parece prender-se de perto com a atitude de pertença e de participação que se procura valorizar no grupo e que é valorizada pela proposta pedagógica desenvolvida pela instituição em estudo – a Pedagogia-em-Participação.

Entende-se que a colaboração e a disponibilidade são ações que se complementam e que se revelam muito próximas da atitude de sensibilidade que um educador pode (ou não) ter. Por outras palavras, uma *atitude sensível*, como refere Laevers (1994) compromete disponibilidade e colaboração e vice-versa.

Salienta-se, por fim, que estar disponível e pronto para colaborar, muitas vezes, pode simplesmente significar (mas tão importante!): estar, escutar, sorrir, corresponder, falar, abraçar... no fundo, sentir-se pertença! E, de facto, tais ações evidenciaram-se na intervenção educativa deste educador.

1.1.2. Ações da criança

No que respeita às ações das crianças de referir que estas foram diversificadas e transpareceram a forma espontânea e ativa como as mesmas participaram do quotidiano educativo e o sentido de pertença a um coletivo de aprendizagem – o grupo.

A figura 5 evidencia esta diversidade de ações observadas: *tomar decisões, questionar, partilhar, explorar, escutar, aprender em companhia e solicitar.*

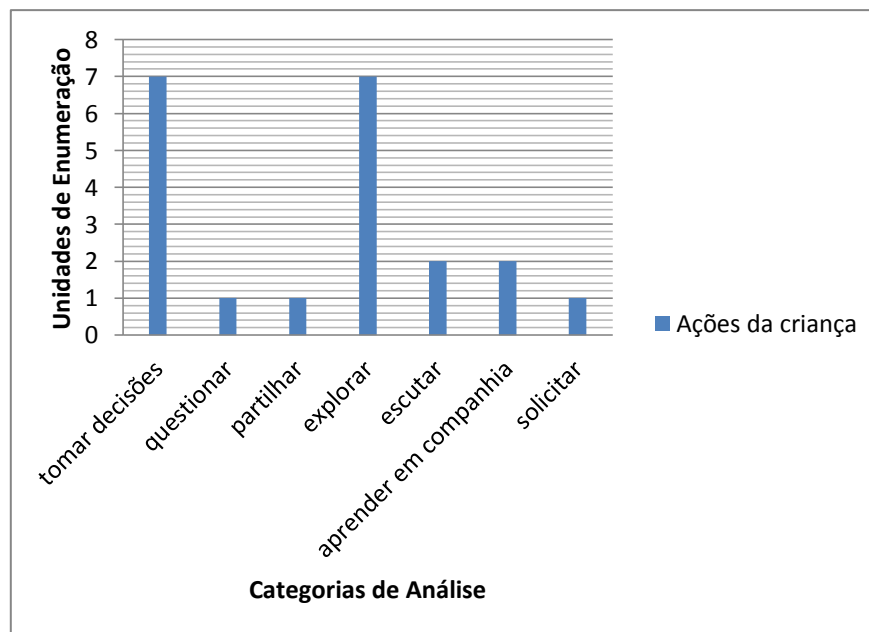


Figura 5 – Gráfico referente a ações da Criança no Tempo de Atividades e Projetos

De salientar que apesar de ter sido notória uma diversidade de ações por parte da criança, as ações mais frequentes no tempo de atividades e projetos foram aquelas que se prenderam com as **tomadas de decisão** e com a **exploração**.

No quotidiano educativo, as crianças depararam-se constantemente com a necessidade de fazer escolhas no que se refere àquilo que queriam de facto concretizar e/ou que já tinham pensado previamente fazer (ex.1), aos espaços e materiais que pretendiam utilizar (ex.2 e 5), aos processos de realização que procuravam operacionalizar (ex. 2) e às etapas do processo de realização que procuravam seguir (ex.3 e 4).

Observem-se os exemplos onde estes diversos tipos de escolha se revelaram:

Exemplo 1 – “Uma criança **decide desenhar/pintar** no papel a educadora e a auxiliar, com tinta. A criança **desenha com cor da pele** a educadora e a auxiliar de castanho. **Vai observando** os adultos e **escolhendo as cores** respetivas das roupas e do cabelo.” (NC_Sala B_B.2.1., Maio de 2011);

Exemplo 2 – “Uma criança **pinta com um pincel grosso procurando desenhar as flores.**” (NC_Sala B_B.2.1., Maio de 2011);

Exemplo 3 – “**Os verdes têm de estar juntos (gafanhotos), os vermelhos têm de estar juntos.** É assim para não ficarem juntos, têm de ficar com o grupo.” (NC_Sala B_B.2.1., Maio de 2011);

Exemplo 4 – “**A criança explica** que isso (a parte vermelha) vai pintar quando secar a cor azul.” (NC_Sala B_B.2.1., Maio de 2011);

Exemplo 5 – “**Observa** o pequeno grupo que está na mesa ao lado, **depois dirige-se para os jogos de construção.**” (NC_Sala B_B.2.1., Maio de 2011).

No exemplo 3 salienta-se ainda o facto de, uma criança autonomamente ter feito uso de estratégias para a resolução de conflitos intra e interpessoais (relacionados com o seu desenho - a constituição de grupos de gafanhotos de cores diferentes), assim como, a facilidade que manifestou em verbalizar ao educador o porquê das suas opções para o fazer.

No exemplo 4 destaca-se a forma como a criança se reportou às etapas do seu processo de realização pessoal e a resposta que deu ao educador que, aliás, se revelou explicitadora do seu propósito, que procurava então concretizar posteriormente.

Será também importante referir que nem sempre as tomadas de decisão foram feitas de forma individualizada. Por vezes, as decisões emergiram fruto de conversas entre pares ou em pequeno grupo: “Duas crianças conversam juntas acerca dos pincéis que devem usar. Uma diz para a outra: *Esse não! O mais fino.*” (NC_Sala B_B.2.1., Maio de 2011).

No que diz respeito às ações de **exploração**, sublinha-se que estas de facto foram bem notórias durante o tempo de atividades e projetos, prendendo-se, essencialmente, com a **observação** (de imagens e de objetos), a **experimentação** (representação de papéis, experiências com água, manuseamento de objetos) e a **leitura** (diversificada e multicultural).

Considera-se importante salientar antes de mais que a criança quando exerce *agência*, isto é, quando age segundo *ações intencionais*, como refere Bruner (1997), de facto envolve-se, “prende-se” com a aprendizagem, dedica-se à descoberta, fascina-se com o que a circunda, isto é, com aquilo que observa, manuseia, escuta, inventa, persiste em encontrar ou fazer. O estudo identifica diversas evidências deste tipo, que de seguida são mencionadas e analisadas.

“Uma criança brinca na área das ciências. O seu jogo, que planificou, é **retirar a água com um pequeno recipiente e colocá-lo num recipiente maior, usar o funil e fazer passar por ele a água.**” (NC_Sala B_B.2.2., Maio de 2011).

Este episódio evidencia que a criança planejou a realização de uma experiência com água e recorreu a diferentes materiais para a sua concretização. A mesma teve consciência da forma como desejou desenvolver a experiência, uma vez que adequou as suas ações à forma como pretendeu explorar os objetos. Neste tipo de exploração encontra-se bem explícita a observação. Aliás, foi a observação em torno daquilo que ia sucedendo aquando a experiência, que levou a criança a tomar novas decisões face aos propósitos seguintes que ela própria definiu.

“A criança **observa** um objeto com lupa, na área das ciências. Depois de **diferentes tentativas** para compreender o seu funcionamento, a criança percebe (e **verbaliza aquilo que constatou**) que só consegue observar com a lupa a parede. Pousa o objeto. Continua a atividade que estava a realizar anteriormente: desenhar diferentes gafanhotos, observando diferentes imagens reais que estão na mesa.” (NC_Sala B_B.2.2., Maio de 2011);

“A criança faz **diversas tentativas para perceber** como se utiliza o objeto (lupa incorporada num material).” (NC_Sala B_B.2.2., Maio de 2011);

“As crianças **riem-se enquanto espreitam pelas lupas** que têm consigo. Fazem isso **repetidas vezes.**” (NC_Sala B_B.2.2., Maio de 2011).

Os três exemplos apresentados anteriormente são evidenciadores de como o tempo de atividades e projetos proporcionou às crianças oportunidades diversas para explorar e descobrir autonomamente e de forma motivada. Transparecem, ainda, que os materiais que foram disponibilizados nas áreas da sala convidaram à aprendizagem, isto é, revelaram-se desafiantes, conduziram a criança para a exploração com persistência e despertaram na mesma a curiosidade do saber e do fazer. Revelaram-se, igualmente, materiais que encorajaram a observação (ex. imagens reais, lupas), fomentando, assim, a ação ativa, reflexiva e continuada da criança.

“Uma criança que se encontrava nos puffs permanece lá explorando um livro. Observa um livro de multiculturalidade.” (NC_Sala B_B.2.2., Maio de 2011);

“Uma menina está deitada sobre dois puffs. Tem junto a si um conjunto de livros diversos. Faz representação de papéis enquanto distribuiu os livros por mais duas crianças. Uma criança diz para outra: Eu não sou mãe, eu sou mano!” (NC_Sala B_B.2.2., Maio de 2011).

Os dois exemplos expostos tornam notório como a área da biblioteca foi uma área frequentada pelas crianças e como muitas delas tomaram a iniciativa de a visitar neste tempo de atividades e projetos. Salienta-se, porém, que as crianças perceberam esta área, para além de um espaço

de exploração de livros, de leitura e de partilha de conhecimentos (em torno da multiculturalidade), um espaço-tempo de representação de papéis em grupo, onde os livros adquiriram funções e utilidades diferentes.

A criança desenvolveu ainda outras ações no tempo de atividades e projetos – **escutar, aprender em companhia e partilhar**, ações que no quotidiano educativo por vezes se cruzaram e complementaram. Atente-se para os exemplos que se seguem:

Exemplo 1 – “A criança observa e escuta com atenção a educadora e vai correspondendo às sugestões que a mesma vai dando.” (NC_Sala B_B.2.4., Maio de 2011);

Exemplo 2 – “A criança responde à auxiliar que *sim* e acrescenta: a Zaida sorri!” (NC_Sala B_B.2.4., Maio de 2011);

Exemplo 3 – “A criança observa as imagens e mostra aos adultos e colegas a sua realização.” (NC_Sala B_B.2.3., Maio de 2011);

Exemplo 4 – “Constroem o avião (educador e criança). A criança sorri, passeia pela sala com o avião na mão, atira-o.” (NC_Sala B_B.2.5., Março de 2011);

Exemplo 5 – “O adulto está na mesa dos jogos. Brinca com um pequeno grupo. Passado alguns momentos senta-se na área dos jogos de construção e faz construções com blocos de madeira com as crianças. Dá sugestões à criança para ir buscar as peças, encoraja-a, ajuda-a a equilibrar as peças, umas em cima das outras.” (NC_Sala B_B.2.5., Maio de 2011).

O primeiro exemplo mostra como a criança escutou e observou com o intuito de corresponder às sugestões do educador. Entende-se que esta ação não foi fruto do acaso, mas antes de um trabalho continuamente desenvolvido na sala ao longo do ano e que teve por base conceitos de democraticidade, respeito e participação – conceitos desenvolvidos no âmbito da Pedagogia-em-Participação.

O mesmo se pode dizer relativamente ao exemplo 3. Entende-se que a criança partilhou (*mostrou*) a sua realização com os colegas e com os adultos porque sentiu-se pertença do grupo e pelo facto de saber que, no grupo, também há espaço para a escuta de partilhas e há aceitação e valorização dessas mesmas partilhas.

Relativamente ao exemplo 2 vê-se como a criança foi sensível à escuta, isto é, procurou responder à questão colocada pelo adulto, neste caso específico, uma questão relacionada com sentimentos/emoções (a criança quando responde afirmativamente faz uma confirmação e verbaliza aquilo que observa e representa no papel – *A Zaida Sorri!*).

O exemplo 4 revela, claramente, como por intermédio de uma escuta se realizou uma aprendizagem em companhia. A criança solicitou ajuda ao educador para a construção de um avião e o educador correspondeu, contribuindo para o bem-estar, para a resolução de um problema interpessoal e para a concretização do plano daquela criança.

O exemplo 5 evidencia a presença ativa que os adultos procuraram assumir na sala e a forma como procuraram ser participantes (e até espectadores) das experiências vivenciadas pelas crianças. Observa-se, neste exemplo, como a escuta do adulto se interligou com a observação do mesmo e, como isso possibilitou ao adulto promover a descoberta, a experimentação e a continuidade da aprendizagem da criança, não de forma isolada mas em companhia. Em companhia construiu-se um avião, fizeram-se jogos de mesa, procedeu-se a construções com blocos de madeira (construções no chão), realizaram-se jogos de equilíbrio.

Realça-se, contudo, que apesar do adulto por vezes não intervir de uma forma explícita (e imediata) na promoção da aprendizagem, no entanto, estava lá. E o “estar lá” mesmo sem intervir assumiu-se, na realidade observada, uma forma de ser participante. Sublinha-se, portanto, que as aprendizagens em companhia podem manifestar-se em ações diversas praticadas pelo adulto. Já se falou numa delas – a escuta. Pode-se, no entanto, fazer referência a outras: ser suporte/andaime em diferentes passos de um mesmo processo de realização, ser encorajador da ação, ser cooperador, ser participante do grupo (ser um entre outros), partilhar ideias e sugestões, estimular a descoberta coletiva mas autónoma, supervisionar diversos espaços da sala e identificar onde neles se deve situar.

Será ainda importante referir que a escuta, as aprendizagens em companhia e a partilha (ações identificadas no estudo), de todo se complementam e relacionam intimamente entre si. Justifica-se esta afirmação expondo que um adulto só é verdadeiramente facilitador da aprendizagem se desenvolver hábitos de escuta e de partilha e se promover, paralelamente, hábitos de escuta e de partilha. Quando se fala de escuta fala-se de uma escuta ativa que compromete olhar, estar envolvido, estar disponível para aquilo que o outro (seja ele adulto ou criança) expressa por palavras, gestos ou até olhares. Quando se fala em partilha fala-se em estar motivado e com uma vontade profunda de transferir ideias, saberes e conhecimentos aos outros, de partilhar aquilo que se sabe e que se experienciou e ser alvo de partilhas de outros que enriquecem a identidade individual e social.

A ação de **questionar**, apesar de não ter evidenciado notoriedade neste tempo, foi uma forma que a criança encontrou para se esclarecer com o adulto (*posso fazer aqui pauzinhos?* (NC_Sala B_B.2.6., Maio de 2011)).

A ação de **solicitar** não foi igualmente frequente, apesar de se ter evidenciado quando foi necessária. Salienta-se o exemplo ilustrativo de uma criança que quando o avião se desmanchou retornou ao adulto solicitando a sua ajuda (NC_Sala B_B.2.7., Março de 2011). O educador revelou-se, portanto, para o grupo, um suporte a quem a criança recorria quando precisava de auxílio.

1.1.3. Cruzamento entre as ações desenvolvidas pelo educador e pela criança

A figura 6 abaixo apresentada permite constatar a diversidade de ações desenvolvidas pelos sujeitos participantes (crianças e educador) no tempo de atividades e projetos.

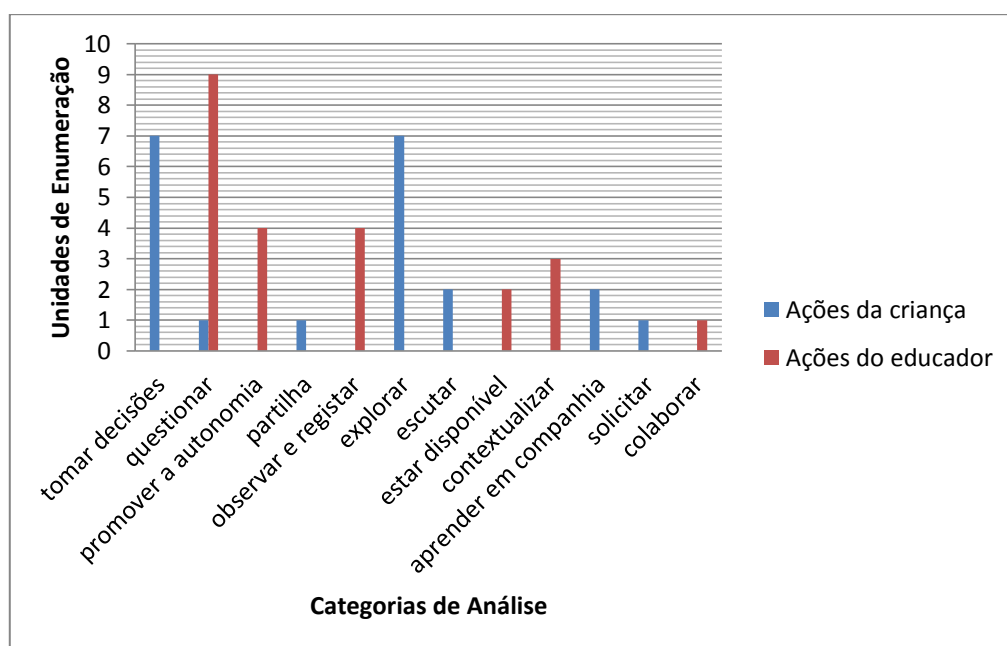


Figura 6 – Gráfico referente a ações da Criança e do Educador no Tempo de Atividades e Projetos

Fazendo uma análise atenta da figura 6 pode observar-se que as ações desenvolvidas pelo educador e pelas crianças foram diferentes, isto é, as ações do educador não foram as mesmas que as das crianças e vice-versa, à exceção da ação de questionamento que foi desenvolvida por ambos (ainda que o questionamento se tenha evidenciado mais nas ações do educador). Esta diversidade de ações pode prender-se com diversos aspetos que de seguida procura-se apresentar.

Salienta-se, primeiramente, a ideia de que o ser humano é um ser plural, multifacetado, diverso, complexo e que define propósitos para as suas ações de acordo com aquilo que pensa, deseja, quer, isto é, de acordo com as suas intenções. Por outro lado, sublinha-se que as ações dos sujeitos revelaram-se diferentes porque também os seus propósitos foram diferentes.

Atentando para a proposta pedagógica Pedagogia-em-Participação, adotada pela instituição alvo deste estudo, compreende-se que é propósito do educador que a criança faça aprendizagens pela via da experiência, da participação e reflexão e aprenda progressivamente a definir os seus propósitos de pensamento para a ação.

Na Pedagogia-em-Participação deseja-se proporcionar à criança um tempo propício e de excelência para o desenvolvimento de tais propósitos. Daí, se verificar no estudo, aquando o desenvolvimento do tempo de atividades e projetos, evidências claras de tomada de decisões por parte das crianças, exploração autónoma de materiais/objetos por parte das mesmas, realização de experiências fruto da sua iniciativa e de forma autónoma.

Esclarece-se, igualmente, que o educador, na medida em que conhecia os propósitos do tempo da rotina da Pedagogia-em-Participação, procurou através das suas ações ir ao encontro daquilo que ele próprio quis facilitar e/ou promover.

Considerando os propósitos do tempo de atividades e projetos, o educador desenvolveu ações de questionamento, promoção da autonomia, disponibilidade, contextualização, colaboração, que procuraram ser facilitadoras e impulsionadoras da ação da criança, isto é, encorajadoras do desenvolvimento da sua *agência* e participação ativa no quotidiano educativo.

Salienta-se, ainda, o facto da própria ação de observação e registo assumir propósitos específicos, nomeadamente, o propósito de facilitar a aprendizagem das crianças, na medida em que, o educador quando observava e quando registava apreendia um conjunto de conhecimentos acerca das mesmas, que lhe permitia adequar/reajustar a sua ação às necessidades e interesses das crianças.

As ações desenvolvidas pelas crianças revelaram, por outro lado, que os propósitos do educador foram garantidos, isto é, contribuíram para aquelas que foram as suas intenções para este tempo. Por exemplo, o facto de a criança ter manifestado liberdade para tomar decisões e ter tido oportunidade de desenvolver explorações diversificadas e o fazer de uma forma motivada (as ações mais frequentemente observadas) certamente deveu-se ao facto do educador ter procurado desenvolver ações de promoção da autonomia, de observação e registo, de disponibilidade e de contextualização.

Entende-se, ainda, que o facto de o educador estar esclarecido relativamente às intencionalidades do tempo de atividades e projetos, no âmbito da Pedagogia-em-Participação, pode ter influenciado as suas próprias ações e, conseqüentemente, favorecido as ações evidenciadas, desenvolvidas pelas crianças.

A figura 6 torna ainda claro como a diversidade de propósitos pode ser uma riqueza. Observa-se no estudo que, apesar das ações das crianças terem sido diferentes das dos adultos (porque os

propósitos também foram diferentes), estas não se chocaram, mas pelo contrário, complementaram-se – as ações desenvolvidas pelas crianças foram sustentadas pelas ações do educador e vice-versa.

Encontrando sustentação no estudo realizado salienta-se, por fim, que as ações observadas revelaram a coexistência de pluralidade e diversidade de intencionalidades. Entende-se por **pluralidade de intencionalidades** o facto de um mesmo sujeito, seja ele criança ou educador, poder deter mais do que único propósito para a ação que desenvolve ou procura vir a desenvolver. Entende-se por **diversidade de intencionalidades** o facto de as intencionalidades poderem divergir de sujeito para sujeito, ou seja, divergirem entre crianças, entre adultos e/ou entre crianças e adultos. Salienta-se, similamente, o facto de ter-se assistido nas interações entre crianças, à presença de intencionalidades diversas (propósitos pessoais dos sujeitos) que se converteram em intencionalidades comuns (propósitos partilhados coletivos).

1.2. Tempo de Reflexão

De seguida procede-se à análise do tempo de reflexão. A figura 7 esclarece as ações diversas que foram desenvolvidas pelo educador e pelas crianças neste tempo.

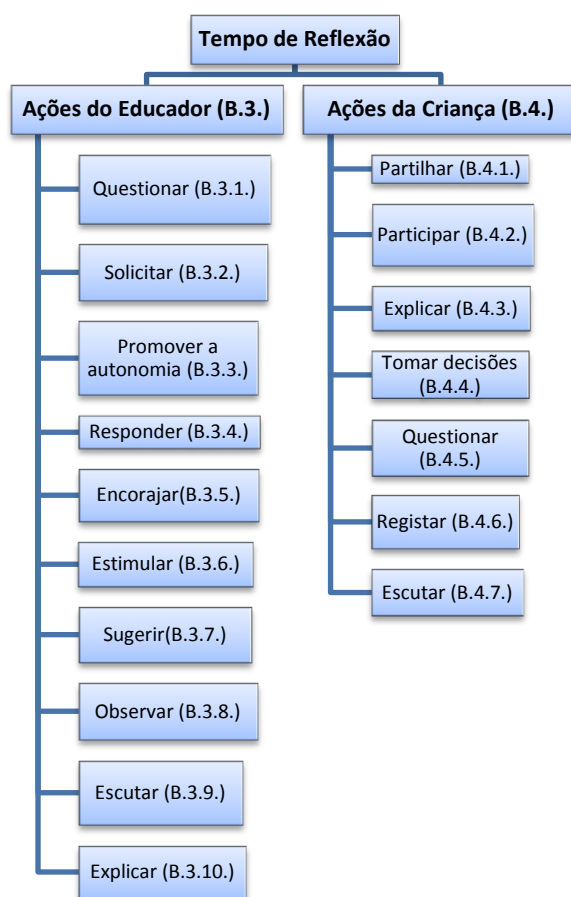


Figura 7 – Categorias e subcategorias de análise no Tempo de Reflexão

De salientar que as ações levadas a cabo pelo educador foram mais diversificadas do que as ações das crianças. Para além disso, houve ações do educador e da criança que foram idênticas, outras porém que se diferenciaram.

1.2.1. Ações do educador

A análise efetuada permite compreender que o educador desenvolveu junto das crianças uma intervenção que se baseou em ações de diversos tipos. A figura 8 evidencia essa diversidade – ações de questionamento, solicitação, resposta, encorajamento, observação, promoção da autonomia, estimulação, sugestão, explicação e escuta.

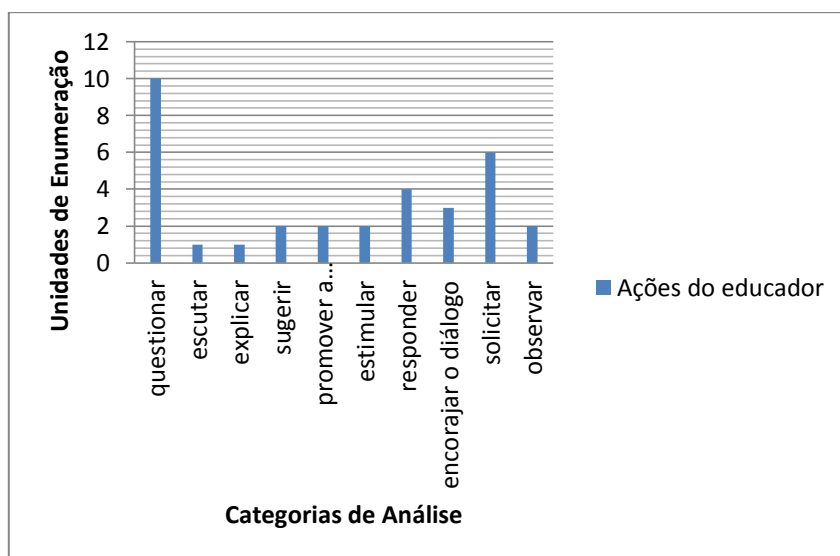


Figura 8 – Gráfico referente a ações do Educador no Tempo de Reflexão

De referir que as ações do educador privilegiaram de forma mais significativa o questionamento, a solicitação, a resposta e o encorajamento. No entanto, salienta-se que o educador também desenvolveu outras ações, se bem que menos frequentemente: ações de observação, promoção autonomia, estimulação, sugestão, explicação e escuta.

No que diz respeito às ações de **questionar** salienta-se que estas assumiram propósitos diversos. O educador fez uso do questionamento com o propósito de:

- **Promover competências matemáticas:** “A educadora pergunta-lhe: *Qual é o tamanho da praia?*” (NC_Sala B_B.3.1., Junho de 2011);
- **Compreender a ação observada e experienciada pela criança no tempo anterior:** “A educadora procura que o pequeno grupo perceba a flutuação questionando a ação dos peixinhos na água: *o que fazem? Como se movimentam? Como são?*” (NC_Sala B_B.3.1., Junho de 2011);

- **Levar a criança a fazer constatações:** “A educadora coloca questões: *o que aconteceu à tampinha?*” (NC, Junho de 2011);

- **Incluir a criança no grupo e torná-la participante da atividade de reflexão:** “Vai buscá-lo (um menino), pega-lhe e diz-lhe: *Vais dizer à educ B o que estiveste a fazer. Não queres dizer aos meninos o que estiveste a fazer e a observar?*” (NC_Sala B_B.3.1., Junho de 2011);

- **Promover a observação e a reflexão:** “A educadora leva as crianças a visualizarem a tampa (que as crianças dizem que é um peixe) com água dentro e sem água dentro. A educadora pergunta: *O que acontece? Continua a andar?*” (NC_Sala B_B.3.1., Junho de 2011);

- **Esclarecer-se a si próprio/ compreender a criança:** “Educadora faz questões ao Afonso de forma a esclarecer-se acerca da sua realização (o livro que construiu). Diz: *Tu ainda não escreveste as letras, pois não?* A educadora logo de seguida pergunta: *E o que é que está aí escrito?*” (NC_Sala B_B.3.1., Junho de 2011);

As ações de **solicitação** do educador prenderam-se com o pedir à criança para fazer algo ou esclarecer algo. Apresentam-se de seguida alguns exemplos relacionados com solicitar algo à criança:

Exemplo 1 – “A educadora **diz às crianças para** irem para os seus lugares. Depois diz: *Vamos fazer a reflexão?*” (NC_Sala B_B.3.2., Junho de 2011);

Exemplo 2 – “A educadora **diz:** 1, 2, 3, *vamos fazer a reflexão* (lembrando uma regra que está exposta na sala e que diz que é importante ouvir os colegas e os adultos).” (NC_Sala B_B.3.2., Junho de 2011);

Exemplo 3 – “A educadora **fala com o grupo:** *Vamos falar sobre o que nós vamos fazer.*” (NC_Sala B_B.3.2., Junho de 2011).

Os exemplos 1 e 2 mostram como o educador, considerando o tempo da rotina - tempo de reflexão, informou as crianças do que ia acontecer de seguida.² Observa-se ainda, no exemplo 1, que o educador se apropriou de uma questão enquanto forma de motivar a criança para aquilo que de seguida ia acontecer. No exemplo 2, o educador relembrou valores essenciais a fazer uso aquando o tempo de reflexão – a escuta dos colegas e dos adultos.

² De salientar que as crianças compreendiam bem o significado deste tempo e o que se pretendia com o mesmo. Sabiam que este era um tempo desenvolvido em pequenos grupos onde havia espaço para a escuta, onde se escutava e se era escutado.

O exemplo 3 evidencia que o educador procurou esclarecer as crianças acerca daquilo que de seguida ia suceder. O educador quando referiu “*vamos falar sobre o que nós vamos fazer*” apropriou-se da expressão “nós”. Esta abordagem permite crer que o educador preocupou-se com as questões da participação e com o sentido de pertença a um coletivo. Por outras palavras, o educador teve como propósito incluir a criança e também considerar a sua própria voz nas tomadas de decisão referentes ao fazer.

Apresentam-se agora dois exemplos onde a criança é solicitada a esclarecer algo:

Exemplo 1 – “**A educadora pede à criança:** *podes repetir a última parte, que eu não ouvi?*” (NC_Sala B_B.3.2., Junho de 2011);

Exemplo 2 – “Quando a criança muda a página (do livro) e observa a mesma, **a educadora diz à criança:** *Agora é a imagem! Mostra a imagem! Podes explicar a imagem?*” (NC_Sala B_B.3.2., Junho de 2011).

No exemplo 1 o educador solicitou à criança que repetisse uma parte da história que estava a contar aos colegas, uma vez que não a conseguiu ouvir. O exemplo 2 é revelador de como o educador procurou ajudar a criança na continuidade do conto da história, solicitando que a mesma mostrasse as imagens desenhadas e as explicasse. Esta foi, sem dúvida, uma forma da criança enriquecer o seu discurso linguístico e construir seguranças para a continuidade da proposta que tinha escolhido realizar – o conto da sua história.

No entanto, apesar do educador ter agido de forma a encorajar a criança e promover a continuidade da ação que estava a ser levada a cabo, observa-se na continuidade deste exemplo que os aspetos temporais revelaram-se, de alguma forma, um obstáculo à continuidade da ação da criança e um constrangimento ao respeito pelo seu ritmo individual (“A educadora diz para a criança: *Temos de acelerar que já são 11.05.*” (NC_Sala B_B.3.2., Junho de 2011)). Por vezes, a organização da rotina diária sobrepôs-se à continuidade da ação das crianças e ao próprio ritmo de expressividade da mesma. Não se quer com isto dizer que a atividade da criança tenha sido bruscamente interrompida. No entanto, foi adiada para mais tarde, para o período da tarde.

Relativamente às ações de **promover a autonomia** levadas a cabo pelo educador, realça-se que estas foram notórias quando se deu espaço à criança para observar e explorar objetos/materiais e quando se escutou as suas respostas da criança/do grupo (“Dá espaço às crianças para observarem e darem resposta às questões que ela própria (a educadora) coloca.” (NC_Sala B_B.3.3., Junho de 2011); “Dá permissão às crianças para manusear, explorar, dar respostas, expressar pensamentos.” (NC_Sala B_B.3.3., Junho de 2011).

As ações de **responder** do educador prenderam-se essencialmente com responder a questões, atitudes, a vontades/ motivações das crianças. Sublinha-se que as mesmas tiveram diversos propósitos, nomeadamente, a motivação da criança e a gestão de conflitos.

Realça-se que as ações de resposta tanto foram verbais como não-verbais.

As respostas verbais emergiram principalmente em momentos em que o educador procurou esclarecer a criança acerca de algo. Por exemplo o educador “*responde à criança que (a pintura que realizou) está a secar*”; O educador refere à criança que não pode, naquele momento de reflexão, construir um livro porque os livros que estão a ser mostrados pelos colegas emergiram de um projeto que estes tinham feito (“*Agora não dá, foi um projeto dos teus colegas!*”) (NC_Sala B_B.3.4., Junho de 2011).

As respostas não-verbais ocorreram aquando o presenciarem situações de conflito. Veja-se o exemplo ilustrativo: “Uma criança sai do tapete e atira grandes blocos de construção ao chão. A educadora procura acalmá-la pegando-a ao colo e sentando-a junto do grande grupo.” (NC_Sala B_B.3.4., Junho de 2011). Neste exemplo o educador mediante a sua ação responsiva procurou, primeiramente, acalmar a criança, depois focalizá-la e motivá-la para o momento de reflexão, por fim, gerir um conflito.

No tempo de reflexão o educador evidenciou estar sempre perto da criança, particularmente, em circunstâncias onde era necessária a sua intervenção. As ações de **encorajar** levadas a cabo pelo educador tiveram como principal propósito promover a interação e o diálogo continuado na criança. Os exemplos que se seguem esclarecem esses propósitos.

“A educadora constrói o diálogo/raciocínio discursivo conjuntamente com a criança. É o seu suporte.” (NC_Sala B_B.3.5., Junho de 2011);

“A educadora diz que a criança pode mostrar aos colegas (o seu trabalho), mas que precisa do apoio do adulto para não se sujar.” (NC_Sala B_B.3.5., Junho de 2011);

“Complementa o discurso da criança, ajudando-a a pensar acerca da coerência dos factos e acerca das suas próprias decisões para a história.” (NC_Sala B_B.3.5., Junho de 2011).

Os exemplos expressam a forma como o educador procurou, durante o tempo de reflexão, ser encorajador do diálogo, nomeadamente nas interações que estabeleceu com as crianças. Foi sua preocupação as crianças terem sucesso na participação neste tempo da rotina. Salientam-se os alertas que o educador fez à criança (*para não se sujar*) e a disponibilidade que revelou para

participar interativamente no discurso verbal da criança, com o intuito de o tornar mais claro, valorizado pelo grupo e mais significativo para a criança.

As ações de **estimular**, levadas a cabo pelo educador, evidenciaram possuir um duplo propósito. Por um lado, conduzir as crianças para novas e mais complexas possibilidades de exploração, descoberta e reflexão, tendo por base as experiências e vivências iniciais das crianças. Por outro lado, levar as crianças a partilhar as suas experiências, vivenciadas no tempo anterior, nomeadamente, recorrendo à demonstração e à explicação dos factos.

Destaca-se o modo como o educador se apropriou dos momentos de pequeno grupo para concretizar os seus propósitos. Atente-se para os exemplos ilustrativos:

“A educadora aproveita este momento [o momento de reflexão] para impulsionar novas possibilidades para o aquário, isto é, desperta nas crianças o desejo de novas explorações e novas possibilidades de descoberta, nomeadamente, reflectirem acerca do que podem pôr dentro do aquário e observarem o que sucede.” (NC_Sala B_B.3.6., Junho de 2011);

“A educadora encoraja a criança a ir buscar o aquário e a fazer a demonstração para o pequeno grupo de como brincou, como foram as suas realizações.” (NC_Sala B_B.3.6., Junho de 2011).

Vasconcelos (2012) elucida para a importância de os educadores perceberem as crianças enquanto pesquisadoras e exploradoras naturais e proporcionarem-lhes *experiências de aprendizagem relevantes* que lhes permitam atuar, segundo Vigotsky, na sua ZDP (zona de desenvolvimento proximal).

As ações de **sugerir**, desenvolvidas pelo educador no tempo de reflexão, prenderam-se particularmente com a oferta de possibilidades ao grupo, de modo a encorajar a continuidade das experiências vividas e a complexidade das mesmas, de modo a promover a descoberta e a construção de conhecimento de forma partilhada. Tais experiências, sugeridas pelo educador, evidenciaram estar relacionadas com a área das ciências, nomeadamente, com os aspetos da flutuação. Salienta-se ainda que as sugestões, apresentadas pelo educador, direccionaram-se tanto para o pequeno e grande grupo como para a própria criança. Atente-se para os exemplos apresentados de seguida:

“A educadora sugere ao pequeno grupo amanhã fazer a mesma experiência e colocar outras coisas dentro do aquário.” (NC_Sala B_B.3.7., Junho de 2011);

“A educadora diz para o grande grupo, particularmente para o Afonso: *Nós à tarde podíamos ir buscar essa história e ler aqui, se tu quiseres! Só a contamos uma vez aqui na escola!*” (NC_Sala B_B.3.7., Junho de 2011).

As ações de **observar**, desenvolvidas pelo educador no tempo de reflexão, prenderam-se particularmente com a observação das crianças (organizadas em três pequenos grupos) e com uma atenção focada nos diálogos estabelecidos em pequeno grupo (“A educadora observa as crianças e os seus comentários.”; “Procura percorrer as outras duas mesas, onde estão outras crianças, que fazem o mesmo tipo de reflexão em torno do que estiveram a fazer.” (NC_Sala B_B.3.8., Março de 2011)).

O educador evidenciou sensibilidade pela escuta da criança e do pequeno grupo. Procurou que as suas vozes fossem emergindo progressivamente e assumissem protagonismo no tempo de reflexão (“Aguarda que surjam respostas por parte das crianças.” (NC_Sala B_B.3.9., Junho de 2011)).

O educador preocupou-se ainda em **explicar** e **contextualizar** às crianças aquilo que estava a acontecer ou ia acontecer num determinado momento do tempo de reflexão (“A educadora verbaliza, contextualiza o que está a acontecer: *O Afonso está a contar uma história (que ele esteve a construir. Vamos ouvir. Ontem contou o Filipe. Hoje é o Afonso.*” (NC_Sala B_B.3.10., Junho de 2011)). Esta ação evidenciou-se muito pontualmente, no tempo de reflexão.

1.2.2. Ações da criança

No que respeita às ações das crianças no tempo de reflexão salienta-se que estas foram mais uma vez diversificadas e transpareceram a forma espontânea e ativa como as crianças participaram do quotidiano educativo. A figura 9 evidencia a diversidade de ações observadas – *tomar decisões, questionar, partilhar, registar, participar, escutar e explicar* e os propósitos subjacentes a essas mesmas ações.

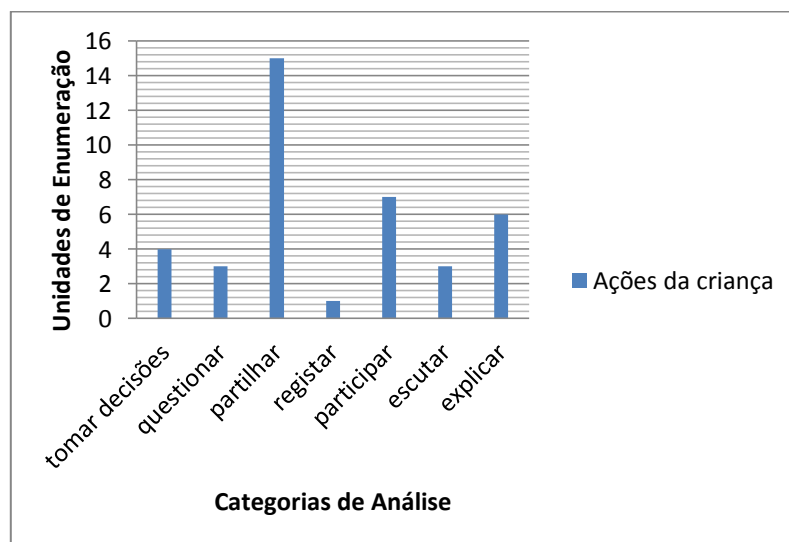


Figura 9 – Gráfico referente a ações da Criança no Tempo de Reflexão

Tal como se pode observar na figura 9 a criança no tempo de reflexão privilegiou maioritariamente as ações de *partilhar, participar, explicar e de tomar decisões*. No entanto, outras ações também se desenvolveram, ainda que de modo menos frequente – *escutar, questionar e registar*.

Antes de mais, salienta-se que o facto de as crianças estarem esclarecidas relativamente aos propósitos do tempo de reflexão (um tempo de diálogo onde todos tinham oportunidade de partilhar em pequeno grupo as suas experiências e aprendizagens), contribuiu para a sua participação ativa e contínua neste mesmo tempo. Contribuiu, igualmente, para a criação de expectativas na criança, e conseqüentemente, para um fomentar na mesma do desejo de **partilha** em grupo. Observe-se o exemplo ilustrativo:

“ [A criança] espera que o momento de diálogo inicie para partilhar a sua experiência com os colegas.” (NC_Sala B_B.4.1., Junho de 2011).

Este exemplo é revelador de como a criança aguardou com expectativa a chegada do momento de reflexão, na medida em que ela sabia o que nele ia suceder – sabia que era um momento de partilha de experiências com os colegas.

Clarifica-se ainda que as partilhas realizadas pelas crianças foram diversas e assumiram propósitos também eles distintos. As partilhas da criança prenderam-se essencialmente com:

- **O que estiveram a fazer:** “Eu estive a fazer a educadora B e a Sandra [...]; Eu fiz experiências de pintura; A fazer o teatro; uma luta de fantoches; brincar aos pais e às mães; Fiz fantoches e brinquei às mães; uma estrada; a observar o caranguejo.” (NC_Sala B_B.4.1., Maio de 2011);

- **Processos de realização:** “Pus no branco de rosa.” (NC_Sala B_B.4.1., Maio de 2011);

- **Com quem fizeram determinada experiência:** “Eu estive a pintar com a Catarina e com a Beatriz Fernanda; Com a Bia; Com o Filipe; Nós fizemos as duas juntas.” (NC_Sala B_B.4.1., Maio de 2011);

- **O que aprenderam:** “Eu aprendi pintura.” (NC_Sala B_B.4.1., Maio de 2011);

- **Situações inesperadas/Ocorrências:** “Esqueci de fazer o meu nome atrás.” (NC_Sala B_B.4.1., Maio de 2011);

- **Área onde estiveram:** “Eu fui para as construções.” (NC_Sala B_B.4.1., Maio de 2011);

- **O que iam/desejavam fazer posteriormente:** “E depois vou fazer o Filipe; Eu quero contar a história.” (NC_Sala B_B.4.1., Maio de 2011).

De referir também que as crianças se apropriaram de estratégias diversificadas no seu discurso verbal para melhor esclarecerem os pares e o educador no que se refere àquilo que queriam partilhar:

- **Recorrência à descrição:** “Estive a observar o caranguejo. Uma abelhinha. Tem asas. Tem os olhos vermelhos. Isto pica (refere-se ao inseto de plástico que colocou dentro do copo com lupa).” (NC_Sala B_B.4.1., Maio de 2011);

- **Recorrência à exemplificação:** “Exemplifica como observar o interior de um copo que integra uma lupa.” (NC_Sala B_B.4.1., Junho de 2011);

- **Mostragem dos objetos usados:** “Pega na caixa e começa a observar a caixa e o seu conteúdo que está em cima da mesa. Vai dizendo o nome dos animais que retira pouco a pouco de dentro da caixa.” (NC_Sala B_B.4.1., Junho de 2011).

Sublinha-se igualmente que subjacente à partilha realizada pelas crianças (conteúdo do discurso verbal) encontram-se as intenções delineadas pelas mesmas para a ação, isto é, os propósitos definidos por estas e o modo como procuraram concretizá-los no tempo anterior – tempo de atividades e projetos.

Esclarece-se também que o tempo de reflexão evidenciou- um tempo rico e dinâmico, isto é, um tempo onde muitas oportunidades de aprendizagem concretizaram-se e onde muitas oportunidades de participação do diálogo e da escuta foram proporcionadas. O exemplo seguinte retrata aquilo a que se faz referência:

“O diálogo que se desenvolve entre as crianças é diversificado, participado, alude a experiências já vividas pelas crianças, evidencia experimentação e procura de respostas mediante a tentativa e erro. Escuta-se neste ambiente de diálogo recíproco uma criança a dizer várias vezes: “*já posso falar?*”. Esta aguarda que os colegas a deixem partilhar o seu pensamento, a sua opinião, a sua experiência vivida.” (NC_Sala B_B.4.2., Março de 2011).

O tempo de reflexão assumiu-se, ainda, um tempo de oportunidades diversas de participação. A **participação** das crianças prendeu-se essencialmente com:

- **Diálogo em torno do que fizeram:** “As crianças falam sobre aquilo que estiveram a fazer durante a manhã.” (NC_Sala B_B.4.2., Junho de 2011);

- **Diálogo em torno da experiência vivida a par da exploração de objetos utilizados pela criança:** “A criança enquanto fala explora os animais”; “A criança chama os colegas pelo nome, alertando-os para que tomem atenção às imagens que ela vai mostrando.” (NC_Sala B_B.4.2., Junho de 2011);

- **Escuta dos pares:** “Depois do período de questionamento e escuta em torno do que cada um fez, o Kevin diz: Agora sou eu!” (NC_Sala B_B.4.2., Junho de 2011);

- **Expressão de vivências, ideias, pensamentos, sentimentos:** “Todos observam e falam acerca do que veem, sentem, pensam; Uma criança diz que a praia é maior do que a piscina.” (NC_Sala B_B.4.2., Junho de 2011).

Por diversas vezes as crianças procuraram **explicar** algo ao educador ou aos pares. As suas explicações dirigiram-se aos pares e ao educador e tiveram propósitos diversos:

- **Esclarecerem as intenções do tempo do qual iam participar:** “Quando se pergunta às crianças do pequeno grupo o que vamos fazer elas respondem: *A reflexão.*” (NC_Sala B_B.4.3., Março de 2011);

- **Esclarecerem o que tinham feito no tempo anterior:** “Cada criança explica no pequeno grupo, no momento de reflexão, o que esteve a fazer; Um menino explica a construção que esteve a fazer com os legos.” (NC_Sala B_B.4.3., Março de 2011);

- **Justificarem as suas próprias escolhas:** “O Afonso explica porque optou pela atividade: *Porque os caranguejos são muito fortes e comem tudo!*” (NC_Sala B_B.4.3., Junho de 2011);

- **Tornarem claro o seu discurso verbal:** “A criança que conta a história mostra as imagens aos colegas enquanto esclarece alguns pormenores daquilo que vai narrando.” (NC_Sala B_B.4.3., Junho de 2011);

- **Esclarecerem o que querem fazer:** “Uma criança no grande grupo diz: *Também quero fazer um livro!*” (NC_Sala B_B.4.3., Junho de 2011).

As **tomadas de decisão** foram uma realidade pelo facto de ter sido proporcionado às crianças um ambiente de liberdade e autonomia para se apropriarem do espaço (as áreas de aprendizagem) e dos materiais. Os verbos presentes nos exemplos que se seguem, que evidenciam ação (*volta; arruma; colhe, vai, tira, senta-se*), explicitam esta liberdade e autonomia proporcionadas às crianças aquando o tempo de reflexão.

Exemplo 1 – “A criança vai ao armário, tira os materiais que utilizou para explorar e um microscópio e senta-se na mesa, junto com os colegas.” (NC_Sala B_B.4.4., Junho de 2011);

Exemplo 2 – “A criança volta à área das ciências, arruma os binóculos e colhe um copo com lupa, lembrando-se que era esse que ele tinha utilizado.” (NC_Sala B_B.4.4., Junho de 2011).

Realça-se ainda que as crianças evidenciaram determinação e segurança quando tomaram decisões (*Eu consigo assim mesmo; A criança começa a contar a história.* (NC_Sala B_B.4.4., Junho de 2011)). As tomadas de decisão emergiram de acordo com os propósitos delineados pela criança para a sua ação.

De seguida, clarificam-se tais propósitos tendo como suporte os dois exemplos apresentados anteriormente. Situando os exemplos referidos no seu contexto real, compreende-se que esta criança não foi por um simples acaso a determinada área da sala (área das ciências) buscar determinados objetos.

No exemplo 1 constata-se que, subjacente à ação desenvolvida pela criança, estiveram implícitos propósitos específicos que a criança procurou levar a cabo no tempo de reflexão. A atitude decidida da criança é esclarecedora. Logo que teve na sua posse os objeto que queria, voltou para a mesa, para junto dos seus colegas, e aguardou que o tempo de reflexão iniciasse (*Senta-se na mesa, junto com os colegas* (NC_Sala B_B.4.4., Junho de 2011)).

O exemplo 2 é uma sequência do exemplo 1 e mostra que a criança, depois de observar na mesa os objetos que tinha ido buscar, regressou ao mesmo local onde tinha estado, arrumou um desses objetos (*binóculos*) e recolheu um *copo com lupa*. Entende-se que tomou esta atitude pelo facto de se ter lembrado que era esse objeto que ela tinha explorado no tempo anterior (o *copo com lupa*) e não o outro (os *binóculos*). Depois da troca dos objetos, mais uma vez a criança regressou ao seu lugar e aguardou pelo início do tempo de reflexão.

Ao atentar-se para o que aconteceu de seguida, compreende-se que esta criança **tomou a decisão de ir buscar aqueles objetos porque possuía, de facto, propósitos específicos**. Estes propósitos desvendaram-se aquando o decorrer do tempo de reflexão. Quando foi dada a esta criança a oportunidade de falar no grupo, esta **dialogou acerca da experiência vivida recorrendo aos objetos que tinha levado para a mesa**. Salienta-se que esta estratégia utilizada pela criança envolveu e motivou o grupo e levou o mesmo a questionar a criança relativamente à experiência que tinha vivenciado. Por outro lado, o questionamento do grupo provocou na criança um desejo genuíno de partilhar, explicar, descrever, exemplificar a realidade que tinha experienciado.

É interessante verificar como as intenções delineadas pelas crianças, quando concretizadas pelas mesmas, podem tornar-se momentos individuais e coletivos tão ricos e influenciar o envolvimento e a aprendizagem tanto da criança como dos seus próprios pares, tal como é comprovado neste exemplo.

Constata-se, ainda, que as **tomadas de decisão aconteceram não só de modo individual como de forma coletiva**, isto é, houve decisões e negociações que emergiram no seio do pequeno grupo, tal como confirma o exemplo que se segue.

“As crianças decidem/negoceiam no fim do período de reflexão fazer a mesma experiência. Tomam algumas decisões conjuntamente: realizar a experiência com mais água; realizar a experiência com mais objetos.” (NC_Sala B_B.4.4., Junho de 2011).

Destaca-se também que as decisões e negociações conjuntas emergiram de motivações e de propósitos delineados pelas crianças (o coletivo) para a ação. De referir que as decisões e negociações realizadas coletivamente prenderam-se diretamente com a experimentação (ex. *fazer uma mesma experiência*). Sublinha-se que as crianças não somente pronunciaram-se relativamente ao que queriam fazer (ex. *repetição da experiência*), mas também face ao modo distinto como o iam fazer (*realizar a experiência com mais água; realizar a experiência com mais objetos*). Diz-se, portanto, que o desejo pela experimentação impulsionou na criança e no grupo a definição de novos propósitos para ações subsequentes.

O **questionamento** foi uma das formas escolhidas pelas crianças para comunicarem entre si aquando o tempo de reflexão. O questionamento prendeu-se essencialmente com:

- **O que fez?** (“O que é que fizeste mais?”);
- **Porquê?** (“Porque é que não viste a Joanelha?”);
- **O que gostou e não gostou** (“Gostaste?”);
- **Curiosidades sobre os objetos explorados pela criança** (“Tem abelhas?”; “O que é isso?”) (NC_Sala B_B.4.5., Junho de 2011).

O questionamento também emergiu direcionado para o adulto. Faz-se lembrança do exemplo de uma criança que desejou mostrar a sua pintura aos colegas mas que não sabia onde a mesma estava. Perante tal situação recorreu ao adulto como suporte e perguntou *pela sua pintura* (NC_Sala B_B.4.5., Junho de 2011).

No tempo de reflexão a criança teve a oportunidade de **registar**. Diariamente, um elemento de cada pequeno grupo registava aquilo que ia sucedendo durante este tempo da rotina. Cada

criança tinha liberdade para registar aquilo que os seus pares narravam e que todos os elementos do grupo escutavam.

“Um elemento responsável em cada grupo vai registando (à sua maneira) aquilo que os colegas vão dizendo.” (NC_Sala B_B.4.6., Março de 2011).

Relativamente ao que foi valorizado no registo das crianças salienta-se particularmente o que as crianças narraram, o que as crianças escutaram e o que as crianças valorizaram no discurso.

A **escuta** evidenciou-se, igualmente, enquanto parte integrante do quotidiano educativo do grupo. Faz-se referência a uma escuta ativa e recíproca, ou seja, as crianças foram, paralelamente, emissores e recetores: escutaram, pronunciaram-se relativamente àquilo que ouviam, fazendo comentários, colocando questões e dúvidas e aguardando explicações por parte dos seus pares (“Os colegas que o escutam dizem-lhe...” (NC_Sala B_B.4.7., Março de 2011); “A criança face ao comentário dos pares procura des/reconstruir o seu boneco.” (NC_Sala B_B.4.7., Junho de 2011); “Pequenos grupos aguardam pela explicação do Afonso.” (NC_Sala B_B.4.7., Junho de 2011)).

1.2.3. Cruzamento entre as ações desenvolvidas pelo educador e pela criança

A figura 10 abaixo apresentada permite constatar a diversidade de ações desenvolvidas pelos sujeitos participantes (crianças e educador) no tempo de reflexão.

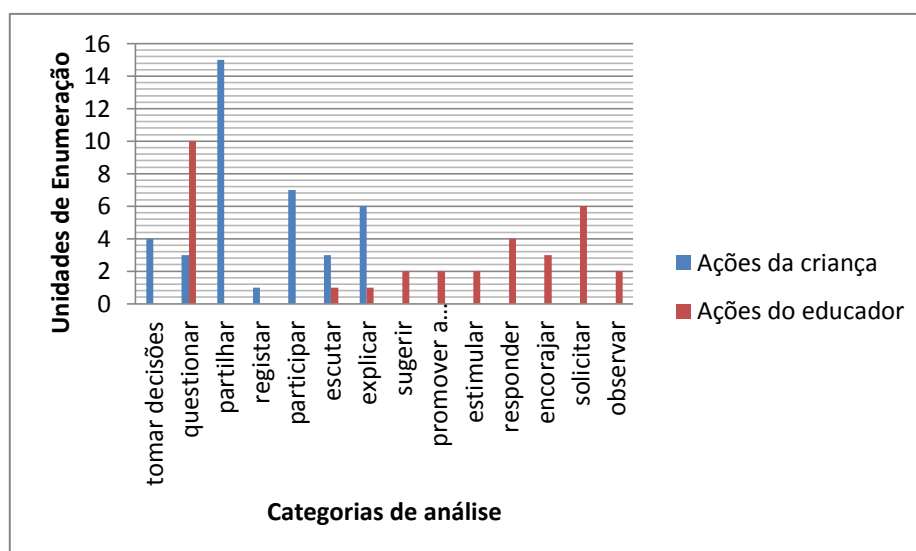


Figura 10 – Gráfico referente a ações da Criança e do Educador no Tempo de Reflexão

Atentando para a figura 10 pode dizer-se que as ações desenvolvidas tanto pelo educador como pelas crianças foram de diversa ordem. Realça-se que houve ações do educador que se assemelharam às das crianças e vice-versa, nomeadamente, as ações de questionamento, escuta

e explicação. Salienta-se ainda que a ação de questionamento foi mais frequente no educador do que nas crianças e as ações de escuta e explicação mais frequentes nas ações das crianças do que nas ações do educador.

Analisando, paralelamente, as ações desenvolvidas pelos sujeitos participantes (crianças e educador) pode compreender-se que estas se comprometeram com aqueles que eram os propósitos definidos pela Pedagogia-em-Participação para este mesmo tempo.

Esclarece-se ainda que as crianças e adultos procuraram corresponder àquilo que eram as intenções delineadas para este tempo porque sabiam à priori o que deles se esperava. De referir que as crianças perceberam o tempo de reflexão enquanto um tempo de *fazer perguntas, rever, fazer a reflexão, nós fazemos perguntas enquanto o menino está a falar porque a Educ B diz*. Perspetivaram ainda este tempo da rotina enquanto um tempo vivido em coletividade, desenvolvido em pequenos grupos e coparticipado pelo educador. De salientar que este entendimento que manifestaram contribuiu para que a sua participação no mesmo fosse espontânea, ativa, motivada e contínua.

As crianças evidenciaram ainda, neste tempo, um forte desejo de partilha em torno daquilo que tinham sido as suas experiências vivenciadas e os processos adotados para o desenvolvimento dessas mesmas experiências.

Faz-se ainda referência ao facto das crianças terem-se preocupado em explicar factos. Verificou-se que as explicações dadas pelas mesmas tiveram propósitos subjacentes, sendo eles: esclarecerem o que tinham feito e/ou queriam fazer, justificarem as suas escolhas/opções e tornarem claro o discurso verbal.

Salienta-se também que as crianças neste tempo procuraram tomar decisões tanto em grupo como individualmente. Aquando as tomadas de decisão as crianças evidenciaram segurança e determinação. Esclarece-se que estas tomadas de decisão emergiram de acordo com os propósitos que as crianças iam delineando para a sua ação intencional.

De referir ainda que para esta partilha, participação ativa e motivada das crianças e tomadas de decisão, parecem ter contribuído as ações de questionamento, promoção da autonomia e estimulação do educador.

O educador procurou ainda garantir a inclusão e a participação de todas as crianças. Promoveu a observação e a reflexão em torno da experiência vivida. Esclareceu-se a si próprio relativamente aos significados que as crianças atribuíam à experiência narrada. Tal foi possível recorrendo às ações de solicitação e de observação.

O educador revelou-se também um suporte securizante para a criança (por intermédio de ações de escuta e encorajamento) ao evidenciar, por um lado, disponibilidade para ouvir e, por outro,

ao promover uma escuta responsiva. Assumiu-se ainda um participante, um membro de uma comunidade de aprendizagem (ações de sugestão, resposta e explicação). Também de referir que as suas ações de estimulação procuraram despertar nas crianças o interesse pela descoberta e conduzir as mesmas para novas e mais complexas possibilidades de exploração (*experiências complexas*), partindo das experiências iniciais da criança (*experiências primárias*).

Tal como é referido no programa educacional High Scope e na proposta pedagógica Pedagogia-em-Participação pode dizer-se que, no tempo de reflexão, crianças e educador partilharam e negociaram o poder, o que contribuiu para que os propósitos de ambos os sujeitos participantes pudessem ser viabilizados com sucesso.

1.3. Tempo de pequenos grupos

De seguida procede-se à análise do tempo de pequenos grupos. A figura 11 esclarece as ações diversas que foram desenvolvidas tanto pelo educador como pelas crianças neste tempo.

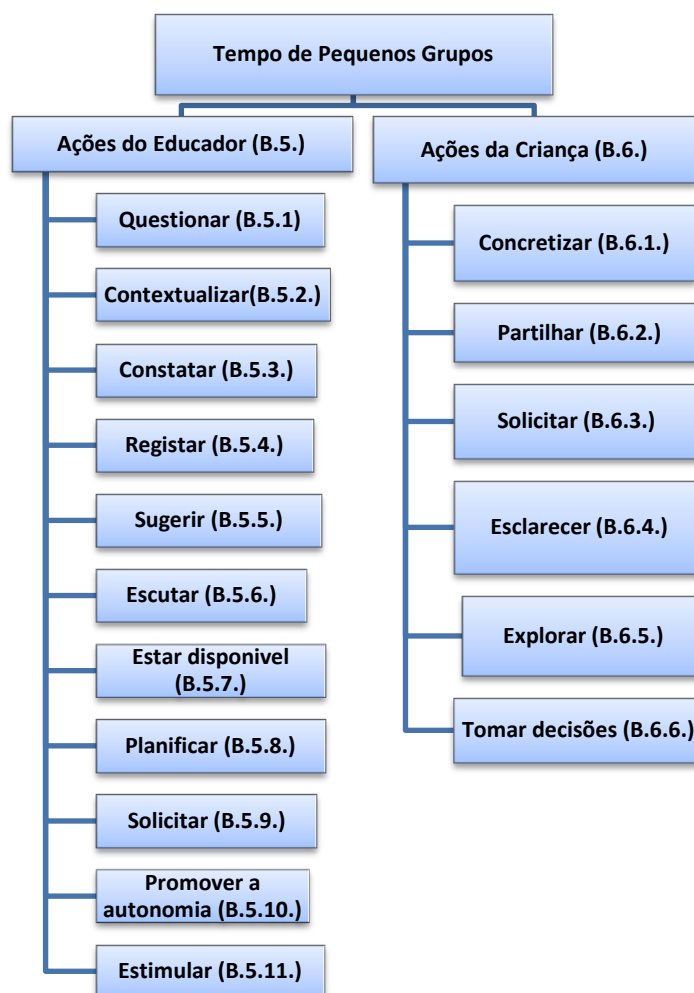


Figura 11 – Categorias e subcategorias de análise no tempo de pequenos grupos

A figura 11 permite constatar a diversidade de ações levadas a cabo, apesar de umas serem mais frequentes do que outras. À semelhança do sucedido anteriormente nos tempos da rotina, houve ações do educador e da criança que se assemelharam, outras porém que se distinguiram. Realça-se que algumas ações desenvolvidas pelo educador (*promover a autonomia, estar disponível, estimular e questionar*) revelaram-se promotoras de certas ações desenvolvidas pelas crianças (*tomar decisão, explorar e partilhar*).

1.3.1. Ações do educador

No decorrer do tempo de pequenos grupos, o educador desenvolveu uma intervenção ancorada numa diversidade de ações. A sua presença foi uma presença forte e sustentadora das ações da criança. A figura que se apresenta de seguida evidencia a diversidade de ações que se observaram: *questionar, contextualizar, estimular, estar disponível, planificar, sugerir, solicitar, promover a autonomia, escutar, constatar e registar*.

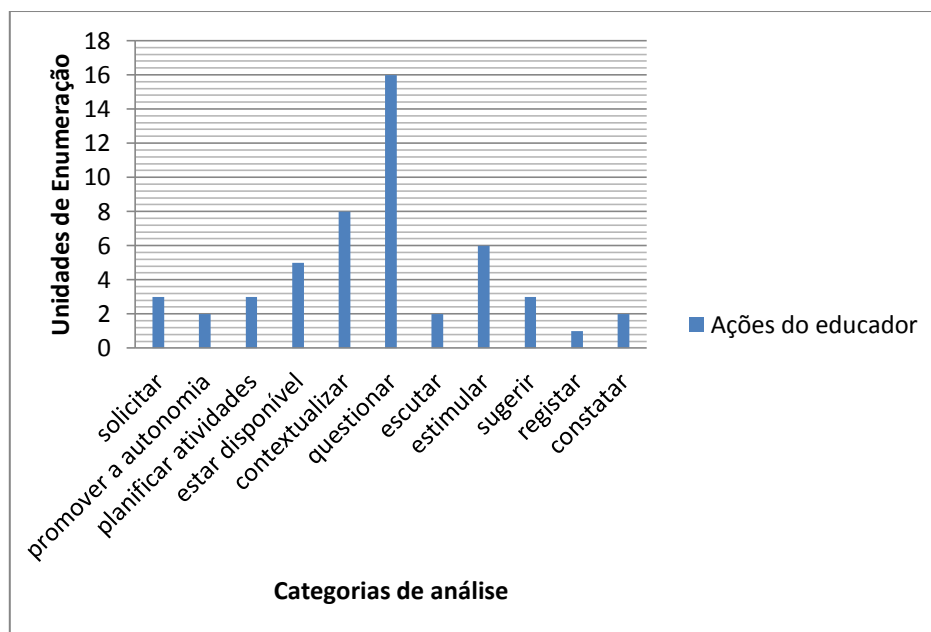


Figura 12 – Gráfico referente a ações do Educador no Tempo de Pequenos Grupos

As ações desenvolvidas mais frequentemente pelo educador foram as de *questionar, contextualizar, estimular e estar disponível*. As outras ações desenvolvidas pelo educador, apesar de terem assumido menos visibilidade, igualmente revelaram intenções específicas.

Salienta-se que o educador procurou participar dos diálogos que diariamente surgiam, assim como, acompanhar a exploração de materiais e atividades que as crianças realizavam durante o tempo de pequenos grupos.

A estratégia mais utilizada pelo educador para atingir tal propósito foi a ação de **questionar**, como pode constatar-se na figura 12. O questionamento ocorreu de forma bastante significativa no decorrer da própria ação, isto é, à medida que as crianças se iam envolvendo com os materiais e atividades propostos pelo educador e iam definindo propósitos para a sua exploração. No entanto, também foi notório o educador ter-se apropriado do questionamento para impulsionar o início das atividades e a conclusão das mesmas. Observem-se alguns exemplos ilustrativos:

Impulsionar o início da atividade: “O educador dirige-se a uma das crianças mais novas do pequeno grupo e que está há pouco tempo neste Jardim-de-Infância e pergunta-lhe: *Queres escrever também, Rosinha?; Vamos procurar aqui o nome de uma palavra?*” (NC_Sala B_B.5.1., Junho de 2011);

Encorajar a continuidade da atividade: “*Qual é a história do teu livro?; Quantas folhas são?*” (NC_Sala B_B.5.1., Junho de 2011);

Concluir a atividade: “*Quem é este? O que está ele a fazer? Quem é o David?; Conta lá a tua história. Queres contar?*” (NC_Sala B_B.5.1., Junho de 2011).

Esclarece-se ainda que, apesar do tempo de pequenos grupos ser um período essencialmente de propostas oferecidas pelo educador, a preocupação do mesmo não se centrou unicamente nos propósitos delineados para a ação, mas antes na compreensão das motivações, experiências e pensamentos das crianças (seus propósitos e processos de realização levados a cabo em torno das mesmas) e na escuta, de modo a compreender os significados que as crianças atribuíam à realidade. Clarificando, o educador procurou fundamentalmente “sustentar” a experiência da criança apoiando as suas escolhas e encorajando a sua ação.

O próximo quadro evidencia as formas diversas de questionamento adotadas pelo educador aquando o tempo de pequenos grupos e os propósitos implícitos nesse mesmo questionamento.

Quadro 1 - Formas de questionamento, evidências e propósitos do educador

Formas de questionamento	Evidências (NC_Sala B_B.5.1.)	Propósito do educador
Recorre ao “Onde?”	<i>Onde é que fica aí África?</i>	- Encorajar o espírito reflexivo e a expressão de significados
Recorre ao “Quem?”	<i>Quem ajuda a arrumar as letras?</i>	- Desenvolver atitudes colaborativas - Responsabilizar
Recorre ao “Qual?”	<i>Qual a história do teu livro? Conta lá a tua história. Queres contar?</i>	- Encorajar o diálogo e a expressão de significados
Lança questões de opinião	<i>Acham que está aí Portugal? O que é que falta no fundo do mar? Achas que a papoila tem mais florinhas?</i>	- Encorajar o espírito reflexivo e a expressão de significados
Lança questões enquanto sugestão de atividades	<i>Vamos pintar? Vamos procurar? Vamos procurar aqui uma palavra? Vamos pintar as folhas agora? Queres escrever o nome da flor?</i>	- Encorajar a participação ativa na atividade
Pergunta se quer fazer algo	<i>Queres escrever também, Rosinha? (A criança não responde mas sorri)</i>	- Incluir na atividade
Responde a questionamento com outro questionamento	<i>A criança pergunta: E agora como é que ponho a menina?/A educadora responde: E agora como é que pões a menina?</i>	- Encorajar o pensar em torno de questionamentos
Lança questões que implicam observação, referentes à ação desenvolvida pela criança	<i>Quantas folhas são?</i>	- Desenvolver a capacidade de observação da criança
Lança questões em torno de realizações da criança	<i>Quem é este? O que está ele a fazer? Quem é o David?</i>	- Focar a atenção na explicação daquilo que se fez - Compreender os significados atribuídos ao fazer
	<i>Queres saber como se escreve David? A educadora escreve a palavra DAVID.</i>	- Motivar para a descoberta - Introduzir novas aprendizagens
Questiona pela negativa	<i>Achas que não?</i>	- Facilitar o diálogo

No quadro 1 identificam-se atitudes sensíveis e estimulantes, desenvolvidas pelo educador aquando o decorrer do tempo de pequenos grupos. Por um lado, o educador revelou atitudes de sensibilidade para com a criança e o grupo quando manifestou a preocupação de participar nos diálogos coletivos e nas atividades desenvolvidas quer individualmente quer em grupo. Evidenciou preocupações com os aspetos da inclusão, isto é, com o “enquadramento” da criança na dinâmica de trabalho desenvolvida, neste tempo de propostas oferecidas às crianças. Revelou cuidados com os aspetos da continuidade nos processos de realização. Manifestou, igualmente, desejo de

compreender os significados que a criança atribuía às experiências que vivenciava neste tempo de pequenos grupos. Por outro lado, desenvolveu uma atitude de estimulação, ou seja, encorajou o espírito reflexivo e a expressão de significados da criança, promoveu a capacidade de observação e de verbalização da experiência vivida e dos processos levadas a cabo nessa mesma experiencição e motivou a criança para a descoberta e contacto com novas aprendizagens.

Os aspetos da contextualização também se assumiram uma preocupação do educador. A ação de **contextualizar** ocorreu tanto de forma direcionada para o grupo como para a criança em particular. Vejam-se os propósitos implícitos na ação de contextualizar:

- **Contextualizar o tempo a experienciar:** “O educador procura que as crianças se acalmem de modo a explicar aquilo que irão fazer de seguida. Diz: *‘Agora vão ouvir o adulto’*.” (NC_Sala B_B.5.2., Junho de 2011);

- **Contextualizar as atividades:** “*Vocês não queriam ver o mapa-mundo no outro dia? Nós não tínhamos na altura!*; Passado algum tempo de exploração do mapa-mundo o educador diz para as crianças: *‘Agora vamos para ali fazer (escrever) um continente’*.” (NC_Sala B_B.5.2., Junho de 2011);

- **Contextualizar ideias verbalizadas pela criança no decorrer da atividade:** “O educador intervém no diálogo do pequeno grupo dizendo: *‘Antártida’*. Procura que a criança compreenda que aquilo que diz que é gelo chama-se Antártida.” (NC_Sala B_B.5.2., Junho de 2011);

- **Esclarecer o que vai fazer:** “*Eu vou contar a minha história.*” (NC_Sala B_B.5.2., Junho de 2011);

- **Dar informações/transferir conhecimentos:** “O educador responde: *Aqui é a capa!*” (NC_Sala B_B.5.2., Junho de 2011);

- **Verbalizar o que determinada criança vai fazer:** “O educador diz: *Ela agora vai desenhar as papoilas. Ela queria. Vai fazer um livro sobre flores.* – O educador sabe o que criança quer fazer e verbaliza-o junto da criança.” (NC_Sala B_B.5.2., Junho de 2011);

- **Verbalizar o que determinada criança está a fazer:** “O educador verbaliza: *A Catarina já me está a contar a (sua) história. (Ela) escreve o texto e tudo! Muito bem!*” (NC_Sala B_B.5.2., Junho de 2011).

Ressalva-se que o educador também evidenciou uma atitude de autenticidade nas interações que estabeleceu com as crianças. Intencionalmente procurou expressar às mesmas o seu sentir e pensar referente às suas ações e realizações. As suas constatações procuraram canalizar as crianças para a reflexão. Por outras palavras, a ação de **constatar** desenvolvida pelo educador e

verbalizada pelo mesmo promoveram o pensar da criança em torno da sua própria experiencição. Para além disso, a ação de constatar revelou-se uma forma de atribuição de significados àquilo que a criança fazia. Atente-se para alguns exemplos ilustrativos:

Promover o pensar: “O educador diz com determinação para a criança que está junto a si, na mesa: *a palavra PAPOILA tem mais letras.*” (NC_Sala B_B.5.3., Junho de 2011);

Atribuir significado ao fazer: “O educador diz: *não consegui identificar essa palavra.* Depois lê: *E-LI-MA.* Seguidamente diz para a criança: *É [o nome] de uma cidade.*” (NC_Sala B_B.5.3., Junho de 2011).

Dewey (1953) enfatizou a importância de se exercitar o pensamento desde tenra idade, dado que “a capacidade de pensar faz com que os dados coligidos sugiram o que está ausente e que a natureza nos fale uma linguagem susceptível de ser compreendida”. (p. 18)

O educador evidenciou também conceder uma importância fundamental à ação de **registar**. O educador registou a voz das crianças de forma a compreender melhor os significados que as mesmas concediam à realidade experienciada. Observe-se um exemplo: “O educador vai buscar uma folha e começa a escrever a história [que ouve] que as crianças têm vindo a construir.” (NC_Sala B_B.5.4., Junho de 2011).

No que se refere à ação de **sugerir**, salienta-se que o educador apresentou às crianças uma diversidade de sugestões que tiveram subjacentes propósitos esclarecidos. Veja-se que sugestões o educador ofereceu às crianças e que propósitos assumiram essas mesmas sugestões.

Quadro 2 – Tipos de sugestão, evidências e propósitos do educador

Tipos de sugestão	Evidências (NC_Sala B_B.5.5.)	Intenções/ propósitos
Exploração de novas letras	“... escrever letras do nome de cada criança”;	Encorajar a criança para a ação, para o fazer, para o experimentar da atividade;
Reprodução de letras		
Hipóteses de ação	“...para saber o nome de uma palavra perguntar à mãe e ao avô”;	Intercâmbio com a família;
Processos de realização	“...pintar peixinhos com marcadores”;	Encorajar a continuidade da ação, do fazer, da atividade;

Relativamente à ação de **escutar** salienta-se que o educador procurou desenvolver uma escuta ativa centrada nas vozes das crianças e nos diálogos estabelecidos entre as mesmas, em torno das atividades e materiais que eram propostos (NC_Sala B_B.5.6.).

A ação **estar disponível** evidenciou-se, especialmente, na forma como o educador procurou estar presente no tempo de pequenos grupos. Destaca-se, por exemplo, que o educador procurou participar na exploração dos materiais e das atividades que ele mesmo propunha aos pequenos grupos, o que possibilitou compreender que a sua ação não passou somente pela disponibilização de materiais e/ou oferta de atividades, mas também por dar suporte. Veja-se a ênfase dos verbos que descrevem as ações experienciadas aquando o tempo de pequenos grupos: “O educador está presente com um pequeno grupo [...] irá explorar o mapa-mundo./ O educador aproxima-se.../ O educador ajuda.../ O educador conduz.../ O educador estabelece diálogo...” (NC_Sala B_B.5.7.)

Sublinha-se também que o educador revelou-se disponível quando procurou compreender os significados que as crianças atribuíam às suas realizações e quando se prontificou para ajudar as crianças perante situações novas.

Atente-se para a voz do educador presente nos exemplos que se seguem:

- a) **Compreensão de significados:** “O que é que escreveste? Mostra lá.” (NC_Sala B_B.5.7., Junho de 2011);
- b) **Ajuda perante situações novas:** “Ajuda uma criança a escrever a palavra ROSA.” (NC_Sala B_B.5.7., Junho de 2011).

O educador revelou-se identicamente disponível quando conduziu determinada criança até ao local onde estava uma diversidade de imagens reais de flores, de modo a que a criança pudesse escolher qual desejava utilizar no seu projeto (“Conduz a criança até outras imagens de flores, que a criança pode escolher” (NC_Sala B_B.5.7., Junho de 2011)).

Realça-se, ainda, que o educador procurou desenvolver uma atenção próxima da criança e lado a lado tendo como intuito: fomentar a observação, levar a criança a comparar a imagem real com a experiência vivida e dar continuidade à atividade. O exemplo que se segue é esclarecedor: “O educador **estabelece diálogo** com a criança **lado a lado**. Diz-lhe: **Vê bem como são as papoilas, vê o que tem aqui dentro. Aponta** para o interior da papoila, procura **encorajar** a criança na continuidade da atividade.” (NC_Sala B_B.5.7., Junho de 2011).

No que se refere à ação de **solicitar** desenvolvida pelo educador, salienta-se que esta dirigiu-se à criança enquanto ser individual. As solicitações prenderam-se com o sentido de responsabilização, com a escuta e com alertas relacionados com a rota do processo de realização.

Observem-se os exemplos:

Sentido de responsabilização: “No fim da criança concluir a sua atividade o educador diz-lhe: Agora pões o nome atrás do teu trabalho!” (NC_Sala B_B.5.9., Junho de 2011);

Escuta: “O educador diz para uma das crianças do pequeno grupo: primeiro ouves, depois vais fazer.” (NC_Sala B_B.5.9., Junho de 2011);

Direção do processo de realização: “O educador diz para uma criança em particular: Tens de copiar pelo mapa!” (NC_Sala B_B.5.9., Junho de 2011).

Relativamente à ação de **planificar** esclarece-se que diariamente o educador procurou planificar e partilhar com as crianças as suas propostas. Para o tempo de pequenos grupos foram pensadas frequentemente três atividades³. As atividades desenvolviam-se nas três mesas existentes na sala. Os materiais eram previamente preparados e colocados nas mesas antes do início deste tempo da rotina⁴. A escolha dos materiais e atividades considerava as características e faixa etária das crianças que integravam cada um dos pequenos grupos⁵.

A planificação desenvolvida pelo educador evidenciou ser tanto um ato como um processo, uma vez que, esta não era somente realizada pelo educador antes da rotina diária (antes da ação), como também acontecia sempre que se fazia sentir necessário, no decorrer dos tempos experienciados (durante a ação). Realça-se que o educador planificava durante a ação considerando as situações que iam acontecendo no quotidiano e as necessidades que se iam fazendo sentir no contexto. Por exemplo, quando o educador constatou que uma criança não ia conseguir concluir a atividade durante o tempo de pequenos grupos dizia para a mesma: “*Amanhã vamos completar (a papoila), sim?*” (NC_Sala B_B.5.8., Junho de 2011). Sublinha-se, neste exemplo, a atitude multifacetada do educador no processo de planificação. O educador fez referência a três situações: 1.ª) à temporalidade (Quando?) (*amanhã*); 2.ª) à identificação dos agentes da ação (Quem?) (*nós*); 3.ª) à identificação de propósito (O quê?) (*vamos completar*).

No que se refere à ação de **promover a autonomia**, salienta-se que o educador procurou encorajar a criança para um fazer autónomo. Particulariza-se a forma como o educador responsabilizou a criança no sentido de esta ir buscar o material que precisava (“*Calma, tens de ir buscá-la!*”) (NC_Sala B_B.5.10., Junho de 2011). Realça-se, também, o modo como questionou

³ Uma atividade para cada um dos três pequenos grupos de trabalho existentes. (“O educador prepara previamente três mesas com atividades que serão realizadas em pequeno grupo.” (NC_Sala B_B.5.8., Junho de 2011)).

⁴ Na maioria das vezes o educador preparava a organização dos materiais durante o tempo de recreio, altura em que as crianças estavam com a auxiliar no exterior.

⁵ O educador procurava apresentar ao grupo as suas propostas planificadas e esclarecer os propósitos pensados por si, para a concretização das mesmas.

a criança tendo subjacente um agir com autonomia (“Agora queres fazer tu?”) (NC_Sala B_B.5.8., Junho de 2011).

Por fim, esclarece-se que o educador procurou que as suas ações no tempo de pequenos grupos fossem estimulantes. Tendo como suporte o quadro 3 veja-se o que é que o educador procurou **estimular** e com que propósitos.

Quadro 3 – Estimulação, evidências e propósitos do educador

	Ações do educador (NC_Sala B_B.5.10)	Propósitos do educador
Estimulação	“Estimula a descoberta da criança”	Descoberta
	“Vai apontando locais no mapa. Vai dizendo o nome dos continentes e, paralelamente, apontando-os.”	Exploração de materiais
	“Quando a criança aponta um continente e diz que é a Europa o educador diz para ela: <i>mas não é só aí a Europa! Há vários países que fazem parte da Europa!</i> ”	Enriquecimento do conhecimento já interiorizado pela criança dando-lhe novas informações
	“O educador prepara uma folha para a criança também escrever”	Registo
	“O educador alerta: <i>Agora falta então talvez desenhar o David!</i> ”	Continuidade da Atividade
	“O educador começa: <i>era uma vez um menino, David, que estava a fazer o quê? A criança diz: estava a dormir com a minha mãe.</i> ”	Diálogo continuado e motivado

Atente-se agora, no quadro 4, para as estratégias que o educador utilizou para alcançar os seus propósitos de estimulação:

Quadro 4 – Estimulação, estratégias utilizadas e evidências

	Estratégias Utilizadas	Evidências (NC_Sala B_B.5.10.)
Estimulação	- Aponta à medida que fala com a criança	“Vai apontando. Vai dizendo o nome [...] e, paralelamente, aponta-os.”
	- Alerta para informações novas que a criança não detém	“ <i>Mas não é só aí</i> ”; “ <i>não é só aí!</i> ”
	- Providencia material	“Prepara uma folha”.
	- Identifica e verbaliza à criança aspetos que esta ainda pode considerar no seu trabalho	“ <i>Agora falta então talvez desenhar o David!</i> ”
	- Inicia o conto da história construída pela criança	“ <i>Era uma vez um menino, David, que estava a fazer o quê?</i> ”

Pode, portanto, dizer-se que o educador encarou o tempo de pequenos grupos como um período de extrema relevância para a aprendizagem da criança. Neste tempo, o educador procurava desenvolver propósitos específicos. Estes propósitos, por sua vez, prendiam-se com

os próprios objetivos deste tempo da rotina e com aquilo que o educador tinha previamente planejado, tendo por base o conhecimento que possuía do grupo e de cada criança. As propostas eram diariamente explicadas ao grupo e alvo de esclarecimento, perspetivando-se que a concretização da atividade e/ou exploração dos materiais fosse bem-sucedida e prazerosa para as crianças.

Epstein, Johnson e Lafferty (2011) referem a este respeito que, quando a criança percebe o contexto educativo como espaço contínuo de aprendizagem, age naturalmente nele com a intenção de aprender. Por outro lado, a criança corresponde às propostas do educador, quando entende que o educador lhe quer ensinar ou está a ensinar algo. A autora alerta, no entanto, para a importância de o educador estar desperto para o modo com a criança aprende e consciente de que as atividades e ideias que se conectam com as próprias experiências da criança são mais suscetíveis de captar o seu interesse.

1.3.2. Ações da criança

No que se refere às ações das crianças no tempo de pequenos grupos destaca-se que estas foram diversificadas e desenvolvidas de forma espontânea e ativa pelas crianças que participaram do quotidiano educativo. A figura seguinte evidencia a diversidade de ações observadas – *clarificar, concretizar, partilhar, solicitar, explorar e tomar decisões*.

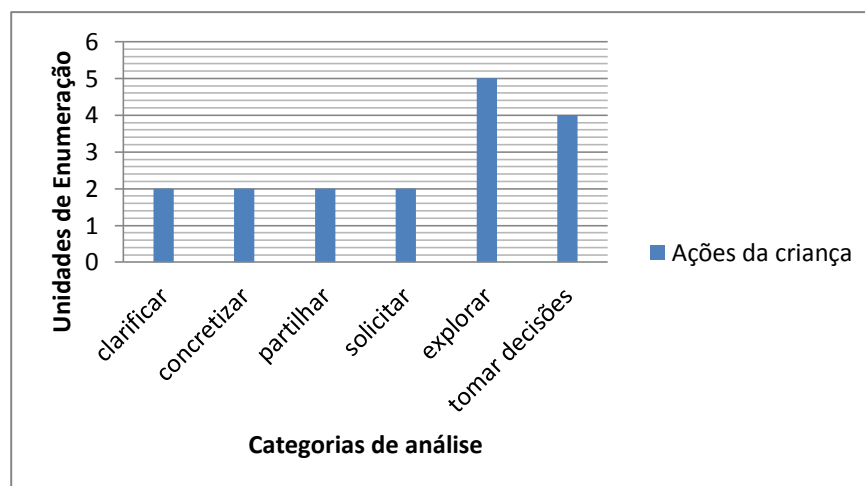


Figura 13 – Gráfico referente a ações da Criança no Tempo de Pequenos Grupos

Tal como se observa na figura 13, a criança teve oportunidade de explorar, tomar decisões e envolver-se com processos de realização diversificados que ela própria definiu para as atividades e para a exploração de objetos. Desenvolveu, igualmente, ações de solicitação, esclarecimento e partilha, ainda que o tenha feito de forma menos frequente.

Aquando o tempo de pequenos grupos, o educador procurou esclarecer-se com a criança acerca das ações que as crianças levavam a cabo, no entanto, nem sempre as crianças lhe responderam de imediato, no decorrer da atividade. As crianças recorriam à ação de **clarificar** essencialmente depois de terminarem a atividade. A título de exemplo, depois de concluir uma atividade, uma criança voltou-se para o educador e, por intermédio da comunicação verbal, esclareceu que a sua realização já estava concluída e aquilo que tinha realizado (“A criança não responde, continua desenhando. [...] Depois [de terminar o seu trabalho] diz: Já está, já fiz o David!” (NC_Sala B_B.6.3., Junho de 2011)).

Relativamente à ação de **concretizar** realça-se que as crianças optaram por explorar individualmente os materiais e as atividades propostas pelo educador⁶, no entanto, inseridas em pequenos grupos (“Realiza a atividade sozinha.” (NC_Sala B_B.6.1., Junho de 2011); “Um pequeno grupo de crianças está a construir individualmente o seu próprio livro.” (NC_Sala B_B.6.1., Junho de 2011)). No que se refere aos processos de realização adotados por cada criança, esclarece-se que estes muitas vezes divergiram, ou seja, as crianças tendencialmente apropriaram-se de processos de realização diversos, que consideravam os seus interesses, motivações e propósitos pessoais delineados para e na exploração de materiais/desenvolvimento de atividades.

No tempo de pequenos grupos também foi bastante notória a ação de **partilhar**. A partilha direcionou-se aos adultos e aos pares e prendeu-se em grande parte com aquilo que as crianças tinham estado a fazer: “*Olha, Educadora B, eu estive a escrever os nomes das flores*” (NC_Sala B_B.6.2., Junho de 2011). Para partilhar as crianças recorreram tanto à expressão verbal como aos gestos (“A criança diz apontando: *já está aqui*. (NC_Sala B_B.6.3., Junho de 2011)). As crianças apropriaram-se da partilha enquanto transferência de conhecimento e de experiências vividas (“O pequeno grupo relembra ao educador e à Rosita (que faltou à atividade do dia anterior) os direitos das crianças, que já conhecem”. (NC_Sala B_B.6.2., Junho de 2011)).

A ação de **solicitar** dirigiu-se especialmente ao educador e teve como principal propósito pedir-lhe um determinado material (“Sentada à mesa uma criança diz para o educador: *Dá-me uma caneta*”) e comunicar-lhe algo (“Uma criança chama o educador: *Anda cá!*”) (NC_Sala B_B.6.6., Junho de 2011)).

A ação de **explorar** foi notavelmente evidente no tempo de pequenos grupos. Esclarece-se desde já que, apesar de as crianças terem considerado as propostas do educador (exploração de materiais e desenvolvimento de atividades) planificadas para o tempo de pequenos grupos, nem

⁶ Para cada pequeno grupo o educador diariamente apresentava uma proposta de atividade ou material diferente.

sempre corresponderam aos propósitos do educador (esclarecidos aliás à criança) com referência a essas mesmas propostas.

As crianças desenham e pintam na folha onde o educador esperava que elas explorassem letras, imagens e números, assim como, desenhavam letras e palavras.” (NC_Sala B_B.6.4., Junho de 2011).

O exemplo apresentado permite compreender que, numa mesma atividade podem estar presentes intencionalidades diversas e intencionalidades de diferentes sujeitos - as dos adultos e as das crianças. No episódio mencionado verifica-se que aquilo que o adulto perspetivou para a ação da criança não sucedeu como esperava. É certo que as crianças revelaram-se curiosas e evidenciaram prazer com referência às propostas educativas do educador. Todavia, também foi verdade que a forma como se apropriaram dos materiais disponibilizados foi inesperada, isto é, as crianças delinearam os seus próprios propósitos para a ação e procuraram, conseqüentemente, concretizá-los.

O mesmo sucedeu aquando a apresentação de materiais novos. As crianças delinearam planos para o que iam fazer com os materiais disponibilizados e envolveram-se, conseqüentemente, em processos de realização diversificados com o intuito de concretizarem os planos previamente pensados. Realça-se que, aquando a exploração de materiais, as crianças, para além da voz, apropriaram-se dos gestos para comunicarem aquilo que sentiam, aquilo que sabiam, aquilo que queriam partilhar, tanto com os pares como com o educador. Por outras palavras, procuraram partilhar com outros a atribuição de significados que conferiram à realidade que experienciavam. (“As crianças apontam diferentes locais.” (NC_Sala B_B.6.4., Junho de 2011); “As crianças vão dizendo sítios: é a América, esta é a Europa, isto é gelo.” (NC_Sala B_B.6.4., Junho de 2011)).

A ação de **tomar decisões** foi maioritariamente observada no tempo de pequenos grupos e foi relevadora da liberdade que a criança possuía para concretizar os seus propósitos e fazer escolhas em torno dos mesmos. As crianças tomaram decisões que se prenderam com a escolha dos materiais pedagógicos e dos processos de realização das atividades. Realça-se que muitos dos propósitos das crianças puderam ser concretizados porque os espaços e materiais disponibilizados às crianças lhes eram familiares e estavam acessíveis às mesmas.

Os exemplos apresentados de seguida esclarecem sobre o que é que crianças decidiam no tempo de pequenos grupos.

Escolha dos processos de realização: “A criança ‘escreve’ o título da história que inventou: *Mãezinha do David*; A criança desenha o fundo do mar; (NC_Sala B_B.6.5., Junho de 2011);

Escolha dos materiais que apoiavam a concretização de processos de realização: “A criança escolhe as [imagens das] papoilas; Durante a atividade uma criança vai buscar outros lápis ao local comum onde estes se encontram.” (NC_Sala B_B.6.5., Junho de 2011).

1.3.3. Cruzamento entre as ações desenvolvidas pelo educador e pela criança

A figura 14 abaixo apresentada contrasta a diversidade de ações desenvolvidas pelos sujeitos participantes (crianças e educador) no tempo de pequenos grupos.

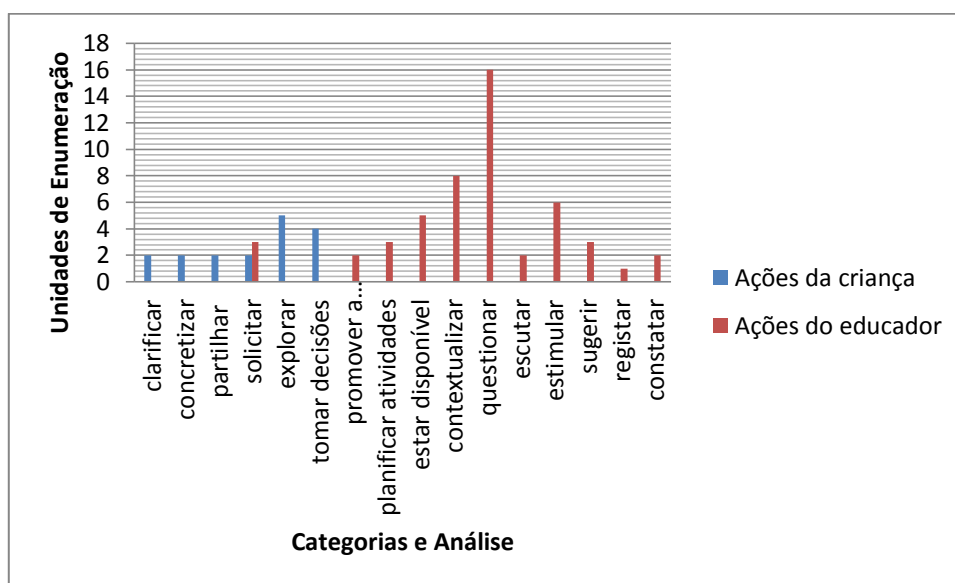


Figura 14 – Gráfico referente a ações da Criança e do Educador no Tempo de Pequenos grupos

Atentando para a figura e considerando a análise detalhada das ações desenvolvidas pelos sujeitos participantes deste tempo, pode compreender-se que certas ações do educador (ex. promover a autonomia; questionar; estar disponível; contextualizar) procuraram ser sustentadoras e facilitadoras de ações desenvolvidas pela criança (ex. tomar decisões; explorar; partilhar).

Salienta-se que as ações do educador procuraram ir ao encontro dos propósitos delineados pela Pedagogia-em-Participação para este tempo da rotina e evidenciaram propósitos esclarecidos, isto é, as propostas que o educador apresentou foram propostas previamente pensadas e que emergiram de necessidades e interesses que ele próprio identificou no quotidiano educativo.

Ainda de referir que o educador, apesar de considerar as intencionalidades da Pedagogia-em-Participação delineadas para os tempos da rotina e considerar os seus próprios propósitos pedagógicos delineados para a sua intervenção, procurou estar atento às ações das crianças e aos processos de realização que estas levaram a cabo aquando o tempo de pequenos grupos. O educador não se preocupou unicamente em estar focado nos seus propósitos, mas antes procurou, em diversas situações, compreender os significados que as crianças atribuíam àquilo que faziam e compreender os processos que adotavam para aí chegar.

O educador procurou também proporcionar a todo o grupo um ambiente securizante, encorajador, equilibrado, sensível e estimulante. Para este ambiente evidenciaram contribuir as suas ações de estar disponível, contextualizar, estimular, questionar, planificar, sugerir, constatar e registar, que desenvolveu.

Sublinha-se, ainda, que o educador procurou ser participante assíduo deste tempo de pequenos grupos, ou seja, participar dos diálogos estabelecidos em pequeno grupo e acompanhar a exploração de materiais e atividades realizadas pelas crianças. A estratégia de questionamento desenvolvida por ele revelou-se fundamental para impulsionar o início e o término das atividades, assim como, para encorajar a continuidade da ação.

O educador desenvolveu atitudes sensíveis e estimulantes, nomeadamente, quando procurou favorecer a inclusão da criança no grupo e nas atividades; compreender os significados da criança atribuídos à experiência; encorajar a reflexão; motivar para a descoberta e para a aprendizagem; compreender a experiência vivida e os processos de realização levados a cabo pela criança na experientiação.

Relativamente às ações da criança, constatou-se que a criança possuía particulares possibilidades de escolha aquando o decorrer dos processos de realização. Nem sempre a criança ia ao encontro daquilo que o educador esperava que ela realizasse naquele momento, no entanto, apropriava-se dos materiais e das atividades apresentados pelo educador enquanto um desafio e, a partir deles, criava propósitos para a ação que se expressavam nos processos/modos de fazer.

Salienta-se, também, que foi preocupação da criança esclarecer os colegas e o educador relativamente às suas ações, isto é, esta evidenciou prazer e interesse em comunicar aquilo que fazia, aquilo que aprendia e aquilo que experimentava. Esta comunicação evidenciou-se, particularmente, quando esta finalizava as suas realizações.

O adulto foi percecionado pela criança enquanto alguém a quem podia recorrer quando necessitava de pedir algo ou mostrar algo. Vê-se isso, claramente, nas ações de solicitação desenvolvidas pela criança.

Por fim, refere-se que a experienciação levada a cabo pelas crianças, neste tempo, apesar de acontecer sempre em pequenos grupos (as crianças estavam lado a lado, reunidas em mesa redonda), as crianças desenvolviam ações individuais de acordo com os seus próprios interesses e definição de propósitos que criavam para aquele determinado momento. Outras vezes, proporcionavam-se momentos de diálogo e de partilhas em pequeno grupo que eram proveitosos para a transferência de conhecimentos, que incitavam a descoberta e a procura de novo saber.

2. Inquérito por Entrevista

Os resultados da análise das entrevistas, que se prendem com a dimensão tempo, são apresentados por intermédio de focagens na compreensão dos propósitos dos tempos da rotina educativa e nos papéis desempenhados pelo educador e pelas crianças nestes mesmos tempos.

O **ciclo tripartido** foi compreendido pelo educador B, por um lado, enquanto três tempos sequenciais e complementares e, por outro, três tempos interdependentes. O educador primeiro reportou-se ao ciclo de uma forma global e posteriormente focou-se em cada tempo.

A figura 15 evidencia a forma como o educador percecionou este ciclo, ou seja, a atribuição de significados de fez ao mesmo. Procura-se, de seguida, explicar esta mesma figura, à luz da análise realizada.

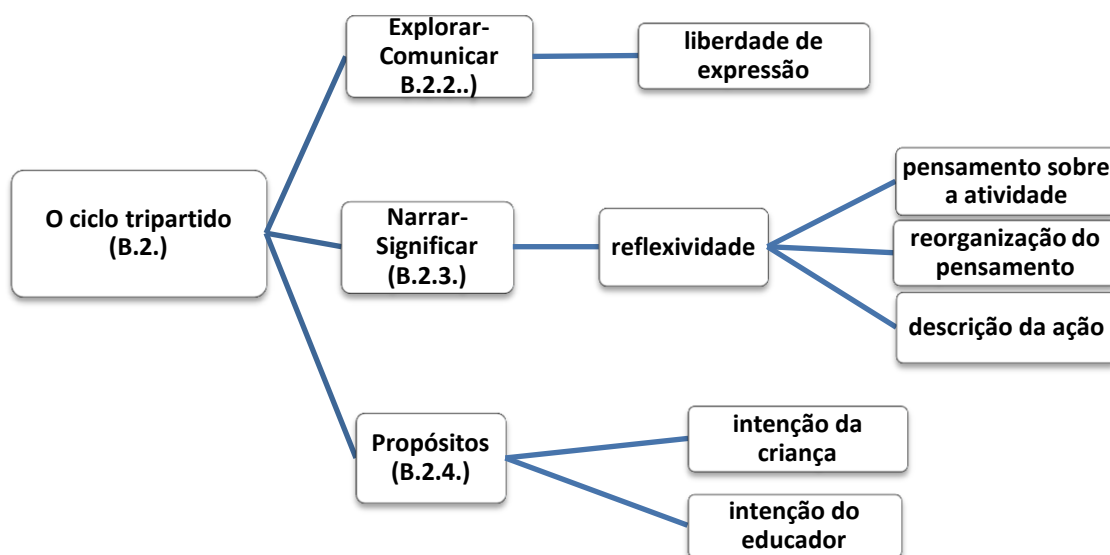


Figura 15 – Categorias e subcategorias referentes ao ciclo tripartido

O educador B associou, essencialmente, o ciclo tripartido a um momento de liberdade de expressão e de reflexividade. De esclarecer que reportou-se, particularmente, ao tempo de

planificação para evidenciar a liberdade de expressão que era dada à criança e ao tempo de reflexão para evidenciar as múltiplas oportunidades de reflexividade que eram oferecidas à mesma.

O educador B evidenciou como propósitos atribuídos ao ciclo tripartido⁷ os seguintes: a **criança ter tempo e ter voz**. Veja-se o que disse o educador B: “[o ciclo tripartido com uma intenção] porque a criança quando está a planificar ela tem tempo de planificar” (ENT_Sala B_Interv. n.º 18). Associou também o ciclo tripartido⁸ a um período voltado essencialmente para a **reflexividade** da criança em torno de diversos aspetos:

- Um momento em que a **criança pensava sobre as atividades** que tinha desenvolvido no tempo anterior (atividades e projetos) e podia refletir outros modos de fazer/ agir que eventualmente podia experienciar noutra dia. Diz o educador B: “por exemplo, uma atividade que ela [criança] realizou: ao fazer a reflexão sobre ela se calhar já está a pensar em fazê-la de uma outra forma” (ENT_Sala B_Interv. n.º 11);

- Um momento em que a **criança reorganizava o pensamento** considerando o que descobriu e aprendeu. Esclarece o educador: “ela própria vai-se or-ga-ni-zar nessa reflexão” (ENT_Sala B_Interv. n.º 11); “ela vai reorganizar o pensamento” (ENT_Sala B_Interv. n.º 14); “ela própria está-se a organizar e até está a refletir para subir uma etapa acima” (ENT_Sala B_Interv. n.º 11);

- Um momento em que a **criança descrevia a ação vivida, ou seja, o que tinha estado a fazer**. Acrescenta o educador: “além de que ela [a criança] descreve o que esteve a fazer” (ENT_Sala B_Interv. n.º 11).

Mais uma vez foi possível estabelecer, tal como se verificou na sala A, uma proximidade entre os propósitos do educador respeitantes a este ciclo e os eixos pedagógicos intencionais da Pedagogia-em-Participação: Explorar-Comunicar e Narrar-Significar.

Sublinha-se ainda que, no ciclo tripartido, tanto o educador como as crianças usufruíram de espaços para exercer *agência* e para concretizar propósitos. O educador percecionou o ciclo tripartido enquanto três momentos por excelência propícios para a concretização de intenções da criança e intenções do educador. De salientar também que o educador enunciou o fator tempo enquanto decisivo para a concretização das intenções da criança.

O educador esclareceu, igualmente, que a criança tinha uma intenção quando agia neste ciclo e clarificou que esta intenção prendia-se com a sua própria escolha. Apresentou as intenções da criança da seguinte forma: “vejo-o [ciclo tripartido] com [...] uma intenção que a criança tem”;

⁷ Especialmente ao tempo de planificação.

⁸ Sobretudo o tempo de reflexão.

“[uma intenção] que é uma escolha dela, não é a escolha do educador, é a escolha da criança”; “[vejo o tempo com uma intenção educativa] porque ela [a criança] já está a dar uma intenção à atividade que ela vai realizar” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 11).

Relativamente às suas próprias intenções enquanto educador referiu: “vejo-o [ciclo tripartido] com uma intenção educativa também” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 11). O educador caracterizou, portanto, este ciclo de intencional e de educativo.

O educador reportou-se ainda especificamente aos tempos do ciclo tripartido, para explicar os papéis da criança e do educador, desempenhados em cada um dos tempos do ciclo. De seguida, explicita-se cada um deles, tendo como suporte as figuras que esclarecem a atribuição de significados feita pelo educador aos distintos tempos.

✓ Tempo de planificação

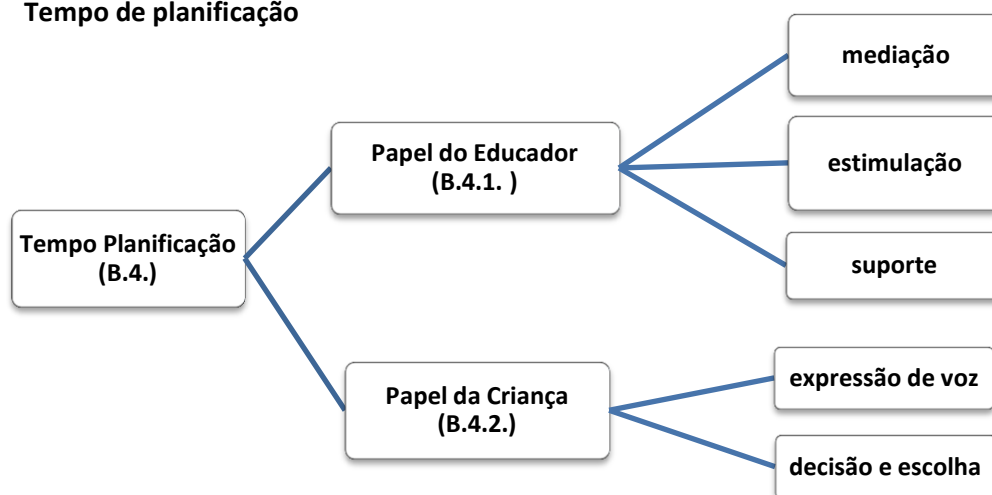


Figura 16 – Categorias e subcategorias referentes ao tempo planificação

O educador B quando se reportou ao tempo de planificação salientou os papéis desempenhados por si e pela criança neste tempo. Referiu que o **papel que assumia** era de mediação (“o educador poderá ser mais um mediador”), de estimulação (“desafia as crianças nas escolhas dessas atividades e projetos”) e de suporte (“apoia a criança a refletir sobre o que pretende fazer, com que materiais e na companhia dos pares”) (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 31).

Particulariza-se o facto de o educador ter-se reportado ao papel de estimulação evidenciando a importância do desafio no momento da escolha enquanto forma de estimulação; enunciou o papel de suporte destacando a importância de ajudar-se a criança a pensar sobre os seus propósitos pessoais (o que pretende fazer) e sobre o modo como os pretende concretizar (com que recursos).

Destaca-se, ainda, o facto de o educador ter feito referência ao papel de suporte e de estimulação enquanto ações do seu quotidiano (o educador “apoia”, “desafia” ...) e evidenciar o

papel de mediação enquanto uma possibilidade que podia materializar-se ou não (“o educador poderá ser mais um mediador”), o que conduz para a ideia de que a mediação acontecia quando o educador sentia essa necessidade de intervir para mediar.

Relativamente ao **papel da criança**, realça-se que este relacionou-se mais com a expressão de voz (“define as suas intenções e escuta os outros” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 31)) e com a decisão e escolha (é um tempo em que a criança decide e escolhe”; “é um tempo dela” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 31); “tem a escolha dela que faz como ela quer” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 53).

O educador elegeu o tempo de planificação enquanto um tempo da criança, um tempo em que era ela que fazia as escolhas e era ela que tomava as decisões, inclusive as decisões que se prendiam com os processos de realização. Faça-se lembrança da expressão usada pelo educador B: “[a criança] faz como ela quer”.

✓ **Tempo de atividades e projetos**

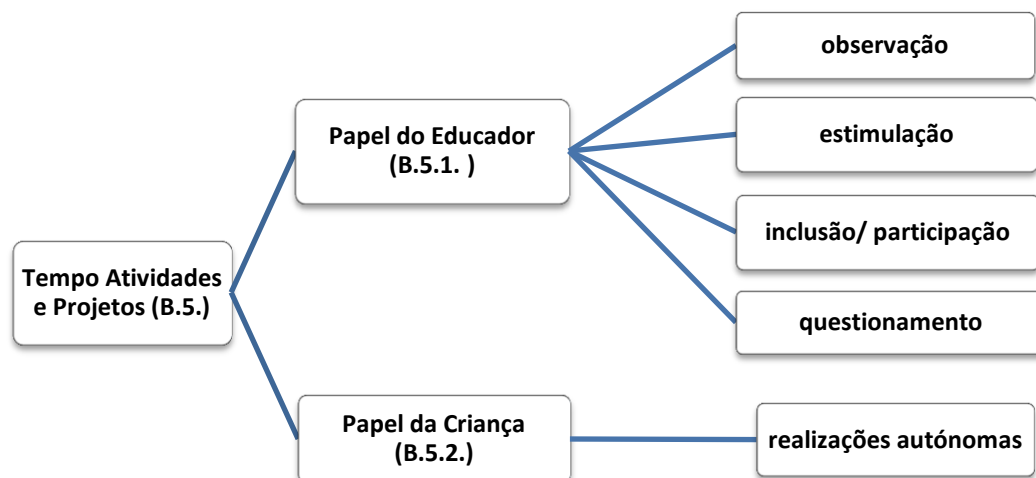


Figura 17 – Categorias e subcategorias referentes ao tempo atividades e projetos

O tempo de atividades e projetos foi entendido pelo educador B enquanto um tempo ativo, onde o educador e a criança assumiam papéis diferenciados. De referir que estes papéis consideravam os propósitos que eram delineados para este tempo.

O educador B entendeu que o seu papel comprometia-se com a observação (“o nosso papel é muitas vezes de observador, observamos muito”; “mas é muito [papel] de observador” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 33)), com a estimulação (“e outras vezes também papel desafiador” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 33)), com a **participação na atividade da criança** (“e até integramos uma brincadeira ou uma atividade que eles estão a fazer” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 33)) e com o **questionamento** (“e [papel de] questionador também” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 33)).

A este respeito, esclarece-se que o educador assumiu desenvolver os papéis mencionados, no entanto, não os desenvolveu durante a entrevista, o que torna difícil aprofundar interpretações⁹. Pode contudo dizer-se que, o educador para explicar o tempo de atividades e projetos focou-se mais na explicitação do papel da criança e menos na explicitação do seu próprio papel. É possível enunciar também que, os papéis que o educador B afirmou desempenhar, de facto, evidenciaram-se nas observações do quotidiano e nos registos presentes nos portefólios de aprendizagem analisados.

No que se refere ao **papel da criança**, o educador salientou que este prendia-se, essencialmente, com realizações autónomas. Esclareceu o educador que, neste tempo, a criança punha em prática a(s) atividade(s) que tinha planificado (“ela vai concretizar essa atividade [...] que planificou” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 11)) e conduzia-a(s) de forma autónoma (“é a criança que está a realizar” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 47)).

✓ **Tempo de reflexão**

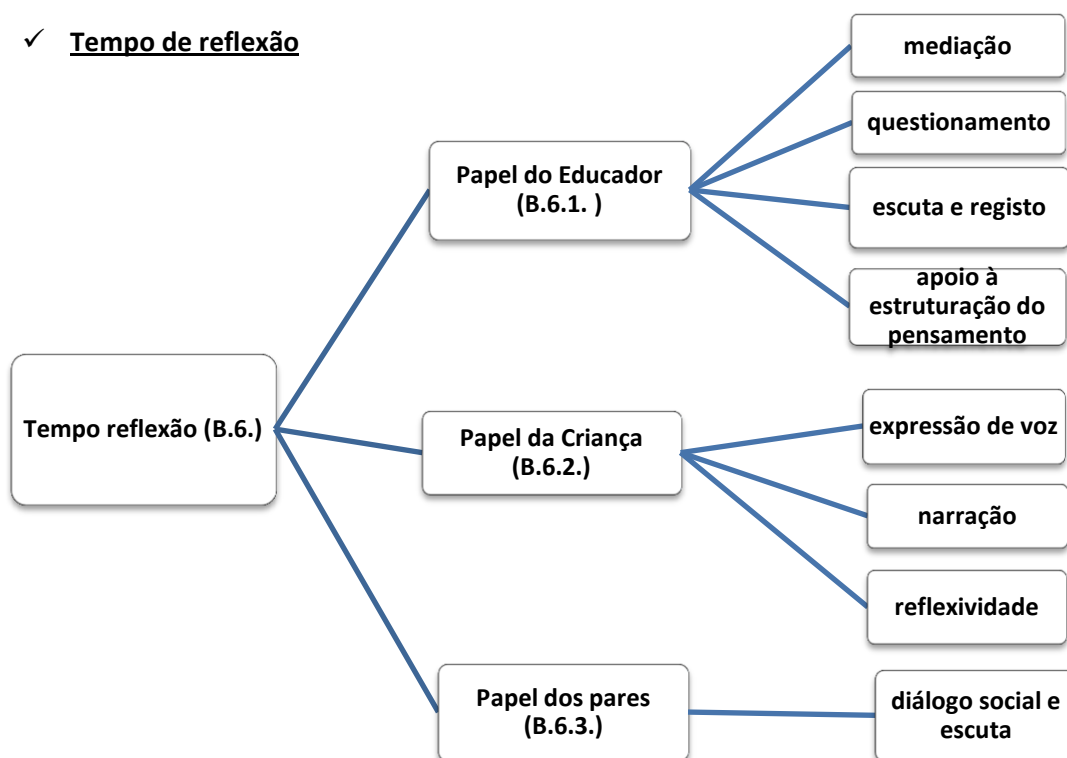


Figura 18 – Categorias e subcategorias referentes ao tempo reflexão

O tempo de reflexão foi esclarecido pelo educador B enquanto um tempo de exercício de papéis por parte de diferentes intervenientes – educador, criança e pares.

⁹ Para melhor se compreenderem as atribuições de sentido que o educador fez ao seu papel, seria preciso mais tempo para recolher dados e aprofundar a problemática em estudo.

O papel do educador comprometia-se com a mediação e com o suporte, à semelhança do tempo de planificação. No que diz respeito à mediação, o educador enfatizou mais uma vez a sua função de mediador dizendo: “o educador também é um bocado isso: é mediador” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 35); “às vezes o educador está ali a mediar [no sentido de gerir o diálogo do grupo]” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 37). Relativamente ao papel de suporte, o educador relacionou-o com o apoio à estruturação do pensamento da criança, nomeadamente quando disse: “ajuda a estruturar o pensamento delas” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 35).

O papel do educador não se resumiu, contudo, a ações de suporte e de mediação. Foram também narradas pelo educador B as ações de questionamento e de escuta e registo enquanto ações incorporadas no seu papel. Relativamente à ação de questionamento o educador referiu “ [o educador também é um bocado isso] questionante” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 35), tal como o havia também enunciado no tempo de atividades e projetos. No que diz respeito à sua ação de escuta e registo, o educador B salientou a preocupação de ouvir-se as crianças e de registar-se as suas vozes. Diz o educador: “o educador ouve as crianças, escreve as falas delas” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 53).

O educador B apresentou o **papel da criança** de acordo com os propósitos definidos para a ação da criança neste mesmo tempo. Salientou a expressão de voz, a narração e a reflexividade enquanto papéis exercidos pela criança durante a reflexão.

Quando reportou-se à expressão de voz, o educador enunciou que aquilo que acontecia neste tempo era semelhante àquilo que sucedia nos outros tempos do ciclo tripartido. Disse o educador: “[no tempo de reflexão, portanto, é um bocado a mesma coisa] damos espaço para a criança falar”; “a criança tem de falar” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 35).

Relativamente à narração que era feita no tempo de reflexão, o educador salientou que as crianças “narram o que fizeram, o que sentiram e o que pensaram” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 35).

De destacar que os propósitos da narrativa prenderam-se, assim, mais uma vez, com os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação. Veja-se, as palavras do educador B reportaram-se àquilo que foi narrado pela criança – a narração do que fez (eixo pertencer-participar), a narração do que sentiu (eixo ser-estar) e a narração do que pensou (eixo narrar-significar).

No respeitante à reflexividade, o educador mencionou que a criança refletia sobre as atividades: “[a criança] tem de refletir sobre a atividade” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 35).

Enfatiza-se ainda o seguinte: o educador B quando explicou este tempo, em certas circunstâncias reportou-se ao que sucedia no quotidiano educativo, àquilo que era proporcionado à criança (ex. “damos espaço para”) e àquilo que as crianças faziam (ex. “narram”). Noutros instantes, porém, realçou os seus propósitos, focando-se no papel que a

criança supostamente devia desenvolver: (ex. “a criança tem de falar”; “tem de refletir sobre atividade”).

O educador B salientou ainda o **papel dos pares** no tempo de reflexão. Realçou o diálogo social e a escuta enquanto aspetos que eram favorecidos neste tempo em particular. Referiu o educador: “a criança está a fazer a reflexão, a criança está a falar mas os outros também estão na reflexão da criança: estão a ouvi-la, estão a falar com ela, estão a questioná-la, estão a discutir”. Nas palavras do educador B, o diálogo e a escuta, o questionamento e a discussão coletiva evidenciaram-se possibilidades a serem experienciadas no tempo de reflexão.

✓ Tempo de Pequenos grupos

A figura 19 expressa a forma como o educador compreendeu o **tempo de pequenos grupos**, bem como os papéis desempenhados pelo educador e pela criança neste período.

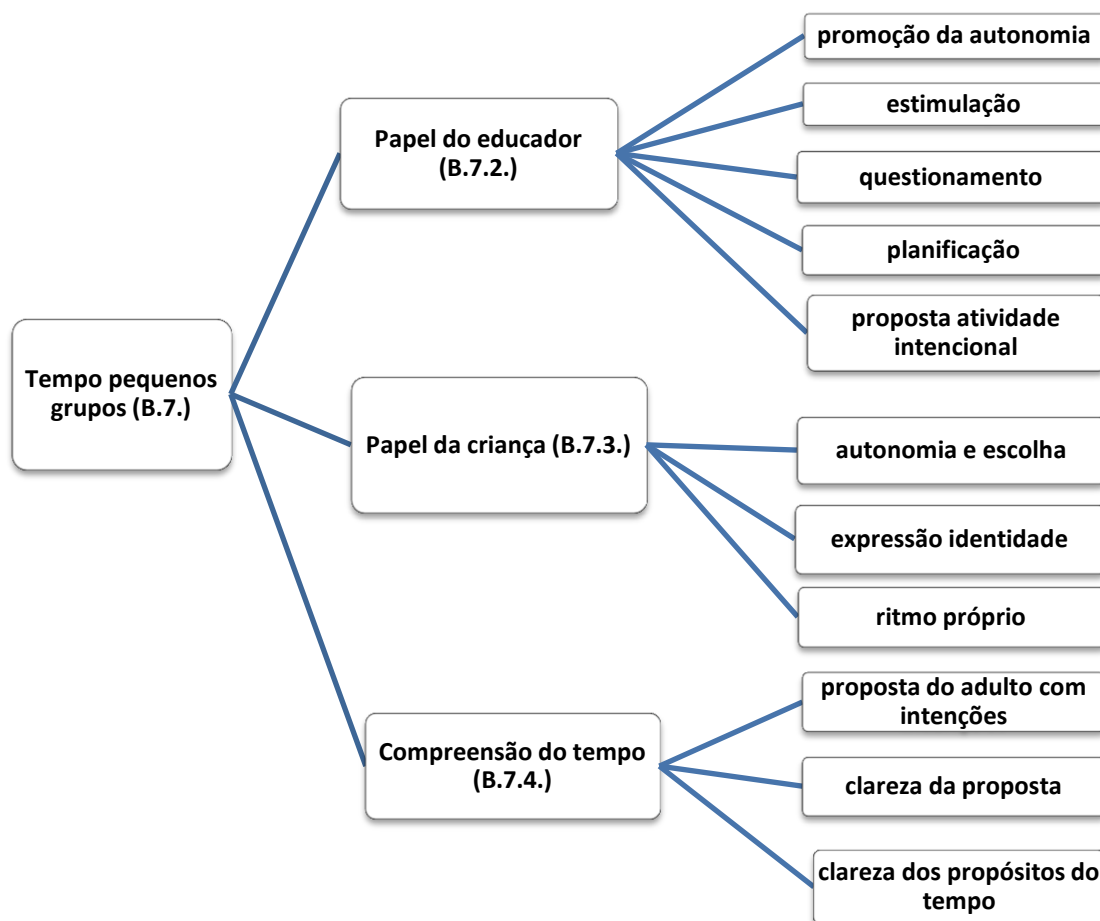


Figura 19 – Categorias e subcategorias referentes ao tempo pequenos grupos

De salientar que o tempo de pequeno grupo foi entendido pelo educador B enquanto um tempo de propostas intencionais do educador; um tempo ainda esclarecido no que se refere aos seus

propósitos. Referiu o educador B que a criança “percebe que há ali uma atividade que é proposta pelo adulto e que tem intenções e que tem propósitos” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 51) e “[compreende que é uma] proposta do educador que tem intenções” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 53). Reportou-se, igualmente, à clareza das propostas e à clareza dos propósitos do tempo, enfatizando que a criança percecionava a atividade enquanto uma proposta do educador com propósitos e intenções subjacentes (“ela percebe isso” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 51)), conhecia o seu papel nos pequenos grupos (“mas a criança percebe isso” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 51)) e estava esclarecida relativamente ao que devia fazer nesse tempo (“ela entende perfeitamente os tempos [o que deve fazer em cada um deles]” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 51)).

No que se refere aos papéis desempenhados pelo educador e pela criança neste tempo, sublinha-se que o educador entendeu-os como papéis diversos e com propósitos distintos.

Relativamente ao papel do educador, o educador B referiu que este comprometia-se com a promoção da autonomia, a estimulação, o questionamento, a planificação e as propostas de atividades intencionais.

Relativamente à promoção de autonomia e estimulação referiu o educador: “claro que deve [o educador] promover a autonomia”; “[deve promover a autonomia] mas também promover a estimulação”; “no pequeno grupo já tem um papel de estimulante”; “tem de estar a estimular a criança porque ele [educador] tem uma intenção educativa com aquela proposta” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 47).

O educador B considerou, igualmente, que o seu papel passava pela estimulação, porque as propostas que fazia às crianças tinham uma intenção que ele considerava educativa, logo, devia encorajar a sua concretização por intermédio da estimulação.

Também o questionamento evidenciou-se parte integrante do papel do educador, na medida em que, servia de estratégia de auscultação da motivação e dos interesses que as crianças tinham e de estratégia de identificação de projetos que pudessem emergir das mesmas. Disse o educador: “[o interesse da criança foi tão grande por outra exploração que] a minha intenção já foi questioná-las no sentido do interesse que as crianças tinham” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 57).

De igual modo, a planificação referente a este tempo revelou-se uma responsabilidade do educador. Referiu o educador B que era ele que preparava este tempo, ou seja, que o planificava. Esta preparação do tempo envolvia a planificação das atividades e dos materiais que iriam ser explorados nos pequenos grupos (“isso [atividades] já é o educador que pensa na planifi-ca-ção dos pequenos grupos” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 26); “tem de planificar não só a atividade mas os materiais, como o tempo” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 24). O objetivo da sua

planificação era “proporcionar aprendizagens nesse tempo às crianças” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 24).

Quanto ao **papel da criança**, desenvolvido neste tempo, de referir que o educador B identificou-o, mais uma vez, com a autonomia e escolha, com a expressão da identidade e com o ritmo próprio. Esclareceu o educador que, apesar de este tempo ser um tempo específico de propostas do educador, a criança tinha autonomia e era-lhes respeitada e valorizada a sua individualidade, assim como, o seu ritmo próprio de trabalho.

Sublinha-se ainda que o educador B realçou o valor das suas propostas, assim como, as estratégias que utilizava para as promover no grupo. Encontrando suporte na figura 20 analisam-se de seguida as preocupações do educador, implícitas nas suas propostas.

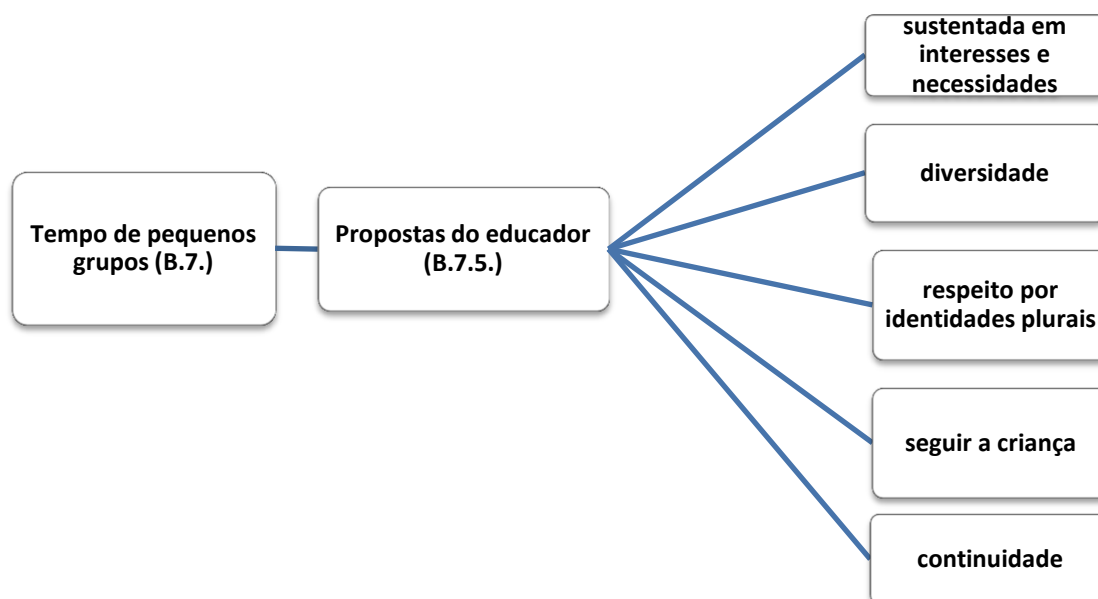


Figura 20 – Subcategorias referentes às propostas do educador

Começa-se por referir que o educador procurou que as suas propostas tivessem sustentação nos **interesses e necessidades das crianças**, na medida em que entendia que desse conhecimento que possuía podiam emergir projetos. Referiu o educador: “e a partir daí [conhecimento dos interesses das crianças] surgiu um projeto” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 57); “porque eles já me tinham dado amostras disso [interesses] anteriormente e então propunha a atividade dessa forma” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 48); “as atividades que penso para este momento vão de encontro aos interesses e necessidades das crianças que vão sendo observadas ao longo dos diversos momentos da rotina” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 24).

O educador B também procurou proporcionar atividades que fossem **sensíveis às características e necessidades do grupo**. Deste modo, no quotidiano procurava averiguar o melhor momento

para realizar determinada atividade e procurava ir **diversificando o tipo de experiências** que propunha. Nas propostas que fazia procurava incluir “atividades de expressão”, porque sabia que esta era uma área do interesse das crianças e porque considerava que, desta forma, as crianças “iam gostar, de estar ali” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 40). Procurava, igualmente, incluir diversidade nas suas propostas. Referiu o educador B: “desenvolver experiências em todas as áreas curriculares”; “desde experiências de ciências, da escrita, da matemática [...] plástica” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 40).

Quando fez referência às suas propostas salientou a importância do “respeito pela individualidade dela [criança], pelo ritmo dela, pela autonomia” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 53). Realçou também a importância de seguir-se e escutar-se a criança.

Esclareceu o que entendia por “**seguir a criança**” recorrendo a alguns exemplos: “se eu vejo que às vezes um grupo [...] aquela atividade não lhe provocou interesse ou porque estão muito centrados noutra interesse deles [...] eu sigo a criança (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 61); “sim, seguir a criança abdicando às vezes daquilo que era a minha intenção” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 63-65); “eu vou mais ao encontro deles do que estar a dar uma atividade que não está naquele momento [de acordo com os interesses das crianças]” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 67).

Sublinhou que **escutar a criança** era mais importante do que a concretizar a sua intenção e, neste sentido, “[abdica da sua intenção] porque a escuta da criança naquele momento é mais importante” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 67). Recorreu mais uma vez aos exemplos para esclarecer a escuta: “fui ouvir a voz das crianças porque/ o caso por exemplo das girafas foi isso”; “portanto, tive de ouvi-los”; “exato, escutei-a” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 57).

O educador quando se reportou às propostas que fazia evidenciou ainda a importância da **continuidade** em diversos pontos. Reforçou que pretendia que as atividades propostas tivessem continuidade em dias diferentes: “por vezes é atividades com continuidade porque já tínhamos começado a trabalhar” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 24). Esclareceu que, da mesma forma, procurava que existisse articulação entre as diversas propostas feitas às crianças, ou seja, que as atividades realizadas fossem um contínuo articulado de ações diversas, com lógica e encadeamento, em torno de assuntos também eles diversos. Veja-se um exemplo: “acho que para eles acaba por ser melhor quando [as atividades] têm continuidade” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 34); “[crianças] observaram o bichinho de conta, andámos a ver um livro/ se encontrávamos o bichinho de conta para saber o nome dele, e para sabermos coisas” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 67).

O exemplo da experiência vivida do bichinho de conta mostra como se procurou favorecer a continuidade nas propostas, isto é, como se perspetivou articular um contínuo de ações

diversas. Primeiramente, a experiência passou pela observação, depois pela emergência de curiosidades e questionamentos e, conseqüentemente, surgiu a pesquisa. De referir que tais ações assemelharam-se a características do trabalho de projeto, tão valorizado em educação desde as idades precoces.

Ainda relativamente à continuidade das propostas, destaca-se que o educador considerou que esta tinha como intenção “o alargamento das experiências de aprendizagem” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 24).

Analisem-se agora, na figura 21, as estratégias que o educador procurou fazer uso para promover a experiência educativa.

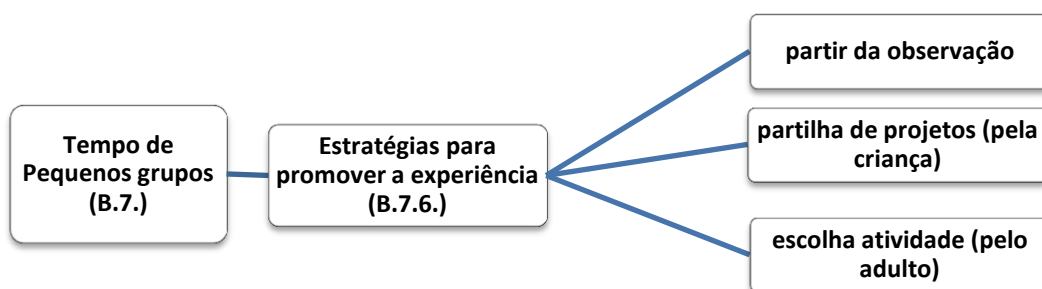


Figura 21 – Categorias e Subcategorias referentes às estratégias do educador

O educador B salientou a importância de **observar** aquilo que as crianças faziam no tempo de atividades e projetos e de se identificarem os seus interesses, implícitos nas suas ações durante o brincar. A partir daí, organizar as propostas para os pequenos grupos. Esclareceu o educador: “Às vezes observo as crianças em atividades e projetos e vejo que houve ali um interesse qualquer sobre água ou uma outra experiência e eu aproveito isso para se calhar preparar um pequeno grupo” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 79).

Outra estratégia do educador era **escolher a atividade** e organizar o grupo de acordo com as atividades que pensava. Deste modo, procurava tornar as atividades adequadas e com propósitos voltados para as características dos pequenos grupos. Referiu o educador: “se quero por exemplo fazer uma atividade de escrita eu utilizo se calhar num pequeno grupo [...] uma estratégia de levar uma poesia ou uma lengalenga para dar depois continuidade [...] para a escrita não aparecer ali por acaso, no meio da mesa” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 75).

O educador B reportou-se ainda a alguns cuidados a ter aquando a escolha das atividades: “contextualizá-las e dar-lhes continuidade” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 81).

3. Análise de Documentos

Os portefólios de aprendizagem das crianças da sala B assemelharam-se na sua estrutura aos portefólios da sala A, evidenciando a forma como o educador recorreu à rotina educativa para documentar as experiências vividas.

A rotina foi entendida enquanto períodos de tempo diferentes, detentores de propósitos distintos mas complementares. A rotina tinha um objetivo central – o *Brincar e Aprender* e foi organizada com este mesmo propósito: a ludicidade e a aprendizagem. Nos portefólios ficou evidente a articulação destes dois propósitos em cada um dos tempos experienciados.

O educador procurou descrever cada um dos tempos da rotina reportando-se àquilo que em cada um deles se podia fazer. Esclarece-se que estes propósitos eram conhecidos tanto das crianças como dos adultos e, por isso mesmo, foram citados nos portefólios pelas vozes das crianças.

O educador explicou a organização do tempo tendo como recurso o registo escrito e fotográfico, assim como, as vozes das crianças e as suas próprias reflexões em torno do quotidiano educativo.

Apresenta-se, de seguida, a rotina evidenciada nos portefólios da sala B e a forma como foi descrito cada um destes momentos. De salientar que o educador B incluiu na rotina educativa ainda um tempo a que denominou de *arrumação* e o *tempo de partida*.

Acolhimento: Marcamos as presenças, cantamos a canção do “Bom dia” e conversamos.

Planificação: Escolhemos para que área vamos trabalhar e o que vamos fazer.

Actividades e projectos: Fazemos a actividade ou a brincadeira que planificámos.

Arrumação: Arrumamos tudo nos lugares para a sala ficar arrumadinha.

Reflexão: Conversamos sobre o que fizemos, explicamos como fizemos e mostramos os nossos trabalhos.

Lanche da Manhã: Comemos todos juntos fruta ou bolachas

Momento (Inter) Cultural -Hora de... Sentamo-nos no tapete todos juntos e podemos conversar, ouvir histórias, explorar fantoches, cantar

Recreio: Vemos os meninos das outras salas e brincamos com os nossos amigos.

Momento de trabalho em pequeno grupo: Vamos para as mesas e fazemos as actividades que lá estão.

Higiene: Fazemos a nossa higiene para irmos almoçar.

Almoço: Vamos para o refeitório e comemos sopa e outra comida.

Descanso: Vamos descansar nas nossas camas

Recreio: Brincamos muito com os nossos amigos. Andamos de triciclo, jogamos à bola...

Relaxamento: Sentamo-nos no tapete todos juntos e ficamos caladinhos a ouvir música.

Momento de trabalho em pequeno grupo: Fazemos actividades nas mesas, mas é a educadora B que organiza os materiais.

Conselho: *Falamos sobre o nosso dia, dizemos o que gostamos mais, o que gostamos menos e o que queremos fazer na nossa sala.*

Partida: *Acabamos os trabalhos com a educadora B, fazemos comboio e saímos da sala. Vamos para as CAF. (Portefólios de Aprendizagem_ Sala B).*

O educador da sala B salientou no portefólio todos os tempos da rotina e quando os descreveu reportou-se a um *nós* (*fazemos, dizemos, sentamo-nos...*). Na apresentação dos tempos da rotina o educador esclareceu aquilo que se fazia em cada tempo, nomeadamente, as possibilidades de ação e de exploração oferecidas.

Observe-se:

No **momento intercultural** foi realçado que todos se sentavam juntos e evidenciado que havia diversas possibilidades de ação: *ouvir histórias, explorar fantoches, cantar, tocar instrumentos, observar livros e objetos.*

No **tempo de recreio** foi particularmente dada relevância aos aspetos da cultura e da socialização: as crianças viam meninos de outras salas e brincavam com os seus amigos.

No **tempo de pequenos grupos** foi realçada a atividade em mesa, no entanto, o educador focou-se nos materiais que disponibilizava nas mesas e nas atividades que eram desenvolvidas em torno desses mesmos materiais (*fazemos as atividades que lá estão*).

Relativamente aos **tempos de planificação, atividades e projetos e reflexão**, salienta-se que estes se evidenciaram um ciclo tripartido interdependente e sequencial, tal como são perspetivados na Pedagogia-em-Participação.

Na documentação explícita nos portefólios foi dada relevância ao tempo de atividades e projetos, apesar de também terem sido feitas referências aos momentos de planificação e de reflexão. A ação da criança no tempo de atividades e projetos evidenciou-se, portanto, livre, no entanto, pressupunha um momento de reflexão prévio de tomadas de decisão e de definição de propósitos. Por outro lado, pressupunha um momento de reflexão à posteriori da ação, em que se conversava sobre o que se fez, o modo como se fez e os resultados.

Os tempos revelaram-se tempos dinâmicos e ativos e de constante interação do educador com as crianças e vice-versa. Particularmente nos tempos de atividades e projetos e de pequenos grupos o educador procurou assumir duas funções paralelas: primeiro, apoiar as escolhas das crianças e o seu sucesso durante os processos de realização; segundo, observar e descrever as ações desenvolvidas pelas crianças (os processos de aprendizagem) e registá-las por escrito e fotograficamente.

As jornadas de aprendizagem das crianças foram apresentadas nos portefólios por tempos da rotina, ou seja, de acordo com os tempos em que sucederam.

Relativamente aos **tempos de pequenos grupos** documentados, refere-se que o educador procurou explicar que materiais/ objetos trazia para o pequeno grupo, explicar o que o contacto com os objetos trazidos suscitou, reportou-se a comentários das crianças no decorrer da ação, assim como, à reação das crianças durante a experimentação ou manipulação de materiais/objetos.

Procurou também explicar as atividades que diariamente propunha e/ou os materiais que disponibilizava. Quando se reportou à exploração do material esclareceu que a criança tinha exercido uma exploração ativa sobre o material. O educador nos portefólios fez referência, ainda, àquilo que a criança dizia acerca da sua própria realização e à sua própria realização aquando este processo.

Na descrição das jornadas de aprendizagem o educador esclareceu, por diversas vezes, que colocava à disposição das crianças num determinado tempo da rotina (**tempo de pequenos grupos**) materiais naturais e do quotidiano. Por outro lado, clarificou que as crianças exploravam livremente esses mesmos materiais (*mexe, espalha, amassa, corta*) apresentados pelo adulto e tomavam decisões relativamente ao modo de exploração dos mesmos, que lhes eram oferecidos (*dispõe de pedaços de barro como suporte, com a faca faz golpes*).

De esclarecer que no tempo de pequenos grupos o educador proporcionava os materiais com o intuito de facilitar e estimular a ação e a descoberta da criança em determinada área do conhecimento. Por outro lado, de salientar que das atividades propostas pelo adulto emergiam muitas vezes interesses e intencionalidades das crianças.

No que se refere ao **tempo de atividades e projetos**, o educador elucidou que disponibilizava materiais às crianças, todavia, materiais solicitados pelas mesmas e/ou de acordo com os propósitos que as crianças definiam para as suas ações naquele tempo (ex. *uma folha grande para desenhar os amigos*).

Neste âmbito, observa-se como assume tão grande importância a atenção do educador às necessidades das crianças e àquelas necessidades que se vão apresentando diariamente no quotidiano, enquanto forma de se identificarem interesses e necessidades, assim como, enquanto forma de se escutar continuamente as *voces* que esclarecem as necessidades. Diz-se, assim, que o educador tem de constantemente deter uma postura ativa, mesmo quando a sua intervenção é de *suspensão*, como refere Oliveira-Formosinho (1998).

Clarifica-se, portanto, à luz da análise dos portefólios construídos pelo educador B que, nos processos de realização, era a criança a protagonista, era ela que exercia ação sobre os objetos/materiais. O educador, por seu lado, era aquele que propunha a atividade (exemplo: desenhar), que propunha os materiais que iam ser utilizados (ex. lixa e lápis de cera), assim

como, aquele que era o impulso de apoio para o início da atividade e o encorajador da continuidade da mesma. Para além de assumir um papel de encorajador e de suporte, revelou também assumir um papel contante de observador e avaliador da experiência vivida a diversos níveis: registava passo a passo a representação das ações desenvolvidas pelas crianças; registava a voz das crianças, nomeadamente, aquilo que estas iam partilhando; registava a reação das crianças durante e depois da conclusão da atividade; registava aquilo que as experiências vividas iam suscitando na criança-protagonista e a forma como a criança-protagonista agia sobre o material; registava o modo como o processo de realizações coletivas aconteciam, fazendo particular referência à interajuda entre os pares nas atividades.

Salienta-se também nos processos documentados da experiência vivida, o recurso ao método experimental, evidenciado nos portefólios. Diversas vezes o educador enunciou nos portefólios que propunha fazer experiências. Reportou-se, muitas vezes, à forma como as crianças experienciavam e experimentavam os materiais e às reações do objeto e da criança aquando o desenvolvimento de determinada experiência. As vozes das crianças sempre foram valorizadas e documentadas dando-se, assim, espaço à criança para participar, experimentando as suas hipóteses e partilhando as conclusões advindas dessa mesma experimentação.

O educador preocupou-se também no processo de documentação com a **contextualização e descrição de processos e de continuidades**. A título de exemplo, num portefólio de uma criança, o educador explicou o que estava a acontecer num pequeno grupo, em determinado tempo da rotina (pequeno grupo está a *ler um livro*), depois explicou o que sucedeu (conversaram) e o que emergiu desse fazer (expressão das vozes das crianças em torno da leitura do livro são documentadas). Posteriormente reportou-se à continuidade da ação, ou seja, enunciou atividades que emergiram da atividade inicial proposta pelo adulto (explorar a história que ouviram em diferentes espaços da sala com o seu próprio corpo). O educador preocupou-se, igualmente, em evidenciar como a criança participava do contexto (o que fazia e como se envolvia nas atividades), daí recorrer à descrição centrada na criança e enquadrada em pequenos grupos, enquanto forma de elucidar e valorizar a experiência vivida pela mesma.

O educador evidenciou, ainda, nas jornadas de aprendizagem, as áreas onde as crianças se encontravam, o que estavam a fazer e com quem (na companhia do adulto, na companhia dos pares ou sozinhas).

Procurou também evidenciar as intencionalidades das crianças na atividade, reportando-se particularmente aos modos de exploração e às tomadas de decisão das mesmas (ex. evidencia os materiais que a criança usa e a forma como os manipula e os processos que envolvem esta manipulação). De salientar, também, que se evidenciou nos portefólios o recurso a expressões

do gênero *coloca ao dispor, propôs, é proposto, explica o que trouxe*, aquando a documentação das jornadas de aprendizagem das crianças e aquilo que esta envolvia. A ação da criança foi, assim, entendida enquanto um contínuo processo que careceu de ser continuamente compreendido/ interpretado e documentado.

Realça-se do mesmo modo, nos portefólios, a apropriação por parte do educador de expressões do tipo: *coloca ao dispor, propôs, é proposto, explica o que trouxe*, para documentar a jornada de aprendizagem das crianças.

Para esclarecer a sua ação pedagógica fez uso de expressões tais como: *disponibiliza, conta, aceita, apoia, coloca ao dispor materiais, questiona, disponibiliza um novo material e técnica; conversa*.

Para esclarecer o lugar e a ação da criança na jornada de aprendizagem, o educador apropriou-se de expressões como: *a criança sugere, constrói, procura, desloca, tece comentários, pergunta, verifica, observa, compara, descreve, descobre, seleciona, representa, desafiou*,

Nos portefólios o educador realçou, igualmente, produtos finais dos trabalhos das crianças em diversas áreas de conteúdo (artes, leitura e escrita), assim como, a visibilidade de atividades de continuidade e de atividades que emergiam de contínuas continuidades, isto é, situações em que a ação das crianças era encadeada e percorria diversos tempos da rotina (ex. planeamento – realização de atividade – partilha com os amigos de vontades, opiniões, pensamentos – emergência de projetos).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do estudo permitem enfatizar que no contexto de Pedagogia-em-Participação estudado as ações do educador comprometem-se efetivamente com os propósitos delineados para os tempos da rotina. Mais do que isso, as ações do educador têm em consideração não só os propósitos do educador mas também os propósitos das crianças.

O cruzamento estabelecido entre aquilo que se observou no quotidiano educativo e aquilo que se escutou do educador B permite evidenciar que o educador, na sua intervenção educativa, incorpora intencionalidades plurais, que se alteram quando se transita de tempo na rotina educativa. O mesmo se pode dizer relativamente às crianças. Elas adequam o seu papel porque sabem que os tempos da rotina são vários e assumem propósitos específicos. Percebem, igualmente, que o papel do adulto sofre mudanças de acordo com o tempo que experienciam.

As ações do educador, a par de terem evidenciado diversidade, manifestaram um grande comprometimento com o sujeito criança e um enorme investimento na escuta e na procura de significados em torno daquilo que a criança dizia e/ou fazia. A presença do educador assumiu-se

uma presença forte, assídua e de compromisso com a participação da criança na rotina educativa.

No decorrer da rotina, as ações do educador foram sofrendo mutações de acordo com os propósitos que o educador delineou para a ação. Os propósitos do educador emergiram daquilo que o educador observava e registava nos diversos tempos da rotina. Realça-se que muitas das ações desenvolvidas pelo educador tiveram como grande propósito a atribuição de significado ao fazer das crianças. Este propósito foi particularmente alcançado por intermédio da escuta e da observação. Sublinha-se que a escuta e a observação mantiveram uma relação estreita com o registo escrito e fotográfico. O registo, por sua vez, foi um memorando do vivido, muito valorizado na Pedagogia-em-Participação.

As ações desenvolvidas pelo educador tiveram ainda como intuito ajudar a criança na expressão, compreensão e reflexão dos seus próprios propósitos. Por outras palavras, o educador procurou não somente compreender os planos e propósitos da criança, mas também ajudá-la a refletir as suas ações e pensamentos, em adequação com os tempos delineados para o quotidiano educativo. Para além disso, o educador valorizou a continuidade e a articulação entre os diversos tempos da rotina. Destaca-se, ainda, as atitudes de pertença e participação evidenciadas pelo educador no contexto educativo. O educador assumiu-se um parceiro na aprendizagem, alguém disponível e disposto a colaborar.

A criança assumiu, por sua vez, uma postura ativa na rotina e evidenciou espontaneidade nas ações e diálogos estabelecidos. Realça-se que as ações levadas a cabo com a mesma foram reveladoras da liberdade de expressão que foi garantida a criança para falar, agir e pensar. Pode dizer-se que os tempos da rotina foram organizados por forma a encorajar a tomada de decisão da criança, o questionamento, a reflexão em torno da ação, a exploração, a partilha, etc. Nos diversos tempos da rotina, a criança tomou decisões em diferentes instâncias: concretização de planos, espaços e materiais a utilizar, processos de realização a adotar.

Faz-se referência, ainda, ao facto de as crianças atribuírem significados aos vários tempos da rotina e associarem aos diversos tempos da rotina diferentes propósitos. Para além disso, as ações levadas a cabo pelas crianças, nos diversos tempos, procuraram ir ao encontro daquilo que era esperado. Por exemplo, a escuta e o diálogo partilhado foram profundamente respeitados nos tempos de planificação e reflexão. A partilha de experiências e a narração do vivido foram extremamente frequentes no tempo de reflexão. A escuta do adulto e a exploração de materiais diversos foram frequentes no tempo de pequenos grupos. A exploração livre de materiais e das diferentes áreas foi notoriamente visível no tempo de atividades e projetos e adveio dos planos da criança, refletidos e expressos no tempo de planificação e/ou no tempo de

atividades e projetos. A ação de questionar e de contextualizar destacaram-se no ciclo tripartido também enquanto estratégias que muito procuraram encorajar a ação e o pensamento da criança e a sua aprendizagem durante o brincar e/ou realização de projetos pessoais.

O educador, reportando-se ao ciclo tripartido, referiu ainda no inquérito por entrevista que valorizava muito o papel de protagonismo da criança no tempo de atividades e projetos. O educador referiu assumir no ciclo tripartido um papel de observador, de questionador, de mediador, de estimulador e de apoio. De facto, apesar da ação de estimular se ter evidenciado em dois períodos do ciclo tripartido (tempos de reflexão e de pequenos grupos), a mesma não se verificou de forma explícita no tempo de atividades e projetos, tal como referido.

Pode dizer-se então que, as ações de mediar, estimular e apoiar revelaram-se garantias fundamentais da expressão de voz da criança, tomadas de decisão e escolha. As ações de observar, estimular, participar e questionar, assumiram-se ações cruciais para acontecerem realizações autónomas. As ações de mediar, questionar, escutar e registar foram ações substanciais para se garantir a reflexividade e a expressão de voz da criança a três níveis: pensar, fazer e sentir.

O entendimento interiorizado pelo educador com referência ao ciclo tripartido revelou-se, assim, de um modo geral, coerente com aquilo que efetivamente se constatou no quotidiano educativo e com aquilo que foi documentado.

No tempo de pequenos grupos, o educador entendeu que já devia promover a autonomia e estimular porque tinha uma intenção educativa. Entendeu, igualmente, que era preciso planificar porque tinha uma intenção educativa e porque a atividade que propunha era intencional. O educador preocupou-se em dar autonomia e escolha à criança, assim como, respeitar a sua identidade e ritmo, no entanto, dentro de um conjunto de propostas limitadas que apresentava. Aquilo que o educador explicou no inquérito por entrevista, de facto, assumiu notoriedade nas observações do quotidiano educativo e na documentação pedagógica analisada.

O educador explicou que, o questionamento que utilizava no tempo de pequenos grupos era para auscultar os interesses das crianças e para delinear estratégias. Contudo, nem sempre isto se verificou nas observações do quotidiano e na documentação pedagógica. O questionamento serviu antes para compreender os processos de realização das crianças e a atribuição de significados que as crianças concediam ao fazer.

O educador evidenciou no inquérito por entrevista a importância da clareza da proposta, a clareza dos seus propósitos e a importância de planear propostas com intenções e, de facto, no

quotidiano estes foram princípios que procurou fazer uso. Houve, assim, coerência entre o pensamento da ação e a ação propriamente dita.

O educador salientou, igualmente, que observava no ciclo tripartido os interesses das crianças enquanto forma de planejar as propostas dos pequenos grupos. Realçou o papel da planificação e evidenciou que considerava na planificação os materiais, os tempos, as atividades e a organização do grupo. De facto, também tal se verificou na sua intervenção. O educador referiu, ainda, que dos interesses que observava emergiam projetos. Esta afirmação também assumiu notoriedade na prática.

Realça-se, por fim, que foi muito focado pelo educador o papel da continuidade das atividades, apesar de, no contexto real, esta continuidade ter sido associada simplesmente à conclusão de trabalhos, à articulação entre diferentes atividades, à contextualização do que se ia fazer no tempo de pequenos grupos.

Ainda de salientar que, o educador também definia para o tempo de pequenos grupos os materiais específicos que seriam utilizados. Salienta-se, contudo, que as atividades propostas pelo educador ofereciam espaço de iniciativa às crianças. Os processos de realização eram fruto das escolhas e tomada de decisões das crianças, tal como evidenciam as subcategorias promoção da autonomia, partilha e exploração, referentes às ações desenvolvidas pelas crianças no tempo de pequenos grupos. (NC_Sala B_B.6.9; B.6.2; B.6.4).

Realça-se também que a ação de estimular, por parte do educador, evidenciou-se claramente nos tempos de reflexão e de pequenos grupos e não se verificou de forma explícita no tempo de atividades e projetos – tempo de total escolha da criança, como refere a educadora B na entrevista. A ênfase da estimulação nos tempos de reflexão e pequenos grupos pode ser esclarecida considerando-se os propósitos delineados pelo educador para estes momentos. A ausência deste tipo de ação no tempo de atividades e projetos pode ser justificada pelo facto de ser entendido enquanto um tempo mais de observação e registo, promoção da autonomia e disponibilidade. Constata-se, contudo, ao contrário do observado na sala A, que o questionamento e a contextualização se revelam estratégias manifestas neste tempo, que procuram estimular a ação e pensamento da criança, assim como, a sua aprendizagem durante o brincar ou realização de projetos pessoais decididos livremente pela mesma para este tempo.

**RESULTADOS DA ANÁLISE DA DIMENSÃO
ESPAÇOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS**

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentam-se agora os resultados da análise da **dimensão espaços e materiais pedagógicos**, considerando-se a diversidade de fontes de dados a que se recorreu: notas de campo (1), inquérito por entrevista (2) e portefólios de aprendizagem das crianças (3).

Procurou-se organizar os resultados procedendo-se, primeiramente, a uma apresentação geral descritiva e reflexiva e, de seguida, focalizando a atenção nas salas A e B, recorrendo a reflexões e interpretações em torno de processos de codificação e categorização da informação.

1. Notas de Campo

1.1. Apresentação geral descritiva e reflexiva do espaço

Na instituição alvo deste estudo, o espaço e os materiais das diversas salas eram organizados considerando-se critérios comuns, apesar de também ser verdade que cada sala tinha as suas especificidades. De seguida, referenciam-se os critérios que revelaram notoriedade na análise efetuada: **organização, funcionalidade, clareza e acessibilidade**.

As salas eram constituídas por **espaços calmos e espaços dinâmicos**. Por outras palavras, espaços que convidavam mais ao diálogo e à exploração coletiva e entusiástica e espaços que convidavam mais ao relaxamento, ao silêncio, à introspeção. Esses espaços não eram definidos pelos adultos, eram as próprias crianças que os iam criando, na medida em que os mesmos se faziam sentir necessários. Na sala A, os espaços mais recatados, escolhidos pelas crianças, localizavam-se na área das construções e na biblioteca (espaços situados em recantos da sala). Na sala B, estes espaços localizavam-se nas áreas da biblioteca e das artes.

Como refere Talbot e Frost (1989), o espaço revelou-se um “espaço aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança [detém] o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correcta” de o entender ou de sobre ele agir” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 161).

De salientar que o espaço das salas estava dividido em **áreas** diversas: área das expressões (sala B) ou das artes (sala A), área do faz de conta, área das ciências (sala B), área dos jogos (sala A – integra as ciências), área das construções, área da biblioteca.

As áreas estavam definidas com nome, fotografia e com registo do que se podia fazer em cada uma delas. As autoras do registo escrito eram as próprias crianças. As crianças sabiam o que estava representado no registo e as suas ações, nas áreas da sala, iam ao encontro daquilo que estava ali escrito. As diversas áreas evidenciaram coerência, organização, funcionalidade e corresponder aos interesses e necessidades daquelas crianças.

Apesar das salas assumirem uma organização por áreas, salienta-se que as crianças durante o tempo de atividades e projetos tinham liberdade para exercer continuidades entre as distintas

áreas, assim como, era-lhes permitido (com alguma prudência) mobilidade de materiais e objetos, de umas áreas para as outras.

“Percorre a sala, explorando com os binóculos o espaço.” (NC¹ 43_Sala B, Junho de 2011).

De referir que a organização do espaço por áreas assumiu-se uma mais-valia, na medida em que, proporcionou às crianças agir de forma autónoma, assim como, assumir uma participação ativa no espaço. Esta organização facilitou, também, as escolhas das crianças relativamente ao que fazer no espaço e aos procedimentos relativos a essas mesmas escolhas (Hohmann & Weikart, 1997, 2009).

A organização dos espaços revelou-se ainda **clara** para as crianças. As crianças chamavam os espaços da sala por áreas e atribuíam um nome comum a cada uma delas. Para além disso, nomeadamente no tempo de planificação, as crianças reportavam-se aos diversos espaços proferindo o nome das áreas. O mesmo sucedia no tempo de reflexão. As crianças referiam não só aquilo que tinham estado a fazer ou a aprender no tempo anterior, como também as áreas onde tinha sucedido tal acontecimento.

Todas as áreas e materiais evidenciaram estar **acessíveis** à criança durante a rotina educativa, apesar de o período de maior liberdade e ênfase para a sua exploração ter sido o tempo de atividades e projetos.

Nos tempos de planificação, reflexão e pequenos grupos as crianças *trabalhavam* frequentemente em mesas redondas e em pequenos grupos. Nos tempos *Momento Intercultura* e *Conselho*, as crianças trabalhavam em grande grupo, num espaço amplo da sala (ex. zona do tapete - sala B; no centro amplo da sala - sala A).

Por vezes, nos tempos de planificação e reflexão, as crianças também se dirigiam às áreas para explicar algo ou para irem buscar um material específico, para mostrarem/explicarem aos colegas, contudo, estas situações aconteceram muito pontualmente e foram mais frequentes na sala B.

No tempo de pequenos grupos era o adulto que facilitava os materiais às crianças e os disponibilizava nas mesas. No entanto, não se verificou inflexibilidade na utilização dos espaços e dos materiais, nomeadamente, quando as crianças não estavam envolvidas naquela atividade e escolhiam um outro espaço da sala para unicamente estar.

No tempo de atividades e projetos as crianças tinham total liberdade para explorar o espaço e os materiais e escolhiam o modo como queriam fazer essa exploração (de modo coletivo ou

¹ NC – Nota de Campo.

individual; centrados num só espaço ou movendo-se por diversos espaços; dialogando com os colegas ou dialogando consigo próprias e/ou com os objetos/materiais).

Salienta-se, ainda, que as crianças tinham liberdade para desenvolverem, num espaço comum, ou seja, num mesmo espaço, brincadeiras individuais e/ou coletivas diversas.

“Duas crianças exploram livremente a área das ciências.” (NC 42_ Sala B, Junho 2012);

“Duas crianças exploram livremente a área das ciências. Riem enquanto espreitam pelas lupas que têm consigo. Fazem isso repetidas vezes.” (NC 37_ Sala B, Junho de 2011).

Todos os materiais da sala evidenciaram estar a um **alcance fácil** das crianças, assim como, visíveis para as mesmas. As crianças tinham liberdade para explorar os materiais, isto é, para observá-los, agarrá-los, manuseá-los, experimentá-los e transportá-los para outros espaços, nomeadamente, para as mesas das salas.

De salientar também que as crianças evidenciaram, de um modo geral, conhecer a **organização dos materiais**, ou seja, saber em que área(s) é que estes se encontravam localizados. No entanto, este exercício de compreensão foi mais notório nas crianças mais velhas do que nas mais novas. Por exemplo, quando as crianças escolhiam ir brincar com um determinado objeto, referiam ao adulto o nome do material e/ou o nome da área onde sabiam que os materiais estavam ou, então, dirigiam-se autonomamente e com facilidade para esse local.

Realça-se, ainda, que os materiais eram colocados na sala por determinados períodos de tempo e iam sendo acrescentados e trocados sempre que necessário, ao longo do ano, de forma a proporcionar, constantemente, o desafio e o desenvolvimento de um criativo e complexo brincar, assim como, o despoletar de aprendizagens associadas a essa mesma exploração. A título de exemplo, relembra-se os fantoches que foram colocados na sala A, junto ao computador, no momento em que estes chegaram pela primeira vez à sala. O facto de terem sido disponibilizados num local onde as crianças frequentemente iam, foi impulsionador da sua exploração e de um proporcionar de constantes ambientes para o diálogo, descoberta e questionamento.

Será ainda importante fazer referência à **funcionalidade dos materiais**. Constatou-se que alguns materiais foram explorados pelas crianças enquanto uma verdadeira novidade e, neste sentido, através da experimentação livre que deles faziam descobriam as suas funcionalidades e potencialidades. Outros porém eram já conhecidos das crianças, as crianças já os reconheciam muito bem, na medida em que faziam parte do seu quotidiano educativo e familiar (ex. materiais/objetos da área do faz de conta).

Relativamente à apropriação que as crianças faziam destes materiais, de referir que os mesmos eram usados essencialmente no jogo simbólico e na representação de papéis. Assistiu-se, por exemplo, em diversos momentos (no tempo de atividades e projetos) a situações em que o brincar assumiu uma extraordinária representação da realidade. Os materiais utilizados nesse brincar assumiram-se como recursos que atribuíam significado a esse mesmo brincar. Relativamente às funções atribuídas aos objetos, nem sempre estas foram as convencionais. Muitas vezes, os objetos assumiram funcionalidades múltiplas e inesperadas.

O espaço revelou-se, portanto, um local de aprendizagem proporcionador de oportunidades para as crianças explorarem as múltiplas funcionalidades dos objetos/materiais. Tal só foi possível porque os materiais estavam devidamente organizados nos espaços, assim como, acessíveis às crianças. Paraphraseando Hohmann e Weikart (2009) “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 “correcta” de o entender ou de sobre ele agir”(p. 161).

Também se evidenciou, por parte do educador, uma aceitação no ambiente educativo dos materiais trazidos de casa pelas crianças, assim como, a sua apropriação e inclusão na rotina do grupo. O espaço do Jardim de Infância foi entendido, portanto, enquanto um **espaço de vida e de bem-estar**. Para além disso, um espaço que procurou garantir um clima de interações saudáveis, favorável ao bem-estar e ao desenvolvimento da criança (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Hohmann & Weikart, 1997, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). A **fotografia real** (elucidando ação e movimento) e os **registos escritos e gráficos** assumiram uma presença constante nos espaços das salas e nos próprios corredores da instituição.

Afixadas nas paredes das salas e disponibilizadas nos portefólios (que estavam na área da biblioteca de algumas salas), havia fotografias de crianças em atividade. As mesmas documentavam não somente momentos diversos do quotidiano educativo, como também situações experienciais diversas, vividas pela criança e pelo grupo.

De salientar ainda que a fotografia disponibilizada revelou ser uma estratégia eficaz para motivar as crianças para a ação e despertar nelas o gosto pela descoberta e pela exploração, assim como, pela observação das potencialidades do espaço e dos materiais. Mostrou-se, igualmente, uma forma da criança recordar, diariamente, as potencialidades que o espaço lhe podia oferecer para a concretização dos seus propósitos de pensamento e de ação.

Salienta-se também a ideia de que o “conteúdo” das paredes da sala fala, isto é, transmite algo a quem presencia aquele espaço. Neste sentido, e fazendo referência à diversidade de riquezas que um espaço pode proporcionar/assumir tanto para o adulto como para as crianças e conectados com a perspectiva de Post e Hohmann (2004) diz-se que “um espaço infantil que

inclua exemplos das suas [da criança] produções criativas, possibilita às crianças que o frequentam verem reflexos de si próprios quando olham em redor” (p. 114).

A Pedagogia-em-Participação referencia a importância e riqueza dos quadros de gestão quotidiana (Oliveira-Formosinho, 2011) no contexto educativo. São estes entendidos enquanto ferramentas que se apresentam necessárias para as vivências em grupo e que facilitam a dinâmica experienciada pelo mesmo. Neste sentido, entende-se que aquilo que se sente necessário criar num determinado contexto e que é disponibilizado na sala ou nas paredes da sala, assim como, aquilo que é construído pelo educador, pelas crianças ou na interação entre ambos, não deve ser ignorado mas deve ser alvo de reflexão, de forma a haver uma atribuição de sentidos àquilo que se vê e esse sentido repercutir-se em ações intencionais comuns.

Apresentam-se de seguida alguns exemplos desses instrumentos observados no contexto estudado:

- Quadro de regras de convivência: Na sala A, o quadro de regras revelou-se um instrumento essencial no dia-a-dia tanto para o educador como para o grupo. Nas observações realizadas constatou-se que este fazia sentido tanto para os adultos como para as crianças, porque tinha sido negociado e porque a sua construção e aplicabilidade tinha sido decidida de forma negociada e com recurso a um diálogo participado. Tendo em conta este enquadramento, perante uma situação de conflito na sala, a intervenção do educador passou por alertar o grupo para aquilo que tinha sido negociado, ou seja, o educador levou o grupo a recordar “a existência daquele quadro de regras enquanto forma de gestão quotidiana” (NC 11_ Sala B, Junho de 2011).

Observe-se:

Exemplo 1: “As crianças gritam e falam todas ao mesmo tempo. A educadora aproxima-se e, **apontando para o quadro das regras**, diz: *Estão a esquecer-se das regras: Falar baixinho, Falar um de cada vez.* As crianças acalmam-se e cantam a música que vão escutando do CD.” (NC 128_ Sala B, Junho de 2011);

Exemplo 2: “Uma criança bate com a porta da sala. A educadora diz-lhe: *André, olha a regra!* Uma outra criança refere que essa regra (a que a educadora se refere) não está no placar daquilo que tinha sido combinado. Outra criança sugere: *Temos de colocar essa regra.* A educadora diz: *Muito bem! Temos de pôr essa regra.*” (NC 117_ Sala B, Junho de 2011);

Na sequência deste acontecimento sucede um momento lúdico coletivo.
“(…) Crianças leem as regras, enquanto apontam o texto que as regista.
Todos sabem as regras:

- *Falar baixo;*
- *Dar a mão;*
- *Deixar a sala arrumada;*
- *Fazer comboio;*
- *Saber ouvir os colegas e adultos;*
- *Ser amigo (não bater, não empurrar);*

Várias crianças querem ir ler o quadro onde as regras estão registadas com suporte escrito e de imagem. O quadro tem significado para elas. Compreendem o que está lá registado.” (NC 118_Sala B, Junho de 2011).

- Etiquetas de identidade: Os nomes das crianças estavam escritos em diversos locais da sala e permaneciam acessíveis às crianças. Destaca-se, particularmente, as etiquetas com os nomes das crianças, escritas em letras maiúsculas e minúsculas, que tinham associado a fotografia da criança respetiva. Estas etiquetas funcionavam como auxiliares de apoio às atividades e projetos, promoviam a autonomia e iniciativa das crianças e eram um incentivo à leitura e à exploração do código escrito/mancha gráfica.

- Cartões de Leitura: Em cima das mesas existentes nas salas, eram disponibilizadas diariamente imagens reais acompanhadas do seu respetivo nome, que as crianças utilizavam livremente ou como recurso para o desenvolvimento das propostas dos adultos, relacionadas com o código escrito.

Será ainda de todo pertinente referir alguns aspetos relacionados com as **dinâmicas de grupo no espaço**. Constatou-se que as crianças apropriaram-se do espaço de acordo com os propósitos definidos para a rotina educativa, ou seja, de acordo com os objetivos de cada tempo experienciado ao longo do dia (objetivos que as crianças conheciam). A ação dos sujeitos no espaço pedagógico esteve, portanto, fortemente interligada com a organização do tempo da rotina da Pedagogia-em-Participação. Por outras palavras, as dinâmicas de trabalho, implícitas e explícitas na organização do tempo, influenciaram o modo como o educador e as crianças se apropriaram do espaço e a forma como interagiram com o mesmo.

Ao nível da **organização das dinâmicas de pequeno grupo**, no tempo de reflexão foi notória a apropriação diária de certos princípios: as crianças ocuparem a sua respetiva cadeira e a sua respetiva mesa; o grupo subdividir-se em três pequenos grupos; um dos pequenos grupos ser acompanhado pelo educador, outro pela auxiliar e outro pequeno grupo trabalhar de forma autónoma, no entanto, sendo dinamizado por uma criança-responsável; e a existência de, pelo menos, um responsável pelo registo em cada um dos pequenos grupos.

Também a **rotatividade dos dois adultos** (educador e auxiliar) pelas três mesas de trabalho em pequeno grupo evidenciou ser uma constante na dinâmica do espaço. Relativamente à

rotatividade, ainda de referir que as crianças estavam conscientes e esclarecidas relativamente a este mesmo processo.

Salienta-se, igualmente, que tanto na sala A como na sala B os grupos, diariamente, organizavam-se recorrendo a diferentes constituições de grupo: **grande grupo, pequenos grupos, pares e individualmente**, de acordo com os propósitos delineados para a ação dos sujeitos.

O grupo organizava-se em grande grupo para conversar, debater problemas, tomar decisões coletivas e em pequeno grupo para planificar, refletir ou explorar materiais e atividades planificados por si ou pelos adultos. Apesar da organização de grupo mais utilizada no tempo da rotina ter sido a de pequenos grupos, salienta-se que outros modos de organização de grupo também foram utilizados, nomeadamente, a organização em grande grupo, também ela com propósitos diversificados.

Observem-se alguns exemplos:

Propósito de socialização e participação coletiva: “A educadora faz uma roda com o grupo e dançam o “*Indo eu, Indo eu*”. A Educadora diz: *Uma roda Gigante!* (pede aos meninos para fazerem). *Vamos aquecer*, diz de seguida abanando o corpo.” (NC 129_Sala B, Junho 2011);

Propósito de expressão e resolução de problemas comuns: “O grande grupo expressa um problema: Não conseguem ouvir a história e o André fala baixo! Resolvem o problema com a ajuda da educadora que dá diversas sugestões ao grupo: sugere fazerem uma roda, fazerem menos barulho e o André falar mais alto.” (NC 134, Sala B, Junho de 2011);

Propósito de inclusão da partilha de ideias e reflexividade na comunicação: “A educadora pergunta a uma criança, em grande grupo, a sua opinião: *Tu achas que não, Rafael? Achas que as estrelas-do-mar não caem do céu? Então de onde vêm as estrelas-do-mar?* A educadora escuta, procura que as crianças expressem opiniões, ideias, conhecimentos. Uma outra criança responde: *As estrelas do céu são mais pequenas do que as estrelas-do-mar. Eu sei, eu já vi.*” (NC135_sala B, Maio 2011);

Propósito de diálogo, questionamento e escuta: “Educadora e crianças interagem reciprocamente em grande grupo. Há tempo para a escuta e tempo para expressão de ideias, opiniões, conhecimentos, descobertas, aprendizagens:

E - *Há tubarões no mar?*

Cças - *Não.*

E - *Então onde é que eles vivem?*

Cças - *Nos oceanos. No oceanário.*” (NC 136_Sala B, Maio de 2011).

As crianças também evidenciaram, claramente, um **sentimento consciente de identidade e de pertença** relativamente ao tipo de trabalho que se desenvolvia no âmbito da Pedagogia-em-Participação. Por exemplo, as crianças tinham noção de que aquilo que acontecia na sua sala, de forma semelhante acontecia na sala ao lado da sua. Uma situação que se vivenciou, logo nos primeiros dias de inserção no campo para recolha de dados, foi a seguinte:

“Um grupo de crianças pergunta ao investigador o que está a fazer na sala. O investigador responde que está a aprender como [as crianças] trabalham ali na escola. Uma criança questiona: *não vais a outras salas?* O investigador diz que sim. A criança responde: *mas as outras salas fazem o mesmo que nós!*” (NC_Sala A, Março de 2011).

A Pedagogia-em-Participação é encorajadora de possibilidades diversas para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. No contexto estudado as características que o espaço e os materiais assumem são evidenciadoras dessas possibilidades.

Quatro áreas de aprendizagem assumem notoriedade no estudo, a saber: *as identidades, as relações, as linguagens e os significados*. Esclarece-se que a dinâmica atribuída aos espaços e materiais teve como propósito favorecer a essência, a permanência, a pertença e a participação da criança no contexto estudado (eixos ser-estar, pertencer-participar). Os espaços e materiais foram pensados com o intuito de favorecer a expressão das linguagens da criança e a expressão dos significados inerentes a essas mesmas linguagens (eixos explorar-comunicar, narrar-significar). Para além disso, procuraram encorajar a criação e a narração de jornadas de aprendizagem da criança (eixo narrar-significar) (Oliveira-Formosinho, 2007, 2012, 2013).

No contexto estudado foram criadas oportunidades experienciais com o intuito de i) promover o desenvolvimento das identidades pessoais, relacionais e sociais, ii) o desenvolvimento da participação e da pertença, iii) o desenvolvimento da exploração, manipulação e representação, iv) o desenvolvimento da comunicação em torno das experiências de manipulação, exploração e representação, v) o desenvolvimento de experiências de narração com suporte na documentação que visa a criação de significados (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009). Tais propósitos estão enquadrados nas linhas propostas pela Pedagogia-em-Participação para o trabalho educativo a desenvolver com crianças dos 0-6 anos.

Na voz de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012) os saberes pedagógicos devem ser criados num espaço que conhece fronteiras mas que não as limita. A essência encontra-se, portanto, na constante integração.

1.2. Resultados da análise – Sala A

No âmbito da dimensão espaços e aos materiais pedagógicos evidenciou-se de forma visível a relevância da *organização, da estética e da acessibilidade*. De referir que estas três categorias foram analisadas nos tempos da rotina educativa onde se evidenciaram.

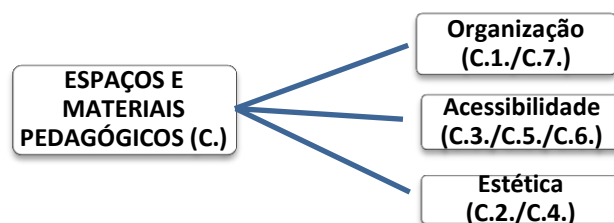


Figura 1 – Categorias de análise referente à dimensão Espaços e Materiais Pedagógicos

Organização: As crianças, diariamente, organizavam-se em pequenos grupos, de acordo com a organização que o educador dava a esses mesmos grupos. De salientar que esta organização acontecia especialmente nos tempos de planificação (C.1.) e reflexão (C.7.). A organização em pequeno grupo perspetivava fundamentalmente a comunicação, reflexão e partilha. No tempo de planificação, o educador escutava as vozes das crianças dos pequenos grupos, relativamente aos seus planos e intenções referentes ao tempo seguinte; no tempo de reflexão o educador escutava aquilo que as crianças tinham feito no tempo de atividades e projetos. De referir ainda que a organização das crianças em pequenos grupos procurava facilitar a dinâmica de grupo e a comunicação participada de todas as crianças, assim como a reflexão individual e coletiva. Procurava igualmente ir ao encontro dos ritmos individuais de cada criança.

Acessibilidade: As crianças tinham livre acesso às diversas áreas da sala e aos materiais disponibilizados em cada uma dessas áreas. Era-lhes ainda assegurada a possibilidade de fazer escolhas relacionadas com o espaço e com os materiais. O grupo explorava todas as áreas da sala, não havendo geralmente áreas inacessíveis. De salientar que a acessibilidade proporcionada evidenciou maior notoriedade no tempo de atividades e projetos e no tempo de reflexão.

Criança de pé, junto à estante agarra, explora, roda os tubos de ensaio; De pé, junto à estante, observa duas ampulhetas. (NC_Sala A_C.3.);

Criança dirige-se ao armário das ciências [...] Criança leva os temporizadores para a mesa e observa-os na mesa. (NC_Sala A_C.3.);

De referir também que a organização do espaço-sala por áreas e a própria distribuição dos materiais pelas mesmas revelaram-se estratégias intencionais facilitadoras da acessibilidade; conseqüentemente, encorajadoras da autonomia e da iniciativa das crianças, sobretudo, da concretização/desenvolvimento dos planos das crianças. Os materiais, identicamente, foram colocados em espaços visíveis e de fácil alcance das crianças.

A liberdade garantida às crianças, para se moverem nos diversos espaços e para manusearem objetos/ materiais diversificados, revelou-se igualmente intencional. Teve como propósito encorajar a criança a experienciar o espaço e os materiais e a retirar da sua exploração aprendizagens, fossem estas de foro individual e/ou coletivo. De sublinhar que, esta preocupação do educador com a organização e reflexão cuidada em torno do ambiente educativo, transpareceu-se claramente nas oportunidades proporcionadas às crianças para *observarem, agarrarem, manusearem, experimentarem e transportarem objetos e materiais*.

Estas oportunidades foram especialmente encorajadas no tempo de atividades e projetos.

No tempo de reflexão, as crianças faziam uso das áreas e dos materiais particularmente quando queriam explicar aos colegas e educador algo que tinham feito ou descoberto.

No tempo de pequenos grupos, os materiais eram diariamente disponibilizados pelo adulto nas diversas mesas. O educador propunha os materiais e atividades a serem explorados. A criança possuía liberdade para explorar livremente os materiais e atividades propostos pelo adulto, assim como, liberdade para escolher o modo de exploração e os processos de realização relacionados com esse mesmo modo de agir. Contudo, os materiais e atividades não eram fruto da escolha inicial da criança.

Estética: As crianças mostraram-se bastante sensíveis e atentas aos aspetos da estética, presentes no quotidiano educativo. Os seus questionamentos e sugestões, partilhados no grupo, são exemplos que expressam bem as preocupações no âmbito dos aspetos estéticos. Evidências desta natureza foram identificadas no tempo de planificação (C.2.) e reflexão (C.4.).

Observem-se os seguintes exemplos:

Questionamento/ Sugestão: *“Porque é que esta área (área dos jogos onde as crianças em volta de uma mesa redonda planificam) não se pode chamar jogos e ciências... porque tem coisas também de ciências?!”* (NC_Sala A_C.2.);

Constatação de alterações na sala: *“[Pequeno grupo fala entre si acerca do quadro de aniversários]. Uma criança constata: o nosso quadro de aniversário dantes era de cor e agora é branco. Referem que não sabem porquê – não sabem porque houve mudança da cor do quadro (encolhendo os ombros quando lhes é perguntado).”* (NC_Sala A_C.4.).

Os exemplos demonstram a forma como as crianças são capazes de verbalizar as incoerências que sentem relativamente ao espaço e aos materiais, assim como, a prontidão que manifestam para partilhar soluções com o adulto e com os colegas. São ainda reveladores de como as crianças são capazes de identificar mudanças no ambiente educativo que experienciam, neste caso concreto, uma mudança relativa à cor do quadro de aniversários que lhes pertencia. Esclarecem igualmente que, quando se faz uma escuta ativa das crianças, de facto, estas expressam aquilo que pensam. Particulariza-se, ainda, o sentimento de pertença que as crianças evidenciaram no pequeno grupo quando se reportaram a tal acontecimento: *o nosso quadro de aniversário dantes era de cor e agora é branco*.

No quadro 2, que se apresenta de seguida, é esclarecida a **relevância que a organização, acessibilidade e estética** assumiram na sala A, com referência à dimensão espaços e materiais.

Quadro 1: Organização, acessibilidade e estética

DIMENSÃO: Espaços e Materiais Pedagógicos		
Tempos	Categorias	
Planificação e Reflexão	Organização	Em pequeno grupo
		Nas mesas
Atividades e Projetos e Reflexão	Acessibilidade	Livre acesso
		Áreas da sala
		Materiais
		Liberdade de movimento nos diversos espaços da sala
Pequenos grupos	Acessibilidade	Materiais e atividades são propostos pelos adultos
		Exploração dos materiais é feita autonomamente nos PG não supervisionados pelo adulto
		Exploração dos materiais é livre mas estimulada pelos adultos, nos Pg's supervisionados pelo adulto
		Sequência da atividade proposta pelo adulto é "controlada" e estimulada pelo educador, nos Pg's supervisionados pelo adulto
Planificação e Reflexão	Estética	Crianças sensíveis aos espaços e materiais
		Crianças atentas às alterações feitas no espaço e materiais

1.3. Resultados da análise – Sala B

Na análise da sala B assumiram principal relevância as categorias *áreas da sala*, *diversidade e arrumação*. De referir que estas três categorias foram analisadas nos tempos da rotina educativa onde assumiram notoriedade.

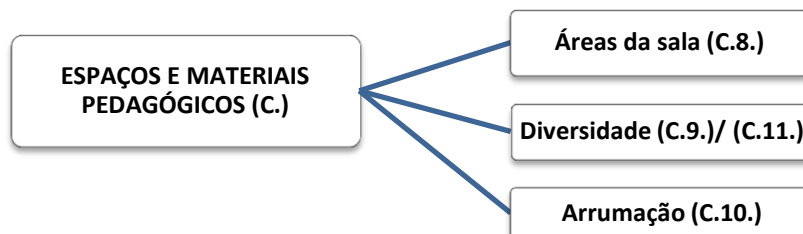


Figura 2 – Categorias de análise referente à dimensão Espaços e Materiais Pedagógicos

Áreas da Sala: Durante o tempo de atividades e projetos as crianças fizeram uso das diversas áreas da sala, não havendo regularmente espaços que ficassem sem utilização. As crianças nunca estavam sós num determinado espaço a brincar. Recorriam a brincadeiras coletivas, ou então a brincadeiras individuais, no entanto, enquadradas em espaços coletivos, isto é, espaços também experienciados por outras crianças.

As áreas onde as crianças brincavam revelaram-se espaços propícios para o diálogo, para a troca de saberes e para a própria partilha de informação, tanto entre crianças, como entre crianças e adultos. Também se evidenciaram espaços de diálogo em torno dos materiais e suas potencialidades. Observem-se os exemplos ilustrativos:

“Duas crianças conversam juntas acerca dos pincéis que devem usar. “*Esse não. O fino!*” - diz uma criança.” (NC 6_sala B, Maio de 2011);

“Uma criança pinta com o pincel grosso procurando desenhar as flores. A educadora diz: *O pincel não é muito grosso para fazer as flores?* A criança responde: *Não* (com determinação e segurança)!” (NC 7_Sala B, Maio 2011).

Hohmann e Weikart (2009) referem que “incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (p. 162) motiva a criança e, consequentemente desencadeia nela o interesse pela criação e desenvolvimento de intencionalidades pessoais e coletivas.

Diversidade: Salienta-se que a diversidade esteve presente em diferentes aspetos que, de seguida, se procura mencionar e explicar:

i) Propostas de atividades e materiais: Para além das crianças terem a oportunidade de explorar livremente materiais e espaços do seu interesse (no tempo de atividades e projetos), também, em certos momentos do dia, o educador oferecia-lhes propostas de atividades e materiais diversos que fomentavam a experimentação, estimulavam a exploração e canalizavam a atenção das crianças para outros interesses além dos seus, para múltiplas aprendizagens e diversificadas áreas do saber (no tempo de pequenos grupos).

Esta preocupação identificada é muito valorizada no currículo High Scope. Os espaços e materiais assumem uma grande relevância e têm como propósito contribuir para a aprendizagem ativa da criança. De forma a garantir esta aprendizagem ativa, o educador preocupa-se em proporcionar constantemente à criança objetos e materiais que a motivem; preocupa-se, igualmente, com a manipulação dos materiais e objetos (contacto direto e uso dos mesmos) e com as oportunidades de liberdade de decisão que lhes possibilita. O educador entende que, para a manipulação autêntica dos espaços e materiais, é necessário assegurar um número considerável de materiais e um espaço suficientemente amplo (Hohmann & Weikart, 2009). Para além disso, aceita a criança como sujeito competente, ou seja, reconhece a sua multiplicidade de inteligências para tomar decisões e fazer escolhas (Azevedo, 2009; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Hohmann & Weikart, 2009; Portugal, 2012).

ii) Organização do grupo e especificidades das crianças: As crianças eram organizadas em pequenos grupos e de acordo com esta organização de grupo eram convidadas a explorar materiais diversos e a fazê-lo de forma coletiva. Na organização dos grupos eram consideradas as características das crianças – seus interesses e necessidades. Crianças com idades diferentes mas com interesses comuns estavam organizadas pelos três pequenos grupos criados pelo educador. Estes pequenos grupos organizavam-se e eram dinamizados considerando-se, igualmente, necessidades específicas do grupo e de cada criança. As atividades planificadas para os três pequenos grupos revelavam-se equitativamente distintas e consideravam as necessidades e interesses das crianças que, aliás, o educador ia identificando pela observação e através dos registos escritos e fotográficos que continuamente desenvolvia no quotidiano educativo.

iii) Acompanhamento/Supervisão: A diversidade esteve ainda presente no acompanhamento e supervisão feito diariamente aos pequenos grupos. O educador procurava estar atento a todos os pequenos grupos, no entanto, em cada dia acompanhava de forma mais particular um pequeno grupo. Normalmente dava uma atenção mais prolongada ao grupo de crianças mais velha². Relativamente aos outros dois pequenos grupos, um funcionava autonomamente³ e outro era supervisionado pela auxiliar da sala. Quando estava presente na sala a animadora social, esta acompanhava o grupo que estava com nenhum adulto.

iv) Exploração do espaço/materiais: A diversidade evidenciou-se também nas formas múltiplas como as crianças exploravam o espaço e os materiais e nos processos de realização que adotavam para a sua concretização. A dimensão tempo pedagógico analisada elucida bem esta abordagem dos processos de realização criados e desenvolvidos pelas crianças.

De salientar que, a comunicação e exploração são extremamente valorizadas no âmbito da perspetiva educativa Pedagogia-em-Participação, valorizada pela instituição estudada. A Pedagogia-em-Participação propõe, aliás, diversos eixos de ação intencionais, sendo um deles o eixo comunicar-explorar. Por outro lado, no âmbito desta mesma perspetiva, entende-se que os projetos e atividades devem emergir no seio do grupo enquanto desafios do fazer. Devem ser perspetivados enquanto desafios que germinam da iniciativa de crianças e/ou dos adultos e que têm como propósito a experiência de conhecer, explorar, descobrir, refletir, compreender, esclarecer, partilhar.

v) Possibilidades de exploração: A diversidade evidenciou-se, igualmente, nas propostas educativas, nos materiais possíveis de serem utilizados, nas inúmeras e distintas oportunidades de exploração e nos próprios processos de realização desenvolvidos.

Salienta-se que o tempo de atividades e projetos foi o tempo por excelência pensado para garantir a total liberdade de exploração dos espaços e materiais na sala, assim como, a realização de atividades individuais e coletivas totalmente livres.

Tendo como apoio os exemplos que se mencionam de seguida, atente-se para o modo como as crianças se apropriaram e fizeram uso dos espaços e dos materiais e as oportunidades que daí advieram.

² Sobretudo àquelas crianças que iam para o primeiro ciclo no ano seguinte.

³ O educador delineava para estas crianças propostas que sabia que as mesmas podiam concretizar livremente, sem necessitarem do seu apoio contínuo.

A(s) criança(s):

- “... observa um **livro de multiculturalidade**.” (NC 12_ Sala B, Maio de 2011);
- “... observa um **objeto com lupa** na área das ciências.” (NC 18_ Sala B, Maio de 2011);
- “... observa as imagens e mostra [posteriormente] aos adultos e colegas a sua realização.” (NC 18_ Sala B, Maio de 2011);
- “... observam com extrema atenção a água que corre de dentro de um **funil verde** para um **recipiente de medida**.” (NC 39_ Sala B, Junho de 2011);
- “... [continua a] desenhar diferentes gafanhotos, observando diferentes imagens reais de gafanhotos que estão na mesa.” (NC 18_ Sala B, Maio de 2011);
- “... pintam com tintas.” (NC 34_ Sala B, Maio de 2011);
- “... fazem sair a água através de um **doseador**.” (NC 21_ Sala B, Maio de 2011);
- “... exploram um **dominó** de madeira.” (NC 26_ Sala B, Maio de 2011);
- “... explorando com os binóculos o espaço.” (NC 43_ Sala B, Junho de 2011).
- “... exploram os recipientes de medidas” (NC 38_ Sala B, Junho de 2011);
- “... procuram construir um puzzle.” (NC 28_ Sala B, Maio de 2011);

Os exemplos enunciados evidenciam as múltiplas, diversas e reais possibilidades de exploração livre, facilitadas às crianças, assim como, a diversidade de materiais que as crianças usaram durante o tempo de atividades e projetos.

A visão deweyana remete para um profundo respeito pela liberdade de ação da criança. A criança elabora progressivamente as suas próprias certezas e conhecimentos por intermédio da experiência. O educador não está preocupado em expor o conhecimento, antes procura despertar na criança o interesse pela descoberta. Fá-lo, proporcionando intencionalmente espaços e materiais diversos para a exploração da criança. Dewey (1953) refere que “a capacidade de pensar faz com que os dados coligidos sugiram o que está ausente e que a natureza [...] fale uma linguagem susceptível de ser compreendida” (p. 18).

De referir que, as ações que com mais notoriedade emergiram da interação da criança com os objetos/materiais foram as seguintes: a observação e a experimentação; a exploração das propriedades dos objetos com o propósito de descoberta da funcionalidade dos mesmos; a exploração dos objetos com o propósito de expressão e representação pessoal e coletiva; a expressão de intencionalidades.

Será pertinente sublinhar que as ações evidenciadas nos exemplos (observação, experimentação e exploração dos materiais) são muito valorizadas pela perspetiva educativa Pedagogia-em-Participação e enquadram-se claramente no âmbito da abordagem experiencial intencionalmente defendida por esta mesma perspetiva.

É certo que também o tempo de pequenos grupos possibilitou a exploração de materiais, oportunidades diversas de exploração e processos de realização autónomos e singulares, no entanto, também é verdade que esta “oferta” revelou-se mais condicionada pelo facto de incorporar propósitos específicos pensados pelo educador.

Tendo como suporte os exemplos, observe-se como no tempo de pequenos grupos as crianças se apropriaram dos espaços e dos materiais e as oportunidades/possibilidades que daí advieram:

“... numa mesa faz-se uma atividade de escrita (copiam letras do nome à maquina e manuscritos; representam também os números usando suportes visuais); noutra mesa as crianças exploram materiais das áreas das ciências, nomeadamente, uma balança, pedras com várias características, conchas, lupas e pesos; ainda noutra mesa realizam-se trabalhos referentes à prenda para o dia do pai.” (NC 67, Junho de 2011);
“... uma mesa com plasticina (crianças mais pequenas); uma mesa com imagens (flores e animais com a respetiva palavra a acompanhar a imagem, números diversos); uma mesa com um livro de animais e girafas (um interesse que surgiu por parte das crianças).” (NC 68_Sala B, Junho de 2011);

“... a educadora prepara previamente 3 mesas com atividades que serão realizadas em pequeno grupo: **Mesa 1- jogos de mesa, mesa, 2 - recortes, mesa 3 - livro dos direitos da criança** (temática que têm abordado na sala – procurar os direitos das crianças que estão descritos no livro).” (NC 73_Sala B, Junho de 2011);

“... Mesa 1: fazer desenhos; Mesa 2: explorar e dialogar sobre imagens do corpo; Mesa 3: explorar o mapa-mundo.” (NC 77_Sala B, Junho de 2011);

“... vários materiais [...] podem ser livremente explorados com diferentes funções e características: objetos para esvaziar/encher; instrumentos de medição de peso, conchas, papéis.” (NC 22_Sala B, Maio de 2011).

Os exemplos enunciados evidenciam, igualmente, diversas e reais possibilidades de exploração dos materiais e objetos (copiar, representar, fazer, realizar, procurar, dialogar). Estas possibilidades emergiam, contudo, de um conjunto de propostas que diariamente eram oferecidas pelo educador. Por outras palavras, as crianças exploravam livremente objetos e materiais, no entanto, dentro de um conjunto determinado, pensado e proposto intencionalmente pelo educador.

O tipo de exploração vivenciada era mais focada porque era fruto da planificação prévia do educador e porque procurava ir ao encontro dos propósitos definidos para esse tempo da rotina – expandir o saber, sistematizar a aprendizagem, alargar a reflexão da criança, favorecer os diálogos e a troca de ideias em pequenos grupos (Oliveira-Formosinho, 2011).

De salientar que as ações que emergiram com mais notabilidade foram: fazer uma atividade específica (ex. prenda do dia do pai), representar letras e números com recurso a suportes visuais disponibilizados, explorar materiais específicos de determinada área de aprendizagem (ex. áreas da ciências e das artes), explorar jogos de mesa (ex. no âmbito da matemática e da linguagem), explorar materiais novos trazidos nesse dia pelo educador para a sala (ex. mapa-mundo). A observação, a experimentação e a exploração de

materiais assumiram, mais uma vez, relevância nas ações dos sujeitos; as vivências experienciais evidenciaram-se fundamentais tanto para a criança como para o educador. Em ambos os tempos mencionados foram as crianças que maioritariamente tomaram as decisões relativamente aos processos de realização e de exploração dos objetos/materiais. No entanto, também foi verdade que, esta evidência foi mais notória no tempo de atividades e projetos.

Particularmente no tempo de pequenos grupos, em algumas circunstâncias, o educador sentiu necessidade de intervir ativamente na construção e/ou na continuidade dos processos de realização das crianças.

Vejam-se estes dois polos de intervenção a que se faz referência, recorrendo mais uma vez a exemplos ilustrativos:

Quadro 2 – Processos de realização da criança e intervenção do educador

Processos de realização decididos pela criança:	Intervenção do educador nos processos de realização da criança:
<p>- “[As crianças] mexem a água e observam as tampas dos tubos de ensaio que flutuam. Retiram pequenas quantidades de água (misturadas com tampas de tubos de ensaio) com pequenos recipientes. Colocam a água noutra recipiente. Mexem na água. Fazem esta atividade fazendo uso de diferentes recipientes com diferentes formas e tamanhos.” (NC 39_Sala B, Junho de 2011);</p> <p>- “Duas crianças encontram-se [...] a arrumar as peças do jogo dos animais: seriam as peças separando os animais que pertencem à selva, à quinta e às montanhas.” (NC 33_Sala B, Junho de 2011);</p> <p>- “As crianças copiam palavras. Vão dialogando entre si acerca daquilo que escrevem e acerca daquilo que já conhecem referente a continentes, países, cidades, experiências vividas.” (NC 84_Sala B, Junho de 2011);</p> <p>- “Uma criança vai verbalizando letras enquanto as aponta aleatoriamente nas letras magnéticas que tem à sua frente.” (NC 91_Sala B, Junho de 2011);</p> <p>- “Uma criança fala baixinho (consigo própria) enquanto coloca letras sobre o</p>	<p>- “Durante a atividade uma criança vai buscar outros lápis ao local comum onde estes se encontram. A educadora diz: <i>Não, não são desses! São lápis de cera!</i> (para usar nesse dia).” (NC 78_SalaB, Junho de 2011);</p> <p>- “A educadora conduz a criança até outras imagens de flores, que a criança pode escolher. A criança escolhe as papoilas. Diz a educadora: <i>Ela agora vai desenhar as papoilas... ela queria!</i> (diz a educadora para a investigadora). Vai fazer um livro sobre flores.” (NC 101_Sala B, Junho de 2011);</p> <p>- “A educadora diz com determinação para a criança que está junto a si, na mesa: <i>A palavra PAPOILA tem mais letras! [...] Achas que a papoila tem mais florinhas? [...] Achas que não?</i> [...] A educadora diz para a criança: <i>Amanhã vamos completar (a papoila), sim?</i>” (NC 105_Sala B, Junho de 2011);</p> <p>- “No fim da criança concluir a sua atividade a educadora diz-lhe: <i>Agora pões o nome atrás do teu trabalho!</i>” (NC 71_Sala B, Junho de 2011).</p>

seu desenho e vai fazendo bolas à sua volta e vai dizendo: *É a mamã, o papá, o avô!*" (NC 93_ Sala B, Junho de 2011);

- "Uma criança conclui o seu trabalho e pede à educadora para o fotografar." (NC 101_ SalaB, Junho de 2011).

Tendo como suporte os exemplos apresentados, pode esclarecer-se que a diversidade se pode evidenciar na maior ou menor autonomia dada à criança para decidir relativamente aos processos de realização relacionados com a atividade ou com a exploração de materiais. Pode dizer-se, também, que o tempo de atividades e projetos revelou-se o tempo/espaço elegido na rotina para a criança exercer total liberdade de decisão relativamente aos seus projetos e atividades. Ao invés, no tempo de pequenos grupos essas decisões foram ou estimuladas/ encorajadas pelo educador ou então negociadas entre ambos – crianças e adultos. Relativamente à negociação, de referir que ambos os sujeitos participantes do contexto procuraram gerir as tomadas de decisão relativamente aos processos de realização e que as negociações destes processos tiveram em conta tanto as intencionalidades das crianças como as do educador. Não se pode deixar de mencionar, também, que a participação do educador na gestão/ organização da aprendizagem e o seu papel enquanto interveniente nos processos de realização foi bem aceite pela criança e foi visto pelas crianças, aliás, como uma mais-valia e uma motivação para a aprendizagem e para a descoberta.

Entende-se, portanto, que a diversidade ao nível dos espaços e dos materiais, na sua relação com os tempos da rotina, esteve bem presente na dinâmica desenvolvida na sala B. À medida que a rotina se ia desenrolando, os tempos-espaços iam-se transformando e dinamizando. Essa mobilização espaço-tempo relacionou-se com os objetivos dos tempos da rotina educativa e teve subjacentes os princípios pedagógicos da Pedagogia-em-Participação. Contudo, esclarece-se que apesar da existência desta constante dinâmica espacio-temporal experienciada pelas crianças e pelos adultos no quotidiano educativo, de facto, os tempos da rotina educativa revelaram-se coerentes, articulados e claros.

Arrumação: A Pedagogia-em-Participação valoriza a experiência de um espaço de bem-estar e de aprendizagens, quer por parte das crianças como dos adultos; um espaço ainda que considere a participação de todos na organização do trabalho e do jogo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). No âmbito desta perspetiva, para se garantir um espaço harmonioso, de bem-estar e de aprendizagem, há necessidade de se conhecerem e compreenderem os espaços

e os tempos e as suas respectivas dinâmicas, assim como, conhecerem-se os propósitos e as possibilidades que estes proporcionam. Diz-se, portanto, que considerar a participação de todos os sujeitos num espaço coletivo implica partilha, organização, clareza, coerência desse mesmo espaço.

No contexto analisado, os momentos de arrumação apresentaram-se como períodos transitórios entre os tempos da rotina que contribuíram para este clima de bem-estar e de aprendizagens que se tem vindo a descrever, assim como, para a organização do trabalho e do jogo que emergia diariamente nos diversos tempos da rotina.

À luz do currículo High Scope (Hohmann & Weikart, 2009) a arrumação revela-se fundamental para o experienciar de um clima acolhedor e de bem-estar e uma forma de a ordem ser continuamente restabelecida num espaço que é coletivo e partilhado tanto por crianças como por adultos.

A arrumação evidenciou-se na sala B um momento de aprendizagem, de responsabilização e de cooperação social. Um espaço de partilha de valores. Um espaço de atribuição de significados e de responsabilidades e de cultivo do respeito pelos materiais e pelos espaços comuns de uma mesma comunidade de pertença.

Salienta-se, além disso, que o período de arrumação incorporou diversos propósitos, para o educador.

Recorrendo aos exemplos, destacam-se de seguida quatro desses propósitos:

- **Cooperação:** “Uma criança vai arrumar o jogo. Arruma-o na prateleira de onde o tirou mas de uma forma diferente daquela como costuma ser guardado. A educadora sorri para ela, depois aponta para onde a criança o deve colocar, enquanto a ajuda a arrumar, pegando no jogo com ela.” (NC 4_ Sala B, Maio de 2011);

- **Participação:** “A educadora colabora na arrumação da sala juntamente com as crianças, nomeadamente, na limpeza de água que durante a atividade caiu no chão.” (NC 24_ Sala B, Junho 2011);

- **Responsabilização:** “A educadora aproxima-se porque uma criança colocou o jogo no chão. Chama-a e com ela arruma o jogo dizendo-lhe: *Afonso, anda apanhar* [o jogo].” (NC 17_ Sala B, Maio de 2011);

- **Aprendizagem:** “A educadora diz para o pequeno grupo: *Agora vamos buscar um pano para limpar* [a água]. Uma criança diz: *Eu quero limpar.*” (NC 46_ Sala B, Junho de 2011).

Para as crianças, a arrumação dos materiais nos devidos espaços e respetivos locais onde haviam sido tirados, revelou-se algo natural e uma parte integrante das suas ações quotidianas,

ou seja, um hábito interiorizado pela maioria delas, especialmente pelas mais velhas. De salientar que, nos momentos de arrumação, as crianças demonstraram bem-estar e envolvimento e evidenciaram compreender, claramente, a finalidade e significado da arrumação: transição de tempo da rotina e, conseqüentemente, porque os tempos assumiam objetivos diversificados, alteração do tipo de atividades.

Os exemplos que se seguem realçam a atribuição de significados que as crianças conferiram ao período de arrumação:

- **Arrumação enquanto reorganização dos espaços e materiais:** “No fim da atividade [a criança] retira o bibe, arruma-o no devido lugar. De seguida, arruma os materiais: coloca os tubos de ensaio no local devido, de seguida o copo de vidro, depois o conta-gotas, depois o medidor. Arruma o copo, depois a seringa.” (NC 13_ sala B, Maio de 2013);

- **Arrumação enquanto ato de responsabilização:** “[A criança] vai buscar [autonomamente] um pano, limpa a mesa com o pano húmido.” (NC 13_ sala B, Maio de 2013);

- **Arrumação enquanto ato de exploração, jogo e reorganização de materiais:** “Uma criança com uma esfregona limpa a água do chão. À medida que o faz continua explorando os recipientes e a água (coloca a língua de fora, sorrindo evidencia satisfação).” (NC 23_Sala B, Junho de 2011);

- **Arrumação enquanto espaço de diálogo e partilha de significados:** “Uma criança diz para a educadora: *Estamos a fazer peixe*. A educadora diz-lhe que está na hora de arrumar. Começam a arrumar. A criança recorda a atividade que esteve a realizar e diz que o recipiente que tem junto a si era um aquário e as tampas vermelhas os peixes que estavam no aquário. Vão conversando sobre os conhecimentos que têm acerca dos peixinhos enquanto arrumam os materiais. A criança diz à educadora que vai arrumar o aquário (no local das ciências, o sítio onde normalmente está).” (NC 46_ Sala B, Junho de 2011).

Nos exemplos citados é notória a diversidade implícita na atribuição de sentidos que as crianças conferiram ao período de arrumação. A arrumação foi entendida pelas crianças enquanto um momento de exploração, de jogo, e, paralelamente, enquanto momento de reorganização dos materiais nos seus respetivos locais. Foi compreendida, também, enquanto momento de limpeza e de arrumação de um espaço comum/ coletivo. Quando era comunicado às crianças que era *hora de arrumar*, estas logo se prontificavam não só para arrumar os materiais, como também para limpar os mesmos, de maneira a que a *ordem* fosse restabelecida, a organização inicial da sala e a funcionalidade dos diversos espaços regularizada, ou seja, os espaços e materiais ficassem dispostos outra vez como ao início as crianças os tinham encontrado.

Ao se atentar para os propósitos que as crianças conferiram à realidade toma-se consciência como a sua participação no quotidiano e a sua ação sobre o ambiente educativo foi uma realidade constante. Aliás, um dos propósitos da Pedagogia-em-Participação é precisamente desenvolver este sentimento de pertença e a participação da criança (eixo pertencer-participar), tal como os exemplos demonstram.

2. Análise de documentos

2.2. Resultados da análise – Aspetos comuns

A dinâmica atribuída aos espaços de sala, no contexto da instituição estudada, evidenciou ser influenciada pelos princípios propostos pela Pedagogia-em-Participação para o quotidiano educativo, nomeadamente:

***“Equality** – equal access to the same services and the same quality;*

***Inclusion** – inclusion of all (cultural) diversities: socioeconomic, linguistic, ethnic, religious, psychological, gender, leading to intercultural dialogue and cooperation;*

***Social responsibility:** accepting of social responsibility by ECC for equality and inclusion of children and families in their community;*

***Participation in the life of the organisation** -the belief in childhood institutions as democratic spaces;*

***Empowerment of all actors:** the child, the teacher, other adults, the parents, community members. “ (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 3)*

Foi notória uma estreita relação entre a dinâmica do espaço e os eixos pedagógicos intencionais da Pedagogia-em-Participação: *ser-estar, pertencer-participar, explorar-comunicar, narrar-significar* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). Salienta-se que estes eixos tiveram como grande propósito que o processo educativo colaborasse na construção e no desenvolvimento de identidades, e que esse fosse um processo de aprofundamento de identidades, que cultivasse a humanidade através da educação, ou seja, que desenvolvesse uma pedagogia do ser, uma pedagogia dos laços, uma aprendizagem experiencial e uma pedagogia de significados.

No regulamento interno (RI) é referido que “todos os membros da comunidade educativa [...] devem contribuir para a criação de um ambiente de bem-estar, rigor e profissionalismo” (Regulamento Interno, 2011, p. 24).

Nos portefólios de aprendizagem das crianças, construídos pela equipa pedagógica, anualmente entregues às famílias, o espaço creche-jardim de infância é sobrevalorizado enquanto um espaço identitário, um espaço propício para se “aprender a ser e a estar” e um espaço de

experimentação, onde as crianças fazem coisas com as quais se identificam (Portefólios de aprendizagem_ Sala A e B).

O espaço institucional é realçado, igualmente, enquanto um lugar de direitos. O regulamento interno distingue os direitos assegurados às crianças e às suas respectivas famílias:

- a) “Bem-estar num ambiente sereno, seguro, tranquilo e estimulante;
- b) Desenvolvimento no respeito pela identidade;
- c) Pertencer e participar no grupo da sala e na comunidade do centro;
- d) Aprender e narrar o aprender” (Regulamento Interno, 2011, pp. 7-8)

A serenidade, a segurança, a tranquilidade e a estimulação foram entendidas a luz do RI enquanto critérios fundamentais para se garantir o bem-estar e a aprendizagem dos indivíduos, assim como, para se encorajar, em cada criança, o sentimento de pertença e de participação a uma coletividade de aprendizagem.

Tendo subjacente a perspectiva Pedagogia-em-Participação, os espaços-sala manifestaram ainda ser respeitadores das identidades sociohistoricoculturais (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012), isto é, consideraram as características, necessidades e ritmos de cada criança e procuraram tendencialmente compreendê-los nas suas dimensões social, histórica e cultural.

O espaço evidenciou ainda uma dupla função: ser um facilitador da aprendizagem e um espaço de vida.

O espaço assumiu-se facilitador da aprendizagem, na medida em que, a organização das áreas e dos materiais e os seus respetivos propósitos procuraram favorecer o interesse, a curiosidade e a descoberta, assim como, o desejo de exploração, manipulação e interação. A este respeito, refere Dewey (1953) que o desenvolvimento do pensar acontece e é aperfeiçoado quando se desenvolve a curiosidade, a sugestão e os hábitos de pesquisa e de prova. Neste sentido, conhecer e facilitar as curiosidades da criança torna-se fundamental enquanto forma de se estimular o pensamento.

Refere Dewey (1953) que a curiosidade é a mãe de toda a experiência.

Por outro lado, revelou-se um espaço de vida porque nele emergiram diálogos, interações e negociações, por outras palavras, as vozes dos sujeitos participantes do quotidiano educativo – adultos e crianças. Dele e nele emergiram e desenvolveram-se, de um modo espontâneo e natural, experiências diversas, tanto de foro individual como coletivo. A este respeito Dewey (1953) salienta a importância de se relacionar o conceito de educação com a atividade humana, de modo a compreender-se a aprendizagem da criança a partir da sua própria experiência. Por

outro lado, diz o autor, a educação deve ser entendida enquanto *reconstrução contínua da experiência*.

Também Gilbert (1983) destaca a importância de se pôr em continuidade a escola e a vida de forma a dar ao ato educativo a sua devida coerência. Esta relação escola-vida favorece o viver e o aprender e, neste sentido, deve o educador cuidar desta continuidade.

O espaço entendido enquanto espaço de vida (Dewey, 2002) também assumiu relevância no conteúdo daquilo que o educador registava e na forma como os registos e as fotografias eram expostos nas salas e nos corredores da instituição. De igual modo, as fotografias, os textos com as narrações das crianças e/ou dos adultos, os trabalhos realizados pelas crianças individualmente ou em pequenos grupos, a narrativa dos diálogos e as decisões tomadas em grande grupo, expressaram o tipo de vivências experienciadas nas salas e na instituição, assim como o modo como estas últimas se processaram e o local onde tomaram lugar.

Esclarece-se que este clima de espaço de vida a que se faz referência foi notório em todas as salas da instituição, tanto de creche como de jardim-de-infância. Patenteou, portanto, no âmbito da instituição, um sentimento contínuo de identidade e de pertença a um todo. Um todo, no entanto, onde havia lugar para a singularidade do eu (lugar para a escuta, para o diálogo, para a expressão, para a ação, para a partilha).

Evidencia-se, ainda, o facto de os educadores terem atribuído, nos portefólios de aprendizagem, relevância ao espaço da sala enquanto espaço de vida. Ao documentar este espaço, os educadores recorreram à apresentação de experiências diversas, vividas pelas crianças e pelos adultos no quotidiano educativo, e ao modo como estas emergiram e se processaram.

O espaço-sala foi ainda entendido enquanto espaço coletivo e partilhado por múltiplas identidades e enquanto espaço propício para o desenvolvimento de ações diversificadas, de acordo com os interesses e propósitos dos sujeitos que nele participavam.

Formosinho e Oliveira-Formosinho, citados pelos educadores nos portefólios de aprendizagem, referem que “a educação de infância é [...] um processo de aprofundamento das identidades: cultivar a humanidade através da educação como processo de **ser, aprender, narrar, criar**” (Portefólio da Carina; 2011, p.8). Entende-se, assim, que a perspetiva da Pedagogia-em-Participação passa pelo respeito e favorecimento do desenvolvimento identitário sócio-histórico-cultural dos sujeitos, enveredando-se portanto por práticas e processos de ação focados nos eixos pedagógicos intencionais desta mesma perspetiva.

As fotografias disponibilizadas nos portefólios de aprendizagem transpareceram, ainda, a organização e acessibilidade proporcionadas às crianças em diversos espaços e materiais da sala. A organização e acessibilidade evidenciaram-se ainda nas fotografias que os educadores

colocaram nos portefólios para apresentar e esclarecer o espaço-sala e as funcionalidades e utilidade do mesmo.

Os portefólios tiveram também como propósito apresentar o espaço-sala. Mediante a apresentação de fotografias e legendas, o educador procurou esclarecer a organização do espaço, nomeadamente, o nome de cada uma das áreas existentes (área das construções, faz de conta, jogos, biblioteca e artes). O espaço revelou-se, neste âmbito, inclusivo, diverso, plural e dinâmico.

De salientar que as citações presentes nos portefólios de aprendizagem realçam equitativamente este propósito:

“o pluralismo é um valor que tem de ser ensinado. O espírito do pluralismo é uma atitude, um modo de pensar, que considera as nossas diferenças enquanto dons, ao invés de ameaças – enquanto oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento, crescimento – e, simultaneamente, enquanto oportunidades para apreciar, com novo olhar, as belezas da identidade própria de cada um.” (Sua Alteza o Aga Khan, 2008)

A entidade família revelou-se parte integrante e participante deste espaço de vida que se tem vindo a descrever. A família assistiu e acompanhou as aprendizagens e progressos dos filhos, documentados dentro e fora das salas, assim como, nos portefólios de aprendizagem que ao longo do ano os educadores foram construindo e partilhando. A família participou do quotidiano educativo, nomeadamente, em atividades de sala previamente planificadas/acordadas com o educador e/ou entre o educador e as crianças. Participou, também, em celebrações da iniciativa da instituição, tal como é enunciado no RI (2011) e confirmado nos portefólios analisados. Salienta-se que o espaço de celebrações, para além de ter sido compreendido enquanto espaço de interação/contacto com a família, foi perspectivado pelos educadores também enquanto espaço de *partilhas alargadas*⁴ (Portefólios de Aprendizagem_Sala A e B).

De salientar, ainda, que no RI foi atribuída relevância à “estreita cooperação [do jardim-de-infância com a família favorecendo-se] a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Regulamento Interno, 2011, p. 11). A instituição perspectivou-se, portanto, uma entidade

⁴ De referir que as *partilhas alargadas* foram descritas e documentadas fotograficamente em todos os portefólios de aprendizagem. As fotografias procuraram evidenciar a interação das crianças com as suas respetivas famílias e as experiências vividas por ambos. As descrições que acompanhavam as fotografias procuraram essencialmente descrever as ações e reações da criança no espaço de celebrações.

complementar da ação educativa da família, e paralelamente, reconheceu-se enquanto espaço pautado “pela garantia dos direitos das crianças a uma educação de qualidade, com respeito dos direitos reconhecidos aos pais e encarregados de educação” (Regulamento Interno, 2011, p. 7). Faz-se ainda menção ao facto de nos portefólios de aprendizagem os educadores terem esclarecido a jornada de aprendizagem de cada criança, que é individual, recorrendo à descrição de vivências experienciadas pelas crianças em diversos espaços da sala e considerando os interesses e o modo de experiência vivenciado por cada criança. Atribuíram novamente relevância aos espaços e os materiais quando pretenderam descrever a jornada de aprendizagem de cada criança por tempos da rotina.

2.3. Resultados da análise – Especificidades da Sala A

Para documentar as jornadas de aprendizagem das crianças, o educador recorreu às observações e aos registos escritos e fotográficos recolhidos em sala. Salienta-se que estes registos focaram-se fundamentalmente nas ações das crianças desenvolvidas no **espaço-mesa**. Tanto no tempo de atividades e projetos como no tempo de pequenos grupos, o espaço-mesa foi o espaço elegido para a documentação, nos portefólios, das experiências vividas pelas crianças.

Sublinha-se que as experiências vividas, documentadas nos portefólios, consideraram **dinâmicas de grupo diversas**: grande grupo, pequenos grupos, pares e trabalho individual. Os momentos vividos frequentemente em **grande grupo** foram os de Acolhimento, Momento Intercultural *Hora de...*, e o momento de conselho. Os momentos vividos em **pequeno grupo, em pares e/ou individualmente** foram os tempos de atividades e projetos e os tempos de pequenos grupos.

De salientar que as dinâmicas de grupo que evidenciaram mais notoriedade nos portefólios foram as dinâmicas de pequeno grupo, sobretudo, aquelas que ocorreram nos espaços-mesa. As experiências desenroladas nos espaços-áreas da sala foram menos realçadas nos portefólios, apesar de também terem sido pontualmente observadas.

As fotografias presentes nos portefólios evidenciaram que os materiais explorados com maior frequência pelas crianças, propostos pelo educador fundamentalmente para o tempo de pequenos grupos, foram **materiais naturais e do quotidiano** que, pontualmente, o educador trazia para a sala. Por exemplo, ouriços, pinhas, flores, corante alimentar, frutos, farinha, bolotas, hamster, abóbora...

Para além da exploração destes materiais, as fotografias evidenciaram que as crianças exploraram também, nos tempos de atividades e projetos e de pequenos grupos, uma **diversidade de materiais que estavam distribuídos pelas diversas áreas da sala**. Por exemplo, tintas, pincéis, massa modelar, lápis de cor, lápis pastel, barro, aguarelas, imagens arte, recortes,

colagens, letras e imagens reais, letras magnéticas, livros, lupas, copos, água, folhas, imagens reais, máscaras, jogo de números, jogos memória e de concentração e jogos de construção, instrumentos musicais.

A clareza das áreas e dos materiais e a disposição e arrumação destes últimos nas diversas áreas da sala, revelaram-se aspetos facilitadores que sustentaram a escolha dos materiais, a autonomia e a iniciativa das crianças no quotidiano educativo.

Também as fotografias e respetivas descrições do educador, que ilustraram as jornadas de aprendizagem vividas por cada criança, assim como, a apresentação que foi feita em todos os portefólios do espaço-sala, dos seus constituintes e das possibilidades inerentes a cada um deles, revelaram-se critérios substanciais para: garantir-se a liberdade de expressão e pensamento das crianças; promover-se o interesse e a motivação; alicerçar as escolhas iniciais e os respetivos processos de realização das crianças; facilitar as interações sociais e os diálogos reflexivos, sistemáticos e dinâmicos em torno da realidade e em torno da aprendizagem individual e social. A este respeito, refere Marques (2001) que a educação deve ser perspectivada como a própria vida e não como uma preparação para a vida e, neste sentido, é fundamental cuidar do processo da educação que consiste “no envolvimento da criança em atividades que partam das suas necessidades e interesses” (p. 142).

Ainda relativamente aos materiais, os portefólios evidenciaram que as crianças tomavam diariamente decisões relativamente ao que queriam fazer e ao modo como o iam fazer, tendo como suporte aquilo que existia e viam na sala, ou seja, mencionando o nome das áreas e/ou dos materiais que iam servir de suporte à sua ação.

Veja-se o exemplo do João e da Ana Clara que de seguida se apresenta:

“No tempo de planificação o Rafael disse que queria explorar os insetos com a lupa. Ao ouvir o Rafael a Ana Clara pergunta-lhe se o pode acompanhar. O Rafael responde afirmativamente. A Ana Clara acrescenta que quer ver os insetos para os ficar a conhecer melhor. No final [da planificação], os dois dirigem-se para a área das ciências. Pegam no material, colocam na mesa e sentam-se. Enquanto observam os insetos tecem alguns comentários (...)” (Portefólio de Aprendizagem do Rafael, 2011).

O exemplo mostra que o João expôs à educadora o material que queria explorar (insetos) e o material que ia utilizar como recurso para fazer essa exploração. Já a Ana Clara teve o mesmo propósito de ação que o João (explorar os insetos), contudo, foi importante também para ela expressar porque tomou essa opção (para ficar a conhecer melhor os insetos) e o modo como queria fazer a sua exploração (acompanhada).

Este exemplo esclarece como de facto os materiais assumiram propósitos diversos no quotidiano educativo da sala A, nomeadamente, suporte à escolha das crianças e

encorajamento da exploração e da ação sobre os objetos, com vista à descoberta individual e coletiva. Contribuíram, assim, para a criação e desenvolvimento de intencionalidades singulares e múltiplas e para a reflexão das crianças em torno dessas mesmas intencionalidades.

2.4. Resultados da análise – Especificidades da Sala B

Mais uma vez, o educador recorreu às observações e aos registos escritos e fotográficos para documentar as jornadas de aprendizagem das crianças, tendo como suporte o espaço e os materiais.

Relativamente à organização do espaço, sublinha-se que, nos portefólios, o educador apresentou as áreas existentes da sala. Aquando esta apresentação, o educador procurou referir, para além do nome das áreas, aquilo que em cada uma delas podia-se fazer, o material que lá havia e que encontrava-se à disposição. Por outras palavras, o educador teve como propósito esclarecer as potencialidades e utilidade do espaço e dos materiais.

Salienta-se, igualmente, que o educador reportou-se ao espaço enquanto um espaço para *ser-estar*, à semelhança da sala A. Realça-se particularmente o facto de as fotografias selecionadas para descrever o espaço evidenciarem a organização, a acessibilidade e a atratividade do espaço-sala.

As ações que foram documentadas nos portefólios, referentes à jornada de aprendizagem das crianças, centraram-se uma mais vez no espaço-mesa, apesar de também ter sido verdade que houve alguma visibilidade destas mesmas aprendizagens nos espaços das áreas da sala. Esta situação ocorreu em diferentes tempos da rotina.

Os diversos espaços da sala revelaram-se, também, em certas alturas, suportes para o estabelecimento de continuidades de ação, ou seja, num espaço gerava-se uma determinada ação e o educador aproveitava aquele momento para usufruir dele com o grupo e experienciá-lo e, posteriormente, reinventava-o de modo a este prolongar-se no tempo e poder ganhar continuidade, complexidade e significado lúdico para as crianças. Por exemplo, um grupo de crianças ouviu uma história no espaço-mesa. No fim, as crianças desafiadas pelo educador, representam a história que escutaram tendo como recurso o seu corpo e os diversos espaços da sala, por onde vão passando à medida que representam a história.

Também de referir que as jornadas de aprendizagem documentadas evidenciaram as dinâmicas de grupo diversas experienciadas no espaço-sala: momentos vividos individualmente, momentos vividos em pequeno e grande grupo e momentos vividos a pares.

No que diz respeito aos materiais, menciona-se que estes foram explorados pelas crianças, mais uma vez recorrendo-se a diferentes dinâmicas de grupo: individualmente, a pares ou em pequenos grupos.

Na sequência de propostas feitas pelo educador para o tempo de pequenos grupos, as crianças exploraram materiais naturais e do cotidiano (*abóboras, barro, lixa, farinha, cortiça, papéis, pinha...*), à semelhança do que se tinha verificado na sala A.

Em outros momentos da rotina, nomeadamente no tempo de atividades e projetos – tempo de excelência para a expressão autónoma da criança, os materiais que mais se evidenciaram na documentação, foram os materiais/objetos da própria sala, distribuídos pelas diversas áreas. De salientar que as crianças apropriavam-se dos mesmos quando planificavam as suas escolhas, quando as concretizavam e posteriormente as refletiam no momento de reflexão em pequenos grupos. Mencionam-se alguns destes materiais que, frequentemente, foram utilizados pelas crianças e evidenciados nos portefólios: *livros, materiais de escrita, números, letras magnéticas, cartões com nomes, ficheiros de imagens com palavras, canetas, folhas de papel, canetas de feltro, lápis de carvão, funis, tintas, tachos, espelhos, blocos de construção ...* (Portefólios de aprendizagem_Sala B, 2011).

Esclarece-se também que, na documentação pedagógica, a referência aos espaços e materiais revelou-se uma constante, nomeadamente, quando o educador procurava descrever a jornada de aprendizagem das crianças. O educador frequentemente focou a sua observação e registo em torno da ação da criança e seus respetivos processos de realização. Descreveu a experiência da criança, colocando a ênfase no que esta fazia (o que?) e porque fazia (porquê?), assim como, nos materiais (com quê?) e no modo como a atividade se ia desenrolando (como?) pelo sujeito protagonista.

Quando documentou as experiências da criança, vividas em tempos de pequenos grupos, fez referência à atividade que tinha proposto, assim como, aos propósitos que estavam subjacentes à atividade, mencionou os materiais que disponibilizava e que davam suporte (inicial ou *continuum*) à atividade e à ação da criança. Para além de identificar os materiais, procurou esclarecer as suas características e a disposição dos mesmos nas mesas (ex. *tintas preparadas, pincéis grossos, folha com consistência*). O educador fez ainda referência aos materiais que eram explorados no espaço-sala fruto da escolha das crianças e aos modos como as crianças os manipulavam e se apropriavam deles nos tempos de atividades e projetos.

Ao invés do que se evidenciou na sala A, em que o educador preocupou-se mais em descrever as atividades do seu ponto de vista de adulto e esclarecer os processos que havia delineado para o desenvolvimento das mesmas, na sala B o educador despreendeu-se destas explicações e procurou focar-se mais na ação da criança e nos seus processos de realização, assim como também, nos materiais/objetos escolhidos pela mesma e/ou propostos pelo educador.

Os espaços e materiais assumiram, portanto, uma grande relevância na intervenção educativa, sendo perspetivados pelo educador enquanto andaimes essenciais que ofereciam suporte à

aprendizagem e à descoberta, encorajavam a ação da criança e facilitavam a interação da mesma consigo própria, com os objetos e com os outros.

Também na perspetiva da criança, realça-se que os espaços e materiais foram recursos fundamentais para a experimentação, exploração, motivação, tomadas de decisão. Através dos mesmos, abriram-se possibilidades, construíram-se histórias, promoveram-se diálogos, partilharam-se aventuras. Evidencia-se ainda o facto de, por intermédio da diversidade e pluralidade dos espaços e materiais, as crianças terem beneficiado de oportunidades reais para tornarem as suas brincadeiras mais ricas – autênticas narrativas. Por outro lado, também foi um facto, o contributo dos espaços e materiais para a emergência e desenvolvimento dos propósitos da criança.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo como base os resultados da dimensão analisada – espaços e materiais pedagógicos pode afirmar-se que, atentar para a forma como a criança se apropria dos espaços e dos materiais e para aquilo que esta faz partindo deles é algo que precisa de ser alvo de observação e reflexão, por parte do educador, enquanto forma de se compreender e dar resposta aos propósitos das crianças e de se definirem intencionalidades para a intervenção educativa.

A análise da dimensão espaços e materiais pedagógicos permitiu compreender que em contextos que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação, tanto o espaço como os materiais assumem propósitos específicos que se coadunam de perto com os eixos intencionais e com as áreas de aprendizagem implícitas nesta mesma perspetiva.

Os resultados do estudo apontam para a influência que estes propósitos possam ter assumido na (re)condução da intervenção dos educadores e nas possibilidades de ação que estes últimos garantiram às crianças. O conhecimento prévio destes propósitos, por parte dos educadores, apresentou-se um aspeto possivelmente impulsionador do desenvolvimento livre de propósitos, por parte dos adultos e das crianças, enquadrados num clima próximo de uma pedagogia do ser, pedagogia de pertencimento, pedagogia experiencial e pedagogia de significados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

À luz dos resultados que emergiram da análise da dimensão espaços e materiais pedagógicos ressalva-se a importância de em contextos de infância se compreenderem primeiramente os propósitos atribuídos ao espaço e aos materiais para depois se identificarem, de forma contextualizada, os propósitos das crianças e dos adultos presentes nas suas ações e vozes.

Sublinha-se que o **ambiente educativo** da instituição estudada revelou-se consideravelmente intencionalizante, nomeadamente, em aspetos que se prenderam com a organização, funcionalidade, flexibilidade, acessibilidade, diversidade e arrumação do espaço e materiais.

Semelhantemente, as preocupações dos educadores, evidenciadas nas suas ações e na documentação pedagógica subjacente ao quotidiano educativo, consideraram estes mesmos princípios.

Os **educadores preocuparam-se** em manter um ambiente organizado, arrumado, harmonioso, calmo, rico em experiências, desafiante⁵. Neste ambiente, as crianças podiam apropriar-se dos materiais de forma autónoma, sem qualquer interferência do adulto, tinham a oportunidade de explorar livremente os materiais sem regras previamente predefinidas. As regras do jogo eram as próprias crianças que as definiam ou então que, no decorrer da exploração, as descobriam.

Para os educadores da instituição estudada, o espaço e os materiais deviam cumprir uma grande missão – apoiar as escolhas das crianças, a sua expressão livre, segura e autónoma e a sua aprendizagem individual e coletiva. Foi notória a atmosfera de liberdade, autonomia, estimulação e encorajamento que os educadores proporcionaram às crianças no espaço-sala. De referir que este clima foi favorável ao desenvolvimento da *agência* das crianças e propício para o êxito no processo e progresso da aprendizagem e descoberta; teve repercussões positivas na ação das crianças, nomeadamente na sua iniciativa, autonomia e tomadas de decisão; fomentou a exploração e o brincar diversificados; e encorajou as interações das crianças com os objetos e com os seus pares.

Estudos diversos (Araújo, 2012; Costa, 2012; Craveiro, 2007; Estrela, 2008; Formosinho, 2010; Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009; Portugal, 2012; Vasconcelos, 2012) têm comprovado que um **ambiente educativo para ser de qualidade** precisa ser dinâmico e sensível, responsivo, promotor, sustentador e facilitador da participação de todos e não só de alguns.

Oliveira Formosinho e Formosinho (2011) relatam a importância e necessidade de se abrirem possibilidades à criança para experienciar ambientes ricos e diversificados, que assegurem a consistência e coerência do processo educativo e, a par disso, que produzam a médio e longo prazo ganhos ao nível da educação.

Também de salientar que os educadores, à semelhança das crianças, expressaram propósitos que se prenderam com o modo como exploraram e/ou se apropriaram dos materiais para intervir no contexto. Os seus propósitos espelharam-se tanto nas suas ações como na documentação presente nos portefólios de aprendizagem das crianças.

Na abordagem Reggio Emilia é feita referência a um ambiente assumido como “terceiro educador” (Miller & Pound, 2011, p. 10). Os resultados do estudo evidenciaram ser esta a

⁵ De salientar que estes aspetos foram garantidos também pelo trabalho de formação em contexto que foi realizado semanalmente com os educadores no contexto estudado; igualmente garantido pelo período de reflexão diário que os educadores possuíam para refletir sobre o antes, durante e depois da ação.

imagem que os educadores procuraram atribuir ao ambiente que partilharam e experienciaram com as crianças – um espaço educador (Gandini, 1999). Justifica-se tal desígnio sublinhando que os educadores intencionalmente preocuparam-se em conceber um ambiente que respeitasse e facilitasse a *agência* das crianças, que fosse qualitativamente útil, diversificado e voltado para determinados fins.

Foi ainda observável uma estreita **coerência e harmonia entre a intencionalidade dos sujeitos (crianças e adultos) e a intencionalidade do espaço e dos materiais**. Quer isto dizer, o espaço e os materiais cumpriram os propósitos delineados pelos educadores para o quotidiano educativo, facilitando assim a ação das crianças sobre o ambiente educativo e apoiando os seus próprios propósitos.

A apropriação que as crianças fizeram do espaço e dos materiais assumiu-se igualmente intencional, ou seja, ambos colaboraram na concretização dos propósitos das crianças, assumindo-se muitas vezes elementos inspiradores para a definição e concretização dos seus planos pessoais e coletivos. Por outras palavras, o espaço e os materiais serviram de suporte impulsionador da emergência e desenvolvimento dos propósitos das crianças. A partir de uma realidade já existente, as crianças recriaram situações criativas, arquitetaram funcionalidades para os objetos/materiais presentes na sala e, por intermédio dos mesmos, concretizaram os seus propósitos.

Sublinha-se que, no modelo High Scope, os educadores centram as suas preocupações educativas num ambiente facilitador da aprendizagem ativa das crianças e em espaços onde as crianças possam explorar materiais que escolheram, que se prendem com os seus interesses e iniciativas pessoais. As crianças são vistas enquanto seres participantes ativos e apoiantes do desenvolvimento. Tem-se como grande propósito o encorajamento da aprendizagem ativa por parte das crianças (Hohmann & Weikart, 1997).

Os resultados do estudo são evidenciadores ainda de uma **relação íntima entre o espaço e os materiais e a organização dos tempos da rotina educativa** delineado para o quotidiano educativo. Pode referir-se que a dinâmica dada aos espaços e aos materiais foi sofrendo mudanças de acordo com os tempos da rotina que se ia experienciando, apesar de se falar de uma rotina que espelhou coerência, articulação e clareza.

Esclarece-se que a rotina foi claramente compreendida pelos sujeitos participantes do espaço-tempo. Por outras palavras, tanto as crianças como os adultos sabiam que cada tempo tinha intenções diferentes que se procuravam concretizar diariamente e, por isso mesmo, o modo como os sujeitos-participantes agiram e se posicionaram no espaço e na sua relação com os objetos/materiais teve em consideração os distintos propósitos dos tempos da rotina.

De salientar que, quando os propósitos delineados pelos adultos para a exploração dos espaços e materiais se revelaram demasiado focados, os educadores tendencialmente acabaram por interferir mais nos processos de realização das crianças, o que se apresentou em certos casos um condicionamento para a concretização autêntica dos propósitos das crianças. Esta situação revelou-se mais frequente no tempo de pequenos grupos.

De facto, os **propósitos atribuídos pelos educadores aos espaços e materiais** foram idênticos em ambas as salas: os educadores tiveram como propósito a exploração, a manipulação múltipla, o acesso ao diverso, a possibilidade de construção, reinvenção, criação, descoberta, questionamento, entre tantas outras possibilidades. Contudo, no que se refere ao **modo como os educadores se apropriaram do espaço e dos materiais para cumprir os seus propósitos pedagógicos**, ressalva-se que o educador A e B agiram distintamente, nomeadamente no tempo de pequenos grupos⁶. Recorrendo aos exemplos, explicita-se de seguida aquilo que se procura enunciar.

No tempo de pequenos grupos, o educador A previamente explicou às crianças a sua proposta de atividade e, então, posteriormente, distribuiu as crianças pelas respetivas mesas, de acordo com as atividades que tinha ele mesmo organizado. As crianças exploraram livremente os materiais aquando este período, no entanto, o educador preocupou-se constantemente em estimular a ação das crianças, de modo a que a atividade tivesse princípio – continuidade – fim e fosse bem-sucedida. O educador procurou, assim, encorajar a ação e o pensamento da criança de modo a que a atividade se iniciasse, desenvolvesse e concluísse e o seu resultado satisfizesse as crianças e fosse ao encontro dos propósitos que tinham sido delineados pelo educador para essa mesma atividade.

Na sala B, o enfoque do educador já se centrou mais nos espaços e materiais e na sua disponibilização inteligente nas mesas, de forma a criar o desafio e o interesse nas crianças. Logo que as crianças chegaram à sala, depois do tempo de recreio, depararam-se com as mesas organizadas com materiais que, sabiam elas, eram para serem explorados naquele período. Neste âmbito, as crianças, espontaneamente, dirigiram-se para as respetivas mesas e aguardaram pelas diretrizes do educador, enquanto observavam, tocavam, conversavam acerca dos materiais. A preocupação do educador foi, essencialmente, a exploração livre dos materiais e não a organização sequencial de uma atividade. Essa sequência, por vezes, evidenciou-se na interação que se estabeleceu naturalmente entre o educador e a criança, no entanto, a prioridade foi a criança descobrir, manusear, questionar e atribuir significados e funções aos

⁶ Recorda-se que na Pedagogia-em-Participação, apesar de os materiais e/ou atividades serem no tempo de pequenos grupos propostos pelo educador, perspetiva-se que as crianças ajam livremente e tomem decisões no que diz respeito aos processos de realização. O educador pode, no entanto, servir de suporte enquanto modo de impulsionar a ação da criança.

materiais. De salientar que esta preocupação foi, igualmente, muito realçada nos portefólios: o educador constantemente procurou compreender como a criança se apropriava dos materiais e como os explorava; o educador procurou interpretar os caminhos delineados pelas crianças, de modo a atingir os seus próprios propósitos pessoais e compreender até que ponto aquelas ações iam/podiam ir ao encontro dos seus propósitos pedagógicos.

Salienta-se, assim, que o educador da sala A zelou pelo sucesso das crianças colocando a ênfase na sequência da atividade; procurou garantir a continuidade dos processos de realização e o seu resultado final. O educador da sala B enfatizou a experimentação e a aprendizagem pela descoberta que, igualmente emergiram num contínuo de processos espaçados no tempo, por intermédio da exploração de materiais⁷.

Pode dizer-se que o espaço assumiu-se, portanto, o local de decisões das intencionalidades dos sujeitos – crianças e adultos, no contexto de Pedagogia-em-Participação estudado. Por seu lado, os materiais disponibilizados e as áreas de aprendizagem que constituíam o espaço revelaram-se os recursos que alicerçaram e facilitaram a concretização dessas mesmas intencionalidades⁸.

Conclui-se, portanto, esta discussão de resultados realçando que os espaços e materiais precisam, de facto, ser intencionalmente pensados e organizados, assim como estar à inteira disposição das crianças, no ambiente educativo, para poderem ser funcionais e impulsionadores de uma verdadeira construção de conhecimento e de significados. O estudo revela que, quando as crianças compreendem o espaço e se comprometem verdadeiramente com a sua exploração, de facto, aprendem e atribuem significados ao vivido.

Destaca-se ainda o facto de, no contexto estudado, a visão que se tem da dimensão espaço e materiais pedagógicos aproximar-se daquilo que Portugal (2007) considera ser um currículo atento às necessidades e identidades das crianças, aberto e flexível:

“Em termos muito ‘abertos’ [...] encorajando as crianças a escolher e a aprender através de experiências activas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às cem linguagens da criança.” (p. 4)

⁷ Particularmente as notas de campo e a documentação incorporada nos portefólios de aprendizagem das crianças esclarecem as estratégias utilizada pelos educadores.

⁸ Sublinha-se que a organização dos materiais por áreas bem organizadas contribuiu em grande escala para que as crianças identificassem facilmente as áreas e as possibilidades que as mesmas ofereciam.

**RESULTADOS DA ANÁLISE DA DIMENSÃO
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

RESULTADOS DA ANÁLISE

Para se efetuar a análise interpretativa dos dados consideraram-se diversas fontes de dados, nomeadamente, as notas de campo recolhidas durante o período de observação em sala e o conteúdo dos inquéritos por entrevista e dos portefólios de aprendizagem das crianças.

De lembrar que para se proceder à compreensão das notas de campo e dos portefólios de aprendizagem das crianças, recorreu-se a uma análise descritiva e reflexiva da informação que se possuía. No respeitante aos inquéritos por entrevista, procedeu-se a uma análise assente em processos de categorização, tal como referido no capítulo referente ao estudo empírico.

Procurou-se conduzir a análise dos dados considerando diversas questões, a saber: i) *sobre o que incide o olhar do educador*; ii) *a ênfase da documentação assenta mais nos processos, em produtos, ou em ambos*; iii) *o que valoriza o educador nos registos que faz*; iv) *de que modo regista e o que procura observar e registar*.

1. Notas de Campo

A análise das notas de campo referentes à documentação pedagógica considerou uma diversidade de assuntos enunciados na figura 1 abaixo apresentada: *conteúdo, visibilidade, reflexividade e acessibilidade*.

Procura-se explorar de seguida cada um destes assuntos.

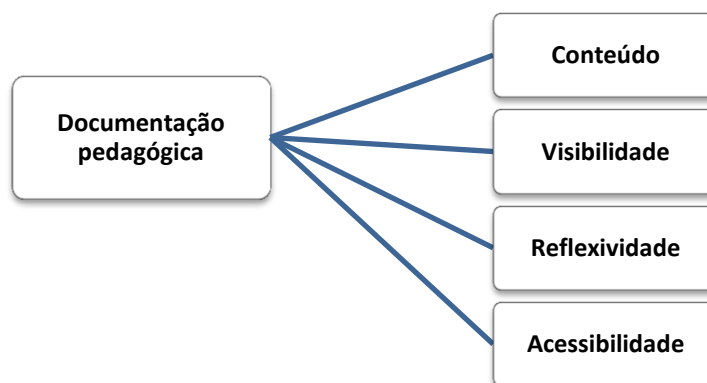


Figura 1 – Assuntos explorados na análise descritiva

Conteúdo da documentação

O contexto de Pedagogia-em-Participação estudado revelou uma forte preocupação com os aspetos observacionais: estes faziam parte do quotidiano da profissionalidade. Havia, assim, não só uma preocupação com a sua operacionalização, como também com o seu aperfeiçoamento.

A documentação pedagógica desenvolvida na instituição centrava-se na observação e no registo escrito, gráfico e fotográfico – ações desenvolvidas diariamente por todos os educadores – e na sua reflexão e avaliação continuada em torno dessa mesma observação e registo.

Os registos escritos e fotográficos desenvolviam-se nos diversos momentos da rotina, nomeadamente, no ciclo tripartido (planificação – atividades e projetos – reflexão) e no tempo de pequenos grupos.

A observação, o registo e a reflexão em torno do que se fazia, do que acontecia no contexto, do que se dizia, constituíram-se um guia da intervenção educativa do educador e um guia do seu planeamento, que monitorizava e autorregulava o pensar, o fazer e o ser.

De esclarecer que os registos realizados pelo educador não se limitavam à descrição daquilo que acontecia pontualmente na sala com as crianças. Os educadores também desenvolviam, no quotidiano educativo, processos de observação e registo sistemático em torno de projetos e atividade que emergiam no seio dos grupos, tanto propostos pelo educador como sugeridos pelas crianças.

“Observa-se exposto um registo feito pelas crianças: escrita no computador de uma carta, depois de elaborada em pequenos grupos.” (Nota de Campo_Sala A, Abril de 2011);

“Nas paredes observam-se registos sobre início de projetos, neste caso, um projeto sobre as chitas (o que elas comem, como nascem, onde vivem, como são, como saberemos mais, a quem podemos pedir ajuda?)”. (NC_Sala A, Março de 2011);

“Análise da documentação das Chitas que se encontra exposta nas paredes da sala – A documentação que observamos toca nos seguintes aspetos: uma criança toma uma decisão em PG, a construção de uma família de chitas; o interesse dessa criança alarga-se a outras crianças; são evidenciados nos registos os conhecimentos das crianças: *o que já sabemos?*; são representadas as ideias das crianças em desenho; é registado o diálogo vivido em GG (conversa em roda) onde as crianças fazem levantamento de hipóteses: *o que elas comem? Onde vivem? Como são?*; é registada a conversa sobre *o que podemos saber mais?* e pensado em GG: *a quem podemos pedir ajuda?* Emerge, assim, o trabalho de articulação com a família”. (Notas e Campo_sala A, Abril, 2011);

“Observa-se exposto um registo de um trabalho de pesquisa nos livros realizado em PG. As crianças evidenciam no registo ter autonomia no pensar e no fazer, assim como oportunidades para, individualmente e em PG, observar e tecer comentários, partilhar saberes, questionamentos, dúvidas e ideias. O diálogo estabelecido é registado pelo educador que escuta a singularidade do diálogo de cada criança e que acrescenta a este diálogo estabelecido o nome de cada criança que o vai proferindo (evidência e valorização do discurso e do seu autor)”. (Nota de Campo_Sala A, Abril de 2011).

De igual modo, na instituição também se recorria a registos que tinham como suporte instrumentos de observação seleccionados pela própria instituição (instrumento de observação do envolvimento, instrumento de observação do bem-estar emocional, instrumento de observação das oportunidades educativas). Estes instrumentos tinham como propósito autorregular a intervenção educativa, avaliar as oportunidades educativas diárias que eram dadas às crianças e garantir um contexto desafiante e rico para as crianças. Havia, portanto, uma preocupação sistemática em garantir que a criança estivesse bem, se sentisse bem e estivesse a aprender.

“Observam-se registos de observação de todas as salas (creche e JI) efetuados com o **apoio da target** (ficha de observação das oportunidades educativas) e da escala de envolvimento e do bem-estar da criança” (NC_Sala A, Abril de 2011);

“O **envolvimento** é, igualmente, observado e analisado considerando as áreas de conteúdo das OCEPE: Formação Pessoal e Social, Expressão Motora, Expressão Dramática, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Conhecimento do mundo” (NC_Sala A, Abril de 2011).

Portugal (2007) refere que para se assegurar a qualidade educativa, deve atribuir-se particular atenção às dimensões do bem-estar emocional e implicação da criança e considerar-se três grandes desafios: “responder aos desafios emergentes de uma população caracterizada pela diversidade; assegurar o desenvolvimento de áreas de conteúdo que permitam às crianças dominar conceitos básicos e propedêuticos a aprendizagens futuras; conectar avaliação e desenvolvimento curricular” (pp. 5-6). Tais preocupações são tidas em conta no contexto estudado aquando a utilização de instrumentos de observação diversificados, focados no envolvimento, no bem-estar emocional e nas oportunidades educativas proporcionadas às crianças no quotidiano educativo.

Apesar de todos os educadores da instituição descreverem e registarem diariamente o observado (com e/ou sem recurso a instrumentos de observação), foi notória a maneira muito pessoal dos mesmos descreverem e atribuírem significados àquilo que viam.

É de realçar uma ligeira diferença (agilidade) no modo de fazer observação e registo, situação justificada pelo facto de a equipa se encontrar em fases diferentes de desenvolvimento profissional, no que diz respeito ao conhecimento que possui relativamente à Pedagogia-em-Participação e ao modo como a experienciam no contexto.

As principais diferenças que se fizeram sentir a este nível foram: alguns educadores colocavam na observação “itens” daquilo que tinha acontecido durante o tempo de observação, sistematizando a informação recolhida; outros educadores descreviam totalmente e passo a

passo o processo vivenciado pela criança e a ação percorrida pela mesma, enaltecendo os seus feitos durante o período de tempo observado.

Também de salientar que, igualmente, os registos da criança e do grupo assumiram toda a importância na vida quotidiana. Eram afixados nas salas e nos corredores da instituição enquanto forma de valorização e de encorajamento da descoberta e da aprendizagem da criança. Eram partilhados em momentos de pequeno e grande grupo e fruto de diálogo e discussão. Estes registos podiam ser pinturas, código escrito, desenhos, fotografias, recados, memorandos, trabalhos trazidos de casa, etc.

Visibilidade da documentação

No clima da instituição – nas diversas salas, nos corredores, no *all* de entrada, a documentação pedagógica assumiu ao longo da investigação bastante visibilidade. Os registos escritos e fotográficos estavam perceptíveis e acessíveis a todos aqueles que os quisessem ler, observar. Encontravam-se expostos de forma atrativa tanto nas paredes, como também nas salas. Nas salas, a documentação era distribuída nas paredes das diversas áreas de aprendizagem e /ou incluída no espaço da biblioteca (ex. portefólios das crianças do ano transato).

Também de salientar que a documentação era periodicamente afixada e disponibilizada nos corredores da instituição e/ou das salas.

“ Observa-se nas paredes da sala nova documentação pedagógica sobre as chitas” (NC_ sala A, Abril de 2011).

Dela constavam trabalhos ou frases proferidas pelas crianças, fotografias e comentários feitos pelos educadores e citações de alguns autores.



Figura 2 – Documentação Pedagógica referente à sala do Educador B



Figura 3 – Documentação Pedagógica referente à sala do Educador B

“Há evidências neste registo [registo de trabalho de projetos das chitas] do que as crianças dizem saber, do que querem saber, dos processos traçados para a sua descoberta.” (Nota de Campo_Sala A, Março e 2011).

Relativamente às vozes das crianças e dos educadores, de referir que estas se assumiram fundamentais na documentação, nomeadamente, enquanto forma de participação das crianças e dos adultos no processo de narração da experiência e da aprendizagem e enquanto modo de dar visibilidade aos significados construídos pelas crianças e às intencionalidades desenvolvidas pelos adultos.

“Os registos nas paredes: alguns ao nível da visão das crianças (registos escritos, letras e palavras em letra de imprensa e letra manuscrita, registo de planificação copiados pela criança depois de escritos pelo educador, fotografias).” (Nota de Campo_Sala A, Março de 2011);

“Nas paredes observam-se registos de observação do educador: são descritas as atividades realizadas (de forma sintética) e apresentadas fotografias e pinturas das crianças.” (Nota de Campo_Sala A, Março, 2011).

Por outro lado, as vozes dos autores (Dewey, Kilpatrick, Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho) assumiram-se na documentação enquanto modo de clarificar e fundamentar as intencionalidades do educador e as intencionalidades das atividades e projetos desenvolvidos.

Tais evidências levam a crer que os educadores refletiam em torno daquilo que faziam e daquilo que viviam, estabelecendo articulações constantes entre a teoria e a prática, isto é, entre aquilo que os especialistas narravam e aquilo que se experienciava num contexto real de Pedagogia-em-Participação.

Recorrendo a exemplos de notas de campo, salientam-se alguns aspetos que foram mencionados na documentação pedagógica:

- **Exemplo 1:** É referido num excerto de documentação pedagógica que “actividades e projectos implicam o envolvimento das crianças e dinâmica motivacional”. Reporta-se, assim, o educador (tendo como suporte a autora Oliveira-Formosinho) à *reconceptualização de actividades e projectos como actos intencionais* (Notas de campo_ Sala A, Maio de 2011);

- **Exemplo 2:** É referido na documentação pedagógica de um dos grupos que, na Pedagogia-em-Participação, se valoriza a escuta de si próprios e as descobertas, motivações e interesses das crianças de forma a se “deslindarem intencionalidades” (Notas de campo_ Sala A, Maio de 2011). Entende-se, assim, que aquilo que a criança realiza é fruto da escuta que ela faz de si própria. Por outro lado, compreende-se que o educador move-se no contexto e organiza a sua intervenção considerando a escuta da criança, as suas descobertas, interesses e motivações. É a partir deste conhecimento que o educador “recolhe”, que emergem intencionalidades;

- **Exemplo 3:** É salientado noutra excerto de documentação que na Pedagogia-em-Participação o contexto promove a participação, a problematização, as questões, as actividades e os projetos (Notas de Campo_ Sala A, Maio de 2011).

Também se encontravam afixados cartazes pela instituição, que elucidavam a filosofia pedagógica da Pedagogia-em-Participação e o modo como os profissionais procuravam vivê-la, a saber, as *áreas de aprendizagem* e os *eixos pedagógicos* da Pedagogia-em-Participação e a dinâmica da *aprendizagem experiencial* praticada.

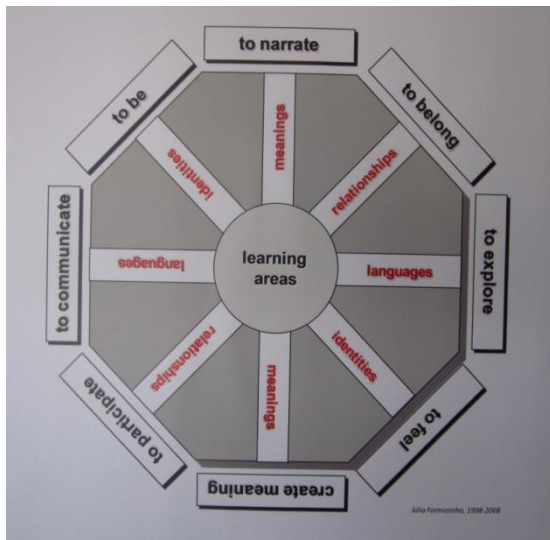


Figura 4 – Áreas de Aprendizagem



Figura 5 – Eixos Pedagógicos



Figura 6 – Aprendizagem Experiencial

Para além destes cartazes, outro tipo de documentação estava presente nas paredes da instituição, em locais diversos: imagens alusivas à importância da diversidade, trabalhos de crianças também relacionados com os aspetos da cultura.



Figura 7 – Trabalhos das crianças

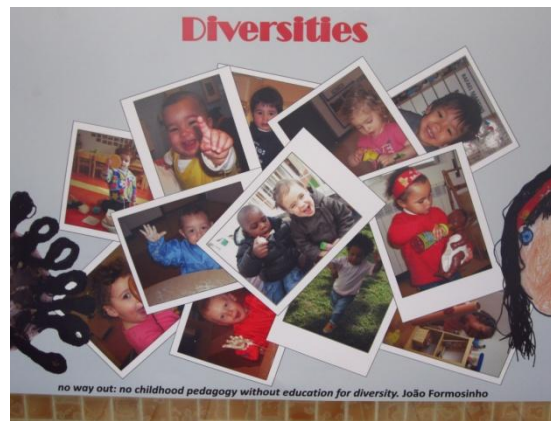


Figura 8 – Cartaz alusivo à diversidade

Constata-se, neste contexto, como a equipa de profissionais preocupava-se com a clareza e transparência da sua identidade pedagógica e com a filosofia que lhe dava suporte.

Periodicamente era realizada, no *all* de entrada, uma exposição de documentação pedagógica referente a todos os grupos, tanto de creche como de jardim-de-infância, onde os educadores davam visibilidade a cada criança e ao trabalho que desenvolviam com a mesma. Relativamente a esta última, de salientar que os educadores davam ainda visibilidade às ações das crianças, às suas aprendizagens experienciais e às interações diversas que se estabeleciam entre estas e entre estas e os adultos.

Ficou novamente evidente a preocupação com a partilha de uma identidade pedagógica na qual se acreditava – a Pedagogia-em-Participação, assim como, de um modo de fazer que era comumente partilhado por toda a comunidade educativa.

“É exposta no hall principal do jardim de infância a documentação pedagógica das diferentes salas da instituição (creche e jardim de infância), periodicamente.” (NC_Março de 2011).

Reflexividade na documentação pedagógica

Ainda de salientar que todos os educadores tinham, diariamente, da parte da tarde, um tempo de reflexão, de cerca de duas horas, para planificarem e para se envolverem com os registos observacionais e fotográficos que recolhiam em sala.

Tendo por base estes registos, atribuíam significados mais aprofundados ao conteúdo da informação que tinham na sua posse e construíam e organizavam a sua documentação pedagógica. Desta organização reflexiva resultavam os portefólios de aprendizagens das crianças, onde constavam os processos de aprendizagem vividos pelas mesmas, assim como, as intencionalidades educativas desenvolvidas e fundamentadas pelo educador.

Com esta dinâmica ao nível da documentação pedagógica pretendia-se levar os educadores a perceberem a sua intervenção educativa enquanto um processo de reflexividade que ia muito para além do trabalho pedagógico que era realizado em sala. Procurava-se, igualmente, que os educadores desenvolvessem mecanismos de avaliação formativos e processuais (como o são os portefólios). Por outro lado, pretendia-se que os educadores desenvolvessem a competência de autorregulação dos processos interventivos e dos processos de aprendizagem, ou seja, que compreendessem os efeitos que a sua intervenção provocava e as conquistas e progressos que as crianças iam realizando durante o processo educativo.

2. Inquérito por entrevista

Procura-se de seguida apresentar os resultados alusivos ao inquérito por entrevistas, que se prendem com a dimensão documentação pedagógica, colocando a ênfase na análise categorial construída.

De relembrar que a análise desta dimensão considerou duas subdimensões de análise (que se denominam aqui de blocos), que se prenderam diretamente com as questões colocadas em inquérito por entrevistas. O primeiro bloco analisado (bloco C.) denominou-se de *observação, planificação e registo*. Este bloco, por sua vez, subdividiu-se em dois subblocos de análise: *planificação* (C.1.) e *observação e registo* (C.2.). O segundo bloco analisado (bloco D.) denominou-se especificamente de *documentação pedagógica* e subdividiu-se em dois subblocos de análise: *documentação pedagógica* (D.1.) e *portefólios de aprendizagem* (D.2.).

A figura seguinte esquematiza o modo como a análise categorial foi organizada e será apresentada.

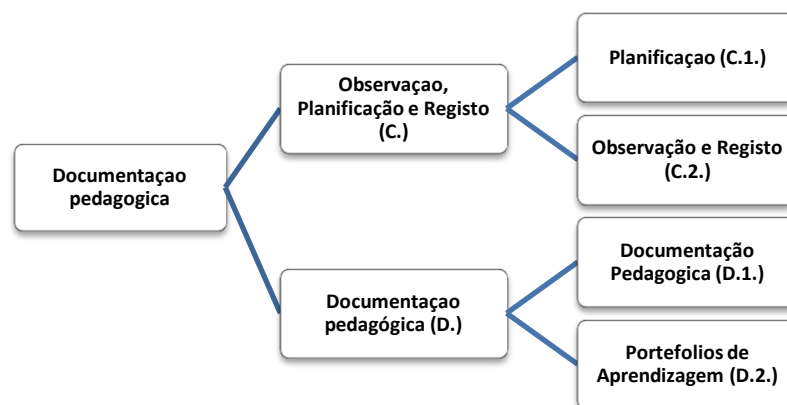


Figura 9 – Organização da análise

A análise do subbloco *planificação* possibilitou compreender como os educadores pensavam o modo de planificar, em que momento planificavam e como o faziam, o que procuravam considerar na elaboração da planificação e o papel específico da criança na elaboração da mesma.

A análise do subbloco *observação e registo* permitiu compreender como os educadores perspetivavam a observação e o registo, em que momentos o faziam e como, e para que servia a informação que ia recolhendo.

A análise do subbloco *documentação pedagógica* possibilitou entendimentos em torno do que é a documentação pedagógica e qual a sua importância num contexto de Pedagogia-em-Participação. Permitiu também esclarecer a sua função, assim como, o modo como emergia da e na *praxis*. Esclareceu, ainda, o compromisso de interdependência que a documentação pedagógica estabelecia com a planificação e com a observação e registo. A análise permitiu, por fim, revelar as estratégias de organização que os educadores utilizavam para documentar, assim como, as fragilidades sentidas pelos mesmos na sua construção.

Mediante a análise do subbloco *portefólios de aprendizagem* foram esclarecidos os significados que os portefólios assumiam para os educadores entrevistados e foi reconhecida a importância que os mesmos assumiam no quotidiano educativo. Foi também identificada uma real interdependência entre portefólios, documentação, observação, registo e análise. Foi ainda feita referência ao conteúdo dos portefólios, assim como, ao modo como se processava a sua construção. Por fim, foram identificados os contributos que os portefólios traziam para os educadores no âmbito da avaliação.

De salientar que os resultados da análise são apresentados de acordo com a seguinte organização: primeiramente, apresentação da análise referente à sala A, depois apresentação da análise relativa à sala B.

2.1. Resultados da Análise – Sala A

Planificação (C.1.)

A figura 10 que se apresenta de seguida evidencia as categorias analisadas, relacionadas com a planificação, que emergiram da análise do inquérito por entrevista.

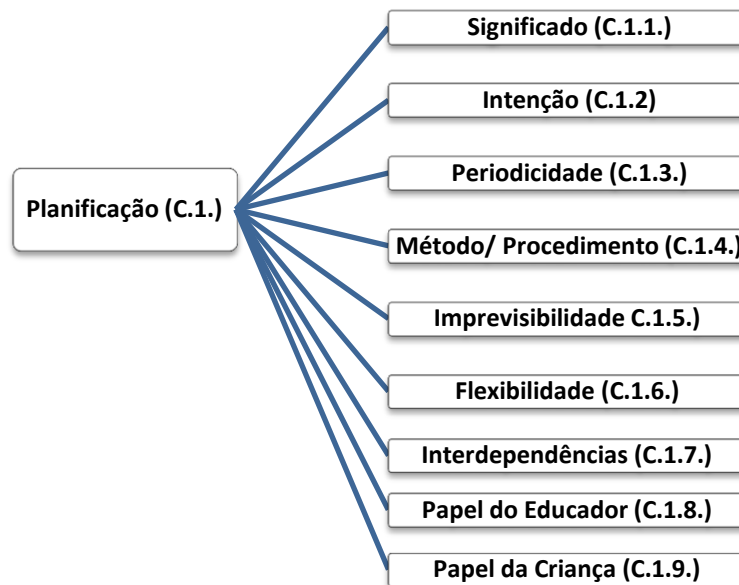


Figura 10 – Categorias de análise referentes ao subbloco *Planificação*

No que diz respeito ao **significado** que a planificação assumia para o educador A, de referir que este procurou explicar o significado da mesma enfatizando aquilo que esta não era: “não são objetivos para cumprir, não são tarefas” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 66). Evidenciou, assim, o caráter de apoio que a planificação oferecia à intervenção, referenciando que esta era “pré-estabelecida” à priori da intervenção, apesar de não ser entendida como um receituário ou um guia rígido do quotidiano educativo. Referiu o educador A: “não tem de ser tal e qual como ali está” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 62); “o facto de estar lá assim não quer dizer que eu tenha de seguir aquilo à risca” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 66). O educador A perspetivou, igualmente, a planificação com “uma base de trabalho” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 60) e “um ponto de partida” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 62) para a intervenção.

Também de enunciar que o educador A procurou esclarecer o significado da planificação reportando-se às **intenções** que estavam implícitas na mesma. Referiu que a planificação permitia-lhe organizar a sua intervenção e o trabalho realizado diariamente ao longo da rotina educativa da Pedagogia-em-Participação (“era mais para minha organização [...] para eu ter as coisas mais ou menos organizadas” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 56); “há um momento [...] em que me organizo, em que tento ter a semana mais ou menos organizada” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 62)).

Salientou, ainda, que a planificação tinha como intuito ser algo aberto. O educador intervinha com consciência (porque refletia previamente a intervenção) mas também com abertura (porque estava aberto a eventuais alterações na planificação). A planificação assumia-se, por um lado, um suporte para a dinâmica educativa e, por outro, era encarada enquanto “uma base

para depois [se] mudar” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 58). Referiu ainda o educador que a planificação tinha como intuito ser um fio condutor que possibilitava “saber com que é que [se contava]” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 58).

O educador enunciou, também, que ao realizar a planificação tinha a oportunidade de clarificar e pensar as suas propostas. Na planificação o educador esclarecia, portanto, o que procurava fazer com as crianças e o modo como pensava implementar essa sua mesma intenção. Referiu o educador: “[...] tentava sempre explicar um bocadinho mais, explicar-me mais para quem fosse a ver [a planificação] percebesse aquele momento” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 64).

Por outro lado, a construção da planificação possibilitava ao educador pensar nas atividades que as crianças eventualmente podiam realizar. Particulariza-se o facto do educador quando se reportava às atividades incluir-se nas mesmas, ou seja, assumir-se como participante. Ao invés de dizer que pensava nas atividades que as crianças podiam vir a fazer, reforçava a ideia inclusiva: “[pensava] naquilo que eu podia fazer com as crianças” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 62).

No que diz respeito à **periodicidade** com que o educador planificava, de referir que este evidenciou recorrer a vários tipos de planificação, nomeadamente, à planificação semanal e diária. O educador referiu, portanto, que planificava semanalmente (planificação semanal), no entanto, considerando a rotina diária e os diversos tempos que compunham essa mesma rotina (planificação diária).

O educador A também se pronunciou relativamente ao **método/procedimentos** que frequentemente utilizava para realizar a planificação. Salientou que na elaboração da planificação fazia uso da descrição. Apropriava-se da descrição enquanto forma de antecipar aquilo que eventualmente podia suceder no quotidiano educativo. Disse o educador: “fazia uma pequena descrição do que é suposto acontecer na atividade, para também ter uma ideia” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 64); “faço [...] uma pequena descrição do que é que eventualmente poderá acontecer” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 66).

Analisando os exemplos enunciados constata-se como o educador recorria à descrição enquanto forma de estruturar-se relativamente aquilo que pensava e àquilo que arquitetava fazer. Tomava-se consciência, igualmente, que o educador preocupava-se em garantir o sucesso das atividades. Neste sentido, recorria à descrição enquanto forma de examinar as suas propostas e eventualmente identificar situações imprevisíveis que poderiam vir a surgir no decorrer das atividades que propunha.

O educador evidenciou, equitativamente, pronunciar-se relativamente aos materiais, atividades e recursos, na planificação que elaborava. Justificou tal procedimento enunciando que “ajuda a uma organização saber que não falta nada” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 66).

Salientou, ainda, que o momento de elaboração da planificação era um momento ótimo para pensar nas experiências de aprendizagem que podia e devia proporcionar às crianças (“depois as experiências de aprendizagem que eu penso antes da atividade acontecer, que eventualmente vão estar aí presentes” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 66).

Também de referir que o educador estabeleceu uma relação próxima entre as experiências de aprendizagem e áreas curriculares e as atividades propostas na planificação, referindo que pensava nas experiências de aprendizagem e áreas curriculares implícitas nas atividades propostas, antes de estas acontecerem. Referiu que implícitas nas atividades estavam as experiências de aprendizagem e as áreas curriculares, na medida em que estas ajudavam a “organizar a própria atividade” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 68).

Enfatiza-se, ainda, o facto do educador proceder à elaboração da planificação considerando feedbacks diversos que continuamente recebia. O educador A referiu que os feedbacks provinham daquilo que “as crianças [iam] dizendo se queriam ou se não queriam, se gostavam ou se não gostavam” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 68), dos questionamentos que o educador fazia às crianças acerca daquilo que elas gostavam de fazer em sala (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 70) e do registo do feedback das mesmas relativamente ao que gostavam de fazer (“e eu desse registo também partia para as atividades do dia, do dia seguinte, pronto, tentava sempre organizar dessa forma” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 70)).

Realça-se que a visão do educador A, com referência à planificação, compromete-se com os interesses da criança e com a interpretação das suas ações (Hohmann & Weikart, 2009). Para além disso, destaca-se que o educador evidenciou preocupar-se com a criança e com a sua participação ativa no quotidiano, nomeadamente, quando proferiu que considerava os feedbacks das crianças e exercia uma escuta contínua das mesmas. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) respeitar a criança, escutá-la e incluí-la no processo educativo são ações essenciais a considerar nos contextos educativos, visto que favorecem naturalmente a ocorrência da aprendizagem.

Será também importante enfatizar que o educador A, apesar de ter perspectivado a planificação enquanto um instrumento pedagógico útil, de apoio ao quotidiano educativo, situou a mesma no comprometimento com a flexibilidade e imprevisibilidade.

Inicie-se pela **imprevisibilidade**. O educador A enfatizou a necessidade de se saber lidar com a imprevisibilidade, nomeadamente, com a alteração da rotina educativa e/ou com a não concretização de atividades previamente pensadas. Estas últimas, em certas circunstâncias, não se concretizavam ou eram realizadas de modo diferente do inicialmente previsto. Segundo o educador, muitas situações podiam condicionar, interferir e alterar a dinâmica do quotidiano

educativo. O educador salientou como eventuais **fatores de imprevisibilidade** os seguintes: a possibilidade de não existência de um contexto propício para a realização da atividade (“outras vezes eu tinha pensado numa atividade mas consoante o que tinha acontecido nesse dia já não dava para ser daquela maneira, já tinha de ser de outra forma” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 56)); a possibilidade da criança seguir um caminho diferente daquele que o educador perspetivava inicialmente que esta experienciava (“porque eu podia pensar que podia acontecer determinadas experiências e quando apresento os materiais ser uma coisa completamente diferente” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 62); “eles próprios [as crianças], pela conversa que estavam a ter, [seguiram/tiveram outro fio condutor que eu não tinha naquele momento pensado” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 62)).

Salienta-se, ainda, o facto do educador A ter referido que, no seu percurso profissional, aprendeu a lidar com a imprevisibilidade e que as próprias crianças o tinham ajudado nessa mesma aprendizagem. Veja-se o que disse o educador A: “não acontece como nós pensamos que vai acontecer, isso pensava eu no início quando comecei a trabalhar – achava que era como eu achava que ia acontecer” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 66); “eu pelo menos com eles [crianças] tenho aprendido isso, que há coisas que às vezes implicitamente não se pensa naquele momento que poderão acontecer e que depois quando se está a ver na prática com eles há outras experiências a acontecerem” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 62.)

O educador A também se pronunciou relativamente à **flexibilidade** que devia estar subjacente à planificação. Esta flexibilidade evidenciava-se quando o educador reformulava a planificação e/ou quando a alterava na sua totalidade.

Segundo o educador A, vários fatores podiam justificar esta flexibilidade: “se vejo que [aquela] atividade foi interessante e vai ter continuidade eu vou reformular essa planificação (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 87); “eu poderia [...] querer dinamizar uma história com fantoches, vamos supor, e de repente haver uma criança que me diz não e então ali havia uma pequena alteração, e se calhar no dia seguinte até se voltava a repetir” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 70); “às vezes uma questão de uma criança que pudesse levar a que a atividade tivesse outros contornos [...] aí, depois, seguia-se o caminho dessa linha, pronto, daquilo que proporcionava aquela atividade específica” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 68).

Esclarece-se, no entanto, que apesar de se evidenciar esta flexibilidade na planificação, o educador não abdicava facilmente daquilo que eram os seus propósitos. Pelo contrário, procurava continuamente avaliar quando era (ou não) propícia a realização de determinada atividade e em que circunstância, tempo e espaço esta podia e devia (ou não) ser realizada. Nas

palavras do educador A, “os momentos da rotina é que depois [iam] ditar” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 70) o que ia acontecer (ou não) e como se devia proceder.

Ao longo desta análise, observa-se como a intencionalidade educativa não somente exige ao educador capacidade para pensar a sua intervenção, previamente, como também exige saber geri-la no presente – durante a intervenção, com assertividade e eficácia. Tal intervenção implica, contudo, por parte do educador, reflexão contínua e uma forte capacidade de avaliar quando intervir e como intervir, quando reestruturar os propósitos previamente definidos e seguir os das crianças e quando prevalecer nas suas próprias intenções canalizando as crianças para as mesmas, de modo a “introduzi-las” em novos ambientes de exploração, aprendizagem e descoberta. A iniciativa para a escolha e tomadas de decisão, assim como, a atitude reflexiva assumem-se, portanto, ações essenciais no quotidiano educativo, que o educador precisa deter, usufruir e exercitar, de modo a assegurar a qualidade e coerência da sua intervenção educativa. Encontrando suporte na análise realizada é ainda possível afirmar que a ação de planificar diversas vezes se evidenciou interdependente de outro tipo de ações, nomeadamente, a ação de observar e refletir. Salientou o educador A que planificava “consoante aquilo que [...] tinha visto na semana anterior” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 56) e que a **observação e análise** que fazia permitiam-lhe obter respostas relativamente ao quotidiano educativo (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 62). Mencionou, igualmente, que a planificação sofria alterações consoante aquilo que o educador observava na sala. Referiu, também, que a ligação que este estabelecia entre aquilo que tinha pensado fazer (planificação) e aquilo que tinha visto (observação) possibilitava-lhe perceber “até que ponto aquilo que [...] tinha pensado, realmente se concretizou ou não” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 62).

Também se evidenciou na análise uma estreita relação entre a planificação e a **reflexividade**. De referir que o educador enunciou particularmente o conceito de reflexividade quando se reportou à avaliação das experiências quotidianas e à gestão/reformulação de intenções.

Observe-se:

- **Avaliação das experiências quotidianas:** Mais do que se preocupar com a concretização (ou não) das atividades planificadas, o educador preocupava-se com a qualidade das experiências educativas vividas pelas crianças, assim como, com a compreensão das mesmas. Era por isso que recorria frequentemente à análise e reflexão como se pode constatar nas suas palavras: “eu tenho sempre de fazer a reflexão da atividade e perceber o que é que aconteceu e o que é que não aconteceu: se aconteceu como eu tinha pensado, o que é que levou que acontecesse de outra forma, como é que a atividade se foi desenvolvendo para

ter chegado a outros objetivos (chamemos-lhe objetivos) que eu não tinha pensado” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 62); “depois a análise da atividade que nos permite também perceber o que é que realmente aconteceu naquele momento e como é que aconteceu” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 68);

- **Gestão/reformulação de intenções:** o educador estabelecia correlações entre o que planificava e as intenções desse mesmo planeamento e aquilo que havia refletido depois da ação, de modo a estruturar compreensões: compreender se as intenções delineadas inicialmente para a ação se tinham concretizado ou se eram outras que inesperadamente tinham surgido. Caso tivessem sido desenvolvidos outros propósitos não previstos no ato de planificar, o educador fazia esse registo de reflexão esclarecendo as intenções que, de facto, se haviam mostrado evidentes. Atente-se para o que disse o educador A a este respeito: “quando vou fazer a reflexão acabo por alterar [experiências de aprendizagem implícitas], podem manter-se algumas, outras alteram-se, outras acrescentam-se” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 66).

Constata-se, portanto, que o educador observava a ação das crianças e os processos de realização adotados pelas mesmas e, partindo daí, procurava atribuir significados à ação/ao fazer, nomeadamente, buscava identificar que experiências educativas estavam implícitas em determinado fazer e que propósitos estavam subjacentes a esse mesmo fazer.

Relativamente ao **papel do educador** e da criança na elaboração da planificação, de referir que o educador A evidenciou ser sua a responsabilidade de elaboração da planificação. Disse o educador A: “a planificação em si sou eu que a faço, não tenho as crianças comigo, ao pé de mim”; “a planificação que eu faço [...] desde o acolhimento até ao momento de partida. Aí sou eu que faço” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 70). Todavia, também revelou assumir como seu o papel de pensar e elaborar a planificação com liberdade de pensamento. A este respeito esclareceu o educador A: “não tenho de me fechar naquilo que penso” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 99).

No que diz respeito ao **papel da criança** na elaboração da planificação, de referir que no inquérito por entrevista este papel foi pouco explorado pelo educador A, apesar de este ter evidenciado que a criança assumia duplamente um papel de participação e de não participação na planificação e ter justificado o porquê. Um papel de participação porque lhe era facilitado espaço para expressão de voz (“eles a dizerem-me ... e ser a partir deles que... os restantes momentos da rotina vão ser alterados” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 70)), porque muitas vezes a

criança servia de guia do educador (“o seguimento da atividade quem vai-me dizer são as crianças, não sou eu que vou impor”; “eles próprios é que vão-me dando, vão construindo a própria atividade” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 66)) e porque a criança tinha oportunidades de escolha (“há as escolhas das crianças” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 70)). Um papel de não participação porque, como referiu o educador A, “aquele momento de se sentarem comigo [não existe]” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 70).

Tendo subjacente o pensamento de Epstein, Johnson e Lafferty (2011), realça-se que é crucial para a aprendizagem atribuir à criança um papel de participante na planificação, nomeadamente, garantindo-lhe expressão de voz. Sabe-se que as crianças que estão intrinsecamente motivadas aprendem melhor e vão continuamente aprendendo, porque se sentem acolhidas e incluídas. O encorajamento do adulto confere-lhes, portanto, segurança para realizar determinada ação.

Observação e Registo (C.2.)

A figura que se apresenta de seguida evidencia as categorias que foram analisadas relacionadas com a observação e o registo, que emergiram da análise do inquérito por entrevista.

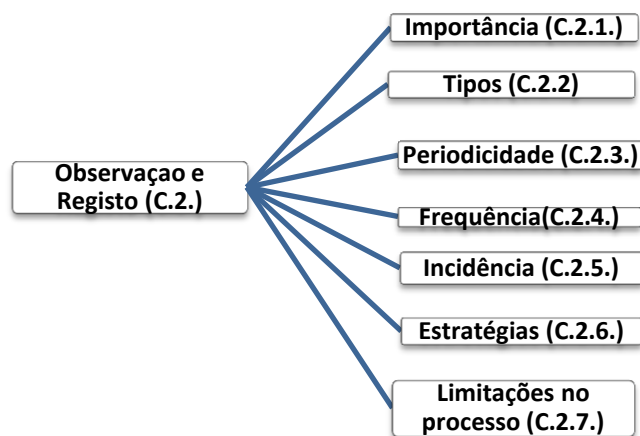


Figura 11 – Categorias de análise referentes ao subbloco *Observação e Registo*

Salienta-se, desde já, que a observação e o registo revelaram-se ações integrantes da intervenção educativa e evidenciaram assumir toda a **importância** no quotidiano educativo do educador A. O educador procurava, diariamente, gerir a sua intervenção de modo a ter oportunidades para observar e registar, o que leva a crer que, de facto, este tipo de ações eram verdadeiramente importantes para si e faziam parte integrante do seu modo de ser, estar e pensar pedagógicos.

O educador A esclareceu que a observação e o registo eram realizados diariamente e que era esta mesma observação que tornava possível a realização da planificação, assim como, a compreensão dos interesses e necessidades das crianças. Referiu também que a observação o “ajudava na análise e reflexão” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 78) em torno do vivido.

O educador evidenciou, ainda, fazer uso de diversos **tipos** de registo para documentar a experiência vivida, a saber, o registo observacional com apoio de instrumentos de observação (“tentava sempre observar usando as escalas; eu uso a base das escalas para fazer observação (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 74) e o registo individual (“eu tentava sempre registar uma criança” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 74)).

No que diz respeito à **periodicidade** com que documentava, de salientar que as suas ações no âmbito da observação e registo decorriam diariamente, em diversos tempos da rotina e eram desenvolvidas em períodos curtos de tempo. Referiu o educador A: “se registava cinco minutos uma criança que estava a fazer uma determinada atividade, eu depois passava para a [criança] que estava ao lado, outros 5 minutos”; “eu conseguia registar duas, três crianças [num determinado tempo].” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 76).

Apesar das ações de observação e registo, desenvolvidas pelo educador, se assumirem parte integrante da rotina educativa salienta-se que tais ações evidenciaram maior **frequência** nuns tempos do que noutros.

Os tempos de atividades e projetos e de pequenos grupos foram eleitos pelo educador como os mais utilizados para a observação e registo (“acontecia mais em momentos de pequeno grupo e tempos de brincadeiras... atividades e projetos”; “eram os momentos em que realmente se calhar eu acabava por registar mais”; “sim [elegia mais os tempos de atividades e projetos e de pequenos grupos para observação e registo] porque também me acabam por ajudar mais a mim” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 76); “O PG é um momento em PG com menos crianças, o momento de atividades e projetos eram também pequenos grupos de crianças a trabalharem em determinadas áreas... ou nas áreas” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 78)).

O *acolhimento*, o *momento intercultural (horas de...)* e o *conselho*, apesar de também terem sido considerados momentos ricos, foram compreendidos pelo educador A enquanto tempos menos propícios para a observação e registo. O educador A assumiu sentir dificuldade em documentar durante estes períodos. Tal como o exemplo seguinte evidencia, uma das dificuldades mais sentidas pelo educador A foi a gestão da dinâmica de trabalho em grande grupo.

"As 'horas de...' davam [para observar e registar] só que, às vezes, era um bocadinho mais complicado porque [era difícil] gerir o grupo todo [...] havia

sempre alguns fatores que dificultavam mais essa observação" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 78).

Enfatiza-se, ainda, o facto de a observação e o registo terem tido **incidência** sobre diversos aspetos. O educador A explicou, por diversas vezes, aquilo que procurava observar e registar, a saber: a aprendizagem, as interações e a ação/o fazer continuado da criança, os processos de realização em torno das atividades e o modo como a criança fazia a apropriação dos materiais, o seu envolvimento e bem-estar emocional durante a atividade, as suas reações perante as experiências proporcionadas e vividas, as escolhas da criança relativamente a como brincar (ex. sozinha, em grupo ou a pares).

Faz-se ainda referência ao facto do educador A ter esclarecido que, para observar e registar apropriava-se de estratégias que fossem facilitadoras destas mesmas ações. Para ele fazer uso de estratégias era essencial para superar a complexidade que estava incorporada na observação e no registo. Faz-se, assim, de seguida, referência às **estratégias** que o educador revelou apropriar-se no quotidiano educativo: proximidade, observação e registo durante os diversos tempos da rotina e observação e registo em áreas/espços diferentes da sala.

O quadro que se apresenta de seguida esclarece estas estratégias citadas, tendo como suporte exemplos apresentados no inquérito por entrevista do educador A:

Quadro 1 – Estratégias que dão suporte à observação e registo

Tipo de Estratégia	Exemplos ilustrativos
Proximidade	- "Tentava sempre estar perto da criança" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 74).
Observação e registo durante diversos tempos da rotina	- "[Registar] nos diversos momentos da rotina, se conseguisse" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 74). - " Se eu fosse para uma determinada área, se vamos a pensar em atividades e projetos, eu aproveitava e registava" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 76).
Observação e registo em espaços/áreas diferentes da sala	- "[As crianças] estavam divididas pelas seis áreas.. e assim também foi uma estratégia" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 78). - "Enquanto eu estava na biblioteca se lá estivesse duas crianças aproveitava, uma, outra, depois passava para outra área, pronto, tentava observar esses momentos" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 78).

De referir, por fim, que o educador A reconheceu declaradamente deparar-se, na sua intervenção educativa, com algumas **limitações** relacionadas com a observação e com o registo, a saber: a interrupção da observação sequencial ("são situações [imprevistos] que tem de se gerir" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 74); "tinha de parar muitas vezes porque depois [os meninos] porque estavam sentados, e porque um estava em cima mais do outro, ficavam aborrecidos e

então tinha de parar" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 78)), a interrupção do registo continuado ("[noutros momentos não conseguia porque] havia sempre algo [que me levava] a não conseguir registar a criança"; "acontecia-me em algumas vezes eu estar a fazer o registo e ser interrompida porque acontecia outras situações em sala e eu tinha de parar o registo, sair"; o registo já ficava a meio e depois tinha de voltar a retomar" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 74)) e a complexidade que o processo de observação e registo acarretava ("em Jardim a observação e registo, com 25 crianças, é um bocadinho complexa. Pelo menos eu tive assim alguma dificuldade"; "[tem de se gerir] porque são 25 crianças" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 74)).

Documentação Pedagógica (D.1.)

A figura que se apresenta de seguida evidencia as categorias analisadas relacionadas com a documentação pedagógica, que emergiram da análise do inquérito por entrevista.

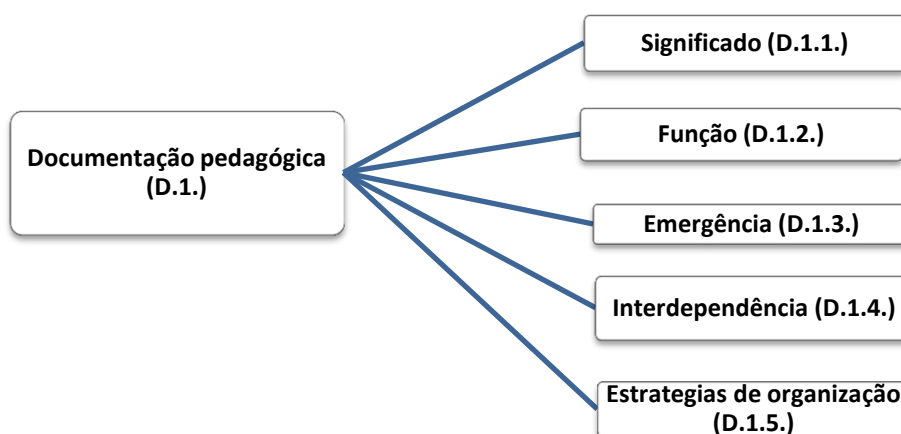


Figura 12 – Categorias de análise referentes ao subbloco *Documentação Pedagógica*

O educador A pronunciou-se relativamente à documentação pedagógica esclarecendo o seu **significado**. Para ele a documentação pedagógica relacionava-se essencialmente com um processo de observação e registo que diariamente era levado a cabo e que implicava recorrência à descrição. Fazendo uso das palavras do educador: "eu vejo, eu observo e eu faço" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 98); "chego ali, faço, descrevo" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 100).

O educador enunciou, ainda, que a documentação pedagógica prendia-se com a visibilidade do quotidiano ("é aquilo que nós vamos apresentando através das fotografias e do registo escrito" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 94); "[através da documentação], daquilo que eu vou expondo, seja ela a documentação com fotografias e a descrição, seja ela própria documentação de trabalhos" (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 90); "eu posso explicar aos pais o porquê, o que é que [a criança] está a

fazer [...] qual é a intencionalidade que está ali por trás, do porquê daquela atividade e não outra” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 96)).

De salientar, também, que o educador caracterizou a documentação pedagógica de complexa (“tenho na cabeça e sei o que é que é a documentação pedagógica, mas também para estar a explicar é um bocadinho mais complexo” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 88); “complicado, eu disse que era complicado” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 92)), plural (“[documentação pedagógica] muita coisa pode ser” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 94)) e ação quotidiana (“já está interiorizado”; acaba por estar implícito [o quotidiano]”; “eu já sei como é que é... chego ali, faço, descrevo” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 100); “é algo que eu faço” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 98)). Reportou-se ainda à documentação pedagógica perspetivando a mesma enquanto um percurso de aprendizagem que implicava experimentação e aperfeiçoamento.

Referiu o educador A que, o facto de ter estado anteriormente (como estagiário) num contexto que “trabalhava a documentação pedagógica e onde [via a] educadora também da Pedagogia-em-Participação a trabalhar a documentação” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 100), conferiu-lhe bases para o trabalho que atualmente desenvolvia. Também a sua observação atenta em torno do vivido possibilitou-lhe compreender o significado real da documentação pedagógica.

A sua entrada como recém-licenciado para um contexto educativo que trabalhava a Pedagogia-em-Participação como proposta pedagógica, evidenciou-se igualmente facilitadora da sua intervenção ao nível da documentação pedagógica. Referiu o educador A que, aquando a entrada para a instituição, “já tinha uma base: já sabia o que fazer, como fazer, a nível da documentação” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 100). No entanto, o educador também evidenciou que o seu percurso de aprendizagem, em torno da documentação pedagógica, era constante. Fazendo uso das palavras do educador A “é uma aprendizagem também que nós estamos a fazer constantemente” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 202).

O educador A elucidou o percurso de aprendizagem no âmbito da documentação pedagógica enquanto um processo evolutivo, em constante aperfeiçoamento. Disse o educador: “vi fazer, comecei a fazer eu e aos poucos... também fui evoluindo na forma de fazer essa documentação” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 100); “a documentação que eu fazia num primeiro ano e agora é completamente diferente e evolui” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 102)).

No que diz respeito à **função** da documentação pedagógica o educador A evidenciou a sua utilidade para informar, revelar o trabalho quotidiano/dar visibilidade e esclarecer.

Vejam-se alguns comentários do educador A que esclarecem estas mesmas funções:

Função de informar: “eu vejo a documentação como uma forma de [...] passar informação aos pais, principalmente”; “os pais precisam também de ter conhecimento daquilo que é feito” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 90); “Há sempre aquela necessidade que os pais têm de saber o que é que se passa na sala, o que está a acontecer, o que não está a acontecer” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 92); “eu penso muito nos pais, realmente porque eles precisam de saber e muitas vezes não encontram a educadora” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 96);

Função de revelar o trabalho quotidiano/dar visibilidade: “mostra aquilo que as crianças vão fazendo” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 90); “de forma a perceberem aquilo que é feito em sala... aqui pensando mais nos pais” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 94); “mas acho que [a documentação] mostra um bocadinho mais [...] para eles [pais] perceberem melhor aquilo que é feito” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 96); “apesar de se falar globalmente [com os pais, no que é feito em sala] não é a mesma coisa do que verem exposto numa parede a criança a trabalhar, a fazer, a interagir” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 94);

Função de esclarecer: “[descrevo os trabalhos das crianças] para quem vê perceber aquele trabalho que ali está” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 90).

As OCEPE referenciam que a avaliação em educação de infância deve exercer por excelência uma função informativa e formativa (Ministério da Educação, 1997). Os resultados do estudo, anteriormente mencionados, apontam para o facto de o educador da sala A procurar cumprir estas mesmas funções da avaliação por intermédio da documentação pedagógica.

No que diz respeito à **emergência** da documentação pedagógica, no contexto, de referir que o educador A salientou que a documentação pedagógica envolvia registo escrito e fotográfico (“[envolve] registo fotográfico, registo escrito” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 92)), assim como, os próprios trabalhos das crianças (“pode envolver os trabalhos das crianças [porque também é uma forma de mostrar aquilo que estão a fazer] (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 92).

Na análise evidenciou-se, também, uma forte **interdependência** da documentação pedagógica com a planificação e a análise. Referiu o educador A que era a partir da análise da informação decorrente da observação e registo, que fazia a planificação e que o processo de análise, com o qual se comprometia, permitia-lhe fazer escolhas e tomar decisões, ou seja, “perceber que atividades fazer, como fazer, que estratégias a utilizar” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 82). Também

esta análise permitia ao educador tomar consciência do tipo de planificação que diariamente oferecia às crianças. Neste âmbito, disse o educador A: “lembro-me de pensar muitas vezes [...] estou a fazer muitas atividades na área das expressões [...]. Estes dados que eu ia recolhendo [pela observação e registo] davam-me essas informações” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 82).

O educador evidenciou, ainda, que a análise da própria descrição das vivências experienciadas no contexto, assim como, a análise do registo fotográfico e escrito que ele próprio realizava eram processos que faziam parte do processo de documentação pedagógica.

De referir que o educador percecionava os processos de análise enquanto momentos que o presenteavam com informações sobre as crianças.

A análise da informação incidia, segundo o educador, sobre o estado da criança (como a criança se sente), o sucedido na atividade (o que é que aconteceu), as atividades levadas a cabo (que atividades foram realizadas), a planificação de atividade (que atividades fazer).

O educador A evidenciou, ainda, fazer uso de **estratégias de organização da documentação**, nomeadamente, recorrer à seleção e à descrição para documentar. Relativamente à seleção, o educador referiu que nas paredes devia aparecer a documentação que ele achava que era mais significativa.

Vejam-se alguns exemplos: “[aparece nas paredes] aquilo que eu acho também que é mais significativo em sala para aparecer”; “nas paredes não aparece é tudo o que eu faço, aparece aquilo que eu acho que é mais significativo” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 106).

Quando se reportou àquilo que era significativo, o educador destacou de modo particular as atividades, salientando que umas atividades eram mais significativas do que outras, apesar de aquelas que eram consideradas menos significativas serem também importantes para a aprendizagem das crianças e deverem ser incluídas no portefólio.

Por outro lado, o educador esclareceu que havia documentação que era exposta nas paredes (a mais significativa) e outra documentação, porém, que era colocada no portefólio (não tão significativa para se expor mas que evidenciava a aprendizagem das crianças).

Atente-se para o que referiu o educador a este respeito: “há outras atividades que não foram tão significativas mas que foram importantes para a aprendizagem das crianças [...] pode não aparecer na parede mas num portefólio é importante” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 106).

O educador revelou, ainda, apropriar-se da descrição para organizar a documentação pedagógica e torná-la mais esclarecedora. Por exemplo, referiu: “tento sempre, ou quase sempre, pôr sempre uma descrição ao lado [dos trabalhos das crianças]” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 90). Este exemplo revela ainda como os trabalhos das crianças são considerados parte integrante da documentação pedagógica do educador.

Portefólios de aprendizagem (D.2.)

A figura que se apresenta de seguida dá evidência às categorias analisadas referentes ao subbloco *portefólios de aprendizagem*.

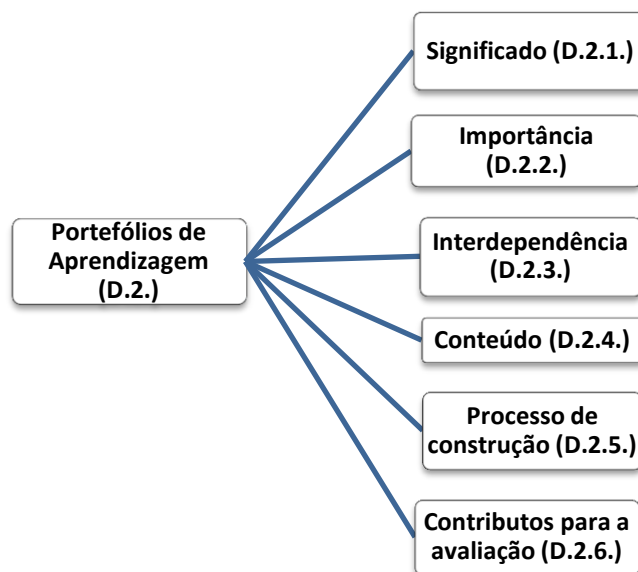


Figura 13 – Categorias de análise referentes ao subbloco *Portefólios de aprendizagem*

O educador evidenciou o **significado** que o portefólio assumia para si próprio salientando aquilo que nele constava. Disse o educador: “realmente os portefólios é onde está praticamente toda a documentação que eu realizei ao longo do ano” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 90).

No que se refere à **importância** que este teve para o educador, de referir que o portefólio se apresentou como um suporte, um apoio contínuo. Disse o educador que o portefólio era “importante para [se] perceber a evolução da criança” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 106), assim como, por forma do educador tomar consciência da sua intervenção, nomeadamente, consciência dos momentos da rotina que mais (ou menos) enfatizava e documentava. De referir que o educador enunciou como os momentos que aparecem mais no portefólio “os momentos de brincadeiras, pequenos grupos e os momentos de *horas de...*” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 108) e os momentos que aparecem menos “o acolhimento, os recreios e os conselhos” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 108), apesar de ter esclarecido que considerava todos igualmente importantes e que deviam ser tidos em conta nos portefólios. Também de esclarecer que o portefólio assumia importância no sentido de esclarecer a rotina e o seu significado. Referiu o educador que ajudava “os pais a perceber cada momento da rotina e a importância que cada um tem... e a importância de entrar a horas, entrar às 9 e não vir mais tarde” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 108) e a “perceberem o que são os diferentes momentos da rotina” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 108).

Faz-se ainda referência ao facto de o educador estabelecer uma **interdependência** entre os portefólios e a documentação e entre os portefólios e a observação e registo.

O educador A salientou que “sem documentação não era possível” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 150) construir o portefólio e esclareceu que era a documentação que acabava por o ajudar a “construir depois os portefólios” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 106).

De enfatizar que o educador A considerou igualmente ser impossível fazer um portefólio sem se fazer uso da observação e do registo. Disse o educador: “se eu não a fizer, se não tiver esse cuidado de sistematicamente registar uma criança no meu dia-a-dia, nos diversos momentos da rotina, eu não tenho nada para pôr nos portefólios” ENT_ Sala A_ Interv. n.º 106).

Atribuiu, assim, relevância à existência de momentos propícios para a observação e registo no quotidiano educativo. Os processos de observação e registo foram compreendidos enquanto processos interventivos sérios, intencionais e inegavelmente necessários. Disse o educador: “essa informação [observação e registo] era organizada [...] já a pensar nos portefólios de aprendizagem das crianças” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 82).

O educador A evidenciou, por outro lado, a necessidade de existirem para além dos momentos de observação e registo, também momentos de análise, de modo a essa documentação analisada poder ser incluída, posteriormente, no portefólio. Disse o educador a esse respeito: “[é preciso realmente haver ali um momento] para fazer aquela análise, para depois poder transpor isso para os portefólios” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 106).

O educador reportou-se, ainda, a um processo de seleção com o qual se deparava depois de organizar a documentação que possuía. Disse o educador: “e depois muitas dessas [observações] (não quer dizer [...] todas as observações porque é impossível) [vão] para os portefólios deles” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 138).

Relativamente ao **conteúdo** dos portefólios, de salientar que o portefólio incluía documentação recolhida ao longo do ano, nomeadamente, as observações e os registos mais significativos, na medida em que, disse o educador, “não podemos pôr as observações todas que fazemos” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 142). O educador referiu que “aquilo que [observava] era aquilo que [ia] para os portefólios” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 110).

O educador também se pronunciou relativamente ao **processo de construção** dos portefólios. Salientou que este era um processo contínuo, realizado ao longo do ano, que implicava fazer uso de estratégias de recolha de informação e possuir informações referentes a diversos tempos da rotina. Neste sentido, procurava recolher informação para o portefólio observando todos os dias uma criança diferente de modo a “abranger todas as 20 crianças da sala” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 108) e fazer essa recolha de informação em diversos momentos da rotina. O educador

justificou porque se preocupava com a inclusão de informação referente a diversos momentos da rotina nos portefólios, salientando que era importante tornar clara essa mesma rotina, nomeadamente, para os pais.

Os portefólios de aprendizagem foram percecionados enquanto oferecendo **contributos para a avaliação**. O portefólio evidenciou-se um instrumento de apoio à compreensão da realidade vivida pelos diversos intervenientes – “os portefólios ajudam a perceber isso” (ENT_ Sala A_ Interv. n.º 34). De referir que o educador da sala B considerou-o, igualmente, um modo de conhecer a criança e o seu percurso evolutivo de aprendizagem e um meio de identificar as suas conquistas ao longo do tempo. Considerando os resultados do estudo, o conteúdo dos portefólios inclui retratos do ambiente educativo e do modo como a aprendizagem era promovida no mesmo.

2.2. Resultados da Análise – Sala B

Planificação (C.1.)

A figura que se apresenta de seguida evidencia as categorias analisadas relacionadas com a planificação.

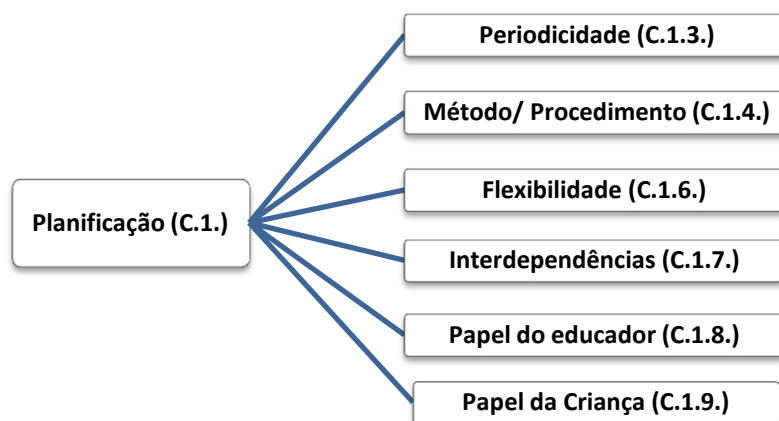


Figura 14 – Categorias de análise referentes ao subbloco *Planificação*

De salientar que relativamente à **periodicidade** da elaboração da planificação o educador B evidenciou planificar semanalmente.

No que diz respeito ao **método/procedimentos** utilizados pelo educador B para planificar, esclarece-se que o educador suportava-se, essencialmente, nas experiências de aprendizagem e nas áreas curriculares, atribuindo importância ao facto de se “ter em conta todas as áreas curriculares” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 91) e esclarecendo que planificava considerando

intenções que possuía “dentro de todas as áreas desde a língua, desde a matemática, desde a plástica, desde a música” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 91).

O educador B referiu também que encontrava nos **feedbacks** que recebia um suporte para a elaboração da planificação. Estes feedbacks advinham, por um lado, dos interesses das crianças e, por outro, das intenções educativas do educador.

A **flexibilidade** foi considerada condição necessária à intervenção educativa. O educador B salientou, particularmente, a importância de se ser flexível no que diz respeito à reformulação da planificação, evidenciando estar sensível e consciente de que esta pode, por vezes, sofrer reformulações, na medida em que muitas vezes o quotidiano educativo (imprevisível) traz circunstâncias que, também elas são benéficas, importantes e motivadoras para a criança. Por outro lado, evidenciou a importância de se reformular a planificação em detrimento de se beneficiar a continuidade de uma atividade ou de uma determinada experiência educativa que eventualmente emergisse sem ter sido previamente planificada.

O educador B também evidenciou estabelecer uma **interdependência** entre a planificação e a reflexividade. De salientar que apropriou-se, particularmente, do tempo de conselho para tomar decisões relativas à planificação (“o conselho serve para isso [planificar projetos]” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 99). Também de referir que do diálogo e partilha conjunta de saberes e sentires, durante este tempo de conselho, emergiam projetos próximos dos interesses e motivações das crianças, que se materializavam em atividades diversas, que eram incluídas pelo educador na planificação e que eram levados a cabo pelas crianças.

No que diz respeito ao papel desenvolvido pelo educador no que se refere à planificação, de esclarecer que o educador da sala B referiu que o seu papel passava pelo questionamento intencional da criança no sentido de a tornar participante desta mesma planificação e do quotidiano educativo.

Vejam-se os exemplos apresentados pelo educador, onde se evidencia a forma como o questionamento do educador tem como propósito que a criança seja participante e reflita o quotidiano educativo:

“Então o que é que temos de ter? [...] Precisamos de algo porquê? Então porque é que não nos vamos organizar para arranjar [determinado material]?” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 103);

“E eu questioneei-a [a criança]: não escreveste porquê? Pronto e aí já planificámos: e então se nós arranjássemos um bloco para termos lá [na sala para se poder escrever]?” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 107).

No que se refere ao **papel da criança** na elaboração da planificação, de salientar que o educador assumiu ser este um papel de participação. Referiu o educador que a criança assumia na planificação um “papel específico” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 97) que se materializava na **expressão de voz** e na cooperação.

Relativamente ao facto da criança ter espaço para expressar-se livremente referiu o educador: “[falar] é uma forma delas estarem a planificar e a contribuírem para a planificação”; “[contribuírem para a planificação] não só delas individual e em pequenos grupos, como às vezes as propostas que possam vir a surgir” (educ B) (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 99).

Os exemplos evidenciam, portanto, que aquilo que as crianças falavam era considerado na planificação, ou seja, era entendido como um contributo para as vivências na *praxis*.

Por outro lado, aquilo que as crianças expressavam verbalmente, nomeadamente os seus questionamentos, desejos e interesses, era concretizado de diversos modos e em diferentes instâncias – de forma individual e em pequenos grupos e também assumia eco e visibilidade nas propostas que eram apresentadas à posteriori pelo educador.

No que diz respeito à **cooperação** que as crianças assumiam na elaboração da planificação, de referir que o educador B explicitou em que circunstâncias a mesma sucedia.

Observem-se os seguintes exemplos:

“eles próprios [crianças] ao fazerem esse conselho[...] até [no tempo de] reflexão [...] já é uma forma que me vai ajudar a mim a planificar juntamente com as crianças” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 103);

“Aconteceu já! Não tínhamos um caderninho para eles escreverem a lista das compras [...] e uma criança estava a dizer que queria escrever a lista de compras. E na reflexão disse isso: *eu queria ter escrito a lista de compras mas não escrevi.*” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 107).

Observação e Registo (C.2.)

A figura seguinte esclarece as categorias que foram analisadas relacionadas com a observação e o registo com referência à sala B.

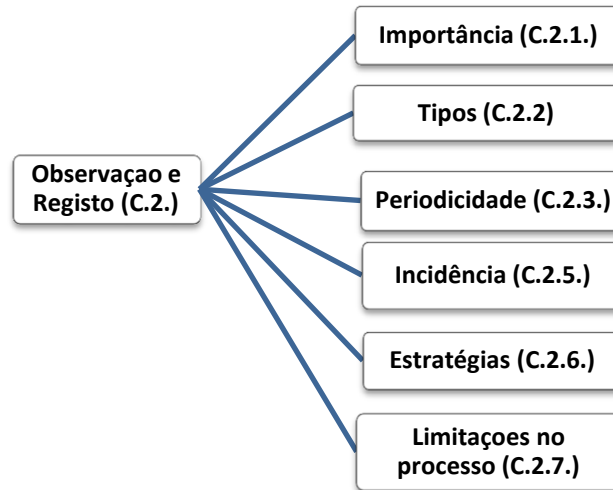


Figura 15 – Categorias de análise referentes ao subbloco *Observação e Registo*

Acerca da observação e registo pode dizer-se que, para o educador B, estes assumiam toda a **importância**. O educador salientou que seguia uma lista e observava e registava regularmente todas as crianças, enfatizando que o importante mesmo era seguir aquela lista de modo a garantir que todas as crianças eram observadas.

Foi feita referência à apropriação de diversos **tipos de registo**, de realçar, o registo fotográfico (“registo sempre fotograficamente” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 130)) e o registo individual (“hoje observei esta, amanhã é aquela criança” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 124); “eu tentava sempre registar uma criança” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 74)).

No que diz respeito à **periodicidade** da observação e do registo, o educador manifestou preocupação em dar oportunidades a todas as crianças para serem observadas e, nesse sentido, referiu que definia dias específicos para observar as crianças. Por outras palavras, o educador planificava a sua observação e registo, focava a mesma na individualidade de cada criança e considerava todo o grupo nesse processo de observação e registo.

Relativamente à **incidência** da observação e registo, o educador B esclareceu que esta prendia-se essencialmente com as aprendizagens, com a interação, com a ação da criança/o fazer, com o envolvimento e com o bem-estar emocional da criança.

Observem-se alguns exemplos que ilustram essa incidência:

Aprendizagem “[eu procuro observar] que aprendizagens é que ela está a fazer” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 126);

Interação: “[eu procuro observar] que interações é que ela está a fazer” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 126);

Ação da criança/ o fazer: "eu procuro observar [...] o que é que ela está a fazer" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 126; "registo o que a criança está a fazer" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 118); "[registo] o que eles estão a fazer" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 134);

Envolvimento e BEE: "eu procuro observar como é que a criança está" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 126).

No que se refere a **estratégias** de observação e registo, o educador B enfatizou as seguintes: selecionar a criança que vai observar, tomar notas, proceder à observação e registo durante os tempos da rotina educativa e considerar nessa observação e registo os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação.

O quadro que se apresenta de seguida clarifica as estratégias enunciadas, recorrendo-se aos exemplos:

Quadro 2 – Estratégias que dão suporte à observação e registo

Tipo de Estratégia	Exemplos ilustrativos
Seleção da criança	"Eu escolho a criança, tenho uma lista, com o nome das crianças " (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 111)
Tomada de notas	" Tomo notas que eu acho que são importantes" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 136)
Observação e registo durante diversos tempos da rotina	"Tento observá-la em atividades e projetos, tento segui-la" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 114) "Às vezes não é possível seguir os tempos todos mas pelo menos ter vários tempos [...] na observação daquela criança" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 114) "Mas tento o máximo [observar e registar], na planificação, nas atividades e projetos, no pequeno grupo, tentar acompanhar pelo menos uma [criança] por dia" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 120)
Observação e registo considerando-se os eixos da Pedagogia-em-Participação	"[Procuro observar de acordo com esses] eixos: Observo o que a criança está a fazer, como está a realizar, que interações está a ter" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 128)

De esclarecer, particularmente, a ênfase que o educador deu a dois tempos da rotina que, segundo ele, eram essenciais de registar: o tempo de atividades e projetos (um tempo mais voltado para a iniciativa da criança e sua livre expressão) e o tempo de pequenos grupos (um tempo mais voltado para a apresentação de propostas do educador, que espelhavam os interesses das crianças e aquilo que este observou e registou no quotidiano educativo).

Também de salientar que o educador fez referência aos eixos da Pedagogia-em-Participação que eram tidos em conta na observação (*procuro observar de acordo com esses eixos*), no entanto,

na continuidade da frase somente procedeu à descrição do que observava – a ação da criança (*o que a criança está a fazer*), aos procedimentos da ação (*como está a realizar*) e as interações estabelecidas (*que interações está a ter*).

O educador, apesar de considerar essencial o processo de observação e registo, evidenciou deparar-se com algumas **limitações** neste mesmo processo, designadamente, com a interrupção da observação sequencial. Referiu o educador que nem sempre era possível “seguir os tempos todos” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 120) e evidenciou, também, que havia mesmo dias em que não era mesmo possível proceder à observação e registo, porque este processo estava continuamente a ser interrompido.

Documentação Pedagógica (D.1.)

A próxima figura apresenta as categorias que foram analisadas com referência à documentação pedagógica.

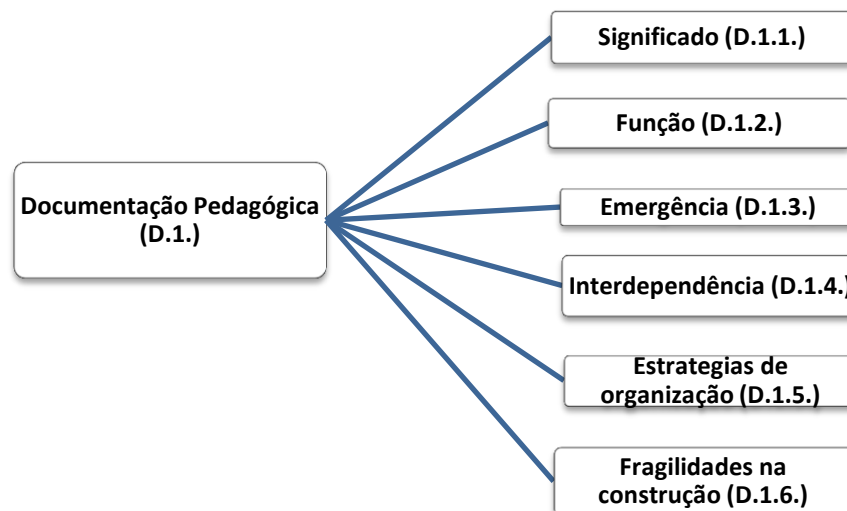


Figura 16 – Categorias de análise referentes ao subbloco *Documentação Pedagógica*

Para o educador B a documentação pedagógica assumiu o **significado** de um processo de registo que tinha como propósito “registar as aprendizagens das crianças” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 146). Esta documentação prendia-se igualmente com a descrição, reflexão e atribuição de significados à ação da criança no quotidiano educativo (“as falas das crianças, a escuta dela [...] o que ela está a dizer, o que ela está a fazer, como é que ela está a interagir, com quem está a interagir, as aprendizagens que está a fazer [...]”(ENT_ Sala B_ Interv. n.º 148)).

O educador B percecionou ainda o exercício da documentação pedagógica enquanto um real percurso de aprendizagem por intermédio da experimentação (“é uma aprendizagem também que nós estamos a fazer constantemente” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 202)) e do aperfeiçoamento

("[aprender a documentar] também é um percurso, então não é?" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 204); "nessa área [documentação] ainda tenho um caminho bastante grande a percorrer. Mas pronto, vou percorrendo!" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 178)).

Faz-se referência ainda à **função** que a documentação pedagógica assumia no ponto de vista do educador B. O educador salientou que a documentação servia para "conhecer a criança" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 138), assim como, as suas "aprendizagens, como é que ela interage com as outras, como é que ela está na sala" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 138).

O educador B evidenciou, ainda, que a documentação pedagógica **emergia** da observação e do registo. De salientar que, quando se reportou à observação, o educador referenciou que esta emergia tanto daquilo que ele observava sozinho ("[nasce] do que eu observo" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 146)), como também emergia das observações que ele fazia conjuntamente com as crianças ("nasce [...] das observações que nós fazemos com as crianças" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 146)). Quando fez referência ao registo evidenciou que a documentação pedagógica emergia do que ele registava fotograficamente.

O educador B também evidenciou fazer uso de **estratégias** que o auxiliassem na organização da documentação. Enunciou, de modo particular, o recurso à seletividade, ou seja, fazer escolhas relativamente àquilo que devia dar mais ou menos visibilidade, mais ou menos importância ("Vou buscar o mais importante, o mais significativo" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 164)).

Apesar do reconhecido esforço contínuo e diário do educador no sentido de levar a cabo a concretização da documentação pedagógica, este esclareceu sentir algumas **fragilidades** com referência à dinâmica da sua construção. Estas fragilidades prenderam-se diretamente com a sua construção, com fazer escolhas e com a organização da documentação pedagógica.

Vejam-se os exemplos ilustrativos:

Construção da documentação: "Ainda tenho [dificuldades]" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 180); [dificuldades prendem-se mais] com a escrita e informática (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 182);

Fazer escolhas: "e difícil fazer às vezes coisas, escolher" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 190);

Organização da documentação: "ainda tenho muito para aprender ao nível da documentação, às vezes organizar-me mais..." (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 206); "pronto, sabe, como quero, registo muita coisa e depois quero-me organizar e..." (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 208); "tenho de ser mais organizada" (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 210).

Portefólios de Aprendizagem (D.2.)

A figura que se apresenta se seguida esclarece as categorias que foram analisadas com referência ao subbloco *portefólios de aprendizagem*.

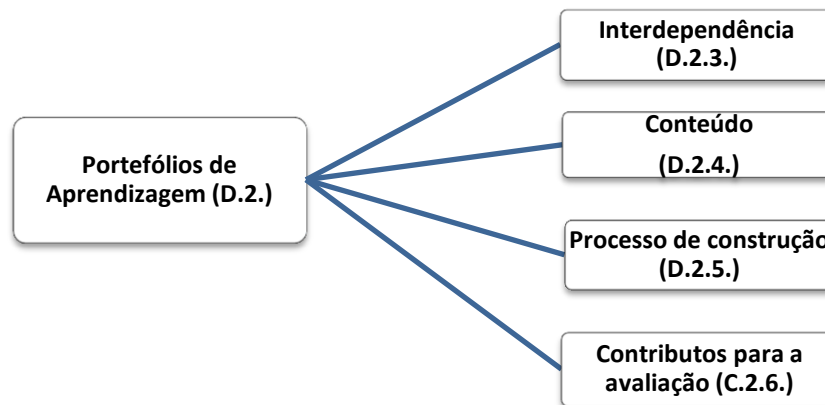


Figura 17 – Categorias de análise referentes ao subbloco *Portefólios de Aprendizagem*

O educador B evidenciou existir uma estreita **interdependência** dos portefólios com a documentação e com a observação e registo. Salientou o educador que “sem documentação não era possível” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 150) construir os portefólios e que a observação e registo eram encarados como um processo sério que envolvia reflexão e que, depois de alvo de seleção, eram colocados nos portefólios. Referiu o educador B: “nós não podemos fazer observações no ar, não é?”; “não podemos fazer registos no ar, têm de ser observados, refletidos e registados” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 152); “e depois muitas dessas [observações] (não quer dizer [...] todas as observações porque é impossível) [vão] para os portefólios deles” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 138).

Relativamente ao **conteúdo** dos portefólios o educador B referenciou que este considerava observações e registos, nomeadamente os mais significativos, incluía documentação referente a todo o ano letivo e recolhida durante esse período de tempo, englobava também atividades que tivessem sido significativas para o educador, para as crianças ou para ambos.

O educador B considerou o **processo de construção** de portefólios um processo complexo, dinâmico e contínuo, iniciado no início do ano e desenvolvido ao longo do mesmo, assim como, um processo que exigia organização constante.

Os portefólios de aprendizagem foram ainda compreendidos pelo educador B enquanto oferecendo **contributos para a avaliação**. O portefólio foi evidenciado enquanto essencial “para avaliar o percurso de aprendizagem das crianças e do educador” (ENT_ Sala B_ Interv. n.º 168).

Mediante a análise do mesmo, o educador podia constatar o percurso que a criança tinha realizado e a forma e o modo como foi evoluindo, nomeadamente, nas diferentes áreas que

tenham sido alvo de observação e registo ao longo do ano. Por outro lado, entendeu ainda que o portefólio possibilitava perceber o traçado que ele mesmo havia realizado ao longo do ano ao nível da sua intervenção educativa e identificar aquilo em que tinha (ou não) evoluído.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

À luz do estudo empírico, a documentação pedagógica assume-se um guia da intervenção e do planeamento, como também, a monitorização do próprio pensar, ser e fazer do indivíduo. A documentação é constituída por uma pluralidade de registos que emergem do quotidiano educativo e que são alvo de reflexão constante. Tendo como suporte os mesmos, o educador dá vida, forma e expressão à experiência vivida. Entende-se ser este um modo de assegurar e partilhar com a criança, a família e a comunidade uma identidade comum e uma filosofia de trabalho valorativa da diversidade e da cultura identitária. É esta também uma forma de evidenciar o potencial da criança, o seu processo de desenvolvimento e aquilo que efetivamente sucede no quotidiano educativo. Tendo como suporte as palavras de Gandini (1998), realça-se que a documentação espelha “o enfoque educacional e [...] as etapas do seu processo” (p. 155).

Considerando-se o estudo empírico, pode ainda referir-se que a documentação pedagógica coloca a ênfase na aprendizagem. À semelhança do que é dito na perspetiva educativa Pedagogia-em-Participação, a documentação assume-se um processo sistemático de registo das aprendizagens tanto da criança, como do educador. Os protagonistas da ação descrevem, interpretam, narram as experiências vividas e, deste modo, confere-se visibilidade à competência e agência da criança (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011).

Ainda na linha de pensamento de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), esclarece-se que a ênfase “no aprender dá um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do(a) educador(a) (p. 103).

Sublinha-se que, no âmbito da investigação desenvolvida, o educador reflete e determina a sua intervenção por intermédio daquilo que documenta. Considerando as reflexões que emergem da documentação, o educador cria situações educacionais que se revelam verdadeiramente respeitadoras das identidades plurais que integram o contexto (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011). Estas situações educacionais materializam-se, por sua vez, nas planificações semanais.

Faz-se também referência ao facto que a documentação pedagógica comprometer-se com “um processo de construção de significado para as situações pedagógicas” (Formosinho & Formosinho, 2011, p. 36) e se basear numa esclarecida pedagogia de escuta. Desta escuta resulta uma narrativa experienciada no quotidiano. Por intermédio da narrativa, o educador

expressa claramente a intencionalidade da criança e a sua própria intencionalidade, no contexto da *praxis*. O educador narra as vozes que escuta, a ação dos sujeitos, os processos de realização experienciados, as reações, os diálogos estabelecidos, as interações, as tomadas de decisão tanto dele próprio como da criança, o que sucede nos diferentes tempos da rotina. Narra, semelhantemente, os feitos da criança e os significados que esta atribui ao circundante e expressa por intermédio da voz, gestos e ações. Atentando-se para esta narração, é possível esclarecer-se o grau de participação que a criança assume no processo educativo.

De acordo com Rinaldi (2001), uma pedagogia da escuta compromete-se com o estar conectado com os outros. Envolve sensibilidade para escutar e ser escutado, fazendo-se uso de diferentes sentidos, de diferentes linguagens. Uma pedagogia da escuta exige interação, comunicação, assim como, interpretação e atribuição de significados relativamente àquilo que se vive, partilha e recebe fruto dessa mesma troca.

Os resultados do estudo espelham os contributos que a documentação pedagógica traz para a intervenção educativa, nomeadamente, no que se refere a uma maior consciencialização do que se faz, porque se faz e como se intervém no contexto educativo. A ação de documentar torna clarividente o grau de participação que é conferido à criança no contexto educativo e o tipo de intervenção que o educador favorece na sua prática.

Por intermédio da documentação pedagógica reconhece-se o valor elevado que o educador atribui à experimentação autónoma e livre da criança, assim como também à observação e à exploração livre de materiais e objetos naturais.

A este respeito, de realçar que na Pedagogia-em-Participação valoriza-se em larga escala os processos de descoberta, construção, questionamento e reflexão (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). O fazer é interpretado mediante uma escuta ativa que é continuamente narrada e documentada. Os resultados são percecionados enquanto algo intrínseco ao próprio processo. O educador interpreta, portanto, o vivido com o propósito de compreender os significados que a criança confere ao mundo e enquanto forma de conhecer e interpretar o seu processo de construção de conhecimento (Azevedo, 2009). Neste sentido, a documentação promove as atribuições de sentido conferidas à experiência educacional vivenciada.

A documentação pedagógica assume-se, ainda, um veículo de reconhecimento da participação da criança. A criança usufrui de um papel ativo na elaboração da mesma. Colabora, por exemplo, na escrita da narração, ou na representação dessa mesma escrita, através da apropriação de símbolos/desenhos que se assumem estratégias de representação e de lembrança do saber. Azevedo (2009) esclarece porque se revela a criança um elemento crucial na e para a elaboração

da documentação. Paraphrasing the author, when the child participates in documentation, one sees *as if* from their own perspective “from a new angle” (p. 5), because they participate in the evaluation of their learning and are guided by processes of transformation. Through documentation “personal knowledge transforms into socially constructed knowledge” (Azevedo, 2009, p. 11), since this is shared, admired, recognized, interpreted by the group, by the educator, by the family, by the child themselves. On the other hand, knowledge is socially constructed because what is done and the way it is done emerges from needs, interests, reflections and joint decisions, arising from continuous dialogue in the group. It is, therefore, an act, a thought, a saying, a reflection that is interpreted by the child themselves and to which the child attributes meaning.

According to Azevedo (2009) documentation promotes respect for children's cultures and their respective families and promotes and involves them in the learning and the evaluation of their own learning. Documentation allows placing two cultures that coexist in an educational context: the culture of the child and the culture of the adult. Through this interaction, the possibility of subjects integrating and acting in the educational context while members of a community, just as they share diverse knowledge and co-construct new knowledge. Beyond this, it stimulates the *agency* of different intervenors in the educational process: children and adults.

Oliveira-Formosinho and Andrade (2011) consider it crucial to return to the child what they are documenting, since documentation is the fruit of their own reflection on the experience. Documentation reveals, therefore, a form of respect and valuation of the child's work. When documented and returned to its author, the narrative transforms into an instrument of reflection not only of the educator but of the child themselves.

In light of the study, one documents to attribute meanings to the content of the information, specifically, to the learning processes experienced. One values a formative and processual evaluation. One documents, thus, to self-regulate the intervention processes (effects of adult intervention) and, in parallel, to know the learning processes (achievements and progress of the child). One documents because one considers that the educational intervention must be a continuous reflexive process.

The empirical study highlights the complicity existing between pedagogical documentation and evaluation. Both collaborate and support each other in the educational intervention. One and the other assume elements that call for listening. Both for the elaboration of pedagogical documentation and for the evaluation, the educator uses observational instruments and registers. These last ones commit themselves to the narration of real daily experiences and to the learning processes of children. The systematic action of narrating reveals a way of better intervening and

de ir reconstruindo a intervenção, considerando as ações, as realizações e as intenções dos diversos sujeitos participantes do contexto. Todo este processo assume-se efetivamente um processo de avaliação.

No âmbito do estudo, a documentação oferece contributos diversos à avaliação. Por intermédio da documentação é possível compreender a realidade vivida pelos diversos intervenientes, conhecer a criança e o seu percurso evolutivo de aprendizagem, identificar as suas conquistas e o modo como a aprendizagem é promovida. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) a documentação serve para “monitorizar, supervisionar e avaliar o fluir das atividades e projetos, das realizações e aprendizagens” (p. 117).

A documentação contribui, ainda, para a construção dos portefólios. No contexto estudado, os portefólios revelam-se instrumentos necessários ao educador, onde se concentra toda a documentação. Contribuem para uma maior consciência da intervenção e para se compreender o percurso de aprendizagem da criança.

O estudo desenvolvido realça também a relação existente entre documentação pedagógica e planificação. A primeira contribui que a elaboração da segunda e vice-versa. O educador quando documenta tendencialmente procura informar, esclarecer e revelar o trabalho quotidiano decorrente da rotina, como também o espaço educativo e os processos de aprendizagem. Estas narrações assumem-se um modo de conhecer, que confere suporte às opções tomadas na planificação.

Tendo subjacente os resultados do estudo empírico, pode ainda referir-se que documentar implica observar intencionalmente, seleccionar e descrever, tomar decisões referentes a como e onde divulgar aquilo que é alvo de memorando. Na investigação realizada, a observação e o registo assumiram-se um modo de conhecer e revelaram-se processos interventivos sérios, intencionais e necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS À INTERVENÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se
pode ver do Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande
como outra terra qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
e não do tamanho da minha altura...
Fernando Pessoa*

Parece aceitável e valorizável, pelo menos nos discursos teóricos, que a criança, desde os primeiros anos de vida, experiencie contextos ricos e diversificados que favoreçam o seu desenvolvimento global e promovam a sua autonomia, curiosidade e desejo de aprender (Dahberg, Moss, & Pence, 2003; Ministério da Educação, 1997; Portugal, 2007), numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, onde o contexto cultural assume uma grande importância (Ministério da Educação, 1997).

É consensual também que ao se proporcionar à criança oportunidades de experienciar e de co-construir sentidos para aquilo que faz e para aquilo que aprende (Oliveira-Formosinho, 2009) contribui-se para a otimização do seu desenvolvimento. Deste modo, as oportunidades de experienciar e de aprender em companhia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, 2013), isto é, o respeito pela individualidade do sentir e do construir e, paralelamente, a preocupação com a interação e com a aprendizagem em democracia (Dewey, 2005) revelam-se indicadores necessários para assegurar um processo educativo consistente e coerente.

Questiona-se, no entanto, porque é que as constatações acima enunciadas ao nível teórico são tão evidentes, contudo, no domínio da *praxis* são escassas e caminham, por vezes, rumo ao sentido inverso. Diversos autores enaltecem o valor da pedagogia no domínio da reflexão profissional e enfatizam a necessidade de se reconstruir a *praxis*, enunciando que esta é o constante integrar das práticas com os saberes e com as crenças (Oliveira-Formosinho, 2010; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, 2013).

Avaliar a intervenção educativa, entendida esta enquanto observar, compreender e refletir as práticas pedagógicas e a sua intencionalidade no contexto, é uma forma de garantir a consistência e coerência do processo educativo (Ministério da Educação, 1997), de fomentar o desenvolvimento profissional (constante reflexão sobre, para e na ação educativa, tomada de consciência da identidade profissional, reflexão e reajuste contínuo em torno da intervenção educativa) (Oliveira-Formosinho, 2005; Oliveira-Formosinho, 2009b) e de beneficiar a aprendizagem continuada da criança (Portugal, 2007).

Portugal (2012) salienta a importância de “o educador conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 25). Uma organização intencional e sistemática do trabalho pedagógico do educador implica planeamento do trabalho pedagógico e avaliação constante da intervenção. Envolve, igualmente, identificar e refletir os processos e os efeitos na aprendizagem, assim como, o desenvolvimento da criança. Neste sentido, a intencionalidade educativa compromete-se com um processo educativo que integra ações como a de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. Toma-se consciência, portanto, que o sucesso do processo educativo pode ser condicionado pela intervenção educativa.

Ao se avaliar o processo educativo é possível reconhecer-se a “pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, assim como saber se estas [estimulam] o desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças e [alargam] os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 93). Realça-se que “é o conjunto de experiências com sentido e ligação entre si” (Ministério da Educação, 1997, p. 93) que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo.

A avaliação do processo educativo possibilita compreender os efeitos da ação, isto é, se o processo educativo contribuiu (ou não) para o desenvolvimento e aprendizagem da criança (resultados). Avaliar o processo educativo permite conhecer que estratégias de ensino e de aprendizagem o educador utiliza na sua intervenção educativa e compreender como é que este as gere e adequa, de maneira a que as mesmas sejam constantemente indiciadoras de qualidade (processos). Avaliar o processo educativo implica, portanto, que o educador de infância se depare com a sua própria forma de intervenção educativa e, conseqüentemente reflita-a, compreenda-a e avalie-a.

A melhoria da intervenção acontece se houver verdadeira atitude reflexiva em torno de como melhor intervir, dado que a verdadeira reflexão conduzirá à transformação. As próprias orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) espelham a importância do profissional se confrontar com a sua própria intervenção, por forma a refleti-la, compreendê-la, avaliá-la, transformá-la.

O estudo de Craveiro (2007) demonstra como a formação em contexto é necessária e suporte essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância e para que se efetive uma consciencialização e reflexão em torno do modo como se intervém e/ou se deve intervir. No entanto, muitos outros estudos nacionais apontam para a importância da formação em

contexto. Destacam-se os estudos de Araújo (2012), de Azevedo (2009) e de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2012, 2013).

Sublinha-se, ainda, a ideia de que atuar em contextos de infância implica domínio de teorias, conhecimentos e saberes específicos sobre a criança e, por isso mesmo, torna-se fundamental insistir no melhoramento do desempenho dos profissionais, na promoção de uma aprendizagem experiencial em contexto, na compreensão do processo educativo enquanto um processo permanente e continuado (Guimarães, 2005).

Revela-se igualmente basilar estabelecer uma interdependência e uma fusão entre os conceitos de intervenção e intencionalidade, na medida em que intervir implica ação e movimento (impulsiona o sujeito no fazer) e intencionalidade envolve projeção, alcance de metas e objetivos, escolha de metodologias, previsão de impactos (focaliza o indivíduo no como e porque fazer). Mediante esta fusão, procura-se que a “educação sirva de meio para preparar cidadãos equilibrados para a democracia” (Bruner, 1998, p. 16).

De referir que a intencionalidade educativa assume presença no domínio do discurso da educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) e é referenciada enquanto substancial para a qualidade educativa. Nas orientações curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) este conceito é convocado enquanto uma das dimensões da intervenção educativa. A intencionalidade educativa é espelhada como um “processo reflectido” (Ministério da Educação, 1997, p. 96) que ocorre em torno da atividade pedagógica. Esta evidencia-se antes, durante e depois da intervenção educativa e serve de suporte ao processo educativo que, aliás, deve ser sensível às necessidades e interesses das crianças. Traduz-se, portanto, na planificação do educador, no modo como este a concretiza e, posteriormente toma consciência, reflete, avalia os acontecimentos experienciados (Ministério da Educação, 1997, 2001). A intencionalidade educativa, refletida no processo educativo, “caracteriza a actividade profissional do educador de infância” (Ministério da Educação, 1997, p. 94). Assume-se, portanto, mobilizadora. Perspetiva-se que esta guie o educador de infância e o impulse continuamente num processo de reflexividade.

Atualmente, o conceito de intencionalidade educativo é também alvo de reflexão por parte de diferentes autores. Portugal (2011) percebe o conceito de intencionalidade enquanto a vontade e a habilidade de conceber efeito sobre a realidade circundante e agir, neste campo, de forma persistente. Segundo a autora, a intencionalidade educativa compromete-se com o modo com um educador ou um conjunto de educadores percebem a aprendizagem das crianças e como pensam que a aprendizagem se efetiva. De acordo com a educação experiencial, a criança aprende por intermédio de um conjunto de experiências organizadas que lhe são

proporcionadas de forma implícita ou explícita, no contexto educativo (Portugal, 1998). Estas experiências podem emergir tanto de atividades e explorações proporcionadas por adultos como também da descoberta e exploração da própria criança. Podem emergir, também, das interações estabelecidas e da organização do ambiente educativo: espaço, tempo e materiais. Neste sentido, a intervenção do educador, no âmbito da educação experiencial, envolve uma procura constante dos interesses da criança e um contínuo processo de escuta e reflexão em torno daquilo que lhe agrada, absorve, interessa. Saber identificar as oportunidades de aprendizagem no decorrer da ação da criança e cruzá-las com as finalidades educativas assume-se, portanto, do ponto de vista da autora, uma competência essencial, independentemente dos pressupostos teóricos que possam servir o seu modo de atuação (Portugal, 2011, 2012).

De esclarecer que na educação experiencial, o bem-estar e a implicação das crianças assumem-se fatores que apontam a qualidade do contexto educativo. Por intermédio dos mesmos, o educador pode avaliar, refletir e desenvolver estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade da sua intervenção. Laevers (2003) sistematizou um conjunto de iniciativas (dez pontos de ação) que favorecem o bem-estar e a implicação.

Coelho (2004) esclarece que falar em intencionalidade educativa implica compreender os processos de aprendizagem valorizados e os resultados que se esperam alcançar, emergentes desses mesmos processos – as competências, disposições e saberes que se crê que as crianças devem possuir no decorrer do processo educativo. Segundo esta autora, para se compreender a intencionalidade educativa é importante atentar para o tipo de intervenção que o educador desenvolve. Toda a intervenção educativa tem por base uma dimensão teórica que o educador conhece e crê (conhecimentos e filosofia educacional de suporte) e uma dimensão prática (o quotidiano educativo, a organização do tempo e do espaço, as interações, as oportunidades de aprendizagem espontâneas e planeadas).

Craveiro (2011) relaciona a intencionalidade educativa com as intenções que são explicitadas nos projetos pedagógicos, nas atividades e experiências proporcionadas às crianças, nas ações de cuidados das crianças e na própria organização do ambiente educativo (espaço, tempo e grupo). A autora refere que a intencionalidade prende-se com: i) intenções e/ou objetivos que se procuram concretizar; ii) com atividades de estimulação e desenvolvimento que encorajam o envolvimento e a conseqüente aprendizagem do indivíduo; iii) com ações do adulto e/ou das crianças que conduzem à descoberta e às aprendizagens.

No seu estudo “Escutando Educadoras de Infância de Creche”, Craveiro (2011) documenta a escuta que fez dos educadores de infância sobre o que era a intencionalidade educativa e como é que esta se concretizava nas suas práticas educativas. O estudo evidencia, mediante a voz de

educadores, que a intencionalidade está presente nas atividades e experiências que os educadores proporcionam às crianças e nas próprias interações que estabelecem no contexto educativo. Os educadores participantes no estudo esclarecem que a intencionalidade educativa pode revelar-se na organização do ambiente educativo (espaço, tempo e grupo), na medida em que o educador dá resposta às necessidades das crianças e ao seu bem-estar e procura enriquecer e favorecer os estímulos e o desenvolvimento da criança. O estudo demonstra que uma forma de o educador tomar consciência da sua intencionalidade educativa é pensar sobre como vai delinear e posteriormente concretizar os seus propósitos de intervenção (planejar-intervir). De referir, contudo, que para construir este trajeto considera-se inevitavelmente necessário que o educador possua orientação e suporte.

Alguns autores relacionam a intencionalidade educativa com a reflexividade e com a consciencialização da ação e colocam em diálogo a intencionalidade educativa com a planificação da ação e os conteúdos do ensino. Zabalza (1996) realça a importância de o educador valorizar na sua intervenção o “trabalho planificado, pensado com um sentido de continuidade” (p. 23). O autor destaca, igualmente, a importância de se articular a fundamentação curricular, por forma a atribuir-se “sentido tanto às diferentes linhas de actuação planificadas previamente como a outras que vão surgindo no dia-a-dia” (Zabalza, 1996, p. 23). Do ponto de vista do autor, a fundamentação curricular prende-se com intencionalidades claras e com um ciclo contínuo de intenções e conteúdos formativos.

Epstein, Johnson e Lafferty (2011) alertam para o facto de, em algumas circunstâncias, as crianças parecerem aprender melhor a partir de experiências guiadas por si próprias, isto é, adquirirem conhecimento e competências através das suas próprias explorações e experiências, nomeadamente, através das interações com os pares. Em outras ocasiões, as crianças evidenciam aprender melhor a partir de experiências guiadas pelos adultos, o que significa, em situações previamente delineadas os educadores introduzirem uma proposta para ser explorada. De salientar que, muitas vezes, as experiências guiadas pelo adulto buscam o aperfeiçoamento e a sistematização de aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente, ou então, a introdução de conceitos e aprendizagens completamente novos para as crianças.

Apesar de se fazer referência a experiências guiadas quer pelo adulto quer pelas crianças, entende-se que não têm estas de assumir um carácter rígido entre si, até porque raramente a aprendizagem ocorre somente pelos esforços da criança ou apenas pela intervenção do adulto. Aquilo que a criança aprende varia ao longo do tempo, consoante o assunto. Neste sentido, há aprendizagens que a criança faz mediante as suas próprias experiências guiadas e outras que surgem fruto de experiências guiadas pelo adulto (Epstein, Johnson, & Lafferty, 2011).

Também é verdade que as crianças são diferentes no que diz respeito ao modo como gostam de aprender. Neste sentido, algumas crianças gostam de envolver-se em explorações e pensamentos em torno de problemas, outras porém preferem pedir informação ou ajuda ao adulto. O que importa reter é que todas as crianças aprendem de ambos os modos e, neste sentido, importa saber quando e como deve o educador atuar em ambas as circunstâncias (Epstein et al., 2011).

Epstein, Johnson e Lafferty (2011) referem que o educador deve saber quando e como vai trabalhar com as crianças as suas experiências guiadas. De acordo com os autores, um educador intencional questiona-se relativamente ao tipo de experiências de aprendizagem que provavelmente serão mais efetivas em cada área de conteúdo explorada e como é que pode otimizar a aprendizagem da criança neste sentido.

Independentemente do envolvimento da criança em experiências guiadas por si ou pelo adulto, importa reter que o educador desempenha um papel educacional vital quando cria um ambiente de suporte para a criança e quando usa estratégias de ensino e de aprendizagem que encorajam o avanço do pensamento da criança para um nível subsequente. Pode assim dizer-se que as experiências guiadas tanto pela criança como pelo adulto devem ter um lugar para acontecer nos contextos de creche e jardim de infância. Ambas as experiências existem e são importantes, não é uma melhor que outra, nem uma mais desenvolvimentalmente adequada do que outra (Epstein et al., 2011).

Nesse sentido, o educador deve preparar-se diariamente para dar suporte às experiências guiadas pela criança, às experiências guiadas por si ou à sua combinação. O educador pode, portanto, agir com intencionalidade durante toda a rotina educativa se estiver atento e se souber apropriar-se adequadamente das experiências que assumem relevância ao longo do dia. Entende-se, assim, que a intencionalidade evidencia-se na intervenção do educador, movendo-se muito para além de ações previamente pensadas e/ou planificações construídas pelo educador previamente à ação. De acordo com Epstein, Johnson e Lafferty (2011), um educador intervém intencionalmente quando age com propósitos, tendo um objetivo em mente e possuindo um plano para alcançá-lo. Contudo, realça-se, é igualmente importante que o educador reconheça, no quotidiano educativo, oportunidades de intervenção não planeadas e se aproprie destas para oferecer *insights* à criança.

2. DA AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA À COMPREENSÃO DA INTENCIONALIDADE: O TRAÇADO INVESTIGATIVO

A efetiva qualidade na educação de infância

O desenvolvimento desta investigação possibilitou precisar que uma educação de infância de qualidade é aquela que define para si propósitos claros, concretizáveis, que beneficiam a participação, o sucesso, o bem-estar e a aprendizagem da criança. É também aquela que estabelece constantes pontes de reflexão entre a teoria e a prática e que, continuamente procura transformar-se (porque vai avançando) e ser transformadora (porque faz novos alcances, consolidando um modo de ser, de estar e de fazer sustentado e fundamentado). Não será por acaso que Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) se reportam à trilogia crenças-teoria-prática, atribuindo importância ao desenvolvimento de intervenções de foro pedagógico que façam sentido, nas quais se acredite e que, de forma genuína, favoreçam o percurso processual de aprendizagem e desenvolvimento da criança e do adulto.

A qualidade educativa apresenta-se intimamente relacionada com o modo de intervir educativamente e com os significados que a intervenção representa para os intervenientes do processo educativo. Tal como explanado no referencial teórico desta investigação, a qualidade compromete a reconstrução da *praxis*, como também invoca a ação de conhecer e a consciencialização do modo como se pensa, se intervém, como e quando se avalia.

Por isso refere Oliveira-Formosinho (2005) que deve todo o profissional deter uma gramática de atuação que efetivamente esclareça os seus procedimentos de atuação. Esta gramática de atuação, que encontra eco em modelos pedagógicos concretos, assume-se de facto uma *janela de oportunidades* para uma maior consciencialização da real intervenção, ou seja, clarificação do que se faz, porque se faz e como se faz. O educador, quando conhece e se apropria de um modelo, encontra nele um suporte para a sua própria intervenção educativa, para além de ser esta uma forma encorajadora de promoção da qualidade, de acordo com Oliveira-Formosinho (2005).

A qualidade educativa envolve diálogo, participação e democraticidade. A intervenção educativa deve achar-se, por isso mesmo, comprometida com estes princípios e valores. Por exemplo, não basta dar espaço à criança para comunicar. É necessário também dar-lhe espaço para concretizar e posicionar-se face a essa mesma concretização.

A investigação levada a cabo torna evidente que são amplas as vantagens que uma intervenção educativa baseada na participação da criança traz para os intervenientes do processo educativo

– crianças e profissionais. Ambos aprendem, sentem bem-estar e satisfação pelo que fazem, ambos se sentem realizados.

Salienta-se, no entanto, que não se pode falar em participação da criança e em qualidade da intervenção sem se atentar para os aspetos da autovigilância que o educador deve integrar na sua identidade profissional, nem falar de autenticidade se a preocupação do educador se centrar mais nos seus propósitos (e menos nos da criança) relativamente ao planeamento da ação e ao próprio desenvolvimento da sua intervenção educativa.

Em consonância com o estudo desenvolvido, uma intervenção educativa de qualidade exige reflexão sobre qual o espaço que se proporciona à criança para agir e participar no quotidiano educativo de forma plena. A qualidade educativa requer portanto que, por um lado, o educador desenvolva uma confiança genuína nas capacidades da criança, com entusiasmo, empenho e disponibilidade; por outro, que desenvolva competências de descoberta dos interesses e necessidades das crianças, visando sempre a sua autonomia e participação.

A qualidade educativa relaciona-se ainda com o ato e o processo avaliativo. Avaliar o contexto e as suas potencialidades, reconhecer a intervenção do profissional de forma situada, como também identificar os estilos de interação promovidos, assume-se um modo de contribuir para a qualidade da aprendizagem da criança, do grupo e do próprio profissional. Revela-se, igualmente, uma forma de encorajar as vivências democráticas entre os sujeitos como também uma maneira de favorecer o sentido de pertença e o sentimento de identidade coletiva.

Os próprios estilos de interação que se privilegiam têm impacto na organização do ambiente educativo, como também nas oportunidades de aprendizagem que são proporcionadas às crianças. Neste sentido, pode dizer-se que a qualidade da intervenção interage diretamente com a qualidade da aprendizagem. Importa assim compreender se as interações evidenciadas são efetivamente encorajadoras da participação, do envolvimento e do próprio exercício de *agência* da criança. Por outras palavras, interessa assegurar que as interações desenvolvidas sustentam a construção de conhecimento, tendo subjacentes indicadores como a sensibilidade, a estimulação e a autonomia (Bertram & Pascal, 2009).

A intencionalidade educativa num contexto de Pedagogia-em-Participação

O estudo realizado evidencia que, quando se faz referência à intencionalidade educativa não se pode desconsiderar o sujeito da realidade em que este se encontra, nem deixar de considerar aquilo que afeta diretamente o sujeito e o seu próprio ambiente. O contexto real (físico, social, cultural, profissional) tem, portanto, de ser considerado quando se deseja compreender questões relacionadas com a intencionalidade dos sujeitos, sejam eles crianças ou adultos.

Compreender a intencionalidade implica, assim, situar o indivíduo no seu contexto real, conhecer os atores que participam do contexto, apreender aquilo que estes pensam e a forma como concretizam aquilo que dizem pensar.

Por outro lado, compreender a intencionalidade envolve conhecer que perspetivas educativas alicerçam a ação e o pensamento dos sujeitos e até que ponto estas influem na sua intervenção educativa.

Quando se exploram os princípios da perspetiva educativa Pedagogia-em-Participação, no enquadramento desta investigação, compreende-se que esta proposta pedagógica é inclusiva, sensível e responsiva à diversidade das identidades humanas e preocupada com os direitos da criança. No estudo, é clarividente a preocupação evidenciada com o direito a ser, a estar, a pertencer, a participar, a comunicar, a explorar, a narrar e a significar – eixos pedagógicos intencionais muito relacionados com a valorização de uma identidade *sócio-histórico-cultural* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, 2013) que se pretende que a criança desenvolva em companhia e na interação com o outro.

Os eixos pedagógicos são caracterizados de intencionais na medida em que evidenciam intencionalidades, a saber, a intencionalidade de concretização de uma pedagogia do ser (eixo ser-estar), uma pedagogia dos laços (eixo pertencer-participar), uma pedagogia experiencial (eixo comunicar-explorar) e uma pedagogia de significados (eixo narrar-significar).

O estudo empírico expressa a essencialidade de se refletir a intervenção em consonância com a ideia de intencionalidade educativa que se possui. Neste sentido, a reflexão ajuda o educador a construir propósitos para a ação e a atribuir sentidos para aquilo que planeia, faz, reflete ou documenta.

Os educadores participantes do estudo empírico nortearam a sua prática tendo em conta eixos pedagógicos intencionais. Consequentemente, a sua intervenção foi mais sustentada, fundamentada, segura, isto é, os eixos conferiram sustentabilidade à intervenção, possibilitaram consciencialização e reflexão relativamente à construção de propósitos e atribuição de significados à ação.

Assim, pode dizer-se que os eixos pedagógicos revelaram-se uma mais-valia para a intervenção educativa: auxiliaram o educador na tomada de decisões e ajudaram-no a fazer escolhas e focagens no grupo, nos processos de realização, no tempo e espaço pedagógicos, na planificação e na construção da documentação pedagógica.

Na investigação efetuada, a exploração destes eixos apresentou-se uma preocupação diária dos profissionais. Os resultados da investigação elucidam que o facto de existirem intencionalidades esclarecidas relativamente à *praxis* é condição essencial para se construírem significados para a

intervenção educativa. As intencionalidades orientam/projetam a ação. A ação, por sua vez, revela-se veículo de expressão de intencionalidades. Por intermédio da ação, o sujeito pode projetar planos e agir em torno deles, fazendo uso de uma mente aberta e de um pensamento reflexivo.

A intencionalidade dos sujeitos protagonistas da ação

Em consonância com os resultados da investigação, tanto os educadores como as crianças são considerados sujeitos protagonistas, intervenientes ativos do processo educativo e detentores de intencionalidade. A intencionalidade manifesta-se nos propósitos, vontades, objetivos, reflexões propostas pelos sujeitos. Crianças e adultos concebem e desenvolvem intencionalidades no quotidiano educativo. A ambos é dado espaço e tempo para planeamento, concretização e conseqüente reflexão/avaliação das suas próprias ações e ações de outros.

Na investigação desenvolvida, a figura do educador assume-se a de um profissional que possui um saber pedagógico específico, que o leva a optar por certas escolhas e a colocar de lado outras. Os conhecimentos que o educador possui no âmbito da Pedagogia-em-Participação sustentam as suas escolhas, as suas tomadas de decisão, as negociações que procura estabelecer. Por outro lado, são as suas ações reflexivas, que advêm das suas crenças, valores e conhecimentos, que esclarecem a sua intencionalidade e o levam a agir de certa maneira, a assumir determinado caminho que conduz a determinado fim.

A criança, por sua vez, é perspectivada enquanto um participante, alguém competente, capaz, dinâmico e com especificidades que devem ser auscultadas e correspondidas. Pode assim dizer-se que, o tipo de intencionalidade que o educador desenvolve prende-se de perto com a perceção que este tem de criança, de ensino e de aprendizagem, com aquilo que este valoriza e entende ser importante em educação de infância. Compromete-se, igualmente, com o lugar que a criança ocupa no contexto educativo e com o grau de participação que lhe é concedido.

O estudo desenvolvido evidencia que as ações do educador influenciam o espaço e o tempo onde crianças e adultos diariamente agem e interagem. O educador dá liberdade à criança para escolher, agir, concretizar autonomamente propósitos (pessoais e coletivos) no espaço e no tempo. O ambiente educativo é pensado de forma a proporcionar à criança a oportunidade de fazer aprendizagens experienciais intimamente relacionadas com a vida, com a experiência, com a reflexão em torno do circundante e com a construção de conhecimento. O educador manifesta preocupação com o controlo/ organização conseqüente do espaço e dos materiais porque sabe que este é essencial para a concretização e enriquecimento dos planos das crianças. De acordo com a visão do educador, na interação com o espaço, com os materiais e com os pares criam-se

múltiplas oportunidades para aprendizagens individuais e coletivas. Muitas destas ideias prendem-se de perto com a linha de pensamento de Dewey e de Kilpatrick e têm inspirado inúmeras investigações que se têm vindo a desenvolver no decorrer do século XX e XXI.

Também de referir que o educador esclarece a sua intencionalidade quando descreve o vivido. A par disso, clarifica a intencionalidade da criança quando narra os planos que esta cria, concretiza e avalia diariamente e quando atribui significados à ação da criança, considerando os diferentes eixos pedagógicos da perspetiva educativa Pedagogia-em-Participação.

Para o educador é tão importante a criança expressar os seus propósitos pessoais, como o é o educador partilhar com a criança e/ou com o grupo e esclarecer os seus próprios propósitos educativos. Neste âmbito, a rotina inclui e valoriza ambas as perspetivas – os propósitos da criança e os propósitos do educador. Ambos são concretizados e um e outro são cumpridos na rotina, por intermédio da negociação.

O traçado investigativo evidencia que quando a criança assume um papel ativo e interativo no quotidiano que experiencia, é levada a refletir e a tomar decisões que se prendem de perto com o desenvolvimento das suas próprias intencionalidades. As intencionalidades da criança assumem, assim, expressão no seu discurso verbal, nos gestos, ações e interações que desenvolvem quando interagem sozinhas e/ou em grupo. A criança revela-se ainda sujeito detentor de intencionalidades quando define um planeamento para a sua ação e quando concretiza na ação do brincar e do experienciar.

Importa, por isso, atentar para as suas ações e escutar aquilo que esta profere com referência às mesmas. Em contextos onde, muitas vezes, o adulto assume um papel predominante, a escuta da criança é pouco valorizada e, conseqüentemente, o lugar para a participação da criança é reduzido. Conseqüentemente, as ações da criança não assumem expressão significativa, nem são reconhecidas como canais para a concretização de propósitos pessoais e coletivos.

Escutar o que a criança diz e faz assume-se, por isso, fundamental. Por intermédio da escuta, o educador pode planificar a sua intervenção educativa considerando os interesses das crianças. Por outro lado, escutar a criança no momento do planeamento da ação (quando esta define e partilha verbalmente os seus propósitos) e no momento da concretização da própria ação (quando esta brinca e dialoga com os pares e com os adultos em torno das suas ações) revela-se um modo de garantir que os interesses da mesma são identificados, considerados e respeitados, como também os seus planos e projetos que delineia para a ação. Ainda de referir que, a escuta da criança após a concretização da ação revela-se semelhantemente substancial para o educador compreender que aprendizagens se deslindaram e que significado a criança atribuiu efetivamente ao vivido.

O estudo empírico demonstra que, frequentemente, a criança encontra-se motivada para a partilha de planos, experiências e aprendizagens, questionamentos e dúvidas pessoais e coletivas. A motivação dela compromete-se, no entanto, com os seus interesses, com o modo como vê o mundo e com os significados que atribui à realidade circundante. As partilhas que efetua prendem-se com o conhecimento que possui e com o modo como pensa e age em torno da experiência de vida. Neste sentido, o educador quando escuta o que a criança partilha, compreende os significados que esta vai progressivamente atribuindo ao vivido. Este é efetivamente um modo de conhecer.

Ainda, de acordo com os resultados do estudo desenvolvido, faz-se referência ao facto de a intencionalidade assumir notoriedade nas experiências educativas vividas pelos sujeitos participantes do contexto e nas próprias interações estabelecidas no seu seio, entre educador-criança, educador-grupo de crianças, criança-criança, criança em interação consigo própria e criança em interação com os objetos/materiais.

A intencionalidade presente no ambiente educativo

A presente investigação espelha ainda que a **organização do tempo e do espaço** é ela própria intencional. Por outras palavras, o ambiente educativo é pensado de modo a ir ao encontro daquilo que o educador pensa e/ou considera ser importante para o sucesso e aprendizagem da criança.

De acordo com a investigação desenvolvida, para a compreensão da intencionalidade educativa importa considerar o **fator tempo**, na medida em que é em torno dele, materializado na rotina educativa, que se traça o processo educativo do quotidiano. É através dele que se estruturam as ações pessoais e coletivas, se tomam decisões, se fazem escolhas, se criam e desenvolvem propósitos, de acordo com a organização que a rotina assume e os objetivos que a movem. Assim, as ações dos sujeitos, ao longo de um dia, são condicionadas e concretizam-se de acordo com os propósitos e dinâmicas que o adulto atribui à realidade que o circunda. O educador age, portanto, de acordo com a rotina que estabelece para o quotidiano educativo. As crianças, por seu lado, atuam de acordo com as oportunidades que o educador cria para elas e em conformidade com o espaço de autonomia e iniciativa (alargado ou não) que lhes é facilitado pelo profissional e pelo contexto criado para a sua *agência*.

O estudo desenvolvido permite também relevar que o **fator espaço** necessita de ser refletido com referência à intencionalidade educativa. O espaço é o *locus* da ação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), é o lugar da interação, dos afetos, dos diálogos, da comunicação e da expressão, o local onde adultos e crianças (con)vivem grande parte do seu dia (Oliveira-

Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011). Pode ser considerado (ou não) um lugar prazeroso, desafiante, experiencial. A organização do espaço e a atribuição de significados que o educador confere ao mesmo podem trazer implicações para a ação livre e espontânea da criança, para a expressão da sua criatividade e experimentação, para a ação individual da criança e para a ação coletiva do grupo.

Semelhantemente os **materiais** e, como refere Oliveira-Formosinho (2011), *os instrumentos do cotidiano* disponibilizados no contexto educativo, demonstram ter efeito na ação dos sujeitos e, conseqüentemente, na forma como emergem, se criam e desenvolvem os propósitos pessoais e coletivos, ou seja, as intencionalidades dos sujeitos. Em concordância com a qualidade dos materiais (qualidade essa que passa pela sua diversidade, atratividade, funcionalidade, acessibilidade e pela forma como os mesmos estão dispostos intencionalmente no espaço), a ação dos sujeitos pode ser mais rica ou mais pobre, mais intencional e reflexiva ou mais alheia e rotineira. A ação dos sujeitos pode ainda ser despoletada de acordo com o efeito de estimulação/entusiasmo/surpresa/descoberta que os materiais provocam. Por outras palavras, os materiais podem contribuir (ou não) para o envolvimento da criança com a descoberta e com a aprendizagem. A forma como o sujeito vê, interpreta e se apropria dos espaços e dos materiais, o efeito que os espaços e materiais criam nele, pode facilitar ou dificultar a interação que este estabelece consigo próprio, com os objetos, com os materiais e com os pares.

A intencionalidade presente na documentação pedagógica

A investigação realizada revela também que a intencionalidade educativa assume expressão na documentação pedagógica criada pelo educador. A documentação é entendida enquanto espelho dos propósitos dos sujeitos, espelho da forma como estes pensam, veem, sentem, valorizam e representam a realidade experienciada por si e por outros. Por exemplo, os registros realizados no contexto educativo, os projetos delineados e descritos com imagens e texto, os desenhos que representam o real, os portfólios de aprendizagem, traduzem identidades diversas – a identidade dos adultos e a identidade das crianças. Por outro lado, expressam o tipo de trabalho pedagógico que se desenvolve, o lugar que os sujeitos ocupam no contexto, quem é a criança e quem é o educador e quais são os seus papéis determinantes e os caminhos que são traçados rumo à aprendizagem e à construção da pedagogia da infância.

3. BENEFÍCIOS E POSSIBILIDADES EMERGENTES DO ESTUDO

O estudo empírico desenvolvido em torno da avaliação e qualidade da intervenção educativa do educador de infância possibilitou esclarecimentos diversos. Muitos deles cruzaram-se com a questão da intencionalidade educativa. De referir que as respostas a que se chegou, advindas do estudo empírico, revelaram-se efetivamente possíveis porque de perto se entrosaram com o quadro teórico continuamente explorado.

As reflexões em torno do pensamento pedagógico de pedagogos como Dewey, Kilpatrick, Freinet e Bruner assumiram-se verdadeiramente necessárias para a compreensão do que revela ser a intencionalidade educativa em contextos de infância (0-6 anos) que se afirmam *locus* de cariz participativo. Também a reflexão em torno dos valores, crenças e princípios educativos que norteiam modelos pedagógicos diferentes, como o modelo High Scope e o modelo Reggio Emília se assumiu uma mais-valia para a compreensão de que, na educação de infância, a intencionalidade educativa assume expressão em múltiplos ângulos.

O facto de se ter desenvolvido o estudo empírico num contexto de educação de infância que assume desenvolver a Pedagogia-em-Participação enquanto proposta educativa sustentadora da intervenção educativa, revelou-se igualmente benéfico para a compreensão da problemática explorada. De referir que a Pedagogia-em-Participação assume-se uma proposta pedagógica de cariz participativo, ou seja, uma perspetiva que valoriza a participação da criança no quotidiano educativo. Destaca-se o facto de esta perspetiva estar alicerçada em eixos pedagógicos intencionais que movem e norteiam a intervenção do educador de infância.

Neste sentido, o estudo empírico, para além de ter contribuído para o aprofundamento das questões inicialmente delineadas para a investigação, contribuiu também para alicerçar compreensões em torno do que assume ser a intencionalidade no âmbito da Pedagogia-em-Participação e no âmbito do contexto estudado, que desenvolve no quotidiano educativo esta mesma perspetiva educativa.

No decorrer da apresentação dos resultados e sua posterior discussão, muitas das questões mediadoras do estudo encontraram ressonância e foram deslindadas. No entanto, ao longo do processo investigativo, tanto no momento da recolha de dados como na análise dos mesmos, muitas outras questões (mais específicas) foram assumindo acuidade. Dada a relevância que incorporaram, foram motivo de reflexão à luz do referencial teórico da investigação e por intermédio da mediação entre este último e as reflexões advindas dos resultados do estudo.

O facto de o desenho da investigação ter considerado o cruzamento de dados diversos, obtidos por intermédio de fontes também distintas, contribuiu similarmente para a compreensão da problemática e clarificou a interdependência que efetivamente subsiste entre as várias

dimensões da pedagogia analisadas – tempo, espaços e materiais pedagógicos e documentação pedagógica.

Ainda, a organização do estudo por dimensões esclareceu que a questão da intencionalidade educativa é complexa e abrangente. A intencionalidade educativa assume presença na intervenção do educador de infância (antes, durante e após a sua ação), tal como é referido nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), no entanto, transcende-a, ou seja, posiciona-se similarmente em outros âmbitos.

Tendo como sustentação o estudo empírico desenvolvido, pode assim salientar-se que a intencionalidade educativa assume expressividade em quatro ângulos: i) compromete-se com aquilo que o educador faz (ex. ações que desenvolve, observações e registos que executa); ii) compromete-se com aquilo que este pensa (ex. crenças, valores e princípios defendidos, perspetiva pedagógica considerada no contexto onde exerce a sua intervenção); iii) compromete-se com os significados que este atribui ao ambiente educativo (aos tempos da rotina, aos espaços e aos materiais pedagógicos, iv) compromete-se com a documentação pedagógica, na medida em que muitos dos significados atribuídos pelos sujeitos participantes do processo educativo (crianças e adultos) ao tempo, ao espaço e aos materiais, assim como, muito do que o educador faz e pensa, no âmbito da Pedagogia-em-Participação, é documentado, designadamente, nos portefólios de aprendizagem das crianças.

4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Os objetivos desta investigação foram globalmente alcançados, apesar de o estudo se ter confrontado com algumas limitações: umas mais transversais, que se prenderam com o percurso investigativo; outras mais específicas e que emergiram no decorrer de cada fase do estudo empírico.

Relativamente às limitações mais transversais, realça-se que a escassez de estudos, nacionais e internacionais, focados especificamente na questão da intencionalidade educativa, obrigou a um aprofundamento de referenciais diversos no âmbito da pedagogia da infância e à execução de diversos desenhos do estudo, por forma a se encontrar o melhor caminho para a investigação acontecer.

Para além disso, realça-se que apesar da área em estudo se enquadrar no domínio de formação inicial do investigador, o mesmo não possuía experiência na investigação, pelo que isto se apresentou uma limitação, nomeadamente, no cumprimento rigoroso da calendarização das diferentes fases do estudo empírico.

No que se refere às diferentes fases do estudo, realça-se que inicialmente perspetivou-se entrevistar as crianças do contexto estudado, no entanto, tal não se concretizou, por escassez de tempo. Esta limitação superou-se facilmente, na medida em que aquando a emersão em contexto, foi possível dialogar com as crianças e esclarecer algumas dúvidas relacionadas com aquilo que era observado no contexto educativo.

Por outro lado, entendeu-se que a investigação poderia ter sido mais rica e aprofundada se a permanência do investigador no contexto tivesse sido mais alargada. Algo que não foi possível, considerando-se o desenho da investigação outrora delineado e calendarizado e dado que a instituição onde se realizou o estudo se distanciava do lugar de residência e de trabalho do investigador.

5. PROPOSTAS PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES

Do ponto de vista pessoal e profissional do autor desta investigação, os resultados deste estudo alusivos ao que é a intencionalidade educativa, assim como também referentes a quando e como a intencionalidade se pode manifestar, revelam-se contributos valiosos para reflexões em torno da melhoria da qualidade educativa, na educação de infância (0-6 anos).

Na investigação é reforçada a ideia de que ambientes educativos humanizados e democráticos oferecem à criança múltiplas possibilidades de aprendizagem, expressão, envolvimento e bem-estar emocional. No domínio das pedagogias participativas, a criança detém um papel ativo e participativo enquanto cidadão competente e capaz. Neste sentido, porque lhe é dado espaço e tempo para a escuta e para a ação, expressa, esclarece e desenvolve intencionalidades, isto é, verbaliza e concretiza os seus propósitos do pensamento e isto de uma forma muito competente e ousada.

Dada a abrangência e importância desta temática e considerando-se que são ainda escassos os estudos neste âmbito, no desfecho desta tese desafiam-se mais educadores de infância e outros profissionais de educação a desenvolverem novos estudos focados na pedagogia da infância.

Apresentam-se de seguida algumas sugestões/propostas para novas investigações:

1. Desenvolver estudos comparativos em torno da intencionalidade educativa em contextos participativos e transmissivos; e em contextos com perspetivas educacionais distintas;
2. Aprofundar a temática da intencionalidade educativa enfatizando dimensões pedagógicas menos exploradas nesta investigação;
3. Compreender o contributo da formação inicial para uma intervenção educativa mais esclarecida;

4. Clarificar em que medida a formação inicial aprofunda e debate a temática da intencionalidade educativa e acolhe perspectivas pedagógicas de cariz mais participativo. Na medida em que a presente investigação realça a importância de se compreender o tipo de intervenção que o educador valoriza, como também as ações que desenvolve no contexto onde está inserido e o estilo de profissional que se assume, para a melhoria da qualidade educativa, encorajam-se por fim os educadores de infância que trabalham na ação direta com crianças entre os 0-6 anos de idade a refletirem a sua intervenção educativa à luz das reflexões pedagógicas e empíricas que se partilham com todos os leitores, neste documento intitulado: *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em-Participação*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez Mendèz, J. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Lisboa: Edições Asa.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). Procedimentos de Análise dos Dados *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 299-352). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). Documentos Pessoais (E Não Pessoais) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 275-298). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de Caso na Investigação em Educação *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, S., Freitas-Luís, J., & Santos, P. (2012, 13-14 September.). *The Participation of the Children in the Kindergarten*. Paper presented at the Eurllyaid Annual Conference 2012 & 1st International Early Childhood Intervention Conference, Braga.
- Andrade, S., Freitas, J., & Santos, P. (2013). *The attitude of the early childhood educator and child participation as benchmarks of quality in education*. Paper presented at the 6th Conference on Intercultural Education. Education and health: from a transcultural perspective, Spain.
- Andrade, S., Luís, J., & Santos, P. (2014). The attitude of the early childhood educator and child participation as benchmarks of quality education *Retos actuales de educación y salud transcultural* (Vol. 2, pp. 353-362). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Antunes, J. L. (2001). Nova Ciência, Nova Educação. *Novo Conhecimento Nova Aprendizagem* (pp. 105-115). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Araújo, S. (2012). *Pedagogia em Creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de infância, Universidade do Minho, Braga.
- Arnaiz, V. (2007). La pedagogia del tiempo: algunas bases para una pedagogia del tiempo. *Aula de Infantil*, 37, 5-26.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (Vol. 3, pp. 42-88). Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, V. L., & Hoga, L. A. K. (2006). A Abordagem Etnográfica. In M. C. C. Matheus & S. M. Fustinoni (Eds.), *Pesquisa Qualitativa em Enfermagem* (1 ed., pp. 53-60). São Paulo: Editora Médica Paulista Editora.

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (L. A. r. e. A. Pinheiro, Trans. 3.ª Edição ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (L. A. r. e. A. Pinheiro, Trans. 3.ª Edição ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (S. B. d. S. R. M. B. M. J. Alvarez, Trans., Trans.). Porto: Porto Editora.
- Bonniol, J., & Vial, M. (2001). *Modelos de Avaliação: textos fundamentais*. Porto: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação* (A. Queirós, Trans.). Lisboa: edições 70.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação* (M. d. C. Romão, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. S. (1972). *O processo da educação*: Companhia Editora Nacional.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. In A. d. Silva, A. Fonseca, A. M. Guimarães, C. Novo, D. Rocha, M. J. C. (Coord.), M. J. Pagarete & R. M. (Coord.) (Eds.), *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola* (pp. 119-143). Chamusca: Edições Cosmos.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche. Conceptualizações de um grupo de Educadoras*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Collins, M. (2006). *First Choices. Teaching children aged 5 to 7 to make positive decisions about their own lives*. London: SAGE Publications Company.
- Correa, B. (2003). Considerações sobre qualidade na educação Infantil. *Cadernos de pesquisa*, 119, 85-112.
- Costa, É. (2012). Do fish walk? *Children in Europe special edition. Welcome to our world: early childhood education and care services for children under three*, 22.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em Contexto. Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância*. Doutoramento Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas Pós-Modernas* (M. F. Lopes, Trans. 1 ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (8 ed.). Sao Paulo: Cortez.
- Demo, P. (2002). *Educação e Qualidade* (7 ed.). São paulo: Papyrus Editora.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54(January 1897), 77-80.
- Dewey, J. (1953). *Como pensamos* (G. Rangel, Trans. 2 ed.). São Paulo: Biblioteca Pedagógica Brasileira.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação* (A. Teixeira, Trans. Vol. 15). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1993). O Sentido do Projecto (E. Leite, M. Malpique & M. R. Santos, Trans.). In E. Leite, M. Malpique & M. R. Santos (Eds.), *Trabalho de projecto* (3 ed., pp. 15-17). Porto: Editora Afrontamento.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación* (L. Luzuriaga, Trans. 2 ed.). Madrid: Educaciones Morata.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e o Sociedade e A Criança e o Currículo* (P. Faria, M. J. Alvarez & I. Sá, Trans.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- DGIDC. (2010a, Novembro 2010). Educação e currículo, ecos, destaques, notícias das escolas Retrieved 20 de Novembro, 2010
- DGIDC. (2010b, Novembro 2010). Metas de Aprendizagem Retrieved 20 de Novembro, 2010
- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas* (1 ed.). Porto: Edições Asa.
- Dowling, M. (2006). The learning environment: creating a learning environment indoors and outdoors. In T. Bruce (Ed.), *Early Childhood. A guide for students* (pp. 46-51). London: SAGE Publications.
- Epstein, A., Johnson, S., & Lafferty, P. (2011). The HighScope Approach. In L. Miller & L. Pound (Eds.), *Theories and Approaches to Learning in the Early Years* (pp. 101-118). London: SAGE.
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Figari, G. (1996). *Avaliar, que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (2012). Desenvolver a Qualidade em parcerias (DQP) - um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*(95), 14-19.
- Formosinho, J. (2002). Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho & T. Kishimoto (Eds.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração* (pp. 89-108). São Paulo: Edições Thomson.

- Formosinho, J. (2007). Modelos curriculares na educação básica: um referencial de qualidade na diversidade *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação* (3 actualizada ed., Vol. 1, pp. 9-12). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2010, 6 de Novembro 2010). *Os centros de educação de infância como lugares de realização dos direitos das crianças e dos profissionais: da participação das crianças ao desenvolvimento dos profissionais*. Paper presented at the III Encontro: Qualidade em Educação de Infância: relações e interacções, Coimbra.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação* (4 ed., Vol. 1, pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Anônimo do século XX. A construção da pedagogia burocrática *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 293-328). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). Childhood Association Approach. Portugal: Childhood Association supported by Aga Khan Foundation of Portugal.
- Franco, C. (2001). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Brasil: Artmed.
- Freinet, C. (1969). *Para uma escola do povo* (A. Mota, Trans.). Lisboa: Editorial Presença.
- Freinet, C. (1974). *La formación de la infancia y de la juventud* (3 ed.). Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, C. (1973). *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editora Presença.
- Freinet, C., & Salengros, R. (1977). *Modernizar a Escola* (A. Barbosa, Trans.). Lisboa: Dinalivro.
- Freinet, È. (1983). *O Itinerário de Célestin Freinet. A expressão livre na pedagogia Freinet* (R. Grácio, Trans. Vol. 81). Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas-Luís, J. (2012). Repensar a Intervenção Educativa no Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância, 96*, 55-57.
- Freitas-Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. (2013a). *A Atitude Interventiva do Educador de Infância e o seu Impacto na Participação da Criança*. Paper presented at the II Encontro LusoBrasileiro sobre Trabalho Docente e Formação: Políticas, práticas e investigação: pontes de mudança, Porto.
- Freitas-Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. (2013b). *Construir caminhos para a intervenção educativa pela via da participação: as questões da intencionalidade educativa na*

- Educação Pré-Escolar*. Paper presented at the II Encontro LusoBrasileiro sobre Trabalho Docente e Formação: Políticas, práticas e investigação: pontes de mudança, Porto.
- Freitas-Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. (2014). A Atitude Interventiva do Educador de Infância e o seu Impacto na Participação da Criança. . In FPCEFP (Ed.), Atas em CD do II Encontro LusoBrasileiro sobre Trabalho Docente e Formação: Políticas, práticas e investigação: pontes de mudança (pp. 4323-4330). Porto.
- Freitas-Luís, J., Martins, I., Mesquita, L., & Costa, N. (2014). For a Systemic Approach to Quality in Education: The Role of Early Childhood Educators and Teachers, and Views of Political Decision Makers in Portugal. In D. Napier (Ed.), *Quality of Education in a Globalised World* (pp. 117-130). Rotterdam: Sense Publishers.
- Freitas, J., Santos, P., Mendes, E., & Martins, I. (2012). A Look Over the Family-School Relationship Within the Portuguese Educational System *La Famiglia. Rivista di Problemi Familiari. A rapporti intergenerazionali tra continuità e cambiamento* (pp. 234-246). Brescia: Editrice La Scuola
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (Vol. 17, pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal (D. Batista, Trans.) *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 145-158). São Paulo: Artmed. (Reprinted from: 2008).
- Gilbert, R. (1983). *As ideias actuais em pedagogia* (R. Delgado, Trans. 4 ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Gomez, G., Flores, J., & Jimenez, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. London: Sage Publications.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Cascais: Príncipia.
- Gullo, D. (1994). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikarpt, D. (1979). *A Criança em Acção* (R. M. Macedo & R. S. Brito, Trans. 2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança* (H. Á. Marujo & L. M. Neto, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (H. Á. Marujo & L. M. Neto, Trans. 5 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyuelos, A. (2004). Algumas perguntas de Loris Malaguzzi. *Aula Infantil*, 17, 39-43.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Inspeção Geral da Educação, M. E. (2002). *Avaliação integrada das escolas: apresentação e procedimentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Katz, L. G. (1998). Cinco Perspectivas sobre Qualidade *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (Vol. 3, pp. 15-40). Lisboa: Ministério da Educação.
- Kickbusch, L. (2012). *Aprender para o Bem-Estar: Uma Prioridade Política para as Crianças e os Jovens na Europa* (Fidelis, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto* (S. Guimarães, Trans. Livraria Pretexto e Edições Pedagogo ed.). Braga.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children. Mual and Video*. Belgium: Katholieke Universiteit Leuven.
- Laevers, F. (2003). *Experiential Education: Making care and education more effective through wellbeing and involvement*. Leuven University: Centre for Research in Early Childhood and Primary Education.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas* (M. J. Reis, Trans. Vol. 21). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévinas, E. (1988). *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Lino, D. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um Percorso de Inovação para a Reconstrução da Pedagogia da Infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação* (3 ed., Vol. 1, pp. 94-121). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação* (4 ed., Vol. 1, pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Machado, M. L. (2005). *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (2 ed.). Brasil: Cortex Editora.

- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
- Marques, R. (2001). *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martins, I., Freitas, J., Mesquita, L., Costa, N. (2010). *For a systemic approach to quality in education: looking for some commonalities across different educational levels*. Paper presented at the World Congress Congress Bordering, Re-Bordering and New Possibilities in Education and Society., Istambul - Turquia.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (Porto Editora ed. Vol. 13). Porto: Coleção Infância.
- Mendonça, M., & Gaspar, T. (2002). *Qualidade e avaliação da Educação. Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Miller, L., & Pound, L. (2011). Taking a Critical Perspective In L. Miller & L. Pound (Eds.), *Theories and Approaches to Learning in the Early Years* (pp. 1-17). London: SAGE.
- Ministério da Educação, D. E. B. (1997a). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, D. E. B. (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, D. E. B. (1998). *Educação Pré-Escolar - Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, D. E. B. (2001a). *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento Educação Básica.
- Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto C.F.R. (2001b).
- Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Contributos para a sua Operacionalização, Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 C.F.R. (2007).
- Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação na Educação Pré-Escolar (2007).
- Monge, M. G. (2009). Da Intencionalidade à Concretização: O Contributo Formativo da Escala do Empenhamento do Adulto. In Ministério da Educação (Ed.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (pp. 55-78). Lisboa.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro* (T. A. P. Viveiros, Trans.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Moss, P. (2005). Para além do problema com qualidade. In M. L. d. A. Machado (Ed.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (2 ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Moyles, J. R., & Col. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.

- National Association for the Education of Young Children. (2005). NAEYC: Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment. *A position statement of the National Association for the Education of Young Children* Retrieved 22 de Abril, 2010, from http://academic.cengage.com/resource_uploads/downloads/1428361243_154986.pdf.
- Niza, S. (2012, 20 de Outubro de 2012). *IV Encontro Qualidade em Educação de Infância: A experiência do brincar*. Paper presented at the Quando a brincar se cria conhecimento e humanidade, Coimbra.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação* (4 ed., Vol. 1, pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Novo, R., & Mesquita-Pires, C. (2009). A Interação do adulto com a(s) criança(s). In D. Ministério da Educação (Ed.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (pp. 125-154). Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A Avaliação Alternativa na Educação de Infância *A Supervisão na Formação de Professores I Da sala à Escola* (Vol. 7, pp. 144-165). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças -o ciclo da homologia formativa *Perspectivas para Educação Infantil* (1 ed., pp. 3-31). São Paulo: JM Editora Ltda.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Apresentação. *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. VII-IX). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação* (3 actualizada ed., Vol. 1, pp. 12-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008, Jul/Out). Interação e Participação na Escola Infantil. *Patio. Educação Infantil*, 37-39.

- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia-Em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. *Revista Pátio, 17*(Julho/ Outubro), 37-39.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009a). À Conversa com Júlia Formosinho. *Cadernos de Educação de Infância, 86*, 4-8.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009b). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (pp. 9-30). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009a). *Baby EEL: Projecto de Contextualização*. Paper presented at the Ser Bebê V. Direito à Educação desde o Nascimento, Coimbra.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009b). O projeto EEL-DQP: uma narrativa *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (pp. 7-38). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação* (4 ed., Vol. 1, pp. 62-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. d., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal, 12*(1), 103-114.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica, 1*(XXII), 81-93. Retrieved from
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras. Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na Educação de Infância*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association Educational Perspective*. Braga: Research Center on Child Studies of University of Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação* (4 ed., Vol. 1, pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, M. (2005). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas De Investigação Social*. Porto: Areal editores.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Pascal, C. (1994). *Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar. Um programa de desenvolvimento profissional*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2001). *Effective Early Learning Programme. Evaluating and improving Quality in Early Childhood Settings: A Professional Improvement Programme (3 ed.)*. University College Worcester: Centre for Research in Early Childhood.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2004). O PROJETO EFECTIVE EARLY LEARNING: avaliando e aperfeiçoando a qualidade de aprendizagem nas instituições de educação infantil. *Contrapontos*, 4(1), 71-90.
- Patrício, M. F. (1986). *Anotações Didáticas sobre a Educação Nova*. Évora: Universidade de Évora.
- Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 65-94). Sao Paulo: Artmed Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2007a). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Paper presented at the 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Portugal, G. (2007b). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. In CIANEI (Ed.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre Educação de Infância* (pp. 425-434). Porto: Gailivro.
- Portugal, G. (2009). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias. O percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Portugal, G. (2012a). Ainda a avaliação em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) - uma avaliação autêntica. *Cadernos de Educação de Infância*(95), 25-31.
- Portugal, G. (2012b). Promoting active learning with children aged zero to three. *Children in Europe special edition. Welcome to our world: early childhood education and care services for children under three*, 18-19.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (S. Baía, Trans. 2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Publication Manual of the American Psychological Association. Sixth Edition.* (2010). Washington: American Psychological Association.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais.* (2 ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, E. (2003). *A Vida não se Aprende nos Livros* (6 ed.). Lisboa: Oficina do Livro.
- Santos, L. (2012). Friedrich Froebel e a valorização da infância. *Infância na Europa*, 22, 31.
- Sarmiento, T. (2001, 2004). *As Educadoras de Infância e a Construção das Identidades Profissionais.* Paper presented at the IV Encontro Nacional da APEI, Lisboa.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a relação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 53-75.
- Silva, P. (2003). *Etnografia e educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica.* Porto: Profedições.
- Smidh, S. (2008). *The thinking observer Observing, Assessing and Planning for Children in the Early Years.* New York: Routledge.
- Souza, F. N., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. *EduSer: revista de educação, Inovação em Educação com TIC*, 3 (1), 19-30.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (A. M. Chaves, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (A. M. Chaves, Trans. 2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teitelbaum, K., & Apple, M. (2001). John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 194-201.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (3 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1990). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

- Vasconcelos, T. (2005). *Educação para a Cidadania no Jardim de Infância?*, Lagoa, S. Miguel.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: investigar a experiência vivida. In Lima & Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-104). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2010, 6 de Novembro 2010). [Trabalho de projecto como *Pedagogia de Fronteiras*].
- Vasconcelos, T. (2012, Janeiro/ Abril 2012). Recomendações do Conselho nacional de Educação sobre Educação das crianças dos 0 aos 3 anos - propostas da/para a "criança futura". *Cadernos de Educação de Infância*, 7-13.
- Watson, J. (2012). Startin well: Benchmarking early education across the world. [A report from the Economist Intelligence Unit]. *The Economist Intelligence*, 1-38.

ANEXOS (EM CD-ROM)