



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

**A EXPLORAÇÃO COMUNICATIVA COMO INSTRUMENTO
DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E CULTURAL**

**Dissertação apresentada à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
Educação de Infância – Estudos Avançados**

Por

Ana Teresa Fonseca Melo Gonçalves

Faculdade de Ciências Humanas

Março 2019



**UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA**

**A EXPLORAÇÃO COMUNICATIVA COMO INSTRUMENTO DE
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E CULTURAL**

**Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Educação de Infância – Estudos
Avançados**

Por

Ana Teresa Fonseca Melo Gonçalves

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho

Março 2019

Resumo

Esta Dissertação apresenta um estudo de investigação praxeológica sobre a exploração comunicativa das crianças dos 0 aos 3 anos. Assumindo-se como um estudo subjetivo, articula os fundamentos teóricos da investigação em educação com a experiência profissional vivida com um grupo de crianças em contexto de creche, durante três anos.

A investigação ambicionou compreender o valor de um ambiente educativo promotor da exploração e da comunicação das crianças nestas idades. A partir dos instrumentos e procedimentos de investigação escolhidos, bem como do modo como foi percebida esta realidade de prática, fundamentada na Pedagogia-em-Participação, são descritas e interpretadas as conceções profissionais e o estilo de mediação adotado pela equipa.

Finalmente são tecidas considerações sobre as diversas vertentes da intervenção investigativa, com especial ênfase colocado nas aprendizagens alcançadas neste processo.

Palavras-chave: exploração comunicativa; creche; Pedagogia-em-Participação; documentação pedagógica; investigação praxeológica.

Abstract

This Dissertation presents a study of praxeological research about the communicative exploration of children aged 0 to 3 years old. Assuming itself as a subjective study, it articulates the theoretical fundamentals of educational research with the professional experience acquired with a children's group in childcare context, during 3 years.

The investigation ambioned to understand the value of an educational environment that promotes exploration and communication of children aged in this range. With the instruments and investigational procedures chosen, as well as how the results of undergoing this methodology were perceived, fundamented in Pedagogy-in-Participation, the professional conception is both described and interpreted, just like the mediation style adopted by the team.

Finally, the considerations related to the diverse aspects of the interventional investigation are constructed, with a special emphasis placed on the knowledge acquired during this process.

Key-words: explorational communication; childcare context; Pedagogy-in-Participation; pedagogical documentation; praxeological research.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho não só pelo rigor na orientação da Dissertação, mas essencialmente pela companhia crítica desde o primeiro dia no exercício da profissão que escolhi e que espero honrar.

À Fundação Aga Khan Portugal pela oportunidade criada para a frequência do Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados.

À auxiliar A. ter partilhado comigo todos os momentos vividos ao longo desta nossa jornada de aprendizagem, e especialmente pelo incentivo naqueles de maior incerteza e desânimo.

Às crianças e às famílias da sala A, porque sem elas esta investigação não faria qualquer sentido. Acredito que aprendi muito mais do que aquilo que lhes possa ter ensinado.

À minha família e aos meus amigos pelo apoio incondicional, e em especial aos meus pais pelo investimento na minha formação e por serem valorosos modelos na minha vida.

Índice

Introdução.....	8
-----------------	---

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1.1 A comunicação humana	9
1.1.1 O desenvolvimento da comunicação da criança a partir do nascimento	10
1.2 A Pedagogia-em-Participação: Uma gramática pedagógica que beneficia a comunicação	12
1.3 A documentação pedagógica enquanto tessitura de narrativas sobre o fazer, sentir, pensar e dizer da criança	16

Capítulo 2 – Metodologia da Investigação

2.1 Paradigma e metodologia de investigação	18
2.2 O problema de investigação	19
2.3 Processos de investigação	21
2.3.1 O espaço e o tempo de investigação	22
2.3.2 O papel de <i>investigador-formador</i>	23
2.3.3 A recolha de informação	25
2.3.4 A análise da informação	28

Capítulo 3 – Apresentação da investigação

3.1 A experimentação de um ambiente educativo que respeita os modos de exploração e de comunicação da(s) criança(s) em idade de creche	29
3.1.1 A documentação pedagógica da jornada de aprendizagem da I.	29
3.1.1.1 Narrativa sobre a jornada de aprendizagem da I. na creche	39
3.1.2 A documentação pedagógica da jornada de aprendizagem do J.	40
3.1.2.1 Narrativa sobre a jornada de aprendizagem do J. na creche	50
3.1.3 A documentação pedagógica da jornada de aprendizagem do M.	51

3.1.3.1 Narrativa sobre a jornada de aprendizagem do M. na creche	60
3.2 Narrativa sobre a transformação do ambiente educativo experimentada na sala de 2 anos	61
3.2.1 A documentação pedagógica da jornada de aprendizagem do grupo na sala de 2 anos – A experimentação de um processo participado do ciclo de ação pedagógica ..	65
3.2.1.1 Narrativa sobre a jornada de aprendizagem do grupo na sala de 2 anos – A experimentação de um processo participado do ciclo de ação pedagógica	71
Conclusões	72
Bibliografia	75

Introdução

A investigação apresentada nesta Dissertação desenvolve-se no âmbito do mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados, da Universidade Católica Portuguesa, segundo o paradigma interpretativo e uma metodologia qualitativa: a investigação praxeológica.

A principal finalidade desta investigação é articular os fundamentos teóricos sobre a exploração comunicativa das crianças dos 0 aos 3 anos e a experiência com um grupo de crianças que frequentam a creche do Centro Infantil Olivais Sul, da sala de berçário à sala de 2 anos.

O modelo pedagógico assumido pela equipa educativa para a educação em creche situa-se na família das pedagogias participativas – a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Oliveira-Formosinho, 2018). De acordo com Oliveira-Formosinho (2018), este modelo concebe a criança e o adulto como seres com agência e sujeitos de direitos, que dialogam para construir um ambiente educativo que sustente uma prática participativa testemunhal, onde a mediação pedagógica se baseia na documentação.

A apresentação da investigação organiza-se em três capítulos:

- O primeiro capítulo fundamenta teoricamente o tema em estudo, suportando-se nas conceções de diferentes autores que problematizam a questão da exploração comunicativa. Nesse capítulo, é ainda fundamentada a Pedagogia-em-Participação, como uma gramática pedagógica que beneficia a comunicação, e apresentada a documentação pedagógica enquanto estratégia de mediação pedagógica.
- O segundo capítulo descreve as opções metodológicas para o estudo, situando a natureza praxiológica dos processos de investigação.
- O terceiro capítulo descreve, analisa e integra as informações recolhidas em três anos letivos e foca-se no processo de transformação do ambiente educativo e de reconstrução da *praxis* na sala de 2 anos.

Por fim, apresentam-se as conclusões, refletindo-se sobre os desafios enfrentados, as aprendizagens alcançadas e as expectativas para a continuidade do trabalho.

Capítulo 1- Enquadramento teórico

1.1 A comunicação humana

Para refletir sobre a comunicação humana importa considerar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e sociais, conforme elucida Boada (1992).

Pelos três anos, sensivelmente, a linguagem verbal é o meio de expressão privilegiado pelo ser humano e, a partir desse momento, “saber comunicar dependerá fundamentalmente da aquisição de regras sintáticas e semânticas que constituem o sistema linguístico” (Boada, 1992, p. 11). No entanto, para que o processo comunicativo se realize é determinante o conhecimento de normas sociais e culturais do grupo em que se inserem os intervenientes deste processo. De tal modo que “uma produção linguística, elegantemente construída, pode manifestar-se completamente inadequada, ou ineficaz, se não for adaptada à situação” (Boada, 1992, p. 11).

Portanto, enquanto fenómeno social, como define Boada (1992), qualquer definição de comunicação tem de considerar duas unidades essenciais - *emissor* e *recetor* - que contactam entre si através de um *canal* por onde circula a *mensagem*, mediante um código comum.

Mas, com frequência, o sistema de sinais ou de símbolos desse código são distintos, de acordo com as experiências pessoais do emissor e do recetor, o pode causar perda de informação entre ambos ou a total ausência de comunicação.

Existe, então, comunicação quando a atividade do emissor se manifesta eficaz sobre o seu destino.

Conforme adverte Boada (1992), por se tratar de um fenómeno demasiado complexo, seria arriscado apresentar uma definição concreta de comunicação. Em alternativa, considera mais prudente uma reflexão em torno da literatura mais significativa sobre o desenvolvimento da comunicação na infância.

1.1.1 O desenvolvimento da comunicação da criança a partir do nascimento

De acordo com Dyson e Genishi (2010), grande parte dos teóricos está de acordo que os seres humanos nascem para se tornarem utentes da língua. Chomsky admitia, por exemplo, a existência de um *dispositivo de aquisição da linguagem*¹, afirmando que “só uma capacidade inata poderia permitir às crianças a aquisição tão precoce da língua” (1965 como citado em Dyson e Genishi, 2010, p. 268).

No entanto, as investigações mais recentes revelaram, pelas palavras de Bruner (2008), que a aquisição da linguagem na criança requer muito mais interação com os pais ou com outros cuidadores do que Chomsky suspeitava. Em rigor, “a linguagem não se adquire no papel de espectador, mas através do uso”. (Bruner, 2008, p. 91). Reconhece, pois, a existência de um *sistema de apoio à aquisição da linguagem*².

Parafraseando Bruner, Dyson e Genishi (2010), no seguimento destas ideias, explicitam:

Atualmente, os teóricos e os investigadores [...] dão grande relevo à interação que deve existir entre o LAD e aspetos do mundo social do aprendente. Enquanto seres pensantes e formuladores de regras, as crianças desempenham um papel fulcral na aprendizagem do complexo sistema de códigos de que é feita uma língua, partindo das suas capacidades inatas para uma aprendizagem ativa e constante com as pessoas e os objetos que as rodeiam, ou seja, o LASS providenciado desde o nascimento por quem trata delas e com elas contacta.

Na realidade, Bruner conclui que “a criança não está apenas a aprender o *que* dizer mas, como, onde, para quem e sob que circunstâncias” (2008, p. 91).

Num dos seus trabalhos, conforme refere Boada (1992), Bruner especifica as hipóteses que em geral têm pautado as suas investigações:

- a) A comunicação “por outros meios” precede a comunicação linguística, e nas suas formas mais primitivas cumpre algumas das funções que cumprirá mais tarde a linguagem.
- b) A eficácia desta primeira comunicação depende da adoção de procedimentos convencionais e combinações crescentes, para o cumprimento de distintas funções. Estes procedimentos são gestuais, vocais, etc.
- c) Os formatos de novos procedimentos aparecem, muito frequentemente, para cumprir funções que eram realizadas, até então, por velhas formas, como se tratara de um processo de substituição.
- d) Há um processo no qual novas funções são “descobertas” graças ao domínio de procedimentos usados anteriormente de forma distinta.
- e) O número de funções que se podem alcançar mediante a comunicação parece ser ilimitado. O aparecimento do sistema léxico-gramatical e o acesso a formas comunicativas culturais alcançará o crescimento do número de funções (1978 como citado em Boada, 1992, p. 17).

Da sua reflexão, Bruner (2008) conclui que, antes de a criança dominar a linguagem formal, determinadas funções ou intenções comunicativas encontram-se já bem implantadas para linguisticamente as expressar. Afirma, portanto, que “[...] a criança

¹ Designado por LAD (*Language Acquisition Device*).

² Designado por LASS (*Language Acquisition Support System*).

está parcialmente motivada para dominar a linguagem a fim de melhor realizar estas funções *in vivo*” (p. 91).

Neste sentido, é reconhecida a capacidade comunicativa desde o nascimento. Mesmo recém-nascida, a criança já é sensível à voz humana, ao ponto de acalmar o choro.

No entanto, também Boada (1992) assinala a importância do contexto para a eficácia desta comunicação. Embora sensíveis ao choro, é indispensável a atenção dos pais aos meios extralinguísticos, para que sejam capazes de estabelecer uma relação de significação do choro.

O sorriso, que se manifesta a partir dos 3 ou 4 meses, é outro exemplo. Segundo Boada, (1992), esta manifestação da criança adquirirá, progressivamente, distintas formas comunicativas e vai-se instrumentalizando.

Outras formas comunicativas, como por exemplo a expressão facial, o gesto, a postura corporal e o olhar têm sido objeto de reflexão. Dyson e Genishi (2010) consideram-nas, mesmo, parte integrante do “repertório comunicativo”.

A partir dos 5 meses, sensivelmente, “a postura do bebé em relação ao objeto é extraordinariamente rica” (Boada, 1992, p. 18). Ações como estender os braços e a mãos, abrir e cerrar os punhos, manter o corpo curvado, mover a boca com frequência e fixar os olhos no objeto que pretende alcançar são sinais que, embora não sejam intencionalmente dirigidos aos pais, os ajuda a responder aos desejos da criança.

Entre os 8 e os 10 meses, conforme explica Boada (1992), verifica-se uma mudança fundamental: a criança começa a olhar para os pais quando quer alcançar um objeto. Neste período, suavizam-se todos os sinais corporais e o olhar é alternado entre os cuidadores e o objeto. Estabelece-se, portanto, “uma relação comunicativa que vai do real ao social” (Boada, 1992, p. 18).

Uns meses mais tarde, surgem as primeiras evidências de “indicação”, ao mesmo tempo que o campo de ação se estende para objetos mais distantes. Os pais interpretam o comportamento do bebé, proporcionando produções verbais adaptadas à situação.

A partir deste momento, inicia-se o processo de acesso às “etiquetas” verbais. Neste processo, em que é exigida atenção mútua, intervém na comunicação entre pais e filho o

“livro de leitura” (Nino & Bruner, 1978 como citado em Boada, 1992, p. 18), que se constitui eficaz:

Os pais podem controlar o diálogo mediante três dispositivos linguísticos: em primeiro lugar utilizam o vocativo de atenção «*olha*», ou algo parecido. Em segundo lugar, se se dá o caso da criança apontar, utilizam a pergunta «*o quê?*». Finalmente, etiquetam com nomes de objetos ou nomes próprios (Boada, 1992, p. 19).

Por tudo isto, conforme refere Boada (1992), o panorama funcional adquire novas possibilidades graças ao processo de substituição de formas de comunicação arcaicas pela linguagem vocal e articulada. Mas, se é verdade que a linguagem substitui rapidamente toda uma série de velhas formas comunicativas, nunca chegará a eliminá-las totalmente. Pelo contrário, “várias delas aparecem mais tarde ou se potenciam, de acordo com as normas culturais que imponha o grupo social” (idem, p. 20).

Além disso, importa assinalar que a linguagem humana não é um código de sinais precisos que sirva para transmitir uma informação inequívoca em todas circunstâncias.

Afinal, a linguagem utilizada pelo bebé, neste período, é infantil “quanto a conteúdos e a entoação, mas a estrutura do diálogo em que é usado é adulta” (Bruner, 1984 como citado em Boada, 1992, p. 19).

1.2 A Pedagogia-em-Participação: Uma gramática pedagógica que beneficia a comunicação

A Pedagogia-em-Participação é a perspetiva educativa da Associação Criança que se enraíza na família de pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a; 2013b). Nesta perspetiva educativa, a Pedagogia é entendida como “um processo de aprofundamento das identidades: cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o *ser*, os *laços*, a *experiência* e o *significado*” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013^a, p. 33; 2013b, p. 14).

Os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação, isto é, os eixos de intencionalidade para pensar-fazer pedagogia no quotidiano, são profundamente interdependentes e aspiram a que processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais (Oliveira-Formosinho &

Araújo, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a; 2013b). Como a fundamentação teórica para a creche e para a educação pré-escolar é coincidente, o processo de clarificação dos eixos de intencionalidade pedagógica é paralelo.

O **primeiro eixo pedagógico – ser/estar** – integra experiências no âmbito do sentir, do agir, do emocionar-se, em que a aprendizagem emerge, desde os primeiros anos, num ambiente educativo que respeita e promove o reconhecimento das semelhanças e das diferenças. Tal como elucidam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013a; 2013b):

Aspiramos a desenvolver identidades plurais, porque o nosso objetivo é incluir todas as diversidades em presença pensando os seres humanos como seres intrinsecamente sociais. As identidades individuais em contextos sociais aprendem, desde o nascimento, a envolver-se com identidades plurais que, inevitavelmente, as apoiam a serem elas próprias plurais. Se o ambiente educativo é para promover identidades plurais, a diferença do outro não é uma barreira, pois a convivialidade do arco-íris de identidades ajuda a aprender a desenvolver limites permeáveis (idem, p. 34; p. 15).

Neste ambiente, organizado com a compreensão de que a envolvência afetiva entre adultos e crianças, bem como entre pares, é vital, a criança mostra disponibilidade e motivação para construir conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo dos objetos; para desenvolver a sua identidade e alteridade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

O **segundo eixo pedagógico – pertencer/participar** – integra experiências de aprendizagem que permitem que o reconhecimento da pertença à família seja progressivamente alargado ao centro de educação de infância, à comunidade local e sua cultura, à natureza. O exercício da participação da criança ganha significado no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem (Formosinho & Formosinho, 2015; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a; 2013b).

Intencionaliza uma *pedagogia de laços* e, também este eixo, “não configura uma realidade estática, mas uma bipolaridade em dinamismo constante – não há participação sem pertencimento, não há pertencimento sem participação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15).

É da responsabilidade do educador projetar o ambiente educativo para “ler os sinais das crianças, sintonizar e responder; tornar visível o respeito pelas crianças e famílias;

incluir as culturas familiares” (Moll, Amanti, Neff e Gonzalez, 1992 como citado em Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a; 2013b). Os mesmos autores afirmam:

O “pertencer aqui” (ao centro de educação de infância) é facilitado quando as crianças sentem respeito pela pertença às suas famílias. A conectividade entre as pertenças e a promoção de laços com as famílias são sentidas pela criança e facilitam o desenvolvimento de sentimentos de pertença ao centro. O envolvimento das famílias no centro de educação de infância ajuda as crianças a aprender a ser assertivas na participação no dia-a-dia do centro (Whalley, 1994; 2001), ajuda-as a participar com a sua força interior e com os fundos de conhecimento das suas famílias (Moll, Amanti, Neff e Gonzalez, 1992) [...] (2013a, p.35; 2013b, p. 16).

A intencionalidade pedagógica que se propõe reconhece a interatividade complexa dentro dos polos de cada eixo pedagógico (neste caso na interseção dos eixos ser-estar e pertencer-participar) e dentro dos próprios eixos pedagógicos. De tal modo que Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) afirmam que “a imersão da criança num mundo experiencial em que possa criar pertença não pode descurar as experiências de criação de identidades. As identidades e as pertenças não se desenvolvem sem a participação. Pertença e participação instituem a identidade” (idem, p. 16).

O terceiro eixo pedagógico – explorar/comunicar – sustenta-se no dinamismo das experiências de aprendizagem nos outros eixos, mas constitui valor acrescentado na descoberta da cultura (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Este eixo, da exploração e da comunicação com as *cem linguagens*, define uma pedagogia de *aprendizagem experiencial* onde a intencionalidade é a do fazer – experimentar em continuidade e interação, em reflexão e em comunicação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a; 2013b).

Explorar, experienciar, refletir, analisar e comunicar é um processo que permite aceder às linguagens culturais, que permite “aprender a conhecer e aprender a pensar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 35; 2013b, p. 16). Como outros eixos pedagógicos, permite a aprendizagem das semelhanças e das diferenças.

O respeito pela pluriformidade exploratória e comunicacional da criança torna-se visível na forma como o ambiente educativo dá resposta e consente o desenvolvimento de experiências de aprendizagem em que as crianças podem usar, progressivamente, a pluralidade disponível de linguagens (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Tal como afirmam as autoras:

Sem esta capacidade de consentir os sentidos plurais e inteligentes que desenvolvem exploração plural e integrada, o ambiente educativo encerra a criança num mundo desprovido de

possibilidades. O mundo fica reduzido à *realidade atual*. Nós queremos que o mundo da criança seja enriquecido com possibilidades múltiplas (idem, p. 16).

O ambiente educativo – a sua organização, os seus estilos e as estratégias de mediação pedagógica, a sua abordagem à documentação pedagógica como narração e celebração de viagens de aprendizagem plural – precisa, ainda, de desenvolver sintonia com os modos de exploração e de comunicação de cada criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a; 2013b).

Malaguzzi tem sido inspiração central para este terceiro eixo. Não só ao referir-se à exploração comunicativa da criança com as *cem linguagens*, mas também, pela sua afirmação do direito da criança a ver a sua aprendizagem documentada. Isto significa facilitar a revisitação, comunicação, a memória, a narração, e a metacognição da sua jornada de aprendizagem (1998, como parafraseado em Formosinho & Formosinho, 2015).

O quarto eixo pedagógico – narrar/significar – confere significado à ideia de Bruner de que “boa parte do processo de ensino consiste em [a criança] ser capaz de distanciar-se de alguma forma do que sabe para ser capaz de refletir sobre o próprio conhecimento” (1986 como parafraseado em Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a; 2013b).

Este eixo intencionaliza as experiências de narração das jornadas de aprendizagem, através do acesso facilitado da criança à documentação pedagógica sobre a sua própria aprendizagem e a dos pares. Conforme esclarecem Oliveira-Formosinho e Formosinho, (2013a; 2013b):

O acesso das crianças à documentação pedagógica (sobre a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas) dá-lhes entrada para múltiplas formas de criar a realidade da aprendizagem através de histórias da aprendizagem. A documentação pedagógica é uma forma de narração de viagens de aprendizagem que permite as conversas das crianças com os seus processos de aprendizagem e as suas realizações. A documentação pedagógica facilita a distância do aprendiz com ele/ela mesmo(a) através da narração. A distância face ao fazer, que é facilitada pela documentação, apoia as crianças na criação de significado para a aprendizagem experiencial (p. 36; p. 17).

O quarto eixo permite uma outra ordem de intencionalidade e compreensão que, contudo, se sustenta nas ordens criadas no interior de cada um dos outros eixos de intencionalidade experiencial e na sua interatividade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

A interconetividade e a interatividade destes quatro eixos pedagógicos requerem que o educador promova e documente experiências de aprendizagem em cada um destes eixos e nas suas integrações para o desenvolvimento de uma pedagogia holística que valorize igualmente identidades e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a; 2013b).

1.3 A documentação pedagógica enquanto *tessitura de narrativas sobre o fazer, sentir, pensar e dizer da criança*

A explicitação de uma gramática pedagógica, que reconhece a criança como um ser com agência e autonomia, exige do educador uma atitude respeitosa e responsiva no quotidiano da sua *praxis*³, como forma de garantia do direito da criança à participação.

Importa, tal como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), que o educador note e anote as diferentes modalidades de comunicação da criança, observando-a e escutando-a de forma consciente e documentando o seu fazer, sentir, pensar e dizer. Tal como evidenciam os autores:

É um maravilhamento vê-la a descobrir-se; vê-la a descobrir-se a si e ao mundo; vê-la a descobrir-se a si no mundo; ver o seu interesse pelos adultos e pelos pares; ver o seu interesse por criar relações e interações e por comunicar com adultos e pares; ver o seu interesse pela exploração de objetos, situações, brinquedos, no contexto das relações com outros (adultos e crianças); ver o seu gosto pela experiência de objetos naturais e culturais, o seu interesse por comunicar enquanto explora com os sentidos inteligentes e as inteligências sensíveis [...] (idem, p. 119).

Na Pedagogia-em-Participação, a organização e edição diária e a partilha semanal com a criança e com o grupo possibilita que a revisitação conjunta da documentação pedagógica se torne numa poderosa estratégia de co-construção da(s) jornada(s) de aprendizagem. Este processo dinâmico “devolve as suas experiências e aprendizagens, desencadeia reflexão, promove a projeção de experiências futuras, permite criar compromissos entre as crianças e a equipa educativa para os futuros processos de aprendizagem e ensino, permite a planificação solidária” (Oliveira-Formosinho, 2016 como parafraseado em Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 124). A documentação pedagógica, enquanto estratégia de mediação pedagógica, fundamenta a

³ Formosinho (2016) entende este conceito como “uma ação educativa situada (num contexto educativo, numa comunidade profissional, numa comunidade local, numa cultura), fecundada em saberes teóricos e investigativos, assumindo um sistema de crenças, valor e ética” (p. 27).

tomada de decisões para a ação educativa nos compromissos criados nesta planificação solidária, dando origem a um novo ciclo de ação documentada.

A documentação pedagógica permite aceder à compreensão de cada criança e do grupo através de sucessivos atos comunicativos. A documentação pedagógica [...], revisitada quando necessário, permite abraçar um caminho de compreensão partilhada da identidade pessoal, familiar, social, relacional e cultural da criança. Permite compreender e respeitar a identidade aprendente de cada criança e fazer com ela um caminho quotidiano de aprendizagem solidária (idem, p. 124).

Fazer documentação pedagógica requer, portanto, “a exigência profissional de descobrir o gosto e a prática de observar cada criança, os vários grupos e o coletivo, de encontrar formas de anotar essas descobertas e as refletir como sustentáculo do ambiente educativo que se cria no dia-a-dia” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 118).

Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2017), esta estratégia de mediação pedagógica que favorece a narração da aprendizagem permite à criança a compreensão do que ela aprendeu, de como aprendeu, com quem aprendeu, ... Permite a interpretação de processos e de realizações e a consequente atribuição de significado(s) às experiências que viveu.

A documentação pedagógica é, afinal, uma *tessitura de narrativas* da jornada de aprendizagem da criança. Por meio dessas narrativas, “a documentação pedagógica tem potencial para revelar um processo dinâmico de crescer no aprender, integrado com o crescer no ser” (idem, p. 123).

Capítulo 2- Metodologia da investigação

Depois de teórica e conceptualmente enquadrado o tema, justificam-se as opções metodológicas. Para tal, no presente capítulo, explicitam-se o paradigma e a metodologia de investigação escolhidos; apresenta-se o problema; e fundamentam-se os processos que guiaram a pesquisa na sala A.

2.1 Paradigma e metodologia de investigação

Em primeiro lugar importa explicitar que o presente estudo se desenvolveu sob o paradigma interpretativo. De acordo com Walsh, Tobin e Graue (2010), num estudo deste tipo “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido” (idem, p. 1038). Crê-se que, desta forma, será possível “compreender a complexidade de um fenómeno que preocupa [o investigador]” (idem, p. 1038).

Conforme esclarecem Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos estão constantemente a questionar-se, com o intuito de “perceber aquilo que experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (idem, p. 51). Segundo Formosinho (2016), o investigador é o principal “instrumento” da pesquisa e indispensável para a transformação.

Depois de fundamentado o paradigma de investigação, interessa salientar que se utilizou neste estudo uma metodologia qualitativa: a investigação praxeológica. Para Formosinho (2016), este tipo de metodologia corresponde às exigências atuais das profissões do desenvolvimento humano, considerando-a útil e rigorosa para a transformação dos contextos educativos e para a melhoria dos processos e dos resultados. A investigação praxeológica “procura promover, fundamentar e pesquisar uma praxis pedagógica transformadora” (idem, p. 15) e assume-se como uma alternativa à perspetiva aplicacionista baseada no paradigma positivista.

Na realidade, o objeto da investigação não é desprovido de vida: “é um sujeito cognitivo, com sentimentos e vontade; é um ator social em agência; é uma pessoa com uma história de vida específica e projetos singulares” (idem, p. 17). Mais, é uma

identidade holística, caracterizada pela “integração interativa de todas as dimensões psicológicas [...] e também das dimensões sociais, históricas e culturais” (p. 22). De tal modo que, “tanto o todo como as partes devem ser considerados (e estudados) dentro dos seus contextos e nas suas interações” (Bronfenbrenner 1979, 2006 como parafraseado em Formosinho, 2016, p. 22).

A ação humana é contextual e situada culturalmente, como tal, “a investigação praxeológica que se refere à aprendizagem experiencial das crianças e dos profissionais em contextos socioculturais e situações pedagógicas específicas, precisa de seguir uma abordagem ecológica” (idem, p. 23).

Bogdan e Biklen (1994) admitem que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (idem, p. 48) e, ainda, que a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo” (p. 49). Formosinho (2016) assegura que “a investigação praxeológica [...] não é uma aplicação de receitas para a mudança mas antes o desenvolvimento do gosto e do saber para transformação de uma ação pedagógica complexa e conectada que quer melhor servir e para tal tem de se saber outra” (idem, p. 24). Por tudo isto, tudo leva a crer que, esta metodologia se adequa aos propósitos do estudo.

No entanto, importará, invariavelmente, a atitude do *investigador-formador* (Formosinho, 2016), pois a investigação praxeológica deve reconhecer que o rigor está na proximidade do investigador com o objeto de estudo e não na distância entre eles. É mediante essa atitude perante a prática de investigação que será alcançada a compreensão e, conseqüentemente, a melhoria dos ambientes e das ações cuja mudança se deseja alcançar.

2.2. O problema de investigação

Depois de explicitados o paradigma e a metodologia de investigação, importa justificar que a intenção de estudar este tema se deve a uma motivação intrínseca. É com curiosidade que se observam e registam as diferentes modalidades de comunicação que as crianças da sala A utilizam para se expressarem sobre situações do quotidiano.

Por ainda não dominarem a linguagem oral, as crianças fazem uso de outras linguagens (corporal, plástica, musical, ...) para comunicar sobre as suas explorações do mundo. No entanto, nesses momentos, reconhecem-se fragilidades na ação/intervenção da equipa.

Considerando, portanto, que a competência técnica dos profissionais poderá ser determinante para a criação de oportunidades de exploração comunicacional, com esta investigação, ambiciona-se entender “a realidade” e discernir de que modo é possível melhorá-la, no sentido de qualificar as oportunidades de aprendizagem das crianças.

Como tal, e pelas razões enunciadas, através do estudo deste tema pretende-se, sobretudo, compreender o potencial da criação de um ambiente educativo que respeite as diferentes linguagens que as crianças utilizam para explorar e comunicar.

Afinal, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), esse respeito constitui valor acrescentado na descoberta da cultura. Veja-se que:

O respeito torna-se visível na forma como se dá resposta, criando-se situações pedagógicas em que as crianças podem usar progressivamente a pluralidade disponível de linguagens. Sem esta inteligibilidade da natureza pluriforme da abordagem que a criança faz do mundo, pode truncar-se a exploração e limitarem-se as oportunidades de ser e aprender. Sem esta capacidade de consentir os sentidos plurais e inteligentes que desenvolvem exploração plural e integrada, o ambiente educativo encerra a criança num mundo desprovido de possibilidades. O mundo fica reduzido à *realidade atual* (p.16).

No entanto, para chegar a esse entendimento, foi determinante encontrar respostas para a seguinte questão de partida:

Como poderá o educador criar um ambiente educativo que respeite os modos de exploração e de comunicação da criança em idade de creche?

A crença no valor do ambiente educativo determinou o investimento na compreensão dos modos como a equipa poderá melhor intervir junto das crianças. A questão problema enunciada enfatiza os aspetos que se consideram mais relevantes neste âmbito.

No entanto, não deverá deixar de ser referido que o processo de construção desta questão acompanhou invariavelmente a evolução do estudo. Importou investir na reflexão em torno da literatura mais significativa sobre o desenvolvimento da comunicação na infância; compreender utilidade de um estudo desta natureza para a

transformação do ambiente educativo em estudo; entender o papel da documentação pedagógica enquanto instrumento de mediação pedagógica. A questão em si resultou de uma súpula desses aspetos que fizeram sentido desde o início da investigação.

E, para que se conseguisse encontrar algumas respostas para a questão de partida assinalada, organizou-se esta investigação em torno de intencionalidades gerais, nomeadamente:

- Desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre o tema;
- Compreender as conceções de diferentes autores que problematizam o tema;
- Discernir a visão da perspectiva educativa da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação em relação ao tema;
- Revisitar documentação pedagógica de modo a entender que oportunidades foram criadas para as crianças comunicarem sobre as suas experiências de aprendizagem;
- Recolher informações que permitam arriscar estratégias de intervenção que facilitem a exploração comunicativa das crianças.

Contudo, interessa ressaltar que ao longo do estudo as intencionalidades se foram alterando. Se inicialmente se considerava que, neste âmbito, o estudo dos registos de observação bastavam para compreender a realidade do ambiente educativo, mais tarde, assumiu-se que dariam um retrato equívoco da prática, daquilo que verdadeiramente sustentava a prática. Por isso, incluiu-se também a análise da documentação pedagógica, de modo a entender as oportunidades que se criaram, no quotidiano, para as crianças comunicarem.

2.3 Processos de investigação

Neste subcapítulo, as múltiplas dimensões dos processos de investigação utilizadas neste estudo compõem-se através de diferentes pontos que se consideram essenciais para o seu entendimento.

2.3.1 O espaço e o tempo de investigação

Tendo em conta que a investigação está intrinsecamente ligada ao contexto em que se desenvolveu, será pertinente apresentar a instituição e a sua filosofia educativa. Salva-se, porém, a identidade da sala, da equipa e das crianças, tal como se justifica num dos pontos deste subcapítulo – *O papel de investigador-formador*.

O Centro Infantil Olivais Sul é, desde 1978, um estabelecimento integrado, orgânica e funcionalmente, no Instituto de Segurança Social - Centro Distrital de Lisboa. Foi gerido diretamente pela Segurança Social até Julho de 2009. Em Setembro de 2009, o Instituto da Segurança Social transferiu a gestão do Centro Infantil Olivais Sul para a Fundação Aga Khan. O Centro conta com as valências de creche e de educação pré-escolar e o serviço de Componente de Apoio à Família.

As opções pedagógicas da equipa educativa fundamentam-se na Pedagogia-em-Participação – a perspetiva pedagógica da Associação Criança – que se situa na família das pedagogias participativas.

A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia, de tal modo que a gestão do quotidiano é partilhada por todos: crianças, famílias e equipa. Nesta perspetiva a criança é vista como um ser com agência e competência participativa “para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 14). Compete ao profissional desenvolver ações que respeitem e honrem esta imagem de criança e apoiar o seu envolvimento em experiências de aprendizagem em *continuidade e interatividade* (Dewey, 1971).

A Pedagogia-em-Participação entende-se como:

“[...] a criação de espaços e tempos pedagógicos, onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividade e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.14)”.

A formação em contexto é o meio privilegiado da Associação Criança para que os profissionais se apropriem da *praxis* e do pensamento da Pedagogia. Esta perspetiva participativa de formação de adultos implica uma aprendizagem profissional em companhia, tanto pela proximidade com os formadores, como com os pares profissionais.

A formação em contexto “cuida das interações e relações múltiplas [...] que progressivamente clarificam o horizonte do trabalho cooperado criando finalidades partilhadas, desenvolvendo abertura e confiança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018, p. 21). Negoceiam-se intencionalidades, definem-se propósitos para a transformação praxeológica, criam-se focos para os “ciclos de aprendizagem experiencial” (idem, p. 21). Neste processo, vai-se “instituindo progressivamente a transformação do ambiente educativo, dando origem a um quotidiano experiencial em que a criança ganha espaço e protagonismo” (idem, p. 22).

Com a formação em contexto “cria-se interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto, traz-se a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto” (idem, 27).

Neste caso, a investigação desenvolveu-se na sala A com um grupo de 8 crianças no berçário, de 12 crianças na sala de 1 ano e de 17 crianças na sala dos 2 anos, com idades compreendidas entre os 6 meses e os 33 meses. A equipa é constituída por uma educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa.

Em termos de tempo, a recolha de informação para a investigação centrou-se nos anos letivos de 2015/2016, 2016/2017 e 2017/2018.

Os meses que se sucederam foram dedicados à redação desta Dissertação.

2.3.2 O papel de *investigador-formador*

Na investigação praxeológica o educador de infância assume-se como “investigador”, não para produzir conhecimentos (não se ambicionou isso neste estudo), mas para compreender os fundamentos e possíveis formas de intervenção sobre um problema discernido na prática. Na realidade, Bogdan e Biklen (1994) acreditam que “as pessoas do “mundo real” também podem conduzir investigação – investigação que seja prática, dirigida às suas preocupações e, para aqueles que o desejam, como instrumento de mudança social” (idem, 292).

Então, se a intervenção no contexto foi feita sob o papel de *investigador-formador*, é natural que, dado o estatuto que cerceia a ação, não se tenha a mesma credibilidade que outros investigadores experientes. Por esta razão, sentiu-se a necessidade complexa de treinar o olhar, planificar e refletir com a equipa sobre determinados aspetos associados

ao estudo, pois como foi referido no primeiro ponto deste capítulo – 2.1 *Paradigma e metodologia de investigação* – segundo Walsh, Tobin e Graue (2010), existe a necessidade de tentar compreender melhor os dados com o apoio dos que estão totalmente familiarizados com o contexto.

Formosinho (2016) afirma que “toda a investigação praxeológica autêntica é obtida não pela distância, mas pela *proximidade reflexiva, crítica e intersubjetiva* dos atores educacionais que vivem no tempo experiencial as situações educativas em cuja transformação estão a colaborar e que aprenderam a conhecer e a investigar” (idem, 25). Mais, esta metodologia investigativa assume a proximidade e a subjetividade: a “intersubjetividade que dialoga” (idem).

Numa investigação em que existiu uma linha muito ténue que separou a educadora da investigadora (se é que existiu mesmo essa separação), levantaram-se algumas questões éticas que obrigaram a refletir não só sobre os propósitos deste estudo, mas também sobre a atitude face às pessoas que estavam envolvidas neste processo.

E se desde início se acreditava que o investigador-formador “consegue aceder com maior facilidade aos problemas mais sensíveis de uma comunidade, porque também os vive” (Máximo-Esteves, 2008, p. 110), agora entende-se que esta forma de *estar* em investigação exige do investigador particular atenção na forma como cuida da sua relação com os sujeitos de investigação. Relação que deverá estabelecer-se essencialmente segundo um padrão ético de responsabilidade, de compromisso e de respeito entre e por todos.

Tal como se enunciou anteriormente, importa esclarecer que, de acordo com as opções metodológicas que se tomou para este estudo, se decidiu identificar a instituição onde se desenvolveu a investigação. No entanto, por uma questão de proteção da privacidade, preferiu-se que a identidade da sala, da equipa e das crianças permanecesse no anonimado.

Questões éticas aparte, pensa-se que, no que concerne à relação com a equipa, a postura de frequente questionamento, de respeito e de proximidade profissional permitiu desenvolver com as ajudantes de ação educativa um projeto de facto coletivo que, por meio do diálogo, possibilitou a partilha de um sentido comum para as ações de todas.

Portanto, nesta Dissertação tentou-se “questionar continuamente os nossos propósitos, os nossos motivos, os nossos valores, a nossa integridade, os nossos conhecimentos” (Vasconcelos, 1997, p. 63), para que se consiga apresentar a visão da equipa, a interpretação da *praxis* do contexto em que se desenvolveu a investigação.

2.3.3 A recolha de informação

Depois de se ter encontrado um assunto para investigar, baseado tanto naquilo que foi discernido como situação-problema, como naquilo que interessou estudar, importa elucidar que, para que se conseguisse encontrar respostas para o problema de investigação, utilizou-se os seguintes instrumentos:

- Escala de Observação do Bem-Estar da Criança e Escala de Observação do Envolvimento da Criança⁴;

- Documentação Pedagógica dos anos letivos 2015/2016, 2016/2017 e 2017/2018;

- Notas de campo e registos fotográficos;

- Outros instrumentos que me permitam atender às múltiplas linguagens (oral, plástica, musical, dramática, ...) que as crianças utilizam para comunicar.

Mas, neste caso, será pertinente refletir sobre estas escolhas, explicitando o modo como foram utilizados estes instrumentos de investigação.

Deste modo, começa-se por refletir sobre as observações – o testemunho natural, e o mais verdadeiro, da dinâmica dos contextos. Decerto que não será em vão que Máximo-Esteves (2008) refere que as observações ajudam a compreender os contextos, assim como, as pessoas que neles se movimentam e as suas interações.

Não obstante, importa “ver e ouvir com abertura de espírito, [...] sem fazer juízos de valor ou tirar conclusões precipitadas” (Post & Hohmann, 2007, p. 317). Por isso, também se tentou que os registos de observação representassem factos concretos, sem quaisquer interpretações abusivas das situações, nem rótulos nos seus intervenientes.

Na verdade, compreende-se que “os educadores são [ou deverão ser] observadores cuidadosos” (idem, p. 316), de tal forma que desenvolvem uma série de estratégias de

⁴ De acordo com Araújo (2014), os conceitos de bem-estar e de envolvimento foram investigados por Ferre Laevers no âmbito da perspetiva experiencial acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os instrumentos pedagógicos de observação que criou possibilitam a avaliação centrada em processos que ocorrem nas crianças.

registo que permitem relembrar os acontecimentos mais significativos do quotidiano da sala, indispensáveis para a documentação pedagógica e para a planificação semanal, de acordo com as necessidades, interesses e motivações das crianças.

Contudo, importa frisar que nem sempre foi fácil o registo sobre a ação, como seria desejável. Na maioria das vezes, as crianças absorveram de tal forma a atenção que foi quase impossível proceder ao registo de algumas situações significativas para este estudo. Por isso, geriu-se, da melhor forma que se conseguiu, o modo como se registava as observações que se iam fazendo ao longo do dia, sendo que “muitas vezes, [foi] difícil escrever muito mais do que palavras-chave” (Post & Hohmann, 2007, p. 317). Mas não se quer com isto dizer que tenham sido menosprezadas. Com base nessas anotações e quando houve oportunidade, analisaram-se as informações ao pormenor e tentou-se interpretá-las, atribuindo, deste modo, sentido às ações.

Por esta razão, assume-se as notas de campo como um dos instrumentos utilizados para a recolha de informação. Bogdan e Biklen (1994) consideram todas as fontes de informação utilizadas num estudo são consideradas notas de campo. Contudo, os autores distinguem a) *notas de campo descritivas* – registos pormenorizados, descritivos e focalizados do contexto, dos sujeitos, das suas ações e interações e b) *notas de campo reflexivas* – registos que apreendem o ponto de vista do investigador, as suas ideias, sentimentos, preocupações, ... Feita a distinção, tentou-se mobilizar para esta Dissertação tanto umas como outras.

No entanto, será importante esclarecer que estas notas de campo não foram apenas recolhidas na sala e durante o tempo letivo. Dada a natureza da investigação e, particularmente, o tema do estudo, muitas dessas notas foram tiradas noutros momentos: nas reflexões individuais em tempo não-letivo; nas reuniões em equipa; nas conversas com a Professora Orientadora da Dissertação.

Além disso, muitas das notas de campo foram mobilizadas para a documentação pedagógica da jornada de aprendizagem de cada criança. A documentação pedagógica, assumida neste estudo como um instrumento de investigação, “respeita a natureza holística e multidimensional da criança, assim como revela o contexto da aprendizagem, constituindo-se e instituindo-se como uma *praxis* reflexiva que, no presente, comunica com a experiência que o antecede para melhor desenvolver e

monitorizar o fluir experiencial futuro” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 123).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), a documentação ajuda também a compreender o poder de ação precoce das crianças. Nas pedagogias participativas, as crianças são vistas como seres curiosos, que querem experimentar e explorar o mundo e que possuem, desde cedo, a capacidade de comunicar e de partilhar as suas experiências e explorações por meio de processos comunicativos que criam conhecimento e significado.

E, se tradicionalmente as preocupações se centravam em que as crianças estudassem, memorizassem e reproduzissem fatos, nas pedagogias participativas há uma preocupação com o modo como aprendem e com o modo como compreendem a criação de significado para o aprender. Os autores reconhecem, portanto, que a documentação pedagógica facilita esta jornada de reflexiva e comunicativa, de tal modo que afirmam que “os processos comunicativos devem ser criticamente analisados e reflexivamente negociados para reconciliar os papéis das crianças e dos professores no âmago do processo de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2019, p. 114).

A Escala de Observação do Bem-Estar da Criança e a Escala de Observação do Envolvimento da Criança, tal como refere Araújo (2014), revelam ser valiosos instrumentos pedagógicos de observação para a compreensão da forma como o ambiente educativo influencia os processos que ocorrem nas crianças. Segundo a autora, o bem-estar e o envolvimento assumem-se como “indicadores centrais que refletem, eles próprios, a natureza e características do ambiente educacional (contexto) e que serão refletidos nas aprendizagens das crianças em diferentes domínios (produtos)” (idem, p. 106).

Por ser uma medida da qualidade aplicável a uma lista inesgotável de situações e idades, o envolvimento foi utilizado como referencial de qualidade no Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (2009). De acordo com os autores do manual, “o envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis. Para haver envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (Vygostsky, 1978)” (idem, p. 128).

2.3.4 A análise da informação

A informação do contexto baseou-se na análise da documentação pedagógica das jornadas de aprendizagem de três crianças do grupo da sala A, da sala de berçário à sala de 2 anos, e da jornada de aprendizagem do grupo, na sala de 2 anos. A partir da documentação pedagógica acedeu-se a descrições detalhadas do contexto, nomeadamente à organização do ambiente educativo, aos processos desenvolvidos e às realizações alcançadas.

Em termos de processos de análise, utilizou-se a triangulação das vozes dos atores (profissionais, crianças e pais), ao longo do tempo na creche. De acordo com Formosinho (2016), esta visão praxeológica que assume a proximidade e a subjetividade do investigador face às informações é de “importância primordial para conseguir uma apreciação mais autêntica das aprendizagens transformativas, dos seus processos e realizações” (idem, p. 25). O mesmo autor refere o seguinte:

A inclusão das vozes é uma questão de ética investigativa numa visão democrática (participativa), mas é também uma questão de rigor na pesquisa. Triangular as vozes dos participantes permite um conhecimento mais autêntico sobre os processos transformativos vividos. Tal conhecimento só pode ser obtido se as diversas vozes forem escutadas, documentadas, trianguladas, interpretadas, incluídas na narração da transformação (idem, p. 33).

Outro processo de análise utilizado foi a triangulação de instrumentos pedagógicos de observação, uma vez que interpelam a documentação pedagógica, revelando a aprendizagem experiencial, situada, contextual e cultural dos atores deste estudo.

Capítulo 3 – Apresentação da investigação

3.1 A experimentação de um ambiente educativo que respeita os modos de exploração e de comunicação da(s) criança(s) em idade de creche

Neste capítulo apresenta-se a documentação pedagógica das jornadas de aprendizagem de três crianças do grupo da sala A e a narrativa sobre transformação do ambiente educativo experimentada na sala de 2 anos, evidenciada pela documentação pedagógica da jornada de aprendizagem do grupo nesse ano letivo.

3.1.1 A documentação pedagógica da jornada de aprendizagem da I.

Na sala de berçário constroem-se experiências sociais positivas

Para acolher o grupo do berçário, organizo o ambiente educativo de forma a respeitar e responder às diferentes necessidades, ritmos e modos de comunicação das crianças.

Nos primeiros meses, para que sejam capazes de desenvolver uma relação de confiança com os adultos da sala e com os pares, nos diferentes tempos da rotina, são privilegiadas as brincadeiras relacionais.

Estou convicta que interações empáticas entre adultos e crianças, bem como entre crianças, beneficiam a criação de laços entre todos e a construção de conhecimentos sobre si e sobre os outros, sobre as suas similitudes e diferenças.

A adaptação da I. à creche é feita de forma gradual. Na primeira semana a mãe está presente e o seu tempo de permanência na sala vai diminuindo de dia para dia.



As primeiras refeições da I. são apoiadas pela mãe. Sentada na cadeira, de frente para a mãe, a I. experimenta a sopa. Sorri, como se estivesse a apreciar.

No final deste processo escuto a família da I.:
O processo de adaptação da I. à creche foi

muito tranquilo e natural. Ao entrar com apenas com 5 meses fez com que a creche e todas as pessoas envolvidas no seu dia-a-dia se tornassem facilmente na sua segunda casa, na sua segunda família (mãe da I.).

Das modalidades de envolvimento das famílias, pensadas em conjunto na reunião de início do ano letivo, o pai da I. participou numa das visitas à Quinta Pedagógica dos Olivais, um espaço privilegiado da comunidade.



Observação do bem-estar da I.

Nível de bem-estar: Muito elevado

A observação demonstra que a I. atingiu o mais elevado nível de bem-estar. Durante o período de observação demonstrou estar a divertir-se e a retirar prazer da experiência. Mostrou ser abordável pelos adultos familiares e não-familiares, evidenciando contentamento face à atenção que recebeu. Evidenciou, portanto, sinais claros de satisfação, abertura e autoconfiança.

O interesse manifesto da I. pelos materiais pedagógicos acessíveis durante o tempo de brincadeiras, jogos e atividades, permitiu a observação dos seguintes sinais: *A I. explora os objetos através do toque e, guiando-os até à sua boca ou nariz, explora-os através do gosto e do olfato.*



De forma a explorar os materiais através de uma variedade crescente de ações, planifico diferentes experiências que permitem expandir a ação exploratória de um legume introduzido na alimentação das crianças – a abóbora.

A I. revela curiosidade pela textura da casca da abóbora. Incentivo-a a bater com as mãos

sobre a abóbora, escutando o som e reproduzindo o ritmo do batimento.

A documentação pedagógica das primeiras experiências de exploração da abóbora permitiram observar o seguinte: *A I. faz uso de diferentes sentidos para expandir a ação exploratória da abóbora. Explora a cor, a textura, o cheiro e o sabor do legume. Comunica não-verbalmente sensações e descobertas.*

Neste sentido, reorganizo o ambiente de exploração e comunicação e defino novas intencionalidades para a continuidade da aprendizagem experiencial de um pequeno grupo de crianças.

As crianças exploram a polpa da abóbora e experimentam a primeira tentativa de criação artística com um pigmento natural.



O acesso à experiência de forma tranquila permitiu documentar o modo como a I. interage com os materiais, de forma enérgica, e expande essas ações, interagindo com os pares.

A posição e o olhar da I. indicam percepção alerta às diferentes modalidades que os pares utilizam para interagir com os materiais. Observo o seu envolvimento nesta interação durante mais de dois minutos. Experimenta mexer com as mãos na polpa da abóbora. O seu sorriso indica que aprecia a sensação.

Concluída a experiência, decalco para uma folha de papel o resultado da exploração.

Observação do envolvimento da I.

Nível de envolvimento: Atividade intensa prolongada

Durante o período de observação a I. encontrou-se completamente absorvido pela proposta e foi capaz de fazer uso das suas capacidades cognitivas e motoras para experimentar as múltiplas possibilidades dos materiais. Evidenciou, portanto, sinais claros de satisfação, persistência e complexidade.

O modo como a I. se envolveu nas propostas de aprendizagem experiencial e percebeu as diferentes modalidades de participação dos pais ao longo do ano letivo, sustenta a criação de um ambiente de exploração e comunicação em torno das famílias em presença na sala.

Paralelamente identifica-se a existência de um episódio significativo para o grupo. A descoberta de um ninho numa das árvores do jardim do Centro.

De forma a responder a este encontro de interesses (entre adultos e crianças), planifico a exploração de “Ninhos” de Pepe Márquez.

O autor apoia-se na metáfora do ninho – enquanto lugar de proteção e de maturação – para abordar conceitos como a (bio)diversidade e a fauna, mas também as diferenças nos modelos familiares.



Com um pequeno grupo de crianças, exploro a narrativa a partir do livro.

A posição e o olhar da I. indicam percepção alerta às diferentes modalidades de comunicação (as onomatopeias, os gestos, ...) que utilizo para contar a estória. O seu sorriso indica que aprecia a sensação de espetadora nesta experiência.



De forma a diversificar as oportunidades de exploração comunicativa do grupo, proporciono a fruição de novos materiais que são incluídos na sala de atividades.

Com um pequeno grupo de crianças, experimento um instrumento musical artesanal.

A I. agita as mãos no ar, revelando curiosidade pelo passarinho de barro. Aproximo-me dela. Baixa a cabeça, como se estivesse incomodada com a proximidade do barulho.

A técnica mista utilizada pela ilustradora do livro – Natalia Colombo – sustenta a experimentação de um novo material de expressão plástica: o lápis de pastel.

A escolha dos materiais para esta experiência ajusta-se às necessidades das crianças. Permite-lhes experimentar sensações cinestésicas e estimula-lhes a livre expressão.



Sob o olhar atento da auxiliar A., a I. rabisca a cartolina. Coloca-se numa posição que lhe é confortável para levar a cabo as suas intenções.



Na linguagem visual do livro destaca-se uma contrastada paleta de cores intensas e imagens com texturas. De forma a complexificar a exploração da técnica mista, as crianças experimentam o lápis de pastel sobre lixa.

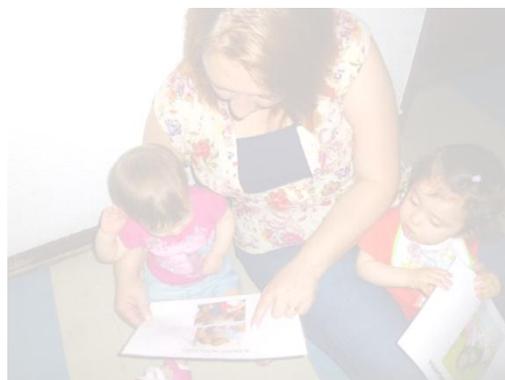
desta experiência.

No espaço exterior, a auxiliar A. propõe a um pequeno grupo de crianças o desenvolvimento

A I. coloca a folha em cima das pernas, rabisca a folha. Centra a sua atenção por aproximadamente um minuto na tarefa. Não desvia o olhar dos materiais.

Para desenvolver as intencionalidades no âmbito das identidades e das relações, diversifico os materiais da sala de atividades. Incluo fotografias que ilustram situações de envolvimento das famílias na vida do grupo.

Planifico também diferentes momentos de diálogo sobre as famílias em presença na sala e registo as diferentes modalidades de comunicação das crianças sobre o assunto.



Na companhia da auxiliar M., a I. revê as suas fotografias com os pais e a restante família. Sorri e faz vocalizações quando a auxiliar identifica os nomes de cada elemento.

Observação das experiências da I. com os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

Ser-Estar

Experimentou sinais claros de bem-estar, expresso no modo tranquilo como acedeu às experiências.

Pertencer-Participar

Envolveu-se espontaneamente nos jogos sociais iniciados pelos adultos.

Explorar-Comunicar

Comunicou interesses e motivações de forma verbal e não-verbal (emergência da linguagem oral). Explorou o espaço, movendo-se a si e os objetos de um lugar para o outro (emergência da linguagem motora).

Narrar-Significar

Revisitou experiências significativas através de registos fotográficos. Reconheceu adultos familiares.

Na sala de 1 ano partilham-se talentos, saberes e interesses intergeracionais

O reconhecimento do valor das relações intergeracionais para a jornada de aprendizagem do grupo suportou o diálogo com a mãe de uma das crianças (técnica do Centro de Dia da Paróquia N^a Sra. da Conceição de Olivais Sul). Este diálogo motivou a definição de intencionalidades pedagógicas e a planificação de atividades entre crianças e seniores, uma vez por semana.

A partir do interesse do grupo de crianças pela estória “A Aranha e Eu” de Fran Alonso, desafio o grupo de seniores a construir materiais de apoio à exploração do livro. Aceite o desafio, planificam-se diferentes atividades em continuidade e interatividade.



A mãe da I. participa no momento (inter)cultural realizado no Centro de Dia. Após a leitura da estória, as crianças exploram os materiais criados pelos seniores para esta experiência.

A I. observa os pares a explorarem os materiais. Olha para a mãe, sorri, detém a atenção nos pares.

Na semana seguinte, a visita à Quinta Pedagógica dos Olivais inspirou a criação de laços.

A I. dá espontaneamente a mão à S. e a uma das senhoras do Centro de Dia. Sorri e acelera o passo, como se quisesse mostrar alguma coisa às duas.



Observação do bem-estar da I.

Nível de bem-estar: Muito elevado

A observação demonstra que a I. atingiu o mais elevado nível de bem-estar. Envolveu-se espontaneamente na interação com adultos familiares e não-familiares e com os pares. Apresentou energia no modo como se expressou não-verbalmente. Evidenciou, portanto, sinais claros de abertura, de vitalidade e de satisfação.

A documentação pedagógica das experiências com o Centro de Dia, a que as famílias tiveram acedem semanalmente, estimula o envolvimento dos avós das crianças na sua jornada de aprendizagem: participam e colaboram em atividades do quotidiano da sala.



Os pais da I. enviam fotografias dos avós e eu planifico um diálogo para o acolhimento.

A I. reconhece os avós. Aponta para a fotografia dos avós maternos e diz: Nês... Oh... Colo...

Em tempo de trabalho em pequenos grupos a I. é desafiada a representar plasticamente os avós, com uma caneta de feltro.

A I. faz movimentos circulares com a caneta sobre a folha. Sorri enquanto rabisca a folha.

No dia seguinte partilha com o grupo resultado do seu trabalho e verbaliza: *Vó... Nês.*

No final do ano letivo, os avós da I. participaram no Encontro Gerações realizado no Centro Infantil. *Na presença dos avós, a I. revelou autoconfiança, expressa na sua postura assertiva e de um certo orgulho na presença dos avós na creche.*



Observação das experiências da I. com os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

Ser-Estar e Pertencer-Participar

A I. iniciou relações intergeracionais com seniores não familiares. Fortaleceu os laços que criou com os pares e com os adultos da sala. Foi capaz de reconhecer o envolvimento da sua família na vida da sala. Aprendeu mais acerca de si, dos outros e dos seus contextos de vida. Viu reconhecida a pluralidade de culturas em presença na sala.

Explorar-Comunicar e Narrar-Significar

Identificou através de linguagem verbal e não-verbal os adultos familiares. Participou numa comunicação bilateral para partilhar com os adultos e com os pares os processos e realizações.

Na sala de 2 anos a arte serve de provocação aos diálogos sobre a família



Convicta da importância das diferentes linguagens artísticas para o enriquecimento das possibilidades de expressão e comunicação das crianças, é meu compromisso garantir o seu acesso a obras de arte.

A partir de uma pintura de Almada Negreiros, o grupo tem oportunidade de observar, dialogar e experimentar e, assim, potenciar o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos.

Início, em momento (inter)cultural, o diálogo sobre “A Família” de Almada Negreiros. Suspendo a minha voz para escutar as ideias das crianças:

Teresa: *Hoje trouxe uma pintura para vermos...*

C.: *A mamã... O pai... O bebé [...] Uma famiua!*

E.: *Um abracinho ao bebé...*

I.: *O bebé tem um nheco.*

A I. intervém completando as ideias dos pares com a sua observação. Revela atenção aos detalhes destacando um pormenor da pintura ainda não enunciado.

Em tempo de trabalho em pequenos grupos, recupero o diálogo sobre a pintura e desafio a I. a representá-la:

Teresa: *Tu também sabes pintar. Podes experimentar pintar “A Família”...*



Disponibilizo uma folha e uma caneta de acetato para o efeito.

Ao concluir a tarefa a I. verbaliza: *O pai dá o abáço. A mãe e o bebé. O nheco aqui.*

Observação do envolvimento da I.

Nível de envolvimento: Atividade intensa prolongada

Durante o período de observação encontrou-se completamente absorvida pela proposta e fez uso das suas capacidades cognitivas e motoras para representar verbal e graficamente as ideias. As suas descrições acerca do que esteve a fazer revelaram implicitamente que a proposta lhe interessou. Evidenciou, portanto, sinais claros de concentração, complexidade e criatividade.



Os diálogos sobre “A Família” de Almada Negreiros dão lugar aos diálogos sobre a família da I. Em tempo de trabalho em pequenos grupos, proponho a representação da família em post-its.

Enquanto desenha cada um dos elementos da família, a I. verbaliza: O papá, a mãe... É a I.!

No final da tarde, observo a iniciativa da I. a mostrar ao pai o resultado do seu trabalho.

Pelo valor que teve para si a experiência, decide espontaneamente partilhar com o pai, revelando uma postura afirmativa e de um certo orgulho na sua produção.

I: É o zenho do papá... A mãe e a Nês.

Neste processo, a mãe da I. é escutada sobre o valor da documentação pedagógica:



Ter acesso, através das fotografias, a alguns momentos passados na "escolinha" é muito importante para que nos possamos envolver, mesmo quando não estamos presentes (mãe da I.).

Observação das experiências da I. com os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

Ser-Estar e Pertencer-Participar

A I. propôs ideias e falou em grupo. Partilhou espontaneamente com o pai uma produção que considerou significativa, identificando e valorizando traços da sua cultura familiar.

Explorar-Comunicar e Narrar-Significar

Representou e recriou plasticamente a figura humana, utilizando diferentes materiais e diversos meios de expressão. Dialogou com os pares e com os adultos sobre uma que apreciou em grupo.

3.1.1.1 Narrativa sobre a jornada de aprendizagem da I. na creche

Esta narrativa sustenta-se nas áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação para fundamentar a avaliação do percurso de aprendizagem da I.:

Identidades

Desde a sua entrada na sala de berçário, com cinco meses, até à sua transição para a sala de Educação Pré-Escolar, a I. viu os seus interesses e necessidades reconhecidos e respeitados pela equipa. Progressivamente foi-se apropriando das similitudes e das diferenças entre si e os pares e construindo uma imagem de um ser capaz de influenciar o mundo que a rodeia.

Relações

Nestes três anos, criou laços com os adultos e com os pares da sala e experimentou um clima de respeito e de colaboração entre a equipa e a sua família, perspetivado pela abertura do contexto educativo ao envolvimento dos pais e de outros familiares no quotidiano pedagógico. Partilhou processos e realizações, escutando as ideias dos outros e comunicando as suas ideias em grupo.

Linguagens

Nas experiências de aprendizagem que lhe foram propostas, fez uso das suas capacidades cognitivas e motoras para experimentar as múltiplas possibilidades dos materiais e do seu corpo (emergência da linguagem corporal, artística, científica, ...). Verbalizou por palavras e/ou frases para as suas ideias (emergência da linguagem oral).

Significados

Em diálogo com os pares e com os adultos, relacionou experiências de aprendizagem presentes com os diálogos e as experiências de exploração e comunicação anteriores – relembrou ações, explorações, diálogos e transportou-os para as atividades em curso. Criou compreensão sobre as experiências de aprendizagem, atribuindo significado ao que observou, experimentou, descobriu e aprendeu em companhia.

3.1.2 A documentação pedagógica da jornada de aprendizagem do J.

Na sala de berçário constroem-se experiências sociais positivas

As brincadeiras relacionais, que assumem protagonismo nos primeiros meses, permitem a definição de novas intencionalidades para a continuidade das aprendizagens.

Neste sentido, organizo um ambiente de exploração e comunicação que possibilita às crianças a construção de conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Em tempo de recreio registo uma das primeiras interações espontâneas do J. Deitado, sobre o colchão, lado a lado com o K., é sensível à presença do par e evidencia cumplicidade na interação que estabelece. Registo a forma como comunica não-verbalmente:



O J. observa o K., olhos nos olhos. Estica a braço e alcança a orelha do par. Ao fim de uns minutos, rebola o corpo, colocando-se de barriga para baixo. Esta posição permite-lhe interagir de outra perspetiva.

Para o tempo de brincadeiras, jogos e atividades organizo antecipadamente um cesto com espelhos de diferentes formatos que o J. explora livremente na companhia de outro par. Registo as suas interações:



O J. observa o D. a explorar o espelho de madeira. Perante os sinais de satisfação do par (risos e movimentos corporais), ri-se e tenta aproximar-se, arrastando-se pelo colchão.

O jardim do Centro é utilizado como recurso para o prolongamento do ambiente de exploração e comunicação iniciado na sala de atividades. Neste espaço privilegiado, os elementos da natureza fundem-se na experiência em que o J. se envolve.



O J. observa o seu reflexo ao espelho e sorri. Aproxima-se e afasta-se do espelho, movimentando o corpo, como que num jogo de cú-cú.

Com um espelho grande, crio uma área de jogo na sala para o tempo de trabalho em pequenos grupos. Movimentando-se sobre o

espelho, O J. e o K. são desafiados a explorarem o próprio corpo.

O J. observa o seu reflexo no espelho. Toca com a mão do espelho. O K. faz uma vocalização que o distrai. Estabelece contacto visual com o par. Sorri. Remota a exploração anteriormente iniciada.



Observação do bem-estar do J.

Nível de bem-estar: Muito elevado

A observação demonstra que o J. atingiu o mais elevado nível de bem-estar. Durante o período de observação demonstrou estar a divertir-se e a retirar prazer das experiências, envolvendo-se espontaneamente na interação com os pares e com os objetos. Apresentou energia no modo como se expressou corporalmente. Evidenciou, portanto, sinais claros de satisfação e de vitalidade.



No exterior documento a interação entre o J. e a da auxiliar M. em torno de um interesse comum – as flores do jardim.

O J. apanha uma flor e mostra-a à M. Observa a M. a cheirar a flor e experimenta a mesma sensação. Sorri.



A Quinta Pedagógica dos Olivais é utilizada como prolongamento do espaço pedagógico do Centro Infantil, pelas privilegiadas experiências de contacto com a natureza que proporciona. A mãe do J. faz-nos companhia numa das visitas.

Ao longo do percurso que seguimos, O J. observara de perto os animais, mas as ovelhas despertaram-lhes particular interesse. O J. responder através de vocalizações aos balidos das ovelhas e experimenta tocar-lhes no pêlo.

Ao longo da jornada de aprendizagem, o J. tem acesso à documentação das experiências que viveu. No diálogo com o adulto, o modo como percebe essas experiências, permite-lhe criar significado sobre o que aprendeu.



Mostro-lhe duas fotografias suas em que é o protagonista das experiências. Uma fotografia documenta a visita à Quinta e a outra uma proposta de exploração dos sons dos animais, desenvolvida na sala. Observa-as com curiosidade, enquanto descrevo os processos e imito alguns sons que lhe são familiares. Debruça o corpo e alcança a fotografia. Agita-a no ar, revelando uma postura de contentamento.

Observação das experiências do J. com os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

Ser-Estar

Experimentou sinais claros de bem-estar, expresso no modo tranquilo como acedeu às experiências.

Pertencer-Participar

Envolveu-se espontaneamente em interações com os adultos. Mostrou ser abordável pelos adultos familiares e não-familiares, evidenciando contentamento face à atenção que recebeu desses elementos.

Explorar-Comunicar

Comunicou interesses e motivações de forma verbal e não-verbal (emergência da linguagem oral). Explorou o espaço, movendo-se a si e os objetos de um lugar para o outro (emergência da linguagem motora).

Narrar-Significar

Revisitou experiências significativas através de registos fotográficos.

Na sala de 1 ano partilham-se talentos, saberes e interesses intergeracionais

As experiências semanais, desenvolvidas com os utentes do Centro de Dia, inspiraram a criação de laços entre crianças e seniores.

Num dos encontros, o J. privilegia a interação com uma das senhoras. Confeccionam em conjunto um bolo.



O J. partilha com a senhora a colher de pau e mexem a massa vigorosamente. Olha-a nos olhos, como que a confirmar a sua competência para a tarefa. Sorri.

Noutro encontro, uma proposta de expressão plástica volta a juntá-los. Com uma tela, tintas e pedaços de cartão, criam uma pintura coletiva.



O J. explora a tinta com as mãos e transfere-a para a tela. A senhora vai criando com o cartão desenhos que despertam a atenção do J. Experimenta imitá-la. No momento em que dá por concluída a tarefa, pergunta-lhe: Já tá?

Observação do bem-estar do J.

Nível de bem-estar: Muito elevado

A observação demonstra que o J.. atingiu o mais elevado nível de bem-estar. Envolveu-se espontaneamente na interação com adultos não-familiares, partilhando processos e realizações. Apresentou energia no modo como se expressou verbal e não-verbalmente. Evidenciou, portanto, sinais claros de abertura, de vitalidade e de satisfação.

A documentação das experiências com o Centro de Dia, a que as famílias tiveram acesso semanalmente, estimula o envolvimento da família do J. na sua jornada de aprendizagem. Com o seu apoio, e embora afastados geograficamente, a presença dos avós do J. faz-se sentir no quotidiano da sala.

Os pais do J. enviam duas fotografias dos avós. Numa das fotografias o J. identifica entusiasmado a avó paterna e a irmã.

Teresa: Quem é que está aqui?

J.: A avó... A Mexedes...

Teresa: Que belo piquenique com a avó!





Depois mostro-lhe uma fotografia da família materna. O J. fica imediatamente sensibilizado.

O previsível diálogo estabelecido naquele momento é substituído por colo e palavras de conforto que não consigo recuperar.

No final do ano letivo as famílias são desafiadas a partilharem “objetos que contam histórias”... dos avós. O J. partilha com o grupo uma garrafa com objetos significativos para a família.

Desses objetos destacam-se um pedaço do seu cabelo, que representa a tradição da ida ao barbeiro com o avô, e uma pen com a música preferida da irmã.

O J. mostra ao grupo a garrafa. Revela maior curiosidade pelo som produzido pelos objetos colocados dentro da garrafa.



A música do Michael Jackson serve para uma animada dança na sala. O J. reconhece-a, envergonhado.

Observação das experiências do J. com os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

Ser-Estar e Pertencer-Participar

O J. iniciou relações intergeracionais com seniores não familiares. Privilegiou a interação com um deles. Fortaleceu os laços que criou com os pares e com os adultos da sala. Foi capaz de reconhecer o envolvimento da sua família na vida da sala. Aprendeu mais acerca de si, dos outros e dos seus contextos de vida. Viu reconhecida a pluralidade de culturas em presença na sala.

Explorar-Comunicar e Narrar-Significar

Identificou através de linguagem verbal e não-verbal os adultos familiares. Participou numa comunicação bilateral para partilhar com os adultos e com os pares os processos e realizações.

Na sala de 2 anos a arte serve de provocação aos diálogos sobre a família

Dias depois do primeiro diálogo, revisito com o grupo as suas ideias sobre “A Família” de Almada Negreiros.

O J. debruça-se sobre a imagem...

J.: *O papá e a mamã estão a sigurá no bebé!
Está a dormir?*

Teresa: *Achas que estão a embalar o bebé?*

J.: *Sim, tá a dormir ao colo!*

[...]

Teresa: *E se esta família estivesse a escutar uma música, que música seria?*

[Silêncio]

Teresa: *Amanhã vou trazer algumas músicas que a família podia estar a ouvir...*



O compromisso assumido com o grupo é cumprido. Escutam-se três músicas previamente selecionadas: *clássica, quizomba e tradicional portuguesa*.

As crianças são desafiadas a se expressarem corporalmente ao ritmo das músicas e a representarem dramaticamente a pintura de Almada Negreiros.



O ambiente que se cria na sala surpreende-me. *O J. expressa-se corporalmente com energia, sem receio de se expor no centro da roda.* O grupo observa o par com entusiasmo e aguarda a sua vez pacientemente.

Depois do tempo de escuta e de experimentação, pergunto ao grupo:

Teresa: *Então o bebé adormeceu com que música?*

J.: *Esta! Nanananam...*

Observação do envolvimento do J.

Nível de envolvimento: Atividade intensa prolongada

Durante o período de observação envolveu-se no diálogo de fruição artística, verbalizando a sua interpretação da pintura. Experimentou o papel de espectador e o papel de criativo, apropriando-se progressivamente de elementos da linguagem estética e artística. Evidenciou, portanto, sinais claros de concentração, complexidade e criatividade.

Em tempo de brincadeiras, jogos e atividades observo que as crianças exploram os objetos, recriando o seu significado. Reconheço que esses sinais revelam uma forma de representação simbólica.

Em momento (inter)cultural, proponho a exploração de objetos antecipadamente selecionados por mim. Preocupe-me que o seu significado não fosse demasiado evidente.



Ao explorar um abajur...

J.: *É os binóculos.*

A partir do crescente interesse do grupo pela proposta, desafio a auxiliar A. a criar uma estória utilizando os mesmos objetos. Nasce, assim, “O Índio Missanga”, uma personagem partilhada com a comunidade educativa.



A mãe do J. aceita o convite para a primeira apresentação pública da estória. A postura do J. revela atenção e entusiasmo. Antecipa verbalmente alguns acontecimentos da sequência da estória.

crianças e entre crianças e adultos.

Numa dessas brincadeiras, abro e fecho uma mola do cabelo continuamente. O J. diz-me imediatamente:

J.: *É um crocodilo!*

Prendo a mola no seu cabelo...

Teresa: *Olha, o crocodilo está a comer o teu cabelo!*

O J. risse à gargalhada...



A documentação pedagógica destas experiências inspira a seguinte reflexão profissional:

A partir do reconhecimento da capacidade de representação simbólica, espontânea nas crianças, foram pensadas diferentes experiências de aprendizagem que permitiram o desenvolvimento da sua expressão dramática.

Com o apoio da equipa, o J. envolveu-se em situações intencionais de jogo dramático, apropriou-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e teve a oportunidade de fruir, na companhia da sua família, de uma manifestação desta modalidade artística.

Observação das experiências do J. com os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

Ser-Estar e Pertencer-Participar

O J. apresentou e representou as suas ideias ao grupo. Desfrutou da companhia da mãe numa atividade de fruição proporcionada pela equipa.

Explorar-Comunicar e Narrar-Significar

Expressou-se de forma rítmica através do corpo. Verbalizou as suas ideias sobre os desafios criativos que lhe foram colocados e envolveu-se em situações de jogo dramático.

3.1.2.1 Narrativa sobre a jornada de aprendizagem do J. na creche

Esta narrativa sustenta-se nas áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação para fundamentar a avaliação do percurso de aprendizagem do J.:

Identities

O J. integrou o grupo da sala de berçário com quatro meses. Desde o primeiro dia na creche, experimentou um clima de confiança entre a equipa e a sua família, vendo reconhecidos e valorizados os seus laços de pertença social e cultural. Progressivamente foi sendo capaz de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

Relações

Nestes primeiros três anos da sua vida, criou laços com os adultos e com os pares da sala e aprendeu a respeitá-los, independentemente das suas similitudes e diferenças. Foi progressivamente capaz de resolver situações de conflito de forma autónoma. Em situações de diálogo em grupo, soube escutar as ideias dos outros e expressar as suas, desenvolvendo uma atitude crítica e interventiva.

Linguagens

Nas experiências de aprendizagem que desenvolveu, foi conquistando a consciência e o domínio do seu corpo e apropriando-se das múltiplas possibilidades dos materiais que tinha à sua disposição. Utilizou diferentes linguagens para interagir com os outros, para exprimir os seus pensamentos e emoções e para dar sentido e representar o mundo que o rodeia (emergência da linguagem corporal, artística, científica, oral, ...).

Significados

Ao visitar, sob a forma de documentação pedagógica, as situações que viveu, relembrou ações, explorações, diálogos, ... Criou compreensão sobre as experiências de aprendizagem, atribuindo significado ao que observou, experimentou, descobriu e aprendeu em companhia.

3.1.3 A documentação pedagógica da jornada de aprendizagem do M.

Na sala de berçário constroem-se experiências sociais positivas

De forma a diversificar os materiais que disponibilizo para o tempo de brincadeiras, jogos e atividades, e a enriquecer as explorações que as crianças desenvolvem autonomamente, planifico a proposta de Cesto dos Tesouros (Goldschmied & Jackson, 2006).

Em tempo de trabalho em pequenos grupos, organizo o ambiente considerando o conforto das crianças e a sua disposição em relação ao cesto. Garanto que são capazes de alcançar com facilidade os materiais. A minha presença é atenta, mas não invasiva.

Observo e registo as interações que o M. cria com o Cesto dos Tesouros. Esta documentação permite-me compreender a diversidade de ações que desenvolve e as diferentes decisões que toma.



O M. observa o cesto, debruça-se e agarra uma casca de coco. Leva-a à boca e bate no colchão. É sensível ao barulho feito pela S. com duas taças de metal. Comunica com ela através do olhar e de vocalizações.

Semanas depois, volto a repetir a proposta, incluindo novos materiais num cesto de

maiores dimensões.

Observo imediatamente que o M. coloca-se de joelhos para alcançar os materiais. Agarra uma maraca. Agita a maraca e observa o som que produz. Agita o corpo, como se estivesse a dançar. O interesse que desperta nos pares parece entusiasamá-lo. Agita ainda com mais energia o instrumento musical.



Observação do envolvimento do M.

Nível de envolvimento: Atividade intensa prolongada

Durante o período de observação o M. encontrou-se completamente absorvido pela proposta e fez uso das suas capacidades cognitivas para experimentar as múltiplas possibilidades dos materiais. Revelou iniciativa nas suas ações e foi capaz de levar a cabo as suas intenções. Evidenciou, portanto, sinais claros de concentração, precisão, complexidade e criatividade.

As experiências sociais desenvolvidas na sala do berçário são alargadas aos espaços da comunidade, nomeadamente na Quinta Pedagógica dos Olivais.



Numa das visitas, o M. observa as ovelhas na companhia da auxiliar A. A confiança que lhe transmite, permite-lhe aceder à experiência de forma tranquila, sem recear se aproximar dos animais. Grita. Uma das ovelhas aproxima-se. Senta-se imediatamente no chão e mantém-se vigilante às interações estabelecidas pela auxiliar.

Na continuidade da visita, planifico uma atividade de exploração das imagens dos animais da quinta com o projetor.

O M. revela curiosidade pela experiência. Aproxima-se com confiança. Comunica através de gestos e de vocalizações as suas sensações e descobertas. Apoio a sua exploração.

Teresa: É a vaca... Enquanto imito o som, faço-lhe cócegas. O M. ri.



A documentação da experiência de projeção das imagens proporcionou a planificação de uma atividade de fruição artística: a exploração da narrativa “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi, através de um teatro de sombras.



O M. aproxima-se do cenário para explorar as sombras. Segue os movimentos que faço com as figuras. Ora em cima, ora em baixo, persiste para as alcançar.

A partir das experiências anteriormente documentadas, diversifico, mais uma vez, os materiais para o tempo de brincadeiras, jogos e atividades. Seleciono para a biblioteca da sala diferentes livros relacionados com os animais da quinta.

O M. observa atentamente as figuras. Interessa-se pela dinâmica que o livro sugere: abre e fecha as janelas repetidamente. A S. aproxima-se. Trocam vocalizações e risos entre si.



Em momento (inter)cultural, o M. tem acesso à documentação pedagógica das experiências anteriores.

Mostro-lhe no *tablet* uma fotografia e narro a situação em que é o protagonista.



O M. parece curioso com este material. Dá uma gargalhada e bate com as mãos no tablet.

No final do ano, partilho com a família do M. o portfólio de aprendizagem. A mãe decide partilhar um episódio que reflete a sua sensibilidade para o modo como o M. comunica com ela, mesmo sem se expressar por palavras:

Lembro-me do sorriso dele ao conseguir levantar-se sozinho, agarrado ao sofá, e olhar para mim. Queria ter a certeza que tinha visto o que ele tinha feito... E sim, eu vi!

Todos os dias me surpreende, mas o melhor de tudo é ver o M. a se expressar cada vez melhor (mãe do M.).

Observação das experiências do M. com os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

Ser-Estar

Expressou iniciativa através das suas ações e foi capaz de resolver problemas com que se deparou nas experiências.

Pertencer-Participar

Envolveu-se espontaneamente em interações em jogos sociais iniciados pelos adultos.

Explorar-Comunicar

Comunicou interesses e motivações de forma não-verbal (emergência da linguagem oral). Combinou gestos, produziu sons, observou e escutou num sistema de comunicação bilateral (emergência da linguagem oral).

Explorou o espaço, movendo-se a si e os objetos de um lugar para o outro (emergência da linguagem motora).

Narrar-Significar

Revisitou experiências significativas através de registos fotográficos.

Na sala de 1 ano partilham-se talentos, saberes e interesses intergeracionais

Nos encontros intergeracionais, o grupo teve oportunidade de interagir com os seniores do Centro de Dia em diferentes contextos e de experimentar diferentes modalidades de exploração e de comunicação conjunta.



Num dos tempos de brincadeiras, jogos e atividades, o M. escolhe brincar na área das expressões, onde tinha à sua disposição materiais de expressão plástica. Na companhia de uma das senhoras, experimenta pintar com as esponjas e as tintas sobre uma tábua de madeira.

A presença próxima da senhora não parece incomodá-lo. Concentra-se na tarefa e interage por palavras, como que a querer aprovação para o seu trabalho.

M.: É sim?! Tá?

Noutro dia, numa visita à Quinta Pedagógica dos Olivais, o M. disfruta da companhia de outra senhora, enquanto observa as cabras.



Dá uma gargalhada ao escutar o som dos animais. Olha para a senhora e diz: Bó! A cába méee!”

A partir dos primeiros encontros, as crianças começam a tratar os seniores do Centro de Dia por “avós”.

Observação do bem-estar do M.

Nível de bem-estar: Muito elevado

A observação demonstra que o M. atingiu o mais elevado nível de bem-estar. Envolveu-se espontaneamente na interação com adultos não-familiares.. Apresentou energia no modo como se expressou verbal e não-verbalmente. Evidenciou, portanto, sinais claros de abertura, de vitalidade e de satisfação.

A propósito do desafio de partilha de “objetos que contam histórias”... dos avós, o M. partilha com o grupo os óculos da sua avó materna.



Em momento (inter)cultural, o M. experimenta os óculos.

Teresa: De quem são os óculos, M.?

M.: Os ocuos da bó do Tim.

É recetivo à partilha do seu objeto com o par. Dá uma gargalhada com a brincadeira que os óculos provocam.

Observação das experiências do M. com os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

Ser-Estar e Pertencer-Participar

O M. iniciou relações intergeracionais com seniores não familiares. Fortaleceu os laços que criou com os pares e com os adultos da sala. Foi capaz de reconhecer o envolvimento da sua família na vida da sala. Aprendeu mais acerca de si, dos outros e dos seus contextos de vida. Viu reconhecida a pluralidade de culturas em presença na sala.

Explorar-Comunicar e Narrar-Significar

Identificou através de linguagem verbal e não-verbal os adultos familiares. Participou numa comunicação bilateral para partilhar com os adultos e com os pares os processos e realizações.

Na sala de 2 anos a arte serve de provocação aos diálogos sobre a família

No momento (inter)cultural em escuto as ideias do grupo sobre “A Família” de Almada Negreiros, o M. participa:



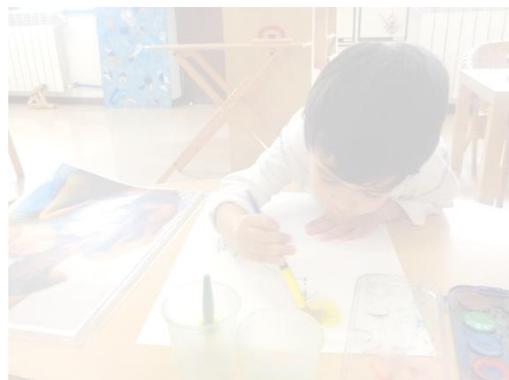
Teresa:Hoje trouxe uma pintura para vermos...

C.: A mamã... O pai... O bebé [...] Uma famiua!

M.:O chapéu do pai.

[...]

Para o tempo de trabalho em pequenos grupos, proponho que o M. represente a pintura em duas etapas. Primeiro com uma caneta preta e, só depois, com aguarelas.



Teresa: *Tu também sabes pintar. Podes experimentar pintar “A Família”...*

O M. observa a pintura e experimenta reproduzi-la. É sensível à disposição das figuras. Enquanto desenha vai descrevendo:

M.: O chapéu do pai... A mãe... O bebé... E o boneco.

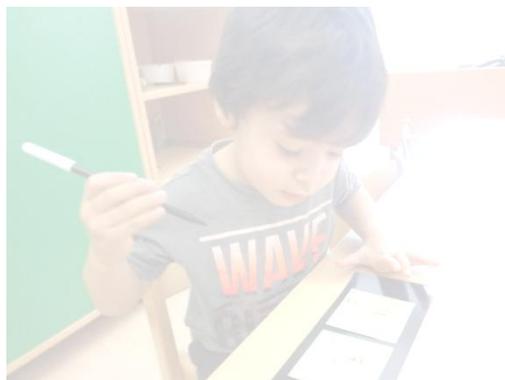
Observação do envolvimento do M.

Nível de envolvimento: Atividade intensa prolongada

Durante o período de observação envolveu-se no diálogo de fruição artística e teve a oportunidade de experimentar o papel de criativo, apropriando-se progressivamente de elementos da linguagem estética e artística. Evidenciou, portanto, sinais claros de concentração, complexidade e criatividade.

A partir dos diálogos sobre “A Família” de Almada Negreiros o M. a dialogar sobre a sua família e a representá-la para afixar na sala. Em tempo de trabalho em pequenos grupos, desenvolve a proposta em *post-its*.

Enquanto toma decisões para o desenho vai comunicando comigo:





M.: A mãe... A avó... A tia... A Diana... O pai ... a avó Mena.

Concluída a tarefa, afixa na parede os desenhos e diz-me:

M.: Tá lindo! É do Tim!

Espontaneamente, em tempo de brincadeiras, jogos e atividades, decide voltar a desenhar a família. Apoio a sua decisão e disponibilizo-lhe lápis de carvão.



Surpreende-me o modo como se envolve na experiência. A sua postura corporal a pegar o lápis desperta a minha atenção. Documento o momento e registo o que vai relatando. Percebo que decide incluir os mesmos elementos do desenho anterior.

M.: A mãe é esta... A avó... A tia... A Diana. A minha pima... O pai ... a avó Mena.

Neste processo, a mãe do M. é escutada sobre o valor da documentação pedagógica:

É graças à documentação pedagógica que fico a par das atividades e consigo perceber a evolução do M. nas diversas áreas.

Consigo também perceber como ele está a crescer e como vai desenvolvendo as suas capacidades. Além disso fico a conhecer as preferências do meu filho.

Sempre que há uma nova partilha no corredor eu e o M. perdemos uns minutos a ver. O M. conta-me como foi a experiência. É agradável ver como ele me relata aqueles momentos com alegria (mãe do M.).

Observação das experiências do M. com os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

Ser-Estar e Pertencer-Participar

O M. expressou a sua opinião em grupo. Envolveu-se numa proposta complexa que necessitou de duas etapas (em dias diferentes) para a sua conclusão.

Explorar-Comunicar e Narrar-Significar

Explorou e utilizou, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura e desenho), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas e formas). Dialogou com os pares e com os adultos sobre imagens que apreciou e/ou criou.

3.1.3.1 Narrativa sobre a jornada de aprendizagem do M. na creche

Esta narrativa sustenta-se nas áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação para fundamentar a avaliação do percurso de aprendizagem do M.:

Identidades

Desde o primeiro dia de Setembro de 2015, que o M., com cinco meses, integrou o grupo da sala de berçário. Neste novo contexto, viu respeitadas as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural. O clima de confiança criado entre a equipa e sua família permitiu que se sentisse valorizado e escutado nos seus interesses e necessidades e que desenvolvesse a sua autoestima.

Relações

Na creche foi capaz de criar laços com os adultos e com os pares da sala. Aprendeu a respeitar a diversidade e a solidarizar-se com os outros. Colaborou com os pares em atividades de pequeno grupo, envolvendo-se no(s) processo(s). Em situações de diálogo em grande grupo expressou as suas ideias sem receio da exposição e escudou as ideias de todos.

Linguagens

As experiências de aprendizagem que desenvolveu permitiram-lhe conhecer e usar o seu corpo, criando uma imagem favorável de si. Progressivamente aprendeu a dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios e a controlar movimentos de perícia e manipulação, apropriando-se, desta forma, das características dos materiais que tinha à sua disposição. Utilizou diferentes meios de expressão e comunicação para estruturar e representar a sua compreensão do mundo (emergência da linguagem corporal, artística, científica, oral, ...).

Significados

Em diálogo com os adultos (familiares e não-familiares) e com os pares, lembrou situações significativas da sua jornada de aprendizagem, quer através da documentação pedagógica, quer de registos fotográficos ou de produções. Criou compreensão sobre as experiências de aprendizagem, atribuindo significado ao que observou, experimentou, descobriu e aprendeu em companhia.

3.2 Narrativa sobre transformação do ambiente educativo experimentada na sala de 2 anos

A análise da documentação pedagógica das jornadas de aprendizagem da I., do J. e do M. na creche permitiu a tomada de consciência e a assunção de um ciclo de ação pedagógica centrado no adulto. Conforme salientam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), os estilos de interação adulto-criança são uma dimensão vital da pedagogia, de tal modo que “mediar a aprendizagem na qual a criança exerce agência, exige autovigilância dos estilos interativos porque nem todos são igualmente promotores do exercício de agência da criança” (idem, p. 18).

A reflexão profissional cooperada sobre o cotidiano praxiológico da sala A, por via da formação em contexto, revela que os interesses e necessidades das crianças são reconhecidos, respeitados e mobilizados para a planificação pedagógica, mas que as propostas de aprendizagem experiencial são quase sempre determinadas e avaliadas pelo adulto.

Reconhece-se que “a agência do professor [...] requer transformar estruturas, sistemas, processos, interações que eventualmente se constituem em constrangimento à agência das crianças e, assim, à mediação” (idem, p. 18), por isso importa analisar a documentação pedagógica das jornadas de aprendizagem em investigação. Assume-se um foco no último ano letivo, por ter sido determinante para a percepção do estilo de mediação adotado.

Um excerto da documentação da I. na sala de 2 anos revela, por exemplo, a participação da criança na planificação das experiências:

*A partir de uma pintura de Almada Negreiros, o grupo tem oportunidade de **observar, dialogar e experimentar** e, assim, potenciar o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos.*

*Início, em momento (inter)cultural, o diálogo sobre “A Família” de Almada Negreiros. **Suspendo a minha voz para escutar as ideias das crianças** [...].*

*Em tempo de trabalho em pequenos grupos, **recupero o diálogo sobre a pintura e desafio a I. a representá-la.***

[...]

Disponibilizo uma folha e uma caneta de acetato para o efeito.

[...]

*Os diálogos sobre “A Família” de Almada Negreiros dão lugar aos diálogos sobre a família da I. Em tempo de trabalho em pequenos grupos, **proponho a representação da família em post-its.***

A exploração de uma imagem de uma obra de arte motiva a escuta das ideias da I.; no entanto, as propostas que sucederam e a escolha dos materiais foi decidida exclusivamente pelo adulto. Reconhece-se, portanto, que a negociação de propósitos entre o adulto e a criança foi limitada. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) salientam os requisitos de uma “planificação solidária” (idem, p. 123):

O fluir dos processos pedagógicos participativos não é previsível, não é um processo linear nem totalmente programável. Envolve a complexidade de reunir crianças competentes e professores competentes, ambos tendo o direito de expressar seus propósitos para as situações educativas, para as atividades e projetos. Envolve os desafios de comunicar, de negociar o estabelecimento de compromissos para a planificação da experiência educativa e o seu desenvolvimento da ação (idem).

No caso da documentação do J., na sala de 2 anos, é possível refletir sobre a participação da criança na ação:

*Em tempo de brincadeiras, jogos e atividades **observo que as crianças exploram os objetos, recriando o seu significado.** Reconheço que esses sinais revelam uma forma de representação simbólica.*

*Em momento (inter)cultural, **proponho a exploração de objetos antecipadamente selecionados por mim.** Preocupe-me que o seu significado não fosse demasiado evidente.*

[...]

*A partir do crescente interesse do grupo pela proposta, **desafio a auxiliar A. a criar uma estória utilizando os mesmos objetos.***

[...]

*A **presença dos materiais na sala, por diversos dias, resulta em brincadeiras espontâneas entre crianças e entre crianças e adultos.***

A exploração de objetos do quotidiano partiu da escuta de um interesse das crianças; no entanto a seleção foi feita pelo adulto, tal como a construção da narrativa que foi

apresentada à comunidade educativa. Reconhece-se que o J. poderia ter sido envolvido nas duas ações.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) parafraseiam Tomasello (1998) para explicitar o valor da atenção partilhada na ação pedagógica, afirmando que “não basta para a criança situações interativas que a estimulem, mas criar situações em que, em conjunto, criança e adulto dêem atenção a um objeto que se torna partilhado, a uma ação que se torna partilhada” (idem, p. 25).

A documentação do M. na sala de 2 anos permite refletir sobre a participação da criança na avaliação.

*Esponaneamente, em tempo de brincadeiras, jogos e atividades, **decide voltar a desenhar a família. Apoio a sua decisão e disponibilizo-lhe lápis de carvão.***

[...]

Documento o momento e registo o que vai relatando.

Neste caso, a planificação foi desenvolvida pela criança. O adulto apoia a ação e documenta-a, mas perde a oportunidade de envolver o M. na avaliação da experiência.

Ao acederem à documentação pedagógica da aprendizagem experiencial as crianças “vêm-se no espelho do progresso realizado no ser e no aprender, da evolução do ser e do aprender e, com isso, em diálogo consigo e com os outros, pares e adultos, criam nova compreensão sobre as jornadas de aprendizagem em desenvolvimento [...]” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 16).

Neste processo de tomada de consciência da necessidade de dar voz às crianças, para a construção negociada do ciclo de ação pedagógica, importa refletir criticamente sobre o estilo de mediação que se quer alcançar, sustentado na pedagogia explícita que se pratica – A Pedagogia-em-Participação.

Oliveira-Formosinho (2018) considera que, para a coconstrução da intencionalidade educativa, o profissional deve suspender a sua própria voz para dar espaço à voz da criança. Tal abordagem exige, como refere, “uma suspensão ética do adulto para que a sua prática não crie uma sequência de ações estandardizadas dirigidas a obter respostas previsíveis das crianças” (idem, p. 42). Nas suas palavras, “suspender gestos e falas; escutar e esperar; constituem-se num silêncio profissional que não é demissionário, mas

expectante e respeitoso” (idem). Esta abordagem constitui-se, portanto, numa nova forma de fazer mediação pedagógica.

A criança participa efetivamente no cotidiano quando o profissional escuta e documenta o que ela faz e, a partir daí, negocia a planificação educativa e cria de compromissos para a ação a desenvolver. Deste modo, “a documentação pedagógica que presta atenção consciente à criança tem no âmago dos seus processos a suspensão ética dos saberes, fazeres e poderes da educadora para permitir à criança o exercício dos seus saberes, fazeres e poderes” (idem, p. 43).

Na Pedagogia-em-Participação, conforme refere Oliveira-Formosinho (2018), a documentação pedagógica permite aceder à compreensão da criança através de sucessivos atos comunicativos e tem potencial para revelar um processo dinâmico de crescer no aprender, integrado com o crescer no ser.

Não obstante, a documentação pedagógica constitui-se também como um poderoso instrumento de regulação do estilo de mediação pedagógica adotado pelo profissional. De acordo com a autora, “a documentação é um meio para monitorizar os processos de aprendizagem e ensino, tendo em conta os princípios de que se parte e a intencionalidades educativa que se almeja” (idem, p. 44). Afirma mesmo que a documentação pedagógica está no âmago da autorregulação profissional:

Fazer documentação exige a ética da suspensão [...] que permite dar atenção consciente à criança, vê-la e ouvi-la em ação, registar a sua voz, obtendo informação para refletir no contexto e processos educativos em desenvolvimento e, assim, monitorizar o quotidiano. Permite ainda fazer planificação solidária com as crianças e o grupo, negociando compromissos para a ação educativa provindos dos propósitos das crianças e da intencionalidade educativa profissional (idem, p. 44).

A partir da análise da documentação pedagógica das jornadas de aprendizagem da I., do J. e do M. na creche e da reflexão profissional cooperada sobre o estilo de mediação pedagógica adotado, experimenta-se um processo participado de planificação-ação-avaliação na sala de 2 anos, a partir da escuta documentada dos interesses das crianças para a aprendizagem.

3.2.1 A documentação pedagógica da jornada de aprendizagem do grupo na sala de 2 anos – A experimentação de um processo participado do ciclo de ação pedagógica

Em tempo de brincadeiras observo com surpresa que, na área das construções, as crianças são capazes de criar diferentes “ambientes”. Os seus materiais prediletos são as figuras dos animais e os blocos de madeira.



A auxiliar M. apoia as suas escolhas. Participa nas brincadeiras e sugere a utilização de outros materiais para as enriquecer (p. e. a utilização de barro).

A partir desta escuta, planifico a exploração da estória d’Os Três Porquinhos, por me parecer apropriada para responder ao interesse do grupo: a criação de diferentes “ambientes” na área das construções.

Da exploração do conto tradicional destaca-se a curiosidade das crianças pelos materiais de construção das casas, uma vez que cedem (ou não) ao sopro do lobo:

G.: É di palhinha. / M.: Paus! / S.: Vai tudo pelo ar! / K.: Tijóus / H.: É muito fóti!



Assumo com elas, então, o compromisso de construção das três casas:

Teresa: Onde é que podemos encontrar palhinhas e paus? / M.: Na rua!



A partir da ideia da M., planifico a recolha de materiais naturais no jardim.

L. C.: Foias... Panhei foias!

I.: Painhas... Paus...

J.: Mais paus...

L. B.: Muitos!

Em tempo de trabalho em pequenos grupos desafio o J. a construir a primeira casa. Com a caruma dos pinheiros do jardim, um funil e cola branca, a casa de palha ganha forma.

J.: É painhas?!

Teresa: Sim, vamos tentar construir a casa de palhinhas.

J.: Eu ajudo-to! Éssim?!

Teresa: É... Vai ficar ótima!



Em grande grupo apresentamos o resultado do trabalho e escutamos as reações:

H.: Uau! É casa di painha! Imita o lobo a soprar.

[...]

A conclusão das casas sugere o reconto da

história em momento (inter)cultural.

H.: Os poquinhos [...] São tês [...]

L. B.: Um, dôs, tês!

M.: O mau (o lobo mau) [...]

J.: Quê mou o rabo!

[...]



A solidariedade que o grupo manifesta no final da estória d'Os Três Porquinhos, revela a sua empatia pela personagem do lobo:

I.: Coitadinho do ôbo. / G.: Tem dói-dói!

Para responder às inquietações das crianças, proponho dar continuidade ao enredo da estória. Em grande grupo começo por questioná-las sobre a fuga do lobo.



Teresa: *Para onde foi o lobo?*

S.: *Foi pó mar.*

J.: *Foi para a páia.*

S.: *Fazê castelos.*

[...]

M.: *A casa de paus.*

Teresa: *A casa de paus tinha voado...*

M.: *Ahhh* (mostra-se pensativa).

J.: *E depois apanhou os paus.*

[...]

L. B.: *Pá fuesta. Pá casa da Nonô.*

Para o registo das ideias do grupo, experimento o papel de provocação (questão-chave: *Para onde foi o lobo?*) e de suspensão (escuta e registo das ideias). Sempre que considero necessário, intervenho para perceber o desenvolvimento da sua linha de pensamento. Surpreende-me a espontaneidade e criatividade das ideias que verbalizam.

Depois dos diálogos em grande grupo, experimento colocar a questão-chave a um pequeno grupo.

Teresa: *Para onde foi o lobo?*

S.: *Fugiu pá páia!*

Teresa: *E quando chegou à praia o que é que o lobo fez?*

M.: *Catéus* (Castelos)...

Teresa: *Sentou-se a fazer castelos com a rabinho queimado?!*

K.: [Foi] à água.

S.: *É fria* (fria)!

Teresa: *Então... O lobo fugiu para a praia... Foi para a água fria...*

A S. repete a ideia que defendeu no primeiro diálogo. A ideia da M. surpreende-me. Espontaneamente revisita a sua experiência de praia. Coloco-lhe uma questão provocatória a que o K. responde. A S. reconhece a lógica do par. Faço um resumo das ideias para a continuidade da estória. Registo por escrito o enredo que foram capazes de criar.

No dia seguinte retomo a conversa com o pequeno grupo. Lanço-lhes um desafio, como forma de assumir um compromisso para a continuidade da estória.

Teresa: *Vamos contar aos amigos para onde fugiu o lobo?*

M.: *Pá praia!*

Teresa: *Precisamos do lobo, do caldeirão, ...*

K.: *Da água quente!*

Teresa: *E a praia como fazemos?!*

S.: *A água é azuu* (azul).

M.: *É fria* (fria)!

Teresa: *Podemos usar o lenço azul da área do faz-de-conta...*



A M. responde ao meu desafio revisitando a ideia assumida no dia anterior. Como forma de partilha das ideias destas crianças, pensei numa dramatização. Começo por inventariar o material necessário. O K. ajuda-me nesta tarefa. Tento envolvê-las ainda mais nas decisões, questionando-as sobre a representação da praia. Surpreende-me as respostas da S. e da M. que apelam à cor e à temperatura da água da praia. Faço uma sugestão de material que vai ao encontro das suas ideias.



Em momento (inter)cultural partilhamos a dramatização com o grupo.

Teresa: O lobo subiu a chaminé, caiu no caldeirão de água muito quente...

A M. levanta a panela no ar e o K. deixa o lobo cair na panela. Corre em direção à S. que o aguarda com o lenço (água do mar).

[A S. não se sente confortável com o alvoroço do lobo e retira-se de cena]

A M. assume o papel da S. e agita o lenço, como se fossem ondas. O K. “mergulha” o lobo no “mar”.

Depois da dramatização, reflito com o pequeno grupo sobre as consequências das suas decisões para a continuidade da estória. Não tinha ficado explícito se o lobo teria ou não melhorado a sua condição de saúde.

Teresa: O lobo fugiu para a praia... Foi para a água fria... E ficou melhor?

S.: O ôbo mau tinha dói-dói e foi ao doutor.

Teresa: E o que é que o doutor lhe fez?

K.: Tomada (Pomada)!

M.: O ôbo não tem um penso.

Teresa: Podemos ver na nossa caixa dos primeiros socorros se temos lá algum penso.

Teresa: Os amigos podem-nos ajudar a cuidar do lobo...

Mesmo depois do mergulho, a S. considerou a presença de um médico indispensável para o tratamento do lobo. O K. e a M. revisitam imediatamente as suas experiências de utentes de cuidados de saúde. Assume-se um novo compromisso de cuidado do lobo. Afinal a M. considerou negligente o tratamento prestado ao lobo. Afirmo a necessidade de envolver o restante grupo nas descobertas destas crianças.

Em grande grupo escuto as ideias das crianças para o tratamento do lobo. A caixa de primeiros socorros, disponível na área do faz-de-conta, serve o desenvolvimento das suas intenções.



Teresa: *Como é que tratamos do rabinho do lobo?*

As crianças equipam-se a rigor.

K.: *Tum-tum... Tum-tum* (com o estetoscópio confirma que o lobo está vivo e que respira)...

L. B.: *O penso no dói-dói?!*

O M. revela-se um assistente atento.

3.2.1.1 Narrativa sobre a jornada de aprendizagem do grupo na sala de 2 anos – A experimentação de um processo participado do ciclo de ação pedagógica

Esta narrativa sustenta-se nas áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação para fundamentar a avaliação do percurso de aprendizagem do grupo:

Identidades

O ambiente de exploração e comunicação em torno d'Os Três Porquinhos permitiu que as crianças participassem na tomada de decisões sobre a sua jornada de aprendizagem e desenvolvessem uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no seu mundo próximo.

Relações

O modo sensível e empático com que as crianças se “relacionaram” com as personagens da estória, revela a apropriação de valores indispensáveis para a sua formação pessoal e social. Foram capazes de reconhecer emoções e sentimentos dos outros. Verbalizaram as suas ideias e aceitaram também as ideias dos pares.

Linguagens e Significados

Representaram personagens ficcionadas e experimentaram papéis e situações da sua cultura familiar em momentos de jogo dramático. (linguagem dramática). Utilizaram diferentes materiais para representarem o que aprenderam e desenvolveram capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (linguagem plástica). Utilizaram palavras e/ou frases para descrever as suas ideias (linguagem oral).

Conclusões

Ninguém ensina nada a ninguém, todos aprendem em comunhão.

Paulo Freire

A presente investigação de natureza praxeológica procurou promover, fundamentar e pesquisar o processo de transformação do ambiente educativo da sala A. Por se tratar de uma metodologia útil e rigorosa, permitiu a autorregulação profissional e a adoção de um estilo de mediação pedagógica (mais) respeitoso dos modos de exploração e de comunicação da(s) criança(s) em idade de creche.

A ideia de Paulo Freire, em epígrafe, remete para uma conceção de investigação que, “distinguindo papéis, funções e contributos de cada ator, não os separa, antes os conecta, criando a ideia de *aprendizagem em companhia*” (Formosinho, 2016, p. 21).

Nesta investigação, aprender em companhia, de pares profissionais, por meio da formação em contexto, ajudou a refletir sobre o estilo de mediação pedagógica adotado e a experimentar a construção partilhada da intencionalidade educativa e dos propósitos para a aprendizagem das crianças e do grupo. Oliveira-Formosinho (2018) reflete sobre o valor da aprendizagem profissional em companhia para a transformação das relações e interações. Em diálogo com Vygotsky, reconhece que a *companhia* “ajuda a relação comunicacional a sair do modo implícito e rotineiro, diretivo e convencional, e a apropriar-se de uma disposição profissional reflexiva e crítica” (idem, p. 42).

Malavasi e Zoccatelli (2018) vão ao encontro desta ideia, defendendo que refletir com pares profissionais, sobre o sentido e os significados das decisões pedagógicas, significa “adotar uma abordagem que valoriza o intercâmbio entre teoria e prática, mantendo o diálogo constante entre pensamento e ação, observação, planeamento e documentação, formação e autoformação” (idem, p. 151). Consideram que, tal abordagem, implica não só avançar e progredir, mas também possibilita parar e recuar, para melhor compreender a ação educativa.

Nesta investigação, aprender em companhia, de crianças, por meio da experimentação da mediação pedagógica solidária, ajudou a compreender que a intencionalidade educativa é permanentemente desafiada a dialogar com os seus propósitos para criar as situações educativas. De tal modo que exige do profissional “imaginação para

harmonizar no cotidiano as duas dinâmicas motivacionais – a da criança e a do adulto” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 40). A Pedagogia-em-Participação, enquanto gramática pedagógica participativa, vê a criança como “portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidade e propósitos” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 41). Neste sentido, reconhece-se que a criança deve ser respeitada, ouvida, respondida e, por isso, incluída no processo educativo.

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2018), “só há construção negociada (coconstrução) da ação educativa quando os adultos colaboram com as crianças” (idem, p. 41). A autora refere ainda o seguinte:

Como assumimos que cada criança é coconstrutora da sua aprendizagem, propomos uma pedagogia cujo primeiro movimento é o de querer descobrir cada criança para a incluir num quotidiano de descoberta, ação e aprendizagem (idem).

De acordo com Malavasi & Zoccatelli (2018), se a criança é coprotagonista da construção dos conhecimentos, a ação educativa não é a de transmitir mas a de escutar. Acreditam, também, que “o conhecimento é sócio-construção, onde os tempos e os modos são individuais, mas necessitam do encontro com o outro (entendido como pessoa mas também como ambiente) para se realizar” (idem, p. 8). Na suas palavras:

[As crianças são] indivíduos competentes, construtivos e interativos que requerem e necessitam ter ao pé de si um adulto que se responsabilize por escolher, experimentar, discutir, mudar e refletir; um educador apto a concentrar-se mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de conseguir resultados. Um adulto que trabalha para promover o prazer da estupefação e do espanto, acreditando que o conhecimento [...] se estrutura em avanços e retrocessos em múltiplas direções, se desenvolve e se articula de forma reticular em que os nós conceituais e as possíveis conexões resultantes constituem os percursos específicos de aprendizagem de cada indivíduo e contribuem para a construção de processos cognitivos e de aprendizagem únicos e irrepetíveis (Malavasi & Zoccatelli, 2018, p. 8).

A mediação pedagógica que compreende a agência da criança na coconstrução do conhecimento implica, segundo Oliveira-Formosinho (2018), “utilizar a documentação pedagógica para a compreender e incluir no quotidiano pedagógico” (idem, 43). A documentação pedagógica disponibilizada no portfólio individual da criança, nas paredes do Centro Infantil, no portfólio profissional é um meio privilegiado para a mediação pedagógica, para descobrir a criança, para a incluir no processo educativo.

Para Oliveira-Formosinho (2018), a documentação pedagógica é a chave para instituir a participação, porque ajuda a ver e compreender cada criança e o grupo. Mas, para isso, afirma que é também necessária a suspensão do adulto:

A compreensão documentada permite a reflexão crítica e partilhada que está no âmago da monitorização da qualidade e que sustenta a criação de compromissos entre saberes e fazeres das crianças e da educadora, de modo a poder planificar e viver o quotidiano educativo em companhia e colaboração (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 44).

Do ponto de vista metodológico, Malavasi e Zoccatelli (2018) defendem que o hábito de documentar permite aos profissionais organizar as informações que recolhem no quotidiano, dar a conhecê-las de maneira organizada, clarificar objetivos e as fases do processo, dar significado àquilo que se realizou, analisar criticamente e construir novos saberes a partir da experiência vivida. Além disso, permite também rever o processo, para refletir sobre este e melhorá-lo continuamente, até à sua conclusão, se necessário.

Malavasi e Zoccatelli (2018) clarificam mais detalhadamente a sua abordagem face à documentação pedagógica:

Pensar na documentação como dimensão constitutiva, e não “acessória” do trabalho educativo, significa reconhecê-la como uma escolha necessária e não opcional, como parte vital dos processos que constituem uma profissionalidade dinâmica e em contínuo crescimento. A ideia é que se estamos interessados em aprofundar e conhecer os processos que estão na base da construção das relações e das aprendizagens – das crianças e dos adultos – precisamos de produzir documentação sobre os contextos e situações que as geram e sobre os procedimentos que as atravessam (p. 157).

Os mesmos autores reconhecem na documentação um possível instrumento de avaliação e autoavaliação que permite aos profissionais reforçar o trabalho educativo que desenvolvem, defendendo-os daquilo que Rinaldi (2009) define como “a proliferação de instrumentos de avaliação cada vez mais anónimos, descontextualizados e apenas em aparência objetivos e democráticos” (como citado em Malavasi e Zoccatelli, 2018, p. 156).

Gandini (1999) vê a documentação pedagógica, acima de tudo, como um modo de revelar às famílias e aos outros profissionais o potencial das crianças, as suas capacidades em desenvolvimento e o que vivem na escola. No seu entender, a documentação pedagógica torna também as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por aquilo que experienciaram e que pode ter resultado num produto de que se orgulham. E ainda, ajuda os professores na avaliação do ambiente educativo e contribui para o progresso profissional.

Para terminar, importa refletir que, com esta investigação ficou claro que a documentação pedagógica não se refere ao registo cronológico de uma sequência de

atividades, mas a uma narrativa de aprendizagem que constituirá a sua memória. Segundo Oliveira-Formosinho (2018), documentar é criar “uma narrativa multidimensional que fala de aprendizagens plurais e integradas que nos permitem conhecimento complexo (*complexus* significa, em latim, tecido junto) porque aqueles elementos diferentes são inseparavelmente constitutivos do todo (foram tecidos juntos)” (idem, p. 44).

As narrativas tecidas nesta investigação, sobre o fazer, sentir, pensar e dizer de cada uma das crianças e do grupo da sala A, tentaram dar-lhes voz da forma mais fiel possível e revelar o processo de transformação do ambiente educativo criado consigo e para si. A expectativa é que, agora, possam ter “potencialidade de emigrar para outros lugares” (Formosinho, 2016, p. 34), para que outros se possam ver, se rever, tornando este um património o mais possível partilhado.

Bibliografia

- Araújo, S. (2014). «Avaliação da qualidade em creche: O bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais», *Nuances: Estudos sobre Educação (UNESP)*, v. 25, nº 3, pp. 100-105.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boada, H. (1992). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (2008). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dyson, A. & Genishi, C. (2010). «Perspetivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância». In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 265-300.
- Formosinho, J. (2016). «Estudando a Praxis Educativa: O Contributo da Investigação Praxeológica», *Sensos II*, v. 6, nº 1, pp. 15-39.
- Gandini, L. (1999). «Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal». In E. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed, pp.145-158.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, B. (2013). «Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança». In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora, pp. 11-27.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013a). «A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação». In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, pp. 25-60.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013b). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). «Pedagogy-in-Participation: The need of coherent principles for assessment and evaluation». In J. Formosinho e C. Pascal (Ed.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood*. London: Routledge.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). «Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano», *Em Aberto*, v. 30, nº 100, pp. 115-130.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2018). «A Formação como Pedagogia da Relação», *FAEEBA*, v. 27, nº 51, pp. 19-28.

Oliveira-Formosinho, J. (2018). «Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche». In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora, pp. 30-70.

Oliveira-Formosinho, J. (2019). «A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária». In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal, *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, pp. 111-134.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). «A voz interpretativa da investigação qualitativa em educação de infância». In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1037-1066.