

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Em busca das vozes das crianças.**Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar****Margarida Domingues* e Elisabete X. Gomes****

*Católica-MOVE Microfinance

**Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
UIED-FCT Universidade Nova de Lisboa

*mmargaridadomingues@gmail.com

*elisabeteg@eseix.ipl.pt

Resumo

Este artigo procura contribuir para a reflexão sobre o lugar e o papel da investigação na formação das educadoras de infância. Foca uma experiência decorrida no âmbito da prática profissional supervisionada do mestrado em educação pré-escolar na qual as autoras se implicaram enquanto estagiária e supervisora. O processo formativo em análise entrelaça investigação reflexiva e experimentação pedagógica sobre a participação das crianças nos contextos formais de educação que frequentam. Defendendo-se que a participação das crianças é uma característica dos ambientes pedagógicos de qualidade, considerámos a necessidade de definir estratégias de escuta ativa das vozes das crianças como elemento central da iniciação à prática profissional vivida. O artigo é assim enquadrado por dois eixos temáticos: a reflexão sobre o lugar da investigação na formação inicial de educadores e a investigação desenvolvida por uma mestranda em situação de prática profissional supervisionada, que teve como objecto de estudo e de experimentação a busca das vozes das crianças.

Palavras-chave: crianças, participação, escuta ativa, investigação em educação.

INTRODUÇÃO

É este estar em investigação e não o fazer investigação. Este saber estar em investigação, ligar o objeto ao sujeito investigado é, aliás, uma das grandes vertentes das Ciências Sociais e Humanas que questiona os quadros epistemológicos tradicionais.

Teresa Ambrósio (1990)

Este artigo tem por objetivo contribuir para o debate sobre o lugar, o papel e a abordagem é investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar (MEPE). Com este objetivo norteador, foca uma experiência decorrida no âmbito da prática profissional supervisionada (PPS). Sendo um espaço curricular intenso e intensivo de debate e reflexão a partir de um período de experimentação pedagógica e de busca da identidade profissional, a PPS, torna-se um objeto particularmente relevante para compreender as características atuais da formação de educadores e a especificidade do lugar aí ocupado pelos temas e práticas de investigação. Neste artigo, perspetivamos a PPS como um processo de investigação em educação. Esta abordagem investigativa procura substituir uma *epistemologia do olhar* por uma *epistemologia da escuta*, resultante do “trabalho científico de questionamento e pesquisa a partir do interior do sector educativo e, na maior parte dos casos, por parte de profissionais e outros protagonistas dos fenómenos em estudo” (Alves e Azevedo, 2010, p. 11).

No caso que aqui se observa, a PPS tomou como elemento central um conjunto de questões relevantes para ambas as autoras que acreditam que “a voz das crianças é mais uma forma de confirmar aquilo que já muitos sabem e repetem: que se a democracia é boa para as crianças, as crianças são boas para a democracia” (UNICEF in Gimeno-Sacristán, 2008, p. 117). Tratou-se assim de defender e pôr em prática estratégias pedagógicas participativas assentes na convicção de que a escuta ativa e constante das crianças e a promoção da sua participação permitem ao educador criar situações de aprendizagem de qualidade em que as crianças sejam estimuladas para o maior leque possível de conteúdos. Desta forma, é através de um diálogo que escute a voz das crianças que se desenvolvem as suas interpretações da realidade e partilham e criam mundos sociais desafiando algumas conceções preconcebidas.

O artigo é assim enquadrado por dois eixos temático: a reflexão sobre o lugar da investigação na formação inicial de educadores e a investigação desenvolvida por uma mestranda em situação de prática profissional supervisionada e que teve como objeto de estudo e de experimentação *a busca das vozes das crianças*. Organiza-se em duas partes principais a que se acrescenta uma introdução e uma conclusão. A primeira parte apresenta uma pesquisa sobre conceções de criança enquadradas nos contributos recentes da sociologia da infância; a segunda relata um conjunto de práticas pedagógicas consistentes com a investigação teórica desencadeada e pontuada com excertos das narrativas reflexivas – elemento central deste *estar em investigação* proporcionado pela PPS.

I. CONCEÇÕES DE CRIANÇA: CONTEXTUALIZAÇÃO

Dada a alteração da visão da criança a que se tem assistido principalmente nos campos da Pedagogia, da Psicologia e das Ciências Sociais, a participação das crianças nos seus processos de aprendizagem tem vindo a assumir um papel incontornável. Para que se perceba essa

necessidade de participação, é necessário que se compreenda a evolução dos conceitos e da visão da criança e da infância uma vez que “o trabalho hermenêutico de interpretação da sua voz é relativamente recente, sendo ainda largamente predominante uma orientação epistemológica que se relaciona com as crianças como se elas fossem desprovidas de capacidades de reflexão da ação” (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2004, p. 3).

Na pedagogia, foi através de metodologias tradicionais e transmissivas que pretendiam servir todas as crianças de forma igual, que se consolidou uma visão da criança enquanto *infant*¹. No que respeita à psicologia, o predomínio de concepções da criança como “tábua rasa” e sem capacidades de reflexão pode estar relacionado com algumas teorias desenvolvimentistas “que perspetivam as crianças como seres dotados de uma epistemologia «em trânsito», percorrendo sucessivas etapas de desenvolvimento, numa lógica cumulativa, linear e progressiva, até atingirem os estádios cognitivos e morais adultos” (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2004, p. 4). As Ciências Sociais convergiram com estas teorias na medida em que encararam as crianças “prioritariamente como objetos ou destinatários de processos de socialização [...], pelos quais as gerações mais novas adquirem as normas, valores, crenças e ideias do seu grupo social de pertença, sendo induzidas à reprodução social” (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2004, p. 4).

No entanto, concepções emergentes têm aberto “novas perspetivas sobre a capacidade das crianças formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia” (Geertz in Sarmiento, 2002, p. 8). As críticas às pedagogias tradicionais e transmissivas que surgiram principalmente a partir do século XIX² são precursoras desta alteração por fomentarem o respeito pela individualidade, através de práticas pedagógicas baseadas em valores que incentivam o espírito democrático, a responsabilidade, a autonomia e a cooperação. No campo da Psicologia a visão da criança sofreu alterações na medida em que esta passou a ser considerada “na sua complexidade e na sua dimensão de competência específica, [...] dotada de um sentido próprio, pertinente e adequado aos contextos de vida das crianças” (Sarmiento, 2002, p. 9), paralelamente às Ciências Sociais que passaram a encarar as crianças como seres competentes e sociais e a assumir a infância como objeto de estudo. Aliado a este movimento, a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), em 1989, veio edificar e fortalecer o “símbolo de uma nova perceção sobre a infância” (Soares, 2002, p. 4), sendo que, particularmente no que concerne à participação infantil, o artigo 12.º da CDC garante à criança “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhes respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”. Uma “escuta” ativa das crianças e uma promoção da sua participação deve ter como principal propósito a

¹ “Ser que não fala, postulando a sua ingenuidade, fragilidade, ausência de saberes e raciocínio abstrato, «papel em branco»” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 7).

² Ver publicações de Albert Binet (“A escola métrica da inteligência”), William James (“Conversas com professores”), Claparède (“Psicologia da criança” e “Pedagogia Experimental”) e Adolf Ferrière (“Projeto de Escola Nova”).

criação de situações de aprendizagem de qualidade e que as estimulem no maior leque possível de conteúdos. “O diálogo estabelecido num contexto que escuta a voz da criança favorece a criação de relações mais próximas entre os adultos e as crianças entre si (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, citado em Parente, 2010, p. 36) e, é exatamente através dessa promoção de uma “escuta” ativa e constante, que implica, naturalmente, uma aposta na sua participação, que as crianças vão revelando as suas competências para, gradualmente, desenvolver um pensamento racional, fundamentando as suas escolhas.

Contudo, hoje ainda podemos assistir a alguns entraves à prática destas novas conceções, nomeadamente devido a uma *negatividade constituinte* (Sarmento, 2004) que, segundo Tomás (2007, p. 23), acaba por moldar as representações que temos das crianças pelas ações dos adultos e pela leitura que os adultos fazem do “melhor interesse da criança”. Torna-se premente uma mudança de paradigma tendo em conta as considerações que vão sendo formuladas acerca das crianças e da infância: é importante evidenciar a criança como um ator social com capacidades de construir “de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (Sarmento, 2002, p. 4). Aliado a estas evidências, e mesmo quando consideradas como participantes, as crianças são muitas vezes alvos de fatores como a *menoridade* e o *paternalismo* (Soares & Tomás, 2004) que atuam nas diversas tentativas de alteração destes paradigmas, dificultando-as. Assistimos também a outras contradições sociais que tendem a apadrinhar “uma homogeneização, como se a infância fosse uma categoria singular e vivida de uma única maneira por todas as crianças” (Muller, 2006, p. 569). Podemos ainda constatar uma escassa visibilidade da participação e da escuta efetiva das crianças nas mais variadas práticas quotidianas, apesar de todos os decretos, discursos teóricos e mesmo propostas de intervenção.

Os adultos detêm um papel crucial na promoção e garantia dos referidos direitos das crianças, através de uma perspetiva que fomente o papel da criança e da sua participação real e efetiva através do desenvolvimento e da prática de uma *escuta ativa*. Esta assenta em princípios que permitam, tanto ao ouvinte como ao ouvido, o desenvolvimento de processos de reflexão. Uma *escuta ativa* permite superar a distância e a exterioridade entre, neste caso, o adulto e a criança, proporcionando, através de uma epistemologia da escuta, uma interferência nos referenciais teóricos pré estabelecidos, de modo a melhorar gradualmente a capacidade de comunicação. É, então, através da predisposição e abertura do “ouvinte” para aceitar o que lhe irá originar uma tensão interna que podemos afirmar que, de facto, é promovida uma “escuta” ativa das crianças.

Este panorama permite situar a importância da escuta no contexto da educação formal como um “processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Fomosinho & Gambôa, 2011, p. 32).

A escuta ativa e constante das crianças e a promoção da sua participação permitem ao educador criar situações de aprendizagem de qualidade em que as crianças sejam estimuladas para o maior leque possível de conteúdos. Desta forma, é através de um diálogo que escute a voz das crianças que se desenvolvem as suas interpretações da realidade e partilham e criam

mundos sociais desafiando algumas concepções preconcebidas. É este diálogo fortalecedor de relações entre adultos e crianças entre si que

desempenha um papel extremamente importante na criação das condições para o reconhecimento das crianças, incluindo o facilitar e apoiar o desenvolvimento da sua agência, da sua capacidade de se compreenderem e de definirem a sua própria identidade, sempre cientes do poder embutido no seu diálogo (Lodge in Graham & Fitzgerald, 2010, p. 350)³.

As competências das crianças, bem como o seu estatuto de sujeitos de conhecimento e de ação (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2004), são claramente reveladas através do espaço de diálogo e participação que se cria, das relações que se estabelecem, e das negociações e confrontos que se vão desenvolvendo entre pares e com adultos. Só assim é possível depararmo-nos com a consolidação de uma identidade pessoal e social das crianças através de um “reforço das suas possibilidades de defesa [e das] suas competências para cumprir acordos” (Soares & Tomás, 2004, p. 17). Confrontar-se com o olhar das crianças sobre determinado aspeto permite aos adultos romper com a abordagem adultocêntrica do mundo e habitar um mundo mais plural, que integra as crianças como um ponto de vista – o papel do adulto torna-se fundamental na criação de ambiente favoráveis a uma “escuta” de cada um e de si próprio. A busca de estratégias eficazes na construção destes ambientes norteou o processo de PPS em que esta revisão de literatura emergiu, como a seguir se dá conta.

2. UMA PRÁTICA CENTRADA NAS VOZES DAS CRIANÇAS

a ideia de que o espaço social da infância é um espaço construído, que as crianças se assumem e são representadas através de uma identidade própria, com modos de vida distintos dos adultos, mais adaptados às próprias necessidades, começando a constituir-se como um grupo social, um componente específico, tanto estrutural como cultural na maioria das sociedades (James & Prout in Soares & Tomás, 2004, p.2).

Para que as crianças possam beneficiar de projetos que promovam o seu protagonismo e a sua participação é imprescindível que nos centremos nas suas ações valorizando as suas contribuições através de um processo de respeito pelos seus direitos, acima de tudo, através da promoção de diversos mecanismos teórico-práticos que permitam desenvolver “um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade” (Oliveira-Fomosinho & Gambôa, 2011, p. 33). Segundo O’Kane (citado em Tomás, 2007, p. 55), existem quatro fatores chave decisivos para tornar uma escuta realmente efetiva e significativa tanto para crianças como para adultos:

³ Tradução própria.

deve ser um *processo contínuo* caracterizado por *uma intervenção ativa*, que envolva um *diálogo bidirecional*, em que as *competências e características das crianças sejam reconhecidas* e que lhes seja *entregue poder de decisão*.

A intervenção na PPS do MEPE ocorreu inicialmente em creche com um grupo de 9 crianças com idades compreendidas entre os 13 e 19 meses, a que se seguiu a intervenção em jardim-de-infância com 25 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, ambos os grupos caracterizados por uma notória *heterogeneidade interna* (Ferreira, 2004).

Ao longo da prática foi dada especial relevância aos interesses demonstrados pelas crianças, enfatizando uma aposta numa introdução ou (re)invenção de métodos e técnicas que permitissem desenvolver um processo de *escuta* de qualidade e que suscitou várias questões relativamente a em que consiste e o que implica, afinal, esta problemática da participação infantil:

Uma escuta real das crianças envolve de facto a sua participação? Apostar numa participação das crianças ao ouvir atentamente e respeitar as suas “vozes” pode implicar que as deixemos tomar decisões sobre tudo o que diz respeito às suas vidas?

Até que ponto a participação infantil não acaba por desafiar o poder e a autoridade dos adultos que com ela lidam?

Em que assuntos devem as crianças participar sem que lhes estejamos a incumbir responsabilidades inapropriadas, emancipando o seu crescimento e desenvolvimento?

Até que ponto a participação das crianças é efetiva? As suas “vozes” reproduzem os modelos dos adultos?

Enquanto educadores, de que modo poderemos ultrapassar a barreira da linguagem das crianças, naturalmente diferenciada da dos adultos?

Estas questões foram respondidas durante a prática ao longo de diversos processos de experimentação baseados, essencialmente, em processos de *escuta*, *observação* e *documentação*. Segundo Burman (1996) os conceitos de participação ou *escuta ativa* das crianças devem ser ajustados às particularidades vividas em cada contexto educativo vivido para e pela criança. Deste modo, a introdução e (re)invenção de estratégias tendo em conta uma problemática como esta ocorreu, na prática, em diversas fases e em áreas distintas, tendo sido sempre adaptada aos diversos contextos, nomeadamente ao de creche e JI. Em termos práticos, através do plano de ação construído foram definidas como intenções a utilização de um conjunto de estratégias, entre elas:

um diálogo constante e informal que favorecesse o fortalecimento de relações entre adultos e crianças;

uma observação participante que permitisse “construir um conhecimento reflexivamente sustentado na análise de práticas sociais e interações” (Parente, 2010, p. 36);

uma documentação que possibilitasse “«escutar» de novo, cruzar perspetivas e refletir sobre os processos de aprendizagem das crianças” (Parente, 2010, p. 36).

A documentação foi utilizada com muita regularidade e até de forma rotineira, como mostram os registos de “Avaliação Semanal”⁴ e do “Livro do Projeto”⁵, mas também de situações pontuais que acabaram por ser partilhadas e afixadas para toda a comunidade escolar⁶.

O facto de o projeto desenvolvido na sala de JI estar relacionado com a fotografia, acabou por levar a que o recurso a fotografias e vídeos se tornassem *dispositivos metodológicos* (Soares, Sarmento, & Tomás, 2004) muito utilizados ao longo da prática, nomeadamente no contexto de JI. As crianças foram encaradas como responsáveis para o manuseamento do material necessário à captação de fotografias e vídeos, sendo que lhes foi também dada a segurança e o encorajamento necessários para a sua exploração. Assim, foi-lhes possível “documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia” (Soares, Sarmento, & Tomás, 2004).

⁴ “Por ser sexta-feira, foi disponibilizado algum tempo para que todos pudéssemos fazer uma avaliação semanal. Atividade que tenciono levar a cabo todas as semanas que se seguem. Durante este momento foi notório que existem ainda algumas crianças que têm certas dificuldades em relembrar os acontecimentos de uma semana, mas que ainda assim, muitas delas, além de se lembrarem facilmente, conseguem selecionar o que mais lhes interessou ao longo da semana e episódios mais significativos. Isto leva-me a pensar que poderia arranjar uma estratégia, aliada ao conceito do projeto da fotografia, que permitisse que as crianças tivessem um registo semanal fotográfico onde se pudessem basear em momentos de avaliação.” (Reflexão diária de JI de dia 1 de março de 2013)

⁵ “Hoje foi feita a avaliação e revisão da atividade prática de laboratório da revelação dos retratos individuais. Mais uma vez confirmo: a avaliação no Livro do Projeto surge como um importantíssimo elemento de consolidação de conhecimentos e aprendizagens. Sinto que é, sem dúvida, uma estratégia a adotar numa futura prática profissional que além de permitir às crianças, como já referi, solidificar o que aprenderam, é um instrumento de «audição» das mesmas, dos seus sentimentos, das suas dúvidas e das suas preocupações. Desta forma, considero a utilização contextualizada do Livro de Projeto (que naturalmente poderá ser realizada de outra forma, dependendo do contexto, desde que os seus objetivos sejam cumpridos) um ótimo meio de avaliação que o educador poderá e deverá utilizar através de uma escuta real da criança. Só assim poderá compreender o que poderá melhorar na sua prática, quem precisa de maior apoio em determinado contexto, etc. Desta forma, o educador poderá adotar este como mais um recurso que lhe permita desenvolver práticas de qualidade que determinam contextos de aprendizagem de qualidade para as suas crianças.” (Reflexão diária de JI de dia 21 de maio de 2013)

⁶ “A meio da semana comecei por lhes apresentar o livro «Histórias que me contaste tu» de António Manuel Pina. É um livro infanto-juvenil com diversas histórias contadas por um escaravelho. O facto de ter algum sentido de humor despertou a atenção das crianças. Todas as tardes acabava por ir contando mais uma história do escaravelho. Hoje foi o dia de contar a história de uma princesa que descreveu o sentimento de tristeza como «ficar com o coração pequenino». No fim, ao questionar as crianças acerca desse mesmo sentimento, as deliciosas respostas foram expostas à entrada da sala: «Fico com o coração mais pequenino», «O meu coração parece que tem uma estaca», «O meu coração fica apertado e desce para a barriga», «O meu coração fica assim [exemplifica com as mãos um coração pequenino]», «O meu coração começa a chorar. As lágrimas caem na barriga e eu fico sufocado e aos soluços!»”. (Reflexão diária de JI de dia 5 de abril de 2013)

Na valência de creche, em que as dinâmicas pedagógicas não poderiam guiar-se pela expressão verbal das crianças dadas as suas características de desenvolvimento, foi necessário que existisse uma maior predisposição à receção dos mais pequenos sinais que as crianças pudessem emitir através das suas múltiplas linguagens, recorrendo a um processo de observação. “Perante a consciência de que a escuta, por si só, não seria suficiente para assegurar à criança o direito a uma participação efetiva, tornou-se condição básica oferecer-lhe respostas que, alicerçadas nos referidos processos de observação e documentação” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 110) tornassem a criança o centro do seu desenvolvimento e aprendizagem. Importa ressaltar a importância da observação para a avaliação de qualquer aprendizagem das crianças num contexto de educação de infância, sendo que todas as observações realizadas têm de ser analisadas e interpretadas tendo em conta todo o contexto educativo.

Um dos objetivos propostos inicialmente para o grupo de crianças de JI passou pelo investimento no desenvolvimento de uma participação democrática, na medida em que se tornasse possível dar espaço às crianças para que pudessem, estabelecendo relações com os outros, com o espaço e com os materiais, desenvolver competências de planeamento, negociação e mesmo resolução de problemas através de uma aposta na sua participação. Por outro lado, o investimento no portefólio da criança acabou por ser outra estratégia que pretende valorizar as experiências e a participação das crianças num processo de avaliação das suas próprias aprendizagens.

A organização do ambiente educativo, tanto em creche como no JI, passou por uma (re)organização do espaço através da criação de um espaço destinado ao projeto e da introdução de novos materiais, tendo como objetivo primordial trabalhar numa *pedagogia de fronteira* (Vasconcelos, 2009), tendo passado também pela organização das rotinas, sendo que foram delimitados tempos semanais de reflexão e avaliação em grande grupo tendo sido sempre registadas e afixadas as suas expressões à porta da sala para toda a comunidade escolar. No JI, especificamente, foi ainda criada a rotina da existência do “fotógrafo” que deveria alternar diariamente, aliado ao conceito do mapa das tarefas, bem como a “régua semanal de fotografias”, que surgiu como resposta aos interesses e algumas necessidades manifestadas pelas crianças através de um processo de observação, de “escuta” efetiva das suas “vozes”. Importa ressaltar a importância dada à organização dos grupos de crianças em contexto de trabalho na sala de atividades para que todas pudessem ser ouvidas em contextos que incentivassem a sua participação.

“Crianças e adultos são participantes igualmente ativos na construção social da infância e da reprodução interpretativa de suas culturas” (Corsaro citado em Delgado & Muller, 2005, p. 163) e, neste sentido, o envolvimento dos adultos e as práticas e metodologias adotadas com e para as crianças tornam-se essenciais na medida em que promovem o diálogo e a participação das crianças através de valores como a cooperação e o respeito pela diferença. Foi, assim, dada ênfase às relações de cooperação, reflexão e partilha conjuntas entre educadora cooperante e educadora em formação, o que permitiu um conhecimento cada vez mais aprofundado das crianças através de sentimentos de confiança e respeito mútuo. Sabendo que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre dois sistemas” (Silva, 1997, p. 43). De facto, ao longo da PPS, esta relação foi de participação e parceria, uma vez que o contacto direto diário com as famílias das crianças foi muito valorizado, bem como a partilha de experiências através de uma valorização também das suas

“vozes”. Para isso, foi construído um espaço de avaliação, reflexão e partilha destinado às famílias à porta da sala, valorizando os seus pareceres e opiniões com o propósito de desenvolver sentimentos de pertença, incentivando uma reflexão acerca de pequenos detalhes a melhorar, mas também um reconhecimento do trabalho desenvolvido com as crianças. Acima de tudo, foi-nos permitido *ouvir* as crianças através dos seus adultos de referência.

Outra das estratégias utilizadas que acabou por provar a relevância da utilização de abordagens que incentivem uma participação efetiva das crianças foi o projeto levado a cabo na sala de JI – *Como se fazem fotografias?* Este projeto contou “com a suposição de que todas as crianças vêm para a escola com mentes vivas e com a disposição inata para dar o melhor sentido possível à sua experiência, às suas observações e aos seus sentimentos” (Katz, 2006, p. 13). Este foi um percurso construído com e pelas crianças através de uma valorização das suas vozes ao longo de todas as etapas em que as atividades práticas assumiram um papel crucial no desenvolvimento de aprendizagens significativas⁷. Com este projeto, as vozes das crianças foram alvo de uma escuta atenta que culminou na promoção de espaço e tempo para a construção de conhecimento sobre um tema de seu interesse; sendo que a aceitação do tema de interesse superou também a barreira dos (pre)conceitos sobre a idade mais adequada para trabalhar cada aprendizagem, considerando as crianças capazes e competentes para abraçar temas complexos e ricos como o da fotografia.

CONCLUSÃO

A organização da PPS integra como elementos nucleares a reflexão crítica e fundamentada sobre as experiências pedagógicas vivenciadas pelas mestrandas. Consideramos que a experiência que este artigo apresenta é um bom exemplo de como a PPS pode investir em dimensões investigativas sem pôr em causa a experimentação e a capacitação pedagógicas. De fato, a construção de portefólios reflexivos, assim como a escrita (obrigatória) de narrativas diárias e semanais induzem distância crítica e uma dinâmica de investigação emergente da prática e correspondente a uma abordagem qualitativa à investigação.

Defendemos que a investigação *em educação* é uma abordagem epistemológica que permite responder às atuais características da formação inicial de educadores de infância. Isto porque a *investigação em educação* se distingue da *investigação sobre educação* pelo facto de emergir dos contextos e das práticas pedagógicas vivenciadas e de ser conduzida pelos atores implicados nos processos educativos (Alves & Azevedo, 2010). A *emergência*, como característica de uma abordagem epistemológica complexa e ecológica aos fenómenos contemporâneos, é também

⁷ No desenrolar do projeto as crianças tiveram, pelo menos, três oportunidades diferentes de relevar as suas próprias fotografias num laboratório com todos os químicos necessários, compreender através de processos de experimentação a diferença entre fotografia digital e analógica, adquirir diversas noções relativas ao material fotográfico existente e compreender as suas diferentes funções, descobrir diferentes tipos de fotografias, compreender a importância da luz no processo de captação de fotografia e os diversos efeitos que provoca, bem como captar diversos tipos de fotografia livremente.

elemento central da PPS na medida em que é esta a secção da formação inicial que se ocupa especificamente do *devir* docente, do *devir* educadora de infância. Este artigo contou uma história de uma busca que se norteou pela procura de estratégias adequadas à escuta ativa das vozes das crianças. O tema revelou-se tão central como o seu objetivo: foi o ponto de partida decisivo para a construção de um perfil profissional de uma estagiária, assim como para o reforço de consolidação de estratégias de supervisão por parte da supervisora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (eds) (2010). Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado. Monte da Caparica: UIED.
- Delgado, A. C., & Muller, F. (maio-agosto de 2005). Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças. Campinas, pp. 351-360.
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" - Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Gimeno-Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível*. Porto: Porto Editora.
- Graham, A., & Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potencial of a dialogical turn. Australia: Southern Cross University .
- Katz, L. G. (abril de 2006). Perspetivas Atuais sobre Aprendizagem na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 11-17.
- Muller, F. (maio-agosto de 2006). Infâncias nas vozes das crianças: Culturas infantis, trabalho e resistência. *Educ. Soc.*, pp. 553-573.
- Oliveira-Fomosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (abril de 2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 34-37.
- Sarmiento, M. J. (2002). Imaginário e Culturas da Infância. *As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância*. Minho: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, N. F. (2002). Os Diretos das Crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação. *I Encontro Nacional sobre Maus tratos, negligência e risco na infância e na adolescência*. Maia: ASAS.
- Soares, N. F., & Tomás, C. (2004). Da emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Ação, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara, *Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 35-162). Porto: Edições ASA.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2004). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications in Social Research Methodology. Amsterdão.

Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media&Jornalismo*, pp. 119-134.

Tomás, C. (agosto-dezembro de 2007). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto&Educação*, pp. 45-68.

Vasconcelos, T. (2009). A educação de infância no cruzamento de fronteiras. Lisboa: Texto Editores.

Outras fontes:

Convenção dos Direitos das Crianças de 1989