

Aprender.

Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Portalegre

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. Alargar horizontes, repensar práticas

N.º 48 DEZEMBRO 2024 PERIODICIDADE: 2 VEZES POR ANO



a

Ficha Técnica

Título: Aprender

N.º 48 (dezembro de 2024)

Tema Central: Educação de Infância. Alargar horizontes, repensar práticas

Periodicidade: publicada duas vezes por ano

Registada na Entidade Reguladora para a Comunicação Social com o nº 127705

ISSN eletrónico: 2184-5255

Diretora: Amélia Marchão

Diretora Adjunta: Maria José D. Martins

Conselho Editorial: Adriana Guimarães; Anne Studer; Gorete Dinis; Isabel Muñoz; Luís Henriques; Luís Pinheiro; Miguel Castro

Coordenadores do tema central: Catarina Tomás; Manuela Ferreira

Revisão ortográfica: Luís Henriques (Coordenação); Luís Miguel Cardoso; Maria Filomena Barradas; Teresa Oliveira

Colaboram neste Número: Amélia Lopes; Ana Margarida Veiga Simão; Bárbara Tadeu; Diana Simões; Elsa Mendanha; Helena Luís; Isabel Correia; Janete Silva Moreira; Joana Pinto; Juliana Lessa; Lucilene Moraes Agostinho; Márcia Buss-Simão; Mário Silva Freire; Neusa Branco; Patrícia Gomes; Paula Costa Ferreira; Rita Leal; Sara Duarte Souto-Maior; Teresa Sarmento

Ilustração da capa: Danilo Évora (Nota sobre o autor no final do nº 48)

Capa: Gabinete de Comunicação e Imagem - Politécnico de Portalegre

Composição, montagem e secretariado: Joaquim Marchão

Editor digital: Luís Pinheiro

Indexação da revista: Amélia Canhoto; Joaquim Marchão

Propriedade, Administração, Sede do Editor e Redação:

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre

Praça da República, nºs 23 e 25

7300-109 PORTALEGRE

NIPC: 600 028 348 (Politécnico de Portalegre)

Estatuto Editorial: [Ligação online](#)

Revista publicada em regime de Open Access através da OJS

Os artigos e os relatos de experiência que integram este número foram objeto de revisão por pares, conforme as Linhas gerais de publicação adotadas pela revista Aprender.

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.
A Direção não se compromete na publicação de todos os artigos recebidos.



(C) 2024 Direitos reservados aos autores

Este trabalho encontra-se publicado com a Licença Internacional [Creative Commons Atribuição 4.0](#)

Nota introdutória..... 3

Tema Central: Educação de Infância. Alargar horizontes, repensar práticas

Educação de Infância. Alargar horizontes, repensar práticas – Editorial

Catarina Tomás; Manuela Ferreira 5

Mapear (alguns) traços identitários de educadoras de infância a intervir no contexto de creche: tecer elos entre o pensar, sentir e agir

Isabel Correia 9

Identidades profissionais de educadoras de infância de bebés

Bárbara Tadeu; Amélia Lopes 22

O brincar como atividade central na educação de infância

Teresa Sarmento; Sara Duarte Souto-Maior; Elsa Mendanha 42

“Olha! Essa daqui parece uma montanha com um pouquinho de mar” - Dimensões sociais da alimentação: um olhar por dentro da infância

Juliana Lessa..... 58

“Oi meu amigo, dá aqui um abraço”: entrelaçamento afetivos, étnico-raciais e de gênero nas relações sociais num contexto de educação infantil

Lucilene Moraes Agostinho; Márcia Buss-Simão 71

Onde brincam as crianças? Espaços (d)e participação das crianças ao ar livre

Joana Pinto..... 84

Outros temas, artigos e relatos de experiências

“Pipo e Mia, cavaleiros da magia”: intervenção educativa para promover a aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar

Janete Silva Moreira; Paula Costa Ferreira; Ana Margarida Veiga Simão 102

O cesto dos tesouros em creche: experiências e reflexões

Rita Leal; Diana Simões 125

Exploração de ideias matemáticas usando elementos naturais na educação pré-escolar

Patrícia Gomes; Helena Luís; Neusa Branco 137

Orientação escolar e profissional em escola pública portuguesa (1969-1970)

Mário Silva Freire 152

Nota Introdutória

O número 48 da revista Aprender integra, no alinhamento com a sua política e escopo, uma secção dedicada ao Tema Central *Educação de Infância: Alargar horizontes, repensar práticas*, coordenado pelas editoras convidadas Catarina Tomás e Manuela Ferreira, a quem se agradece pela exímia dedicação e coordenação do Tema Central. A secção integra seis artigos alinhados com o “espírito” e os objetivos da *Call* anteriormente lançada.

A completar o número 48, incluem-se mais três artigos, também eles a versarem a Educação de Infância, e um relato de experiências.

Valorizando todos os trabalhos ora publicados, de modo particular, anotamos o facto de um dos autores, Mário Silva Freire, ter publicado, em 1987, no n.º 1 da revista Aprender, o artigo *O construtivismo de Piaget e o desenvolvimento vocacional*. Apraz-nos, volvidos 37 anos, publicar um novo contributo do autor, agora sujeito a *peer review*, sobre a temática da orientação vocacional, permitindo-nos deambular pela História da Educação.

O Tema Central escolhido para este número, coincidentemente, assinala o início de uma nova oferta formativa na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Acreditamos que o número 48 nos/vos irá proporcionar boas leituras e, concomitantemente, promoverá a reflexão, sempre necessária à qualidade dos processos educativos e ao desenvolvimento profissional de cada um/a.

Por fim, assinala-se a continuidade de parceria com o Professor João Sequeira, da Escola Superior de Tecnologia, Gestão e Design do Instituto Politécnico de Portalegre, e os estudantes da Licenciatura de Design de Comunicação, neste caso o estudante Danilo Évora, ilustrador da presente capa.

A Direção da Aprender,
Amélia Marchão
Maria José D. Martins



Aprender.

Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Portalegre



Educação de Infância

Alargar horizontes, repensar práticas

Educação de Infância. Alargar horizontes, repensar práticas - Editorial

Prestes a terminar o ano de 2024, o lançamento do número temático da *Revista Aprender*, inteiramente dedicado à Educação de Infância (EI), coincide com um conjunto de eventos cuja importância aqui se evocam por terem contribuído para a visibilidade social da pequena infância e por terem dado azo a que a sua educação em creches e jardins de infância (JI) viesse a acontecer. Recuamos então ao passado para assinalar 1924 como o ano em que a Sociedade das Nações adota a Declaração de Genebra sobre os Direitos das Crianças, a primeira tentativa formal de estabelecer direitos específicos e universais para as crianças, aí se incluindo o direito à educação. E sobre essa data, avançamos 50 anos para, em Portugal, sublinharmos “as portas que Abril abriu” para também consagrar a proteção e a educação como direitos fundamentais da infância, e disso ter gerado mudanças profundas no panorama e na condição social e cultural das crianças dos 0 aos 6 anos. A traços largos, em meio século, de 1974 a 2024, a educação pré-escolar (EPE) tornou-se a norma da infância para as crianças dos 3-6 anos e as oportunidades de acesso e usufruto da creche por crianças até aos 3 anos ganharam, mais recentemente, estatuto de relevo nas agendas políticas, mediáticas e educativas (Ferreira, Tomás, Rocha & Nazário, 2023). No caso da EPE, de acordo com dados estatísticos atuais pode dizer-se que a sua universalização já é um dado adquirido para os 5 anos, com uma taxa de pré-escolarização, em 2021/2022, de 99,8% (DGEEC, 2023), seguida de perto para as crianças de 4 anos, com uma taxa de 96%, e as de 3 anos, já alcançava 81.9% (DGEEC, 2023). Estes números significam que, a par da família, o lugar social das crianças dos 3 aos 6 anos, em Portugal, é no JI onde permanecem longas jornadas diárias (CNE, 2023). Esta norma da infância, atestando a crescente massificação da EPE não é, no entanto, isenta de tensões entre uma educação centrada na pré-escolarização (Ferreira & Tomás, 2018; 2021) que, por isso, subtrai às crianças o pulsar da vida e do mundo, e outras perspetivas que assumem na experiência da complexidade da vida a substância viva própria da educação, aí se incluindo as experiências das crianças. No caso da creche, assinala-se também a crescente frequência, que, em 2023, atingiu 43,8% (EDUSTAT, 2024), associada à sua gratuidade e a elaboração do primeiro documento educativo destinado a referenciar o trabalho em creche – *Orientações Pedagógicas para Creche* (Marques et al., 2024). Contudo, persistem dificuldades de acesso das famílias à creche e os respetivos impactos nos quotidianos familiares e laborais, bem como de reconhecimento social do trabalho profissional das/os educadoras/es.

Fazendo justiça ao Centenário da Declaração de Genebra e aos 50 anos da democracia portuguesa, presidiu à organização deste número temático o propósito de ‘alargar horizontes’ acerca do campo da EI a partir de perspetivas teóricas em que Ciências da Educação e Estudos Sociais da Infância dialogam, dando a conhecer um conjunto de pesquisas qualitativas recentes realizadas em creche e em JI em Portugal e



no Brasil. Os artigos que aqui se reúnem abordam questões pertinentes da EI que, indo desde as concepções e ações de educadoras/es às relações entre crianças, captam ângulos de observação e de análise que expressam a diversidade, a densidade, e, portanto, a riqueza de uma educação que, enquanto direito, é relacional, holística e inclusiva (Nowak-Łojewska, O'Toole, Regan, & Ferreira, 2019), e potencia a ação transformadora dentro e fora da EI.

Dos seis artigos que compõem este número, os três primeiros atentam às perspetivas das/os profissionais escutando-as acerca da construção das suas identidades mediante entrevistas e entrevistas focalizadas de grupo. Os três artigos restantes privilegiam a compreensão das perspetivas das crianças em práticas inerentes à alimentação, ao brincar e à genderização e racialização das suas relações sociais, tendo por base etnografias.

O artigo de Isabel Tomázio Correia, *“Mapear (alguns) traços identitários de educadoras de infância a intervir no contexto de creche: tecer elos entre o pensar, sentir e agir”*, ao dar conta de como as educadoras procuram atribuir uma especificidade fundamentada à creche, desenvolvendo um discurso intencional sobre a educação naquele contexto, questiona a visão assistencialista ao mesmo tempo que explora o profissionalismo docente em Portugal.

Nesta linha, o artigo de Bárbara Tadeu e Amélia Lopes *“O brincar como atividade central na educação de infância”*, dá conta das perceções e dinâmicas identitárias de educadoras de infância portuguesas a trabalhar em creche, desvelando como estas são atravessadas por processos de negociação, adaptação e outros fatores biográficos e relacionais, e seus efeitos na educação e cuidados dos bebés.

Já no artigo intitulado *“A importância do jogo no ambiente educacional infantil”*, Elsa Mendanha, Teresa Sarmiento e Sara Duarte problematizam e discutem o brincar e as suas finalidades no quotidiano de um JI português recorrendo a práticas que são partilhadas pela educadora numa rede social.

Juliana Lessa, em *“Olha! Essa daqui parece uma montanha com um pouquinho de mar” – Dimensões sociais da alimentação: um olhar por dentro da infância*, aborda os momentos da alimentação entre as crianças no refeitório de uma instituição de EI pública no Brasil, analisando a apropriação que fazem das regras sociais e a sua comunicação não verbal para enfatizar a autonomia e a expressão infantil nas práticas alimentares.

Lucilene Moraes Agostinho e Márcia Buss-Simão, no artigo *“- Oi meu amigo, dá aqui um abraço”*: entrelaçamento afetivos, étnico-raciais e de género nas relações sociais num contexto de educação infantil”, analisam as relações entre crianças de 4 e 5 anos de um JI no Brasil para darem conta de como as dimensões afetivas, étnico-raciais e de género se entrecruzam e influenciam a construção das suas identidades.

“Onde brincam as crianças? Espaços (d)e participação das crianças ao ar livre”, foi a interrogação que Joana Pinto se propôs descobrir seguindo atrás de crianças de um JI privado, em Portugal, que costumavam brincar em espaços ao ar livre para discutir, a partir das suas escolhas, a interrelação daqueles espaços com a participação infantil.

Estes artigos, a maioria tendo como autoras educadoras de infância em atividade, mostram as suas preocupações com uma profissionalidade informada, fundamentada, refletida e crítica, em permanente atualização, capaz de desafiar o lugar periférico que o trabalho desenvolvido com crianças até aos 3 anos continua a assumir no panorama

nacional, mas também com o 'repensar práticas' em que a EI, longe de se reduzir ou esgotar nas atividades dentro da sala, igualmente se dá nas relações que acontecem no refeitório ou nas saídas para o parque e outros espaços fora de muros, desemparedando as crianças (Tiriba, 2005) - e, com isso, mostrando que é possível 'alargar horizontes'.

Cientes de que a proposta destes artigos está longe de esgotar as discussões e os desafios possíveis que a EI coloca na sociedade contemporânea, esperamos que a sua leitura suscite o interesse em 'repensar práticas'. Ou seja, a curiosidade e o desejo das/os profissionais para converterem o verso de Alberto Caeiro "a espantosa realidade das coisas é a minha descoberta de todos os dias" numa espécie de lema para uma EI viva, criativa e vibrante. E a cultivarem a atenção às crianças e aos mais variados modos destas se "dizerem"- afinal, as razões de ser do seu trabalho -; uma exigência cuja satisfação desafia os/as adultos/as a um estado de inquietação pessoal e profissional no sentido de se repensarem e às suas práticas pedagógicas como educativas e suficientemente ousadas para romperem com a mesmice e se renovarem a partir das mudanças sociais em curso e da novidade que as crianças trazem o tempo todo.

Catarina Tomás | Manuela Ferreira

Referências

CNE. (2023). *Estado da educação 2022*. Conselho Nacional de Educação.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). *Educação em números: Portugal 2023*. DGEEC. <https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt>

EDUSTAT (2024). *Taxa de escolarização de crianças entre os 0 e os 3 anos*. <https://www.edustat.pt/indicador?id=497>

Ferreira, M., Tomás, C., Rocha, C., & Nazário, R. (2023). A institucionalização de um sistema separado no atendimento à infância em Portugal (1974-2023): o lugar da creche. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), e24010. <https://doi.org/10.21814/rpe.31973>

Ferreira, M., & Tomás, C. (2021). Neoliberalismo, educação de infância e o mito de Procusto: Políticas e práticas em Portugal. *Zero-a-Seis: Perspectivas de Pesquisa na Educação Infantil: 30 anos de trajetória*, 23(44), 1449–1473. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.202.e79719>

Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84. <https://doi.org/10.21814/rpe.14142>

Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://tinyurl.com/wntpw4uc>

Nowak-Łojewska, A., O’Toole, L., Regan, C., & Ferreira, M. (2019). “To learn with” in the view of holistic, relational, and inclusive education. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 251, 151-62. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.1856>

Tiriba, L. (2005). *Crianças, Natureza e Educação Infantil*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Catarina Tomás

ctomas@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas,
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

Manuela Ferreira

manuela@fpce.up.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE),
Universidade do Porto, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-4512-1669>

Mapear (alguns) traços identitários de educadoras de infância a intervir no contexto de creche: tecer elos entre o pensar, sentir e agir

Mapping (some) identity traits of early childhood educators working in daycare: weaving links between thinking, feeling and acting

Isabel Correia

Resumo

O presente artigo apresenta parte de uma investigação realizada no âmbito de uma tese de doutoramento e centra-se no profissionalismo docente e a identidade profissional de educadoras de infância a intervir no contexto de creche em Portugal. Para conseguirmos esse entendimento procurámos aceder ao conhecimento de alguns traços das suas trajetórias pessoais e profissionais e dos contextos onde atuam. A investigação é de natureza qualitativa e interpretativa, com opção metodológica pelo estudo de caso múltiplo. As técnicas privilegiadas na recolha de informação foram a observação, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas individuais. Os resultados revelam que as duas educadoras participantes: i) procuram atribuir à educação das crianças em contexto de creche uma especificidade fundamentada, o que efetivam através da afirmação de uma intencionalidade da ação educativa e da procura permanente da construção de um discurso educacional, no sentido de ultrapassar a visão assistencialista da intervenção que tende a prevalecer; ii) assumem os contextos educativos como agenciadores de relações entre crianças e adultos e como espaços onde têm vindo a aprender a sua profissão; iii) apresentam alguma dificuldade em situar-se em contextos mais amplos e diversificados, quer ao nível do estabelecimento educativo, quer ao nível da comunidade local.

Página | 9

Palavras-chave: identidade profissional; creche; educadores de infância; profissionalismo.

Abstract

The present article presents part of an investigation carried out within the framework of a doctoral thesis and focuses on teacher professionalism and the professional identity of early childhood educators intervening in the context of daycare. To gain insights into these aspects, the study explored the personal and professional trajectories of educators and the contexts in which they operate. The research employed a qualitative and interpretative approach, utilizing a multiple-case study methodology. The techniques privileged in data collection were observation, document research as well as individual semi-structured interviews. The results reveal that the two participating educators: i) seek to attribute to the education of children in the context of daycare a theoretically grounded specificity. This is achieved through the affirmation of intentionality in educational action and the permanent pursuit of constructing an educational discourse, aiming to overcome the welfare-oriented view of intervention that tends to prevail; ii) assume educational contexts as facilitators of relationships between children and adults and as spaces where they have been learning their profession; iii) demonstrate some difficulty in positioning themselves in broader and more diverse contexts, both at the level of the educational establishment and the local community.

Keywords: professional identity; nursery; nursery educators; professionalism.



1. Introdução

O educador de infância vem, ao longo dos tempos, experimentando diferentes exigências em relação à sua intervenção profissional. Tais exigências têm vindo a ser feitas em função da origem e determinação social das instituições de atendimento à infância e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas conceções de infância e de educação de infância.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), essas transformações incluem a reconceptualização da infância como uma fase singular da vida, merecedora de atenção e estudo específico, o que alterou as expectativas sobre o papel do educador, exigindo uma prática pedagógica mais reflexiva, específica no desenvolvimento global da criança e adaptado às suas necessidades individuais.

A conceção de criança, do seu desenvolvimento, da sua educação e a forma de atendimento a ela dispensado vêm sofrendo mudanças significativas ao longo dos tempos. Mudamos de um atendimento feito em asilos, cuja responsabilidade foi, durante muito tempo, assumida por enfermeiras, que se preocupavam em prestar os cuidados básicos, onde o foco se centrava no cuidar, e muito especificamente no cuidar da saúde, para um atendimento em instituições educativas, por profissionais com formação adequada para lidar com as crianças (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2020). Diante desse panorama, a educação de infância teve de acompanhar as novas especificidades no atendimento às crianças, originando um novo perfil de educador, que tem de se apropriar dos pressupostos pedagógicos necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, no sentido de prestar um atendimento integral e harmónico.

Não obstante, o atendimento das crianças em contexto de creche continua a ser entendido por muitas famílias, comunidade, outros profissionais, entidades patronais e organismos de tutela como uma resposta social pensada para as crianças cujas famílias não podem assegurar, a tempo inteiro a educação e o cuidado dos seus filhos. Segundo Dias e Costa (2022), esta visão redutora ainda persiste, alimentando a desvalorização da profissão e limitando o entendimento sobre o papel pedagógico do educador na creche. Por conseguinte, os educadores a intervirem em creche sentem-se desvalorizados, pelo que consideramos que é de extrema importância ampliar o conhecimento sobre os processos de construção das suas identidades profissionais e contribuir para a visibilidade e valorização da sua profissionalidade docente.

Entendemos que trazendo as vozes destes profissionais para o domínio público e problematizando os seus modos de ser, sentir e agir estaremos a contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças dos zero aos três anos, no sentido de ir para além da dicotomia cuidar/educar e caminhar em direção a uma abordagem pedagógica “problematizada, social e culturalmente [...] de acordo com as especificidades dos contextos, das famílias e das culturas profissionais” (Tomás, 2017, pp. 16-17). Como destaca Barbosa (2021), essa abordagem crítica permite que o educador construa práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às realidades diversas das crianças.

O presente artigo é parte da investigação intitulada “Para além da dicotomia cuidar/educar - Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche”, realizada no âmbito de uma tese de doutoramento e foca os resultados de um dos contextos

investigados, com a participação de duas educadoras de infância. A questão norteadora é a seguinte: Quais são as concepções que as educadoras de infância têm sobre o seu desempenho profissional no contexto de creche, e de que forma estas se articulam com a sua intervenção?

2. Identidades profissionais em educação de infância

O processo de construção da identidade é, em simultâneo, individual e coletivo e é precisamente devido a esta simultaneidade que Dubar (1997) considera que é impossível fazer a distinção entre identidade individual e coletiva, designando-a por identidade social, na medida em que esta se constrói através da articulação entre as orientações individuais e as interações do sujeito com a comunidade. Os indivíduos não constroem a identidade pessoal e profissional sozinhos, atendendo que se está em presença de um produto decorrente de “sucessivas socializações” (Dubar, 1997, p. 13) que se prolongam ao longo da vida, em diferentes tempos, espaços, contextos de trabalho e de formação. Nesta articulação de diferentes eixos, os sujeitos assumem um papel dinâmico, são eles próprios que participam nas suas trajetórias, nos processos de construção de si e na relação com os outros e, por conseguinte, desempenham um papel fundamental “entre a produção de identidades (desenvolvimento individual) e a produção de mundos sociais (estruturação de sistemas sociais)” (Canário, 1999, p. 121).

As pesquisas mais recentes corroboram essa visão, como defendida por Day e Gu (2010), que destacam que o desenvolvimento da identidade profissional é um processo dinâmico, influenciado por fatores contextuais e pessoais ao longo da carreira do educador. A identidade docente está, portanto, em constante evolução, sendo moldada por interações sociais e profissionais que ocorrem ao longo do tempo. Tardif (2014) também reforça essa ideia ao argumentar que a identidade profissional dos docentes é construída e reconstruída continuamente, em resposta às exigências sociais e políticas da profissão.

Os educadores de infância, à semelhança de outros professores de outros níveis educativos, ao escolherem a sua profissão, transferem para a sua função atitudes, ideias, pensamentos e maneiras de ser e de estar que provêm da sua condição de pessoa. “O professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é” (Canário, 2007, p. 140).

A história de vida de cada educador, a família, as vivências significativas, as relações e amizades, os valores e ideologias, os contextos onde viveu e que experienciou, o percurso formativo, as pessoas que o influenciaram e que constituíram uma referência na sua vida, toda esta trajetória biográfica é preponderante no processo de crescimento que o torna Pessoa. Dominicé (1985, citado por Sarmiento 1999, p. 24) reforça esta ideia ao afirmar que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda”. Todas as vivências ao longo do processo de crescimento do sujeito, associadas ao seu percurso formativo vão influenciar e servir de suporte à sua participação na sociedade como profissional. Ayers (1989), a propósito, enfatiza que “ser educador não é simplesmente o que se faz, é o que se é” (citado por Sarmiento, 1999, p. 24). Recentemente, Biesta (2015) expandiu essa reflexão ao afirmar que a prática educativa envolve uma dimensão ética e existencial, na qual o ser do

educador afeta profundamente a relação com as crianças e o modo como se posiciona na sua prática.

O grupo profissional dos educadores de infância emergiu das novas conceções sobre a infância e criança e das expectativas sociais face à sua educação. A identidade profissional decorre da interseção da história de vida de cada educador com os contextos onde desenvolve a sua ação educativa, contemplando toda a diversidade de papéis sociais e pedagógicos socialmente atribuídos em espaços de atendimento coletivos, com as orientações políticas e com as conceções, valores e práticas produzidas pelos próprios educadores (Sarmiento, 1999). Como reforçam Lima e Guimarães (2018), a construção da identidade profissional docente está profundamente entrelaçada com as políticas educacionais e com os desafios que surgem no contexto educativo, exigindo dos professores uma capacidade contínua de adaptação e de ressignificação de suas práticas.

É ao longo da sua vida que os educadores de infância “aprendem aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (Canário, 1999, p. 280). Sublinha-se que ao longo da carreira profissional, a própria perspetiva profissional vai mudando, diríamos que vai sofrendo possíveis reajustamentos e reconversões em função das transações sociais de cada educador. Como aponta Marcelo (2009), as mudanças contextuais e as vivências pessoais ao longo da carreira podem levar os educadores a reformular a sua identidade profissional, adaptando-a às novas exigências da profissão e às suas próprias experiências.

A este respeito, o grupo de educadores a desempenhar funções no contexto de creche continua a sentir insatisfação com o desprestígio profissional, desejam o reconhecimento do seu trabalho, a valorização da sua imagem social. Segundo Araújo e Oliveira-Formosinho (2015), a precariedade e desvalorização da identidade profissional dos educadores de infância, especialmente no contexto de creche, está relacionada com perceções sociais que subestimam a complexidade e a importância pedagógica do trabalho desenvolvido com crianças pequenas. Não se regista um paralelismo entre a imagem interna (a imagem de si) e a imagem externa (a imagem da sociedade). A forma pela qual a sociedade vê a profissão ainda é, muitas vezes, identificada com uma profissão que carrega as marcas da história coletiva das mulheres, repercutindo-se na evidência de um vazio na identidade profissional desses educadores de infância.

3. Percorso investigativo

Em termos metodológicos, o estudo seguiu a abordagem qualitativa e interpretativa com vista ao conhecimento do social (Bogdan & Biklen, 1994), ou seja, conhecer as realidades profissionais das participantes e penetrar no quotidiano das suas práticas pedagógicas e nas relações sociais que estabelecem. No sentido de conseguirmos descrever as particularidades dos contextos e captar a singularidade e complexidade das práticas pedagógicas das educadoras de infância a intervir em contexto de creche, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes, de maneira crítica, criativa e flexível (Strauss & Corbin, 2008), focalizando-as como um todo. O modo de investigação que nos pareceu mais adequado foi um estudo de caso múltiplo. Implicou o recurso a um conjunto diversificado de fontes de informação

(consulta documental, observação participante, conversas informais e entrevistas individuais e de grupo), para obtermos um leque de dados o mais representativo possível, de forma a permitir cumprir os objetivos do estudo e fornecer respostas à questão principal.

A investigação foi conduzida de uma forma metodologicamente competente e eticamente responsável, resultante de um processo de interação dialógica entre investigadora e participantes, assente em princípios de isenção, humildade e rigor, que envolveu “consideração, lealdade, honestidade, abertura um ao outro” (Vasconcelos, 1997, p. 68). Assim, as ações que estiveram presentes foram os seguintes: i) negociação da autorização para efetuar o estudo (consentimento informado); ii) proteção das identidades dos participantes; iii) respeito pelos participantes de modo a obter a sua cooperação no estudo; iv) autenticidade no registo dos resultados (Tomás, 2011).

A análise de conteúdo da informação centrou-se, essencialmente, no cruzamento de todo o material com forma textual, quer sob a forma de um registo discursivo indireto produzido pelos diferentes autores dos documentos consultados, quer pela forma de registo discursivo direto, produzido pelas educadoras de infância, no contexto das observações, nas conversas informais e nas entrevistas. O processo de organização da análise realizou-se em três etapas distintas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação da informação (Bardin, 2011).

3.1. O contexto e as educadoras de infância participantes

Para compreender as particularidades das educadoras de infância a intervirem no contexto de creche consideramos que é necessário identificá-las, dar-lhes visibilidade. De acordo com Graue e Walsh (2003), devemos destacar o contexto local, o “aqui e agora”, isto é, os aspetos particulares onde se desenvolve o estudo e o contexto alargado, onde o local está inserido. Procuramos, assim, interpretar ocorrências do contexto local, com referências ao contexto alargado. Partimos do pressuposto de que o “contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a atividade humana. É uma unidade de cultura” (*ibidem*, 2003, p. 42), e ainda, que o aqui e agora adquire importância, uma vez que todo o comportamento humano deve ser entendido em contexto, pelo que não podemos deixar de nos debruçar sobre os espaços físicos e sócio culturais onde o Centro para a Infância está enquadrado, a fim de compreender as dinâmicas organizacionais e relacionais e o seu significado e implicação no profissional das educadoras de infância que os habitam.

Entendendo que a identidade é relacional e que se constrói nas interações e nos mais variados contextos e instituições (Dubar, 2006), onde são feitas “trocas, aprendizagens, relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48), passamos a apresentar o contexto onde as educadoras intervêm, os seus percursos formativos e profissionais, em suma, as [algumas] formas de construção e expressão de “diferentes maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1991, p. 23).

3.2. Breve caracterização do contexto educativo

O Centro para a Infância I, situado no distrito de Setúbal, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que presta apoio à comunidade através de valências como creche, jardim de infância e Centro de Atividades de Tempos livres. A organização

dos grupos de crianças na creche é homogénea por faixa etária, com equipas pedagógicas compostas por uma educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa. No entanto, constatou-se que o número de pessoal por sala supera o estipulado na lei que, segundo a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, é de “um educador de infância e um ajudante de ação educativa por cada grupo, a partir da aquisição da marcha” (art.º 10, n.º 1, alínea b). As educadoras de infância trabalham sete horas diárias diretamente com as crianças, sem horário definido para a componente não letiva. A filosofia educativa baseia-se no respeito e valorização da criança como ser único, promovendo práticas colaborativas com base na abordagem *HighScope*. As reuniões formais são raras, mas a partilha e os momentos informais são frequentes.

3.3. Breve caracterização dos participantes: as Educadoras de Infância Sara e Tina

Sara (nome fictício), educadora de infância há 21 anos, tem 45 anos e formou-se na Escola Superior de Educação Jean Piaget em 1991. Ela trabalhou em jardins de infância por sete anos e, nos últimos catorze anos, atuou em creches na mesma instituição. Atualmente, Sara trabalha com crianças de 1 a 2 anos e considera a creche o contexto onde se sente uma verdadeira educadora. Ela valoriza as relações, os afetos e o contato físico próximo na sua prática diária. Para aprimorar os seus conhecimentos na área da primeira infância, realizou um complemento de formação de acesso à licenciatura na Escola Superior de Educação de Setúbal. Ela vê o ato de educar como uma oportunidade de proporcionar descobertas e enriquecimento para as crianças.

Tina (nome fictício), com 35 anos de idade e 12 anos de serviço, licenciou-se na Escola Superior de Educação de Setúbal em 1999. A formação inicial é sinalizada como uma das fontes mais importantes para o desenvolvimento de saberes/conhecimento profissional. A função como educadora tem vindo a ser exercida sempre em contexto de creche. Optou por exercer a sua profissionalidade no Centro para a Infância I, uma vez que, como refere: “tem sido no seio dos profissionais da casa que me fiz educadora, foram eles que me ajudaram a crescer e a ser a profissional que sou hoje” (E1, Tina). O aspeto central da sua ação é o desenvolvimento e a socialização da criança, sempre numa base de afeto. Atualmente, exerce a sua profissão com um grupo de crianças de 2/3 anos.

4. Organizar e problematizar o quotidiano com as crianças, com a equipa e com as famílias - Mapear (alguns) traços identitários

4.1. “Um grupo de creche exige-nos tanto, tanto...”

A grande preocupação das educadoras Sara e Tina, no quotidiano da sua intervenção, centra-se em proporcionarem às crianças uma intervenção que garanta o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem de todas, a partir de uma estrutura interdependente, onde os aspetos emocionais, cognitivos, motores, sociais e culturais estejam permanentemente interligados. Procuram “educar a criança por inteiro, levando em consideração a mente, o corpo e os sentimentos” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 8).

Sara, para atender às especificidades dos *seus* bebés, refere que tem de “estar muito atenta, tem que conseguir ver e ler para além do que não é visível, escutar as famílias e partilhar muita informação entre a equipa” (Entrevista - E1, Sara). Ao observar os comportamentos dos bebés, sempre com um olhar interrogativo, tenta compreender as diferentes linguagens, como o choro, o sorriso, os gestos, os olhares, os balbucios, entre outras. Sublinha que “é através destas diversas expressões que comunicamos com eles, ainda não falam, tenho que os conhecer muito bem para perceber os seus desejos, as suas necessidades, os seus sentimentos” (E1, Sara) e as possibilidades de aprendizagens.

“Um grupo de creche exige-nos tanto, tanto... exige estarmos com o corpo todo, sempre com os olhos, os ouvidos... tudo bem aberto, temos que captar tudo porque os bebés nem sempre se conseguem fazer entender” (E1, Tina). Exige escutar de verdade, mas não é somente com os ouvidos, implica praticar o que Gonzalez-Mena (2015) designa por “escuta holística [que consiste em] escutar com todos os seus sentidos e com uma pitada de intuição” (p. 57). Exige “escutar com o terceiro ouvido” (Forman & Fyfe, 2016, p. 260).

Fazem referência a outra exigência, que se prende com a necessidade de estarem permanentemente atualizadas, reforçarem competências para desenvolverem a sua ação quotidiana com qualidade, pelo que procuram fazê-lo no coletivo, com a equipa, “através da partilha de saberes e experiências” (E1, Tina), numa perspetiva eco formativa (D’Espiney, 1997). Acreditam que “Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 55).

Decorrente da abrangência do seu papel e funções, estas profissionais acusam sinais de desmotivação e fadiga devido à intensificação da exploração do trabalho com que se deparam quotidianamente (extensão dos horários de trabalho – aumento da componente letiva e ausência da componente não letiva); salários baixos; falta de recursos humanos; acumulação da função de coordenação pedagógica com a atividade direta com um grupo de crianças) e também porque não encontram, no sistema, os necessários incentivos à sua autoestima, valorização pessoal e profissional, estabilidade e progressão na carreira.

4.2. “Temos de atender à individualidade de cada criança”

A relação pedagógica entre a educadora Sara e os bebés é marcada pela subtileza (Tristão, 2004), onde o “contacto físico é permanente, estabelece-se uma relação empática e um grande respeito pelos bebés, sendo que Sara os considera pessoas e não apenas corpos para serem alimentados ou para serem mudados” (E1, Sara). Nos vários momentos da troca da fralda que observamos, em que está frente a frente com o bebé, constatamos que rentabiliza estes momentos para estabelecer uma relação de um para um, para envolver o bebé na interação e mantê-lo focado no seu corpo e no que está acontecendo com ele. Proporciona experiências educativas, ampliando a capacidade de atenção e cooperação do bebé, bem com uma consciência corporal.

Aludem que “Em todos os momentos temos de atender à individualidade de cada criança, [pelo que é preciso assumir uma posição de delicadeza, ternura, empatia], colocarmo-nos muitas vezes no seu lugar” (E1, Tina), para compreender “tudo quanto eles nos querem dizer e eu sinto que é tanto, tanto...” (E2 - entrevista de grupo, Sara).

4.3. “Pensar o espaço e o tempo de acordo com o grupo de crianças”

Dar respostas adequadas aos “interesses em mutação das crianças, promover as suas escolhas e ajudá-las a ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo imediato” (Araújo, 2015, p. 32), implica, por parte do educador, realizar um grande investimento no planeamento dos espaços e do tempo, para conseguir, proporcionar várias sensações, despertar todos os sentidos, a partir de diferentes materiais, sonoridades, odores, sabores e repertórios visuais.

A educadora Sara refere que “os bebés estão cada vez mais curiosos, tenho de estar sempre a pensar em mudanças, introduzir materiais diferentes, mudar a disposição do mobiliário... aquilo que lhes desperta a atenção hoje, amanhã já não é bem assim” (E1, Sara).

No que respeita à organização temporal, as educadoras Sara e Tina tentam que seja intencional, flexível, sem homogeneização e uniformização da sequência das atividades previstas na rotina. Procuram, sempre que possível, contemplar o tempo da instituição e o tempo da criança.

4.4. “Ainda se vê o educador de infância como um prestador de cuidados”

As educadoras Sara e Tina identificaram como aspeto negativo da intervenção o sentimento da desvalorização da sua identidade profissional, provocado pela falta de reconhecimento da importância da creche e das funções do educador. No que respeita à imagem que as famílias têm da profissionalidade do educador, referem que ainda predomina uma imagem de cuidador, associada à ideia de que o “espaço de creche é um espaço de cuidado, portanto eles são muito pequeninos e há aquela necessidade de ver se ele está bem cuidado” (E1, Sara). Também Tina tem essa perceção: “eu acho que ainda se vê o educador de infância como um prestador de cuidados, que não precisa de muito conhecimento para agir, basta saber mudar as fraldas, dar de comer, cantar umas cançõezinhas...” (E1, Tina).

Testemunham que os conhecimentos e competências específicas do educador não são reconhecidos: “Tomar conta de crianças, o que é que isso tem de especial, ou o que é que isso tem de dificuldade?” (E1, Tina). Esta ideia é corroborada por Portugal (2000, p. 103), afirmando que “prevalece a ideia de que é uma profissão que requer pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta gostar-se de crianças e ser-se carinhoso para se ser bom educador”.

Sara sublinha que a sua preocupação e descontentamento vai para além da desvalorização da sua atividade profissional, prende-se com o facto da sociedade em geral ainda não

“atribuir a importância devida ao desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de idade. Mas nós também temos culpa, ficamos fechadas nas nossas salinhas, penso que podíamos fazer mais junto da comunidade e, dessa forma, estaríamos a dar a conhecer tudo o que se faz na creche e a importância do investimento nos primeiros anos” (E2, Sara).

4.5. Com as famílias: “temos de estar intencionalmente disponíveis para a relação”

Procuram prestar um serviço de igual qualidade a todas as crianças e para o conseguirem têm necessidade de responder com sensibilidade às suas expressões (corporais, faciais e vocais), aos seus interesses e às suas necessidades. Para tal, necessitam de estabelecer com as famílias relações próximas, para partilhar informações e conhecimentos (E1, Sara), dispondo-se a escutá-las, respeitando as suas diferenças (culturais, linguísticas, religiosas), “conhecer as suas opiniões, os seus pontos de vista” (E2, Tina). Em suma, procuram desenvolver uma pedagogia articulada (Whalley, 2003, citada por Vasconcelos, 2009, p. 65).

Diariamente, tentam dialogar e estabelecer intercâmbio entre os dois contextos e entre os adultos que intervêm com as crianças, para que a informação passe de forma fluída, principalmente porque atuam com crianças pequenas e estas não se expressam na forma convencional adulta, não contam o que aconteceu. Tal facto, transparece no testemunho da educadora Sara: “Os meus bebés ainda não verbalizam como passaram o dia, o que comeram, o que fizeram. Temos mesmo de passar a informação toda, estar intencionalmente disponíveis para a relação com as famílias” (E2, Sara). A este respeito Vasconcelos (2009, p. 66) alega que

Trabalhar com os pais tornando-os como habitantes de fonteira pressupõe uma enorme flexibilidade por parte do educador, um autêntico sentido de escuta e de acolhimento, um despir-se de preconceitos, procurando genuinamente aprender com as famílias, [num processo de construção gradativo de significados e conhecimentos], fazendo-as sentir-se participantes na vida da instituição educativa.

6. Considerações finais

Constatamos que um dos referentes identitários destas profissionais é a desvalorização da identidade profissional, que se prende com o facto de persistir um entendimento de que a centralidade da ação do educador de creche se situa na dimensão dos cuidados, considerada como prática materna, com características de âmbito fortemente doméstico, pelo que acarreta à docência na educação de infância um *status* de não profissionalização e desprestígio profissional. Estudos recentes (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2020; Lima, 2018) começam a sublinhar essa problemática, destacando que a profissão de educador de infância, especialmente no contexto de creche, ainda é vista sob a lente de uma função assistencialista, o que contribui para a manutenção de uma perceção social inferiorizada e reduz a complexidade do trabalho educativo e cuidados básicos, desconsiderando a dimensão pedagógica e o impacto do educador no desenvolvimento global da criança.

As duas educadoras participantes encetaram caminhos no sentido de organizar um ambiente educativo facilitador de relações e coconstruções e efetivar a articulação de princípios educativos que consolidem experiências pedagógicas socialmente envolventes para as crianças e para os adultos, por meio do encontro, da escuta, do diálogo e da partilha (Oliveira-Formosinho, 2007; Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Esta

visão é corroborada nas mais recentes Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024).

Investem diariamente nas suas práticas pedagógicas e revestem-nas de afetos, descobertas, desafios, onde a relação assume um papel crucial, consiste na pedra basilar do seu trabalho. Para estas educadoras, “construir relações, colocar-se em relação, é abrir-se para o novo, para o crescimento, para o aprendizado coletivo” (Ostetto, 2000, p. 10). Estas práticas relacionais, como afirmam Marques et al., (2024) são essenciais para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, reforçando a importância de um educador que atue não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como um mediador e facilitador de interações significativas.

Essas relações sociais estabelecem-se num processo horizontal e constituem-se através de ações educativas, onde estão presentes as relações de cuidado e as relações corporais, consolidando a especificidade da ação em contexto de creche.

As educadoras participantes apresentam uma atitude fisicamente acessível, sem serem intrusivas, na tentativa de desenvolverem a capacidade de ressonância com os bebés, articulando as respostas às solicitações e atitudes espontâneas das crianças, fazendo da creche um lugar de interligação intensa, de indissociabilidade entre educação e cuidados. Procuram, assim, assumir os contextos educativos como agenciadores de relações (Guimarães & Leite, 1999) entre crianças e adultos e como espaços onde têm vindo a aprender a sua profissão. Esta perspetiva é reforçada por autores como Biesta (2015), que destaca a importância de contextos educativos que promovem o envolvimento ativo e a construção de significado através de relações diferentes e recíprocas.

No entanto, as educadoras apresentam alguma dificuldade em situar-se em contextos mais amplos e diversificados, quer ao nível do estabelecimento educativo, quer ao nível da comunidade local, no sentido de “fazer da educação um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo” (Canário, 1999, p. 67). Como defendem Lima e Guimarães (2018), há uma necessidade crescente de integrar a educação de infância em redes comunitárias mais amplas, promovendo uma abordagem colaborativa e inclusiva, que valorize a participação dos educadores como agentes de mudança no desenvolvimento.

7. Referências bibliográficas

Araújo, S., & Oliveira-Formosinho, J. (2020). *A profissão de educador de infância: Desafios e complexidades no contexto contemporâneo*. Porto Editora.

Araújo, S. (2015). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto Editora.

Barbosa, M. (2021). *Infância, educação e pedagogia contemporânea*. Pactor

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Edições 70.

Biesta, G. (2015). *Para além do aprendizado - educação democrática para um futuro humano*. Autêntica Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Canário, R. (1999). O professor entre a reforma e a inovação. In: M. A. Bicudo, & C. A. Júnior, *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico* (pp. 271-289). UNESP.

Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. (133-148).

Página | 19

Day, C., & Gu, Q. (2010). *As novas vidas dos professores*. Porto Editora.

Dahlberg, G., Moss P., & Pence A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância – perspetivas pós-modernas*. Artmed.

D’Espiney, R. (1997). Especificidades de um projeto de educação de infância itinerante. In M. Montenegro (org.), *Educação de infância e intervenção comunitária*. Instituto das Comunidades Educativas.

Dias, S., & Costa, T. (2022). *Profissionalidade docente na educação de infância*. Livraria Almedina.

Dubar, C. (1997). *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.

Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento.

Forman, G., & Fyfe, B. (2016). Aprendizagem negociada pelo design pela documentação e pelo discurso. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (org.), *As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 249- 271). Penso.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2020). *Pedagogia da infância: teoria e prática em creche e jardim de infância*. Porto Editora.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Artmed.

Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil. ensinando crianças de uma sociedade diversificada* (6.ª ed.). AMGH Editora, Ltda.

Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Guimarães, D., & Leite, M. I. (1999). *A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos*. 22.ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. www.anped.org.br.

Lima, L., & Guimarães, H. (2018). *Identidade profissional e desenvolvimento pessoal de professores: contribuições contemporâneas*. Editora Bagai.

Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, A., & Araújo, S. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Marcelo Garcia, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?* ES: Narcea, S.A. de Ediciones.

Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis se participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.

Página | 20

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, SB (2018). *A reconceitualização da infância e o papel do educador de infância*. Pactor.

Ostetto, L. (org.) (2000). *Encontros e encantamentos da educação infantil: Partilhando experiências de estágios*. Papyrus.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República n.º 167/2011, Série I de 2011-08-31, páginas 4338 – 4343. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação. Investigação e práticas*, 1, 85-106.

Sarmiento, T. (1999). *Percursos identitários de educadores de infância em contextos diversificados – cinco histórias de vida*. [Dissertação de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho].

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa. técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2.ª ed.). Artmed.

Tardif, M. (2014), *Saberes docentes e formação profissional* (4ª ed.). Vozes.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo... cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Edições Afrontamento.

Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades & Inovação*, 4 (1), 13-20.

Tristão, F. (2004). *Ser professora de bebés: um estudo de caso em uma creche conveniada*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87179>

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Coleção Educação Hoje. Texto Editores, Lda.

Notas sobre a autora:

Isabel Correia

isabel.correia@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação de Setúbal
Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato
<https://orcid.org/0000-0003-2884-1867>

Página | 21

Recebido em: 17/07/2024

Aceite, depois de revisão por pares, em 28/10/2024

Identities profissionais de educadoras de infância de bebés

Professional identities of babies early childhood educators

Bárbara Tadeu
Amélia Lopes

Resumo

Este artigo incide no estudo das perceções e dinâmicas identitárias de educadoras de infância de bebés de contextos socioeducativos de creche, enquadrando-se conceptualmente na teoria da construção das identidades profissionais em educação de infância e metodologicamente, enquanto estudo qualitativo, nos paradigmas interpretativo e da complexidade, recorrendo empiricamente às técnicas de grupo focal, entrevista e análise de conteúdo. Os resultados indicam que as dinâmicas identitárias das educadoras de infância participantes na investigação dependem de processos de negociação, adaptação, insubordinação, submissão ou resignação, nos quais entram em jogo múltiplos fatores – biográficos e relacionais – que contribuem, compreendem, caracterizam e impactam na construção das identidades profissionais. Compreender as estratégias e recursos que as educadoras de infância mobilizam para fazer face aos desafios de uma profissão em construção e afirmação poderá contribuir para a melhoria da formação dos/as educadores/as de infância e para a ação pedagógica em salas de berçário de contextos de creche, impactante na educação e cuidados dos bebés, crianças pequenas e suas famílias. O reconhecimento social da importância destes/as profissionais nesses contextos pode informar políticas educativas e organizacionais no âmbito da educação e cuidados na pequena infância.

Página | 22

Palavras-chave: educadoras de infância; identidades profissionais; creche; salas de berçário; bebés.

Abstract

This article focuses on the study of the perceptions and identity dynamics of babies' early childhood educators in daycare contexts, conceptually framed within the theory of the construction of professional identities in early childhood education and care and methodologically, as qualitative research, within the interpretative and complexity paradigms, using empirically the techniques of focus groups, interviews, and content analysis. The results indicate that the identity dynamics of the early childhood educators participating in the project depend on processes of negotiation, adaptation, insubordination, submission, or resignation, in which multiple factors come into play – biographical and relational – that contribute, understand, characterize, and impact the construction of professional identities. Understanding the strategies and resources that early childhood educators mobilize to face the challenges of a profession that is under construction and affirming itself may contribute to improving the training of early childhood educators and to the pedagogical action in baby rooms in daycare centres, which has an impact on the education and care of babies, young children, and their families. The social recognition of the importance of these professionals in these contexts may inform educational and organizational policies in the field of early childhood education and care.

Keywords: early childhood educators; professional identities; daycare centre; baby rooms; babies.



1. Enquadramento do estudo

1.1 Roteiro contextual e conceptual

Este artigo corresponde a um recorte de uma investigação desenvolvida no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação, que teve como objetivo o estudo das perceções e dinâmicas identitárias associadas à presença de educadoras de infância¹ na sala de berçário em contexto socioeducativo de creche (Tadeu, 2024).

Com enquadramento conceptual nas teorias das identidades (cf. Escobar, 2009; Santos, 2005; 2011 para revisão completa), das identidades profissionais (cf. Dubar, 1997; Tardif, 2002 para revisão completa), das identidades profissionais docente como constructo ecológico (cf. Lopes, 2008; 2009 para revisão completa) e das identidades profissionais em educação de infância (e.g., Arndt et al., 2018; Arndt et al., 2021; Brock, 2013; Craveiro, 2018; Guevara, 2020; Jackson, 2020; Karaolis & Philippou, 2019; Sarmiento, 2009; 2015; Tadeu, 2024), a investigação partiu do pressuposto teórico de que ao conceptualizar-se a construção da identidade profissional deve recusar-se: “a distinção de identidade individual da coletiva para fazer da identidade social uma articulação entre duas transações: uma transação «interna» ao indivíduo e uma «externa» estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage” (Dubar, 1997, p. 103).

Foi tido igualmente em consideração que

a identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do outro. Problemática porque a experiência do outro nunca é directamente vivida por si (Dubar, 1997, p. 104).

O processo de (re)construção da identidade profissional é assim um constructo ecológico (Lopes, 2008; 2009) resultante da dupla transação – biográfica e relacional – (Dubar, 1997), que se estabelece no/a sujeito/a, dentro e entre todos os níveis do sistema ecológico (Bronfenbrenner, 1979) ou social (Doise, 2002), sendo (en)formado por valores, crenças e perceções sociais, aferindo-se que as últimas, as perceções sociais que ocorrem dentro e fora da creche, estão identificadas na literatura em educação de infância como obstáculos a uma construção mais positiva das identidades profissionais dos/as educadores/as de infância que atuam profissionalmente em contextos de creche (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, [OCDE], 2000; Tadeu, 2012).

Desta forma, são necessários dados empíricos resultantes da investigação que permitam identificar e compreender esta problemática, pelo que, de acordo com o enquadramento conceptual, procurou estudar-se na investigação doutoral

¹ Na redação deste artigo foram adotadas as orientações do *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública* (Abranches, 2009). Não obstante, tendo em consideração que todas as educadoras de infância participantes no estudo empírico foram mulheres, em certas partes do documento optou-se deliberadamente pela denominação no feminino, refletindo, concomitantemente a composição da força de trabalho em educação de infância.

desenvolvida: (1) os sujeitos que vivenciam (n)estes contextos socioeducativos específicos, procurando aferir as trajetórias, as experiências, os sentires, saberes e fazeres profissionais dos/as sujeitos/as foco da investigação – os/as educadores/as de infância – e (2) as experiências e percepções dos/as «outros/as» com quem os/as educadores/as de infância interagem proximamente – os/as diretores/as técnicos/as-, auxiliares de ação educativa e famílias – dos/as quais as dinâmicas identitárias dos/as educadores/as de infância são correlativas e dependentes de reconhecimento (Tadeu, 2024).

Em suma, foi objetivo geral da investigação doutoral desenvolvida estudar as percepções sociais, dinâmicas identitárias e a (re)construção das identidades profissionais dos/as educadores/as de infância que desempenham a sua ação profissional em contexto socioeducativo de creche, com particular atenção para aqueles educadores/as que desempenham funções em salas de berçário. Este objetivo geral desdobrou-se, assim, em dois objetivos específicos: (1) indagar as dinâmicas identitárias dos/as educadores/as de infância e (2) aferir as percepções sociais sobre esta profissão neste contexto específico (Tadeu, 2024).

Pela impossibilidade de mobilizar a totalidade de resultados emergentes da investigação desenvolvida no âmbito do doutoramento para este artigo apenas, incide-se aqui, especificamente, nos processos de (re)construção das identidades profissionais das educadoras de infância participantes no estudo, pelo que são mobilizados e interpretados os seus ditos resultantes da sua participação num grupo focal e numa entrevista semiestruturada.

Os resultados aqui apresentados são analisados e interpretados à luz das formas identitárias profissionais propostas por Dubar (1997), perscrutando quatro dimensões: (1) a construção das identidades profissionais; (2) trajetórias socioprofissionais e de formação; (3) percepções e conceções de profissionalismo e (4) mundo vivido do trabalho.

O estudo sobre as dinâmicas identitárias e o profissionalismo na educação e cuidados para a pequena infância são temáticas que ganharam destaque na contemporaneidade (Jackson, 2020). Porém, a ênfase parece estar direcionada para as competências que os/as educadores/as precisam adquirir, não correspondendo ao «ser profissional» (Arndt et al., 2018; Arndt et al., 2021; Brock, 2013; Jackson, 2020; Tadeu, 2024), pois pouco se tem levado em consideração os sentimentos, valores, crenças, paixões, conceções e práticas pedagógicas dos/as educadores/as de infância, bem como os processos relacionais que estabelecem e mantêm (Tadeu, 2024).

Ser educador/a de infância não requer apenas formação académica, qualificações, competências especializadas e experiência, requer igualmente atitudes, valores, ideologias e crenças; é ter um código de ética, autonomia para interpretar e proporcionar as melhores oportunidades, experiências e condições aos bebés, crianças pequenas e suas famílias; é sobre compromisso – político e indissociável da ação educativa -, paixão e amor em trabalhar com bebés e crianças pequenas, suas famílias e outros/as profissionais, devendo valorizar-se as características pessoais que estes/as profissionais mobilizam para a intrincada teia relacional que estabelecem e mantêm (Tadeu, 2024).

Assim sendo, o profissionalismo em educação de infância deve caracterizar-se pela *performance* e não pela prescrição (Jackson, 2020), devendo basear-se naquilo

que os/as profissionais são, sabem, pensam e fazem, não devendo reduzir-se a uma *checklist* de competências tidas como necessárias (Tadeu, 2024).

Não obstante, o profissionalismo está relacionado com competências, havendo, ainda assim, uma clara distinção entre «ser profissional», o que inclui questões de estatuto, salários, condições de trabalho, valorização e reconhecimento público, social e político, bem-estar profissional; e «comportar-se profissionalmente», o que implica dedicação, padrões e modelos de comportamento, e um forte sentido de ética (Brock, 2013).

Neste sentido, o estudo de que aqui se dá conta procura refletir os entendimentos particulares das educadoras participantes sobre a prática pedagógica em salas de berçário de contextos de creche, refletindo uma perspetiva ecológica, «contextualmente localizada», situada e reconhecedora do «localmente vivido», aferindo-se que o profissionalismo e os processos de (re)construção das identidades profissionais dos/as educadores/as de infância devem ser conceptualizados tendo em consideração três aspetos: a diversidade, a multiplicidade e a “localidade” (Arndt et al., 2018; Arndt et al., 2021), a “glocalização” (Moss, 2006, p. 36), isto é, uma experiência local, inclusiva, que acolhe a diversidade, com apelo e conexões globais (Moss, 2006; Tadeu, 2024).

1.2. Roteiro metodológico e ético

Este é um estudo qualitativo, com enquadramento metodológico nos paradigmas interpretativo (Creswell, 2007) e da complexidade (Morin, 2000), recorrendo a uma abordagem e metodologia qualitativas – grupo focal (Krueger & Casey, 2009), entrevista semiestruturada (Ferreira, 2014) e análise de conteúdo (Amado et al., 2014) - uma vez que se pretendeu captar e interpretar as complexidades e os paradoxos característicos da pós-modernidade (Morin, 2000).

Após um extenso período de revisão de literatura, basilar para definição dos blocos temáticos a serem abordados no decorrer da discussão focalizada, em janeiro de 2019, o guião foi finalizado.

Através das listagens disponibilizadas pela *Carta Social* do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS, 2018), foram identificados no concelho de Setúbal, concelho residencial da investigadora, 34 contextos socioeducativos de creche, sendo que 15 pertenciam a Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e 19 pertenciam a instituições particulares com fins lucrativos.

Foram, depois, enviados por correio eletrónico, pedidos de colaboração endereçados aos/às diretores/as institucionais, explicando os objetivos do estudo e solicitando a participação dos/as educadores/as de infância das salas de berçário a participarem num grupo focal, num dia e hora posterior e conjuntamente acordado.

Uma vez aferida a disponibilidade e interesse dos/as educadores/as participarem no estudo, às instituições que recusaram participar, a única informação recolhida foi o motivo para a não participação. Sete instituições foram consideradas inelegíveis, devido ao facto de a sua ação socioeducativa incidir em crianças a partir dos 12 meses, contabilizando-se, assim um total de 27 creches elegíveis, sendo que 20 recusaram participar no estudo apontando motivos vários, a saber: envolvimento noutros

projetos, falta de tempo, desinteresse por parte dos/as profissionais em despendarem do seu tempo pessoal para o efeito.

Assim sendo, participaram no grupo focal sete educadoras de infância de IPSS. O estudo não contou com a participação de educadores/as de instituições particulares com fins lucrativos.

O grupo focal, conduzido na fase inicial da investigação empírica, de forma a gerar questões para o momento de recolha de dados seguinte – a entrevista – foi moderado pela investigadora e ocorreu no mês de fevereiro de 2019, em horário pós-laboral e num local disponibilizado para o efeito, isento de distrações e ruídos.

O grupo focal contou com a participação de sete educadoras de infância de contextos socioeducativos de creche e teve a duração de 120 minutos.

Seguidamente, após análise dos dados obtidos por meio do grupo focal, formulou-se o guião da entrevista semiestruturada.

Uma vez mais, recorrendo-se às listagens disponibilizadas pela *Carta Social* (MTSSS, 2021), bem como à documentação disponibilizada pela Direção Regional da Solidariedade Social e da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia tendo sido identificados, em Portugal continental e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, um total de 2621 contextos socioeducativos de creche, pelo que foram selecionados aleatoriamente 10 contextos por distrito de Portugal continental, bem como 10 contextos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, para os quais foram remetidos, através de correio eletrónico, pedidos de colaboração endereçados aos/às diretores/as institucionais, explicando os objetivos do estudo, solicitando a participação do/a educador/a de infância da sala de berçário para a realização de uma entrevista, num dia e hora posterior e mutuamente acordados.

Os/As diretores/as institucionais foram novamente contactados por correio eletrónico no sentido de se obterem informações acerca do interesse e disponibilidade do/a educador/a de infância da sala de berçário da instituição em conceder a entrevista.

Os 30 primeiros diretores/as que deram uma resposta positiva ao pedido de colaboração remetido, com conhecimento e aval das educadoras de infância das salas de berçário das instituições, cederam os endereços de correio eletrónico das potenciais participantes, a fim de se aferir o seu efetivo interesse e disponibilidade para participarem no estudo e de se agendar um dia e hora para a realização das entrevistas que contou com a participação de 30 educadoras de infância.

As entrevistas foram realizadas individualmente, entre os meses de julho e dezembro de 2020, e devido à pandemia da COVID-19, ocorreram exclusivamente em formato *online*, via *Zoom*. A sua duração variou entre os 31 a 178 minutos ($M = 77$, $DP = 39.97$), tendo sido recolhido um total de, aproximadamente, 39 horas de registos audiovisuais.

O estudo norteou-se pelos princípios éticos enunciados na *European Early Childhood Education Research Association Ethical Code for Early Childhood Researchers* (Bertram et al., 2016) e na *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada* (Moita & APEI, 2012).

Todas as participantes foram informadas oralmente e por escrito, por meio de um *Protocolo de Consentimento informado*, sobre os objetivos do estudo, as regras de participação e os procedimentos éticos (i.e., a participação voluntária, o anonimato, a

confidencialidade, a finalidade unicamente académica sobre os dados recolhidos, a permissão para gravar e citar as suas declarações).

Os dados recolhidos foram armazenados num computador do *Centro de Investigação* da Universidade, com acesso exclusivo à investigadora e orientadora científica da investigação, tendo sido igualmente garantida a sua eliminação no término da investigação.

2. Resultados

2.1 Análise de dados

Pela natureza dos dados recolhidos, uma vez transcritos *verbatim* e complementados com notas de campo, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo (Amado et al., 2014), realizando-se uma codificação temática dedutiva assente nas questões previamente definidas e na revisão da literatura, identificando-se, reduzindo-se e classificando-se igualmente as temáticas emergentes, isto é, realizando-se também codificações indutivas (Amado et al., 2014).

Leituras adicionais e discussões entre a investigadora e orientadora científica da investigação apoiaram as tomadas de decisão sobre o agrupamento dos dados, categorias e subcategorias a manter, norteando igualmente o processo investigativo ainda a desenvolver e as linhas de investigação a seguir.

2.2 Caracterização das educadoras participantes no estudo

As idades das sete educadoras de infância participantes no grupo focal variaram entre os 29 e os 52 anos ($M_d = 39$, $IQ = 31-43$).

Estas profissionais ocupavam diferentes cargos e funções, de acordo com os contextos onde desempenhavam a sua atividade profissional.

Das sete educadoras participantes, quatro eram diretoras técnicas, sendo que os seus anos de experiência na função variaram entre um e os 17 anos ($M_d = 4$, $IQ = 2-11$).

Nas salas das diretoras técnicas, as principais prestadoras de cuidados eram auxiliares de ação educativa, sendo que três diretoras técnicas faziam a supervisão e acompanhamento das práticas das auxiliares de ação educativa vinculadas às salas de berçário e uma diretora delegou a supervisão e acompanhamento das práticas das auxiliares de ação educativa da sala de berçário a uma outra educadora da instituição, que tinha já à sua responsabilidade um outro grupo de crianças.

Duas educadoras de infância eram simultaneamente responsáveis pela supervisão e acompanhamento das práticas das auxiliares de ação educativa da sala de berçário e tinham à sua responsabilidade um outro grupo de crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses.

Apenas uma educadora estava exclusiva e unicamente vinculada a um grupo de bebés e crianças pequenas da sala de berçário, possuindo dois anos de experiência profissional neste contexto específico.

Relativamente às qualificações académicas, todas as participantes eram educadoras de infância de formação inicial, quatro educadoras eram licenciadas, duas

educadoras possuíam mestrado e uma possuía uma pós-graduação em educação especial.

No que diz respeito ao tempo de experiência em salas de berçário, quatro educadoras indicaram possuí-lo, sendo que os anos de experiência dessas profissionais para esse contexto específico variaram entre um e os seis anos ($M_d = 2.5$, $I/Q = 1.5-4.5$). Três educadoras indicaram que não possuíam tempo de experiência efetiva em salas de berçário, apenas na supervisão e acompanhamento das práticas das auxiliares de ação educativa.

No que concerne aos anos de experiência em outras salas de creche, salas destinadas a crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses, todas as educadoras indicaram possuir experiência com estes grupos etários, sendo que esta variou entre os dois e os sete anos ($M_d = 5$, $I/Q = 2-7$).

O número de anos de permanência na instituição onde exerciam a sua atividade profissional variou entre um e os 14 anos ($M_d = 7$, $I/Q = 1-14$).

Os salários mensais líquidos destas profissionais variaram entre os 700 e os 1487 euros ($M_d = 1099$, $I/Q = 945-1480$).

As 30 educadoras de infância participantes na entrevista exerciam a sua atividade profissional em nove dos 18 distritos de Portugal continental, a saber: Aveiro ($n = 2$; 6.6%), Braga ($n = 2$; 6.6%), Castelo Branco ($n = 1$; 3.3%), Coimbra ($n = 2$; 6.6%), Faro ($n = 1$; 3.3%), Leiria ($n = 1$; 3.3%), Lisboa ($n = 6$; 20%), Porto ($n = 3$; 10%), Setúbal ($n = 5$; 16.6%); e ainda das Regiões Autónomas dos Açores ($n = 4$; 13.3%) e da Madeira ($n = 3$; 10%).

As suas idades variaram entre os 26 e os 55 anos ($M_d = 38$, $I/Q = 35 - 43$).

No que diz respeito às qualificações académicas, todas as participantes no estudo eram educadoras de infância de formação inicial, sendo que 23 educadoras (76.7%) possuíam habilitações académicas ao nível de licenciatura e sete educadoras (23.3%) possuíam habilitações ao nível de mestrado: seis (20%) em Educação Pré-Escolar e uma (3.3%) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Além disso, sete educadoras de infância (23.3%) tinham formação académica complementar: quatro educadoras (13.3%) possuíam cursos de pós-graduação (e.g., Ciências do Bebê e da Família, Intervenção Precoce, Educação em Creche e Outros Equipamentos para Crianças dos Zero aos Três Anos e Educação Especial) e três educadoras (10%) possuíam mestrados em outras áreas relacionadas com a educação (e.g., Supervisão Pedagógica, Ativação do Desenvolvimento Psicológico e Formação Pessoal e Social).

Das 30 educadoras de infância participantes na entrevista, cinco educadoras (16.7%) eram responsáveis em exclusividade por um grupo de bebés e crianças pequenas de uma sala de berçário; uma educadora (3.3%) era responsável por duas salas de berçário e uma outra educadora (3.3%) era responsável por três salas de berçário.

Vinte e cinco educadoras de infância (83.3%) acumulavam diferentes cargos e/ou funções dentro dos seus contextos de atividade profissional, sendo que 18 educadoras (60%) eram simultaneamente diretoras técnicas e/ou coordenadoras pedagógicas das instituições onde exerciam atividade profissional, encontrando-se em acumulação de funções de supervisão e acompanhamento das práticas das auxiliares de ação educativa que se encontravam nas salas de berçário.

Sete educadoras (23.3%) além de serem responsáveis por um grupo de crianças da instituição, que não o grupo de bebés e crianças da sala de berçário, realizavam ainda a supervisão das práticas das auxiliares de ação educativa que se encontram nas salas de berçário.

Catorze das 18 diretoras técnicas e/ou coordenadoras pedagógicas (46.7%), além da supervisão e acompanhamento das práticas das auxiliares que se encontravam nas salas de berçário eram ainda responsáveis por um outro grupo de crianças da instituição.

Relativamente à tipologia/natureza das instituições, 24 educadoras (80%) encontravam-se a desempenhar a sua atividade profissional em IPSS e seis educadoras (20%) encontravam-se em instituições particulares com fins lucrativos.

Os anos de experiência das 18 educadoras enquanto diretoras técnicas variaram entre os dois e os 19 anos ($M_d = 9.5$, $I/Q = 5-13$).

No que diz respeito aos anos de experiência em salas de berçário, vale ressaltar que as únicas educadoras com tempo de experiência na ação e prática pedagógica em salas de berçário foram aquelas que se encontravam a desempenhar funções em salas de berçário ($n = 7$, 23.3%), sendo que os seus anos de experiência variaram entre um e os cinco anos ($M_d = 1$, $I/Q = 1-3$). Relativamente aos anos de experiência profissional em creche, em salas destinadas aos grupos etários dos 12 e 24 meses, todas as educadoras ($n = 30$, 100%) indicaram possuir experiência com estes grupos etários, sendo que este tempo variou entre os dois e os 25 anos ($M_d = 10$; $I/Q = 6-13$).

No que diz respeito ao tempo de permanência das educadoras nos contextos onde desempenhavam a sua atividade profissional este variou entre um e os 21 anos ($M_d = 9.5$, $I/Q = 5-14$).

Os salários mensais não foram indagados nas entrevistas realizadas.

2.3 Apresentação de resultados

A discussão que seguidamente se apresenta, incide especificamente sobre os resultados gerados a partir dos discursos das 37 educadoras de infância participantes no estudo - grupo focal e entrevista - e organiza-se em torno de quatro categorias: (1) a construção das identidades profissionais; (2) trajetórias socioprofissionais e de formação; (3) perceções e conceções de profissionalismo e (4) mundo vivido do trabalho (Dubar, 1997).

3. Discussão de resultados

3.1 A construção das identidades profissionais

A construção das identidades profissionais das educadoras de infância participantes na investigação da qual resulta o presente artigo afigura-se um processo multidimensional, complexo e em permanente mudança (Arndt et al., 2018, Arndt et al., 2021; Brock, 2013; Dubar, 1997; Santos, 2005; 2011), influenciado pelos aparelhos de socialização primária – a família e os contextos educativos –, pelos aparelhos de socialização secundária – as organizações e a profissão –, pelos processos de interação dialógica que daí resultam e pela constante e contínua interpretação, autorreflexão e

agência que estas profissionais revelam (Dubar, 1997; Karaolis & Philippou, 2019) à medida que imergem no sistema societal, nos e entre os diferentes níveis ecológicos (Lopes, 2008; 2009).

Os múltiplos papéis, funções, tarefas, deveres e responsabilidades profissionais que as educadoras participantes no estudo declararam desempenhar complexificam o seu trabalho e posicionam as creches enquanto contextos de excelência para a emergência, construção e negociação das suas identidades profissionais, *locus* onde a profissão do/a educador/a de bebés e crianças pequenas se expressa, compreendendo um conjunto de competências sociotécnicas diferenciadas e cumulativas às competências académicas (Dubar, 1997).

A natureza do trabalho desenvolvido pelos/as educadores/as em salas de berçário de contextos de creche, a forma como sentem, entendem e expressam os seus «eus profissionais», tem sido historicamente alvo de pouca atenção (Brock, 2013; Jackson, 2020;) e as suas vozes continuamente negligenciadas (Brock, 2013; Jackson, 2020; Osgood, 2010; Tadeu, 2024).

A educação de infância tem permanecido ancorada a políticas públicas – sociais e educativas – assentes em tradições e estruturas governamentais, dividindo responsabilidades entre diferentes ministérios – o Ministério do Trabalho Solidariedade e Segurança Social e o Ministério da Educação – com diferentes conceções sobre os objetivos e prioridades para as creches e JI, potenciando a fragmentação do campo e do grupo profissional dos/as educadores/as de infância (Tadeu, 2024).

Estas âncoras nas políticas públicas, por sua vez, condicionam a ação e o enfoque formativo – teórico e prático – das Instituições de Ensino Superior e as políticas organizacionais dos contextos de creches e JI, influenciando nas condições de trabalho que os/as educadores/as de infância auferem nos mesmos, contrarrente à unificação do sistema de educação de infância (Dalli, 2021; Moss, 2021; Musatti, 2021; Ribeiro, 2021; Tadeu, 2012; 2024; Tadeu & Lopes, 2022; 2023a; 2024), que em formato bietápico, possibilita a existência uma rede de serviços fragmentada, grupos de interesse fracionados, de acordo com os seus interesses específicos, contribuindo para a separação do grupo profissional dos/as educadores/as de infância (Moss, 2021) e agudizando a afonia dos/as educadores/as de infância que atuam profissionalmente em contextos de creche (Tadeu, 2024).

3.2 Trajetórias socioprofissionais e de formação

As trajetórias socioprofissionais declaradas pelas educadoras de infância participantes no estudo permitiram constatar a forte influência – positiva e negativa – que a sua própria educação teve sobre os valores e crenças que as motivaram para a escolha da profissão (Tadeu & Lopes, 2023a).

No que se refere aos percursos de formação inicial, verificou-se que a maioria das educadoras participantes indicou processos formativos com maior enfoque – teórico e prático – nas crianças e contextos pré-escolares, dando evidências das fragilidades formativas para a ação pedagógica com bebés, crianças pequenas e suas famílias em contextos de creche (Craveiro, 2018; Tadeu & Lopes, 2023a; 2024; Tomás et al., 2015).

A maioria das educadoras referiu igualmente ter-se iniciado na profissão em contexto de creche, expressando o “choque com a realidade” (Tardif, 2002) nas suas primeiras experiências laborais, choque esse exacerbado pelo hiato existente entre a formação inicial e a ação profissional focalizada nos bebés, crianças pequenas e suas famílias (Tadeu, 2024).

Assim se constatou que a identidade profissional de base (Dubar, 1997), assente na transação biográfica e relacional decorrente da trajetória formativa, constitui-se por uma identidade real e por uma identidade ideal, sendo que a primeira espelha os constrangimentos formativos para o exercício profissional com bebés, crianças pequenas e suas famílias, em contextos de creche e salas de berçário; e a segunda expressa o ideal que pretendem seguir, isto é, os valores, sentimentos e crenças profissionais num contexto de atuação profissional e numa rede relacional para os quais declararam que não se sentiam totalmente preparadas (Tadeu & Lopes, 2023a; 2024).

A maioria das educadoras participantes no estudo enfatizou a falta de conhecimentos declarativos (Tardif, 2002), isto é, conhecimentos disciplinares e teóricos, sobre conteúdos associados ao desenvolvimento e aprendizagem em idades precoces e ao trabalho e relacionamentos com as famílias (Chazan-Cohen et al., 2017; Tomás et al., 2015; White et al., 2016), enfatizando, no entanto, a sua importância, aferindo-se a necessidade de se investir na formação académica nestas áreas (Tadeu & Lopes, 2022; 2023b; Tadeu, 2024).

3.3 Perceções e conceções de profissionalismo

A forma como as educadoras participantes no estudo descreveram as suas identidades profissionais e profissionalismo, contextualmente localizados, alinham-se com as noções contemporâneas (e.g., Arndt et al., 2018; Arndt et al., 2021; Brock, 2013; Jackson, 2020; Moss, 2006; Osgood, 2010), uma vez que partilham uma série de características associadas a construções tradicionais de profissionalismo e «ser profissional», o que inclui ter qualificações, competências especializadas, experiência e a capacidade de agir adequadamente, sendo valorizado e recompensado pelo trabalho «realizado (Jackson, 2020); «comportando-se profissionalmente», com dedicação e identificando-se como modelos de comportamento (Brock, 2013), características identificadas como determinantes para a (re)construção das suas identidades profissionais e para o aprimoramento do seu profissionalismo (Tadeu, 2024).

3.4 Mundo vivido do trabalho

No âmbito da ação pedagógica, as educadoras participantes no estudo recorreram aos conhecimentos tácitos, adquiridos pela experiência prática e pela imersão nos contextos de trabalho, incluindo o conhecimento intuitivo, contextual, a capacidade para tomadas de decisões imediatas, para lidarem com situações únicas, complexas (Tardif, 2002) e para as quais não existem receituários, a fim de descreverem, fundamentarem e informarem os seus valores, crenças e ações quotidianas, em detrimento dos conhecimentos declarativos (Guevara, 2020).

O conhecimento experiencial e as competências resultantes da prática profissional foram identificados pelas educadoras como dimensões profissionais carentes de reconhecimento social (Tadeu, 2024).

Estas competências não só apoiam o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebés e crianças pequenas, mas também o desenvolvimento e aprendizagem dos/as profissionais menos experientes e/ou com menos conhecimentos académicos (Jackson, 2020) e, embora se tenha verificado a carência de linguagem especializada, a fim de descreverem e justificarem as suas práticas, aferiu-se que estas profissionais recorrem constantemente a um conjunto de conhecimentos, crenças e valores que conectam mãos, coração e cabeça (Brühlmeier, 2010), aspetos igualmente reveladores da complexidade do seu trabalho.

No âmbito da prática pedagógica, aferiu-se a existência de duas perspetivas distintas, mas declaradas como cumulativas, verificando-se maior ou menor tendência expressiva entre elas: uma perspetiva associada à valorização da agência e ao reconhecimento das competências dos bebés, à sua ação exploratória autónoma e iniciativa, onde o brincar, os espaços e seus materiais assumem papéis centrais; e outra cujo enfoque são as propostas da iniciativa dos/as adultos/as – «as atividades» – e a estimulação precoce de competências desenvolvimentais (Tadeu & Lopes, 2023a; 2024).

A primeira perspetiva assenta numa ação profissional participativa e coconstrutiva da prática e dos processos educativos; a segunda perspetiva ressoa com a denominada “pedagogia de resultados” (Solway, 2000), isto é, na produção de resultados pré-definidos e mensuráveis, por meio do cumprimento de cronogramas de atividades e exercícios de estimulação precoce, que visam avaliar o desempenho dos bebés, tendo em conta os marcos desenvolvimentais expeáveis para determinada faixa etária e outros critérios de resultados padronizados, por meio de processos objetivos e replicáveis que excluem interpretações, sentimentos pessoais e contextualizados (Solway, 2000).

Constatando-se que os desencontros – desencadeadores de processos múltiplos de negociação, adaptação, insubordinação, submissão ou resignação que contribuem, compreendem, caracterizam e impactam na construção das identidades profissionais (Dubar, 1997) – assumiram maior expressão e foram caracterizados maioritariamente por processos de adaptação, submissão e/ou resignação, colocando em evidência as assimetrias de poder (Tadeu & Lopes, 2023a; 2024), bem como a polifonia que entoa no, sobre e para o campo da educação de infância (Tadeu, 2024).

Estas educadoras articularam fortes crenças na justiça social e nos direitos da criança a uma educação de qualidade, tendo em conta as questões de igualdade de oportunidades, equidade, bem como o compromisso ético com o trabalho relacional que declararam, expressando o “profissionalismo de dentro” (Osgood, 2010, p. 128).

A crença generalizada de que os contextos de educação e cuidados para a pequena infância podem fazer a diferença na vida dos bebés, crianças pequenas e suas famílias, particularmente daquelas que se encontram em situações de maior vulnerabilidade, foram aspetos igualmente enfatizados (Jackson, 2020).

Assim se constata que a intensidade do trabalho envolvido no apoio aos bebés e crianças pequenas, bem como o reconhecimento da profissão de educador/a de infância de bebés, não está só relacionado com o facto de terem competências especializadas a fim de apoiarem o desenvolvimento e a aprendizagem na pequena infância, está também relacionado com o apoio equitativo à diversidade social, económica e cultural das famílias (Jackson, 2020), bem como às questões de

parentalidade, aferindo-se que o facto de atuarem não apenas em prol do superior interesse dos bebés e crianças pequenas, mas também das suas famílias, são indicadores da multiplicidade de papéis que assumem, bem como da complexidade do trabalho relacional que realizam.

A relação pedagógica foi expressa como a pedra basilar do sentir, ser e agir profissionais, do profissionalismo e das suas identidades profissionais (Tadeu & Lopes, 2022), pelo que a natureza complexa, sensível e desafiadora das relações estabelecidas no “triângulo dos cuidados” (Brooker, 2010) e/ou “triângulo do amor” (Page, 2018) foi evidente no discurso da maioria das educadoras, que aclamou uma pedagogia baseada nos “relacionamentos cuidados” (Tadeu & Lopes, 2024) e no “profissionalismo relacional” (Frelin, 2013): o profissionalismo que enfatiza o estabelecimento e a manutenção de relações significativas e respeitadas entre educadores/as de infância, bebés, crianças pequenas e suas famílias e o abacelamento de uma abordagem centrada no bebé/criança, que reconhece e valoriza as suas necessidades individuais, numa parceria colaborativa com as famílias (Frelin, 2013).

Todas as educadoras participantes no estudo indicaram que se devem construir “relacionamentos cuidados” (Tadeu & Lopes, 2024), e baseados nos três “Rs”: respeito, reatividade e responsividade (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014), numa compreensão de cuidados como uma componente relacional da prática pedagógica e como fundacional de bem-estar, envolvimento, desenvolvimento e aprendizagem (Jackson, 2020; Tadeu & Lopes, 2022; 2024).

Investir emocionalmente no bem-estar dos bebés, crianças pequenas e suas famílias foi considerado pela maioria das educadoras uma componente crítica do trabalho relacional (Tadeu & Lopes, 2022; 2023a), tendo em conta que estas profissionais não conseguem separar-se emocionalmente do trabalho que realizam, pois, as suas reações emocionais estão ligadas às suas perceções de si e dos outros: é sobre o que são.

Estas educadoras identificaram as interações com pais, mães e famílias como a principal fonte de *stress* no trabalho (Faulkner et al., 2016), aspeto que provocava maior angústia e ansiedade às auxiliares de ação educativa, sendo, muitas vezes, necessária a intervenção das educadoras, a fim de mediar esses relacionamentos e possíveis desentendimentos que daí pudessem surgir (Tadeu & Lopes, 2022), pelo que sobre este aspeto as competências resultantes dos percursos formativos e académicos, bem como as qualificações, parecem fazer a diferença (Tadeu, 2024).

Apesar de as educadoras participantes no estudo terem destacado discursivamente satisfação profissional, recorrendo a palavras como «amor» e «paixão» para descreverem os sentimentos que nutrem pela profissão (Tadeu & Lopes, 2022; 2023b; 2024), esta satisfação não foi expressa tendo em conta os modelos e culturas institucionais, refletidos pelas escassas oportunidades de participação em atividades individuais e coletivas, formais e informais, em processos de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC), bem como pelas escassas condições laborais e bem-estar profissional (Tadeu & Lopes, 2023a).

Aferiram-se igualmente sentimentos, crenças e perceções de desvalorização e de falta de reconhecimento público, social, governamental, político e legislativo, expressos pelo facto de a creche não fazer parte do sistema educativo, pela educação e cuidados concedidos serem interpretados social e legislativamente como isentos de

intencionalidade pedagógica e educativa e pelo facto de não ser exigida a presença efetiva – e afetiva - de um/a educador/a de infância nas salas de berçário (Tadeu, 2024; Tadeu & Lopes, 2023a).

A forma como estas educadoras se percebem e definem através do olhar dos outros, aspeto-condição para a construção das suas identidades profissionais, correspondendo às suas identidades atribuídas, fizeram com que se posicionassem como as docentes com menor estatuto e reconhecimento dentro do grupo profissional dos/as educadores/as e na comunidade docente em geral (Jackson, 2000; McKinlay et al., 2018; Sarmiento, 2015; Tadeu, 2012; 2024).

A nível institucional, a multiplicidade de tarefas, funções, deveres e responsabilidades, a falta de equidade na sua distribuição, as escassas condições laborais que relataram auferir, revelaram um desalinhamento entre as políticas organizacionais e a falta de tempo sem contato direto com os bebés e crianças pequenas, a fim de produzirem e executarem outras tarefas inerentes à profissão, sejam elas gestão pedagógica, técnica e/ou administrativa, bem como de produção de documentação pedagógica, de planificação, reflexão, observação e avaliação dos processos desenvolvimentais dos bebés (Tadeu, 2024).

A necessidade de terem tempo, recursos e apoio para executarem uma panóplia de papéis, tarefas, funções e deveres (Jackson, 2020; McKinlay et al., 2018) permitiu constatar que em muitas situações e contextos são as próprias que estão a subsidiar esta dimensão laboral, com o seu tempo pessoal, fora do horário laboral (Boyd, 2013; Cumming et al., 2021), sendo esta situação uma forma de exploração da força de trabalho do campo da educação de infância (Boyd, 2013; Tadeu, 2024).

As múltiplas responsabilidades inerentes à diversidade de papéis, funções, tarefas e deveres, as expectativas, necessidades e interesses das famílias e das direções institucionais, o tempo despendido em tarefas burocráticas, a desvalorização do seu trabalho, a falta de apoio e de tempo para refletirem, a fim de atenderem às necessidades de cada criança, a falta de oportunidades para colaborarem regularmente com outros/as educadores/as e profissionais, foram algumas das preocupações que as educadoras participantes no estudo indicaram, às quais se acrescem oportunidades de participação em processos de DPC, em horários laborais e/ou flexíveis, bastante limitadas e/ou inexistentes e a ausência de incentivos institucionais e/ou financeiros para tais empreendimentos (Cassidy et al. 2017; Corral-Granados et al., 2021).

Todos estes aspetos têm repercussões nas experiências de desenvolvimento profissional das educadoras participantes no estudo, na qualidade e intencionalidade pedagógica que devem vigorar na ação profissional, nas experiências e oportunidades de educação e cuidados dos bebés e crianças pequenas, na ação educativa complementar e de parcerias colaborativas com famílias, no trabalho colaborativo com e entre profissionais, impactando na construção das suas identidades profissionais, no grupo profissional dos/as educadores/as de infância, no sistema institucional, que se quer competente (Tadeu & Lopes, 2023a; Urban et al., 2012), assim como no profissionalismo que deve vigorar no campo da educação de infância.

Estas educadoras enunciaram e reconheceram igualmente as implicações físicas (e.g., fadiga generalizada, dores musculares, hérnias, entre outras), emocionais e psicológicas (*stress* percebido, ansiedade), resultantes da sobrecarga laboral, da falta

de tempo, tendo também indicado a constatação de um afastamento dos contextos de prática e ação pedagógica: as salas de berçário - e os sentimentos que tal lhes causava: sensação de perda de controlo sobre as práticas, frustração e culpa, por não conseguirem fazer mais e melhor pelos bebés que se encontram sob a sua responsabilidade retórica, tendo em conta que na ação efetiva são as auxiliares de ação educativa quem mais tempo passa com eles. Uma situação paradoxal tendo em conta que as profissionais mais qualificadas são as que se encontram mais distantes dos contextos de ação pedagógica com os bebés e suas famílias (Tadeu & Lopes, 2022; 2023b; 2024).

4. Considerações finais

Ao longo deste artigo procurou evidenciar-se, de forma sintetizada, os traços identitários e as práticas pedagógicas de 37 educadoras de infância participantes num projeto de tese, procurando trazer-se para fora dos muros da creche o cariz pedagógico e educativo que caracteriza a ação quotidiana destas profissionais, mas que carece de reconhecimento público, social, governamental, político, legislativo e organizacional.

Os resultados obtidos indicam que as dinâmicas identitárias das educadoras participantes dependem de processos de negociação, adaptação, insubordinação, submissão ou resignação, nos quais entram em jogo múltiplos fatores – biográficos e relacionais – que contribuem, compreendem, caracterizam e impactam na construção das identidades profissionais, pelo que compreender as estratégias e recursos que as educadoras mobilizam para fazer face aos desafios de uma profissão em construção e afirmação poderá contribuir para a melhoria da formação dos/as educadores/as de infância e para a ação pedagógica em salas de berçário de contextos de creche, impactantes na educação e cuidados dos bebés, crianças pequenas e suas famílias.

É preciso apoiar estas profissionais na afirmação e disseminação do seu profissionalismo, na luta face às injustiças profissionais que têm sido alvo, que atravessando todos os níveis sistémicos ou societais, impactam sobre o que são, pensam e fazem, influenciando na construção das suas identidades profissionais e no profissionalismo que deve vigorar na educação e cuidados para a pequena infância.

Espera-se que os/as educadores/as de infância promulguem e atuem de acordo com princípios éticos, de equidade e justiça social (Bertram et al., 2016; Marques et al., 2024; Moita & APEI, 2012). No entanto, parece que estas expectativas não têm sido revertidas e ampliadas em prol das próprias. Não são apenas os bebés, crianças pequenas e suas famílias, que precisam de ser apoiados - cuidados – os/as educadores/as de infância também devem e precisam sê-lo (Tadeu & Lopes, 2024). Este artigo coloca a descoberto esta necessidade.

É preciso reconhecer que a profissão do/a educador/a de infância encerra: (1) uma componente técnica, associada à promoção de competências de observação, planificação, ação, avaliação e gestão do grupo de bebés ou crianças pequenas, de organização dos espaços e seus materiais; (2) uma componente intelectual e criativa, associada a uma visão de educador/a enquanto profissional do conhecimento e da tomada de decisões sobre a educação e cuidados, sobre o brincar, de acordo com os

contextos de atuação profissão; (3) uma componente relacional e emocional, cuja centralidade são os “relacionamentos cuidados” (Tadeu & Lopes, 2024), assente num “profissionalismo relacional” (Frelin, 2013; Tadeu & Lopes, 2024); (4) uma componente ética e política, tendo em conta as crenças, os valores e os princípios de uma educação humanista e democrática; (5) uma componente investigativa, de experimentação, de reflexão e de indagação das práticas e (6) uma componente coletiva assente no trabalho colaborativo e na construção conjunta de conhecimento a fim de resolver os problemas da prática profissional, pedagógica e quotidiana (Flores et al., 2024).

É preciso criar espaços-tempos para elevar e dar a quem trabalha nos contextos de creche uma voz segura e confiante, a fim de traçarem os caminhos para a construção das suas identidades profissionais (Arndt et al., 2018).

5. Referências bibliográficas

Abranches, G. (2009) *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>

Arndt, S., Smith, K., Urban, M., Ellegaard, T., Swadener, B., & Murray, C. (2021). Reconceptualising and (re)forming early childhood professional identities: Ongoing transnational policy discussions. *Policy Futures in Education*, 19(4), 406-423. <https://doi.org/10.1177/1478210320976015>

Arndt, S., Urban, M., Murray, C., Smith, K., Swadener, B., & Ellegaard, T. (2018). Contesting early childhood professional identities: A cross-national discussion. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 97-116. <https://doi.org/10.1177/1463949118768356>

Bertram, T., Oliveira-Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2016). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), iii-xiii. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1120533>

Boyd, M. (2013). I love my work but... The professionalization of early childhood education. *The Qualitative Report*, 18(36), 1-20. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1470>

Brock, A. (2013). Building a model of early years professionalism from practitioners' perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/1476718X1245600>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. University Press.

Brooker, L. (2010). Constructing the triangle of care: Power and professionalism in practitioner/parent relationships. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 181-196. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00071001003752203>

Brühlmeier, A. (2010). *Head, heart and hand: Education in the spirit of Pestalozzi*. Open Book Publishers.

Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours, *Early Child Development and Care*, 187(11), 1666-1678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>

Chazan-Cohen, R., Vallotton, C., Harewood, T., & Buell, M. (2017). Influences on U.S. Higher Education Programs Educating the Infant-Toddler Workforce. In J. White, & C. Dalli, (Eds.), *Policy and pedagogy with under-three year olds: Cross-disciplinary Insights and Innovations* (pp. 159-175). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_11

Corral-Granados, A., Rogers, C., & Kruse, F. (2021). The forgotten ECEC staff working with birth-to-3-year-olds: The imbalances between the workforce policies and ECEC staff employment conditions in Spain. *Management in Education*, 38(3). <https://doi.org/10.1177/08920206211057979>

Craveiro, C. (2018). Formação inicial de educadores de infância: realidade e identidade profissional em análise. In A. Teodoro (Ed.), *O outro lado do espelho: percursos de investigação* (pp. 214-229). Edições Universitárias. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2710>

Creswell, J. (2007). Projeto de pesquisa: *Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.

Cumming, T., Wong, S., & Logan, H. (2021). Early childhood educators' wellbeing, work environments and 'quality': Possibilities for changing policy and practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 50-65. <https://doi.org/10.1177/1836939120979064>

Dalli, C. (2021, abril 14). Rumo à Unificação da Educação de Infância [Comunicação oral *online*]. *Rumo à Unificação da Educação de Infância*. Movimento Cívico pela Educação dos 0 aos 3 anos.

Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 27-35. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>

Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.

Escobar, M. (2009). Portais de identidade: coordenadas para a difusão e o conhecimento do "eu". *Revista de Ciências Sociais*, 31(31), 145-168. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/6826/4261>

Faulkner, M., Gerstenblatt, P., Lee, A., Vallejo, V., & Travis, D. (2016). Childcare providers: Work stress and personal well-being. *Journal of Early Childhood Research*, 14(3), 280-293. <https://doi.org/10.1177/1476718X14552871>

Ferreira, V. (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 979-992. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>

Flores, A., Paulo, C., I., & Melo, R., Q. (2024). *Recomendação n.º 3/2024*. Conselho Nacional de Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2024-858595489>

Frelin, A. (2013). *Exploring relational professionalism in schools*. Sense Publisher.

Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas*. AMGH.

Guevara, J. (2020). What does it mean to be an early childhood educator? Negotiating professionalism during practicum placements in Buenos Aires (Argentina), *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 439-449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755500>

Jackson, P. (2020). *Practices of professionalism in Early Childhood Education and Care: Long day care educators at work*. [Doctoral thesis]. University of Melbourne.

Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teachers' Professional Identity. In M. S. Hannula, G. C. Leder, F. Morselli, M. Vollstedt, & Q. Zhang (Eds.), *Affect and Mathematics Education* (pp. 397-417). Springer https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8_18

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.

Lopes, A. (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Professorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711307.pdf>

Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for reasearch and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461-475. <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.3.461>

Página | 38

Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

McKinlay, S., Irvine, S., & Farrell, A. (2018). What keeps early childhood teachers working in long day care? Tackling the crisis for Australia's reform agenda in early 241 childhood education and care. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(2), 32-42. <http://dx.doi.org/10.23965/AJEC.43.2.04>

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2018). *Carta Social: Rede de Serviço e Equipamentos 2018*. Gabinete de Estratégia e Planeamento do MTSS. <http://www.cartasocial.pt/>

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2021). *Carta Social: Rede de Serviço e Equipamentos 2020*. Gabinete de Estratégia e Planeamento do MTSS. <http://www.cartasocial.pt/>

Moita, M. C., & Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI.

Morin, E. (2000). *Introdução ao pensamento complexo*. Instituto Piaget.

Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: possibilities for reenvisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>

Moss, P. (2021, abril 14). Rumo à unificação da educação de infância [Comunicação oral online]. *Rumo à unificação da educação de infância*. Movimento Cívico pela Educação dos 0 aos 3 anos.

Musatti, T. (2021, abril 14). Rumo à unificação da educação de infância [Comunicação oral online]. *Rumo à unificação da educação de infância*. Movimento Cívico pela Educação dos 0 aos 3 anos.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2000). *Estudo temático da OCDE: A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the 'critically reflective emotional professional'. *Early Years*, 30(2), 119-133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>

Page, J. (2018). Characterising the principles of professional love in early childhood care and education. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 125-141. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1459508>

Ribeiro, L. (2021, abril 14). Rumo à Unificação da Educação de Infância [Comunicação oral online]. *Rumo à unificação da educação de infância*. Movimento Cívico pela Educação dos 0 aos 3 anos.

Santos, M. C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações: Sociedade e as Novas Modernidades*, 5(8), 123-144. <https://interacoesismt.com/index.php/revista/article/view/145>

Página | 39

Santos, M. C. (2011). *Profissões e identidades profissionais*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0237-0>

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais e educação de infância. *Locus social*, 2, 48-65. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>

Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. Ferreira, & C. I. dos Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). De Facto Editores/Edufal. <https://hdl.handle.net/1822/52612>

Solway, D. (2000). *The turtle hypodermic of sicken pods: liberal studies in the corporate age*. McGill-Queen's University Press.

Tadeu, B. (2012). *A qualidade das salas de berçário nos concelhos de Setúbal e de Palmela*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2274>

Tadeu, B. (2024). *Perceções e dinâmicas identitárias associadas à presença de educadoras de infância na sala de berçário em contexto socioeducativo de creche*. [Tese de doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/161481>

Tadeu, B., & Lopes, A. (2022). Professionalism in baby rooms: Matches and mismatches between parents and professionals. *The International Journal of Early Childhood*, 54, 383-400. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00314-1>

Tadeu, B., & Lopes, A. (2023a). Early years educators in baby rooms: an exploratory study on professional identities. *Early Years*, 43(1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1905614>

Tadeu, B., & Lopes, A. (2023b). Parental decision-making for a baby room in daycare centres: conceptions, motivations and influential factors. *International Journal of Early Years Education*, 31(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2037074>

Tadeu, B., & Lopes, A. (2024). Estaremos a cuidar de quem cuida? Estudo das identidades profissionais de educadoras de infância de bebés. *Educação, Sociedade & Culturas* (68). <https://doi.org/10.24840/esc.vi68.849>

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M., & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação da Infância*, 105, 4-25. APEI.

Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*. 47(4), 508–526. <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>

White, J., Mira, P., Sims, M., Rockel, J., & Kumeroa, M. (2016). Firstyear practicum experiences for preservice early childhood education teachers working with birth-to-3-year-olds: An Australasian experience. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(4), 282-300. <https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1245221>

Contribuições das autoras:

Artigo escrito em coautoria, primeira autora na qualidade de investigadora principal e segunda autora na qualidade de orientadora científica da investigação desenvolvida no âmbito do programa doutoral em Ciências da Educação.

Financiamento:

A investigação da qual resultou este artigo foi apoiada por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Instituto Público (I.P.), e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com a referência PD/BD/135471/2017, no âmbito do Programa de Doutoramento FCT em Ciências da Educação da Universidade do Porto). Foi ainda apoiada por fundos nacionais através da FCT, I.P, no âmbito do Programa Estratégico do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE, referência UID/CED/00167/2013).

Notas sobre as autoras:

Bárbara Alexandra Dinis Monteiro Tadeu

babatadeu@hotmail.com

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

<https://orcid.org/0000-0002-4460-3001>

Amélia Lopes

amelia@fpce.up.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

<https://orcid.org/0000-0002-5589-5265>

O brincar como atividade central na educação de infância

Playing as a central activity in early childhood education

Teresa Sarmento
Sara Duarte Souto-Maior
Elsa Mendanha

Resumo

O brincar como atividade natural das crianças é inegável, e provam-no observações diretas e naturalistas em qualquer cenário social, cultural ou geográfico. Esta é uma prerrogativa própria do ser humano, durante a sua vivência da infância. Se olharmos para um parque ao ar livre, ou para um campo de refugiados, para uma sala de jardim de infância em momentos não prescritos de atividade ou para qualquer outro espaço em que as crianças tenham liberdade de escolha, a brincadeira é manifesta; ela constitui a forma mais natural de a criança interagir com os outros e com as situações.

O brincar tem sido, ao longo do tempo, muito questionado por quem defende que a infância é um período de preparação para a vida ativa, em contramão com a afirmação do brincar como direito das crianças.

Escrita a várias mãos, a reflexão foi desafiada pela análise de práticas educativas partilhadas numa rede social, a partir das quais se problematizam as finalidades do brincar no seu quotidiano. Neste texto interessa-nos discutir a pertinência do brincar em jardim de infância, refletindo como tal se conjuga com a identidade própria destes contextos educativos, norteados por finalidades educativas definidas por referenciais legislativos e curriculares, bem como pelas representações sociais que existem face à frequência destes espaços.

Página | 42

Palavras-chave: brincar; finalidades educativas; ação pedagógica.

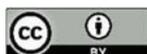
Abstract

Playing as a natural activity for children is undeniable, proving direct and naturalistic observations in any social, cultural, or geographic context. This is a prerogative specific to human beings, during their childhood experience. If we look at an outdoor park, a refugee camp, a kindergarten classroom at non-prescribed times of activity, or any other space in which children have freedom of choice, play is manifest; it constitutes the most natural way for children to interact with others and situations.

Playing has been, over time, much questioned by those who argue that childhood is a period of preparation for active life, contrary to the affirmation of playing as a child's right.

Written by several hands, the reflection was challenged by the analysis of educational practices shared on a social network, from which the purposes of playing in everyday life are problematized. In this paper we are interested in discussing the relevance of playing in kindergarten, reflecting on how this is combined with the identity of these educational contexts, guided by educational purposes defined by legislative and curricular references, or by the social representations that exist given the frequency of these spaces.

Keywords: playing; educational purposes; pedagogical action.



Introdução

Cada início de ano, quando recebo novas crianças no jardim de infância, pergunto-lhes o que mais gostam de fazer, e, como se eu não soubesse, dizem-me, com um grande sorriso, que gostam de brincar. Uma vez, uma menina disse-me essa resposta ao ouvido, como se de um segredo se tratasse e que ninguém pudesse saber, não fosse estragar-lhe os planos. Deixei-a sossegada, dizendo-lhe que iria brincar muito e ela agradeceu-me com um abraço apertado (Elsa, 2022)¹.

O brincar como atividade natural das crianças é inegável, e provam-no, para além de estudos académicos, as observações diretas e naturalistas em qualquer cenário social, cultural ou geográfico. Esta é uma prerrogativa própria do ser humano, durante a sua vivência da infância. Se olharmos para um parque ao ar livre ou para um campo de refugiados, para uma sala de jardim de infância em momentos não prescritos de atividade ou qualquer outro espaço em que as crianças se encontrem com total liberdade de escolha, a brincadeira é manifesta; ela constitui a forma mais natural de a criança interagir com os outros e com as situações.

O brincar tem sido, ao longo do tempo, muito questionado quem defende que a infância é um período de preparação para a vida ativa, entendida esta como a adultez, na defesa - para nós inaceitável - que essa é a fase de plenitude do ser humano. Em contrapartida - posição que subscrevemos por considerarmos que se é humano inteiro em qualquer idade! – o brincar está afirmado como direito das crianças no artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), recentemente asseverado com a celebração do Dia Internacional do Brincar, a 11 de junho, assim decidido pela Organização das Nações Unidas.

Este texto, escrito a várias mãos, foi iniciado a partir de um processo conjunto de supervisão de um estágio curricular do curso de Mestrado de Ensino em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma universidade pública em Portugal, entre duas educadoras de infância já experientes - Elsa e Sara -, e uma professora orientadora e investigadora em estudos da criança - Teresa.

A Elsa (coautora do presente artigo) administra uma página numa rede social, onde regista o dia a dia de seu grupo no Jardim de Infância, registos estes repletos de vídeos, música, arte, interações na natureza, falas das crianças, brincadeiras, reflexões... Vida! Tais registos, informais à primeira vista, trazem, diariamente, retratos do quotidiano para as famílias e a comunidade, e partilham pensamentos da educadora, suas observações, seus questionamentos, a construção de uma relação democrática com as crianças, seus planeamentos e a reconstrução dos mesmos diante do que os meninos e meninas trazem, ou do que o clima, bastante instável no norte de Portugal, apresenta. Ver e

Lá fora

O privilégio de termos e usufruirmos

A liberdade de sermos e de fazermos.

O prazer de sentirmos e guardarmos.

(Elsa, 2024)

¹ <https://www.facebook.com/ji.seides.miguel>

ler estas postagens, e analisar as suas reflexões registadas em documentação pedagógica, coloca-nos como um terceiro elemento desta relação de parceria e descobertas. Foram estas que nos incitaram na reflexão aqui partilhada. Ao longo deste artigo, vamos colocando alguns desses registos, sem preocupação de relação direta com a parte do texto que se encontra na mesma página, procurando desafiar o leitor a ampliar a reflexão que o estrato provoca.

A aparente informalidade das postagens esconde tesouros do quotidiano destas relações, ali simplificados para adequar-se à linguagem da plataforma e atingir aqueles que podem passar a compreender falas, atitudes e comentários de seus filhos acerca do vivido no jardim de infância. Nelas está afirmado que valorizar o brincar é dignificar e permitir que a criança viva a sua infância e faça aquilo que ela mais gosta e melhor sabe, porque é uma atividade natural e que nem precisa de grandes artefactos para ser realizada. Carlos Neto, investigador consagrado pelos seus estudos na área da infância, afirma a relevância do brincar, certeza que é fruto de um trabalho de investigação de práticas durante quatro décadas, amplamente difundidas através de diversa bibliografia, e que saiu reforçada com o livro de sua autoria *Libertem as Crianças* (2020). Nele, o autor faz a apologia do brincar em várias dimensões e em diversos contextos, evidenciando a função promotora de múltiplas aprendizagens que estão subjacentes a essa ação.

Num registo reflexivo que vai além do simples relato da experiência, procurando compreendê-la e analisá-la, percebemos quão importante é esta análise permanente para qualificar o fazer pedagógico. A importância do brincar está, por isso, no cerne das conversas entre as autoras deste artigo, e na determinação em investir cada vez mais na sua promoção, seja em materiais, tempo e espaços, seja priorizando os interesses das crianças, a partir da sua voz.

Neste texto, escrito num registo coloquial, de reflexão, interessa-nos discutir a pertinência do brincar na educação de infância formal, ou seja, nas experiências das crianças em jardim de infância, cogitando como tal se conjuga com a identidade própria destes contextos educativos, norteados por finalidades definidas por referenciais legislativos e pedagógico-curriculares, bem como pelas representações sociais que existem face à frequência destes espaços.

As questões centrais que aqui nos norteiam são: Brincar e aprender, em educação de infância, são ações bidirecionais? O brincar, em creche ou jardim de infância, implica ter uma intencionalidade educativa definida pelo adulto? A criança ao brincar livremente está ou não a aprender? Há que reprovar a intencionalidade da relação entre o brincar e o aprender?

Em torno do conceito do brincar

De acordo com o Dicionário Etimológico², o termo brincar, de origem latina, vem de *vinculum* que quer dizer laço, algema, e que é derivado do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. Com o uso, *vinculum* passou a brinco e originou o verbo brincar, com o significado de divertir-se. Em português, a etimologia da palavra brincar remete para os verbos do alemão antigo *blinkan* ou *blinken* e *springan*, cujo significado

² <https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/>

é, respetivamente, gracejar, entreter-se, brilhar e pular³. Destas raízes ressalta o valor da satisfação, da alegria e bem-estar que o ato de brincar possibilita, que se encontra na clara afirmação de Brougère (1998) ao dizer que as crianças brincam porque são crianças e brincam porque lhes faz bem.

O conceito e as finalidades do brincar têm vindo a ganhar espaço de reflexão, particularmente nos últimos tempos, o que não é estranho ao aprofundamento dos estudos sobre a infância - sua agência e direitos, e, ao mesmo tempo, às controvérsias ideológicas existentes no campo educativo – a criança é cidadã ou, noutra perspetiva, educa-se para que a criança venha a ser cidadã.

De acordo com Pinto e Sarmiento (1999), o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana. Onofre (1997), por sua vez, já vinha defendendo o brincar como um fenómeno permanente e complexo, que traduz a vivência mais natural e espontânea da criança, e o começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou uma situação.

Posteriormente, Sutton-Smith (2001) afirma a oposição do brincar ao trabalho, entendendo-o como uma atividade auto finalizável, sem limitações externas, isto é, sem produção preestabelecida. O autor acrescenta o interesse do brincar como atividade interativa, em que podem ocorrer conflitos e limitações, as quais podem constituir um processo de crescimento e de construção permanente da socialização. Francine Ferland reconhece que a criança, na sua brincadeira, é autónoma e independente em relação aos adultos, porque enquanto brinca, sente que domina parte da vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor (2006, p. 43). O brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento das interações sociais das crianças, servindo como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem e o crescimento. Através do brincar, as crianças não só se divertem, mas também exploram o mundo que as rodeia, desenvolvendo competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social.

O jardim de infância é, em princípio, um dos locais que mais oportunidades oferece para as crianças brincarem livremente porque usufruem de um ambiente educativo rico e estimulante que sustenta o pleno envolvimento nas atividades. No entanto, na atualidade, “a padronização do conhecimento e dos resultados da aprendizagem, a par da prestação de contas, têm significado a substituição das pedagogias do brincar, centradas nas crianças e baseados nas suas expressões e competências, por pedagogias transmissivas orientadas por objetivos, conteúdos académicos e metas de aprendizagens.” (Ferreira & Tomás, 2020, p. 5). É contra essa perspetiva do brincar para atingir uma aprendizagem específica que nos posicionamos. Nas postagens da Elsa sobre o brincar no espaço exterior, com tábuas, caixotes, rolagentos e outros, vemos como as interações com os outros – crianças entre si, crianças e educadora - e com os materiais, nas estratégias que desenvolvem, na ação

Brincar

Para quem acha que é preciso brinquedos muito estruturados, com um fim específico e com regras definidas para cativar o interesse das crianças e promover aprendizagens, é porque nunca lhes disponibilizou uns caixotes para brincarem.

(Elsa, 2024)

³ Machado, J. P. (2003). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (Vol. 2). Livros Horizonte.

criativa que manifestam e na versatilidade com que usam os materiais/brinquedos, são evidências do impacto positivo de um espaço que valoriza a liberdade e a autonomia. O poder de iniciativa ajuda a criança a fazer escolhas, a tomar decisões e a definir percursos.

Brincar, nas dimensões do imaginar e criar, é o lugar das fantasias, espaço-tempo em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; a criança transforma e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos. A brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe permite desocultar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos. Ferland (2006) realça a importância do sentir prazer que a brincadeira desencadeia, o que é proporcionado pela novidade e o desafio que o brincar comporta; se a criança não sente prazer em realizar uma determinada atividade, significa que esta não é brincar, mas sim um mero exercício, uma tarefa ou até uma obrigação.

Para Solé (1980), o brincar é uma forma especial de atividade, a qual permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria; ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais. A autora refere que o brincar pode considerar-se como "uma atitude à qual está ligado um certo grau de escolha, uma ausência de coação por parte das formas convencionais de usar objetos, materiais ou ideias" (1980, p. 13). O brincar é, assim, espaço de (re)construção, que é iniciado por algo que se aprende e se experiencia no interior de uma determinada cultura, com contornos individuais e que abre possibilidades de novas leituras e interpretações.

Proporcionar um ambiente educativo onde as crianças possam escolher e ter iniciativa é essencial para o desenvolvimento da criatividade e inovação e estimula-as a serem capazes de enfrentar desafios com confiança. Quando lhes são disponibilizados materiais variados e têm a liberdade para explorar e criar, as crianças sentem-se encorajadas a experimentar, a tomar decisões e a desenvolver as suas próprias ideias. Este tipo de ambiente não só enriquece a experiência educativa das crianças, como também promove um sentido de autonomia e autoconfiança, fundamentais para o crescimento individual. Na medida em que, ao brincar, a criança se envolve totalmente na ação, podemos salientar que a atividade lúdica tem efeitos sobre o desenvolvimento integral da criança.

Tomás, Almeida e Lino (2018) apresentam-nos um artigo, realizado com base na análise dos escritos de fundadores da educação de infância - Rousseau, Pestalozzi e Froebel -, no qual discutem "o brincar como dispositivo de normalização e de governo

PROJETO CIRCUITO DE ÁGUA

Há algum tempo, quando um pequeno grupo estava a fazer uma pesquisa na internet sobre tabelas de basquete para o exterior, surgiu, por acaso, uma imagem de uma estrutura para brincar com água.

Quiseram demorar-se nessa imagem e logo o V. sugeriu que também podíamos fazer uma.

O tempo foi passando e com estes dias de calor a ideia veio novamente à conversa.

Da ideia ao projeto foi um instante e esta semana deitamos mãos à obra.

Hoje inauguramos o Circuito de Água que, em dias de calor, nos vai saber pela vida brincar com ele 🙌

do que pode e do que não pode uma criança fazer e, ainda, como se naturalizou uma atividade hegemónica na vida das crianças” (p. 152). O seu posicionamento pessoal, que subscrevemos, defende que se possa pensar o brincar como “um tempo e um espaço de “estar-a-ser” autónomo, livre e como forma de entretenimento exploratório [...]. Um tempo e um espaço transformados pela criança, ora a caminho do jogo, ora interrompendo o jogo, ora criando jogos, brincadeiras ou outras formas de fugir aos brinquedos impostos, mais do que propostos, pela sociedade de consumo.” (p. 164). Também Tizuko Kishimoto (2010) nos ajuda a refletir na relevância do brincar, ao afirmar que, para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia, a que lhe dá o poder de tomar decisões, de expressar sentimentos e valores, de se conhecer a si, aos outros e o mundo, de partilhar, de expressar a sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados” (Kishimoto, 2010, p. 1). Esta investigadora afirma que a importância do brincar se relaciona com a cultura da infância, salientando que a brincadeira constitui a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver, levando-nos, de seguida, a refletir sobre as relações do brincar com a aprendizagem. Que aprender é esse que, na brincadeira, não pode limitar a ação da criança?

Manuela Ferreira e Catarina Tomás (2020), num estudo recentemente publicado, evidenciam que jovens finalistas de mestrados em educação pré-escolar apontam duas dimensões distintas, e hierarquicamente diversas, sobre o brincar: a primeira, dominante “privilegiando a relação educador/a e criança(s) e o brincar como um modo de ensinar e/ou em prol do desenvolvimento cognitivo infantil; e a segunda, subalterna, “privilegiando o ângulo das relações entre crianças para conhecer as suas preferências no brincar e informar a ação pedagógica” (2020, p. 1). Ora, refletir em contexto supervisoivo sobre estas questões, é fundamental para se repensar nos processos formativos de jovens educadoras.

Ao brincar a criança aprende... *mas que aprender é esse?*

Na brincadeira, a criança aprende sem a necessidade de que lhe seja ensinado por alguém; é uma aprendizagem livre: “Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isto é, algo de que não temos consciência durante o processo” (Gallo, 2012, p. 106). Numa análise sobre a obra de Deleuze⁴, filósofo que se dedica a estudar a relação entre o aprender e o saber, Sílvia Gallo (2012) mostra como o autor se opõe a uma conceção do aprender quantificável, uniforme, presente sempre que o adulto controla o processo que a criança desenvolve. Como afirmam, e subscrevemos, a aprendizagem acontece em cada um de forma singular.

⁴ Deleuze, Gilles (2003). *Proust e os Signos*. 2ª ed. Forense Universitária.
Deleuze, Gilles (2006). *Diferença e Repetição*. 2ª ed. Graal.

Contrariando a perspetiva da recongnição cognitiva afirmada por Platão, segundo a qual o importante é aprender para saber, o que pressupõe desenvolver um conjunto de ações controladas que façam com que o aprendiz atinja uma meta pré-determinada, Deleuze (2003) afirma a importância do aprender como processo, como passagem, como acontecimento.

Nesta linha de pensamento, o brincar é uma ação iniciada pela criança, durante a qual vai experienciando novas situações, enfrentando desafios, correndo riscos, resolvendo questões, fazendo descobertas... num processo que proporciona múltiplas aprendizagens não estereotipadas nem controladas à partida. Segundo Sílvia Gallo (2012), “Aprender não é apenas assimilar, reproduzir o que já está dado; aprender é criar, inventar, modificar a si mesmo e aos outros.” (p. 109). Ao brincar aos médicos, por exemplo, as crianças fazem questões às ‘mães’, auscultam os ‘bebés’, traçam diagnósticos, as crianças não fazem a reprodução direta do que veem os seus pediatras realizarem, mas esse brincar é um “modo de elas se apropriarem, dotarem de sentido e representarem colectivamente uma realidade social adulta que é significativa para si” (Ferreira, 2005, p. 122).

Um ambiente que promove, de forma aberta, a escolha e a iniciativa, ajuda as crianças a desenvolverem competências críticas como o pensamento criativo e a resolução de problemas. Quando as crianças têm a oportunidade de decidir como utilizar os materiais disponíveis, elas aprendem a pensar de forma inovadora e a encontrar soluções únicas para os desafios que enfrentam. Esta prática não só enriquece a sua aprendizagem imediata, mas também as prepara para um futuro onde a criatividade e a capacidade de adaptação são cada vez mais valorizadas. Do mesmo modo, é importante a construção de interações positivas com os seus pares. Ao brincarem juntas, as crianças aprendem a comunicar, a negociar e a colaborar. Este processo é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação eficaz, a cooperação e a empatia. Segundo Manuela Ferreira (2005), o brincar, para a criança, é uma forma de construir um conhecimento alternativo ou de resistência ao que lhes é imposto pela agenda do mundo adulto. Ao participarem em atividades lúdicas, as crianças aprendem a expressar os seus sentimentos e pensamentos de maneira clara e a compreender as emoções dos outros, o que é essencial para a formação de relacionamentos saudáveis e duradouros. Na sala de atividades, há um espaço que, inevitavelmente, configura na sua organização por ser o “palco” de inúmeras representações: a área do faz de conta. Aqui coabitam famílias e princesas, super-heróis e borboletas, duendes e coelhos, porque este é um espaço onde a imaginação floresce e a criatividade é ilimitada. Este ambiente é propício à transformação, à representação e ao desempenho de outros papéis, permitindo às crianças explorar diferentes personagens e reconstruir histórias de maneira única e envolvente.

E se, neste espaço, as crianças têm a oportunidade de se transformar em qualquer personagem que desejem, também lhes proporciona interações em que a capacidade

Construções

Nestes dias de muito calor, sabe bem estar na sombrinha e desfrutarmos uns dos outros. Conversamos, fazemos pantominas, rimos, mostramos habilidades, abraçamos, descansamos, observamo-nos e gostamos de estar juntos.

(Elsa, 2024)

de se colocar no lugar de outra pessoa a ajuda a desenvolver a empatia e a compreensão das emoções e perspetivas dos outros. Ao representar diferentes papéis, as crianças experimentam diversas situações sociais e aprendem a lidar com elas, o que é crucial para o seu desenvolvimento emocional e social. O desempenho de diferentes papéis na Área do faz de conta incentiva as crianças a desenvolver competências de comunicação, pois, quando criam, encenam histórias e fazem recriações da sua vida familiar, precisam de colaborar umas com as outras, negociar e tomar decisões em conjunto. Estas interações promovem aprendizagens sociais essenciais, como a cooperação, o respeito, a partilha e a resolução de conflitos. Numa brincadeira na casa das bonecas, por exemplo, a Maria assume o papel de mãe, e o António o papel de pai. Na dinâmica estabelecida representam papéis sociais, muitas vezes semelhantes aos que vivenciam em família, mas que cada um reconfigura à sua maneira, de acordo com o que pretendem, com o sentido que atribuem ao seu papel. Na interação do ‘eu era a mãe’ e o ‘eu era o pai’, as crianças aprendem a relacionar-se, a escutar o outro, a ir encontrando formas de resolver conflitos que surjam, a tantas outras coisas que, antecipadamente, não somos capazes de prever, mas que, por serem gratificantes para as crianças, as vai entusiasmar a entregarem-se ao prazer de brincar. Ao brincarem coletivamente, as crianças mostram-se como

CONTA-ME COMO ERA

Os avós do V. vieram passar uma parte da manhã connosco e aproveitamos para lhes pedir - "Conta-me como era" na vossa infância. Como brincavam?

Os avós do V. contaram-nos que foram muito felizes a brincar à macaca, ao elástico, ao calhau, com figas, ao mata, às escondidas e a tantos outros jogos de exterior ❤️

(Elsa, 2024)

“seres inteligentes, capazes de interpretar e se apropriarem selectivamente das estruturas sociais adultas e infantis em que se inserem, dotando-as de significações produtivas e partilhadas colectivamente, ou seja, como actores sociais competentes, envolvidas e participando numa dupla integração social: no mundo adulto e num mundo de crianças” (Ferreira, 2005, p. 117).

Assim como os valores do respeito, da partilha, da solidariedade, da empatia são desenvolvidos nas interações com os pares, também é importante – porque a sociedade é composta por pessoas em diferentes gerações - conceber estratégias que permitam criar relações intergeracionais, que podem perfeitamente ser lúdicas, que promovam a partilha de afeto, a empatia, o respeito, a cooperação, e que valorizem a sabedoria e a experiência de vida dos mais velhos. Exemplo disso, é o projeto “Kit de jogos tradicionais” que foi idealizado pelas crianças do jardim de infância onde foi realizada a pesquisa, mas que recebeu o contributo dos seniores do Centro Social como fonte de partilha dos jogos que brincavam na sua infância. Reunida esta informação, as crianças com a colaboração das suas famílias, construíram cerca de vinte jogos tradicionais que passaram a fazer parte dos brinquedos que usam para brincar no exterior, mas que também são usados para brincar com os seniores quando os vão visitar, gerando momentos relacionais muito ricos para o desenvolvimento pessoal e social.

Ferland refere que a criança, enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo o aprender, e que se aprender alguma coisa é por "acidente", pois ela "brinca para brincar"; isto é, não há uma racionalização prévia da criança de que vai 'brincar para aprender'. No entanto, enquanto brinca, a criança está a desenvolver um "saber-fazer" e um "saber-ser"; ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes que, naturalmente, irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida. O autor descreve o brincar como uma fonte de diversas descobertas para a criança, entre elas, a descoberta de regras, valores e costumes (2006, p. 42). Borja Solé (1980), contrariando a perspetiva de muitos adultos, segundo os quais o brincar é apenas um simples passatempo ou diversão, e, enquanto tal, pouco valorizado, entendido até como perda de tempo, afirmando uma postura contrária, a de que o brincar é não só linguagem da criança e fonte para o seu bem-estar, mas também como uma aprendizagem para a vida adulta.

Ao brincar, a criança está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu quotidiano. Às vezes perguntamos: "até onde chega a criatividade de crianças tão pequenas?". A resposta é que não há limites, desde que lhes seja dada liberdade para tal, como tem acontecido com algumas crianças que começam a brincar apenas com carrinhos, mas que logo a seguir abrem uma estrada, anexam uma casa, criam uma floresta de dinossauros, enchem um lago para tubarões e baleias, muram toda essa propriedade e criam um cenário rico de interações, graças também à disponibilidade de materiais variados que promovem a ousadia e a experimentação.

As crianças estão em constante construção criativa, explorando novas formas de expressão e compreensão do mundo que as rodeia. Este processo de exploração e descoberta é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, permitindo-lhes crescer como pessoas criativas e inovadoras.

Num ambiente educativo que valoriza a liberdade, as portas da sala de atividades também se podem abrir e estender-se esse espaço educativo para o exterior, tendo a vantagem de se poder usar os recursos aí existentes em conjugação perfeita com os materiais que as crianças habitualmente usam. Desta forma, as crianças são incentivadas a reconhecer o potencial que estes espaços (jardins, parques verdes e florestas) têm para as suas brincadeiras, permitindo que se possa expressar de formas diversas e a explorar a sua imaginação. Esta expressão criativa pode ser vista, por exemplo, em projetos de arte feitos com elementos da natureza (folhas, bolotas, pedras, paus), construções em grande escala com caixas, tábuas e tecidos, jogos de faz-de-conta como a recriação de um assalto ao castelo ou de uma oficina de carros, e até mesmo na maneira como organizam e utilizam os materiais ao seu dispor. A versatilidade que as crianças demonstram ao dar novos usos aos espaços e materiais, permite-lhes reconfigurar esses mesmos espaços e objetos e atribuir-lhes significado, mesmo que seja ficcionado, como quando são astronautas e dão cinquenta voltas à lua. E é neste brincar que a criatividade surge e se desenvolve porque as crianças não estão restringidas por instruções rígidas, mas sim encorajadas a seguir os seus impulsos, interesses e fantasias. o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se.

A documentação pedagógica como apoio a uma ação educativa comprometida com o direito de brincar

É urgente pensar que o mais importante para as crianças não é precisarem de uma pré-escola antes de entrarem no 1.º ciclo. Precisam é de viver a infância. Precisam de ser ativas. Precisam de correr, saltar, jogar e sujar-se na terra. Precisam de desenhar, pintar e amassar. Precisam de cantar, dançar, conversar e fazer amigos. Precisam de ouvir histórias, imitar personagens e fazer de conta. Precisam de brincar. E se o fizerem ao ar livre e em contacto com a natureza, melhor ainda. Não só porque é mais saudável, ou porque aprendem melhor a respeitar a natureza, mas porque se sentem mais livres, mais felizes, mais desinibidas. Ainda que o brincar não tenha como objetivo preparar para etapa seguinte, não podemos negar que esta atividade proporciona experimentar situações únicas, que futuramente podem ser mobilizadas para a construção de conhecimentos sistematizados.

Ao pensarmos na ação pedagógica da educadora, no sentido de a mesma concretizar os princípios acima afirmados, mobilizamos as OCEPE ao dizerem que:

O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos [de observação] envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (Silva et al., 2016, p. 13).

Página | 51

Neste caso específico, percebemos que a documentação pedagógica da educadora revela a complexidade da observação, do registo, e a conexão entre os atos de planear e avaliar, num exercício de retroalimentação constante. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil brasileira, encontramos orientações no mesmo sentido:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);
- ...
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- ... (Brasil, 2010, p. 29).

Partilhar parte dos registos, da documentação pedagógica, das reflexões realizadas pela educadora em uma rede social, traz a família e a comunidade para dentro

do processo de ensino-aprendizagem, e, certamente, os leva a questionamentos acerca do que se planeja e o que é prioridade na ação da educadora. E o que vemos nestes registos é o brincar como ação principal.

Para as famílias, muitas vezes, a postura da educadora de considerar os interesses do grupo de crianças e seus conhecimentos prévios, é, frequentemente, confundido com um “*laissez faire*”, onde pouco é planejado, onde as crianças “ensinam” o adulto, não compreendendo a importância da transformação de qualquer assunto em um projeto. Assim, podemos dizer que um ponto nevrálgico é a questão da intencionalidade, que acreditamos ser um ponto chave na educação de infância, o que nos obriga a adotar metodologias adequadas, a partir da leitura da realidade, dos interesses e aprendizados prévios apresentados pelas crianças.

Lazaretti e Mello (2018), trazem contribuições sobre como organizar o processo educativo a partir dos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando a criança em seu desenvolvimento, de acordo com as atividades que guiam cada etapa desse desenvolvimento, a saber: atividade de comunicação emocional direta, atividade manipulatória objetal, e atividade brincadeira de papéis. Aqui, iremos nos deter na brincadeira, entendida como a atividade principal da criança nas postagens da Elsa, bem como nas já citadas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. (Silva et al., 2016, pp. 10-11).

Sendo o brincar a atividade mais natural que a criança realiza, é evidente que também queira que as suas interações se estendam para além dos seus pares. Neste sentido, é comum o educador brincar com a(s) criança(s), seja a pedido da própria, ou porque o adulto se juntou a ela, subtilmente, sem interromper ou interferir no processo já criado. E é nesta partilha de papéis lúdicos que o educador tem a oportunidade de observar a criança num contexto natural e descontraído. Esta observação atenta é fundamental para conhecer melhor as necessidades, interesses e características únicas de cada criança. Assim, através do brincar, o educador pode reconhecer e valorizar o processo de aprendizagem natural da criança e identificar aprendizagens consolidadas, ou domínios de desenvolvimento que necessitam de mais apoio, ajustando as estratégias pedagógicas de forma individualizada. Neste sentido, em vez de intervir ou dirigir as atividades, o adulto pode adotar um papel de facilitador, criando um ambiente que fomenta a curiosidade, a exploração e a descoberta.

Centrando-nos no brincar, questionamos o papel da educadora diante desta atividade. Ela observa? Propõe? Organiza espaços e materiais que venham a desafiar o brincar que as crianças já apresentam e dominam? Como acessar os aprendizados neste

brincar? Há intencionalidade educativa na ação da educadora? Podemos dizer, amparadas nas já referidas orientações curriculares, que a observação das crianças, suas brincadeiras, os papéis desempenhados nesta atividade, as lideranças que surgem e até mesmo enredos que se repetem dão pistas ao educador, trazem elementos para o seu planeamento, que não inclui apenas atividades, mas também organização de espaços e oferta de materiais que propiciam novas descobertas e aprendizados, novas brincadeiras, ou seja, a ampliação das experiências vividas no quotidiano, interesses e explorações.

Percebe-se que respeitar os interesses da criança não é sinónimo de cruzar os braços e esperar que a aprendizagem aconteça por si só, o que nos leva ao esvaziamento da função de educadora, sem grandes objetivos ou sentido, mas, pelo contrário, para respeitar os interesses da criança e desafiá-la na exploração das suas brincadeiras, faz-se necessário apoderar-se dos saberes docentes e garantir, nas ações de observar, registar, documentar, planear e avaliar, a possibilidade de ampliação deste brincar. Assim,

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”. (Silva et al., 2016, p. 11)

Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) trazem uma reflexão sobre o papel da brincadeira de papéis sociais na gestação das novas atividades e na formação de capacidades psíquicas das crianças, fundamentais para a próxima etapa, a atividade de estudo, atividade guia da idade escolar:

a brincadeira é uma atividade não produtiva, ou seja, a criança brinca sem a expectativa da obtenção de um resultado objetivo. O que motiva as crianças a brincar é a possibilidade de representar as relações sociais existentes entre os homens e, no interior dessa atividade, submetem-se voluntariamente às regras dos papéis por elas assumidas. Ao assim fazer, desenvolvem o autodomínio da conduta, a imaginação, bem como a correção emocional da conduta. (2020, p. 7)

O cuidado com a organização do espaço e a acessibilidade de materiais variados proporcionam um leque de oportunidades para que as crianças explorem diferentes formas de expressão. Desde peças de construção e materiais não estruturados, até objetos para o faz-de-conta e exploração dos elementos da natureza, cada recurso oferece novas possibilidades de brincar, e conseqüentemente, de aprendizagem e descoberta. Portanto, o que se tem observado em contexto de jardim de infância é que a diversidade de materiais, principalmente os não estruturados, estimula a curiosidade natural das crianças e promove o desenvolvimento da criatividade. Quando as crianças utilizam esses materiais nas suas brincadeiras, têm a oportunidade de criar e de dar um novo significado às suas produções. Em vez de se limitarem ao que já está definido pelo próprio brinquedo, elas podem sempre reinventar, modificar e alterar, compreendendo assim a versatilidade dos objetos que estão a manipular. A organização da rotina pedagógica, proporcionando tempo para que o brincar apareça e determine novas explorações e significados, evidencia o compromisso da educadora com o brincar.

Uma síntese afirmativa

Partimos para a escrita deste texto tendo como orientação para o mesmo as seguintes questões: brincar e aprender, em educação de infância, são ações obrigatoriamente bidirecionais? O brincar tem que ter uma intencionalidade educativa definida pelo adulto? A criança ao brincar livremente está ou não a aprender? Há que reprovar a intencionalidade da relação entre o brincar e o aprender?

O contexto de ação analisado é o jardim de infância, espaço-tempo em que vivem crianças e adultos. Ora, o brincar, como extensivamente expresso, constitui uma atividade natural da criança, a partir da qual esta se apropria de si e do que a rodeia. O jardim de infância é uma instituição com finalidades educativas, sabendo nós que a educação sempre foi entendida, de uma forma ou de outra, como processo de aprendizagem e desenvolvimento. Daí a preocupação, muitas vezes manifestada, de que nas atividades que realizam, as crianças aprendam.

Assumir a relevância da liberdade de escolha e de ação na brincadeira, em jardim de infância, nem sempre é de fácil aceitação, mesmo de pais, face às representações sociais ainda prevaletentes sobre os objetivos escolares do espaço educacional formal e a dificuldade existente sobre a importância da iniciativa infantil. A noção comum de aprendizagem está muito conotada com o conhecimento específico de algum saber concreto, previamente definido. Ora, o brincar, na sua verdadeira aceção, não tem o foco na produção de um saber pré-determinado, mas é inegável que ao brincar a criança aprende algo de si e dos outros, e essas aprendizagens constituem andaimes para a elaboração cognitiva, emocional e social de constructos académicos.

Olhando para as finalidades da educação de infância, expressas quer na Lei de Bases do Sistema Educativo, quer para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como para os referenciais brasileiros para a educação infantil, verificamos que aí estão definidas competências, capacidades e atitudes desejáveis para cada um. Ora, para que as mesmas se efetivem, na base do que se sabe como a aprendizagem e desenvolvimento se processa, a brincadeira tem que estar em permanência nos espaços educativos das crianças, garantindo, sempre, liberdade para o seu exercício.

A palavra aprender é permanente na linguagem dos/as educadores/as, bem como na sociedade em geral. O que é importante é desconstruir esse termo, no que ele tem de fechamento. Não se aprende só o que está previamente determinado; aliás, em educação de infância não há conteúdos academicamente universalizados que mereçam consenso entre especialistas.

Mas não se pode negar que ao brincar a criança aprende!

O brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. A brincadeira proporciona interações sociais, afetivas e cognitivas, e é através da brincadeira que as crianças descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas. Como explicitado acima, a atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança.

Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, de criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos. Para que estas aprendizagens sejam possíveis, são necessárias algumas condições que passam, entre outras, pela oportunidade de tomada de iniciativas, pela oportunidade de gerir o seu tempo, pela escolha livre.

Ressaltamos o relevante papel do/a educador/a de infância que, ciente da importância da brincadeira, tem que garantir tempos e espaços propícios para a livre escolha por parte das crianças, proporcionador de um brincar genuíno e, como tal, potente em aprendizagens. O compromisso com o brincar ressignifica a observação e a documentação pedagógica, fornecendo informações importantes a respeito de como cada criança percebe o mundo e elabora emoções e conhecimentos. Podemos dizer, então, que a intencionalidade é o norte da ação pedagógica comprometida com o direito à brincadeira. Isto porque, para a criança, brincar é viver.

DIA DA CRIANÇA

*Anteontem, ontem, hoje,
amanhã, depois de amanhã,
depois de, depois.... sempre.*

*A fazer o que mais gostamos:
Brincar 🧸*

(Elsa, 2024)

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. MEC.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ.* 24(2), 103-119.

Carbonieri, J., Eidt, N., & Magalhães, C. (2020). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-8.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.

Ferreira, M. (2005). "Brincar às arrumações", arrumando ou ... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim-de infância. *Reflexão e Acção*, 13(1), 115-132.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Educação*, 45(1), e104/ 1-28. <https://doi.org/10.5902/1984644454739>

Gallo, S. (2012). As múltiplas dimensões do aprender... in *Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo*. https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf

Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte.

Lazaretti, L. M. (2013). *A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2312>

Lazaretti, L., & Mello, M. (2018) Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In J. Pasqualini, L. Teixeira, & M. Agudo. *Pedagogia histórico crítica: legado e perspectivas* (pp. 117-133). Navegando Publicações.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças*. Ed. Contraponto.

Onofre, P. (1997). *A criança e a sua psicomotricidade: uma pedagogia livre e aberta em intervenção motora educacional*. Trilhos Editora.

Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (1999). *Saberes sobre as crianças - Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Universidade do Minho.

Página | 56

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação – DGEB.

Solé, M. B. (1980). *O jogo infantil [Organização das Ludotecas]*. Instituto de Apoio à Criança.

Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Tomás, C., Almeida, T., & Lino, D. (2018). *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia*. CIED/ESELX. <https://doi.org/10.34629/jpl/eselx/ebook.003>

Notas sobre as autoras:

Teresa Sarmento

tsarmento@ie.uminho.pt

Universidade do Minho

<https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>

Sara Duarte Souto-Maior

<https://orcid.org/0000-0002-4802-0866>

Elsa Mendanha

elsa.mendanha@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-3351-0395>

Este texto, foi iniciado a partir de um processo de supervisão de um estágio curricular do curso de Mestrado de Ensino em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, entre duas educadoras de infância já experientes, sendo uma portuguesa, educadora orientadora de estágio - Elsa, e uma brasileira - Sara, a qual se encontrava a fazer um estágio científico avançado de doutoramento, na Universidade do Minho, e uma professora orientadora e investigadora em estudos da criança - Teresa. A inserção de breves aspetos sobre a educação no Brasil decorre do facto do grupo integrar uma brasileira - Sara, no entanto, não decorre daqui qualquer pretensa comparação das perspetivas sobre o brincar, em contextos educativos, num e noutra país. O facto de a escrita ter sido feita a várias mãos, por pessoas que fazem uso diferenciado da escrita portuguesa, justifica que alguns termos possam aparecer com vocábulos ou expressões brasileiras. Isto decorre de decisão assumida pelas três autoras, considerando a riqueza e respeito pela diversidade.

This text was initiated from a process of supervision of a curricular internship of the Master of Teaching in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, of Minho' University, between two already experienced kindergarten teachers, being a Portuguese, internship guiding educator - Elsa, and a Brazilian - Sara, who was doing an advanced scientific doctoral internship, at Minho' University, and a guiding professor and researcher in child studies - Teresa. The inclusion of brief aspects about education in Brazil arises from the fact that the group includes a Brazilian woman - Sara, however, there is no intended comparison of perspectives on playing, in educational contexts, in one country or another. The fact that the writing was done by several hands, by people who make different use of Portuguese writing, justifies that some terms may appear with Brazilian words or expressions. This arises from a decision made by the three authors, considering the richness and respect for diversity.

Contribuições das autoras:

Não há diferenciação na contribuição das autoras.

Agradecimentos, Financiamento:

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Recebido em: 05/08/2024

Aceite, depois de revisão por pares, em 28/10/2024

“Olha! Essa daqui parece uma montanha com um pouquinho de mar” - Dimensões sociais da alimentação: um olhar por dentro da infância

“Look! This one looks like a mountain with a little bit of sea” - Social dimensions of food: a look inside childhood

Juliana Lessa

Resumo

O presente trabalho resulta de uma pesquisa em nível de doutorado que investigou os momentos de alimentação na rotina da educação infantil e buscou compreender os modos como as crianças se apropriam desse espaço-tempo, direcionando o olhar às suas ações, mediadas pelas práticas do comer. As análises partem dos dados gerados em pesquisa de campo, realizada no espaço do refeitório de uma unidade pública de educação infantil, localizada na cidade de Florianópolis, SC, Brasil. A observação participante e a descrição densa das relações investigadas, procedimentos metodológicos da etnografia, consistiram nos principais instrumentos para a geração de dados da pesquisa. *Praticar a escutatória* dos sentidos que circulam entre as crianças quando estão à mesa evidencia a importância que tem para elas o contexto social e afetivo das práticas do comer. Os dados da pesquisa são discutidos em dois momentos: primeiro, aborda os desafios éticos-metodológicos de se fazer uma pesquisa com crianças e, em um segundo momento, apresentam-se alguns episódios da pesquisa de campo, analisando-os como indicativos que informam a educação infantil sobre os aspectos interativos e simbólico-afetivos que incidem sobre as práticas do comer das crianças. E, de um modo geral, nos informam sobre como ocorre seu processo de humanização, como sujeito que se constitui na e pela cultura.

Página | 58

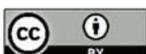
Palavras-chave: culturas da infância; educação infantil; refeitório; alimentação; práticas do comer.

Abstract

This work is the result of doctoral-level research that investigated feeding moments in the routine of early childhood education and sought to understand the ways in which children appropriate this space-time, directing a look at their actions, mediated by eating practices. The analyses are based on data generated in field research, carried out in the cafeteria of a public early childhood education unit, located in the city of Florianópolis, SC, Brazil. Participant observation and the detailed description of the relationships investigated, methodological procedures of ethnography, were the main instruments for generating research data. Practicing listening to the senses that circulate among children when they are at the table highlights the importance that the social and affective context of eating practices has for them. The research data are discussed in two parts: first, it addresses the ethical and methodological challenges of conducting research with children and, secondly, some episodes of the field research are presented, analysing them as indicators that inform early childhood education about the interactive and symbolic-affective aspects that affect children's eating practices. And, in general, they inform us about how their humanization process occurs, as a subject that is constituted in and by culture.

Keywords: early childhood education; canteen; food; eating practices; childhood cultures.

Este artigo está redigido em português do Brasil, mantendo-se a grafia original submetida pela autora.



Aprender (48) dezembro, 2024, pp. 58-70; e-ISSN: 2184-5255

Este trabalho encontra-se publicado com a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0. Direitos de Autor (c) 2024 Juliana Lessa

1. Introdução

Este trabalho discute as análises resultantes de uma pesquisa em nível de Doutorado (Lessa, 2019), que investigou as relações das crianças nos momentos de alimentação na educação infantil. Nesses contextos, são realizadas diariamente quatro refeições: café da manhã, almoço, lanche e janta, de modo compartilhado com o coletivo de crianças de diferentes idades. A pesquisa buscou compreender os modos como elas se apropriam desse *espaçotempo*, que compõe as relações educativas e pedagógicas, direcionando o olhar ao seu agir e se relacionar, à sua *ação social* (Kramer, 2007; Ferreira, 2004; Alanen, 2001). Conforme Kramer (2007), na ação das crianças vai-se expressando uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos.

Essa busca pelo encontro com as crianças parte de um movimento de *virar pelo avesso* as infâncias (Ferreira, 2004; Kramer, 2007), ou seja, virar de “cima para baixo” o cotidiano pedagógico e o olhar, partindo do ponto de vista das crianças. Isso possibilita, conforme Ferreira (2004), compreender a emergência e afirmação de uma *ordem social* por elas *instituída*, que parte do reconhecimento das crianças como seres completos, que viram pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (Kramer, 2007). Por esse ângulo, a ênfase recai sobre os modos como as crianças se apropriam da cultura, à medida em que suas relações, partilhadas de significados, constroem mundos sociais e culturais que vão se sedimentando no tempo e em uma experiência coletiva (Ferreira, 2004).

Nesse caminho, a pesquisa foi em busca de compreender como os momentos da alimentação, muitas vezes, corridos, controlados, afastados do olhar pedagógico e com ênfase no aspecto nutricional são significados pelas crianças quando estão com seus pares à mesa, compartilhando a refeição cotidianamente. A pesquisa de campo foi realizada em uma unidade pública de Educação Infantil, que corresponde à primeira etapa da educação básica, localizada na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, Brasil. Os dados foram gerados com o auxílio de procedimentos etnográficos, como a observação participante, registro em diário de campo e descrição densa das relações investigadas, os quais serão detalhados mais adiante.

2. Praticar a escutatória e compreender o território usado

No contexto da educação infantil, virar o cotidiano ao avesso conduz a um modo de ver as crianças que pode nos ensinar não só a entendê-las, mas também revelar contradições e uma outra maneira de compreender a realidade (Kramer, 2007). Isso passa por aprender a ouvi-las, *praticar a escutatória*, como sugere Rubem Alves, posto que ‘não basta ter ouvidos para ouvir o que é dito’¹. Historicamente, as crianças foram situadas em um lugar de alguém ‘sem fala’ e a infância foi sendo construída socialmente no bojo de uma sociedade adultocêntrica. Entretanto, não se trata de ‘dar voz’ às crianças, porque elas sempre tiveram voz²; a voz que a criança não tem é a logocêntrica,

¹ A passagem trata-se de uma referência ao poema de Rubem Alves, *Escutatória* (Alves, s/a.).

² Conforme Echeverri (2024), o olhar eurocêntrico e adultocêntrico da infância reduziu a existência das crianças como alguém ‘sem voz’. Entretanto, como mostram os estudos da Antropologia da Criança, nós temos voz desde que nascemos. Segundo Cohn

da razão instrumental, essa que se funda da racionalidade exploradora da vida como fundamento único de sentido às coisas e aos seres. Somos nós que nem sempre ouvimos as crianças no sentido de uma escuta que considera seus modos de dizer, expressar, por meio de suas *cem linguagens* (Malaguzzi, 1999),

Assim, para captar as contribuições geracionais das crianças é preciso, como nos diz o poeta Rubem Alves (s/a.), “*praticar a escutatória*”, em que “*haja silêncio dentro da alma*”. É preciso nos despir de “*um monte de idéias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas*”. Para escutar, “*é preciso abrir vazios de silêncio... Expulsando todas as ideias estranhas*” (Alves, s/a.). Ideias que, ao serem construídas sob um olhar da falta, da *tábula rasa*, da ausência de fala, deixam de ver a inteireza das crianças, “a serem estudadas em seus próprios direitos e não apenas como recipientes dos ensinamentos dos adultos” (Hardman, 1973, p. 87). Como ressalta Agostinho (2018, p. 154), ao “*conhecer as crianças, informamos a Educação Infantil* (grifos da autora).

Nessa direção, as relações sociais das crianças, mediadas pelas práticas compartilhadas do comer na educação infantil, configuram um contexto privilegiado para perceber as *territorialidades das infâncias* (Lopes & Vasconcellos, 2006). De acordo com Santos (1999, p. 8), “O território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (grifos do autor). No caso da pesquisa, o *território usado* consistiu nos usos e significados partilhados entre as crianças no espaço-tempo do comer no refeitório. Esse contexto se configura como uma *territorialidade da infância*, na medida que, ao se apropriarem dele, as crianças também vão deixando marcas de seu pertencimento ao lugar e à cultura.

Outros contextos de relações distintas na educação infantil também foram investigados na perspectiva de conhecer como as crianças os vivenciam. Entre esses estudos, o da antropóloga Julie Delalande (2001) focou nas relações das crianças no parque, concebido como um espaço-tempo da rotina em que se produzem e circulam sentidos compartilhados entre elas. Também, a pesquisa de dissertação de Maurícia Bezerra (2013), que identifica os usos e os significados dados pelas crianças aos diferentes espaços da educação infantil, evidenciando o corredor como um *lugar das crianças*. Essas pesquisas mostram-nos, conforme Bezerra (2013), a importância de se considerar esses lugares, tomando-os como indicadores de qualidade.

3. Materiais e métodos: os desafios de se fazer uma pesquisa etnográfica com crianças

A pesquisa de campo foi realizada durante o ano letivo de 2016, em uma unidade pública³ de educação infantil, localizada na cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina (Brasil), que atende crianças de 0 a 6 anos em tempo integral e oferece, no espaço do refeitório, quatro refeições diárias a um total de cerca de 195 crianças,

(2000), os Kayapó dizem que as crianças “tudo sabem por que tudo vêem”. Para os Guarani, “A criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra” (Tassinari, 2007, p. 14). Nesse sentido, as crianças têm a voz da natureza, não a voz logocêntrica, da racionalidade instrumental.

³ Pertencente à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), Santa Catarina, Brasil.

com idade entre 2 e 6 anos. Algumas vezes também foram observadas as relações do grupo de 15 bebês em torno dos momentos de alimentação, porém no espaço da sala.

Para gerar os dados da pesquisa foram utilizados procedimentos metodológicos da etnografia, como a observação participante e a participação observante, o registro em diário de campo, a permanência prolongada em campo e descrição densa de sentido das relações envolvendo os grupos de crianças. As descrições, interrogações e reflexões foram redigidas em um diário de campo, utilizado como uma das principais fontes de dados, juntamente com o banco audiovisual, construído mediante autorização formal⁴. Como referencial teórico-metodológico, este trabalho fundamenta-se nos Estudos da Infância que partem de uma perspectiva sociológica e antropológica.

No âmbito dos estudos que se voltam para a pesquisa *com* crianças, que as reconhecem e afirmam como sujeitos históricos, informantes de seus mundos de vida e partícipes da investigação, a etnografia tem se mostrado um interessante desenho teórico-metodológico. Pois permite jogar luz à ação social das crianças, na interseção com mundos sociais organizados e ordenados por adultos. Em pesquisa anterior (Lessa, 2011), já havíamos considerado esse desenho como um modo de geração de dados⁵ representativos da dinâmica das relações investigadas. Com a continuidade na tese, isso permitiu adensar as reflexões sobre o uso dos procedimentos etnográficos para acessar a trama de significados partilhados pelas crianças nas suas relações com os pares.

Dilemas e desafios éticos

Ao levar em consideração na investigação etnográfica o fato de que a pesquisadora faz parte da equação analítica (Graue & Walsh, 2003) disto decorrem as possibilidades e limites com o campo da pesquisa⁶. Muitos foram os dilemas e desafios éticos da investigação⁷, particularmente considerando uma pesquisa *com* crianças no espaço coletivo.

Entre o grupo de pessoas adultas que integraram a pesquisa, estão: familiares das crianças e profissionais da unidade educativa investigada, sendo: i. em atuação direta com as crianças (professoras/es e auxiliares de sala); ii. em atuação indireta (diretor escolar, supervisora pedagógica, profissionais da cozinha, da limpeza e da segurança).

Entre os desafios éticos, primeiro, o processo de entrada em campo e apresentação às famílias do documento que pactua o aceite/autorização da participação das crianças na pesquisa. Com um baixo retorno dos documentos, encaminhados pela agenda, o caminho foi buscar uma relação que pudesse se estabelecer em um clima de mútua confiança, evitando modalidades excessivamente formais (Brasil, 2015). Isso implicou uma presença estratégica da pesquisadora durante os momentos em que as famílias chegavam até as salas para buscar as crianças. Importante reafirmar e ressaltar essa que é uma especificidade da educação infantil, a educação e o cuidado compartilhado com as famílias, sendo esses encontros, à porta, que se tecem no cotidiano, propícios momentos de trocas entre as pessoas adultas que compartilham essas ações com as crianças. Os encontros à porta com as pessoas familiares

⁴ Pesquisa realizada com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH/UFSC (Parecer substanciado n. 1.513.055, abr. 2016). Todos os nomes são fictícios.

⁵ Conceber que os dados são gerados implica entender que estes não se encontram prontos no campo, mas são construídos, reunidos e depois, recolhidos e tratados (Graue & Walsh, 2003).

⁶ Mesmo que a unidade educativa tivesse sinalizado interesse, aceite e autorização formal/institucional.

⁷ Vide Buss-Simão e Lessa (2023) e Lessa e Buss-Simão (2021).

compuseram estratégias para fomentar o *processo de consentimento*⁸. Permeados por uma relação de negociação, trocas e apresentações, esse caminho permitiu estabelecer maior proximidade entre a pesquisadora, a pesquisa e familiares das crianças. Adiante, será falado sobre como esse processo se deu com as crianças, o que passa por outros modos de expressar consentimento.

Depois desse esclarecimento quanto à pesquisa às famílias das crianças, o desafio se voltou para a própria inserção da presença física da pesquisadora, que não se fez sem estranhamento entre as profissionais, sendo confundida ora com uma nutricionista⁹, ora como ‘alguém’ da secretaria de educação. Essas interpelações levam a pensar o lugar da pesquisa em Educação no contexto do refeitório e das práticas do comer-juntos das crianças, um lugar não-comum quando se quer olhar a dimensão *educativa e pedagógica*.

Um terceiro desafio decorre do caráter fechado e restrito do refeitório, o que implicou em algumas limitações à investigação quanto à inserção dos materiais da pesquisa, em particular, o caderno, a caneta e a máquina fotográfica. Neste espaço cheio de pessoas, apontar uma câmera, ou escrever anotações consistiram em um ato um tanto incomum para o contexto. A presença de uma máquina sendo mirada passou a chamar mais atenção, muitas vezes, interpelando ou invadindo uma interação. A partir disso, o registro realizado de forma mais discreta, por meio de aparelho celular, se mostrou uma interessante estratégia. Aliada à *prática da escutatória* e dos registros escritos, esses foram importantes instrumentos de geração de dados, porque permitiram não fixar meu olhar, nem chamar atenção, mas adensar uma participação observadora das relações das crianças com seus pares, em seus diálogos, conversas e cumplicidades.

A presença da pesquisadora no campo e o processo de consentimento junto às crianças

A dificuldade em situar ‘quem é’ a investigadora parece ter sido melhor contornada pelas crianças. Logo nas primeiras semanas de entrada em campo, elas expressaram gestos de acolhida, com cumprimentos e acenos, seguidos de: “oi, profe!”. O lugar-comum de “professora”, que é atribuído pelas crianças a grande parte das pessoas adultas que trabalham na unidade, foi logo concedido a mim. Em um dos registros, foi possível escutar meninos partilhando entre si o meu estatuto temporal na instituição, na ocasião, um deles me apresenta como “*professora nova*”, ao ser questionado pelos pares com quem comia à mesa sobre ‘quem eu era’ e ‘qual era meu nome’, após ter me cumprimentado.

Entre as mais pequenas, os modos que me levaram a entender como uma aceitação à pesquisa deram-se, fundamentalmente, por meio de expressões e olhares. O encontro do olhar, a retribuição com um sorriso e a afirmação dos pares pela imitação (olhar e sorrir de volta) consistiram nas formas comunicacionais das crianças pequenas de aceitação da entrada da pesquisa, marcada por uma expressão de acolhida na contingência das situações.

⁸ Processo que permitiu chegar a um quantitativo de autorizações satisfatório.

⁹ Essa discussão encontra-se ampliada no capítulo: Lessa, J. S. (2024). “Agora tu ficou com bem cara de nutri”: a conversão do olhar sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. In I. R., Valle (Org.), *Miséria e sofrimento na educação brasileira* (pp. 147-160). EDUFBA, (1).

Dentre os aspectos que ajudaram a ir definindo meu lugar no campo da pesquisa e nas relações com as crianças, fui encontrando-os naquilo que não sou, nem “*nutri*”, nem “*profe*”. Deste ponto de partida, surgiu a necessidade de explicitar às crianças quem era a “*adulta*”, que não é professora naquele contexto e o que fazia ali, no sentido de diferenciar a relação/vínculo daquela entre crianças e professoras. E, por esse caminho, fazê-las tomar parte da investigação, dentro de suas possibilidades, interesses e compreensões.

Desde o início da pesquisa, o princípio da *simetria ética* (Christensen & Prout, 2002) foi norteador das relações entre pesquisadora e participantes, sejam pessoas adultas ou crianças. Esta consideração implica não tratar, em termos éticos, as crianças diferentemente dos adultos. Por outro lado, isso não significa percebê-las como se fossem iguais, em termos de riqueza e poder, por exemplo, mas implica levar em consideração a posição social e cultural da criança em seus contextos particulares (Christensen & Prout, 2002). Isso exige, como pontua Christensen (2004) uma mudança, um envolvimento com as próprias culturas de comunicação das crianças.

Com o tempo da pesquisa e as idas a campo, foi possível ir anunciando às crianças meu nome: “*olha, eu não sou profe, tá? Eu me chamo..*” e a importância disso se evidenciava na mudança de expressão e de conteúdo da relação: “*Ah! Então tu és minha amiga*”. Destas relações, que se deslocam para o lugar da pesquisadora com as crianças, um dos principais desafios consistiu em como se relacionar com elas, se lhes eram exigidas comer em silêncio? Alguns foram os momentos em que essas questões foram colocadas, como quando as crianças, em suas buscas pela pesquisadora para conversar, eram chamadas pelas professoras para que voltassem a comer. Por parte da pesquisa havia uma preocupação também em não ultrapassar os limites colocados pela *ordem social instituída* (Ferreira, 2004). A partir disso, as conversas com elas passaram a se estender para os momentos do parque, um contexto livre de interações que permitiu tecer fortuitos diálogos e escutar sobre suas existências. Por outro lado, durante as práticas do comer-juntos no refeitório, com a compreensão das crianças acerca das limitações que havia nas interações com a pesquisadora, foi possível *praticar a escutatória* dos sentidos partilhados entre as crianças à mesa e continuar vendo-as em sua inteireza.

4. Resultados e discussão: a face inventiva e potente da ação das crianças

A potência que tem os momentos de alimentação na educação infantil, por fomentar interações entre pares à mesa, mediadas pelas práticas do comer, permitiu observar a ação das crianças, em sua face tanto de reprodução do mundo social, como também inventiva, imaginária, de construção de uma realidade nova, orientada para seus interesses, desejos e necessidades. Conforme Ferreira (2004, p. 58), “as crianças não se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escala, mas “pelo avesso”, o reconstróem e ressignificam, a partir de múltiplas e complexas interações com os pares.

Nesta direção, ao olhar para a ação social das crianças foi possível perceber a dupla face que a constitui, dupla, porém unitária. Isso permite compreender que, se por um

lado a criança se apropria do mundo social, reproduzindo-o, por outro, ela também atua sobre ele produzindo outros sentidos nas relações em que está inserida. Suas possibilidades e limitações de ação são determinadas pelo contexto e condições sociais de vida, acentuando-se conforme o grau de autonomia que possui na posição social e cultural que ocupa. Sendo assim, o contexto da educação infantil se configura como espaço privilegiado de garantia das possibilidades e contextos de ampliação e autonomia da ação das crianças, no âmbito das mais diversificadas linguagens.

O registro que se segue pode ser compreendido como um episódio representativo desse duplo movimento da ação das crianças. Ao se apropriarem das regras e expectativas da *ordem institucional adulta*, vemos os usos que elas fazem dessas regras nas relações com os pares, fomentadas pelo convívio multietário na hora do almoço compartilhado à mesa:

Euarda (5-6 anos) compartilha a mesa com um menino do mesmo grupo que o seu e outro menor (3-4 anos). O menino do mesmo grupo pergunta à Eduarda: “*Tu vai comer mais?*”. Ela responde afirmativamente e começa a dialogar com o menino pequeno, que está sentado a sua frente. Sem que troquem palavras entre si, Eduarda busca o encontro do olhar e mostra a sua própria blusa para o menino mais novo. Ele a observa e tenta entender o gesto da menina. Ela pega em sua própria blusa e faz um gesto de sacudi-la. Ele continua sem entender. Então, *ela se debruça sobre a mesa e tira o arroz que havia na blusa dele*. Eduarda se levanta e vai em direção ao buffet servir-se novamente, junto com o amigo que perguntou se ela iria comer mais. Quando retornam, Eduarda diz ao amigo: “*Acabou de pegar, agora vai comer!*”. “*Se eu converso, eu esqueço de comer, no lanche também*”, diz o menino (Registro de campo, 15 jun. 2016 - almoço, grifos da pesquisadora).

Página | 64

A análise do episódio permite observar dois tipos de relações: menina-menino de mesmo grupo e idade e menina mais velha-menino mais novo. Na primeira, menina e menino (4-5 anos), conversam, combinam, significando suas ações em torno de uma das regras principais do refeitório, o ‘comer tudo’ (Lessa, 2011). Na segunda, a menina se desloca para uma outra posição, que faz dela uma menina mais velha na relação com um menino mais novo. Sua ação passa a ser mobilizada pelo *cuidado* e, à medida que ela o ensina a cuidar de si, também participa de seu processo de inserção na cultura, entrelaçado por valores e princípios de *horizontalidade* nas relações. Ao mesmo tempo que a menina reproduz e elabora as práticas do mundo social em que vive, o menino cria sentidos importantes relacionados a sua prática do comer. Importante observar que, ainda que a menina oriente o menino mais novo a limpar-se do alimento caído em sua blusa, isso ocorre sem que seja preciso verbalizar a situação. Com gestos, ela lhe indica, e depois, ela própria limpa, evidenciando aspectos de *cumplidade* e solidariedade que sustentam relações de cuidado.

Ao longo da pesquisa, outras relações de *cuidado e cumplicidade*, marcadas por bons *afetos* e fomentadas pela *horizontalidade* puderam ser analisadas (Imagens 1 e 2), nos quais as crianças ajudavam seus pares:

Imagens 1 e 2

Relações horizontalizadas de cuidado mediadas pela prática do comer



Fonte: registro feito pela pesquisadora (Lessa, 2019)

Na maioria das vezes, essas relações eram mobilizadas pelos encontros à mesa entre irmãos e irmãs (Imagens 1 e 2), primos/as, vizinhos/as. Nessas situações, mediadas pelas práticas do comer, as crianças aprendem e ensinam umas às outras a partir de conteúdos de relação sustentados em laços de *amizade, cuidado e cumplicidade*. O lugar que a dimensão afetiva¹⁰ assume para as crianças nos contextos do comer-juntos pode ser observado nos seus modos próprios de expressar corporalmente o desejo por sentar-se ao lado de suas *amizades*, como será abordado na seção seguinte.

Página | 65

A guarda de lugar como uma ordem social instituinte das crianças

A linguagem corporal, os gestos são marcas fortemente presentes nas culturas infantis. O corpo, com seus movimentos, gestos e expressões são “formas pelas quais as crianças comunicam e expressam seus pontos de vista, seus sentimentos e opiniões” (Agostinho, 2020, p. 383).

Entre as crianças maiores, de três a cinco anos, era possível observá-las sentadas à mesa em uma posição particular: colocando uma perna sobre a cadeira ao lado da sua. Dada a especificidade dos mobiliários próprios aos seus tamanhos e que apenas elas poderiam realizar esse gesto, essa era uma linguagem que se originava delas, para elas. Em fotografias (Imagens 3, 4 e 5) de diferentes dias e momentos do comer foram registradas essa linguagem corporal. Após observar com mais atenção aos desdobramentos do movimento dessa posição do corpo, foi possível perceber que o gesto expressa uma regra tácita entre as crianças para sinalizar a guarda do lugar a alguém em particular.

¹⁰Este trabalho compreende o entrelaçamento das dimensões afetiva, cognitiva e corporal, no processo de constituição humana, como base de formação da memória, do pensamento e da linguagem (Vigotski, 2009; Wallon, 2007).

Imagens 3, 4 e 5

Gestualidades que expressam o desejo pelos vínculos



Fonte: registro da pesquisadora (Lessa, 2019).

O contexto da rotina da alimentação para esses grupos maiores (4-5-6 anos) se organiza chamando para comer até 5 crianças de cada uma das diferentes salas. No caso da unidade investigada, eram quatro salas, assim, iam para o refeitório 20 crianças por vez, sendo cinco de cada um desses quatro grupos. Dessa forma, as crianças passam a se encontrar com outras, de grupos e idades diferentes. Por outro lado, elas não necessariamente escolhem com quem comer. Muitas vezes, nas salas, a escolha de quem vai ao refeitório é feita pelas professoras e profissionais que estão com as crianças. Na *ordem social adulta*, separam-se *amizades* para irem um de cada vez, de forma a evitar a 'brincadeira' ou a 'conversa. Na *ordem social das crianças*, é o desejo por compartilhar a refeição à mesa com suas *amizades*, seus vínculos, que as mobiliza, que afeta sua experiência com a prática do comer-juntos. Para nós, isso informa a educação infantil que uma dimensão importante para as crianças na hora de comer, é poder escolher com quem compartilhar a refeição.

Frutas com iogurte: entrelaçamento do imaginário e real

A face inventiva da ação social das crianças se expressa em toda a sua intensidade pelo faz de conta e o livre fluir entre a fantasia e a realidade. No contexto do refeitório esses processos nem são deixados de lado, nem cessam, mas passam a ser mediados pelas práticas do comer-juntos.

O episódio seguinte permite observar o entrelaçamento da dimensão lúdica com a criação de pensamento imaginário, potencializado pelos encontros das crianças à mesa:

No lanche da tarde, Luís, João e Carina (5-6 anos) sentam-se em uma mesa e tomam o iogurte com frutas (maçã, banana e mamão). “*Olha, uma pirâmide!*”, diz João mostrando um pedaço de maçã na colher. “*Ó, essa daqui parece uma montanha com um pouquinho de mar*”, diz Luís referindo-se ao pedaço de maçã na colher embebido no iogurte (Registro de campo, 30 jun. 2016 - lanche da tarde, grifos da pesquisadora).

Como diz Kramer (2007, p. 16), as crianças, nas suas tentativas de conhecer e de se inserir no mundo, “atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis”. Nas relações trazidas no episódio, as crianças colocam em jogo o faz de conta durante um momento da rotina em que não se tem como expectativa que a brincadeira possa existir, simultaneamente, com a atividade do comer (Alcock, 2007). As relações das crianças no grupo de pares, fomentadas pelos momentos do comer à mesa e potencializados pelas práticas autônomas e livres, criam linhas de fuga a partir de uma capacidade ativa do grupo de transformar as rotinas em um cotidiano brincante.

Nesse sentido, a *pirâmide*, a *montanha* e o *mar* são confronto das crianças com a *ordem social adulta*, pois quem determina o conteúdo imaginário do brinquedo é a criança, no confronto com a regra em torno do comer-tudo e sem conversa. A *pirâmide*, a *montanha* e o *mar* são também expressões de desejos e interesses das crianças, ao mesmo tempo em que dão pistas de seus repertórios de conhecimentos e vivências, trazendo-os na combinação com uma nova realidade. Pela brincadeira, são estabelecidas novas relações e ao virarem as coisas pelo avesso, as crianças revelam a possibilidade de criar, e pedaços de maçã embebidos em iogurte se tornam uma *montanha* ou uma *pirâmide*, “uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão” (Kramer, 2007, p. 15). Como observou Vigotski (2009, p. 17), todas estas “crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação”.

A combinação de elementos reais (a maçã, o iogurte, a colher) com outros da realidade: a pirâmide, a montanha e o mar, mais do que uma simples recordação do que vivenciaram, essa *combinação do velho de novas maneiras* acentua a face inventiva e potencial da ação das crianças. Isso nos informa sobre como ocorre seu processo de humanização, como sujeito que se constitui na e pela cultura. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras, na brincadeira, as crianças tornam-se crianças.

5. Considerações finais

Praticar a escutatória das relações entre as crianças permitiu vislumbrar modos pelos quais elas elaboram o mundo social que se apresenta a elas, ou seja, se tornam sujeito da/cultura, a partir de práticas contextualizadas do comer à mesa com os pares. Entre esses modos, elas nos ensinam que os momentos em torno do *comer-juntos* (Alcock, 2007) consistem em um contexto de estreitamento de relações de *cuidado*, *amizade* e *cumplicidade*, que são fomentadas pelo convívio multietário à mesa. Como

os episódios permitem observar, por meio de relações horizontais, as crianças aprendem, cuidam e ensinam umas às outras. Corporalmente, elas criam brechas para transformar as limitações do espaço e as estratégias colocadas pela ordem institucional, em que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas. Seguir o caminho indicado pelas crianças parece ser o mapa de educadores/as das infâncias.

6. Referências bibliográficas

Agostinho, K. A. (2018). A escuta das crianças e a docência na educação infantil. *Poiésis*, 12(21), 154-166. <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e212018154-166>

Agostinho, K. A. (2020). A docência na educação infantil e COM a participação das crianças. *Espaço Pedagógico*, 27(2), 375-388. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11428>

Alanen, L. (2001). Explorations in generational analysis. In L. Alanen, & B. Mayall (Eds.), *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 11-23). Routledge Falmer.

Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: Children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years: An International Research Journal*, 27(3), 281-293. <https://doi.org/10.1080/09575140701594426>

Bezerra, M. S. H. (2013). *O espaço na educação infantil: A constituição do lugar da criança como indicador de qualidade* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106910>

Página | 68

Buss-Simão, M., & Lessa, J. S. (2023). Pesquisas etnográficas com crianças e adultas/os na educação infantil: Desafios éticos, conceituais e metodológicos. *Revista Diálogo Educacional*, 23(1), 341-364. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.DS14>

Cohn, C. (2000). *A criança indígena: A concepção Xikrin de infância e aprendizado* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de São Paulo – Brasil]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-15042024-142639/pt-br.php>

Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>

Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18, 165-176. <https://doi.org/10.1002/chi.823>

Delalande, J. (2001). *La cour de la récréation: Pour une anthropologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes.

Echeverri, A. P. N. de. (2024). Conferência matinal. *Colóquio Infâncias em contexto de emergência planetária: Desemparedamento e decolonialidade*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2-3 mai. 2024 [Conferência proferida].

Ferreira, M. (2004). Do “avesso” do brincar ou... As relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ns) social(is) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In M. J. Sarmento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 55-105). ASA Editores.

Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hardman, C. (1973). Can there be an anthropology of children? *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4(2), 85-99.

Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. In *Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2ª ed., pp. 13-24). FNDE, Estação Gráfica. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0907568201008004006>

Lessa, J. S. (2024). “Agora tu ficou com bem cara de nutri”: A conversão do olhar sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. In I. R. Valle (Org.), *Miséria e sofrimento na educação brasileira* (pp. 147-160). EDUFBA.

Lessa, J. S. (2019). *Infância, educação e processos geracionais: Um estudo das relações e práticas do comer das crianças em um contexto público de educação infantil* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204410>

Lessa, J. S. (2011). *O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: O caso de uma creche pública* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil]. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95440>

Lessa, J. S., & Buss-Simão, M. (2021). Gênero e geração: Dimensões do cuidado nas relações educativas na educação infantil. *Educação em Revista*, 37(1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/0102-469825804>

Página | 69

Lopes, J. J., & Vasconcellos, T. (2006). Geografia da infância: Territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 103-127. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf

Santos, M. (1999). O dinheiro e o território. *GEOgraphia*, 1(1), 7-13. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360>

Tassinari, A. (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, 7(13), 11-25. <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138>

Vigotski, L. (2009). *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico*. Ática.

Vigotski, L. S. (2000). *A formação social da mente* (6ª ed.). Martins Fontes.

Wallon, H. (2007). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henry Wallon*. Edições Loyola.

Notas sobre a autora:

Juliana Schumacker Lessa

julianallessa@gmail.com

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0003-3884-8309>

Agradecimentos, Financiamento:

Pesquisa realizada com fomento CAPES - Bolsa de Doutorado, Brasil.

Declaração de conflito de interesses:

Não existe conflito de interesses.

“Oi meu amigo, dá aqui um abraço”: entrelaçamento afetivos, étnico-raciais e de gênero nas relações sociais num contexto de educação infantil

“Hi my friend, give me a hug”: affective, ethnic-racial and gender intertwining in social relations in a context of early childhood education

**Lucilene Morais Agostinho
Márcia Buss-Simão**

Resumo

O presente artigo reúne dados de uma pesquisa de mestrado, realizada numa instituição de Educação Infantil Municipal pública no Brasil, com um grupo de 14 meninos e 11 meninas com faixa etária entre 4 e 5 anos. Destas, dez crianças do grupo são brancas, oito pardas e sete crianças são pretas. A partir de um Estudo de Caso Etnográfico em Educação reuniu-se dados por meio de observação participante do cotidiano. O diário de campo foi o recurso principal no registro, empregado com a intenção de relatar momentos e ações significativas, sendo utilizados também registros fotográficos e audiovisuais para subsidiar a observação. Dentre os dados dos registros de campo, emergiram três dimensões nas relações sociais estabelecidas entre as crianças: *relações afetivas, étnico-raciais e de gênero*. As análises dos registros selecionados buscam dar relevo para a realidade nas/das relações afetivas e como estas se entrecruzam com as relações étnico-raciais e de gênero, evidenciando suas tramas relacionais na constituição pessoal e social de meninas e meninos. Por meio dos afetos construídos e partilhados, testemunhou-se vivências significativas que ultrapassam as barreiras do preconceito na valorização das diferenças étnico-racial e de gênero.

Palavras-chave: educação infantil; relações sociais; afetos; perspectiva das crianças.

Abstract

This article brings together data from a master's degree research, carried out in a public Municipal Early Childhood Education institution in Brazil, with 14 boys and 11 girls aged between 4 and 5 years old. Of these, ten children are white, eight are brown and seven are black. From an Ethnographic Case Study in Education, data was gathered through participant observation of everyday life. The field diary was the main resource in the recording, used with the intention of reporting significant moments and actions, with photographic and audiovisual records also being used to support the observation. Among the data from field records, three dimensions emerged in the social relationships established between children: *affective, ethnic-racial, and gender relationships*. The analysis of the selected records seek to highlight the reality in/of affective relationships and how they intertwine with ethnic-racial and gender relations, highlighting their relational plots in the personal and social constitution of girls and boys. Through the constructed and shared affections, significant experiences were witnessed that went beyond the barriers of prejudice in valuing ethnic-racial and gender differences.

Keywords: early childhood education; social relationships; affections; children's perspective.



Introdução – contexto da pesquisa e caminhos metodológicos

O presente artigo reúne dados de uma pesquisa de campo, realizada de 22 de agosto a 14 de dezembro do ano de 2022 numa instituição de Educação Infantil Municipal pública no Brasil. O grupo pesquisado era composto por 25 crianças, que, no período da pesquisa, pertenciam à faixa etária de 4 anos e 10 meses a 5 anos e 11 meses¹, sendo 14 meninos e 11 meninas.

Conforme a ficha de matrícula das crianças, a heteroatribuição de pertença realizada pelas famílias quanto à cor/raça das/os filhas/os informa que dez crianças do grupo são brancas, oito são pardas e sete crianças são pretas². Os tópicos: não declarada, amarela e indígena não apresentaram respostas. Cabe salientar que a heteroclassificação de pertença de duas das crianças do grupo, Victória (parda) e Cristiano (preta), foram atribuídas pelas famílias na ficha de matrículas como crianças brancas. Porém, tomamos a iniciativa de heteroclassificá-las atribuindo, nos registros, a cor parda e preta conforme nosso entendimento³, a fim de contextualizá-las nas relações étnico-raciais em que estão inseridas.

Considerando a necessidade de fazer um mergulho no cotidiano da educação infantil, com o objetivo de entender como se dão as interações entre as crianças quanto às relações afetivas, étnico-raciais e de gênero, optamos pela abordagem qualitativa. Utilizamos como metodologia o Estudo de Caso Etnográfico (Sarmiento, 2011) e como instrumento de pesquisa a observação participante do cotidiano. Atentas à dimensão ética, um dos passos previu submissão e aprovação pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos - CEPESH⁴, incluindo as autorizações das professoras e das famílias envolvidas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e aceitação das crianças mediante o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE. A leitura do TALE se deu como se fosse uma contação de história, utilizando uma linguagem acessível, ancorada também em imagens coloridas selecionadas para a história. Ao final da contação, se concordassem com a presença da pesquisadora e permitissem que realizasse anotações no caderno, fotografasse e filmasse suas brincadeiras e interações, poderiam registrar suas permissões por meio de desenhos (autorretrato) e/ou escrever os nomes (quem soubesse e quisesse).

A proposta do desenho, como forma de autorretrato, foi intencional para observar, num primeiro momento, como as crianças se representavam. Os registros foram diversos, com variadas tonalidades de cores de pele: bege, amarela, preta e azul. A maioria das crianças apenas se desenhou, já outras desenharam também suas famílias e algumas se desenharam com a pesquisadora: Gustavo (menino pardo) disse: *“eu me desenhei com a minha família”*; Ana (menina branca): *“Essa sou eu e você, nós estamos andando de costas”* (Nota de campo do dia 29.08.22).

O diário de campo foi o recurso principal no registro dos acontecimentos, empregado com a intenção de relatar momentos e ações significativas. Esse recurso foi de suma importância, pois possibilitou a aproximação das crianças com a pesquisadora,

¹ A idade das crianças apresentadas tem como referência o mês de dezembro de 2022, último mês da pesquisa de campo.

² Esta classificação de pertencimento étnico-racial das crianças toma por base os critérios definidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

³ Cabe ressaltar que as autoras deste artigo se auto identificam como mulheres brancas.

⁴ De acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução 466/12, de 12/06/2012 e na Resolução nº 510/16, de 07/04/2016.

mediante manifestações de curiosidade sobre seus escritos, bem como interesse em desenhar no seu caderno, com sua caneta. Utilizamos também registros fotográficos e audiovisuais para subsidiar a observação, particularmente os registros audiovisuais foram fundamentais para acompanhar a intensa dinâmica relacional entre as crianças. As gravações eram posteriormente transcritas, para que pudéssemos analisar, mais detidamente, as relações entre as crianças. Importante ter em atenção que, para a realização dos registros audiovisuais, foi fundamental uma postura ancorada num *radar ético* (Skanfors, 2009) e o *assentimento ao longo do percurso da pesquisa* (Coutinho, 2019) para compreender os vários modos pelos quais as crianças poderiam expressar a sua resistência e recusas em serem observadas e filmadas.

Ao longo da pesquisa combinamos a escolha de seus nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades e, ao mesmo tempo lhes conferir autoria enquanto sujeitos de direitos, pois, conforme sugere Coutinho (2019, p. 65), “os modos de identificação podem ser negociados com o participante, como a escolha de um nome fictício pelo próprio participante, e a descrição dos contextos deve garantir o anonimato, salvaguardando suas marcas identitárias”.

A escolha dos nomes de “faz-de-conta” se deu de forma espontânea, semelhante a uma brincadeira entre as crianças. Iniciou-se quando estavam no parque e Marcelo (negro) se aproximou, questionando o que a pesquisadora escrevera. Após ler o registro, que descrevia ações e brincadeiras de Marcelo (negro), explicou que não poderia colocar seu nome verdadeiro na pesquisa, por isso, ele deveria escolher um “nome de faz de conta”. Assim como Marcelo, a maioria das crianças designou-se com nomes de pessoas conhecidas em seu círculo social: seus amigos e parentes (pais, irmão, primos), de forma que o processo revelou que a escolha dos nomes não é algo aleatório, mas “carrega uma significação social e remete ao imaginário infantil, podemos dizer, que ao participar da escolha de seus nomes, as crianças deixam as marcas de si, ao escolher nomes que significam afetos nas suas experiências de vida e relações sociais” (Buss-Simão & Agostinho, 2023, p. 16).

Relações sociais: entrelaçamento afetivos, étnico-raciais e de gênero

Para buscar compreender as relações sociais entre as crianças observadas, direcionamos o olhar para os dados dos registros de campo, dos quais emergiram três dimensões nas relações sociais estabelecidas entre elas: *relações afetivas, étnico-raciais e de gênero*.

Concordamos com Schmitt (2011) quando afirma que as relações sociais são estabelecidas entre os sujeitos para além da presença física, já que são atravessadas por significações sociais e culturais de forma relacional, ou seja:

é preciso compreender que as relações sociais não se fundem na mera presença física subjetiva ou na existência de duas ou mais pessoas, embora seja necessário o encontro delas para sua concretização. Além da condição da existência humana e do aparato biológico que lhe permite interagir, é preciso considerar que as relações entre pessoas são atravessadas

por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições um frente ao outro. (Schmitt, 2011, p. 18)

Deste modo, corroborando com a autora, defendemos que “as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos, passou primeiramente pelo outro, pelo externo; portanto, são de origem social” (Schmitt, 2011, p. 18). Com o objetivo de compreender a importância das relações sociais entre as crianças no contexto educativo, buscamos respaldo no Parecer n.º 20/2009 das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, o qual concebe o currículo da Educação Infantil como:

um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (Brasil, 2009, p. 6)

Buscamos em Corsaro (2002), subsídios para melhor compreensão das relações sociais entre as crianças a partir do conceito de *reprodução interpretativa*, engendrada nas *culturas de pares*. Para o autor, as crianças não se limitam a internalizar, individualmente, a cultura do mundo adulto no seu meio externo, ao contrário, elas contribuem com sua reprodução por meio de negociações com os adultos. Desta forma, as crianças agregam nessa reprodução uma “produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças” (Corsaro, 2002, p. 113). Ou seja, as crianças não reproduzem a cultura do mundo adulto como mera repetição, mas fazem uma apropriação criativa, na medida em que internalizam essa cultura, suas informações e conhecimentos, aperfeiçoando, ressignificando e produzindo suas próprias culturas e seus próprios mundos sociais nas *relações de pares*. Por este motivo, a socialização na infância pode ser compreendida mais como um processo reprodutivo (interpretativo) do que como um processo linear (Corsaro, 2002).

As *culturas de pares*, portanto, podem ser definidas “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (Corsaro, 2009, p. 32). Neste viés, as *culturas de pares* se constituem como um processo estruturante do cotidiano das crianças, sendo produzidas e partilhadas por elas através da experiência social nos modos como elas sentem, pensam e relacionam-se, empreendendo os conhecimentos pertencentes à estrutura social dos adultos. Deste modo, as crianças trazem consigo vozes e marcas de outras relações sociais (Schmitt, 2014).

Ao longo da observação participante, os dados revelaram vínculos e relações afetivas, supomos nós, decorrentes dos laços por elas construídos e partilhados ao longo das vivências na instituição de educação infantil, desde bebês, bem como, o vínculo construído com duas professoras que acompanharam o grupo em dois anos consecutivos.

No que tange às relações afetivas, Le Breton (2009, p. 137) defende que “o homem está afetivamente presente no mundo. A existência é um fio contínuo de sentimentos

mais ou menos vivos ou difusos, os quais podem mudar ou contradizer-se com o passar do tempo e de acordo com as circunstâncias”. Para tal, o autor conceitua sentimento e afetividade: “sentimento é a tonalidade afetiva aplicada sobre um objeto, a qual é marcada por sua duração e homogênea em seu conteúdo senão, em sua forma” e manifesta “uma combinação de sensações corporais, de gestos e de significados culturais apreendidos por intermédio das relações sociais” (Le Breton, 2009, p. 140). Já afetividade parece ser “um refúgio da individualidade, um jardim secreto onde se cristaliza a intimidade de onde brota uma indefectível espontaneidade”, mas, na realidade “mesmo quando ela é sincera e genuinamente oferecida, a afetividade permanece uma emanção característica de certo ambiente humano e de determinado universo social de valores” (Le Breton, 2009, pp. 139-140).

Neste sentido, concordamos com Schmitt (2014, p. 233) ao afirmar que “as crianças como os adultos, são seres naturais e culturais, e considerar o corpo como categoria importante na análise das relações sociais, implica observá-lo de forma interconectada com a cultura, considerando mútuas interferências”. A presença do afeto, atravessado pela dimensão corporal, foi observada em manifestações infantis, como no momento de organizar os colchões para o descanso, quando, por meio de uma brincadeira de faz-de-conta, as crianças expressaram o desejo de estarem próximas de seus pares, por meio dos carinhos, cafunés e abraços:

Victória (parda) e Ana (branca) deitaram nos colchões uma ao lado da outra.

Taila (branca) se aproximou dizendo: Vamos brincar de professora?

Senta no meio das duas colegas, fazendo cafuné em ambas ao mesmo tempo, conforme as professoras costumam fazer para as crianças descansarem.

***Luísa:** deita no colchão e chama: Prof. **Taila**, faz carinho?*

***Taila** levanta e vai fazer cafuné em **Luísa**.*

***Marcos (preto)**, observando a brincadeira, sentou ao lado de **Victória (parda)** e também começou a fazer carinho em sua cabeça.*

***Cristiano (preto)** retornou do almoço, observou a brincadeira que ocorria na sala e solicitou à professora: Oh prof. também posso brincar de ser professor? Também posso fazer carinho?*

A brincadeira se encerra quando as crianças são convidadas a deitar. (Notas de campo do dia 30/09/22)

O excerto revela os entrelaçamentos relacionais observados no grupo de crianças, em que as relações afetivas se entrecruzam com as étnico-raciais e de gênero, apresentando a dimensão corporal como centralidade mediadora dessas relações, aspecto observado por Buss-Simão (2014) em sua pesquisa:

A partir da indicação inicial das crianças da centralidade da dimensão corporal nas relações que elas estabelecem entre si e com os adultos, elas também revelaram que essa dimensão corporal, enquanto mediadora das relações, traz elementos não somente cognitivos, mas também sensoriais e emocionais nos usos dados por elas a esse corpo. (p. 104)

Para compreender como se dão as relações sociais pautadas no afeto, entre as crianças, destacamos também algumas situações que reverberaram suas afinidades, expressas por meio das ações de carinho e gentilezas. Carlos (preto), chamou atenção por sua amabilidade e ações carinhosas, que, vez ou outra, chegava à instituição com flores para presentear as professoras e compartilhava gentilezas com seus pares (meninas e meninos) diariamente. A exemplo do excerto a seguir:

*Enquanto observo as crianças brincando no parque, **Gabizinha** (branca) se aproxima de mim, com uma flor vermelha em mãos, caída da árvore: Oh prof. pra você!*

*Agradeço a flor e recebo um afetuoso abraço de **Gabizinha**.*

***Luluca** (parda) observando o gesto da colega, colhe algumas flores pequenas da cor lilás e vem ao meu encontro: Prof. é pra você!*

*Recebo com encantamento, elogio a beleza das pequenas flores e agradeço à **Luluca** com um abraço.*

***Carlos** (preto) se aproxima e sugere à **Luluca** (parda) – Vamos colher mais dessa flor pra dar para as professoras?*

Luluca: Vamos!

***Carlos** vai até o cesto, pega um balde de plástico, mas não percebe o fundo rachado.*

***Carlos** e **Luluca** vão pelo bosque selecionando apenas as flores pequenas da cor lilás para colocar no balde.*

***Carlos** colhe a flor do chão e questiona à **Luluca**: - Essa pode, **Luluca**?*

***Luluca** responde: Essa sim!*

*E **Carlos** coloca no balde.*

***Carlos** novamente: E essa, pode?*

***Luluca**: Pode!*

***Carlos**: - Essa tá boa, **Luluca**?*

***Luluca** observa, com atenção, a pequena flor na mão de **Carlos** e responde: Essa tá!*

Na medida em que ambos vão enchendo o balde de flores, elas vão caindo pelo buraco e ficando pelo caminho.

*Depois de colherem algumas flores e de perderem outras pelo chão. **Luluca olha** para trás e percebe as flores caindo pelo fundo do balde: **Olha, tá caindo!***

***Carlos** observa as flores que ficaram para trás: - **lh... é mesmo!**
Vamos trocar de pote!*

***Carlos e Luluca** vão até o cesto de brinquedos e trocam o balde quebrado por um copo de alumínio, transportando cuidadosamente as flores colhidas.*

***Carlos** segue repetindo o mesmo gesto, recolhe as flores do chão, mas não guarda sem o consentimento de **Luluca**.*

*Carlos junta uma flor com as pétalas amassadas: **E essa Luluca, pode?***

***Luluca:** Essa não!*

***Carlos** joga de volta no chão.*

E ambos seguem com o mesmo ritual, colhendo as flores pequenas da cor lilás. Carlos solicitando o consentimento de Luluca e esta, avaliando criteriosamente cada flor, a fim de presentear as professoras. (Notas de campo do dia 21.11.22)

Nesta cena, em que o parque parecia *um quintal maior que o mundo*⁵, as crianças *ligadas em despropósitos*, aproveitaram aquele tempo ao ar livre em movimentos lentos e sutis, parecendo prezar mais pela *velocidade das tartarugas* e dando *respeito às coisas desimportantes*, quais sejam, colher pelo chão as pequenas flores desprezadas. Supomos que, para as crianças, muito mais importante do que encher o balde de flores fosse o compartilhar a vivência, na delicadeza de escolher, com atenção, cada flor caída pelo caminho. Na medida em que Carlos enchia o balde de flores, algumas iam ficando para trás, talvez porque *gostasse mais do vazio, do que do cheio*. Ainda assim, mantinha-se concentrado, compartilhando com Luluca as sutilezas daquele momento, tal qual *o menino que carregava água na peneira*.

A gentileza de Carlos, consultando Luluca na colheita de cada flor, demonstrou sua delicadeza e empatia para com a menina. Suas ações de sensibilidade revelaram a forma amável como ele estabelece suas relações, tanto nas dimensões étnico-raciais como nas de gênero. Nesta cena, Carlos demonstrou respeito perante Luluca, apresentando, além da relação étnico-racial, uma relação de igualdade de gênero, pois suas ações mostraram-se isentas das influências das hierarquias sociais, que, usualmente, por meio do machismo e do sexismo, alimenta na figura masculina a superioridade e o poder, sobretudo, nas tomadas de decisões, frente à representação feminina. As ações e relações em análise são auspiciosas, pois dão visibilidade a ocupação de uma posição *entre lugar* dessas relações de gênero, superando as prerrogativas duais de gênero de se colocarem numa ou noutra categoria ao não “escolher privilegiadamente

⁵ Analogia da brincadeira das crianças Carlos e Luluca com os poemas do escritor Manoel de Barros: “*O menino que carregava água na peneira*” (1999) e “*O apanhador de desperdícios*” (2008).

parceiros/as desse grupo, organizando-se em dois grupos homosociais de gênero, relativamente segregados: o das meninas e o dos meninos” (Ferreira, 2002, p. 117).

Os gestos de docilidade de Carlos em ofertar, diariamente, flores às professoras, colhidas no caminho de sua casa até a instituição, revelou também sua relação de apreço e admiração para com as mulheres, bem como, contraria o falso discurso de gênero, moralista e hegemônico, de que aos meninos e homem cabem comportamentos rudes, dado que, segundo tais ideologias, atitudes de sensibilidade e doçura não condizem à figura masculina. Significados sociais também apresentados nos estudos de Finco (2015, p. 50):

Os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade. Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho.

No excerto de campo supracitado, podemos observar uma relação afetiva e corporal de aproximação estabelecida por Carlos e Luluca durante a brincadeira, ao avaliarem, cuidadosamente, as flores que seriam selecionadas. Deste modo, corroborando com Buss-Simão (2014, p. 104), tal vivência nos revela que as crianças apontam uma maneira “particular de se relacionar corporal e fisicamente com seus pares e com o mundo, tocando e se aproximando de seus pares e também dos adultos, chegando perto, bem perto, para juntos verem algo”.

As relações afetivas entre as crianças, no contexto educativo, sofrem influências das dimensões relacionais, sobretudo no compartilhamento das vivências e de objetos, ou seja:

a compreensão das relações de amizade, (...), envolve não apenas a dimensão relacional e interativa do brincar e fazer coisas entre pares, mas a apreensão de uma compreensão de amizade relacionada ao compartilhamento de ações conjuntas e de objetos/brinquedos. (Campos & Ramos, 2021, p. 233)

Diversos signos, presentes nos artefatos culturais, tais como vestimentas, brinquedos, decoração dos espaços, sobretudo suas cores, como ressaltam Silva et al., (2021), reforçam e naturalizam, entre as crianças, cada vez mais cedo, ideias e relações binárias de gênero masculino e feminino, divisões sociais e segregações de raça. Deste modo, compreendemos o contexto educativo como um dos lugares privilegiados que possibilitam às crianças socializarem seus afetos e construir suas compreensões sobre relações de gênero e étnico-raciais. A socialização afetiva não ensina somente as maneiras como as crianças devem reagir em determinadas situações, mas também sugere o que elas devem sentir, bem como o que e como se pode verbalizar a respeito desse sentimento em determinadas ocasiões, como salienta Le Breton (2009, p. 158):

a afetividade dos membros da mesma sociedade se inscreve num sistema aberto de significados, de valores, de ritualismos, num vocabulário etc. Cada emoção sentida emana do interior desta trama, oferecendo possibilidades de interpretação aos autores a respeito daquilo que eles sentem e percebem na atitude dos outros.

Como exposto, as relações afetivas expressas em gestos e gentilezas entre as crianças do grupo foram observadas em diversos momentos da pesquisa de campo, dentre eles, podemos ressaltar, as ações de Cristiano (menino preto). Cristiano é um menino comunicativo, extrovertido, bem-humorado e carismático, sendo muito querido por seus pares, como podemos observar no relato a seguir:

*No refeitório, durante o jantar sentam-se à mesa: **Cristiano** (preto), **Marcelo** (pardo), **Gabriel** (pardo), **Dadinho** (pardo) e **Gustavo** (pardo).*

***Cristiano** avista em outra mesa um menino negro, menor de outro grupo, levanta da cadeira e vai ao seu encontro dizendo:
- Oi meu amigo, dá aqui um abraço!*

*O menino se levanta sorridente e recebe o abraço de **Cristiano**.*

***Cristiano** volta para mesa dizendo aos seus colegas: - Ele é meu amigo!*

***Marcelo** (pardo) termina de se alimentar e diz: Essa comida tá muito boa, vou lá repetir!*

***Cristiano**: vai lá que eu cuido do teu lugar, tá?*

***Marcelo**: Tá!*

***Dadinho**: Lu, sabia que o **Cristiano** é o bonitão da creche?*

Questiono Pesquisadora: É mesmo?

***Gustavo** complementa: É sim! Eu também acho! (Nota de campo do dia 23.11.22)*

O entrelaçamento dos afetos, relações de gênero e étnico-raciais, neste episódio, são evidentes, tanto que a frase proferida por ele, foi eleita por nós, para compor o título do artigo, visto ser emblemático. A frase “- Oi meu amigo, dá aqui um abraço” é representativa, tanto por romper as expectativas de gênero e os padrões sociais definidos para meninos (Buss-Simão, 2013; Ferreira, 2002), como confere a ele um lugar de centralidade, que comumente um menino negro não ocupa nos grupos de pares. As relações sociais de Cristiano conferem a ele grande popularidade, tanto por suas ações de gentileza, bem como sua vaidade, pois durante o período da pesquisa, ele surgiu na instituição com variados cortes e colorações de cabelo, aspectos que contribuíram para ele ser considerado o “bonitão da creche”. Um dos fatores que ratifica a aceitação e apreço dos pares por Cristiano, foi o fato de Gabriel (menino pardo), ao escolher seu

nome fictício para figurar na pesquisa, optar pelo nome de Cristiano. Mas, diante da ressalva de que não poderia ser um nome já existente no grupo, o menino optou pelo segundo nome do amigo.

As ações de Cristiano, no refeitório, em direção a seu amigo, como ressalta Buss-Simão (2014), não desempenham apenas ações motoras, mas expressam emoções, sentidos e significados, tanto para as próprias crianças como para os outros, apontando a centralidade do envolvimento emocional e sensorial como uma particularidade nos usos sociais do corpo. Além disso, “nessa gestualidade, nesse uso social do corpo, está presente o envolvimento sensorial e emocional, traduzido na necessidade de abraçar, de pegar nas mãos, de beijar, ou seja, de tocar o corpo do outro” (p. 106).

Acerca da relação afetiva entre meninos, concordamos com Campos e Ramos (2021) quando afirmam que as crianças constroem suas identidades sociais, “cultivando e mantendo amizades revelando o quanto elas expressam a preocupação em ser e ter amigos evidenciando o reconhecimento social das crianças em seus contextos de vida” (p. 236).

Já no que concerne às relações de gênero, podemos inferir como positiva a relação afetiva expressa por Cristiano com seus pares, ao externalizar suas emoções e afetos por eles mediante o abraço. Ações essas, por vezes, compreendidas socialmente como inadequadas entre meninos e homens. Sendo, tais ações, compreendidas como *zonas de transgressões* (Ferreira, 2002), não somente espaciais, mas relacionais. Por meio dos afetos construídos e partilhados, pudemos testemunhar vivências significativas nas relações étnico-raciais estabelecidas pelas crianças, enfim, como possibilidade de acolhimento das diferenças raciais.

Considerações finais

Os dados da pesquisa trazem indícios de que meninas e meninos negros/os, a seus modos, estão construindo resistências para lidarem com os preconceitos que as/os assolam, demonstrando não estarem alheias/os às práticas preconceituosas que, por vezes, são submetidas/os no contexto educativo, apresentando possibilidades de viver a infância de modo feliz com seus corpos marcados pelos pertencimentos étnico-raciais. Sendo assim, as crianças nos ensinaram, diversas maneiras, de se relacionarem com seus pares, por meio dos afetos, ultrapassando as barreiras do preconceito na valorização das diferenças étnico-racial e de gênero.

Ao exteriorizar o afeto como possibilidade de acolhimento das diferenças raciais e de gênero, não significa que elas não produzam e reproduzam preconceitos, visto que estão imersas em uma estrutura social em que o racismo e as dicotomias de gênero estão presentes, sendo categorias de sustentação das estruturas sociais em nossa sociedade. Deste modo, embora tenha sido possível presenciar diversas relações de afeto e companheirismo entre as crianças, é imprescindível salientar a manutenção dos privilégios simbólicos, usufruídos pelas crianças brancas, presente em suas relações.

As crianças desta pesquisa nos ensinaram que não existe apenas um único modo de ser menina ou menino, (apesar de testemunharmos a manutenção de *fronteiras de gênero* em relações *intra* e *intergênero*), pois são sujeitos singulares, constituídas/os por

diferentes pertencimentos: étnico-raciais, classes, sexualidades, nacionalidades e credos.

As cenas analisadas ratificam a relevância destas discussões para a docência e para a formação de professoras/es de educação infantil, visto ser urgente a compreensão de que o contexto educativo é um lugar privilegiado, que possibilita às crianças socializarem seus afetos e construir suas compreensões sobre relações de gênero e étnico-raciais. No contexto educativo, a superação da binaridade e das *fronteiras de gênero* e o letramento racial crítico (Ferreira, 2015) possibilitam que as/os professoras/es reflitam sobre concepções de gênero e étnico-raciais dentro de seu próprio contexto educativo, proporcionando às crianças uma consciência de suas próprias identidades étnico-raciais e de gênero, ao se observarem representadas nos diversos contextos.

Referências bibliográficas

Brasil. (2009). Resolução n. 5, de 17/12/2009. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Ministério da Educação e Cultura. MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

Buss-Simão, M., & Agostinho, L. M. (2023). “Você tá filmando a gente, né?": escuta e participação das crianças na pesquisa. *Linhas Críticas*, 29, e50547. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50547>

Buss-Simão, M. (2013). Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. *Cadernos de Pesquisa*, 43, 176-197. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100009>

Buss-Simão, M. (2014). Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. *Revista Educação*, 37, 101-109. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.11199>

Campos, R. K. do N., & Ramos, T. K. G. (2021). Crianças bem pequenas e relações de amizade em situações de brincadeiras na educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, 8, (68), 224-238. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7041>

Coutinho, Â. S. (2019). Consentimento e assentimento. Em Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios* (pp. 62-65). ANPEd. <https://anped.org.br/biblioteca/etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios/>

Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.

Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: Müller, F., & Carvalho, A. M. A. (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). Cortez.

Ferreira, A. de J. (2015). *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Editora Estúdio Texto.

Ferreira, M. (2002). *O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz de conta" num JI* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto].

Finco, D. (2015). Questões de género na educação da pequena infância brasileira. *Studi Sulla Form*, 18(1), 47-57. <https://core.ac.uk/download/pdf/228534253.pdf>

Le Breton, D. (2009). *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Vozes.

Sarmiento, M. J. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago, M. Pinto de Carvalho, & R. A. T. Vilela (Org.), *Itinerários de pesquisa - perspectivas qualitativas em sociologia da educação* (pp. 137-179). Lamparina, 2.ed.

Schmitt, R. V. (2011). O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In E. A. C. Rocha, & S. Kramer, *Educação Infantil: enfoque em diálogo* (pp. 17-35). Papyrus.

Schmitt, R. V. (2014). *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135380>

Silva, E. C., Rosa, E., Portella, L. Tavares, M., & Oliveira, M. (2021). A Base Nacional Comum Curricular como norma regulatória das infâncias. *Revista brasileira de estudos da homocultura*, 3(4), 56-78. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/11886>

Skånfors, L. (2009). Ethics in child research: children's agency and researchers' 'ethical radar'. *Childhoods Today*, 3(1), 1-22. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%253A494906>

Notas sobre as autoras:

Lucilene Moraes Agostinho

morais.lucilene@gmail.com

Prefeitura Municipal de Florianópolis

<https://orcid.org/0009-0008-6921-4572>

<http://lattes.cnpq.br/4971113867999350>

Márcia Buss-Simão

Universidade Federal de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0001-6076-0640>

<http://lattes.cnpq.br/6386088355020507>

Contribuições das autoras:

Concepção e elaboração do manuscrito: 2.ª autora

Coleta de dados: 1.ª autora

Análise de dados: 1.ª autora e 2.ª autora

Discussão dos resultados: 1.ª autora e 2.ª autora

Declaração de conflito de interesses: As autoras declaram a não existência de conflito de interesses

Onde brincam as crianças? Espaços (d)e participação das crianças ao ar livre

Where do children play? Spaces for/and children's participation in the outdoors

Joana Pinto

Resumo

Este artigo apresenta o recorte de uma investigação que procura compreender os modos como as crianças participam através do brincar ao ar livre. Aqui focamos, especificamente, o modo como espaço e participação se relacionam. O estudo tem a sua matriz teórica na Sociologia da Infância, com tónica nas questões relativas à participação da criança. O nosso caminho traçou-se na discussão acerca de uma participação ligada à ação, tendo por base a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), mas procurando ir mais além.

Utilizámos a metodologia de estudo de caso de inspiração etnográfica, tendo como participantes na investigação crianças de um jardim de infância com práticas pedagógicas que privilegiam o brincar ao ar livre. Os instrumentos de geração de dados incluíram a observação participante e as notas de campo. Destacamos, ainda, o recurso às metodologias visuais, principalmente através de fotografias.

A partir dos resultados, discutimos aqui como a participação das crianças se revela nas escolhas e decisões realizadas através de ações concretas, utilizando o movimento físico, especialmente em momentos informais. Aqui focamos as escolhas das crianças relativamente aos espaços onde brincam, analisando em particular os desníveis e os esconderijos.

Página | 84

Palavras-chave: brincar ao ar livre; participação da criança; espaços de brincar.

Abstract

This article presents the outline of an investigation that seeks to understand how children participate through outdoor play. Here we focus on the connection between participation and space. The study has its theoretical matrix in the Sociology of Childhood, with an emphasis on issues relating to children's participation. Our path is traced in the discussion about participation and action, based on the Convention on the Rights of the Child (ONU, 1989), however seeking to go further. We used the ethnographic-inspired case study methodology, and the participants were children from a kindergarten with pedagogical practices that favor outdoor play. Data generation instruments included participant observation and field notes. We also highlight the use of visual methodologies, mainly through photographs. Based on the results, we discuss here how children's participation is revealed through decisions and choices, expressed through action and physical movement, especially in informal moments. Here we focus on children's choices regarding the spaces in which they play, analyzing differences in level and hiding places.

Keywords: outdoor play; children's participation; play spaces.

* Este artigo não foi redigido segundo o acordo ortográfico em vigor.



1. Introdução

O estudo na origem deste artigo parte de um conjunto de preocupações relativamente à infância contemporânea quanto ao brincar e, muito especialmente, quanto ao brincar ao ar livre. Inúmeros estudos alertam para a diminuição do brincar e do brincar ao ar livre nas vidas das crianças, com a sua ausência do espaço público, da rua e da natureza, como consequência das profundas transformações sociais a que assistimos nos anos mais recentes (Alden & Pyle, 2019; Bento, 2017; Gill, 2010; Lopes & Neto, 2013; Neto, 2000, 2001, 2020; Sarmiento, 2018; Whitebread, 2018).

Em contextos de educação de infância, assiste-se a uma forte desvalorização do brincar, tal como apontam diversos autores (Bae, 2010, 2015; Herrington et al., 2017; Maynard et al., 2013; Whitebread, 2018). No jardim de infância, e até mesmo na creche, o brincar é instrumentalizado enquanto modo de aprender, priorizando-se as abordagens formais e uma escolarização cada vez mais precoce (Ferreira & Tomás, 2017; Tomás, 2017; Tomás & Ferreira, 2019). O brincar ao ar livre parece estar, assim, em vias de extinção, considerando não apenas a desvalorização do brincar, mas também o desinvestimento nos espaços exteriores educativos. Tal como analisam os estudos de Bento (2019) e Ferreira (2015), os espaços exteriores dos contextos de educação de infância onde as crianças brincam caracterizam-se por uma organização pobre e monótona, com escassez de materiais soltos manufacturados e, em particular, elementos naturais, condições que implicam constrangimentos ao brincar.

O encontro com a disciplina da Sociologia da Infância trouxe à pesquisa uma dimensão ainda pouco abordada na investigação acerca do brincar ao ar livre, que inclui aspectos de cidadania, participação, agência e ação social. São, ainda, escassas as investigações que procuram perceber como o brincar ao ar livre se relaciona com dimensões da criança enquanto cidadã e sujeito de direitos, pelo que o estudo que aqui se evoca pretende contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão em torno destes aspectos.

2. Enquadramento teórico

2.1 O ar livre enquanto espaço de brincar

O termo brincar ao ar livre, do inglês *outdoor play*, remete para a especificidade de um espaço que se opõe à interioridade dos edifícios, quer sejam de carácter domiciliar ou institucional. Deste modo, o brincar ao ar livre envolve uma multiplicidade de espaços que têm em comum o facto de se situarem “fora de portas”, ou seja, serem em ambientes exteriores.

De acordo com Alden and Pyle (2019), brincar ao ar livre pode incluir ruas, parques, parques infantis, florestas, campo e praia. Especificando esta denominação, podemos englobar também quintas, quintais, praças, largos, zonas de lazer, bem como os espaços exteriores das escolas, usualmente designados por recreios. Trata-se, por isso, de uma designação lata que engloba vários tipos de espaço, de carácter mais urbano ou mais rural, mais humanizado ou mais natural e selvagem, que em comum possuem o facto de se situarem no exterior, fora dos edifícios. Os autores Moser and

Martinsen (2010), sugerem que o debate acerca da importância dos espaços e ambientes físicos em contextos educativos tem crescido recentemente. Referem a necessidade de os jardins de infância olharem para o espaço enquanto espaço de ação¹, pelas oportunidades de ação que possibilitam às crianças. Nas palavras dos autores, o ambiente ao ar livre constitui-se como atrativo, desafiante, estimulante, com oportunidades de agir, explorar, experienciar e cooperar (Moser & Martinsen, 2010).

De acordo com Løkken and Moser (2012), os espaços possuem uma dimensão subjectiva e individual. Num estudo de Fasting (2017), a autora destaca a forte ligação emocional que as crianças estabelecem com os lugares através do brincar.

Numa análise acerca da vivência do espaço nas saídas ao exterior de um jardim de infância na natureza norueguês, Nilsen (2012) sugere que a flexibilidade é uma característica inerente à experiência de espaços ao ar livre, particularmente, em áreas não vedadas. De acordo com a autora, na natureza, os espaços oferecem muitas possibilidades e as crianças usufruem de bastante mobilidade. Numa situação descrita pela investigadora, mesmo com os limites estabelecidos pelos adultos, as fronteiras não são rígidas, havendo lugar para a negociação e uma certa margem de liberdade. A autora salienta, deste modo, as implicações para os sujeitos do contacto com espaços não vedados ao ar livre, sem limites exatos nem barreiras intransponíveis. Nilsen (2012) questiona se estes espaços implicam a ideia de um sujeito também ele flexível.

Numa investigação acerca das dinâmicas de poder entre crianças, pais e educadores em contexto de brincadeira ao ar livre, Canning (2019) explora a influência do ambiente físico. A autora descreve como uma criança numa floresta usa os recursos disponíveis para conseguir subir a uma árvore. Canning (2019) destaca, deste modo, a importância do contexto das experiências para a sua utilização pelas crianças. Se o ambiente permitir realizar adaptações quanto aos recursos e ao espaço, as crianças poderão facilmente explorar e experimentar ideias. A autora sugere que quanto mais flexível é o ambiente, mais poderoso e rico é o brincar.

De forma semelhante, Araújo (2017) remete para a flexibilidade da rua, enquanto ambiente de jogos e brincadeiras de tempo livre, em contexto de vivências de bairro. Contrariamente à rigidez e excessiva organização das atividades em instituições, a rua permite uma diversidade de experiências possíveis.

Para Aasen, Grindheim, and Waters (2009), o ar livre representa não apenas uma paisagem flexível, com múltiplas oportunidades para brincar, mas também um espaço social com múltiplas possibilidades para negociar, aprender e explorar modos de ser.

Numa comparação entre duas investigações, as autoras Maynard et al. (2013) discutem como os espaços são socialmente construídos, explorando as relações de poder associadas às instituições e estruturas de controlo. Nesse sentido, apresentam os resultados da sua investigação mostrando os efeitos positivos da aprendizagem iniciada pelas crianças ao ar livre.

Num estudo acerca da relação entre ambientes interiores e exteriores num jardim de infância, Stephenson (2002) analisa as suas diferenças em várias dimensões. De forma geral, a investigadora conclui que o ambiente interior é mais controlado, restritivo, previsível e seguro, enquanto o ambiente exterior é mais aberto, menos controlado, com mais mudança, mais imprevisível, menos seguro, mais ameaçador e mais dinâmico.

¹ No original em inglês: Action space.

Para Fasting (2017) é importante permitir às crianças tempo livre para repetir e experimentar, espaços para brincar ao ar livre e oportunidades para organizar a sua própria brincadeira. No seu estudo, a autora salienta como as crianças precisam de liberdade, de oportunidades para criar, construir, desconstruir e transportar materiais, permitindo-lhes assim viver os seus corpos e serem físicas pelo movimento e pela fantasia.

2.2 Conceito de *affordance*

O conceito de *affordance* tem vindo a ser consistentemente desenvolvido em estreita ligação com o de brincar ao ar livre, como descreve Waters (2017). Segundo a autora, as suas origens partem do ramo ecológico da corrente psicológica, através da Teoria das *Affordances* proposta por Gibson, em 1979. Esta teoria descreve o processo de perceção visual baseada no Gestaltismo, ou seja, em traços gerais, na perceção do todo antes das partes, separadamente. Gibson (1979) estabelece uma ligação entre as características do espaço e as ações dos animais. Assim, os ambientes não são imediatamente percebidos pelas suas características, mas antes pelas possibilidades de ação que oferecem ou proporcionam², de acordo com os seus atributos particulares, como se convidassem os sujeitos a determinadas ações. Por exemplo, uma superfície horizontal, plana, extensa e rígida (características) oferece como *affordance* o suporte.

De acordo com Waters (2017) são vários os autores que têm vindo a desenvolver os seus trabalhos com base na Teoria das *Affordances* de Gibson, como Heft, Kytä e Fjørtoft. Esta teoria é especialmente pertinente no campo do brincar ao ar livre, uma vez que se debruça na forma como diferentes espaços possibilitam às crianças desenvolver determinadas ações, oferecendo-lhes oportunidades para brincar. De acordo com Waters (2017), o contributo de Heft consiste numa taxonomia funcional do ambiente, descrevendo-o mediante as possibilidades de ação que oferece: trepável, esmagável, para esconder, entre outras. Também Fjørtoft assinala o significado funcional que os ambientes têm para as crianças, que o percebem pelas suas funções, especialmente ligadas ao brincar (Waters, 2017). Por seu turno, Kytä (2003) amplia o conceito de *affordance*, mencionando as *affordances* potenciais e acrescentando os aspetos socioculturais que estão implicados na perceção de espaços, ambientes e objetos. Uma criança num jardim de infância pode perceber que uma pedra oferece a possibilidade de ser atirada, mas as regras da instituição não lhe permitem fazê-lo e a criança pode não utilizar essa *affordance*.

A participação da criança

Os direitos de participação encontram-se formulados pela Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, a par com os direitos de proteção e de provisão (Sarmiento & Pinto, 1997). Os direitos de participação associam-se particularmente ao artigo 12.º da Convenção, que advoga que a criança deve ser ouvida em matérias que lhe digam respeito e que a sua opinião deve ser tida em conta na tomada de decisões sobre aspectos da sua vida.

² De acordo com o dicionário online Infopédia: *Afford* – dar, conceder, proporcionar.

O direito à participação está alinhado com a imagem de criança como ator social com agência, afirmada consistentemente pela Sociologia da Infância. Ainda que esta concepção de criança como ator social provoque debates, tal como analisa Marchi (2017), tanto no interior do campo nas ciências sociais da infância como fora dele, trata-se de uma noção que, de uma forma geral, é aceite por todos.

A participação aparece sobretudo ligada ao *falar* e, como tal, à voz enquanto expressão verbal, mas também corporal, facial, artística e lúdica, de acordo com o Comentário Geral n.º 12 (ONU, 2009). O desígnio de ouvir as vozes das crianças encontra-se enraizado no artigo 12.º da Convenção, que proclama o direito da criança a dar a sua opinião e que esta seja tida em conta nas decisões sobre assuntos que afectem a sua vida (James, 2007). O conceito de voz das crianças associa-se também à Nova Sociologia da Infância (Spyrou, 2011), alinhado com o paradigma de criança como actor social e enquadrado numa perspetiva de infância moderna e democrática (James, 2007).

Muitos têm discutido a insuficiência ou problemas desta formulação (Lancy, 2012; Liebel & Saadi, 2012; Percy-Smith & Thomas, 2010; Vis & Thomas, 2009). Das leituras efectuadas, parece-nos evidente existir este foco no aspecto da *fala* relativamente ao que se considera como participação, com uma lacuna em relação à *ação*.

Contudo, participação implica, de acordo com diferentes tipologias referidas por Kellet (2014), mais do que simplesmente dar uma opinião. Nos níveis mais elevados de participação, refere-se à capacidade de iniciativa ou de partilha de poder entre adultos e crianças na tomada de decisões. No entanto, ainda não aparece com clareza uma ideia de ação. Woodhead (2010) salienta particularmente este aspecto ao referir-se às concepções de participação que devem ir além de, simplesmente, ouvir as crianças quando os adultos *deixam* ou da expressão de opiniões quando estas estão em sintonia com as dos adultos. O autor exorta-nos a ir para além desta ideia de *dar a palavra à criança*, alargando o conceito de participação à vida prática do dia-a-dia, à cidadania activa, dando como exemplo os protestos de crianças na rua em relação às alterações climáticas ou à situação política do seu país. Também Liebel and Saadi (2012) dão destaque a este aspecto, dividindo o conceito de participação em *falar* e *atuar*.

Numa reflexão acerca a cidadania das crianças, Muñoz (2018) discute como a cidadania real implica a participação através da voz, mas também da influência e da ação, seja na vida familiar, escolar e da comunidade, como também do país e do mundo. Esta presença ativa das crianças na tomada de decisões deve incluir também as esferas económicas e políticas, de acordo com a autora.

Liebel (2012) propõe discutir os direitos das crianças a partir dos modos como as próprias crianças os exercitam e deles usufruem. A sua argumentação aponta para as limitações da Convenção, como um instrumento que não atribui às crianças direitos para elas utilizarem, mas que, em vez disso, direciona para os estados a garantia desses mesmos direitos. Esta falha é, como já referimos, também sinalizada por Muñoz (2018), já que a discussão sobre os direitos não tem incluído as crianças na concepção dos seus próprios direitos e cidadania. Liebel (2012) descreve algumas situações concretas de crianças em vários contextos culturais para quem nem sempre a defesa dos seus direitos, tal como vêm descritos na Convenção, é apropriada e as beneficia de acordo com as suas próprias perspetivas. Assim, o autor discute os conceitos de participação e cidadania, partindo do questionamento da sua validade sobretudo para culturas fora da sociedade ocidental. Nas suas palavras, Liebel (2012) pretende contribuir para ampliar

a visão acerca da diversidade de concepções e práticas relacionadas com a participação. O autor descreve como a participação pode ser diferentemente entendida no mundo maioritário, ou não-ocidental, e no mundo minoritário, ou ocidental. Enquanto no ocidente os direitos de participação são limitados ao *falar*, pensar e decidir, no mundo maioritário a participação é vista como *fazer*. Assim, em muitas culturas não-ocidentais, as crianças participam em diversas tarefas, como trabalhar no campo, em casa e, até mesmo, com responsabilidades políticas. Nesta investigação, salientamos uma participação ligada à ação. As crianças, sobretudo as mais pequenas, como as de idade pré-escolar que participam nesta investigação, manifestam as suas opiniões, visões, interesses, preferências de formas diferentes, sobretudo não-verbais e, de modo particular, através do brincar, como alerta o Comentário Geral n.º 12 - O Direito da criança a ser ouvida (ONU, 2009).

3. Metodologia

No estudo aqui evocado foi utilizada a metodologia etnográfica, uma vez que pretendemos mergulhar na realidade das crianças, procurando compreender as experiências vividas pelos atores sociais, relacionando teoria e prática (Willis & Trondman, 2008). De acordo com Sarmiento (2011), o estudo de caso etnográfico contempla a análise da singularidade de um objecto de estudo, num texto polifónico e colaborativo, que contém as várias vozes dos sujeitos de investigação, em particular, as crianças, salientando a reflexividade que deve ser inerente à posição de investigador, em constante análise sobre os quadros teóricos do próprio, dos actores sociais e dos contextos em estudo. As crianças, mais do que objectos de conhecimento, serão assim sujeitos de investigação, parceiras ao longo do caminho de pesquisa, tendo um papel activo na construção do conhecimento em curso (Soares et al., 2005).

A metodologia escolhida relaciona-se em primeira instância com o seu objectivo principal (Fernandes & Marchi, 2020), ou seja, compreender as dimensões de participação das crianças presentes no brincar ao ar livre. Para as autoras, as intenções do investigador definidas pelo objectivo de compreender determinado fenómeno caracterizam a investigação do tipo etnográfico.

Tendo em consideração o nosso objectivo em compreender dimensões ligadas ao brincar, a observação participante, associada às fotografias e às notas de campo, revelam-se as estratégias mais adequadas para o atingir. Também não é alheio a esta escolha metodológica, o nosso respeito pelo papel preponderante que o brincar tem no dia-a-dia das crianças e cuja importância tem sido também sublinhada por diversos autores do nosso estudo (Bae, 2010, 2015; Neto, 2020; Samuelsson & Carlsson, 2008; Sarmiento, 2003; Sheridan & Samuelsson, 2001; Tomás & Ferreira, 2019). À observação participante e às notas de campo juntaram-se as metodologias visuais, como fotografias e vídeos, que se revelaram as mais adequadas aos nossos objectivos. Como argumenta Sarmiento (2014), as metodologias visuais assumem particular importância na investigação com crianças, já que as suas capacidades verbais são diferentes das dos adultos e estas permitem aceder à sua linguagem corporal e expressiva. Além disso, dado o foco da nossa investigação nas acções e realizações das crianças através do

brincar, esta mostrou-se uma ferramenta bastante apropriada para captar as imagens das manifestações dessas mesmas ações e realizações.

Os participantes no estudo que se encontra na origem deste artigo são crianças de um jardim de infância que desenvolve práticas pedagógicas ao ar livre, que designamos por Jardim A Girafa³. No total, participaram quarenta e sete crianças, sendo vinte e três do sexo feminino e vinte e quatro do masculino. As famílias das crianças espelhavam condições socioeconómicas favoráveis. O Jardim de Infância A Girafa situa-se numa zona urbana de média dimensão e trata-se de uma instituição educativa de natureza privada, cujo foco pedagógico incide na utilização regular de espaços exteriores diversificados. Como foi possível observar ao longo dos oito meses, entre Setembro de 2018 e Abril de 2019, em que realizámos o trabalho de campo neste Jardim, as crianças passavam grande parte das manhãs e das tardes no espaço do recreio. Além disso, as crianças saíam um dia por semana a espaços naturais, como quintas, pinhais, florestas, serras, campos, parques naturais, parques infantis e praia.

A salvaguarda pelas questões éticas constitui uma premissa central no nosso estudo, pelo que consideramos a sua transversalidade ao longo de todas as etapas de investigação, tal como salienta Alderson (2012). Os dados foram tratados de modo a garantir os princípios de confidencialidade e privacidade, através de fotografias com rosto desfocado e nomes fictícios de pessoas, lugares e instituições. Consideramos a importância do momento do pedido inicial de consentimento informado às crianças, mas acentuamos o valor do assentimento, que deve permanecer problematizado ao longo de todo o trabalho de campo, na proximidade da relação entre o investigador e os sujeitos de investigação (Ferreira, 2010). De acordo com a autora, o investigador deve permanecer atento e sensível às recusas verbais ou não verbais por parte das crianças em participar na pesquisa durante todo o seu processo. Assim, o assentimento revela-se uma ferramenta ética especialmente relevante na pesquisa com crianças pequenas e em contextos internacionais, como é o caso nesta investigação.

4. Apresentação e discussão dos resultados: Escolhas das crianças quanto aos espaços

Como temos vindo a desenvolver nesta investigação destacamos as ações das crianças enquanto configuradoras da sua agência e cidadania (Liebel, 2012). Diferentes autores salientam como a participação implica também que as crianças façam escolhas, tomem decisões, tenham oportunidade de concretizar iniciativas, realizar ações, exercer influência, ter poder e controlo na sua vida e em aspectos com ela relacionados (Emilson, 2007; Emilson & Folkesson, 2006; Sheridan & Samuelsson, 2001).

Assim, trazemos para esta discussão as escolhas e decisões das crianças relacionadas com os espaços de brincar ao ar livre que acontecem informalmente através das suas ações. Estas ocorrem sobretudo de uma forma espontânea e não estruturada, sem que os sujeitos se apercebam disso. Como sublinha Bae (2010, 2015) as interações diárias entre adultos e crianças em situações comuns do quotidiano

³ Todos os nomes de pessoas, lugares e instituições apresentados neste artigo são fictícios, salvaguardando a privacidade e anonimato dos sujeitos, de acordo com os pressupostos éticos da investigação.

condensam, em si, muitos aspectos da realização dos direitos de participação das crianças.

4.1 Espaços ao ar livre escolhidos para brincar

No Jardim A Girafa, os espaços exteriores estudados são o recreio e os diferentes locais dos passeios semanais, como a Quinta Antiga, a Quinta Agrícola, outras Quintas, o Areal, a Lagoa, o Pinhal, o Parque Infantil, o Parque Natural e a Praia. Estes locais eram escolhidos em contexto de reunião formal com as crianças e contemplam cenários a que podemos designar *macro* do brincar. São contextos gerais, pré-definidos que fazem parte do leque de opções para as saídas semanais dos grupos do jardim. Dentro destes existem vários *micro-espaços*, cenários de escala mais reduzida, nos quais as crianças desenvolvem as suas brincadeiras, as suas acções, expressando, desta forma, também, as suas escolhas. Por exemplo, junto a uma árvore, numas escadas, numa clareira, perto da água, entre muitos outros.

Assim, em seguida apresentamos alguns destes *micro-espaços* que se destacaram nas escolhas das crianças para desenvolverem as suas brincadeiras.

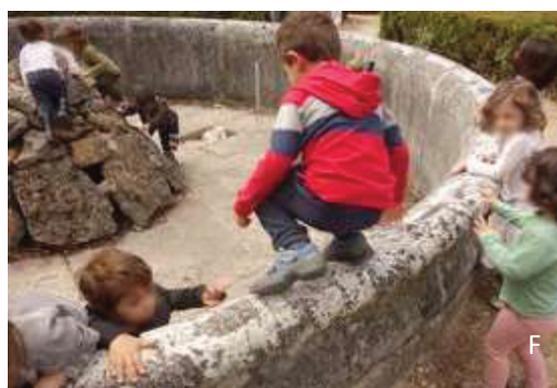
4.2 Desníveis

Os espaços que mais se evidenciaram durante as observações relacionam-se com a existência de desníveis. Muita da brincadeira que tem lugar ao ar livre ocorre em espaços que são desnivelados e possibilitam às crianças subir, descer, trepar, deslizar, pendurar-se, içar-se, cair, saltar, escorregar, rebolar, correr com mais velocidade, entre muitas outras actividades. Estas possibilidades de ação, que também podemos designar por *affordances*, de acordo com a Teoria de Gibson (1979), parecem ocupar uma posição importante no léxico do brincar das crianças (Fasting, 2017; Neto, 2020).

Apresentamos, em seguida, algumas imagens dos desníveis escolhidos pelas crianças para brincar.

Imagem 1

Conjunto de fotografias de crianças a brincar em diversos micro-espacos com desniveis.



Fonte: Elaboração própria, Quinta Antiga, entre 10/2018 e 04/2019

Um dos locais de passeio mais frequentes foi a Quinta Antiga, cuja variedade de espaços proporcionava às crianças um leque amplo de actividades e brincadeiras. As fotografias acima apresentam diversos micro-espacos nessa quinta, que têm em comum o facto de possuírem desniveis e que foram escolhidos pelas crianças para desenvolverem as suas brincadeiras.

Num dos passeios, as crianças têm várias opções de locais onde brincar, mas são imediatamente atraídas por um escorrega natural.

Vamos até ao fundo da quinta. Lá, mal as crianças chegam, começam logo a trepar e descobrem um escorrega! Aliás, dois escorregas, um mais íngreme, outro mais suave, com curvas entre as rochas e onde as crianças mais pequenas vão mais vezes. (Fonte: Elaboração própria, Diário de Campo, Quinta Antiga, 18/10/2018)

Como podemos perceber pela descrição, as crianças escolhem brincar no desnível que encontram ao fundo da Quinta Antiga, elegendo aqueles escorregas naturais, numa encosta. Um deles é mais suave, com um percurso por entre as pedras, como mostra a Imagem 1 (A), com duas crianças em plena descida. O escorrega mais acentuado, na fotografia 1 (B), mostra várias crianças numa descida íngreme e directa, sem as curvas do anterior a atenuar o declive. Aqui a emoção é forte, as crianças descem num solavanco e quase saltam cá para baixo no final da descida.

Outro espaço desnivelado que se destacou foi um lago sem água, semelhante a um tanque de pedra vazio. No início do ano e dos passeios ao exterior, os vários grupos do Jardim A Girafa fizeram algumas visitas a esta Quinta. Ao chegar à Quinta, os grupos pousavam as mochilas debaixo de uma enorme árvore e, logo de seguida, as crianças corriam para o tanque. Este ritual tornou-se bastante evidente depois de algumas visitas à Quinta Antiga com os diferentes grupos de crianças. O excerto seguinte apresenta algumas acções das crianças neste micro-espaco.

Por ali, as crianças sobem e descem o tanque, ajudam-se umas às outras, pedem ajuda aos adultos, por vezes. A Anita também desce ao tanque e o Bernardo quer ajudá-la a subir. Sobem ao monte de pedras no meio do tanque. Usam uma pedra e um cano espetado no chão para subirem. (Fonte: Elaboração própria, Diário de Campo, Quinta Antiga, 04/04/2019)

As fotografias 1 (C, D, E, F, G, H) apresentadas mostram a diversidade de acções das crianças durante as suas brincadeiras no lago sem água. Pelas suas características, este apresenta vários desniveis, graças ao muro exterior e ao rochedo que tem no meio. O tanque é redondo e o muro exterior tem o cume arredondado. Assim, as crianças podem utilizá-lo sem se magoarem nas pedras. Podem sentar-se nele e circular à volta, com uma perna para cada lado. Estando do lado de fora, as crianças sobem o muro facilmente, mas, do lado de dentro, o desnível aumenta, porque o tanque encontra-se enterrado no solo. Assim, esta subida para sair é mais complicada. Boa parte da

atividade lúdica que acontece no tanque consiste em entrar e sair dele. As fotografias também assinalam esta actividade, que constitui um desafio que exige perícia a todas as crianças: umas já conseguem sozinhas, outra precisam de se empoleirar numa pedra que está lá dentro para sair ou da ajuda dos amigos. Lá dentro, as crianças correm à volta e sobem ao rochedo no meio. O rochedo é um aglomerado de pedras que permite apoios à escalada. As crianças utilizam esses apoios e com frequência sobem e descem o rochedo, sozinhas ou com outros. Ainda dentro do tanque, há um poste de metal partido que, em certa ocasião, as crianças descobrem e utilizam para as auxiliar a subir e descer o muro.

4.3 Esconderijos

Os espaços de privacidade têm sido considerados uma valência importante nos jardins de infância para as crianças, sendo apontados como indicador de qualidade pela escala de avaliação internacional de contextos pré-escolares Early Childhood Environment Rating Scale, third edition (Harms, Clifford, & Cryer, 2014).

De acordo com um estudo de Moore et al. (2019), o ambiente físico influi no bem-estar da criança. As autoras relacionam os espaços ao ar livre do recreio com o sentido de agência e controlo das crianças sobre a sua brincadeira, destacando a necessidade de se esconderem e terem privacidade. Nos esconderijos a imaginação encontra mais espaço e os locais secretos, longe do olhar dos adultos, permitem às crianças a construção das suas próprias culturas de pares.

A investigação de Norðdahl and Einarsdóttir (2015), acerca das preferências das crianças em ambientes exteriores, também aponta para a necessidade de as crianças procurarem ou criarem um ninho, onde possam estar afastadas dos outros, referindo-se a estes sítios como secretos.

O Areal é um local de passeio caracterizado pela existência uma grande encosta de areia, com um amplo pinhal e uma área de mato rasteiro denso, misto de canas e outros arbustos. Este mato rasteiro com chão de areia proporciona uma área considerável de esconderijos, como mostram as fotografias 2 (A, B, C e D). Neles, as crianças brincam com bastante frequência, enquanto habitualmente os adultos estão “cá fora”.

Imagem 2

Conjunto de fotografias de crianças a brincarem em esconderijos no micro-espço de mato rasteiro.



Fonte: Elaboração própria, Areal, 15/01/2019

A descrição seguinte mostra como o mato é um território misterioso e fértil para a imaginação:

Lá fomos, o Simão à frente, cheio de garra, a desbravar caminho, deitando abaixo algumas canas para conseguirmos passar. (...) O Simão desafia-me novamente a entrar pela vegetação. Insiste tanto que acabo por ceder. Fico logo no início do caminho, enquanto ele e o Filipe se afastam falando no monstro, tentando não pisar as suas armadilhas, o Simão diz ao Filipe que pisou uma armadilha do monstro. Eles fazem vários gestos e movimentos, como que a defender-se do monstro ou a atacá-lo. (Fonte: Elaboração própria, Diário de Campo, Areal, 15/01/2019)

O excerto mostra a riqueza de imaginação proporcionada por este contexto de esconderijo. É fácil acreditar em monstros e vilões ali dentro já que, com toda a densidade do mato e das canas, não se vê muito além, como mostram as fotografias. Há barulhos a surgirem pelo meio do arvoredor. A possibilidade efectiva de cortar as canas e desbravar território dá um realismo muito significativo à brincadeira, permitindo à criança sentir-se como um verdadeiro explorador.

5. Considerações finais

A discussão dos resultados mostra que as crianças manifestam as suas escolhas e decisões sobretudo de forma informal relativamente aos espaços onde brincam. Estas escolhas e decisões são realizadas principalmente através de *ações*. Salientamos a importância dos espaços a que designamos por *micro* onde as crianças escolhem brincar. Os espaços *macro* constituem o ambiente mais geral, habitualmente escolhido em reunião formal com as crianças e que pode ser a Quinta Antiga ou o Areal, entre outras opções disponibilizadas pelo Jardim de Infância A Girafa. Dentro destes espaços, as crianças escolhem os sítios específicos onde brincam, como junto a uma árvore ou num muro. Assim, embora a escolha formal dos lugares *macro* possa estar condicionada e isso comprometer a participação das crianças, a possibilidade de eleger um lugar específico onde brincar, dentro do espaço mais alargado, oferece a possibilidade de realização dos direitos de participação. Estes espaços podem tornar-se lugares *das* crianças, como sugere Rasmussen (2004).

No Jardim A Girafa, os desníveis são lugares escolhidos pelas crianças para brincar, onde desenvolvem um vasto leque de ações físicas, como trepar, deslizar, correr, rebolar, cair e rastejar. As crianças escolhem, também, espaços com esconderijos para brincar, constituindo-se como lugares de privacidade e de desenvolvimento de ações imaginativas, associadas ao esconder, ao encontrar, às surpresas, aos ataques, às defesas e às explorações de territórios desconhecidos.

O movimento físico é a forma de ação através da qual as crianças realizam as suas escolhas quanto aos espaços onde brincam. As crianças deslocam-se para os lugares por elas elegidos, dentro dos limites estabelecidos pelas adultas. Ao ar livre, os espaços muitas vezes não têm fronteiras fixas nem vedações, permitindo uma margem de liberdade física e de movimento considerável, dependendo das suas características. De acordo com as nossas observações, ao ar livre as crianças usufruem de um espaço mais amplo em que existe margem para efectuarem escolhas e negociarem fronteiras através do seu movimento.

7. Referências bibliográficas

Aasen, W., Grindheim, L. T., & Waters, J. (2009). The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Education 3-13*, 37(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/03004270802291749>

Alden, C., & Pyle, A. (2019). Multi-sector perspectives on outdoor play in Canada. *International Journal of Play*, 8(3), 239-254. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1684145>

Alderson, P. (2012). Rights-respecting research: a commentary on 'the right to be properly researched: research with children in a messy, real world'. *Children's Geographies*, 7(4), 233-239. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.661603>

Araújo, M. J. (2017). Brincar no bairro: descobrir o lazer no tempo livre através da sociabilidade nos espaços de logradouro. In P. Pereira, A. Cardoso, S. Vale, & B. Pereira (Eds.), *Educação Física*,

Lazer e Saúde, Perspetivas de desenvolvimento num mundo globalizado (pp. 78-87). Escola Superior de Educação do Porto.

Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>

Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar: desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 7-30. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722016000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Bento, G. (2017). Arriscar ao brincar: análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 385-403. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226920>

Bento, G. (2019). *Espaços exteriores e organização em educação de infância: políticas, projetos e práticas*. <https://ria.ua.pt/handle/10773/25822>

Canning, N. (2019). 'Just 5 more minutes!' Power dynamics in outdoor play. *International Journal of Play*, 8(1), 11-24. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580332>

Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38. <https://doi.org/10.1007/BF03165946>

Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>

Fasting, M. L. (2017). The magic of outdoor play: a phenomenological hermeneutic approach. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE handbook of outdoor play and learning* (pp. 630-644). SAGE.

Fernandes, N., & Marchi, R. de C. (2020). A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250024>

Ferreira, A. M. de F. (2015). *Interação criança-espaço exterior em jardim de infância* [Tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro.

Ferreira, M. (2010). "Ela é nossa prisioneira!" - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito da obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 151-182.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2017). Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, número especial, 19-33.

Gibson, J. J. (1979). The Theory of Affordances. In *The Ecological Approach to Visual Perception* (pp. 127-137). Houghton Mifflin.

Gill, T. (2010). *Sem medo - Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Príncipeia.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Early childhood environment rating scale, third edition (ECERS-3)*. Teachers College Press.

Herrington, S., Brunelle, S., & Brussoni, M. (2017). Outdoor play spaces in Canada: as if children mattered. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE handbook of outdoor play and learning* (pp. 143-155). SAGE.

James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.261.262>

Kellet, M. (2014). Images of childhood and their influence on research. In *Understand research with children and young people* (pp. 15-33). SAGE.

Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts, affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki University of Technology Centre for Urban and Regional Studies.

Lancy, D. F. (2012). Unmasking children's agency. *SSWA Faculty Publications*, 277.

Liebel, M. (2012). *Children's rights from below: cross-cultural perspectives*. Palgrave.

Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140.

Løkken, G., & Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood pedagogy - introductory notes. *Education Inquiry*, 3(3), 303-315. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22036>

Lopes, F., & Neto, C. (2013). Independência de mobilidade das crianças nas cidades: a diversidade metodológica e as políticas públicas. *Estudos Em Desenvolvimento Motor Da Criança VI*, 183-187.

Marchi, R. D. C. (2017). A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa*, 12(2), 1-21.

Maynard, T., Waters, J., & Clement, J. (2013). Child-initiated learning, the outdoor environment and the "underachieving" child. *Early Years*, 33(3), 212-225. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.771152>

Moore, D., Morrissey, A. M., & Robertson, N. (2019). 'I feel like I'm getting sad there': early childhood outdoor playspaces as places for children's wellbeing. *Early Child Development and Care*, 191(6), 933-951. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1651306>

Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525931>

Muñoz, L. G. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps." *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/soci.59491>

Neto, C. (2000). *O jogo e o tempo livre nas rotinas de vida quotidiana das crianças* (pp. 1-12). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. *A Escola e a Criança Em Risco - Intervir Para Prevenir*, 31-51.

Neto, C. (2020). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 37-41.

Nilsen, R. D. (2012). Flexible Spaces - Flexible subjects in 'nature': transcending the "fenced" childhood in daycare centres? In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.), *The modern child and the flexible labour market: early childhood education and care* (pp. 203-221). Palgrave.

Norðdahl, K., & Einarsdóttir, J. (2015). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 152-167. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.896746>

ONU. (1989). *A Convenção sobre os direitos da criança*. https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

ONU. (2009). *Convención sobre los derechos del niño: Observación general n.º 12*.

Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871072>

Rasmussen, K. (2004). Places for children - Children's places. *Childhood*, 11(2), 155-173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>

Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>

Sarmiento, M. J. (2003a). Imaginário e culturas da infância. *CEDIC - Universidade Do Minho*, 2, 1-18. http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf

Sarmiento, M. J. (2003b). O que cabe na mão... Proposições sobre políticas integradas para a infância. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 73-85). Porto Editora.

Sarmiento, M. J. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago, M. P. de Carvalho, & R. A. T. Vilela (Eds.), *Itinerários de pesquisa - perspectivas qualitativas em sociologia da educação* (pp. 137-179). Lamparina.

Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais e da educação. In L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *Metodologias de investigação em educação e ciências sociais* (pp. 1-19). Húmus.

Sarmiento, M. J. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), 232. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>

Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.

Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. *As Crianças: Contextos e Identidades*, 9-30.

Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>

Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*, 12(13), 50-64.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>

Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: Exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a centre. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 29-38. <https://doi.org/10.1080/13502930285208821>

Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Humanidades & Inovação*, 4(1), 13-20.

Tomás, C., & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância - Portugal (1997-2017). *Eccos Revista Científica*, 0(50), e14109, 1-26. <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14109>

Vis, S. A., & Thomas, N. (2009). Beyond talking - children's participation in Norwegian care and protection cases. *European Journal of Social Work*, 12(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/13691450802567465>

Waters, J. (2017). Affordance theory in outdoor play. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (pp. 40-54). SAGE.

Whitebread, D. (2018). Play: the new renaissance. *International Journal of Play*, 7(3), 237-243. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532952>

Willis, P., & Trondman, M. (2008). Manifesto pela etnografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 211-220.

Woodhead, M. (2010). Foreword. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice*. Routledge.

Notas sobre a autora:

Joana Pinto
Instituto Politécnico do Porto
<https://orcid.org/0000-0002-1203-1221>

Recebido em: 26/07/2024

Aceite, depois de revisão por pares, em 04/11/2024

**Outros temas,
artigos e relatos de experiências**

“Pipo e Mia, cavaleiros da magia”: intervenção educativa para promover a aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar

“Pipo and Mia, the magic knights”: educational intervention to foster self-regulated learning in preschool

Janete Silva Moreira
Paula Costa Ferreira
Ana Margarida Veiga Simão

Resumo

As competências de aprendizagem autorregulada são transversais e relevantes para a autonomia, sendo vantajosa a sua promoção precoce. A avaliação dinâmica permite avaliar e intervir simultaneamente, identificando o potencial do aprendente. A partir de um modelo sociocognitivo com fases cíclicas (i.e., planeamento, realização e autorreflexão), objetivou-se contribuir com abordagens promotoras da aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar. Especificamente, a intervenção “Pipo e Mia, cavaleiros da magia”, testada com 115 crianças (análises *t-test*), e a formação “Práticas promotoras da aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar”, frequentada por nove educadores enquanto desenvolviam a intervenção com os seus grupos. Os resultados revelaram que houve melhorias na quantidade e qualidade das estratégias das crianças após a intervenção. A formação dotou os profissionais de conhecimentos sobre a temática e permitiu que refletissem sobre as suas práticas, contribuindo para as melhorar. As implicações da investigação são reforçadas, ao nível teórico, pela pertinência em considerar o processo cíclico como um todo, incluindo as três fases cíclicas, uma vez que outros estudos abordaram apenas uma fase. Nas implicações práticas destaca-se o contributo inovador, ecológico e contextualizado dos recursos disponibilizados, dada a escassez de materiais semelhantes para a Educação Pré-escolar em Portugal, e a pertinência em apoiar o desenvolvimento de competências autorregulatórias no âmbito da prevenção e intervenção universais.

Página | 102

Palavras-chave: aprendizagem autorregulada; Educação Pré-escolar; avaliação dinâmica; modelo sociocognitivo; intervenção educativa; ação de formação.

Abstract

Self-regulated learning (SRL) skills are transversal, relevant to the development of autonomy, and should be fostered from early childhood. Dynamic assessment allows us to assess and intervene simultaneously, identifying the learner’ potential. The sociocognitive model with cyclical phases was followed (i.e., forethought, performance, and self-reflection). The study aim was to contribute with new approaches to foster SRL in preschool. Specifically, the educational intervention “Pipo and Mia, the magic knights”, tested with 115 children (*t-test* analysis), and the professional training “Practices to promote SRL in preschool”, attended by nine teachers while developing the intervention with their groups. Results showed an improvement in the quantity and quality of the SRL strategies applied by children after the intervention. The professional training allowed teachers to learn about SRL, and reflect on their practices, contributing to improve them. Research implications are reinforced in theoretical terms, considering the three cyclical phases, when compared with research studying only one phase. Practical implications highlighted the innovative, ecologic, and contextualized contribution of the instruments now available, which are scarce to Portuguese preschool. They support the development of self-regulatory skills, preventing and intervening, in a universal approach.

Keywords: self-regulated learning; preschool; dynamic assessment; sociocognitive model; educational intervention; professional training.



Introdução

O desenvolvimento da aprendizagem autorregulada (AA) relaciona-se positivamente com diversas áreas, sendo desejável a sua promoção desde a infância, de forma transversal, uma vez que estas competências contribuem para a autonomia e o papel ativo do aprendiz nos processos de aprendizagem. As abordagens de avaliação dinâmica podem constituir-se como um reforço na promoção da AA porque permitem a avaliação e a intervenção em simultâneo, estando vocacionadas para a identificação do potencial de aprendizagem. Assim, importa acautelar as características dos recursos utilizados quanto à adaptabilidade ao aprendiz e ao contexto, para que possam contribuir para a monitorização do processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

1.1. Avaliar e promover a aprendizagem autorregulada na infância

Dada a dificuldade em avaliar a AA, em grande parte devido à complexidade e multidimensionalidade do construto, a avaliação dinâmica tem sido considerada uma forma eficaz de monitorizar os processos de aprendizagem (Grigorenko, 2009; Sternberg & Grigorenko, 2002), pois permite avaliá-los enquanto ocorrem, num procedimento contínuo, atribuindo também um papel relevante ao facilitador. A interação entre o facilitador e a criança permite dar feedback sobre o desempenho e as características particulares do aprendiz (Panadero et al., 2016) e, deste modo, o seu potencial de aprendizagem é sublinhado (Budoff, 1987). O facilitador pode, assim, instigar o desenvolvimento dos processos de aprendizagem associados a contextos e tarefas específicos, especialmente quando são utilizados materiais adequados à faixa etária e às especificidades do contexto. Deste modo, considera-se que as abordagens de avaliação dinâmica permitem avaliar e promover as competências autorregulatórias.

A conceptualização sociocognitiva da AA, que serve de base a este estudo, tem origem em Bandura (1989) que teorizou a autorregulação como sendo influenciada, de forma recíproca, pelo contexto e mediada pelos comportamentos do indivíduo. Ou seja, o funcionamento humano seria visto como uma interação dinâmica entre o indivíduo, o seu comportamento e o contexto. Nesta sequência, Zimmerman (1989) definiu a autorregulação da aprendizagem como o nível de participação ativa, em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais, que o aprendiz desenvolve no processo de aprendizagem. O modelo triádico da sua autoria, ou modelo de fases cíclicas de AA, foi sobremaneira influenciado pelo modelo sociocognitivo da teoria de causalidade de Bandura (1989a), mas centrado especificamente no processo de aprendizagem em contextos escolares, e que emergiu como um desafio ao desenvolvimento das crianças. Para além disso, e ainda em concordância com o modelo de Bandura, o modelo de Zimmerman envolve estratégias e processos de *feedback* e como é que este aspeto permite aos aprendizes adaptarem as mudanças, os seus pensamentos e emoções relativamente aos comportamentos e ao contexto social. O processo de autorregular a aprendizagem tem como meta a promoção da autonomia do aprendiz, caracterizando-se como contínuo, cíclico, dinâmico, enriquecido por experiências anteriores e multidimensional (e.g., dimensão cognitiva, metacognitiva, social, emocional, motivacional, contextual, temporal). No modelo conceptual desta

investigação consideraram-se três fases de ação: planeamento, realização e autorreflexão (Zimmerman, 2013).

Figura 1

Modelo conceptual de aprendizagem autorregulada de Zimmerman, 2013, adaptado pelos autores.



Adaptado de: Zimmerman (2013).

O desenvolvimento das competências autorregulatórias na infância, de forma particular com crianças de idade pré-escolar (i.e., 3-6 anos) é um processo essencial, mas difícil, porque o estágio em que se encontram acarreta desafios do ponto de vista da linguagem, que se encontra em processo de aquisição, e do pensamento, já que as crianças têm dificuldade em explicar o seu conteúdo, em parte, porque as estruturas cerebrais estão em formação. Durante a infância, as crianças desenvolvem as suas competências com influência de diversas fontes, enquanto o seu próprio corpo cresce, permitindo alcançar novas metas físicas, emocionais, cognitivas e sociais (Bronson, 2000). Reconhece-se um potencial crescente nas crianças desta faixa etária para a execução de várias tarefas que incluem aplicar respostas de organização, modificação e regulação de si própria, tornando-se mais responsáveis e conscientes dos seus pensamentos e ações (Bronson, 2000; Pramling, 1988). Elas tendem a centrar-se na ação e utilizam frequentemente uma conduta verbal que organiza e regula o seu comportamento (Sáiz et al., 2014), mas por volta dos 5 anos de idade, a maioria das crianças consegue pensar por si própria, analisar tarefas específicas, tomar decisões e

resolver problemas, o que tem sido associado ao conhecimento metacognitivo (Piscalho & Veiga Simão, 2014). Estes factos reforçam o espaço privilegiado do contexto pré-escolar para a promoção da AA que pode dar resposta ao dinamismo, multidimensionalidade, transversalidade e flexibilidade (curricular) das competências autorregulatórias (Cardona et al., 2021; Silva et al., 2016). Complementarmente, e a fim de se reforçar o papel ativo do aprendiz, podem ser adotadas práticas educativas que estimulam o questionamento e as oportunidades de experimentação e exercício da autorregulação, co-regulação e regulação socialmente partilhada (Escolano-Pérez et al., 2019; Hadwin et al., 2018; Silva Moreira & Veiga Simão, 2019).

1.2. Intervenções de aprendizagem autorregulada: uma base para recursos educativos e formativos

As potencialidades dos instrumentos e metodologias de avaliação dinâmica parecem sublinhar a sua utilidade para a promoção da AA, uma vez que não se centram apenas na avaliação, mas permitem intervir e ajudar a desenvolver o potencial de aprendizagem do aprendiz. Contudo, apesar das vantagens reconhecidas nestes instrumentos, o seu número é ainda reduzido, sobretudo para a infância. Por outro lado, também são poucas as investigações que estudam o ciclo autorregulatório como um todo (e.g., Jacob et al., 2019), verificando-se a opção por estudar apenas uma fase específica (e.g., Marulis et al., 2016).

Um dos objetivos das práticas educativas é o de atribuir a primazia ao aprendiz, fornecendo oportunidades para treinar competências e refletir sobre o seu desempenho através da resolução de problemas (Kelley, 2018). Na Educação Pré-escolar, ainda que habitualmente os educadores organizem atividades onde as crianças podem exercitar os seus graus de liberdade (Silva Moreira & Veiga Simão, 2019), as intervenções onde as atividades são estruturadas de acordo com o modelo autorregulatório têm relevado melhores resultados, uma vez que a validade de conteúdo é reforçada (Panadero et al., 2016). Outros resultados apontaram melhores níveis de eficácia quando a promoção das competências autorregulatórias ocorre de forma integrada nas práticas diárias e numa lógica de infusão curricular (e.g., Veiga Simão et al., 2022) e verificaram-se também resultados positivos associados a intervenções que ocorrem em dois níveis: diretamente com as crianças e, simultaneamente, com os adultos de referência (Dörr & Perels, 2019; Dörr & Perels, 2020). Ainda assim, tem-se compreendido que as crianças estão, no geral, mais familiarizadas e têm mais facilidade em melhorar estratégias autorregulatórias associadas a determinadas fases (e.g., planeamento), considerando especificamente a fase de realização como mais difícil (Silva Moreira et al., 2022).

Assim, verifica-se que as estratégias autorregulatórias podem ser praticadas através das atividades diárias, potenciando o desenvolvimento dessas competências no contexto real e ecológico (McClelland & Cameron, 2012). Complementarmente, o modelo de Zimmerman (2013) fornece uma base teórica sólida para instrumentos e recursos educativos. As três fases cíclicas, os processos e estratégias de cada fase e as dimensões associadas podem ser exploradas de diferentes formas para apoiar e andaimar¹ as competências das crianças (Bronson, 2000). Os recursos das intervenções

¹ Tradução livre para o termo *scaffolding*.

que avaliam e promovem as competências das crianças podem ter, como recurso detonador, histórias (Jacob et al., 2020; Veiga Simão et al., 2022), jogos (Zetzmann et al., 2021) ou materiais digitais (De la Fuente & Lozano, 2011). Relativamente às histórias, a “hora do conto” é especialmente apreciada na Educação Pré-escolar por adultos e por crianças dado que há uma tendência para se identificarem com as personagens. As histórias constituem-se, pois, como um recurso familiar, poderoso e persuasivo que permite abordar valores, ensinar a regular emoções, promover conteúdos de aprendizagem (e.g., linguagem falada e escrita, conhecimento do mundo, etc.; Ferreira, 2013) e competências transversais (e.g., estratégias autorregulatórias; Green & Brock, 2000).

Relativamente à familiaridade dos educadores com a AA, verifica-se que alguns conhecem o termo autorregulação, principalmente associado ao controlo motor e da atenção, mas, no geral, a sua literacia sobre o tema é pobre e há um nível de conhecimento teórico e operativo baixo (Callan & Shim, 2019; Karlen & Hertel, 2024; Silva Moreira et al., 2024a). De facto, a formação específica sobre o tema é escassa e mesmo inexistente em alguns países, e são necessárias mais iniciativas (Jensen & Rasmussen, 2019; Saraç & Tarhan, 2020). As ações mais eficazes são as que apresentam intervenções combinadas, nas quais crianças exercitam as competências e, simultaneamente, os educadores se formam e desenvolvem práticas guiadas baseadas nos mesmos princípios (Dörr & Perels, 2020; Walk et al., 2018).

1.3. O presente estudo

A literatura sobre a AA na Educação Pré-escolar tem indicado que os recursos de avaliação dinâmica com forte validade de conteúdo e fiabilidade são escassos (Stevenson et al., 2013) e há necessidade de construir recursos adaptados e contextualizados às especificidades dos aprendentes. Para além disso, são necessárias medidas ecológicas que possam ser utilizadas no contexto real (McClelland & Cameron, 2012). Ainda, dada a escassez de recursos educativos e formativos de base autorregulatória que apoiem as práticas dos educadores de infância, a disponibilização de artefactos nesse âmbito é uma necessidade. Tendo em conta o enquadramento e as recomendações da literatura, este estudo objetivou:

- 1) Investigar se as crianças que experienciam uma intervenção com prática guiada em estratégias autorregulatórias (i.e., uma história que segue o modelo autorregulatório, questionamento autorregulatório e atividades autênticas de pré-escolar) utilizam este tipo de estratégias mais frequentemente do que sem ensino explícito;
- 2) Identificar as perceções de educadores sobre recursos educativos e formativos autorregulatórios, especialmente construídos para o contexto pré-escolar (i.e., intervenção educativa “Pipo e Mia, cavaleiros da magia” e formação “Práticas promotoras da aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar”).

2. Materiais e Métodos

2.1. Participantes

A amostra de conveniência incluiu 115 crianças portuguesas e brasileiras que tinham entre 3 anos e 5 meses e 6 anos e 3 meses ($M=4.9$; $DP=.70$), sendo 53% meninas. Os participantes frequentavam escolas estatais em três concelhos portugueses: quatro escolas no centro e duas no norte do país; pertenciam a oito grupos que tinham entre 12 e 25 crianças e os grupos da zona rural tinham menos elementos do que os da zona citadina. A amostra também incluiu nove educadoras com 27 anos de experiência, em média ($DP=9$; $Min=14$; $Máx=38$). As crianças pertenciam aos grupos liderados pelas educadoras. Quatro educadoras foram incluídas no grupo de Prática Guiada ($N=29$ crianças), quatro no grupo de Prática Autónoma ($N=64$ crianças) e uma efetuou a validação qualitativa dos procedimentos. A diferenciação entre os dois grupos consistiu na forma como a intervenção foi conduzida: o grupo de Prática Guiada (PG) escutou a história com os princípios autorregulatórios, treinou explicitamente o questionamento autorregulatório e desempenhou 13 atividades autênticas propostas pelos investigadores. O grupo de Prática Autónoma (PA) escutou a mesma história e desempenhou 13 atividades construídas autonomamente pelos educadores.

2.2. Materiais

2.2.1 Intervenção educativa “Pipo e Mia, cavaleiros da magia”

A intervenção foi construída por uma equipa multidisciplinar (i.e., investigadores de Psicologia da Educação, peritos de autorregulação, educadores de infância, designer), de forma a incluir metodologias adequadas à promoção da AA no pré-escolar: uma história que segue o modelo autorregulatório de forma lúdica, questionamento autorregulatório, ensino explícito e estratégico, modelagem, dupla-codificação, dinâmicas de grupo e feedback. As metodologias ativas e envolventes facilitaram o processo de aprendizagem (Negrete & Lartigue, 2010), estimularam a imaginação, fortaleceram a dimensão motivacional e contribuíram para aumentar e melhorar as competências autorregulatórias enquanto eram aplicadas a atividades autênticas. A abordagem flexível da intervenção permitiu promover, em paralelo, competências transversais (e.g., estratégias autorregulatórias e metacognitivas) e conteúdos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças (Silva et al., 2016). Em cada uma das 13 sessões aplicadas pelos educadores, seguiu-se um guião: liam em voz alta para o grupo um capítulo da história e desafiavam-no a realizar uma atividade, numa lógica de infusão curricular (Tabela 1). Ao ajudar as personagens da história a enfrentar desafios, as crianças eram conduzidas na exploração das dimensões pessoal, emocional, motivacional e metacognitiva (Figura 2). As suas especificidades de desenvolvimento foram tidas em conta através da utilização de imagens apelativas e expressivas, bem como, nomes em rima, para facilitar a fonologia e a memorização. O questionamento autorregulatório foi especificamente promovido pela utilização de cartões (e.g., O que vou fazer? O que vou precisar? Vai ser fácil? Tomo atenção. Peço ajuda. Como é que fiz? Como vou fazer da próxima vez?) e utilizaram-se outros elementos para acompanhar o trajeto das personagens e apoiar o ciclo autorregulatório

(Figura 3). Na fase de realização foi incluída mais uma sessão do que nas outras, para permitir às crianças exercitar os respetivos processos, já que tende a ser percecionada como mais difícil (Silva Moreira et al., 2022).

Tabela 1

Estrutura da intervenção educativa

Fase	Sessões e títulos das atividades	Objetivos gerais
Introdução da intervenção/ antecipação	1 - O meu cognome	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar a importância das estratégias autorregulatórias de planeamento/ realização e autorreflexão; - Promover a transferibilidade de cada fase autorregulatória para as atividades de pré-escolar; - Recordar, integrar e consolidar as estratégias autorregulatórias aprendidas.
	2 - Sons da floresta	
Planeamento	3 - Símbolos para planear	
	4 - Atravessar o Rio Frio	
Realização	5 - O castelo do rei	
	6 - O dragão	
	7 - O poema	
	8 - Símbolos para realizar	
Autorreflexão	9 - Cavaleiros da magia	
	10 - Cavaleiros da matemática	
	11 - Símbolos para refletir	
Integração	12 - Uma aventura inesquecível	
	13 - O colar de cavaleiro	

Figura 2

Resumo da história Pipo e Mia, cavaleiros da magia

“Pipo e Mia, cavaleiros da magia” conta a história dos gémeos Pipo e Mia, que enfrentam a sua primeira missão enquanto cavaleiros: encontrar a coroa do Rei Luís, o infeliz. Partindo numa aventura com o Cavalo Badalo e a caixa vermelha dos cartões mágicos, os gémeos enfrentam dificuldades ao longo do caminho e encontram amigos que os ajudam na sua missão, como a Coruja Rabuja, na floresta. No castelo, os Guardas com Sardas e o fogo do Dragão Pimpão não são assim tão fáceis de ultrapassar, mas os gémeos conseguem reaver a coroa e devolvê-la ao rei, que até muda de nome por causa disso! Regressando a casa, o Pipo e a Mia recordam e refletem sobre a aventura, com a ajuda das perguntas do Vizinho Zézinho. Eles compreendem então que aprenderam estratégias úteis, não só para este desafio, mas para toda a vida.



Figura 3

Materiais usados na intervenção educativa



2.2.2. Ação de formação “Práticas educativas promotoras da aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar”

Os educadores frequentaram formação ao longo do ano letivo. O programa foi construído por peritos da autorregulação e da Psicologia da Educação, tendo em conta o contexto pré-escolar e as indicações da literatura (Hamre et al., 2017; Weiland et al., 2018). Objetivou-se apoiar a reflexão, aprendizagem e treino de práticas promotoras da AA, desenvolvendo recursos para avaliar e intervir no pré-escolar. A formação incluiu 13 sessões em formato digital, que seguiram uma estrutura autorregulatória para promover os princípios conceptuais e completar uma abordagem sólida e coerente com os outros recursos da intervenção. Durante as sessões foi desenvolvido trabalho direto entre os investigadores e os educadores, para discutir e praticar algumas atividades; paralelamente, os educadores realizaram trabalho autónomo, que correspondeu à aplicação da intervenção com as crianças, no contexto pré-escolar.

2.3. Procedimentos

A investigação foi aprovada pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e os procedimentos éticos assegurados: foi obtido o consentimento informado dos participantes e dos encarregados de educação das crianças e o anonimato garantido.

O desenho da investigação consistiu num estudo piloto com recurso a multimétodos. A avaliação do desempenho das crianças sobre a utilização de estratégias autorregulatórias foi recolhida em pré e pós-teste, pelos educadores, utilizando o

método de Avaliação Dinâmica da Aprendizagem Autorregulada na Educação Pré-escolar (ADAAEP). Este instrumento tem uma estrutura de acordo com o modelo autorregulatório (Zimmerman, 2013), foi construído e validado para o pré-escolar e permite avaliar e promover a AA (anexo 1) (Silva Moreira & Veiga Simão, 2020; Silva Moreira et al., 2022). Consideraram-se dois níveis de intervenção, como descrito anteriormente: grupo PG e grupo PA. Um educador testou os recursos, dando sugestões e avaliando qualitativamente a experiência, o que permitiu reforçar a validade; este grupo não foi incluído na análise (i.e., 22 crianças). O método ADAAEP foi aplicado individualmente durante a rotina diária e no interior da sala de atividades, com uma duração de aplicação de 10 minutos, em média. Posteriormente, os protocolos foram avaliados pelos investigadores relativamente às respostas dos participantes e ao resultado da atividade.

A formação foi dinamizada por dois peritos em autorregulação e dois investigadores em Psicologia da Educação selecionados de acordo com a sua experiência e conhecimento sobre o tema.

As perceções dos educadores sobre a intervenção e a formação foram recolhidas através de métodos qualitativos no fim do processo (i.e., entrevista de grupo focal e questionário de perguntas abertas). As entrevistas foram conduzidas em formato digital, seguindo um guião apropriado para atingir os objetivos do estudo e duraram, em média, 1h40m.

Os procedimentos e a estrutura da investigação são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Procedimentos e estrutura da investigação

	Quando		
	Antes da intervenção (pré-teste)	Sessões 1-13	Depois da intervenção (pós-teste)
Avaliação da eficácia da intervenção	Avaliação das competências autorregulatórias das crianças: método ADAAEP	Implementação da intervenção	Avaliação das competências autorregulatórias das crianças: método ADAAEP
	-	Frequência da ação de formação	Avaliação da intervenção e da formação: grupo focal com educadores e questionário

2.4. Análise de dados

As respostas das crianças no método ADAAEP foram categorizadas de 1 a 4 em que uma pontuação mais elevada (4) indicava uma estratégia mais complexa, as pontuações intermédias indicavam estratégias comuns e a pontuação mais baixa (1) correspondia a uma resposta irrelevante. Realizou-se a análise comparativa das médias entre os dois níveis de intervenção (Field, 2009), utilizando o IBM SPSS Statistics, versão 25.0 para Microsoft Windows 10. Foram analisados os resultados para a distribuição

normal, *outliers* e valores *missing*, que tiveram pouca expressão (< 5%). Relativamente à distribuição normal e *outliers*, os gráficos Q-Q revelaram uma tendência para a distribuição normal em todas as variáveis, sugerindo que os *outliers* não tiveram impacto significativo na distribuição dos dados. Tendo em atenção estes resultados, a diferença entre médias foi avaliada através de *t-test* para amostras independentes e foram considerados os efeitos estatisticamente significativos para $p < .05$. A atividade resolvida foi avaliada de modo semelhante aos dados anteriores (i.e., 1-objetivo não atingido; 2-objetivo atingido).

Os dados qualitativos foram alvo de análise de conteúdo. Os princípios que guiaram a construção do sistema de categorias foram dedutivos e indutivos, com avaliação do sistema e da operacionalização por três peritos. O procedimento manual incluiu a leitura fluida dos protocolos e posterior organização do sistema, procurando atribuir-se coerência de acordo com os objetivos do estudo e as indicações da literatura (Bardin, 1977).

3. Resultados

Os resultados apresentam evidências sobre a eficácia da intervenção, através da comparação de dados entre pré (T1) e pós-teste (T2).

3.1. Melhorias após a intervenção e comparação entre grupos

Verificou-se um aumento na utilização de estratégias autorregulatórias em todas as fases (Figura 4) e um maior número de crianças atingiu o objetivo da atividade no momento pós-teste, sugerindo que beneficiaram com a intervenção. Especificamente, na fase de planeamento, identificaram-se melhorias mais acentuadas na identificação do objetivo e utilização de estratégias de organização e transformação, onde mais crianças anteciparam estratégias (e.g., “Preciso de pintar”; “Preciso de prestar atenção”), para além dos recursos para resolver a atividade (e.g., “Preciso de um lápis”; “Da minha caneta”).

Figura 4

Estratégias autorregulatórias aplicadas pelas crianças, nas três fases, em pré e pós-teste



Na fase de realização, verificaram-se valores mais elevados na focalização da atenção e monitorização e gestão de recursos, identificando-se valores mais baixos nas categorias de suporte social e autoinstruções. Estes resultados traduzem indicadores

positivos de internalização de estratégias de desempenho. Ou seja, um maior número de participantes foi capaz de manter a atenção e tomar conta do seu desempenho enquanto resolvia a atividade, como se infere nas observações “É aqui”, ou “Agora, preciso de...”, ou através da mudança de cor da caneta ou, ainda, apagando e redesenhando. O decréscimo nos pedidos de ajuda e na utilização de verbalizações audíveis poderá também indicar que foram capazes de realizar a atividade de forma mais autónoma e tiveram menos necessidade de pensar em voz alta.

Na fase de autorreflexão, verificou-se um aumento no número de participantes que explicaram aspetos específicos do seu desempenho (e.g., “Primeiro, olhei para as formas, depois escolhi a cor, depois desenhei os triângulos”) e que reportaram uma perceção de autoeficácia positiva. Na categoria sobre inferências adaptativas/de defesa, traduzida na questão “Como é que vais fazer esta atividade da próxima vez?”, mais crianças nomearam estratégias cognitivas ou metacognitivas e anteciparam melhorias na tarefa. Este aspeto é relevante tendo em conta a crescente consciência metacognitiva na idade pré-escolar (Larkin, 2010; Rosário et al., 2007).

Os resultados comparativos entre os níveis de intervenção são apresentados na Tabela 3. Na fase de planeamento, o grupo PG utilizou mais estratégias no início e no fim da intervenção, relativamente ao grupo PA, sendo a diferença significativa e o efeito grande, nos dois tempos de medida. Relativamente à fase de realização, verificou-se que os participantes do grupo PG usaram mais estratégias nos dois tempos de medida, em comparação com o grupo PA, apesar da diferença não ser significativa. Na fase de autorreflexão, o grupo PG usou mais estratégias no início e no fim da intervenção; a diferença não foi significativa no pré-teste, mas sim no pós-teste (i.e., efeito médio), sugerindo que as crianças beneficiaram na promoção das estratégias autorregulatórias, de forma particular as que pertenciam ao grupo onde foi exercitada prática guiada.

Tabela 3

Estatística descritiva sobre as fases autorregulatórias nos dois níveis de intervenção, em pré e pós-teste

		Prática guiada (PG)	Prática autónoma (PA)	T-test para amostras independentes					Cohen's <i>d</i>
		M (DP)	M (DP)	t	gl	Sig. (2-tailed)	Diferença de médias	95% IC	
Planeamento	T1	2.82 (.32)	2.53 (.33)	3.91*	91	.00	.29	[.14, .43]	.89
	T2	2.89 (.24)	2.61 (.33)	4.16*	91	.00	.29	[.15, .42]	.97
Realização	T1	1.85 (.2)	1.81 (.19)	.71*	91	.48	.03	[-.55, .12]	.2
	T2	1.89 (.12)	1.83 (.28)	1.31*	91	.2	.06	[.04, -.03]	.27
Autorreflexão	T1	2.67 (.21)	2.65 (.3)	.41**	77.18	.69	.22	[-.09, .13]	.07
	T2	2.85 (.15)	2.71 (.3)	2.96**	89.99	.00	.14	[.05, .23]	.59

*Assumidas variâncias iguais.

**Variâncias iguais não assumidas.

3.2. Perceções dos educadores de infância sobre a intervenção

As perceções dos educadores de infância foram sintetizadas no tema *Práticas de aprendizagem autorregulada* (Figura 5). O sistema de categorias reflete os principais elementos referentes à avaliação da intervenção e da ação de formação e a sua operacionalização pode ser consultada no anexo 2. As referências mais frequentes indicaram a ocorrência de mudanças nas práticas educativas, especificamente, pela adoção da reflexão sistemática (e.g., “Permitiu-me escutar e aprofundar alguns princípios sobre a aprendizagem”) e por um reforço positivo na relação entre os educadores e as crianças (e.g., “Comecei a passar mais tempo individual com cada criança”). A segunda categoria agrupou referências relativas à transferibilidade das práticas treinadas na investigação (e.g., “Espero continuar a usar alguns princípios aprendidos neste projeto”).

Figura 5

Sistema de categorias Práticas de aprendizagem autorregulada



4. Discussão de Resultados

4.1. Utilização de estratégias autorregulatórias e avaliação da intervenção

Considera-se que os objetivos da investigação foram atingidos, nomeadamente: 1) investigar se as crianças que experienciam uma intervenção com prática guiada em estratégias autorregulatórias utilizam este tipo de estratégias mais frequentemente do que sem ensino explícito; 2) identificar as perceções de educadores sobre recursos educativos e formativos autorregulatórios, especialmente construídos para o contexto pré-escolar.

O estudo permitiu identificar um aumento na utilização de estratégias autorregulatórias por parte das crianças nas três fases conceptuais, tendo o grupo de prática guiada apresentado resultados mais elevados no final da intervenção, comparativamente ao grupo que não experienciou ensino explícito das estratégias autorregulatórias. Outros estudos também relataram melhorias relativas à fase de planeamento (Jacob et al., 2020), mas a abordagem adotada nesta investigação permitiu relacionar os dados de processo com o produto das atividades, reforçando a possibilidade de avaliar e intervir sobre o potencial de aprendizagem da criança, segundo os princípios de avaliação dinâmica (Budoff, 1987; Sternberg & Grigorenko, 2002). No âmbito do desenvolvimento da consciência metacognitiva, é relevante que um maior número de crianças tenha atingido o objetivo indicado pela instrução e tenha utilizado estratégias de antecipação de recursos e de planeamento estratégico (i.e., indicar o que precisavam e a forma como pretendiam resolver a atividade) e as investigações sobre o pré-escolar habitualmente não incluem esta abordagem (Escolano-Pérez et al., 2019). A dificuldade expressada em discriminar certas questões reforçou a importância de providenciar oportunidades de treino e ensaio nas interações educador-criança, de modo a compreender como é que as condições contextuais podem apoiar a Zona Proximal de Desenvolvimento (Veraksa et al., 2016; Vygotsky, 1978). As perceções do foro emocional foram mais positivas após a intervenção, estando em consonância com a literatura, que refere que as experiências anteriores de sucesso e a prática tendem a reforçar tais perceções (Kelley, 2018).

Os resultados da fase de realização sugeriram que as crianças se tornaram mais autónomas e mostraram melhor entendimento sobre como podiam monitorizar a ação

e gerir os recursos. Um estudo tinha identificado resultados positivos nesta fase (Perels et al., 2009) mas, do nosso conhecimento, nenhuma outra intervenção avaliou as estratégias de realização de forma tão detalhada como nesta. Apesar das melhorias observadas, os resultados não foram estatisticamente significativos, provavelmente devido à dificuldade sentida pelas crianças nesta fase, como tinha sido identificado (Silva Moreira et al., 2022); uma vez que esta é a fase menos guiada externamente, parecem ser necessárias mais oportunidades de treino específico para que ocorra a internalização progressiva dos processos autorregulatórios e as crianças aprendam a monitorizar a sua aprendizagem (Klug et al., 2011).

Relativamente à fase de autorreflexão, observou-se um aumento da capacidade de internalização em todas as categorias, assim como a adoção de comportamentos estratégicos, o que sugere uma crescente consciência metacognitiva na reflexão sobre a atividade (Rosário et al., 2007). Conforme esperado, as experiências prévias de sucesso reforçaram a perceção de autoeficácia e as respostas do foro emocional também evoluíram positivamente (Chernokova, 2014; Kelley, 2018). Apesar de outro estudo ter identificado que a questão relativa às inferências adaptativas/de defesa é difícil para as crianças (Silva Moreira et al., 2022), neste estudo verificou-se um aumento no número de participantes que nomearam estratégias cognitivas e metacognitivas nesta categoria para melhorar a atividade na vez seguinte. Este facto reforça a importância do treino e de exercícios reflexivos que apoiem as crianças a pensar sobre o pensar (Larkin, 2010).

As perceções dos educadores sublinharam a adaptabilidade e pertinência das abordagens disponibilizadas nesta investigação, especificamente, a intervenção educativa e a ação de formação. As características de flexibilidade do projeto e contextualização dos recursos ao âmbito pré-escolar pareceram constituir-se como fatores-chave na exequibilidade e sucesso da intervenção (Howard et al., 2019; Saraç & Tarhan, 2020).

4.2. Implicações práticas, investigativas e teóricas

Refletindo sobre as implicações práticas da investigação e tendo em conta que as competências autorregulatórias são transversais, a intervenção “Pipo e Mia, cavaleiros da magia” pode ser reorganizada com diferentes atividades, de acordo com a intencionalidade pedagógica dos educadores, dando oportunidade às crianças para exercitar a autorregulação da aprendizagem em graus de liberdade ajustados às suas competências (Silva Moreira & Veiga Simão, 2019; Treviño & Godoy, 2022). Paralelamente, a história pode ser dividida em diferentes capítulos, adaptados aos interesses e necessidades de cada grupo, de modo a proporcionar outras ocasiões de autorregulação que promovam a prossociabilidade, a co-regulação e a regulação socialmente partilhada (Escolano-Pérez et al., 2019; Hadwin et al., 2018). O facto de terem sido desenvolvidas atividades autênticas de Educação Pré-escolar atribuiu validade ecológica à abordagem (McClelland & Cameron, 2012; Perry, 2019), tornou a intervenção significativa para as crianças e parece ter reforçado a intenção dos educadores de voltar a usar esta abordagem, além da investigação. A adequabilidade e o feedback recíproco contribuíram para o desenvolvimento das estratégias autorregulatórias das crianças e para a adaptação das práticas dos profissionais ao potencial de aprendizagem individual (Grigorenko, 2009; Ridgley et al., 2020). Nesta linha, considera-se relevante a disponibilização da história em formato de livro, como

recurso de apoio às práticas educativas e promoção do questionamento autorregulatório (Silva Moreira et al., 2024b). A relevância em disponibilizar este recurso justifica-se pela escassez de materiais semelhantes, sobretudo em língua portuguesa e por estar adaptado e contextualizado à Educação Pré-escolar e às especificidades desta faixa etária. O recurso está fundamentado cientificamente e construído sobre bases conceptuais robustas e reconhecidas, foi testado com resultados significativos e publicações em revistas científicas, que comprovam a sua validade, e apresenta uma estrutura amigável, de fácil utilização e apelativa.

Acerca da formação para os educadores, identificam-se poucas ações que desenvolvam a sua literacia e competências autorregulatórias, sendo uma linha de investigação promissora (Bai & Li, 2024; Jensen & Rasmussen, 2019; Saraç & Tarhan, 2020). A estrutura utilizada neste estudo permitiu uma abordagem centrada no indivíduo (Venitz & Perels, 2019) e o formato digital com supervisão parece ser vantajoso, sendo também adaptável ao formato presencial e flexível quanto à duração. Sugere-se que outros desenhos de investigação incluam um acompanhamento *follow up*.

Sobre as implicações teóricas, este estudo sublinhou o benefício em considerar as três fases cíclicas, comparativamente a outros estudos (e.g., Marulis et al., 2016), que permitiu compreender como é que a complexidade autorregulatória ocorre, tendo em conta a forma cíclica das fases, processos e dimensões da AA (Zimmerman, 2013). Uma vez que este construto é influenciado por diversos fatores e crianças da mesma idade desenvolvem competências de formas diferentes, é importante cultivar práticas onde a autonomia e a eficácia são trabalhadas através de processos (e.g., resolução de problemas) e não tanto no resultado (Kelley, 2018). É igualmente relevante continuar a investigar como é que a Psicologia da Educação pode apoiar o desenvolvimento e monitorização dos percursos de aprendizagem individuais. De facto, os documentos orientadores da Educação Pré-escolar referem-se aos processos de planeamento e avaliação como um suporte pedagógico para ajudar as crianças a regular as suas experiências de aprendizagem (Cardona et al., 2021), reforçando a pertinência desta linha de investigação.

5. Considerações finais

A literatura tem evidenciado como o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem tem efeitos benéficos e preventivos, sobretudo se a sua promoção ocorrer desde idades precoces, com um enfoque no papel ativo do aprendente, no exercício do questionamento e da reflexão contínua. Os resultados deste estudo reforçam a pertinência das intervenções universais, onde a presente abordagem se insere, e que se destina a todos os aprendentes, apoiando-os no desenvolvimento de competências transversais (e.g., autorregulação, resolução de problemas, resiliência; Silva et al., 2016). Atuando ao nível preventivo, foi possível ajustar ao contexto e às características e necessidades individuais das crianças, contribuindo-se para equipar os aprendentes com ferramentas essenciais ao seu percurso de vida (e.g., elementos da aprendizagem, sociais, emocionais). O contributo específico do presente estudo incluiu a validação da intervenção educativa “Pipo e Mia, cavaleiros da magia” e a formação

“Práticas promotoras da aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar”, ambos com resultados positivos, que reforçaram a sua pertinência enquanto abordagens inovadoras, ecológicas e adaptadas às especificidades da Educação Pré-escolar, seguindo os princípios de avaliação dinâmica, e que apoiaram necessidades previamente identificadas. Encoraja-se a realização de novas investigações que ultrapassem algumas limitações, sobretudo de carácter metodológico. Sugere-se também a exploração de outros recursos (e.g., autorregulação mediada pela tecnologia) e construtos (e.g., co-regulação e regulação socialmente partilhada).

6. Referências bibliográficas

Bai, B., & Li, J. (2024). Development and validation of a self-regulated learning teaching scale for preschool teachers. *European Journal of Education*, 59, e12613. <https://doi.org/10.1111/ejed.12613>

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>

Bandura, A. (1989a). Social cognitive theory. In R. Vasta (Eds.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development*, (pp. 1-60). JAI Press.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Página | 117

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. The Guilford Press.

Budoff, M. (1987). Measures for assessing learning potential. In C. Lidz (Eds.), *Dynamic assessment: Foundations and fundamentals* (pp. 173–195). The Guilford Press.

Callan, G., & Shim, S. (2019) How teachers define and identify self-regulated learning. *The Teacher Educator*, 54(3), 295-312. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1609640>

Cardona, M. J., Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

Chernokova, T. (2014). Features of the metacognition structure for pre-school age children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 203-208. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.115>

De la Fuente, J., & Lozano, A. (2011). Design of the SEAI self-regulation assessment for young children and ethical considerations of psychological testing. In G. Dettori & D. Persico (Eds.), *Fostering self-regulated learning through ICTs* (pp. 39-53). Information Science Reference.

Dörr, L., & Perels, F. (2019). Improving metacognitive abilities as an important prerequisite for self-regulated learning in preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 449-459. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/838/417>

Dörr, L., & Perels, F. (2020). Improving young children's self-regulated learning using a combination of direct and indirect interventions. *Early Child Development and Care*, 190(16), 2581–2593. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1595608>

Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. L., & Anguera, T. (2019). Preschool metacognitive skill assessment in order to promote educational sensitive response from mixed-methods approach: Complementarity of data analysis. *Frontiers in Psychology*, 10(1298). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01298>

Ferreira, A. F. (2013). A literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na Educação Pré-Escolar. *Aprender*, 33, 140-150. <https://doi.org/10.58041/aprender.103>

Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications.

Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 701-721. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.79.5.701>

Grigorenko, E. (2009). Dynamic assessment and response to intervention: Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 111-32. <https://doi.org/10.1177/0022219408326207>

Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd Ed., pp. 83-106). Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315697048.ch6>

Hamre, B., Partee, A., & Mulcahy, C. (2017). Enhancing the impact of professional development in the context of preschool expansion. *AERA Open*, 3(4), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2332858417733686>

Howard, S., Neilsen-Hewett, C., Rosnay, M., Vasseleu, E., & Melhuish, E. (2019). Evaluating the viability of a structured observational approach to assessing early self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 186-197. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.003>

Jacob, L., Dörrenbächer, S., & Perels, F. (2019). A pilot study of the online assessment of self-regulated learning in preschool children: Development of a direct, quantitative measurement tool. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 115-126. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/981/436>

Jacob, L., Benick, M., Dörrenbächer, S., & Perels, F. (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2), 116-140. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201237>

Jensen, P., & Rasmussen, A. (2019). Professional development and its impact on children in early childhood education and care: A meta-analysis based on European studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 935-950. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466359>

Karlen, Y., & Hertel, S. (2024). Inspiring self-regulated learning in everyday classrooms: Teachers' professional competences and promotion of self-regulated learning. *Unterrichtswiss*, 52, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00196-3>

Kelley, L. (2018). Solution stories: A narrative study of how teachers support children's problem solving. *Early Childhood Education Journal*, 46, 313–322. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0866-6>

Klug, J., Ogrin, S., Keller, S., Ihringer, A., & Schmitz, B. (2011). A plea for self-regulated learning as a process: Modelling, measuring and intervening. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 51–72. https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/1-2011_20110328/04_Klug.pdf

Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. Routledge.

Marulis, L., Palincsar, A., Berhenke, A., & Whitebread, D. (2016). Assessing metacognitive knowledge in 3-5 year olds: The development of a metacognitive knowledge interview (McKI). *Metacognition and Learning*, 11(3), 339-368. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9157-7>

McClelland, M., & Cameron, C. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>

Negrete, A., & Lartigue, C. (2010). The science of telling stories: Evaluating science communication via narratives (RIRC method). *Journal Media and Communication Studies*, 2, 98–110. <https://doi.org/10.5897/JMCS>

Panadero, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2016). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 723-735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066436>

Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 311-327. <https://doi.org/10.1348/000709908X322875>

Perry, N. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-regulation. *Metacognition and Learning*, 14, 327-334. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8>

Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Perspetivas de investigadores e docentes. *Interações*, 30, 72-109. <https://doi.org/10.25755/int.4026>

Pramling, I. (1988). Developing children's thinking about their own learning. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 266–278. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00902.x>

Ridgley, L., Rubenstein, L., & Callan, G. (2020). Gifted underachievement within a self-regulated learning framework: Proposing a task-dependent model to guide early identification and intervention. *Psychology in Schools*, 57, 1365-1384. <https://doi.org/10.1002/pits.22408>

Rosário, P., Costa, J., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, M., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007). De pequenino é que se auto-regula o destino. *Educação: Temas e Problemas*, 4, 281-293. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11925/1/2007_de_pequenino_ar_destino.pdf

Sáiz, M. C., Carbonero, M. M. A., & Román, S. JM. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1), 2-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan>

Saraç, S., & Tarhan, B. (2020). Preschool teachers' promotion of self-regulated learning in the classroom and role of contextual and teacher-level factors. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(2), 309-322. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1324>

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva Moreira, J., & Veiga Simão, A. M. (2019). Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: Perceções e práticas de educadores de infância. *Educação e Pesquisa*, 45, e189254, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945189254>

Silva Moreira, J., & Veiga Simão, A. M. (2020). Entrevista com tarefas autênticas na educação infantil: Avaliação da aprendizagem autorregulada. L. Frison, & E. Boruchovitch (Org.). *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo* (pp. 146-168). Vozes.

Silva Moreira, J., Ferreira, P., & Veiga Simão, A. M. (2022). Dynamic assessment of self-regulated learning in preschool. *Heliyon*, 8(8), e10035, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10035>

Silva Moreira, J., Ferreira, P., & Veiga Simão, A. M. (2024a). Fostering self-regulated learning in preschool through dynamic assessment methodologies. *PLoS ONE*, 19(3), e0298759, 1-25. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298759>

Silva Moreira, J., Ferreira, P., & Veiga Simão, A. M. (2024b). *Pipo e Mia, cavaleiros da magia*. Cordel D'Prata Editora.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.

Stevenson, C., Hickendorff, M., Resing, W., Heiser, W., & de Boeck, P. (2013). Explanatory item response modeling of children's change on a dynamic test of analogical reasoning. *Intelligence*, 41, 157-168. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.01.003>

Treviño, E., & Godoy, F. (2022). Adapting early childhood education interventions to contexts: Lessons and challenges of using different evaluation designs. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101177. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101177>

Veiga Simão, A. M., Oliveira, S., Silva Moreira, J., & Temudo, M. I. (2022). Assessing the efficacy and social validity of *Criativo*, a curriculum-based intervention to promote self-regulation of writing in Portuguese elementary education. *SAGE Open*, July-September, 1-16. <https://doi.org/10.1177/21582440221117133>

Venitz, L., & Perels, F. (2019a). The promotion of self-regulated learning by kindergarten teachers: Differential effects of an indirect intervention. *International Electronic Journal of*

Elementary Education, 11(5), 437-448.
<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/784/411>

Veraksa, N., Shiyan, O., Shiyan, I., Pramling, N., & Pramling-Samuelsson, I. (2016). Communication between teacher and child in early child education: Vygotskian theory and educational practice. *Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 221-243. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133091>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walk, L. M., Evers, W. F., Quante, S., & Hille, K. (2018). Evaluation of a teacher training program to enhance executive functions in preschool children. *PLoS ONE* 13(5), e0197454. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197454>

Weiland, C., McCormick, M., Mattera, S., Maier, M., & Morris, P. (2018). Preschool curricula and professional development features for getting to high-quality implementation at scale: A comparative review across five trials. *AERA Open*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2332858418757735>

Zetzmann, N., Böhm, T., & Perels, F. (2021). *Design of an educational game to foster self-regulated learning* [Conference paper]. European Conference on Game Based Learning, Brighton, United Kingdom.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Anexo 1. Abordagem multimétodos do Método ADAAEP, considerando o modelo de aprendizagem autorregulada, adaptado pelos autores.



Anexo 2. Sistema de categorias do tema *Práticas de aprendizagem autorregulada, operacionalização e exemplos*

		Operacionalização	Exemplos
Tema	Práticas de aprendizagem autorregulada	-	-
Categoria	Mudanças	Apoio à melhoria ou alteração de práticas educativas num sentido mais autorregulatório.	“Senti que este projeto me trouxe uma transformação pessoal e, conseqüentemente, a minha prática pedagógica também mudou.”
Subcategoria	Reflexão sistemática	Oportunidade para refletir com mais frequência sobre o que o educador faz e porque o faz.	“(…) de uma forma mais intencional e reflexiva.” “Pude escutar, interiorizar e recordar alguns princípios sobre a aprendizagem de que já não me lembrava.”
Subcategoria	Relação com as crianças	Organização de momentos um-para-um entre o educador e cada criança.	“Passei a ter um tempo individual com cada criança.” “Como tive de escrever o que as crianças diziam e faziam, isso ajudou-me a conhecê-las melhor.”
Categoria	Transferibilidade	Influência do modelo autorregulatório cíclico e faseado nas atividades de sala, fora do contexto do projeto; aplicação de estratégias treinadas na intervenção a outras atividades e projetos.	“O projeto é giro e deu-nos ferramentas que podem ser aplicadas noutros projetos.” “Espero continuar a usar alguns princípios aprendidos neste projeto.”

Notas sobre as autoras:

Janete Silva Moreira

janetepsilva@gmail.com

CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

<https://orcid.org/0000-0001-7504-0291>

Paula Costa Ferreira

paula.ferreira@campus.ul.pt

CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

<https://orcid.org/0000-0001-8679-4566>

Ana Margarida Veiga Simão

amsimao@psicologia.ulisboa.pt

CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

<https://orcid.org/0000-0003-3652-5573>

Contribuição das autoras

Conceptualização, metodologia, recursos, validação, gestão do projeto e escrita: Janete Silva Moreira, Paula Costa Ferreira, Ana Margarida Veiga Simão.

Supervisão: Paula Costa Ferreira, Ana Margarida Veiga Simão.

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer ao grupo de investigação ProAdapt, do Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI) da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Um especial agradecimento às crianças da Educação Pré-escolar e os seus educadores de infância pela participação e colaboração. Agradecemos também aos revisores que contribuíram para melhorar o nosso trabalho.

Financiamento

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., através de uma bolsa de investigação atribuída ao primeiro autor (SFRH/BD/137715/2018).

Declaração de conflito de interesses

As autoras declaram a não existência de conflito de interesses.

Recebido em: 25/07/2024

Aceite, depois de revisão por pares, em 30/09/2024

O cesto dos tesouros em creche: experiências e reflexões

The basket of treasure in daycare: experiences and reflections

Rita Leal
Diana Simões

Resumo

Assumindo uma visão da criança dos 0 aos 3 anos de idade como uma criança ativa, competente e capaz, vive-se e problematiza-se a proposta do cesto dos tesouros (CT) em contexto de creche. Com base numa metodologia qualitativa, implementam-se cinco sessões do CT, tendo sido os dados recolhidos registados através de vídeos e notas de campo. A exploração de duas crianças de 12 e 18 meses com objetos não estruturados centrou-se em ações como agarrar, bater, deixar cair, deslocar objetos e/ou colocar na boca. Estes resultados sustentam o comprovado por autores da psicologia e do desenvolvimento infantil de que as crianças aprendem observando, agindo ativamente sobre, imitando, colocando hipóteses e comprovando-as ou refutando-as. Potencializando a ação espontânea das crianças e respeitando a sua capacidade de agir e tomar decisões sobre o que lhes diz respeito, os resultados apresentados contribuem para olhar o quotidiano da creche como um espaço potenciador da autonomia e do desenvolvimento da criança, com um tempo pedagógico com identidade própria que se (re)constrói na observação, escuta e relação e interação com o outro (objetos, pares, adulto(s)/educador) e com impacto na qualidade e bem-estar desejados.

Palavras-chave: cesto dos tesouros; creche; explorações; qualidade e bem-estar.

Página | 125

Abstract

Assuming a view of the child from 0 to 3 years of age as an active, competent and capable child, the proposal of the basket of treasures (BT) is experienced and problematized in the context of a daycare center. Based on a qualitative methodology, five BT sessions were implemented, with the collected data recorded through videos and field notes. An exploration of two children aged 12 and 18 months respectively with unstructured objects focused on actions such as grabbing, hitting, dropping, moving and/or putting them in their mouth. These results support what have been proven by psychology and child development authors, that children learn by observing, working on, imitating, posing hypotheses and proving or refuting them. By fostering children's spontaneous actions and respecting their ability to act and make decisions about what concerns them, the presented results contribute to viewing the daily life of daycare as a space that enhances children's autonomy and development. It highlights the importance of pedagogical time with its own identity, which is (re)constructed through observation, listening, and interactions with others (objects, peers, adults/educators), and has an impact on the desired quality and well-being.

Keywords: basket of treasures; daycare; explorations; quality and well-being.



1. Introdução

O cesto dos tesouros (CT), como uma modalidade de brincar heurístico, assume, atualmente, uma expressiva relevância no campo da educação em creche como uma proposta pedagógica que potencia o desenvolvimento e aprendizagem da criança até aos 3 anos de idade. A criança é livre de explorar e experimentar diversos materiais e objetos sem um propósito definido à priori, tendo o adulto/educador a missão de criar condições que permitam essa exploração e experimentação livres e atentas (Goldschmied & Jackson, 2006). Compreendendo, assim, o CT como uma forma de brincar espontâneo da criança em contexto de creche, identificaram-se e analisaram-se evidências sobre as explorações que duas crianças (de 12 e 18 meses) realizaram ao longo de cinco sessões implementadas. Os resultados alcançados, olhados e discutidos numa perspetiva pedagógica, pretendem potenciar uma reflexão sobre o que é (ou pode ser) o quotidiano pedagógico da creche e as explorações que se criam e vivem neste contexto.

É urgente repensar e transformar discursos e práticas educativas em contexto de creche que se centram na execução de atividades cujo propósito é a celebração de dias festivos (e.g. dia da alimentação) ou o cumprimento de temáticas/conteúdos presentes no plano anual de atividades (e.g. animais, outono). Partilhar dinâmicas diferenciadas de intervenção, envolvimento e agência das crianças pequenas naquilo que lhes diz verdadeiramente respeito é desconstruir uma visão da criança dos 0 aos 3 anos como alguém que “ainda é incapaz, que se encontra sujeito às regras estabelecidas pelo adulto, ao ser que sabe menos, tem menos força, menos idade, menos experiência, menos conhecimento... menos... menos...” (Esperança et al., 2024, p. 20). A criança pequena, dos 0 aos 3 anos de idade, é, por oposição, naturalmente curiosa, aberta e motivada, capaz de explorar e aprender sobre o meio que a rodeia e, portanto, ativa e competente (Marques et al., 2024; Portugal, 2012).

O desenvolvimento do estudo aqui apresentado foi acompanhado de várias questões que nos foram surgindo em torno desta proposta pedagógica que é o CT, levando-nos a refletir sobre a nossa prática educativa e a problematizar o conhecimento (re)construído: em que imagem de bebé/criança se sustenta a proposta do CT? Que qualidade educativa permite alcançar quanto às relações e interações que se estabelecem entre as crianças, os outros e o meio que as envolve? Que condições são necessárias criar nos contextos para alcançar essa qualidade? Será o CT uma proposta diferenciadora que permite o desenvolvimento holístico das crianças em contexto de creche? Esta análise e problematização constantes contribuem para uma (re)configuração educativa do trabalho desenvolvido em contexto de creche, onde se valoriza (i) a observação e escuta da criança, (ii) as relações que se estabelecem com outras pessoas, objetos e espaços, e (iii) a intencionalidade educativa e o papel do adulto/educador. As respostas encontradas, sustentadas nos resultados alcançados, são percecionadas como caminhos que ampliam e aprofundam outras possibilidades de viver(mos) a creche e permitem fundamentar o trabalho pedagógico desenvolvido neste contexto.

2. Corpus teórico

2.1. A primeira infância: da criança ao contexto

Os primeiros anos de vida são considerados verdadeiras oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento integral e holístico da criança a todos os níveis: de saúde, de crescimento e amadurecimento cerebral, de iniciativa afetiva e social, de aquisição e aperfeiçoamento dos movimentos. Nos primeiros três anos de vida, as aquisições feitas pela criança acontecem a um ritmo elevado e “todos os estímulos são importantes para que a criança atinja o seu potencial” (Leitão, 2018, p. 34). Desenvolvimento e aprendizagem e educação e cuidado são assim conceitos indissociáveis que permitem um crescimento e evolução saudável da criança pequena (Marques et al., 2024). A satisfação das suas necessidades quando respondidas de forma atenta num ambiente rico e adequado de experiências permite a (re)construção de uma pedagogia do cuidado centrada numa visão respeitadora da criança como cidadã valorizada e respeitada na sua agência e envolvimento, com voz, competência e ação no seu quotidiano e/ou num contexto social e educacional específico (Grupo Projeto Creche, 2016; Tomás, 2017).

O desenvolvimento da criança na primeira infância acontece por etapas, mas de forma holística. O desenvolvimento motor centra-se no crescente controlo e aperfeiçoamento da postura e dos movimentos. O desenvolvimento cognitivo relaciona-se com a capacidade de pensar, compreender e conhecer, havendo lugar à aprendizagem sensorial, à exploração e experimentação e ao desenvolvimento da memória. O desenvolvimento socio-emocional permite à criança estabelecer relações interpessoais, exprimindo-se e sentindo emoções (Leitão, 2018; Papalia et al., 2006).

A creche, enquanto comunidade social e cultural de referência para a criança pequena, pode ser um lugar de excelência onde o desenvolvimento ocorre de forma harmoniosa através do alargamento da rede de relações e interações da criança quando em contacto com outras crianças e adultos. O adulto/educador é um mediador destas relações e interações, alguém atento e sensível às necessidades, interesses e bem-estar das crianças, capaz de promover condições adequadas e experiências de aprendizagem e desenvolvimento significativas (Marques et al., 2024; Portugal, 2012).

2.2. O brincar heurístico: uma oportunidade educativa em creche

Brincar é a ação espontânea da criança e, por inerência, um meio privilegiado para promover relações e interações significativas. Quando acontece num ambiente educativo que dispõe de materiais diversificados e de pessoas comprometidas com ações intencionais e fundamentadas em conhecimentos específicos tem como resultado o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e sociais, havendo espaços e tempos para que a criança, como ser curioso e social que é, tome decisões, resolva os seus próprios problemas e tenha iniciativa (Post & Hohmann, 2007).

O brincar heurístico surge (também) como mais uma forma de brincadeira quando a criança, explorando materiais não estruturados, descobre ou alcança a compreensão de algo por si. As crianças querem saber *coisas*, querem mostrar e conversar sobre essas *coisas*, querem fazer para saber e entender melhor como funcionam essas *coisas* (Fochi, 2021). E isto acontece porque, durante os primeiros anos de vida, existe “um grande

impulso de explorar e descobrir por si mesma a maneira como os objetos se comportam quando são manipulados” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148). Este tipo de atividade exploratória espontânea proporciona à criança uma experiência agradável e dá-lhe liberdade para fazer as suas próprias descobertas, estimulando o desenvolvimento e a aprendizagem (Araújo, 2018).

O brincar heurístico tem como propostas o CT, a bandeja de experimentação e o jogo heurístico. Estas propostas são realizadas tendo em conta a faixa etária e as características do desenvolvimento das crianças, mas todas se baseiam nos pressupostos de (i) potencialização da atividade espontânea da criança, (ii) criação de condições para apoiar essa atividade, respeitando a liberdade e singularidade de cada uma, e (iii) utilização de materiais não comercializáveis (Araújo, 2018). Neste artigo, e no estudo realizado, debruçámo-nos especificamente no CT.

2.3. O cesto dos tesouros (CT): uma experiência pedagógica

A proposta pedagógica de Goldschmied e Jackson (2006) do CT parte da imagem da criança já discutida anteriormente como ser ativo, competente e capaz, destacando-se a forma de manipular os objetos (tesouros) que são colocados num cesto. As crianças fazem trocas, escolhem, experimentam e interagem com objetos que lhes chamam a atenção. A curiosidade da criança é então estimulada pela diversidade de objetos que é colocada à sua disposição através de um cesto e da organização de um conjunto de sessões em torno desse cesto (Araújo, 2018; Bitencourt et al., 2018; Goldschmied & Jackson, 2006).

No CT, o cesto a utilizar deve ser em vime, com bordas baixas para que as crianças tenham acesso aos objetos e possam agir sobre eles com intencionalidade. Quanto aos objetos a colocar dentro do cesto, devem ser variados e oferecer diferentes possibilidades de exploração (e.g. ter tamanho, forma, peso, cheiro e textura distintos), mas também devem ser seguros para a criança (e.g. sem pontas afiadas, resistentes e de tamanho adequado à idade) e fáceis de higienizar a cada sessão implementada. Quanto ao espaço onde decorrem as sessões, deve ser um local tranquilo, silencioso, confortável e seguro, sem circulação ou intervenção de pessoas e sem outros estímulos para as crianças, sendo o centro da sua atenção o cesto com os objetos (Bitencourt et al., 2018; Goldschmied & Jackson, 2006).

As sessões do CT são desenvolvidas a pares ou em pequenos grupos (máximo de três elementos), com crianças que já conseguem permanecer sentadas, de forma a alcançar os objetos que estão dentro do cesto. O adulto/educador deve também ter em conta os interesses das crianças e a satisfação das suas necessidades básicas (e.g. sono, alimentação, higiene). O tempo de duração das sessões é determinado pelo interesse da criança. Durante as sessões, o adulto/educador tem a oportunidade de observar cada criança, de forma individual e/ou com os pares, permanecendo ao nível das crianças e intervindo o menos possível na brincadeira. É importante que não estimule, elogie ou direcione a criança para o que deve fazer. O papel do adulto é criar condições para que a criança tenha prazer em explorar os objetos por si mesma, sem responder às expectativas de quem a observa. Durante as sessões podem ser feitos registos através de fotografias, vídeos e notas de campo, sendo que estes registos permitem uma análise mais profunda da ação da criança e a tomada de decisões pedagógicas e estratégicas em sessões futuras (Bitencourt et al., 2018; Goldschmied & Jackson, 2006).

3. Materiais e métodos

Partindo de uma metodologia qualitativa (Bodgan & Biklen, 1994), o estudo desenvolvido parte da questão “que explorações fazem duas crianças de 12 e 18 meses durante cinco sessões de CT em contexto de creche?”.

Para responder à questão formulada organizaram-se e implementaram-se cinco sessões do CT com duas crianças participantes, uma de 12 meses (o João^{*}) e outra de 18 meses (a Tânia^{**}), que frequentavam a creche de uma Instituição Particular de Solidariedade Social da região centro de Portugal. A seleção destas duas crianças foi intencional, uma vez que eram as duas crianças que despertavam primeiro da sesta, podendo usufruir, após a mesma, das sessões do CT de forma apropriada e em local adequado para o efeito e sem interromper as necessidades de sono das restantes crianças que integravam o grupo. As sessões foram implementadas durante três semanas (uma semana no mês de novembro de 2022 e duas no mês de dezembro de 2022), às segundas e às terças-feiras, após o momento de sesta das crianças. O tempo de duração de cada sessão variou entre os 15 e os 30 minutos (18/19 minutos a sessão mais curta e 23/24 minutos a sessão mais longa), sendo o término definido pelo desinteresse demonstrado pelas crianças participantes. O local escolhido para as sessões foi uma sala da instituição que ficava ao lado da sala de atividades que as crianças participantes frequentavam. Era uma sala que estava disponível no horário pretendido, era confortável e acolhedora, silenciosa, com luz natural, e do conhecimento das crianças participantes, embora não frequentada regularmente por estas. O cesto em cada sessão foi colocado sempre em cima do tapete que acabou por ser o espaço que delimitava a área física da ação das crianças participantes. O cesto continha trinta objetos, mais especificamente, objetos naturais (uma pinha, um pau, duas pedras com tamanho e formato diferente, dois bugalhos diferentes, uma casca de árvore, uma romã, um limão, uma laranja, uma rodela de madeira e um pau de canela), objetos provenientes de materiais naturais (um pincel, uma colher de madeira, uma rolha de cortiça e uma espátula de madeira), objetos de inox (uma taça e uma colher), objetos de cartão (dois rolos com tamanhos e diâmetros diferentes), objetos de esponja (um rolo), objetos de vidro (um frasco), objetos de plástico (uma taça, uma tampa, uma cápsula de café, uma mola da roupa e uma bola de ping-pong), objetos de borracha (uma bola de ténis), e um esfregão de arames e um esfregão verde utilizados na cozinha. Os objetos foram selecionados tendo em conta o indicado nas pesquisas realizadas sobre o CT e também a diversidade de exploração sensorial que podiam proporcionar às crianças (e.g. exploração sonora e/ou exploração gustativa).

Para a recolha de dados das sessões do CT, com o objetivo de identificar e analisar evidências sobre as explorações que as duas crianças participantes faziam do cesto e dos objetos disponibilizados, optámos por usar uma câmara de filmar, colocada num tripé, na sala, numa posição que permitiu captar o cesto e todo o espaço do tapete. A par do registo videográfico, que possibilitou a revisão das sessões e uma análise mais

* O João (nome fictício) gatinhava e rastejava, imitava comportamentos observados, sorria, chorava, reagia a vários sons, direcionava o olhar com intenção, procurava objetos, palavra e produzia vocalizações. Vivía com o pai, com a mãe e com o irmão mais velho, perto do local onde se situava a creche.

** A Tânia (nome fictício) tinha iniciado a marcha de base alargada na semana anterior à implementação da primeira sessão do CT, imitava comportamentos observados, sorria, chorava, reagia a vários sons, utilizava o gesto para comunicar o que pretendia, procurava objetos, produzia vocalizações e algumas palavras (“não”, “papa”, “água”), já tinha iniciado o jogo simbólico. Vivía com o pai e a mãe, perto do local onde se situava a creche. Eram os avós maternos que a iam buscar à creche.

detalhada de comportamentos não visíveis ou perceptíveis no momento da observação, também optámos por fazer notas de campo sobre o que observávamos em cada sessão. Do total dos registos videográficos realizados, transcreveram-se, posteriormente, seis minutos por vídeo (dois minutos no início de cada sessão, dois a meio e dois minutos no final de cada sessão), perfazendo no total trinta minutos de explorações transcritos. A análise dos dados recolhidos é centrada numa análise descritiva detalhada desses trinta minutos transcritos e das notas de campo registadas.

Durante o desenvolvimento do estudo, adotámos um comportamento ético ligado a uma atitude de responsabilidade e respeito para com as crianças participantes e todos os intervenientes educativos, pedindo a autorização necessária à direção da instituição e aos encarregados de educação das crianças participantes para estar naquele espaço e recolher dados (som e imagem) durante as explorações realizadas, procurando não interferir nas mesmas (Graue & Walsh, 2003).

4. Resultados

Os resultados do estudo aqui apresentados centram-se na reação das crianças às sessões do CT e nas explorações realizadas com os objetos do cesto.

Nas cinco sessões implementadas, ao entrarem na sala, o João e a Tânia dirigiram-se autonomamente ao cesto, pegando em objetos disponíveis. Apenas no início da segunda sessão foi possível observar que o João não se dirigiu de imediato ao cesto e preferiu observar a Tânia, enquanto se mantinha perto do adulto. O adulto manteve a sua posição e disponibilidade, e sem interferir com o João nem o incentivar a se deslocar até ao cesto, aguardou pela sua reação. Dois minutos depois o João aproximou-se do cesto e pegou na taça de inox.

Nas sessões implementadas foram várias as vezes que o João e a Tânia se dirigiram ao cesto, agarrando objetos (Tabela 1), explorando-os e/ou largando-os no chão quando pretendiam ir buscar outros ao cesto ou agarrar algum que já estivesse no chão. O João explorou mais objetos na sessão um (treze objetos) e menos na sessão quatro (três objetos), sendo a média do número de objetos explorados de oito. Os objetos mais explorados pelo João foram a bola de ping-pong (em todas as sessões), e a tampa vermelha, o pincel e a taça branca de plástico (explorados em quatro sessões). A Tânia explorou mais objetos também na sessão um (quinze objetos) e menos na sessão cinco (cinco objetos). A média de objetos explorados pela Tânia foi de doze, sendo os objetos mais explorados a taça de inox, a bola de ping-pong e a tampa vermelha (utilizados em todas as sessões), assim como o frasco de vidro, a taça branca e o limão (explorados em quatro sessões). Numa visão conjunta, as duas crianças exploraram mais objetos na primeira sessão (dezassete objetos) e menos na última sessão (oito objetos). A bola de ping-pong foi o objeto mais explorado e, de seguida, a tampa vermelha, a taça branca de plástico, a taça de inox e o pincel. Oito objetos não foram explorados em nenhuma sessão: a mola da roupa, a pinha, o pau, o bugalho, a casca da árvore, a rodela de madeira, o pau de canela e a cápsula de café.

Tabela 1

Objetos explorados pelas crianças durante as cinco sessões do CT.

		Objetos do CT																														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
S1	J	X			X	X		X	X			X						X				X	X	X				X	X		X	
	T	X		X	X	X		X			X	X	X					X				X	X				X	X	X		X	
S2	J	X			X						X	X		X								X						X	X	X		X
	T	X			X		X			X	X		X				X						X	X				X	X	X		X
S3	J	X			X			X		X			X														X	X			X	
	T	X			X	X		X		X			X						X			X	X				X	X	X		X	
S4	J				X																						X				X	
	T				X	X	X	X	X	X	X			X									X	X			X	X	X		X	
S5	J	X			X	X		X						X														X			X	
	T				X									X														X	X		X	

Legenda: 1. Pincel, 2. Mola da roupa, 3. Rolha de cortiça, 4. Bola de ténis, 5. Bola de ping-pong, 6. Colher de inox, 7. Rolo de cartão grande, 8. Rolo de cartão pequeno, 9. Esfregão de arame, 10. Esfregão verde, 11. Colher de pau, 12. Espátula de madeira, 13. Taça de inox, 14. Pinha, 15. Pau, 16. Pedra pequena, 17. Pedra grande, 18. Bugalho grande, 19. Bugalho pequeno, 20. Casca de árvore, 21. Romã, 22. Limão, 23. Laranja, 24. Rodela de madeira, 25. Pau de canela, 26. Frasco de vidro, 27. Taça de plástico, 28. Rolo de esponja, 29. Cápsula de café, 30. Tampa vermelha, S1. Sessão 1, S2. Sessão 2, S3. Sessão 3, S4. Sessão 4, S5. Sessão 5, J. João, T. Tânia.

Depois de agarrarem alguns objetos, observando as suas características, o João e a Tânia começaram a agir sobre eles, realizando várias ações: colocar os objetos na boca, bater com eles no chão, no tapete e até na parede, transportá-los pela sala, colocá-los uns dentro de outros, atirá-los, deixar cair... Os excertos seguintes evidenciam algumas destas ações:

“O João segura na romã com as duas mãos, explora-a rodando e a Tânia continua a olhar para o João de pé, com a chupeta na boca e a bola de ténis na mão direita (...) O João volta a deixar cair a romã e coloca-se em quatro apoios (mãos e joelhos no chão) para a ir apanhar. A Tânia dirige-se à romã, agacha-se, e agarra-a com a mão esquerda, mantendo a bola de ténis na mão direita” (Excerto de transcrição da sessão um).

“A Tânia coloca a colher de inox na boca, dá uma volta sobre si, com o braço direito esticado, fazendo movimentos verticais com ele enquanto roda (...) A Tânia coloca a colher dentro do frasco de vidro e caminha em direção ao João (...) Segura a colher e bate com ela na cabeça do João duas vezes” (Excerto de transcrição da sessão quatro).

As crianças participantes combinaram diferentes objetos para bater um no outro, mas também bateram com diferentes objetos no chão, no tapete e até na parede da sala. Bater com os objetos foi um movimento muito repetido nas sessões e que, por norma, veio associado a sorrisos e/ou pequenas vocalizações que pareciam emitir alegria.

Outra forma de exploração dos objetos, demonstrada com mais frequência pela Tânia, consistiu em colocar e retirar objetos de dentro uns dos outros (e.g. a bola de ping-pong e a tampa vermelha dentro da taça branca, o pincel dentro do frasco de vidro e/ou a colher de pau dentro do rolo de esponja). Esta ação levou a que as crianças experimentassem outras combinações, por exemplo a tapar/vedar/cobrir. Na sessão dois, a Tânia procurou tapar a taça branca com a tampa vermelha, rodando, com persistência, o pulso de forma a encaixar a tampa na taça. Não conseguindo fechar a taça com a tampa, aproximou-se do cesto e pegou no rolo.

Várias vezes, o João e a Tânia exploraram os objetos do cesto colocando-os na boca (e.g. a romã, a bola de ténis). Na sessão quatro, a Tânia uniu esta exploração oral com o brincar ao faz-de-conta, levando a colher de inox do frasco de vidro à boca do João e depois à sua própria boca, em movimentos repetidos, fazendo de conta que estavam a comer algo. Associada à coordenação óculo-manual necessária para levar objetos à boca, foi possível observar também que estas crianças transportaram objetos de um lado para o outro com partes do seu corpo (e.g. utilizando as mãos, mas também os ombros como faz a Tânia na sessão quatro quando transporta o limão e a bola de ping-pong nos ombros e caminha pela sala) e transferiram objetos de uma mão para a outra com destreza, principalmente quando já tinham objetos numa mão e queriam agarrar noutro objeto.

No decorrer das sessões do CT, o principal interesse demonstrado pelas crianças eram os objetos presentes no cesto. Contudo, houve momentos em que a presença do par também despertou interesse, principalmente quando essas ações envolviam a produção de um som (e.g. o som produzido pelo objeto a bater no tapete captava a atenção da outra criança que olhava e se virava para o local de onde vinha o som produzido). Estas ações levaram algumas vezes à imitação do comportamento observado. Apenas na sessão dois, ocorreu um conflito de pares por ambas as crianças quererem o mesmo objeto. O João retirou da mão da Tânia a tampa vermelha e a Tânia começou a chorar. De imediato, o João, por sua iniciativa, devolveu o objeto à Tânia, permanecendo com a taça de inox que já tinha na mão e, juntos, batem com os objetos no chão.

5. Discussão de resultados

As reações do João e da Tânia ao cesto dos tesouros permite uma reflexão sobre quem é esta criança pequena, em contexto de creche. A curiosidade, o interesse e a vontade de descobrir coisas novas impulsionam a criança pequena na exploração autónoma do que a rodeia (Marques et al., 2024). Os objetos do quotidiano, colocados nesta experiência investigativa num cesto, incitam a criança a tomar a iniciativa e a tomar decisões sobre que objetos escolher e descartar, o que agarrar, como, com que partes do corpo e/ou o que fazer com eles. A imagem da criança implícita a esta experiência é de um ser curioso, social, com iniciativa e capaz de tomar decisões sobre o ambiente em que está inserida. É também uma criança competente e capaz de aprender sobre as coisas, ou seja, de construir conhecimento sobre os objetos. É capaz de criar hipóteses sobre o que acontece com os objetos e agir com a intenção de comprová-las ou refutá-las (Bitencourt et al., 2018). E como é que os resultados

demonstram que estas crianças aprendem? Através da observação (olhar para) dos objetos, de ações sobre os mesmos utilizando os sentidos (e.g. colocar na boca, bater para ouvir o som), da imitação de ações do outro (neste caso o par). O CT parece ser, assim, uma proposta pedagógica que permite observar como as crianças aprendem e se desenvolvem e, conseqüentemente, permite conhecê-las e agir de forma intencional e fundamentada. Os resultados obtidos corroboram a ideia de que brincando e interagindo a criança aprende e se desenvolve a nível motor, cognitivo e social (Leitão, 2018; Papalia et al., 2006).

O tempo variável de cada sessão do CT leva-nos à relevância da compreensão de que cada criança é um ser individual e único, com ritmos próprios de aprendizagem que necessitam ser priorizados em detrimento dos tempos das instituições (Fochi, 2001; Portugal, 2012). Sendo os grupos de crianças em creche numerosos torna-se fácil sobrepor necessidades institucionais de gestão (e.g. todos comerem à mesma hora, realizarem a sesta à mesma hora) ao olhar individualizado de cada criança. Mas onde fica o tempo de qualidade e de bem-estar vivido por cada bebé/criança? Serão os recursos humanos disponíveis os necessários para alcançar a qualidade educativa que se almeja? O CT parece ser uma estratégia que, partindo da existência de um rácio adulto-criança adequado ao contexto e desenvolvida em pequenos grupos (na experiência aqui apresentada por duas crianças), e dando destaque ao papel atento e de observador do adulto/educador, dá resposta a estes interesses e necessidades mais individuais, promotores do desenvolvimento e da aprendizagem.

A exploração diferenciada do número de objetos do CT também remete para o processo individual de desenvolvimento de cada criança (a Tânia explorou mais objetos talvez por ser a criança mais velha e ter outro desenvolvimento) e para a construção de conhecimento através da experiência e repetição. Na primeira sessão foram explorados mais objetos e na última menos, talvez pelo facto de as crianças terem aprofundando o seu conhecimento sobre os mesmos e terem ido, com o tempo, respondendo à sua curiosidade. A satisfação da curiosidade junto com a aprendizagem poderá ter levado à menor seleção de objetos de sessão para sessão ou à construção de objetos preferidos selecionados para explorar mais tempo nas últimas sessões. Também existiram objetos que nunca foram selecionados nem explorados. Esta situação também poderá estar relacionada com as vivências das crianças, não sendo estas tábuas-rasas, mas seres repletos de experiências (Marques et al., 2024). Paus, cascas de árvore, bugalhos e pinhas eram objetos que estavam à entrada da IPSS e que as crianças, muitas vezes na sua rotina, ouviam dizer para não mexer. Teriam esses discursos ouvidos frequentemente influenciado esta interação de objetos? Por oposição, os objetos mais explorados foram aqueles que faziam parte da rotina do João e da Tânia (e.g. as taças na hora da refeição ou do brincar ao faz de conta, o pincel na hora de pintar e as bolas na hora de brincar).

O número e diversidade de objetos do CT (trinta objetos para duas crianças) também nos fez refletir. Embora os autores Goldschmied e Jackson (2006) falem em sessenta objetos no cesto, compreendemos que a diversidade é importante. Por um lado, permitirá responder à curiosidade das diversas crianças que os exploram e apoiar a tomada de decisões e, por outro, como os resultados parecem sustentar, diminui a possibilidade de conflitos entre crianças que poderão querer e disputar o mesmo objeto. Mas não serão também estas situações potenciadoras de aprendizagem? No momento

de conflito vivenciado, a Tânia comunicou com o João através do choro e o João poderá ter aprendido que essa é uma forma de comunicação e que poderá ser replicada numa outra situação em que se querará obter algo.

Quanto à logística de implementação do CT, e partindo da experiência vivida reconhecendo as suas imensas potencialidades educativas a partir dos resultados alcançados, também nos surgiram algumas questões para reflexão/discussão: como lidar com a ausência do adulto/educador do grupo de crianças nos momentos de sessões em pequenos grupos? Quantas sessões de cada proposta do CT serão necessárias para que todas as crianças do grupo tenham a oportunidade de viver esta experiência com tempo e significado? São questões para as quais ainda procurámos resposta (nas pesquisas e também em experiências futuras), conscientes da relevância da (re)construção de uma equipa educativa alinhada (que vai para além do adulto/educador) que, em conjunto, dialoga e atribui um significado e intencionalidade à ação educativa que permite, num quotidiano em creche ético, comprometido e responsivo, o desenho de redes de apoio e colaboração fortes e sustentadas.

6. Considerações finais

O CT é uma proposta pedagógica que visa promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena através da sua ação espontânea que é brincar. Nesta experiência, com os vários objetos, as crianças participantes realizaram várias ações: pegar, colocar na boca, bater noutros objetos e/ou no chão e na parede, brincar ao faz de conta, colocar objetos dentro de outros, fazer rolar objetos, deixar cair a diferentes alturas e posicionar os objetos em diferentes partes do corpo. As suas ações permitiram a realização de várias aprendizagens através da observação, exploração, experimentação, imitação, relação e interação com o outro. A proposta pedagógica do CT contribui, assim, para a criação de um quotidiano pedagógico em creche diferenciado, baseado na observação, escuta e interação da criança, tão necessário ao desenvolvimento e bem-estar de cada criança que o integra. Um adulto/educador disponível e observador, através do CT e num processo educativo consciente, participado e colaborativo, (re)constrói um olhar individualizado e único de cada criança, percebe os seus interesses, preferências e necessidades, compreende e regista as evoluções, conhece profundamente cada criança e o contexto e toma decisões pedagógicas sustentadas com implicações diretas na ação e no ambiente educativo.

7. Referências bibliográficas

Araújo, S. (2018). A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a educação e cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 139-160). Porto Editora.

Bitencourt, A., Ribeiro, F., Marques, I., Ceron, L., Fochi, P., Pauli, V., & Heck, V. (2018). Cesto dos tesouros. In P. Fochi (Org.), *O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI* (pp. 59-84). Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Esperança, A., Marques, M., & Leal, R. (2024 - no prelo). O que sabemos sobre a primeira infância? Caminhando para uma história integradora. In R. Leal, I. S. Dias, S. Correia, A. Esperança, & M. Marques (Orgs.), *Quem é a criança que vemos? Histórias de uma experiência formativa em contexto de creche* (pp. 19-28). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Fochi, P. (2021). Da escuta à agência da criança: Ser sujeito, ator e autor no processo de aprendizagem. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre a Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola* (pp. 149-155). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/6346>

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Artmed Editora.

Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Grupo Projeto Creche (2016). *Newsletter 2: A criança em contexto de creche*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. <https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/News2.pdf>

Leitão, A. (2018). Desenvolvimento normal. In N. L. Antunes, *Sentidos* (pp. 33-70). Lua de papel.

Página | 135

Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8.ª ed.). Artmed.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: Gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 13-20. <http://hdl.handle.net/10400.21/7045>

Notas sobre as autoras:

Rita Leal

rita.leal@ipleiria.pt

Centro de Estudos em Educação e Inovação,
Instituto Politécnico de Leiria
<https://orcid.org/0000-0001-6684-2700>

Diana Simões

edu.diana.epi@gmail.com

Escola Pátio da Inês
<https://orcid.org/0009-0007-8378-470X>

Exploração de ideias matemáticas usando elementos naturais na educação pré-escolar

Exploration of mathematical ideas using natural elements in early childhood education

Patrícia Gomes
Helena Luís
Neusa Branco

Resumo

O artigo apresenta um estudo realizado na Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar cujo objetivo é identificar os contributos da utilização de elementos naturais presentes em ambiente exterior para a aprendizagem da matemática na educação pré-escolar. O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo, tendo por base a implementação de uma proposta pedagógica com um grupo de crianças de pré-escolar. No presente artigo são apresentadas duas situações matemáticas que envolveram o uso de elementos naturais pelas crianças. Os dados foram recolhidos através de observação participante, notas de campo do processo de resolução das situações e registos fotográficos dos trabalhos das crianças. Os resultados evidenciam a utilização de elementos naturais como materiais manipuláveis não estruturados que fizeram emergir a contagem, a cardinalidade de conjuntos, a seriação, a exploração de grandezas como o comprimento e de figuras geométricas mais familiares para as crianças, bem como a resolução de problemas. Potenciaram também a exploração do meio envolvente, em particular, dos seus elementos naturais, verificando-se ser um contexto com contributos relevantes para a aprendizagem da matemática.

Página | 137

Palavras-chave: ambiente exterior; aprendizagem da matemática; educação pré-escolar; elementos naturais.

Abstract

The paper presents a study carried out as part of the Supervised Teaching Practice (PES) of the master's degree in Pre-School Education, which aim is to identify the contributions of using natural elements from the outdoor environment to learning mathematics in early childhood education. The study followed a qualitative approach, with a descriptive and interpretative focus, based on the implementation of a pedagogical proposal with a pre-school children group. The paper presents two mathematical situations involving the use of natural elements by the children. The data was collected through participant observation, field notes of the process of solving the situations and photographic records of the children's work. The results show that the use of natural elements as unstructured manipulative materials brought out counting, the cardinality of sets, sorting, the exploration of quantities such as length and geometric figures that are more familiar to children, as well as problem solving. They also encouraged the exploration of the environment, particularly its natural elements, which proved to be a context with relevant contributions to learning mathematics.

Keywords: early childhood education; mathematics learning; natural elements; outdoor environment.



1. Introdução

O ambiente exterior à sala, ainda no recinto do jardim de infância ou fora deste, pode proporcionar diversas experiências estimulantes, pelo que deve também ser usado como ambiente educativo. Dada a importância desse espaço e dos elementos que oferece para o desenvolvimento das crianças e para a aprendizagem em diversos domínios, considerou-se relevante estudar o contributo da integração de elementos da natureza, de modo particular, para a aprendizagem da matemática. Estimular a aprendizagem da matemática através do ambiente educativo exterior e natural ajuda as crianças e os educadores de infância a descobrirem o mistério e o fascínio da aprendizagem e do mundo exterior (Moss, 2009). É possível promover uma abordagem dinâmica, que permita ao mesmo tempo que as crianças interajam com o ambiente natural e utilizem elementos produzidos pela natureza presentes nesse ambiente para compreender conceitos matemáticos, de forma prática e lúdica. Aprender matemática ao ar livre estimula a motivação das crianças, o que reforça a importância de integrar a natureza no processo educativo das crianças (Pambudi, 2022). Assim, cabe aos adultos o papel de proporcionar à criança momentos de exploração livre e de aprendizagem de ideias matemáticas na natureza, relevantes para o seu desenvolvimento. Neste sentido, foi implementada uma proposta pedagógica com o objetivo de promover a utilização de elementos naturais no trabalho das crianças. Nesse contexto, o estudo visa identificar os contributos da integração de elementos naturais em situações educativas, em particular materiais físicos que se encontram na natureza, para o processo de aprendizagem em matemática na educação pré-escolar. Centra-se nas seguintes questões de investigação: (1) Que conhecimentos as crianças evidenciam na resolução de problemas matemáticos quando participam em atividades pedagógicas que promovem o uso de elementos naturais?; (2) Que conhecimentos as crianças evidenciam sobre formas geométricas quando usam elementos naturais nas atividades pedagógicas propostas?.

2. Quadro teórico

2.1. Exploração do ambiente exterior para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças

O ambiente educativo exterior é caracterizado como um espaço enriquecedor para o desenvolvimento das crianças, uma vez que possibilita a realização de uma diversidade de experiências pedagógicas e educativas, proporcionando, também, novas aprendizagens significativas para as crianças. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) apresentam o espaço exterior também como um ambiente educativo, visto como uma extensão do ambiente educativo interior, permitindo “uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (p. 39).

A aprendizagem no ambiente exterior, na infância, tem sido considerada muito significativa e benéfica para as crianças, uma vez que se reconhece a importância do contacto com o meio envolvente, sendo este um recurso imprescindível para o

desenvolvimento holístico das crianças. A natureza possibilita experiências significativas para as crianças, como o contacto ativo com o ambiente natural e com os seus elementos, e apresenta vantagens que contribuem para o desenvolvimento pessoal, social, cognitivo, emocional, físico e motor das crianças (Wilson, 2011). No contacto com o espaço exterior, as crianças têm a oportunidade de desenvolver e estimular os seus sentidos através dos elementos da natureza. Esse espaço possibilita também o envolvimento em atividades transversais, que mobilizem diversas áreas de conteúdo e que desenvolvam a autonomia, a socialização, a cooperação e a interação. Além disso, o espaço exterior pode favorecer o desenvolvimento de atividades do interesse das crianças. Neste sentido, Hewes (2006) realça o impacto positivo no bem-estar físico e psicológico que o brincar no exterior apresenta para a criança, referindo que “ao brincar no exterior a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais” (p. 64).

2.2 A importância do contacto com elementos naturais e a sua interligação com a aprendizagem matemática

O presente trabalho foca-se na utilização de elementos naturais pelas crianças, em particular materiais físicos produzidos pela natureza. Estes podem proporcionar diversos estímulos sensoriais e uma grande variedade de utilização e adaptam-se aos interesses e características individuais das crianças, oferecendo várias oportunidades para atividades exploratórias que despertam a curiosidade, o desejo de descoberta e o ímpeto exploratório (Dias, 2021). Quando as crianças têm um contacto com esses elementos naturais, têm a oportunidade de sentir e distinguir as suas características, uma vez que podem tocar, observar, cheirar ou ouvir o som que produzem. Por sua vez, esses elementos naturais tendem a ser mais atrativos e interessantes para as crianças do que objetos manufaturados (Bilton et al., 2017), feitos em plástico, uma vez que não possuem uma utilidade pré-determinada. Além disso, proporcionam às crianças o desenvolvimento da sua imaginação e criatividade, uma vez que possuem “um nível de ambiguidade que permite diferentes interpretações e utilizações, mediante o significado atribuído” (Bento, 2020, p. 15). A criatividade das crianças é uma das capacidades desenvolvidas durante a exploração dos elementos naturais, à medida que procuram novas alternativas no uso educativo de materiais inicialmente concebidos para outros fins (Zabalza, 1998). Ao explorarem elementos naturais, as crianças atribuem-lhes diferentes significados, funções e formas de utilização (Bilton et al., 2017) e é neste processo de atribuição de significados aos objetos que se evidencia a mobilização de diversos conhecimentos relacionados com a área das ciências, da literacia, da matemática, entre outras áreas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) enfatizam a variedade de materiais disponíveis para abordar as noções matemáticas por meio de diferentes abordagens e processos, podendo os materiais constituir um estímulo para a aprendizagem da matemática. Assim, na educação pré-escolar devem ser proporcionados “ambientes de aprendizagens ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo perceções e bases onde alicerçar aprendizagens” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 12). A introdução da matemática na educação pré-escolar tem sido motivada pela importância de permitir que as crianças construam e recriem conhecimentos e desenvolvam a sua imaginação e criatividade,

ajudando a adquirir capacidades essenciais para a vida no mundo (Lopes, 2007). Neste sentido, os educadores de infância devem considerar os “aspectos ligados a atitudes e disposições de aprendizagem (curiosidade, atenção, imaginação, criatividade...) mas também uma variedade de processos gerais, como a classificação, a seriação, o raciocínio, e a resolução de problemas” (Silva et al., 2016, pp. 74-75).

De acordo com Vries et al. (2022), as crianças aprendem brincando. No entanto, é necessário que um adulto ofereça orientação e apoio no processo de aprendizagem. Neste sentido, os educadores de infância podem promover o desenvolvimento do conhecimento matemático das crianças ao oferecer-lhes um ambiente que seja rico, onde o pensamento crítico seja incentivado, a originalidade seja reconhecida, as explorações sejam apoiadas e os materiais disponibilizados estimulantes (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2007).

Um aspeto importante do trabalho na educação pré-escolar, no domínio da matemática, é o desenvolvimento do sentido do número: “é através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido do número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações” (Silva et al., 2016, p. 76). A contagem oral é uma das primeiras experiências matemáticas utilizadas pelas crianças (Castro & Rodrigues, 2008). As crianças começam por criar as suas próprias sequências antes de aprenderem a correta (tentativa e erro). A contagem e a sequência oral constituem as bases sobre as quais se desenvolvem as competências matemáticas posteriores. Desde cedo, as crianças começam a aprender a contar e a compreender a ordem correta dos números. Todo este processo não se limita a dizer os números, mas envolve também compreender o seu significado e as relações entre os números. Além disso, ao praticarem a contagem de objetos, fazendo a correspondência um a um, as crianças conseguem desenvolver o princípio de cardinalidade, isto é, compreender que o último número contado representa a quantidade total dos objetos (Castro & Rodrigues, 2008). Todo esse trabalho pode surgir em situações problemáticas que envolvem recursos naturais que estão presentes no ambiente exterior. A contagem de objetos implica o domínio de certas competências que se desenvolvem através da experimentação e da observação, tais como compreender que cada objeto corresponde a um único termo da contagem, evitar perder ou repetir objetos, entender o conceito de cardinalidade e perceber que a contagem não depende da ordem dos objetos (Castro & Rodrigues, 2008). As crianças, ao longo do tempo, começam a aprender uma sequência numérica ordenada, a agrupar objetos em conjuntos e a identificar padrões numéricos, o que pode decorrer num contexto natural, não estruturado.

A exploração do ambiente exterior e dos seus elementos naturais pode também ser um contexto relevante para o trabalho em geometria. As crianças, desde cedo, começam a desenvolver conceitos matemáticos e aptidão de raciocínio espacial (Mendes & Delgado, 2008). É comum que, na idade pré-escolar, as crianças reconheçam as formas com base na sua aparência e as associem a objetos mais familiares. Clements e Sarama (2009) mencionam que as crianças constroem as suas próprias ideias geométricas, sendo que, inicialmente, podem não ser capazes de distinguir uma forma de outra, embora mais tarde se tornem capazes de as identificar, utilizando objetos familiares idênticos. Numa fase inicial, as crianças podem não considerar as características e propriedades para definir as formas, mas, posteriormente, começam a

utilizar propriedades específicas para atribuir significado às características de uma forma.

3. Metodologia do estudo

O estudo é de natureza qualitativa, com um cunho descritivo e interpretativo. A investigação qualitativa é crucial para obter conhecimento, envolvendo diferentes áreas disciplinares e utilizando uma diversidade de métodos para recolher e analisar dados (Gonçalves & Marques, 2021). Nesta abordagem, o investigador encontra-se envolvido na observação, análise e avaliação, estando a sua capacidade interpretativa articulada com as situações que observa. O presente estudo foi desenvolvido no estágio de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância do Mestrado em Educação Pré-escolar, em que o estagiário assume o papel de investigador e de educador de infância. Com o foco na aprendizagem da matemática na educação pré-escolar, participaram no estudo 13 crianças de entre as 21 crianças que integravam o grupo. Os participantes foram selecionados por serem as crianças mais velhas da sala e com maior facilidade de comunicação, tendo todas já quatro anos. Tratava-se de um grupo de crianças sociável e recetivo, com uma relação forte com os adultos e com as restantes crianças e mostraram-se extremamente curiosas em relação ao ambiente à sua volta.

O estudo visou identificar o contributo da utilização de elementos naturais presentes em ambiente exterior, em particular materiais físicos presentes na natureza, para a aprendizagem matemática dessas crianças, sendo os dados recolhidos do trabalho que realizaram em torno de propostas pedagógicas que fomentam o uso desses elementos. Assim, os dados foram recolhidos por meio de observação participante, registos fotográficos e notas de campo, no momento de realização das atividades pelos participantes. A observação participante permitiu compreender os acontecimentos no contexto em estudo, permitindo a “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, pp. 24-25). As observações referentes às produções das crianças, à sua interação com os elementos e as suas explicações foram registadas nas notas de campo. Nas notas de campo foram registadas as ações, os comportamentos e as reações dos participantes no estudo durante cada proposta, nomeadamente as verbalizações que expressaram sobre o seu trabalho. Os registos fotográficos permitiram, num momento posterior, aceder novamente ao trabalho das crianças e analisar com maior detalhe as ideias matemáticas que estiveram envolvidas em cada proposta.

Para a participação das crianças, nesta investigação, foram acautelados princípios éticos, sendo garantido que a sua participação não provocava qualquer prejuízo e existindo o consentimento dos encarregados de educação ou pais dos participantes.

Neste artigo são apresentadas e analisadas as duas primeiras situações, de entre as quatro que constituíram a proposta pedagógica. Todas as situações envolveram a utilização de elementos da natureza (Quadro 1) e as crianças foram estimuladas a desenvolver capacidades matemáticas.

Quadro 1

Elementos naturais das situações 1 e 2 da proposta pedagógica

Situação	Elementos da natureza utilizados
Situação 1: “Pedras e mais pedras”	- Pedras
Situação 2: “Apanha o maior de número de paus!”	- Paus

Os dados foram organizados por situação e a sua análise seguiu uma abordagem indutiva, evidenciando as ideias matemáticas que emergiram do trabalho das crianças, cruzando as diversas fontes de dados.

4. Resultados

Apresentam-se, de seguida, os resultados decorrentes da implementação das tarefas identificadas na situação 1 e na situação 2.

4.1 Pedras e mais pedras

Parte 1. A situação matemática envolveu a utilização de pedras de diferentes tamanhos. Foram formados dois conjuntos, com quantidades de pedras diferentes e com pedras de tamanhos diferentes, um com pedras mais pequenas, mas com mais pedras, e outro com pedras maiores, mas com um menor número de pedras. No problema proposto às crianças, a educadora questionou qual dos dois conjuntos tinha mais pedras, tendo estas de justificar a sua escolha. Duas crianças apontaram que o conjunto maior, com maior número de pedras, era aquele que continha as pedras maiores (Figura 1), mencionando “é este, porque tem as pedras grandes!”. Verifica-se que as crianças associaram o tamanho das pedras à quantidade de pedras no conjunto. Esta associação confirma que as crianças compararam os conjuntos com base em características visuais, como o tamanho dos objetos e não na cardinalidade de cada um dos conjuntos.

Figura 1

Criança a indicar como conjunto com maior número de pedras o que tinha pedras maiores



A maioria das crianças optou por contar as pedras uma a uma, em cada um dos conjuntos, fazendo a correspondência um a um entre cada pedra e a palavra referente a cada número da sequência numérica. Após essa contagem, e reconhecendo a

cardinalidade de cada um dos conjuntos, uma criança exclamou: “Eu contei todas as pedras e este monte [apontando como mostra a Figura 2] tem mais!”.

Figura 2

Criança a indicar como conjunto com maior número de pedras o que tinha pedras mais pequenas



Duas crianças indicaram imediatamente o conjunto das pedras mais pequenas como sendo o conjunto com maior número de pedras, apenas por observação. Perceberam que o número de pedras num conjunto não depende do tamanho das pedras que o constituem. Uma delas comentou: “Este monte parece maior, as pedras são grandes, mas este tem mais pequeninas”.

Num novo desafio, organizaram-se dois novos conjuntos diferentes com as pedras, tendo ambos pedras grandes e pequenas, mas quantidades diferentes (Figura 3). Uma criança observou e comentou de imediato: “Este montinho [na esquerda da figura] tem algumas pedras grandes e poucas pequeninhas, e este [na direita da figura] tem uma, duas... duas grandes e muitas pequenas, é este que tem mais”, reconhecendo uma maior quantidade de pedras pequenas por comparação, sem precisar de fazer a contagem. Nesta nova situação, algumas crianças contaram as pedras em cada conjunto para determinar a sua cardinalidade e indicarem em qual havia maior quantidade. As crianças fizeram a contagem correspondência um a um e atribuíram um número da sequência numérica a cada objeto, descobrindo o número de pedras de cada conjunto. A maioria das crianças conseguiu, a partir dessa contagem, comparar os dois conjuntos e concluir que o conjunto da direita continha mais pedras do que o da esquerda, observando que, apesar do da esquerda ter mais pedras de maior dimensão, o da direita tinha maior quantidade de pedras. Contudo, uma criança continuou a indicar como conjunto com maior quantidade de pedras aquele que continha mais pedras de maior dimensão, apesar de o total de pedras ser em menor número. Isto sugere que, para esta criança, o conceito de quantidade de objetos num conjunto ainda pode estar mais associado ao espaço que estes ocupam, do que ao número de objetos no conjunto.

Figura 3

Organização de dois novos conjuntos



Parte 2. Como as crianças deste grupo já estavam familiarizadas com as formas geométricas no plano, foi-lhes solicitado que utilizassem as pedras de cada conjunto para formarem duas formas geométricas planas distintas sobre a mesa, descrevendo em seguida a sua representação. Começaram por ser questionadas se para elas seria possível fazer um círculo ou um quadrado. Foi também exemplificado que poderiam mencionar o número de lados, se tinha linhas curvas ou retas, as semelhanças com outras figuras conhecidas, ou até mesmo classificar as figuras quanto ao número de lados. A maioria das crianças fez representações de círculos, triângulos ou quadriláteros, em particular, retângulos, possivelmente por serem as figuras geométricas com as quais estavam mais familiarizadas na sala. A representação da Figura 4 foi associada pela criança ao círculo, isto por procurar representar uma linha curva. Ainda que as suas representações não sejam exatamente circulares, as crianças associam as suas representações a objetos circulares que conhecem no dia a dia: “fiz um círculo com as pedras igual ao círculo amarelo das presenças”; “esta bola parece a bola do futebol”.

Figura 4

Representação de um círculo



A representação de polígonos não foi rigorosa devido à natureza do material, mas ao explicarem as suas figuras as crianças mostraram reconhecer que estas são delimitadas por linhas retas e que têm vértices. Na Figura 5, a criança procurou representar um polígono, tentando que todos os lados fossem representados por pedras alinhadas sobre uma linha reta. Neste caso, a figura tem quatro lados, não se verificando da parte da criança preocupação em que os lados fossem todos iguais ou que estivessem paralelos dois a dois.

Figura 5

Representação de um quadrilátero



A Figura 6 mostra a representação de um triângulo: “o triângulo parece uma fatia de pizza e tem 3 partes [contou cada lado e representou o número de lados com os dedos]” e “o triângulo que fiz não tem bicos, mas o triângulo tem!”. A criança demonstrou compreender a relação entre a forma e as suas características, no que

respeita ao número de lado, quando conta e representa o número de lados com os dedos, e no que respeita aos elementos do triângulo, como sendo os vértices, identificando que não era possível representá-los com as pedras.

Figura 6

Representação de um triângulo



Nesta situação “Pedras e mais pedras!”, as crianças melhoraram a sua capacidade de contagem de objetos e a noção de cardinalidade, bem como a sua capacidade de distinguir a quantidade de elementos dos atributos dos próprios elementos. Começaram por comparar conjuntos com base nas características visuais e não na sua cardinalidade, mas com o trabalho realizado, com conjuntos com diferentes tipos de pedras, perceberam que o número de pedras num conjunto não depende da dimensão das pedras. Apenas uma criança continuou a revelar dificuldades no decurso desta situação. Além disso, nesta situação tiveram oportunidade de construir figuras planas como círculos, triângulos e quadriláteros, mostrando, nas suas explicações, compreender a forma e algumas propriedades das figuras, relacionando-as com objetos familiares. As crianças procuraram alinhar sobre uma linha reta as pedras para representar os lados dos polígonos que queriam construir. Esta proposta permitiu destacar algumas propriedades das figuras, permitindo também que as crianças identificassem que não era possível fazer uma representação exata.

4.2. Apanha o maior número de paus!

Esta situação tem início com a recolha de elementos naturais no ambiente educativo exterior pelas crianças, desafiando-as a recolher o maior número de paus que conseguissem, com diferentes comprimentos e espessuras (Figura 7).

Figura 7

Autonomia na exploração do espaço exterior para recolha de paus



Parte 1. Na sala, as crianças foram desafiadas a ordenar os paus por comprimento, por ordem crescente. Uma criança questionou o significado de crescente, tendo sido

exemplificado que teria de ordenar do mais pequeno para o maior, no que respeita ao seu comprimento. Na sua atividade, uma criança utilizou apenas três paus (um pequeno, um médio e um grande) e ordenou-os da esquerda para a direita (Figura 8), referindo: “Está a subir assim do pequeno e o grande, mas daqui pode do grande para o pequeno, dá duas”, “vou subir a montanha e vou descer”. Neste caso, a criança compreendeu, não só o conceito de ordem crescente (do menor para o maior), como também reconheceu a ordem decrescente (do maior para o menor).

Figura 8

Ordenação dos paus por ordem crescente do seu comprimento, usando apenas três paus



Outra criança utilizou vários paus com aproximadamente o mesmo comprimento que dispôs horizontalmente, não conseguindo identificar os maiores e os mais pequenos para os colocar por ordem crescente (Figura 9). Foi necessário sugerir que dispusesse os paus sobre a mesa, de modo alinhado lado a lado, e começasse por ordenar um número mais reduzido de paus. Isso permitiu que a criança se concentrasse em comparar apenas dois ou três paus de cada vez, dispendo-os lado a lado para a comparação direta, o que tornou mais fácil para perceber as diferenças de comprimento.

Figura 9

Disposição horizontal de paus para posterior ordenação



Ao longo do processo, surgiram algumas expressões das crianças que indicaram que elas reconheceram a grandeza comprimento e usaram esse atributo dos elementos naturais para classificar e organizar os objetos de forma ordenada: “o pequenininho é aqui primeiro, depois vem outro mais grande e aqui um mais grande!” (Figura 10).

Figura 10

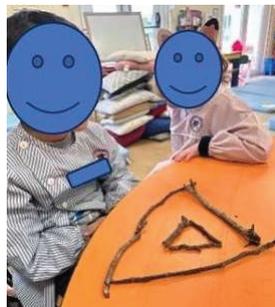
Ordenação de paus por ordem crescente do seu comprimento



Parte 2. Foi proposta às crianças a realização de duas figuras geométricas de diferentes dimensões usando os paus recolhidos, tendo as crianças representado: triângulos e quadriláteros, em particular, trapézios, quadrados e retângulos não quadrados. Duas crianças representaram triângulos de diferentes dimensões, procurando obter figuras semelhantes (Figura 11). Conseguiram identificar propriedades comuns às duas figuras, o número de lados, classificando-as corretamente.

Figura 11

Construção de dois triângulos de diferentes dimensões



A criança que fez o triângulo pequeno trouxe uma perspetiva criativa ao mencionar “este é mais canininho do que este, este é o bebé e este é a mãe, olha aqui o bebé está dentro da barriga da mãe”. Esta observação revelou uma ligação ao jogo simbólico, no qual os paus foram utilizados para representar o triângulo, mas a criança também atribuiu à sua criação uma situação imaginária do quotidiano, simulando uma gravidez. Por outro lado, a criança que fez o triângulo maior referiu “este grande tem 4 paus, mas o triângulo tem 3 partes”, enquanto observava o triângulo presente no mapa das presenças. Esta criança utilizou dois paus para formar um lado do triângulo, mas reconheceu que esta figura geométrica tem três lados.

A Figura 12 mostra retângulos representados por duas crianças, classificação que as próprias atribuíram à forma, utilizando cada uma quatro paus. Na construção do retângulo representado na parte de baixo da figura, não tendo paus com o mesmo

comprimento dois a dois, a criança apenas considerou uma parte do pau para o lado da figura, colocando-os de modo que os lados fossem paralelos dois a dois.

Figura 12

Representação de dois retângulos



Nesta situação, as crianças exploraram o espaço e os elementos naturais e desenvolveram o seu vocabulário matemático. Ordenaram os paus de acordo com o comprimento e identificaram as diferenças entre comprimento e espessura. Usaram esses materiais e recorreram ao atributo já estudado, os comprimentos, para construir formas geométricas com três e com quatro lados. Evidenciaram compreender algumas propriedades, que articularam com a sua percepção da forma de determinado polígono, como sendo o número de lados nos triângulos e o paralelismo e igual comprimento dos lados do retângulo, dois a dois.

5. Discussão de resultados

Os resultados do estudo evidenciam oportunidades de aprendizagem proporcionados pela proposta pedagógica que integrou elementos naturais presentes no ambiente exterior no processo educativo. Em particular nas duas situações apresentadas foram usados paus e pedras, recolhidos com as crianças no ambiente exterior. Ao longo das atividades, as crianças exploraram ideias matemáticas específicas, relativas a contagem, seriação, figuras geométricas e cardinalidade de conjuntos, envolvendo o uso de elementos naturais, como pedras e paus. A utilização de elementos naturais na proposta pedagógica estimulou a motivação das crianças, como também aponta Pambudi (2022) e permitiu que estas tivessem experiências práticas com conceitos matemáticos.

As situações apresentadas promoveram a contagem oral e a de objetos, sendo que as crianças utilizam a contagem oral como uma estratégia para determinar quantidades, resolver os desafios matemáticos e compreender conceitos numéricos. No decorrer das situações, as crianças contaram oralmente cada elemento, apontando e verbalizando os números conforme prosseguiam na contagem, como indicam Castro e Rodrigues (2008). Durante a sua atividade as crianças desenvolveram a sua compreensão de cardinalidade de um conjunto, associando-o ao número de elementos naturais do conjunto e não a atributos desses elementos. As crianças reconheceram assim o princípio de cardinalidade, associando o último número contado à quantidade total de objetos, aspeto que melhorou ao longo das experiências das crianças. Também se verificou a utilização da contagem para identificar o número de lados nas figuras geométricas e para

comparar conjuntos de diferentes tamanhos. A exploração de paus foi relevante para a compreensão da grandeza comprimento e abstração de outros atributos dos elementos naturais para a seriação adequada. O facto de cada criança ter situações diferentes, por ter recolhido elementos diferentes no ambiente exterior, introduziu uma dinâmica rica no que respeita à discussão das ideias matemáticas, evidenciando assim a importância da orientação da parte do educador como apontam Vries et al. (2022). No que respeita ao reconhecimento das formas geométricas, as observações feitas pelas crianças, ao longo das duas propostas, refletem as opiniões de Mendes e Delgado (2008) sobre como as crianças em idade pré-escolar começam a reconhecer e a descrever as formas, tendo por base as suas perceções e experiências com objetos familiares. Nos resultados verificam-se situações de crianças que associaram uma figura geométrica a um objeto do seu quotidiano, o que demonstra uma compreensão inicial das formas. Além disso, representaram figuras geométricas mais simples. As crianças também conseguiram identificar as propriedades das figuras que criaram, nomeadamente, o número de lados e a forma, como defende Clements e Sarama (2009) e Mendes e Delgado (2008).

6. Considerações finais

Estes resultados evidenciam que as utilizações de elementos naturais presentes no ambiente exterior nas situações da proposta pedagógica criaram a oportunidade para as crianças explorarem conceitos matemáticos de forma lúdica. Estes resultados vão ao encontro do expresso por Bilton et al. (2017), que defendem que as crianças que contactam com materiais não estruturados conseguem abordar diversos conceitos matemáticos e que são uma mais-valia. Quando as crianças têm a oportunidade de contactar com elementos naturais são estimuladas a explorar, a experimentar e a criar, despertando a sua curiosidade natural. Esses materiais ofereceram uma variedade de formas, texturas, cores, tamanhos e espessuras, o que desafiou as crianças a atribuir novos significados e a encontrar formas de utilização para esses elementos que permitissem representar as ideias matemáticas pretendidas. Assim, os elementos naturais oferecem uma abordagem rica e estimulante para o contacto com conceitos matemáticos e outras áreas de conteúdo e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais nas crianças, como é expresso por Bilton et al. (2017). Uma mobilização mais frequente das oportunidades de brincar na natureza e interagir com os seus elementos na educação de infância poderia ser incentivada, e, como evidenciamos neste estudo, as crianças podem aprender e desenvolver as suas noções matemáticas e a capacidade de resolução de situações problemáticas.

7. Referências bibliográficas

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>

Bento, G. (2020). *Grelha de observação de espaços exteriores em educação de infância: GO – Exterior*. UA Editora.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. ME-DGIDC.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math - the learning trajectories approach*. Taylor & Francis e-Library.

Dias, G. (2021). Descomplicar o espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância*, 122, 16-18.

Gonçalves, S., & Marques, G. (2021). *Manual de investigação qualitativa: conceção, análise e aplicações*. Pactor.

Hewes, J. (2006). *Let the children play: nature's answer to early learning*. Grant MacEwan College.

Lopes, C. (2007). *Crianças e professoras desvendando as ideias probabilísticas e estatísticas na educação de infância*. Gailivro.

Mendes, F., & Delgado, C. (2008). *Geometria - textos de apoio para educadores de infância*. ME-DGIDC.

Moss, M. (2009). Outdoor mathematical experiences: Constructivism, connections, and health. In B. Clarke, B. Grevholm, & R. Millman (Eds.), *Tasks in primary mathematics teacher education. Mathematics Teacher Education, volume 4* (4, pp. 263-273). Springer.

Página | 150

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar* [Tradução portuguesa]. APM.

Pambudi, D. S. (2022). The effect of outdoor learning method on elementary students' motivation and achievement in geometry. *International Journal of Instruction*, 15(1), 747-764. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15143a>

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. ME-DGE. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Vries, E., Thomas, L., & Warren, E. (2022). Teaching mathematics and play-based learning in an indigenous early childhood setting: Early childhood teachers' perspectives. In L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 719-722). MERGA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521030.pdf>

Wilson, C. (2011). *Effective approaches to connect Children with nature*. Department of Conservation of New Zealand.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora.

Notas sobre as autoras:

Patrícia Gomes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Helena Luís

helena.luis@ese.ipsantarem.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e
CIEQV IPSantarém

<https://orcid.org/0000-0002-6947-2597>

Neusa Branco

neusa.branco@ese.ipsantarem.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e
CIAC-PLDIS IPSantarém

<https://orcid.org/0000-0003-4695-0098>

Orientação escolar e profissional em escola pública portuguesa (1969-1970)

School and career guidance in a Portuguese public school (1969-1970)

Mário Silva Freire

Resumo

Descreve-se uma acção de orientação escolar e profissional efectuada em estabelecimento de ensino público de Portugal, Liceu de Portalegre, no ano lectivo de 1969-1970, realizada por um perito orientador, formado na década de 1960, pelo Instituto de Orientação Profissional. Ela envolveu todos os alunos dos 5.º, 6.º e 7.º anos, em número de 251, que frequentavam aquela escola. Daquele número, a 40 alunos foram aplicados testes, de entre os que eram utilizados, na altura, no Instituto de Orientação Profissional. Esta Instituição, criada em 1925, e o trabalho nela desenvolvida pelo seu fundador, Faria de Vasconcelos, foram referências para a investigação no âmbito da orientação escolar e selecção de profissionais e psicologia do trabalho, a nível internacional. Elas contribuíram para contextualizar este estudo. Esta acção, revelando uma vertente acentuadamente psicométrica nos alunos sujeitos a testes, tenta ultrapassá-la com todos os alunos envolvidos, quer através da informação, com base num acervo documental que foi organizado sobre os cursos públicos e privados que na altura existiam e respectivas profissões para que os mesmos apontavam, quer pelo envolvimento dos respectivos encarregados de educação. Não há registos de haver uma outra acção de orientação escolar e profissional, antes de 1970, em escola pública de Portugal.

Palavras-chave: Faria de Vasconcelos; Instituto de Orientação Profissional; Liceu de Portalegre; orientação escolar e profissional; perito orientador.

Abstract

A description of a school and career guidance action carried out in a Portuguese public school, Liceu de Portalegre, during the 1969-1970 academic year, conducted by a guidance expert trained in the 1960s by the Instituto de Orientação Profissional. It involved all 251 students in the 5th, 6th, and 7th grades attending the school. Of those, 40 students were administered tests from the pool used at the time by the Instituto de Orientação Profissional. This Institute, founded in 1925, and the work developed by its founder, Faria de Vasconcelos, were references for research in the field of vocational guidance, selection, and work psychology internationally. They contributed to contextualizing this study. This action, revealing a markedly psychometric approach on the students subjected to tests, attempts to go beyond it with all students involved, both through information, based on a documentary collection that was organized, about the public and private courses that existed at the time and the respective professions to which they pointed, and through the involvement of the respective parents. There are no records of any other school and career guidance action, before 1970, in a Portuguese public school.

Keywords: Faria de Vasconcelos; Institute of Vocational Guidance; Liceu de Portalegre; school and career guidance; guidance expert.

* Este artigo não foi redigido segundo o acordo ortográfico em vigor.



1. Introdução

Um dos aspectos a considerar no trajecto escolar de um aluno, ao chegar ao 9.º ano de escolaridade, é o de encontrar um projecto que o ajude a definir a sua vida futura, no âmbito profissional. Essa altura assume-se, regra geral, como o primeiro momento em que o adolescente tem, de entre as várias áreas de estudos ou cursos profissionais que se lhe apresentam, de escolher um deles. Essa escolha, porém, vem frequentemente acompanhada de indecisões. A orientação escolar e profissional ou, também designada, orientação vocacional, poderá ajudá-lo a fazer uma escolha mais consciente.

Muitos da geração Z, nascidos já neste século, e os da Alpha (nascidos depois de 2010), atravessaram ou estão a atravessar a infância e a adolescência com um smartphone nas mãos. “Passam menos tempo a brincar, a falar, a tocar ou mesmo a manter contacto visual com os amigos e familiares, reduzindo a sua participação em actividades sociais corpóreas, essenciais para o bom desenvolvimento humano” (Haidt, 2024, p. 18).

Esta circunstância desenha novas perspectivas da realidade envolvente, mais transformada, mas também mais indutora de transformação. A pessoa vai desempenhando, em número crescente, papéis diferentes ao longo da vida, de acordo com as circunstâncias em que se encontra e que a cercam. Por isso, hoje, tende a falar-se mais em “desenvolvimento de carreira” do que em “orientação”, seja ela a “escolar e profissional” ou “vocacional”. Trata-se do desenvolvimento humano no qual se integra o “desenvolvimento de carreira” (Super, 1980). Neste intervêm diferentes factores. Considerando apenas a instituição “escola”, esses factores têm a ver com as interações que ela tem com a família, com a comunidade, com os comportamentos dos professores e com o psicólogo escolar, como agente aglutinador e dinamizador (Oliveira et al., 2014).

No século XX, em Portugal, durante várias décadas, foi o Instituto de Orientação Profissional de Lisboa (I.O.P.), criado em 1925 (Decreto n.º 10986 de 31 de Julho de 1925), o órgão do Ministério da Educação que dava respostas neste domínio aos alunos e que a ele tinham de se deslocar. No I.O.P., num tempo em que não existiam psicólogos escolares saídos de universidades portuguesas, o *Curso de Peritos Orientadores* nele ministrado era o único que, no sistema de ensino público, formava técnicos de orientação escolar e profissional. Pretendia-se que estes fossem os responsáveis por Delegações do I.O.P. a estender pelo País. A psicometria era o paradigma que regia os exames de orientação escolar que se faziam no I.O.P.

Entretanto, surgiram os Cursos Superiores de Psicologia públicos, passando os mesmos, alargando-se o seu âmbito, a designar-se por Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação (Decreto-Lei n.º 529/80 de 5 de Novembro).

Pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), o seu art.º 29.º, estabeleceu que:

O apoio no desenvolvimento psicológico dos alunos e à sua orientação escolar e profissional, bem como o apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar, são realizados por serviços

de psicologia e orientação escolar e profissional inseridos em estruturas regionais escolares.

Inicia-se, então, um novo tempo, no que se refere à orientação escolar e profissional, passando ela a ter lugar nas próprias escolas.

Antes dessa época, porém, ainda que de forma pontual, houve uma acção de orientação escolar e profissional que teve lugar numa escola pública portuguesa do interior do País, Liceu de Portalegre, ano lectivo de 1969-1970. Esta acção reflecte o paradigma psicométrico então vigente, apresentando, contudo, algumas diferenças relativamente ao modelo standard da altura. É esta que se descreve neste artigo. Nele se faz um breve enquadramento teórico, evocando Faria de Vasconcelos, o pioneiro da Orientação Escolar e Profissional em Portugal. Apresentam-se o contexto e principais resultados que, apesar da distância cronológica, se crêem como actuais, *mutatis mutandis*.

2. Faria de Vasconcelos e o Instituto de Orientação Profissional

Quando se falava em Orientação Escolar e Profissional, até ao início dos anos 1970, os meios informados sobre este tema associavam-no ao I.O.P. O seu fundador, Faria de Vasconcelos, foi um dos nomes maiores das Ciências da Educação e da Psicologia em Portugal da primeira metade do século XX. A sua obra, no entanto, até há poucos anos, não tinha ainda sido suficientemente salientada e valorizada.

Página | 154

A orientação escolar e profissional, instituída oficialmente através do I.O.P., era, na prática, ignorada pelas instâncias públicas responsáveis pelo Sistema Educativo.

Faria de Vasconcelos liderou ali um conjunto de intervenções, investigando, intervindo em várias áreas ligadas à orientação e selecção profissional, psicologia experimental, psicologia do trabalho, provas de aptidões sensoriais, divulgando-as através do *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, cujo primeiro número saiu em Abril de 1928. Ele colocou o I.O.P. de Lisboa em pé de igualdade com as instituições internacionais congéneres mais prestigiadas.

Realça-se a importância de três contributos que ajudam a compreender a extensão e a profundidade da Obra de Faria de Vasconcelos:

- i) *Obras Completas de Faria de Vasconcelos*, 1986-2011, com pesquisa e organização do Professor José Ferreira Marques, edição da Fundação Calouste Gulbenkian;
- ii) *Uma Escola Nova na Bélgica*, 2015, tradução do Professor Meireles-Coelho e col., com prefácio de Adolphe Ferrière, posfácio e notas de Meireles-Coelho, com edição da Universidade de Aveiro, aquando do centenário da publicação de “Une école nouvelle en Belgique”, a sua obra de maior divulgação, editada em 1915, em Bruxelas, que teve tradução em língua inglesa em 1919 e em língua castelhana em 1920, (Vasconcelos, 2015);
- iii) *António S. Faria de Vasconcelos – Nos meandros do Movimento da Escola Nova: Pioneiro da Educação do Futuro* (Martins, 2019) e *Relembrar e homenagear António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939), Insigne pedagogo albicastrense* (Martins, 2021), dois livros com a coordenação do

Professor Ernesto Candeias Martins, em que vários autores abordam a sua obra sob diferentes enfoques; a edição foi da Câmara Municipal de Castelo Branco, localidade de onde era natural Faria de Vasconcelos, inserindo-se na comemoração do octogésimo aniversário do seu falecimento.

Recorde-se que nos inícios do século XX, o Taylorismo era uma ideia dominante no mundo empresarial. Ele visava “elevar a produtividade, mediante o controle dos tempos e movimentos, o que seria conseguido a partir da supressão dos gestos desnecessários, da eliminação do tempo ocioso e da abolição de comportamentos supérfluos” (Apolinário, 2016, p. 36).

Este conceito foi igualmente transportado e alargado para outros domínios, não fugindo o da Educação. Faria de Vasconcelos inspira-se nas ideias que então andavam em voga sobre alguns aspectos do ensino, tanto nos Estados Unidos como na Alemanha, Inglaterra e Japão.

A psicométrie era um instrumento fundamental nos contextos de selecção, orientação, ergonomia e psicologia do trabalho, ao utilizar um conjunto de ferramentas para a medição de certos desempenhos psicomotores e mentais. Ela, tendo por base o laboratório

(...) é fiel aos pressupostos analíticos que consideram que as funções psicológicas podem ser decompostas em elementos independentes, ou seja: o indivíduo é conceptualizado como tendo ‘características individuais estáveis’, detectáveis estatisticamente, autorizando, portanto, salientar objectivamente as aptidões de cada indivíduo, isoladamente considerado. (Afonso, 2019, p. 298)

Por isso, o I.O.P. possuía um conjunto diversificado de instrumentos necessários para diferentes tipos de exames: antropométricos, medição de reflexos, tipos de inteligência, aptidões, etc.

Faria de Vasconcelos, na sua comunicação ao 2.º Congresso do Ensino Secundário, em 1928, propõe:

Quanto às aplicações dos resultados das provas psicológicas à organização escolar, dois caminhos se oferecem: 1) o sistema das seriações sucessivas em que os alunos pertencentes à mesma classe são agrupados em divisões homogéneas, tendo por base o nível mental e pedagógico: alunos fortes, médios e fracos; 2) o sistema das ‘classes móveis’ em que os alunos são agrupados conforme as suas aptidões e inaptidões especiais para as diferentes disciplinas e formas de actividade. (Vasconcelos, 2009, p. 117)

É neste contexto que se inserem as intervenções levadas a cabo sobre o estudo dos problemas relativos ao nível mental da população das escolas primárias, da população infantil de estabelecimentos especiais, todos da região de Lisboa (Vasconcelos, 2009).

Igualmente, é de relevar o artigo do Boletim do I.O.P. n.ºs 4 e 5 de 1929, intitulado de “Ideia em marcha: as provas de aptidão profissional e de selecção mental nas escolas comerciais e industriais e nos liceus de Lisboa”, pelo qual, na Escola Comercial Veiga Beirão, nos Liceus Passos Manuel, Maria Amália Vaz de Carvalho e D. Filipa de Lencastre, se iniciou “a organização científica das turmas” (Vasconcelos, 2009). Esta traduzia-se em o I.O.P. “fornecer às diferentes escolas indicações valiosas sobre o valor mental dos alunos para o efeito da organização das turmas e adaptação do ensino, além das relativas à sua orientação profissional” (Vasconcelos, 2009, p. 175).

Outro sector a que Faria de Vasconcelos deu relevância foi o da elaboração de estudos sobre diversas profissões, com a designação de *Monografias Profissionais*.

No tempo de Faria de Vasconcelos elas eram incluídas no Boletim do I.O.P., fazendo-se, depois, para cada profissão, separatas. Foram dez as monografias por ele publicadas, de 1928 a 1937, e outras duas, com o director Almada Araújo, como publicações autónomas do Boletim, uma em 1965 e outra em 1968.

Faria de Vasconcelos criou, ainda, no I.O.P. o *Curso de Peritos Orientadores*.

Registe-se, finalmente, que o I.O.P., até à existência de Serviços de Orientação nas escolas, nos finais da primeira metade da década de 1980, realizou muitas centenas de exames de orientação escolar e profissional e muitos foram aqueles que se deslocaram a Lisboa e receberam uma indicação sobre as vias escolares e profissionais a seguir.

Com o número de 1968-1969, 4.ª série, do *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, num artigo não assinado, informa-se do falecimento e da obra de Almada Araújo (Araújo, 1968-1969). Com a morte deste director, termina o modelo de formação de *peritos orientadores* delineado por Faria de Vasconcelos.

3. O Curso de peritos orientadores

3.1. Estrutura

Foi criado e regulamentado pelos Decretos-lei n.º 22753 e 22754 de 28 de Junho de 1933, começando a funcionar no ano lectivo de 1933-1934, segundo o modelo delineado por Faria de Vasconcelos, o qual se manteve até final de 1969, data esta em que se inicia outro modelo de formação.

O que se pretendia que fosse um perito orientador? Este,

[...] tem que ser antes de tudo um psicólogo. A psicologia tem que ser a base e o fecho da sua preparação. Sem psicologia é impossível compreender as capacidades do indivíduo, interpretar a sua conduta, orientá-lo adequadamente, tendo em conta aquilo que ele é e aquilo que ele é capaz de fazer. (Vasconcelos, 2010, p. 923)

Concretizando melhor, Faria de Vasconcelos diz, no Boletim do I.O.P. n.º 1 de 1928, que

[...] para poder orientar convenientemente um indivíduo para uma profissão ou grupo de profissões, duas condições são

necessárias: 1ª – estudar e conhecer o adolescente que se quer dirigir; 2ª – estudar e conhecer a profissão que ele deseja exercer (...). Conhecidas as aptidões que caracterizam uma profissão e conhecidas as aptidões que possui um determinado indivíduo, importa determinar se este indivíduo convém para a profissão que deseja seguir e, no caso negativo, qual a profissão que deve exercer. O problema está, pois, no conhecimento do orientando e no conhecimento das profissões e do mercado de trabalho. (Vasconcelos, 2009, pp. 47-48).

A disposição legal da criação do Curso de Peritos Orientadores indica as suas características, de entre as quais se destacam:

- 1) A admissão à matrícula ser restrita apenas a médicos escolares e a professores profissionalizados, já com formação prévia em psicologia e pedagogia (diplomados com o Curso de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras), com um número máximo de dez candidatos por ano lectivo.
- 2) Haver quatro semestres, de natureza presencial, em que na parte teórica se estudavam as disciplinas de Fisiologia, Psicologia, Sociologia, Economia e Estatística aplicadas à Orientação e Selecção Profissional, Organização da Orientação, da Selecção e das Técnicas Profissionais e Pedagogia do Trabalho Profissional; a parte prática incluía a realização de exames laboratoriais e o estudo de processos de orientandos e relatórios de exames de selecção profissional.
- 3) Como trabalho de campo, o candidato a perito orientador tinha que realizar um estudo de natureza investigativa e elaborar monografias profissionais. Estas tinham que incluir a descrição pormenorizada das profissões seleccionadas (formação, actos executados durante a sua prática, instrumentos utilizados, características psicológicas requeridas, legislação e mercado de trabalho).

No “Jornal de Psicologia” pode ler-se:

Para obterem o respectivo diploma de Curso, os alunos, para além de efectuarem três monografias profissionais, tinham de realizar um trabalho original de investigação experimental de psicologia aplicada à orientação ou selecção profissionais e de realizar um exame final que constava de três partes, sucessivamente eliminatórias, e na seguinte ordem: provas práticas, provas escritas e provas orais. (Pinho, 1986, p. 14)

O tempo de duração do Curso de Peritos Orientadores, com todas as valências que ele implicava, nunca era inferior a quatro anos para os raros que conseguiram completá-lo.

3.2. Constrangimentos

No *Instrumento de Descrição do Fundo do Instituto de Orientação Profissional*, L. 611 do Arquivo Nacional da Torre do Tombo, pode ler-se que as Delegações do I.O.P. “acabaram por não ir adiante, dados os custos de instalação e as necessidades de pessoal especializado” (ANTT, 1995, p. 2).

Confirmando esta afirmação está a declaração do director Breda Simões, referindo-se à inexistência das instituições que o Decreto n.º 22754 refere: “até hoje, não foi criada qualquer delegação do Instituto” (Simões, 1971, p. 47).

Vê-se, pois, que os diplomados pelo Curso de Peritos Orientadores, segundo o modelo de Faria de Vasconcelos, não tiveram grande futuro. Não são conhecidas quaisquer acções realizadas em escolas, sob a tutela do Ministério da Educação, por quaisquer peritos orientadores, diplomados segundo aquele modelo, o qual vigorou até 1969.

Quanto às causas daquelas “necessidades de pessoal especializado”, referidas nos livros da Torre do Tombo, diga-se que a frequência do curso pelos alunos era feita em acumulação com o seu exercício profissional, sem qualquer redução de horas do serviço lectivo, nem qualquer apoio financeiro que compensasse a sua deslocação a Lisboa, caso residissem fora.

Por outro lado, grandes empresas procuravam para os seus departamentos de recursos humanos, alunos do Curso de Peritos Orientadores apenas com a parte curricular feita, bastando a certificação da frequência das disciplinas teóricas e práticas realizada nos dois primeiros anos.

O Curso de Peritos Orientadores, segundo o modelo de Faria de Vasconcelos, de 1933 a 1969, com uma interrupção de 1948-1960, pretendendo ser um marco de inovação e de progresso no sistema de ensino em Portugal, mediante uma formação muito exigente mas também muito restritiva, de especialistas em orientação escolar e profissional, mas com quase nulo empenhamento do poder político, traduziu-se, afinal, na formação de um número reduzidíssimo de profissionais que, na prática, não tiveram oportunidade de exercer nas escolas a sua função de perito orientador.

Nos anos de 1970, com a entrada para director do I.O.P. de Manuel Breda Simões, sucessor de Almada Araújo, verifica-se uma mudança radical na estrutura de avaliação dos alunos do Curso de Peritos Orientadores, sendo extintos os exames e todos aqueles trabalhos que tinha de fazer o candidato a perito orientador “passaram a ser substituídos por uma avaliação contínua” (ANTT, 1995, p. 189). Além disso, aumentou o número de vagas que a ele podiam aceder e os professores que o frequentaram beneficiaram da dispensa total de aulas, mediante a figura de bolseiro.

Com a criação das Faculdades de Psicologia e Ciências de Educação e a posterior saída de psicólogos escolares com formação no campo da orientação escolar e profissional, o I.O.P. vai perdendo a sua importância até à sua integração, em 2014, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Igualmente, o Curso de Peritos Orientadores, perante os novos profissionais saídos das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, acaba por extinguir-se em 1987.

Enfim, aquele sonho de Faria de Vasconcelos de criar delegações do I.O.P. pelo País e a integrar a orientação escolar e profissional no Sistema Educativo, tinha, de outra maneira, sido já concretizado.

4. Acção de orientação vocacional no Liceu de Portalegre, ano lectivo de 1969-1970

Numa época em que nenhuma legislação a contemplava, foi no Liceu de Portalegre que se efectuou no País, pela primeira vez, uma acção de orientação escolar e profissional, em escola pública dependente do Ministério da Educação. Esta intervenção realizou-se com total autonomia do I.O.P., não significando, porém, o não conhecimento por esta entidade da referida acção, a qual colaborou, sem qualquer contrapartida, no fornecimento de todo o material que lhe foi solicitado. Isso deveu-se à disponibilidade do seu novo director, Manuel Breda Simões. Ela foi levada a efeito por iniciativa de um perito orientador (formado segundo o modelo de Faria de Vasconcelos) e professor nesse Liceu, tendo o mesmo entregue no Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa o projecto dessa intervenção. Esta acção não acarretou quaisquer encargos para o erário público, não implicou qualquer redução do horário lectivo do perito orientador, nem houve prejuízo de aulas para os alunos. Ela contou somente com o empenho activo do Reitor, disponibilizando a logística necessária e participando na reunião com os encarregados de educação.

4.1. Objectivos da acção

1. Incentivar os pais a proporcionar condições de autonomia e experiências diversificadas, profissionalizantes e outras, aos seus filhos.
2. Proporcionar aos alunos informações sobre cursos e profissões.
3. Analisar interesses e capacidades, com detalhe, a quatro dezenas de alunos, considerando a sua orientação escolar e profissional.

4.2. Estratégias

4.2.1. Em relação aos pais

A sensibilização dos pais para a orientação vocacional dos seus filhos, considerando o primeiro dos objectivos, teve lugar de dois modos, não alternativos.

Um deles foi feito através de uma carta-circular dirigida aos responsáveis pelos alunos dos 5.º, 6.º e 7.º anos sobre a iniciativa que iria ter lugar, da sua importância e dos seus objectivos. Esclareça-se que estes anos correspondiam, respectivamente, aos actuais 9.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade.

O outro modo de sensibilização consistiu numa palestra, com a presença do Reitor, feita pelo perito orientador, junto dos pais. Nesta palestra explicaram-se as finalidades e as diferentes etapas da acção e o papel de relevo que os pais poderiam ter na educação para a carreira dos seus filhos. Sugeriram-se actividades de ar livre e outras, de natureza profissionalizante ou não, aproveitando os tempos livres, especialmente as férias, em que os filhos teriam oportunidade de descobrir-se melhor nos seus interesses e capacidades.

4.2.2. Em relação a todos os alunos dos 5.º, 6.º e 7.º anos

Registe-se que o número de alunos dos 5.º, 6.º e 7.º anos que, então, frequentava o Liceu de Portalegre, nesse ano lectivo, era de 251.

Esta parte da acção revestiu três fases, sempre com carácter facultativo.

A. Reuniões com os alunos dos 5.º, 6.º e 7.º anos, por turmas, onde foram abordados dois grandes temas:

1. A importância da escolha do caminho a seguir.

Pretendeu tornar-se explícitas as variáveis que deveriam presidir a uma escolha, fossem elas de natureza física, fisiológica, psicológica e socioeconómica.

2. Informações sobre os cursos existentes.

Antes de iniciar-se a acção, foi constituído pelo perito orientador um acervo documental sobre os cursos públicos e privados existentes na altura, nas diferentes instituições, e respectivas profissões para que os mesmos apontavam.

A partir deste dossier, proporcionou-se, quer aos alunos que não consideravam seguir o ensino superior, quer aos que desejavam prosseguir este ensino, informação de planos de estudos e/ou de alíneas do secundário conducentes a cursos para os quais eram habilitações de ingresso o 5.º ou o 7.º ano liceal e características desses mesmos cursos.

B. Realização de palestras por diferentes profissionais:

O objectivo destas palestras era o de oferecer aos alunos o testemunho de alguém que, exercendo certa actividade profissional, os pudesse elucidar sobre o exercício de dada profissão. Pretendia convidar-se profissionais que exercessem profissões que exigissem níveis de escolaridade diferentes. Devido ao tempo escasso de que se dispôs e às limitações dos palestrantes, só puderam ser efectuadas duas palestras, uma na área das Letras e outra na área das Ciências, respectivamente por um advogado e por um médico.

C. Atendimento individual aos alunos.

Este atendimento, de iniciativa do interessado, consistia na disponibilização de informação mais detalhada sobre determinado curso, área de estudos ou profissão e na indicação de pistas para a resolução de problemas de natureza pessoal que estariam a dificultar ou impedir o prosseguimento de estudos. O atendimento tinha lugar todos os sábados, da parte da tarde, e prolongou-se durante o decorrer de toda a acção (cerca de quatro meses).

4.3. Análise psicológica de 40 alunos

Na sequência da carta-circular enviada aos pais, deu-se a oportunidade da realização de um exame de orientação aos alunos.

No universo de 251 alunos dos 5.º, 6.º e 7.º anos, inscreveram-se 182 para exames psicológicos. Em presença deste número, muito superior quer às expectativas havidas, quer ao tempo disponível para a realização da intervenção, quer ao material facultado

pelo I.O.P., foram excluídos, desde logo, os alunos do 6.º ano, uma vez que a opção de escolha não se colocava de maneira imediata.

Quanto aos restantes, prestaram provas 40 alunos, chamados por ordem de inscrição, sendo 20 do 5.º ano e 20 do 7.º ano, distribuídos da maneira indicada no quadro.

Quadro 1

Distribuição dos alunos por idade, ano de escolaridade liceal e sexo

	5.º Ano	7.º Ano	Masculino	Feminino
15 Anos	7	0	3	4
16 Anos	6	1	3	4
17 Anos	2	10	4	8
18 Anos	4	6	7	3
19 Anos	1	2	2	1
20 Anos	0	1	0	1

Fonte: elaboração própria

Nesta análise pesquisaram-se várias capacidades através de testes e de outros instrumentos.

4.3.1. Capacidades analisadas

Inteligência geral (QI)

Na determinação do QI foi utilizado o teste Cattell II, Forma A (Cattell, 1951). A aplicação do teste era feita em grupo.

Inteligência prática

Este tipo de inteligência foi avaliado através do teste Passalong (Science Museum Group, 2024).

Tipo caracterológico

Não sendo de aplicação no I.O.P., foi entendido pelo perito orientador obter uma visão mais globalizada do orientando; recorreu, para isso, aos traços caracterológicos definidos por Berger (Berger, 1950). Utilizou o questionário de Gaillat, forma reduzida, inspirada em Berger, compreendendo 30 questões que identificavam os oito tipos caracterológicos (Gaillat, 1952).

A aplicação do questionário era feita em grupo.

Interesses profissionais

É na adolescência que os interesses profissionais começam a ter relevância. Contudo, vários investigadores se têm debruçado sobre o estudo desta temática em

faixas etárias mais baixas e tentaram identificar características e construir teorias que, de algum modo, podem relacionar e explicar as escolhas profissionais que, mais tarde, irão ser feitas (Freire, 2021).

Relativamente à faixa etária em estudo, utilizou-se o Inventário de Interesses Profissionais de Kuder (Kuder, 1956).

A partir das respostas dadas, era desenhado um gráfico onde poderia ver-se o grau de diferenciação dos interesses inventariados e aquele(s) que predominava(m).

A aplicação do inventário era feita em grupo.

Capacidade de raciocínio científico

O teste PACS (Psychometric Analysis of Capacity Scientific) destinava-se a avaliar a capacidade de raciocínio científico do examinando. Os aspectos a identificar eram os seguintes: inclinação para a experimentação; capacidade de definir com clareza; tendência para a adivinhação; capacidade para descobrir absurdos com aparência lógica; prudência, paciência e cautela; capacidade para distinguir e seleccionar; indução e dedução; precisão na compreensão de um texto; poder de observação.

O tempo de duração da prova era de 2 horas, de aplicação em grupo.

Não foram encontradas referências bibliográficas relativas a este teste.

Memória

Existem vários tipos de memória (sensorial, de trabalho, de longa duração) (Júnior & Faria, 2015). Os testes aplicados inseriram-se no âmbito sensorial e pesquisaram as memórias auditiva e visual.

A *memória auditiva* foi pesquisada através de um teste, adaptado de Lahy, de palavras associadas, com e sem relação entre si, em que eram lidas pares de palavras e, depois, se solicitava ao examinando que escrevesse aquelas de que se lembrava. A pontuação era estabelecida pelo número de acertos.

A aplicação do teste era feita em grupo.

Não foram encontradas referências bibliográficas relativas a este teste.

A *memória visual* analisou-se com um teste, adaptado pelo I.O.P., baseado nos estudos de Sperling (1963).

A aplicação deste teste era feita individualmente.

Raciocínios verbal e abstracto, capacidade numérica e relações espaciais

A bateria de testes DAT (*Differential Aptitude Tests*), era um instrumento constituído por oito testes (Bennett et al., 1956).

A aplicação desta bateria de testes era feita em grupo.

Desenho

A cada examinando foram propostas duas provas de desenho: uma de memória e imaginação e outra de desenho à vista. Pretendia-se ter dois documentos num domínio que, de algum modo, pudesse dar indicações sobre as capacidades do examinando numa área relacionada com as artes.

Estas provas eram de aplicação em grupo.

Redacção de um texto livre

Apresentava-se aos alunos um tema que, pela sua natureza, proporcionasse ser encarado sob vários pontos de vista. Da forma como ele era tratado (ortografia, sintaxe, imaginação, coerência...) poderiam ser retiradas ilações sobre alguns das suas capacidades, no âmbito da escrita.

A aplicação desta prova era feita em grupo.

4.3.2. Informações de natureza escolar e socioeconómica

De natureza escolar

Estes dados pretenderam dar ao orientador uma perspectiva longitudinal do aproveitamento escolar do aluno nas diferentes disciplinas e nos diferentes anos de escolaridade. Nos casos em que se notou uma flagrante discrepância entre os resultados dos testes psicológicos e as classificações obtidas, tentou esclarecer-se junto dos próprios alunos, na entrevista e, em certos casos, até mesmo junto da família, tais discrepâncias.

De natureza social e económica

Estes elementos de informação foram obtidos através das respostas a um pequeno questionário individual em que se perguntava a profissão dos pais e respectivas habilitações, o número de irmãos e respectivas ocupações e situação do examinando dentro do agregado familiar (filho único, irmão mais novo...).

4.3.3. Entrevista

Após a fase de testes, era realizada uma entrevista com cada um dos examinandos, onde estes podiam esclarecer as suas dúvidas, por um lado, e também o perito orientador tornar mais clara alguma da informação já obtida.

4.3.4. Parecer final

Para cada aluno, com base nos dados recolhidos, elaborou-se um relatório, pondo em evidência os pontos fortes encontrados, a partir dos quais se sugeriam cursos ou vias profissionais.

5. Relatório para o GEPAE

Após o termo da intervenção, foi elaborado um Relatório destinado ao Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, entidade a quem se tinha informado do projecto de realização da mesma.

6. Conclusão

Mostrou-se quanto diferentes eram entendidas algumas práticas episódicas do psicólogo nas escolas, na primeira metade do século XX, dentro do paradigma psicométrico, tendo em vista a proficiência das aprendizagens, quando comparadas com as que hoje têm lugar.

A acção que foi descrita representa uma abordagem mais lata da orientação escolar e profissional, comparando-a com a que era realizada no I.O.P., quer por ter lugar em ambiente escolar, quer pela introdução de outras componentes que não fossem as estritamente psicológicas.

Para além dos testes psicológicos aplicados a 40 alunos, a acção abrangeu os 251 alunos, constituintes do universo que frequentava os 5.º, 6.º e 7.º anos daquele estabelecimento de ensino, assim como os respectivos pais.

Nesta acção, entrecruzou-se uma abordagem “clássica”, que era o modelo *standard* praticado na época, baseado em testes psicométricos, com uma abordagem mais abrangente, menos determinista, centrada na pessoa inserida numa sociedade.

Num tempo em que não existiam Faculdades de Psicologia, nem psicólogos escolares formados por estas, a acção de orientação escolar e profissional que se descreveu, realizada em escola pública de Portugal, no interior do País, permitiu aos alunos com menor poder económico, com mais dificuldade em se deslocarem, informarem-se sobre as melhores vias a seguir, nos seus percursos escolares e/ou profissionais. Esta acção proporcionou, pois, uma igualdade de oportunidades entre os alunos, no contexto descrito.

Referências bibliográficas

Afonso, J. A. (2019). Faria de Vasconcelos: da psicologia científica à orientação profissional. Lições e reflexões de uma prática científica e profissional. In, E. C. Martins (Coord.), *António S. Faria de Vasconcelos. Nos meandros do Movimento da Escola Nova: pioneiro da educação do futuro* (pp. 275-322). Câmara Municipal de Castelo Branco.

ANTT. (1995). *Instrumento de descrição do Fundo do Instituto de Orientação Profissional*, L. 611.

Apolinário, V. (2016). A racionalização taylorista da produção e do trabalho. *Revista de Economia Regional, Urbana e do Trabalho*, 5(2), 31-42.

Araújo, A. (1968-1969). *Boletim do Instituto de Orientação Profissional – 4.ª Série*, 7-9.

Bennett, G., Seashore, H., & Wesman, A. (1956). The differential aptitude tests: an overview. *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 35(2), 81-91. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2164-4918.1956.tb01710.x>

Berger, G. (1950). *Traité pratique d'analyse du caractère*. Presses Universitaires de France.

Cattell, R. B. (1951). Classical and standard score IQ standardization of the I.P.A.T. Culture-free intelligence scale 2. *Journal of Consulting Psychology*, 15(2), 154-159. <https://psycnet.apa.org/record/1952-06255-001>

Decreto n.º 10986 de 31 de Julho de 1925. *Criação do Instituto de Orientação Profissional de Lisboa.*

Decreto n.º 11176 de 26 de Outubro de 1925. *Regulamentação do Instituto de Orientação Profissional de Lisboa.*

Decreto-lei n.º 22753 de 28 de Junho de 1933. Criação e regulamentação do Curso de Peritos Orientadores do Instituto de Orientação Profissional.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22753-318538>

Decreto-Lei n.º 22754 de 28 de Junho de 1933. *Criação e regulamentação do Curso de Peritos Orientadores do Instituto de Orientação Profissional.*

Decreto-Lei n.º 529/80 de 5 de Novembro. *Criação das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação.* <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/529-457583>

Despacho n.º 5631/2014, de 28 de Abril. *Integração na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa do Instituto de Orientação Profissional.*
<https://files.dre.pt/2s/2014/04/081000000/1122211223.pdf>

Freire, M. (2021). Preferências profissionais em crianças dos 6-10 anos: estudo transversal de duas populações do concelho de Portalegre, Portugal. *Revista de Psicologia e Educação, 4*(1-8), Universidade da Beira Interior.

Gaillat, R. (1952). *Analyse caractèrielle des élèves d'une classe par leur maître.* Presses Universitaires de France.

Página | 165

Haidt, J. (2024). *A Geração ansiosa - como a grande reconfiguração da infância está a provocar uma epidemia de doença mental.* Dom Quixote.

Júnior, C. A., & Faria, N. C. (2015). Memória. *Psicologia Reflexão e Crítica 28*(4), 780-788.
<https://www.scielo.br/jj/prc/a/kpHrP364B3x94KcHpCkVvQM/?format=pdf&lang=pt>

Kuder, G. F. (1956). *Kuder preference record: examiner manual.* 6th ed. Science Research Associates.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*
<https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Martins, E. C. (Coord.). (2019). *António S. Faria de Vasconcelos nos meandros do movimento da escola nova - pioneiro da educação do futuro.* Câmara Municipal de Castelo Branco.

Martins, E. C. (Coord.). (2021). *Relembrar e homenagear António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939) - Insigne pedagogo albicastrense.* Câmara Municipal de Castelo Branco.

Oliveira, Í. M., Taveira, M. d., & Neves, L. (2014). Sensibilizar professores para o desenvolvimento de carreira dos alunos: relato de uma experiência. *SciELO Brasil - Psicologia: Ciência e Profissão, 34*(2), 512-523.

Pinho, P. B. (1986). Faria de Vasconcelos e a introdução da orientação vocacional em Portugal. *Jornal de Psicologia, 5*(4), 3-16.

Science Museum Group (2024) *Passalong test, London, England, 1937. 2006-12 Science Museum Group Collection* Online.
<https://collection.sciencemuseumgroup.org.uk/objects/co536855/passalong-test-london-england-1937>.

Simões, M. B. (1971). Situação da orientação escolar e profissional. *Cadernos do Instituto de Orientação Profissional n.º 1*.

Sperling, G. (1963). A model for visual memory tasks. *Human Factors*, 5, 19-31.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001872086300500103>

Super, D. E. (June de 1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0001879180900561>

Vasconcelos, F. d. (2009). *Obras completas*, (Vol. IV) (1925-1933). Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, F. d. (2010). *Obras completas*, (Vol. V) (1933-1935). Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, F. d. (2015). *Uma Escola Nova na Bélgica*. Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14513/1/UENB%201%202015%20pt.pdf>

Notas sobre o autor:

Mário Silva Freire
mario.freire@ippportalegre.pt
Instituto Politécnico de Portalegre



Ilustração da capa elaborada na Unidade Curricular de Ilustração I, ano letivo 2023/24

Nota biográfica do ilustrador da capa:



Sou o Danilo Luigi da Graça Évora, tenho 20 anos e venho da cidade da Praia, em Cabo Verde.

Estou a frequentar o curso Design de Comunicação, de que tenho gostado muito. É um curso que desafia a minha mente criativa, algo que sempre quis para a minha vida, pois sempre gostei da área das artes, tendo até alguma experiência em teatro.

Este curso também me tem ajudado a crescer como ser humano, quer pelos professores que o Politécnico de Portalegre possui, quer também pelo que o curso nos pede, já que na vida temos que encontrar soluções em situações complicadas, tal como nós designers temos que fazer.

Nasci a 7 de abril de 2003, numa segunda-feira, e comecei a minha caminhada pela vida com alguns percalços, visto que quase morri no meu nascimento, mas estou aqui seguindo meus objetivos, sempre com um sorriso no rosto.

