

A documentação pedagógica enquanto estratégia de mediação da participação das crianças em creche

ANA TERESA GONÇALVES

teresa.fmg@hotmail.com

Educadora de Infância no Centro Infantil Olivais Sul

Fundação Aga Khan Portugal

Resumo

Este artigo narra a experiência profissional vivida com um grupo de crianças em contexto de creche, no âmbito de um estudo de investigação praxeológica.

Neste estudo ambicionou-se compreender o valor de um ambiente educativo promotor da exploração e da comunicação das crianças até aos três anos.

A partir dos instrumentos e procedimentos de investigação escolhidos, bem como do modo como foi percebida esta realidade de prática, fundamentada na Pedagogia-em-Participação, são descritas e interpretadas as concepções profissionais e o estilo de mediação adotado pela equipa.

Palavras-chave:

Exploração comunicativa; creche; Pedagogia-em-Participação; documentação pedagógica; investigação praxeológica.

Abstract

This article tells about the professional experience acquired with a children's group in childcare context, within the scope of a study of praxeological research.

This study ambioned to understand the value of an educational environment that promotes exploration and communication of children aged up to three years.

With the instruments and investigational procedures chosen, as well as how the results of undergoing this methodology were perceived, based on Pedagogy-in-Participation, the professional conception is both described and interpreted, and the mediation style adopted by the team.

Key concepts:

Explorational communication; childcare context; Pedagogy-in-Participation; pedagogical documentation; praxeological research.

Introdução

Neste artigo é narrado, na voz de uma educadora de infância, o processo de transformação do ambiente educativo de uma sala de 2 anos. No âmbito de uma investigação praxeológica ambicionou-se compreender o valor da documentação pedagógica enquanto estratégia de mediação da participação das crianças na creche do Centro Infantil Olivais Sul¹.

As opções pedagógicas da equipa educativa do contexto onde o estudo se desenvolveu fundamentam-se na Pedagogia-em-Participação – a perspetiva pedagógica da Associação Criança² – que se situa na família das pedagogias participativas. Nesta perspetiva educativa, a Pedagogia é entendida como “um processo de aprofundamento das identidades: cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 33; 2013b, p. 14).

A documentação pedagógica, também assumida neste estudo como um instrumento de investigação, permitiu a análise e integração das

informações recolhidas no contexto e testemunha o processo de transformação do ambiente educativo e de reconstrução da praxis. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), a documentação pedagógica “respeita a natureza holística e multidimensional da criança, assim como revela o contexto da aprendizagem, constituindo-se e instituindo-se como uma praxis reflexiva que, no presente, comunica com a experiência que o antecede para melhor desenvolver e monitorizar o fluir experiencial futuro” (p. 123).

Nesta narrativa, que se escreveu na companhia de pares profissionais, de crianças e de famílias, apresentam-se, por fim, algumas considerações sobre os desafios enfrentados e as aprendizagens alcançadas.

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

Na Pedagogia-em-Participação a criança é vista como um ser com agência e competência participativa “para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 14). Compete ao profissional desenvolver

¹ O Centro Infantil Olivais Sul é uma IPSS do Instituto de Segurança Social, I.P., em Lisboa, gerida, por acordo de gestão, pela Fundação Aga Khan Portugal desde agosto de 2009.

² Em parceria com a Fundação Aga Khan Portugal durante várias décadas e contextualizada no Centro Infantil Olivais Sul.

ações que respeitem e honrem esta imagem de criança e apoiar o seu envolvimento em experiências de aprendizagem em continuidade e interatividade (Dewey, 1971).

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

Os mesmos autores reconhecem que a documentação pedagógica facilita esta jornada de reflexiva e comunicativa, de tal modo que afirmam que “os processos comunicativos devem ser criticamente analisados e reflexivamente negociados para reconciliar os papéis das crianças e dos professores no âmago do processo de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2019, p. 114).

A explicitação de uma gramática pedagógica, que reconhece a criança

como um ser com agência e autonomia, exige do educador uma atitude respeitosa e responsiva no quotidiano da sua *praxis*, como forma de garantia do direito da criança à participação.

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

No entanto, reconhece-se que a observação é uma ação sujeita à subjetividade de quem observa. Esta ação exige que o educador “tome decisões respeitosas, honestas e sensíveis sobre quando, quem o quê e como observar” (Fundação Aga Khan Portugal, p. 65)³.

A organização e edição diária e a partilha semanal com a criança e com o grupo possibilita que a revisitação conjunta da documentação pedagógica se torne numa poderosa estratégia de co-construção da(s) jornada(s) de aprendizagem. Este processo dinâmico “devolve as suas experiências e aprendizagens, desencadeia reflexão, promove a projeção de experiências futuras, permite criar compromissos entre as crianças e a equipa educativa para os futuros processos de aprendizagem

³ Fundação Aga Khan Portugal (2021). A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens

de profissionais, crianças e famílias do Centro Infantil Olivais Sul.

e ensino, permite a planificação solidária” (Oliveira-Formosinho, 2016 como parafraseado em Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 124). A documentação pedagógica, enquanto estratégia de mediação pedagógica, fundamenta a tomada de decisões para a ação educativa nos compromissos criados nesta planificação solidária, dando origem a um novo ciclo de ação documentada.

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

De acordo com a experiência documentada pela Fundação Aga Khan Portugal (2021), é fundamental que o educador conheça e se aproprie de uma multiplicidade de técnicas, estratégias e de instrumentos pedagógicos de observação, ancorados num quadro de referência teórico, que permitam conhecer e compreender as múltiplas formas que as crianças usam para olhar, explorar, descobrir e conhecer o mundo e criar sentido e significado para a ação educativa.

Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2017), documentar favorece a narração da aprendizagem, permitindo à criança a compreensão do que ela aprendeu, de como aprendeu, com quem aprendeu. Possibilita a interpretação de processos e de realizações e a consequente atribuição de significado(s) às experiências que viveu. Por isso, para que se torne inteligível por todos (crianças, famílias e profissionais), importa “elaborar narrativas acessíveis a quem as lê, isto é, narrativas que permitam a criação de sentido e significado, que permitam comunicação e compreensão” (Fundação Aga Khan Portugal, p. 66).

A documentação pedagógica é, afinal, uma *tessitura de narrativas* da jornada de aprendizagem da criança. Por meio dessas narrativas, “a documentação pedagógica tem potencial para revelar um processo dinâmico de crescer no aprender, integrado com o crescer no ser” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 123).

2. Opções metodológicas

O presente estudo desenvolveu-se de acordo com a metodologia qualitativa da investigação praxeológica. Para Formosinho (2016), este tipo de metodologia corresponde às exigências atuais das profissões do desenvolvimento humano, considerando-a útil e rigorosa para a

transformação dos contextos educativos. O rigor é estabelecido na proximidade do investigador com o objeto de estudo e não na distância entre eles.

A intenção de estudar este assunto deveu-se à curiosidade com que se observava e registava as diferentes modalidades de comunicação que as crianças em idade de creche utilizam para se expressar. Por não dominarem a expressão oral, fazem uso de outras linguagens para comunicar sobre aquilo que experienciam no contexto pedagógico. No entanto, reconheciam-se fragilidades na ação/intervenção da equipa, sobretudo na forma como eram potenciadas essas diferentes modalidades de comunicação.

Assumindo, portanto, que a competência técnica dos profissionais poderá ser determinante para a criação de oportunidades de exploração comunicacional, com esta investigação, ambicionava-se entender “a realidade” e discernir de que modo seria possível melhorá-la, no sentido de qualificar as oportunidades de aprendizagem das crianças. Pretendia-se, sobretudo, compreender o potencial da criação de um ambiente educativo que respeitasse as diferentes linguagens que as crianças utilizam para explorar e comunicar. Afinal, de acordo com Oli-

veira-Formosinho e Araújo (2013), esse respeito constitui valor acrescentado na descoberta da cultura.

Para chegar a esse entendimento, foi fundamental encontrar respostas para a seguinte questão de partida: “Como poderá o educador criar um ambiente educativo que respeite os modos de exploração e de comunicação da criança em idade de creche?” (Gonçalves, 2019).

A crença no valor do ambiente educativo determinou o investimento na compreensão dos modos como a equipa poderia melhor intervir junto das crianças. Para isso, investiu-se na reflexão em torno da literatura mais significativa sobre o desenvolvimento da comunicação na infância; compreender a utilidade de uma investigação desta natureza para a transformação do ambiente educativo em estudo; entender o papel da documentação pedagógica enquanto instrumento de mediação pedagógica.

Tendo em conta que a investigação esteve intrinsecamente ligada ao contexto em que se desenvolveu, é pertinente apresentar a instituição e a sua filosofia educativa. O Centro Infantil Olivais Sul é, desde 1978, um estabelecimento integrado, orgânica e funcionalmente, no Instituto de Segurança Social, I.P., com supervisão técnica do Centro Distrital de Lisboa e é, desde agosto de 2009, gerido pela Fundação

Aga Khan Portugal. O Centro teve inicialmente creche familiar, mas desde 2017 oferece as respostas educativas de creche e de educação pré-escolar adotando e contextualizando uma pedagogia participativa – a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Oliveira-Formosinho, 2018) que incorpora a visão e valores da Fundação no que concerne à qualidade fundada numa aprendizagem holística suportada no ecossistema criança-família. De acordo com Oliveira-Formosinho (2018), esta abordagem pedagógica concebe a criança e o adulto como seres com agência e sujeitos de direitos, que dialogam para construir um ambiente educativo que sustente uma prática participativa testemunhal, onde a mediação pedagógica se baseia na documentação.

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

A investigação desenvolveu-se na sala A com um grupo de 8 crianças no berçário, de 12 crianças na sala de 1 ano e de 17 crianças na sala dos 2 anos, com idades compreendidas entre os 6 meses e os 33 meses.

A equipa era constituída por uma educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa em cada um dos anos letivos do estudo. Em termos de tempo, a recolha de informação para a investigação centrou-se nos anos letivos de 2015/2016, 2016/2017 e 2017/2018.

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

Em termos de processos de análise, utilizou-se a triangulação das vozes dos atores (profissionais, crianças e pais), ao longo do tempo na creche. De acordo com Formosinho (2016), esta visão praxeológica que assume a proximidade e a subjetividade do investigador face às informações é de “importância primordial para conseguir uma apreciação mais autêntica das aprendizagens transformativas, dos seus processos e realizações” (idem, p. 25). Outro processo de análise utilizado foi a triangulação de instrumentos pedagógicos de observação, uma vez que interpelam a documentação pedagógica, revelando a

aprendizagem experiencial, situada, contextual e cultural dos atores deste estudo.

3. Narrativa sobre as jornadas de aprendizagem de três crianças numa sala de 2 anos – A tomada de consciência de um estilo de mediação centrado no adulto

A análise da documentação pedagógica das jornadas de aprendizagem de três crianças da sala de berçário à sala de 2 anos permitiu a tomada de consciência e a assunção de um ciclo de ação pedagógica centrado no adulto. Conforme salientam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), os estilos de interação adulto-criança são uma dimensão vital da pedagogia, de tal modo que “mediar a aprendizagem na qual a criança exerce agência, exige autovigilância dos estilos interativos porque nem todos são igualmente promotores do exercício de agência da criança” (idem, p. 18).

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

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

Um excerto da documentação revela, por exemplo, a participação da I. na planificação das experiências de aprendizagem:

A partir de uma imagem da pintura “A Família” de Almada Negreiros, o grupo da sala A tem oportunidade de observar, dialogar e experimentar e, assim, potenciar o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos. Início, em momento (inter)cultural, o diálogo sobre a pintura. Suspendo a minha voz para escutar as ideias das crianças [...]. Em tempo de trabalho em pequenos grupos, desafio a I. a representar a sua família [...] (Gonçalves, 2019).

A exploração de uma imagem de uma obra de arte motivou a escuta das ideias do grupo. No entanto, a proposta que sucedeu e a escolha dos materiais foi decidida exclusivamente pelo adulto. Reconheceu-se, portanto, que a negociação de propósitos entre o adulto e a criança

foi limitada. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) salientam que uma “planificação solidária [...] envolve a complexidade de reunir crianças competentes e professores competentes, ambos tendo o direito de expressar seus propósitos para as situações educativas, para as atividades e projetos” (idem, 123).

Noutro excerto de documentação foi possível refletir sobre a participação do J. na ação:

Em tempo de brincadeiras, jogos e atividades observo que o J. explora os objetos, recriando o seu significado. Reconheço que esses sinais revelam uma forma de representação simbólica. Em momento (inter)cultural, proponho a exploração de objetos antecipadamente selecionados por mim. Preocupe-me que o seu significado não fosse demasiado evidente. [...] A partir do crescente interesse pela proposta, desafio a auxiliar A. a criar uma estória utilizando os mesmos objetos [...] (Gonçalves, 2019).

A exploração de objetos do quotidiano partiu da escuta de um interesse. No entanto a seleção foi feita pelo adulto, tal como a construção da narrativa que foi apresentada pela auxiliar. Reconheceu-se que o J. poderia ter sido envolvido nas duas ações. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) parafraseiam Tomasello (1998) para explicitar o valor

da atenção partilhada na ação pedagógica, afirmando que “não basta para a criança situações interativas que a estimulem, mas criar situações em que, em conjunto, criança e adulto deem atenção a um objeto que se torna partilhado, a uma ação que se torna partilhada” (idem, p. 25).

Noutro processo documentado permitiu refletir sobre a participação do M. na avaliação.

Espontaneamente, em tempo de brincadeiras, jogos e atividades, o M. decide desenhar. Apoio a sua decisão e disponibilizo-lhe lápis de carvão. [...] Documento o momento e registo o que vai relatando [...] (Gonçalves, 2019).

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

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

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

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

A criança participa efetivamente no quotidiano quando o profissional escuta e documenta o que ela faz e, a partir daí, negocia a planificação educativa e cria de compromissos para a ação a desenvolver. Deste modo, “a documentação pedagógica que presta atenção consciente à criança tem no âmago dos seus processos a suspensão ética dos

saberes, fazeres e poderes da educadora para permitir à criança o exercício dos seus saberes, fazeres e poderes” (idem, p. 43).

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

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

Fazer documentação exige a ética da suspensão [...] que permite dar atenção consciente à criança, vê-la e ouvi-la em ação, registar a sua voz, obtendo informação para refletir no contexto e processos educativos em desenvolvimento e, assim, monitorizar o quotidiano. Permite

ainda fazer planificação solidária com as crianças e o grupo, negociando compromissos para a ação educativa provindos dos propósitos das crianças e da intencionalidade educativa profissional (idem, p. 44).

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

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

Em tempo de brincadeiras, jogos e atividades, observo com surpresa que, na área das construções, as crianças são capazes de criar diferentes “ambientes”. Os seus materiais prediletos são as figuras dos animais e os blocos de madeira. A partir desta escuta, planifico a exploração da história de Os Três Porquinhos, por me parecer apropriada para responder ao interesse do grupo: a criação de diferentes “ambientes” na área das construções. Da exploração do conto tradicional

destaca-se a curiosidade das crianças pelos materiais de construção das casas, uma vez que cedem (ou não) ao sopro do lobo. Registo as suas ideias: *É di palhinha. / Paus! / Vai tudo pelo ar! / Tijóus / É muito fóti!* Assumo com elas o compromisso de construção das três casas [...]. A conclusão desse processo sugere o reconto da história em momento (inter)cultural. Registo as suas ideias: *Os poquinhos... São tês. / O mau / Quê mou o rabo!* A solidariedade que o grupo manifesta no final da história d’Os Três Porquinhos revela a sua empatia pela personagem do lobo. Registo as suas ideias: *Coitadinho do ôbo. / Tem dói-dói! [...]* Assume-se um novo compromisso de cuidado do lobo. Em grande grupo escuto as ideias das crianças para o tratamento do lobo. A caixa de primeiros socorros, disponível na área do faz-de-conta, serve o desenvolvimento das suas intenções. Registo as suas ideias: *Tum-tum... Tum-tum* (com o estetoscópio uma das crianças confirma que o lobo está vivo e que respira) / *O penso no dói-dói?!* (Gonçalves, 2019).

A análise deste excerto de documentação pedagógica permitiu criar uma narrativa sobre a jornada de aprendizagem do grupo na sala de 2 anos, sustentada pelas Áreas de Aprendizagem da Pedagogia-em-Participação.

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

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

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

Conclusões

Ninguém ensina nada a ninguém, todos aprendem em comunhão.

Paulo Freire

O presente artigo procurou narrar o processo de transformação do ambiente educativo da sala A, no âmbito de uma investigação praxeológica, que permitiu a autorregulação profissional e a adoção de um estilo de mediação pedagógica (mais) respeitoso dos modos de exploração e de comunicação da(s) criança(s) em idade de creche.

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

Nesta investigação, aprender em companhia, de pares profissionais, por meio da formação em contexto, ajudou a refletir sobre o estilo de mediação pedagógica adotado e a experimentar a construção partilhada da intencionalidade educativa e dos propósitos para a aprendizagem das crianças e do grupo. Aprender em companhia, de crianças, por meio da experimentação da mediação pedagógica solidária, ajudou a compreender que a intencionalidade educativa é permanentemente desafiada a dialogar com os seus propósitos para criar as situações educativas. De tal modo que exige do profissional “imaginação para harmonizar no quotidiano as duas dinâmicas motivacionais – a

da criança e a do adulto” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 40). A Pedagogia-em-Participação, enquanto gramática pedagógica participativa, vê a criança como “portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidade e propósitos” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 41).

Neste sentido, reconhece-se que a criança deve ser respeitada, ouvida, ter direito a resposta e, por isso, incluída no processo educativo. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2018), “só há construção negociada (coconstrução) da ação educativa quando os adultos colaboram com as crianças” (p. 41).

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

A mediação pedagógica que compreende a agência da criança na coconstrução do conhecimento implica, segundo Oliveira-Formosinho (2018), “utilizar a documentação pedagógica para a compreender e

incluir no quotidiano pedagógico” (idem, 43). A documentação pedagógica disponibilizada no portfólio individual da criança, nas paredes da creche, no portfólio profissional é um meio privilegiado para a mediação pedagógica, para descobrir a criança, para a incluir no processo educativo.

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

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

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

rever o processo, para refletir sobre este e melhorá-lo continuamente, até à sua conclusão, se necessário.

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

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

Uma das lições aprendidas com a experiência documentada pela Fundação Aga Khan Portugal (2021) é que “não há receitas para a estrutura, a forma e o conteúdo da documentação pedagógica. Esta está

num continuum experiencial, de reflexão e diálogo com os pares profissionais, com a equipa educativa, com a teoria, com as crianças, com os pais/encarregados de educação e família” (idem, p. 66).

Para terminar, importa realçar que, com esta investigação, ficou claro que a documentação pedagógica não se refere ao registo cronológico de uma sequência de atividades, mas a uma narrativa de aprendizagem que constituirá a sua memória. Segundo Oliveira-Formosinho (2018), documentar é criar “uma narrativa multidimensional que fala de aprendizagens plurais e integradas que nos permitem conhecimento complexo (*complexus* significa, em latim, tecido junto) porque aqueles elementos diferentes são inseparavelmente constitutivos do todo (foram tecidos juntos)” (idem, p. 44).

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

Referências Bibliográficas

Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Formosinho, J. (2016). «Estudando a Praxis Educativa: O Contributo da Investigação Praxeológica», *Sensos* 11, v. 6, n° 1, pp. 15-39.

Fundação Aga Khan Portugal (2021). [A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do Centro Infantil Olivais Sul](#). Lisboa: Fundação Aga Khan Portugal.

Gandini, L. (1999). «Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal». In E. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed, pp.145-158.

Gonçalves, T. (2019). [A exploração comunicativa como instrumento de construção identitária e cultural. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Universidade Católica Portuguesa.](#)

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

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

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

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

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

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

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

Nota biográfica

Ana Teresa Gonçalves é licenciada em Educação Básica e mestre em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Setúbal e concluiu, em 2021, o Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados pela Universidade Católica Portuguesa. Exerce, desde 2012, funções de educadora de infância no Centro Infantil Olivais Sul (Fundação Aga Khan Portugal).