



XII JORNADAS DA INFÂNCIA

PEQUENOS GÊNIOS GRANDES CONSIDERAÇÕES

Ribeira Grande, S. Miguel – Açores

18 de janeiro de 2019

Autora: Amélia de Jesus G. Marchão

Título da Conferência: Crianças com agência: a importância e a oportunidade das estratégias promotoras do pensamento crítico nas primeiras idades

A intervenção que irei apresentar, intitulada “Crianças com agência: a importância e a oportunidade das estratégias promotoras do pensamento crítico nas primeiras idades”, estrutura-se em quatro tópicos principais.

Um primeiro tópico que designei “Desafios atuais da educação: a criança com agência” onde procuro discutir os desafios educativos atuais e a agência da criança. Este tópico será o ponto de partida para o segundo tópico, “Criança com agência, agilização do pensamento que se quer crítico e aprendizagem” para depois apresentar, num terceiro momento, a partir de dados de investigação algumas práticas e estratégias que foram identificadas como facilitadoras da construção do pensamento crítico em contexto de educação pré-escolar. Naturalmente terminarei com algumas considerações finais.

1. Desafios atuais da educação: a criança com agência

Assim, ao iniciar a partilha dos meus modestos contributos nestas Jornadas, quero destacar o século XX e o século XXI como os séculos da criança e quero igualmente destacar, ainda que sumariamente e apenas como pontos de partida, a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e a Convenção dos Direitos da Criança de 1989.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem porque defende um conjunto de princípios hoje considerados inalienáveis. Na verdade, no seu primeiro artigo, assume que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para os outros em espírito de fraternidade” (Art.1, 1948). Este artigo, só por si, evidencia um novo posicionamento social e político que haveria de ganhar ainda maior especificidade quando, anos mais tarde, em 1989, surgiu a Convenção dos Direitos da Criança.

Nesta Convenção assume-se a necessidade de a criança ser considerada como um sujeito com opinião, capaz de se exprimir e de tomar decisões; o que numa perspetiva educativa remete para uma criança como agente de aprendizagem e com capacidade para exprimir ideias. Como se pode ler na Convenção, a criança, que tem direito ao acesso à educação baseada na igualdade de oportunidades, tem igualmente o direito a ser consultada e ouvida, tem o direito ao acesso à informação e à liberdade de expressão e opinião e o direito a que o seu ponto de vista seja considerado.

No contexto português, e no decurso da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Convenção dos Direitos da Criança, destaco a Lei de Bases do Sistema Educativo Português datada de 1986 e o pacote legislativo dos anos noventa, sobretudo em 1996 e 1997, dedicado à educação pré-escolar.

Como todos sabemos, a Lei de Bases do Sistema Educativo afirma o direito de todos os portugueses à educação, através da promoção da democratização do ensino e do direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, bem como o compromisso com o incentivo e formação de cidadãos livres, autónomos, e solidários, com espírito democrático, pluralista e respeitador dos outros, das ideias e com espírito crítico (Artigo 2º, Lei 46/86).

Enformado nesta Lei, o pacote legislativo dos finais dos anos noventa (e refiro-me à Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, entre outros) apostou na promoção efetiva de uma educação pré-escolar de maior qualidade e com desafios e princípios gerais, de entre os quais aqui destaco o princípio que afirma que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, conferindo-lhe o estatuto de complementaridade na ação educativa da família, a fim, e sublinho, da formação e desenvolvimento equilibrado da criança e da sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Deste modo, em Portugal, os finais dos anos noventa da centúria passada podem, por isso, ser designados como o período áureo que funda a educação pré-escolar no início do século XXI, e que perspetiva uma educação atenta à criança e à construção de competências para a cidadania do século XXI, das quais nomeio, e entre outras, a criatividade, a colaboração, a autonomia e o pensamento crítico. Neste mesmo período começa a fazer-se sentir no contexto português a necessidade de um maior foco na criança, elevando o seu estatuto a figura central nos contextos educativos, reconhecendo a qualidade destes contextos como determinante do desenvolvimento global e integral da criança, e na preparação para os desafios da integração na sociedade e para o sucesso educativo, podendo destacar-se nos discursos educativos um conjunto de termos associados à criança, como, por exemplo, cidadania, democracia, autonomia, solidariedade, participação, tomada de decisão, pensamento crítico, entre outros.

Assim, é na interação com a investigação científica que se vem aprimorando a área da infância e que hoje entendemos a criança como uma pessoa com direitos e com agência e como resultado de *“vários desenvolvimentos inter-relacionados”* (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, p. 69). Aceita-se hoje que a criança tem voz própria, que é poderosa, rica em potencial, que é competente e que, por consequência, ela é, como diz Oliveira-Formosinho *“uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão[ã] na vida da família, da escola, da sociedade”* (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27). A criança está, como os adultos, no centro da construção dos saberes, dos conhecimentos.

Do ponto de vista conceitual preside hoje a argumentação e o entendimento da criança como uma pessoa com direito à participação, como cidadã e que tem agência (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013). Concomitantemente acredita-se e aceita-se a sua atitude exploratória e aberta ao mundo, a sua autonomia e a iniciativa própria, a par da sua capacidade e competência para tomar decisões, através de uma atitude crítica que vai aprendendo a construir (Marchão, 2012) em contextos sistêmicos, onde a sua 'voz' e a sua iniciativa devem ocupar lugar de destaque e grande parte do tempo, permitindo-lhe um estatuto central.

A criança é, pois, detentora de um enorme potencial de energia, de muita curiosidade natural e com competência nas relações e interações com os outros, e é preciso permitir-lhe a participação e o exercício dessa competência, bem como garantir-lhe o exercício dos seus direitos, desde logo permitindo-lhe ser agente da sua própria aprendizagem, ser escutada e participar nas decisões "relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

A criança não é mais vista como uma tábua rasa, antes é vista como uma pessoa construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem, por que é dotada de agência. Barnes (2000) refere que ter agência significa ter poder e capacidades que tornam a pessoa uma entidade ativa e que constantemente intervém nos acontecimentos à sua volta. O autor refere ainda que a liberdade é fundamental para que cada um possa exercer a sua agência e que possa fazer escolhas reais, no âmbito dessa agência, através do seu direito à participação. Este direito pode ser individual, o direito de cada criança ter influência na tomada de decisão, por exemplo, mas também deve ser coletivo, no âmbito da pertença a um grupo, a uma comunidade, a um contexto, pois é na esfera social, nas interações com os outros e com as coisas que a criança exerce a sua agência e simultaneamente aprende.

Ter agência, segundo Giddens (1993), significa estar ativo, consciente do seu próprio poder, consciente de que vale a pena e é importante, e que se é capaz de dar um contributo. É efetivamente estar no mundo e não apenas no centro do mundo, é fazer mudanças, é exercer a sua competência e participar nas mudanças e nas interações com

o mundo que nos rodeia. Esta aceitação leva a que a criança beneficie a construção da sua personalidade e a trajetória de aprendizagens, surgindo a escuta da sua voz como um 'instrumento' que ajuda os adultos a criarem ambientes educativos emancipatórios e favorecedores da emergência completa da criança e da sua identidade social e cultural.

Na verdade, quando consideramos a criança com um estatuto central assumimos as interações e os processos de escuta como promotores da emergência da criança e assumimos que as crianças têm direito a ser ouvidas e que nos dizem e 'contam' 'coisas' importantes e que nós adultos "precisamos de capacidade para entender as [suas] mensagens ..." (Kinney & Wharton, 2009, p. 21).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) salientam ainda que "a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem" (p. 208) e que, por isso, esse processo deve ser sistemático e contínuo a fim de permitir conhecer a criança, as suas ideias e conceções sobre o mundo que a rodeia. É também aceitar que a criança "... vive e tece a história ..." como dizem Pinazza & Kishimoto (2008, p. 8).

Quando assim se encara a criança, e a aceitamos como uma pessoa com direito à participação e como cidadã com uma atitude exploratória e aberta ao mundo, que é autónoma e com iniciativa própria, que tem capacidade e competência para tomar decisões, necessitamos de criar condições educativo-pedagógicas para a ajudar e orientar na construção de uma atitude cada vez mais crítica (Marchão, 2012) e facilitadora da integração numa sociedade que sempre nos confronta com novos e constantes desafios.

Em tal processo de ajuda e de orientação, a voz da criança deve ocupar grande parte do tempo e deve adquirir, continuamente, um estatuto principal, sobretudo quando a educadora ou a professora assumem a *escuta* da criança e permitem interações ricas e estimulantes, e assim contribuem para a construção de um pensamento da criança mais elaborado e de índole mais crítico. Esta ajuda e orientação, baseada em interações diversificadas, implica desafios que se traduzem na competência da criança para fazer escolhas de uma forma consciente, identificando de entre um conjunto de informações aquilo que realmente interessa.

Como afirmam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), autoras das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, é importante que a ação educativa se desenvolva num contexto de interações sociais positivas e coerentes com atitudes, valores e disposições “que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (p. 33). Chamam igualmente a particular atenção para o facto da criança construir os seus referentes a partir das/e nas interações com os outros e com o meio, e para o facto de esses referentes lhe irem permitindo tomar consciência da sua identidade e da necessidade de respeitar os outros, ao mesmo tempo que desenvolve a sua autonomia como pessoa em aprendizagem permanente, compreendendo o que está certo e o que está errado, “o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Silva et al., 2016, p. 33).

2. Criança com agência, agilização do pensamento que se quer crítico e aprendizagem

A aceitação da competência da criança é, pois, o ponto de partida para assumir que nos contextos de educação pré-escolar as práticas educativo-pedagógicas se devem orientar por processos de escuta da criança, entendendo-a como sujeito do processo educativo e ajudando-a a crescer no quadro de uma matriz identitária onde se destacam valores de cidadania dos quais salientamos o exercício da participação, a tomada de decisão e as oportunidades para fazer escolhas, através de uma atitude crítica que se vai aprendendo a construir desde cedo.

E no quadro da aceitação desta criança cidadã, desta pessoa com agência, assume-se a necessidade de precocemente apoiar as crianças na construção e no uso do pensamento crítico, pois é a partir dele que se consegue decidir aquilo que se deve fazer ou aquilo em que se deve acreditar e, como afirmam Tenreiro-Vieira & Vieira (2000, p.10), “a infusão de capacidades de pensamento crítico nos conteúdos curriculares (...) deve começar tão cedo quanto possível”, não a circunscrevendo apenas ao âmbito dos conteúdos mas também ao próprio contexto, onde essas e outras aprendizagens (atitudes/valores, capacidades/aptidões e conhecimentos) ocorrem, o que na educação de infância deve ser assumido conscientemente pelas profissionais.

O uso do pensamento como atribuidor de sentido e a sua maior estruturação e complexificação, o que resulta das oportunidades para o exercício do pensamento da criança no cotidiano educativo, vai ajudá-la a tornar-se uma cidadã emancipada, devendo ser apoiada pelos espaços e tempos que a educadora ou professora proporciona para que a criança desenvolva uma atitude exploratória e aberta ao mundo e para que construa a sua autonomia e tenha iniciativa própria, a par de uma crescente persistência e responsabilidade que a ajudarão a demonstrar o seu empoderamento e a aprender a ser resiliente, pois como afirma Teresa Vasconcelos “... as crianças não devem ser **protegidas** mas, sim, **equipadas** para viver numa determinada cultura.” (2009, p. 39)

Assim, aceitar a criança como cidadã, e equipá-la para a vida em sociedade, implica ajudá-la a mobilizar o seu pensamento crítico e dotá-la de uma crescente racionalidade que lhe permita analisar, decidir, dominar o seu próprio conhecimento e rentabilizá-lo na aprendizagem do que é novo (Marchão, 2010; 2012). “Pensar sobre o que se fez, sobre as ideias que se têm para dar conta de um fenómeno, de uma observação ou de uma experiência, reflectir sobre os passos que se seguiram para chegar a uma dada conclusão, analisar criticamente um dado procedimento, o modo como emergiu uma nova ideia, são alguns dos traços que caracterizam um pensador crítico” (Costa, 2007, p.11, citado por Marchão, 2012, p. 117).

A agência da criança, o exercício da sua competência para fazer escolhas, para tomar decisões, entre outras competências que antes nomeei, e que considero os eixos centrais da estruturação de uma pedagogia da infância que se quer em participação, só são possíveis se a criança for habituada a usar o seu pensamento como atribuidor de sentido e se a criança for desafiada a ser “cosmopolita”, ou seja se o adulto lhe permitir o direito à ação e à iniciativa por via de uma ação que empodere o pensamento da criança e o torne cada vez mais estruturado e inteligente.

Também em associação, o acesso à autonomia, nomeadamente a autonomia necessária para aprender a aprender, traduz-se na capacidade para escolher, de uma forma consciente, identificando de entre um conjunto de informações, aquilo que realmente interessa. Nesse sentido, é necessário ajudar as crianças, precocemente, a construírem e usarem o seu pensamento crítico, pois é a partir dele que se consegue decidir aquilo

que se deve fazer ou aquilo em que se deve acreditar, ou seja o grau de autonomia da criança está relacionado com o seu pensamento e o modo como ele se vai elevando.

Nesta linha, aprender a mobilizar o pensamento e a torná-lo crítico, integra o leque de competências a construir pelas crianças/alunos num contexto formal de educação/ensino, sejam essas competências de natureza mais científica ou de natureza mais pessoal e social. Pensar e usar o pensamento crítico dotam a criança/aluno de uma crescente racionalidade, permitindo-lhe analisar, decidir, dominar o seu próprio conhecimento e rentabilizá-lo na aprendizagem do que é novo, no fundo a aprender e a exercer a sua agência.

A aprendizagem, nos contextos formais de educação/ensino, é, como todos aceitamos, um processo fundamental para as pessoas, que lhe deve permitir a construção de conhecimentos, a compreensão da realidade e a construção do pensamento independente, crítico e criativo. Nesse sentido, conhecer a pessoa a quem se ensina e que aprende é condição premente para a vitalidade do exercício profissional das educadoras/professores e a criança não pode ser subestimada nas suas competências e na sua participação na construção do conhecimento, numa constante interação com os outros, pares ou mais conhecedores e experientes. As interações sociais são, assim, o âmago do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem. É neste processo colaborativo/cooperativo e deste envolvimento social entre indivíduos mais experientes e outros menos experientes que resulta a construção dialética do conhecimento, resultado das interações entre fatores biológicos e culturais.

Como aponta Vygotsky (1994; 1997), a aprendizagem resulta da cooperação com os outros e das representações simbólicas da cultura da criança (da sua arte e linguagem, das atividades lúdicas, das canções, das metáforas e dos modelos). Neste contexto de reciprocidade, a criança reflete a sua experiência cultural e as suas experiências significativas que, assim, são incorporadas na estrutura cognitiva, o que significa que as suas funções superiores são socialmente partilhadas e que os seus relacionamentos são socialmente distribuídos, revelando-se “o potencial de uma criança para aprender nas interações com outras pessoas que tenham mais conhecimentos.”

Neste encadeamento, Vygotsky introduz um conceito fundamental e que explica a aprendizagem da criança com a ajuda de outros. Trata-se do conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) que significa a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento máximo que a mesma pode alcançar, sob a orientação de adultos mais experientes ou com a colaboração de pares mais competentes.

Assim, aprender com ajuda de outros significa que se aprende através de desafios, ainda que não demasiadamente avançados que são colocados por alguém mais experiente ou competente. Consagra-se, desta forma, a ação na Zona de Desenvolvimento Próximo, conseguindo a criança alcançar resultados ou fazer algo que não poderia alcançar ou fazer sozinha e, aprendendo com a experiência. A ajuda ou a intervenção junto da criança, no âmbito da sua Zona de Desenvolvimento Próximo, potencia maiores significados e resultados no desenvolvimento e na aprendizagem.

Sendo a Zona de Desenvolvimento Próximo multidirecional, dialógica e não-etnocêntrica, ela é resultado de interações mediadas culturalmente. A intervenção na Zona de Desenvolvimento Próximo, fruto de interações, pode, se não adequada, inibir a construção do conhecimento, pois como exemplificam Smith, Cowie & Blades (2001) alguns contextos sociais não são os mais responsivos à aprendizagem e, inclusivamente, podem inibi-la; basta uma educadora/professor fazer demasiadas perguntas fechadas, ou basta a criança integrar um grupo/turma com colegas dominadores ou intimidadores. Pelo contrário, se a criança for estimulada a “(...) olhar, mais do que apenas a ver, a escutar, mais do que apenas a ouvir, a sentir, mais do que apenas a tocar (...)” (Smith, Cowie & Blades, 2001, p.491), a educadora/professor orienta-a de acordo com a sua ZDP.

Neste contexto, não podemos também deixar de relembrar Bruner que introduz o conceito de suporte ou apoio, “*scaffolding*”, no original. Este conceito diz respeito ao vasto conjunto de atividades usadas pelo adulto, ou pelo par mais experiente, e que ajudam a criança/o aluno a atingir os objetivos ou metas que, de outro modo, não estariam ao seu alcance – podem ser os exemplos, as sugestões para resolver os problemas, ou a estruturação da aprendizagem em partes que, mais facilmente, possam

ser trabalhadas. Como afirmam Smith, Cowie & Blades (2001, p.491), a noção de suporte ou de apoio “não implica tanto uma estrutura rígida ou um método de ensino didático, mas antes uma estratégia de apoio flexível e centrada na criança, ajudando-a a aprender novas coisas e proporcionando-lhe um base de apoio ou ponto de partida sólido para agir.” Num contexto educativo, o suporte ou apoio, gradualmente, vai desaparecendo em simultaneidade com a independência que a criança manifesta na aprendizagem de uma nova capacidade.

Bruner chama ainda a atenção para a necessidade de os educadores/professores se preocuparem em que as crianças/os alunos, mais do que dominar factos, devam compreender a estrutura de uma dada disciplina ou conteúdo, pois o conhecimento dessa estrutura permite aos alunos ir mais além da informação transmitida e permite-lhe formar ideias próprias. Em seu entender, tal só é possível se a aprendizagem for considerada como um processo ativo baseado na resolução de problemas.

Vygotsky e Bruner atribuem ao adulto, ou ao par mais experiente ou competente, um estatuto de relevo nos contextos de educação/ensino, pois o trabalho conjunto que aí se deve desenvolver permite a construção e a progressão do pensamento das crianças e as suas aprendizagens. Trabalhar juntos significa despender apoios ou suportes através de interações que ajudam a construir conceitos, modos de fazer e de pensar.

É de tais interações que resulta a integração do conhecimento existente num enquadramento mais amplo e complexo e, desse modo, a intervenção do adulto fornece à criança uma estrutura dentro da qual ela pode formular significados. Quando a criança é ajudada a utilizar a linguagem como instrumento de pensamento e quando é empoderada para usar modos de pensamento diferentes, ultrapassa o mundo das perceções imediatas e consegue ir mais além da informação que lhe é dada.

Bruner explica que o apoio é eficaz quando o adulto não obriga a criança a subir demasiado alto de uma só vez. Antes, é necessário que o adulto perceba o nível em que a criança se encontra e a distância que tem de percorrer com esse apoio. Releva, deste modo, a ideia de Zona de Desenvolvimento Próximo introduzida por Vygotsky e por isso, Bruner salienta que em contexto educativo/de ensino o currículo deve consagrar as interações e a construção e evolução do discurso da criança, dado que, assim, a potencia

na sua condição de pensador e de aprendiz, pois o desenvolvimento do pensamento surge do diálogo e a linguagem é o pilar do pensamento e da representação da cultura.

Hoje, e à medida que as ciências da psicologia do desenvolvimento, da psicologia cognitiva e da neurociência contribuem com diversos estudos, alguns bem detalhados, assim aumenta o quadro de conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e de como o pensamento nos ajuda a dar sentido ao mundo, àquilo que aprendemos, como aprendemos e porque aprendemos. Na verdade, o pensamento potencia a aprendizagem, enquanto processo da pessoa, no qual intervém *todo o eu*, com as suas capacidades, emoções, sentimentos, motivações e habilidades.

Cada vez mais se deve potenciar o uso de um pensamento independente/crítico, por oposição a um pensamento linear, dado que o primeiro permite a reflexão e o sentido crítico, diante das diferentes fontes de informação, e mais facilmente permite reconhecer a validade e a precisão dos dados com que a pessoa se confronta. Neste pensamento integram-se termos como avaliação, reflexão, compreensão, análise, síntese, apreciação, conhecimento, atenção, realização/capacidade e é aqui entendido como uma forma de pensamento racional e reflexivo, centrado naquilo em que se deve acreditar ou fazer; no fundo, como diz Vieira (2000), uma ferramenta fundamental que permite lidar com qualquer dado ou conhecimento, que permite tomar decisões e responder a problemas. A utilização do pensamento crítico permite analisar, decidir o que é verdadeiro, controlar o conhecimento já construído, bem como adquirir novo conhecimento. É a defesa contra um mundo com demasiada informação e em que muita gente nos tenta convencer, sendo, no entendimento de Ennis uma atividade prática e reflexiva cuja meta é uma crença ou uma ação sensata, usada num contexto de resolução de problemas ou de interações entre as pessoas.

Então, neste contexto, para que a criança possa agilizar o seu pensamento e para que possa consolidar a sua aprendizagem e, desse modo possa exercer a sua agência, que práticas pedagógicas deve a educadora planear e desenvolver?

Que estratégias deve a educadora utilizar para ajudar a criança a elaborar o seu pensamento de modo a torná-lo crítico, entendendo este como racional e reflexivo e centrado naquilo em que se deve acreditar ou fazer?

3. Agilizar o pensamento e torná-lo mais inteligente: práticas/estratégias infundidas nos contextos de educação para as primeiras idades que contribuem para a construção de um pensamento mais crítico

Partindo do princípio de que todos os seres humanos são seres pensantes e de que a utilização superior do pensamento é complexa, importa que os profissionais de educação/ensino considerem, na organização e no desenvolvimento das práticas educativo-pedagógicas, estratégias de utilização e de agilização do pensamento, intervindo e apoiando concertada e coerentemente as crianças para que estas possam ir elaborando um pensamento mais complexo e responsivo às exigências do mundo de hoje.

Assim, como já deixamos antever consideramos a utilização do pensamento crítico como uma das finalidades educativas a promover logo desde o jardim de infância, embora se assuma que as práticas pedagógicas vinculadas a esse objetivo nem sempre sejam fáceis de operacionalizar. A necessidade de promover oportunidades para a construção do pensamento crítico colocam-se a nível pessoal, social, cívico, escolar, cultural... e por isso os contextos educativos devem potenciar/empoderar as crianças pequenas com argumentos necessários para se tornarem pensadores críticos, pensadores inteligentes.

Não queremos com isto dizer que as educadoras devam ensinar às crianças como devem pensar, mas sim que elas devem criar oportunidades para que a criança possa usar e agilizar o pensamento desde cedo. Se acentuarmos, desde os primeiros anos, as oportunidades para pensar, estaremos a criar condições para que, no futuro, as crianças/alunos possam, como já diziam Raths, Rothstein, Jonas & Wassermann (1977):

- ter mais cautela nos julgamentos e nas conclusões que constroem;
- ser mais capazes de ver e decidir um caminho para realizar as suas ações;
- ser mais capazes de procurar alternativas e discutir suposições;
- ser mais capazes de valorizar as dúvidas;
- ser mais abertas e, talvez mais prontas para a mudança em várias áreas;

- ter, talvez, uma visão mais experimental da vida e, em vez de resistirem aos problemas, serem mais capazes de os enfrentar e de os tentar resolver.

Para isso, e como ponto de partida, o adulto precisa, em primeiro lugar, de propiciar a participação da criança e a sua implicação nas tomadas de decisão no contexto educativo, ao invés de alienar a criança, deixando todas as decisões para o adulto, que tudo decide e que pouco espaço e tempo deixa para a criança pensar, agir, decidir ou fazer escolhas (Marchão, 2016, p. 90). O adulto, como antes já dissemos, precisa de aceitar a agência da criança, precisa de aceitar e assumir a centralidade da criança, afirmando uma pedagogia da infância que, como salienta Oliveira-Formosinho (2007), reclame “uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação” (p. 13), acreditando que a criança tem direitos, tem competências e que a escuta da sua voz transforma a ação pedagógica numa atividade partilhada.

Neste momento da minha intervenção gostaria de me centrar em alguns dados de investigação antes desenvolvida, que nos trazem alguns indicadores sobre os ambientes e as práticas educativo-pedagógicas que concorrem para que a criança use o seu pensamento como atribuidor de sentidos e para que esse pensamento se vá tornando cada vez mais elevado, inteligente, se vá tornando crítico.

Da análise desses dados recolhidos em salas de jardim de infância e em salas do 1.º ciclo do ensino básico, sistematizarei alguns indicadores, assumindo a necessidade de encarar estes indicadores em associação e interdependência, que podem, tendo como principal referência os estudos de Ennis, nomeadamente a sua taxonomia de pensamento crítico, caracterizar um ambiente promotor da construção do pensamento crítico logo a partir do jardim de infância, podendo avançar que grande parte desses indicadores são também comuns a um ambiente de primeiro ciclo que também proporcione a agilização do pensamento, tendo em vista torna-lo crítico.

Assim, destaco: a importância da organização do ambiente educativo; a importância do modo/modelo de gestão do currículo, incluindo a intencionalidade, o planeamento da ação educativo-pedagógica, e a transversalidade de oportunidades para pensar e/ou os

momentos “específicos”; a qualidade e a diversidade das interações desenvolvidas; o estilo de empenhamento da educadora ou professora.

No que se refere à **importância do ambiente educativo**, pode destacar-se a organização da sala, a organização do grupo e os diferentes modos de trabalho pedagógico.

Como foi evidente, a responsabilidade do ambiente educativo, no que às condições para o exercício do pensamento de nível superior diz respeito, necessariamente deve promover oportunidades para a criança tomar decisões e para se envolver em situações de análise e de síntese. A construção do conhecimento e das competências não é possível se a atividade educativa/escolar não incluir momentos para selecionar factos e para os interpretar, num contexto mais amplo e reunindo-os a outros factos, como diz Pinazza (2007).

Nos contextos investigados, a responsabilidade de cada sala é de uma educadora de infância assessorada por uma auxiliar de ação educativa, em modo quase permanente dentro da sala, rácio que se revela facilitador de uma maior atenção, orientação e resposta mais atempada a cada criança, nomeadamente em momentos mais individuais ou em pequenos grupos. As educadoras, modo geral, demonstraram sempre grande disponibilidade para estar atentas e observar e escutar as crianças ao longo dos vários momentos do dia, percebendo os interesses das crianças, adotando, por norma, uma postura negocial sobre o que fazer, como fazer, decidir em conjunto, apoiar as atividades por si sugeridas ou sugeridas pelas crianças, apoiar e incentivar as descobertas e as soluções apresentadas pelas crianças para resolver problemas e superar dificuldades. Também se verificou o estímulo para pensar para partilhar, para negociar e para debater em conjunto, bem como para encorajar e melhorar a vontade para fazer e para pensar.

Vejam-se pequenos exemplos.

O Tomás interrompe-o e diz: *“Temos que decidir!”* EB retorque: *“É verdade, já me estava a esquecer! (...) E é melhor decidimos já! Agora o Tomás lembrou-me!”* Alguns enunciam o nome da Neusa e da Catarina. EB continua: *“É melhor decidirmos já! (...) o que é que vocês acham? (...) Cada um vai dar a sua opinião.”* [...]

“E porquê? (...) Não é só dizerem que não” afirma EB. O Luís responde: *“Porque eles deixaram tudo desarrumado (...).”* EB retruque: *“(...) O que é que vocês acham de eles desarrumarem? (...) E depois? (...) O que é que se passou?”*

O Tomás diz que EB se deve zangar e esta, olhando-o, pergunta: *“Sim, e porquê?”* [...]

O Tomás intervém: *“Porque eles não arrumaram.”* EB acena positivamente com a cabeça e questiona: *“Pois, e vocês acham que isso é uma das regras que nós fizemos cá para a nossa sala?”* Ouvem-se muitos: *“Não!”* [...]

Falam todos ao mesmo tempo e a EB, que eleva um pouco a voz, pergunta: *“Então o que é que vocês decidem?”* O Tomás decide que eles não devem ir para a casinha. A educadora diz-lhe: *“Não és só tu! Temos que ser todos a decidir!”* O Luís afirma, olhando para os três meninos, um a um e diz *“Têm que ser castigados!”* EB, questiona: *“E então, quanto tempo?”* O João sugere em tom firme: *“Ui, para aí uma semana!”* (...). [Excerto da 12.ª narrativa – *Tomar decisões*]

Ou

No final de cantarem EB, em tom muito expressivo e olhando-os a todos, diz: *“Olha (...), ai, (...) ai cheira-me a qualquer coisa boa!”* Alguns respondem que é chocolate e ela retruque: *“Hum, (...) Hum! (...) A que é que vos cheira? Qual é o cheirinho bom?”* Um dos meninos afirma que é a café e ela: *“Então, como é que o cheiro está para ali e vem para aqui? (...) Tem pernas?”* Outro responde que é porque a porta está aberta! EB insiste: *“Tem pernas? (...) Quem é que traz o cheirinho?”* O Luís responde que é a Manuela (auxiliar) e a EB retruque: *“A Manuela, (...) ela pegou no cheirinho e traz o cheirinho na mão?”* O João responde que é o fumo. A educadora insiste: *“O fumo? (...) Eu não vejo fumo!”* O Tomás intervém e afirma: *“É o ar!”*. EB sorri, confirma e continua a questionar as crianças. [Excerto da 9.ª narrativa - *De novo... as conversas à volta da mesa oval*].

Ou ainda

EB fica sentada entre o Luís e a Maria e, observando o desempenho destas crianças e, supervisionando à distância as crianças que brincam/jogam nas áreas, vai incentivando: *“Eu não posso dizer, vocês é que têm que ver e pensar, (...) se não sou eu que faço!”* O Gabriel, um dos mais novos, está muito entusiasmado. [...]

EB apoia o Pedro que sente alguma dificuldade na realização da tarefa. O Gabriel, muito concentrado, realiza a tarefa sem qualquer dificuldade e é o primeiro a realizá-la. [Excerto da 11.ª narrativa - *Jogos de roda, brincar e terminar tarefas*].

Em cada uma das salas, os grupos são de constituição heterogénea, no que às idades diz respeito, e variam entre as 11 e as 17 crianças, funcionando em muitos momentos e situações essa heterogenia como “andaime” entre as crianças “mais competentes” e as “menos competentes”, o que foi largamente incentivado pelo conhecimento científico e pedagógico das educadoras de infância. A opção pedagógica de organizar o grupo de modo heterogéneo permite interações muito ricas entre as crianças, em diferentes momentos de desenvolvimento e de aprendizagem, e proporciona múltiplas aprendizagens entre as crianças. Permite pensar em par ou em grupo, sendo o apoio e o entusiasmo das crianças “mais competentes” (não necessariamente as mais velhas) visível em diferentes ocasiões, e por norma apoiado, incentivado e valorizado pelas educadoras.

Ainda no contexto educativo destaca-se a necessidade de que esse ambiente seja rico e proporcionador de ação para as crianças. Nas salas estudadas, observa-se uma organização por áreas, que proporcionam o jogo, o jogo simbólico, a exploração, a pesquisa, a investigação e a interação com o mundo – o mundo imediatamente exterior e o mundo mais além, através do “mundo online”. Não sendo os espaços “ideais”, nas mentes das educadoras, são os possíveis e, sobretudo, à exceção da pobreza de um dos espaços exteriores de uma das salas, propiciam envolvimento e implicação das crianças, permitem várias formas de organização do grupo e proporcionam a autonomia da criança.

A essas áreas as crianças devem aceder livremente, embora condicionadas a regras sociais, em diferentes momentos do dia, podendo esse acesso coincidir com momentos de atividades orientadas ou em momentos dedicados apenas à exploração e brincadeira nas diferentes áreas.

Observa-se em cada sala a utilização de instrumentos de apoio à organização, rotinas, planeamento e gestão – referimo-nos ao quadro do tempo, ao quadro de presenças, ao calendário, ao quadro de tarefas, aos planos individuais de trabalho e ao quadro da

avaliação. Identifica-se que alguns destes instrumentos e, sobretudo, o modo como são utilizados potenciam o pensamento, a tomada de decisão, a resolução de problemas e a autoavaliação e heteroavaliação – é o caso do plano individual de trabalho e do quadro da avaliação diária, sobretudo quando a educadora é capaz de transformar estes instrumentos numa situação e momento para que cada criança se consciencialize da importância da tomada de decisão e de uma autoavaliação e avaliação cada vez mais responsável, elaborada, argumentada.

Veja-se o exemplo, a propósito do preenchimento do quadro do tempo:

Da mesa, o João intervém de novo: *“Se houver trovoada à noite, quem é quem vem cá à escola marcar o tempo?”* EB responde: *“Pois é! (...) Uma boa observação! (...) Como é que nós havemos de fazer isso? Não é?”* A Neusa diz: *“Não sei!”* O João continua: *“Se calhar temos que pôr a trovoada.”* EB intervém e afirma: *“Logo à tarde vamos ver (...) se logo à tarde estiver o céu (...) com quê? (...) Para haver trovoada tem que haver o quê? (...) Para haver trovoada tem que haver o quê?”* O João diz que tem que haver nuvens e a Neusa diz que aparecem logo relâmpagos [...]. [Excerto da narrativa 4.^a narrativa - *A Trovoada e a Festa da Páscoa*].

No que se refere à **importância do modo/modelo de gestão do currículo**, à intencionalidade da educadora, incluindo o planeamento da ação educativo-pedagógica, e a transversalidade de oportunidades para pensar e/ou os momentos “específicos”, podemos assinalar como primeiro ingrediente a sua intencionalização e adequação ao grupo de crianças, deixando espaços e tempos para escutar as crianças e para integrar as suas vozes no quotidiano pedagógico.

Também as educadoras devem considerar que a matéria do pensamento está nas ações, nos factos, nos acontecimentos e nas relações entre as coisas e que, por isso, as crianças precisam de ter tido ou de ter experiências que as dotem de recursos para lidar com problemas, com experiências e situações diversificadas. Trata-se de entender a aprendizagem como um processo de construção de significados, o que só é possível quando se mobiliza a rede cognitiva, da qual se destaca o uso do pensamento que cada vez mais se deve tornar mais complexo e estruturado, enquanto processo individual, mas influenciado/mediado pelo meio sociocultural.

As educadoras, modo geral, permitiram a coexistência de atividades da sua iniciativa e da iniciativa da criança (na forma de escolha e decisão do que fazer e como fazer – no desenho de pequenos projetos). Planejar e avaliar com as crianças (e não apenas planejar para as crianças e avaliá-las), individualmente, em pequenos e grande grupo, são oportunidades de participação que permitem a agência da criança e que permitem o seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e linguístico, este último também muito importante dada a sua associação ao pensamento. A orientação e o apoio das crianças nestas situações revelaram-se, por norma, um grande incentivo ao exercício de um pensamento mais estruturado.

As educadoras desenham as suas intenções pedagógicas através de processos de planeamento que enriquecem com a participação das crianças e em termos de conteúdos assumem a transversalidade e o sentido interdisciplinar das áreas de conteúdo estabelecidas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. Dessa sua assunção decorre também, em regra, a utilização de estratégias e de oportunidades para construir o pensamento crítico tendencialmente infundidas, muito baseadas nas interações e associadas à organização do grupo e da sua gestão e às atividades desenvolvidas, sejam do foro do jogo simbólico, sejam de um foro mais científico, bem como são associadas ao trabalho cooperado entre pares de crianças e em pequenos grupos. Deste modo as crianças participam no planeamento e na avaliação, confrontam os seus pontos de vista, colaboram e resolvem problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, entendem a perspetiva do outro e a do grupo, ou seja, implicam-se em situações necessárias à elaboração e maior sofisticação do seu pensamento.

Veja-se o exemplo sobre a estratégia infundida da construção do pensamento crítico usada por uma das educadoras, em trabalho/aprendizagem em pares.

“EA diz: (...) um menino e uma menina. E eu queria (...) que pensassem os dois em conjunto, (...) pensam os dois (...) e vão os dois fazer uma pintura. (...) Mas têm que ser os dois! Têm de pensar e combinar os dois o que vão fazer. (...). Passados 5 minutos EA pergunta: Já pensaram e combinaram o que vão fazer? As crianças explicitam o que pretendem fazer em conjunto. EA aceita, pergunta por que fizeram aquelas escolhas e elogia as ideias das

crianças.” (EA a propósito de uma atividade de pintura feita por pares de crianças, narrativa 3.^a – *Pensar e pintar em par*).

Pudemos também observar que a prática pedagógica das educadoras plasma uma orientação eclética, sem vínculo a um modelo pedagógico em particular, mas com matizes comuns a modelos de orientação socioconstrutivista, caso do HighScope, do Movimento da Escola Moderna Portuguesa ou do Modelo Regio Emilia. De qualquer modo, e regra geral, é permitida a voz da criança e o exercício de uma dada cidadania.

Não tivemos, no entanto, como comparar se a prática pedagógica vincada apenas a um destes modelos promoveria melhores performances, quer no estilo da educadora, quer na promoção de momentos e oportunidades para agilizar o pensamento das crianças de forma a torna-lo crítico.

No que diz respeito à **qualidade e à diversidade das interações desenvolvidas** verificam-se diversas e diferentes interações pedagógicas e sociais, do tipo verbal e do tipo não verbal, que sustentam a socialização dos grupos de crianças e a aprendizagem das crianças. As interações observadas assumem diferentes direções – educadora/criança; educadora/grupo; criança/educadora e criança-criança.

A exposição dos pontos de vista dos outros e os movimentos de ideias conflitantes permitem que a criança agilize a sua intelectualidade e a balanceie em movimentos pendulares – pensar, repensar, rever ideias, agir... num ambiente educativo onde se incluem várias estratégias – colocar questões, estabelecer conexões, ser imaginativo, proporcionar experiências, usar o pensamento reflexivo e a avaliação, ser inovador, correr riscos e ser auto determinado, ser curioso, e incorporando nestas rotinas a linguagem do pensamento e da cultura circundante e expressando as seguintes atitudes ou competências: gerar ideias, afirmar evidências e hipóteses, observar comparações e conexões, construir a razão usando sínteses, resumos ou conclusões, construir evidências baseadas na interpretação e na exploração, fazer juízos e avaliações, identificar partes, componentes e dimensões, colocar questões, identificar e explorar múltiplas perspetivas, criar metáforas, refletir e consolidar a aprendizagem.

No âmbito das interações verbais, o questionamento surge como ativador da elevação do pensamento, enquanto estratégia grandemente utilizada pelas educadoras no contexto do jardim de infância. Como nos diz a investigação, as questões colocadas de modo continuado, como uma rotina, levam a criança a pensar, a refletir e a discutir sobre as questões/problemas e a partilhar com todo o grupo (Ritchhart, Palmer, Church & Tishman, 2006) e podem ser colocadas nos momentos iniciais da manhã, nos momentos de reflexão e avaliação, durante as atividades de jogo ou de experiências e pesquisas a realizar pelas crianças (Salmon, 2008).

Identificamos boas perguntas, sobretudo focalizadas no *como* e no *porquê*, no tempo, nas oportunidades e nos recursos que as educadoras disponibilizam às crianças e que são indispensáveis para que estas evoluam na qualidade do seu pensamento e na afirmação da sua autonomia, na sua capacidade de decisão e do envolvimento no trajeto de aprendizagem. Salientando a importância do tempo e do espaço como facilitadores do exercício do pensamento, Cremin, Burnard & Craft (2006) afirma-se a necessidade de flexibilizar o tempo para que a criança possa responder às questões que lhe são colocadas e, assim, fazer emergir a sua aprendizagem.

As interações do tipo verbal observadas elevam o questionamento como estratégia global e transversal, com um sentido dialógico constante que permite a aprendizagem participada e cria oportunidades para as crianças exercitarem o seu pensamento em construção crítica. Nas práticas observadas, de modo geral, foi mais evidente o questionamento não direto e não retórico, o que demonstra a sensibilidade das educadoras para a *escuta* das crianças e para a importância de promover os processos cognitivos e intelectuais em emergência e desenvolvimento na idade pré-escolar.

Nas práticas das educadoras podemos encontrar exemplos de situações verbais que ativam a negociação, o confronto de ideias e a argumentação. Também se encontram vários exemplos de questões não diretas e não retóricas colocadas às crianças.

Alguns exemplos, que podem gerar dúvidas, dada a sua descontextualização:

“(...) As crianças fazem algum barulho, conversando entre si. O Martim pergunta: *O que é cornos?* EB questiona o grupo: *O que é? (...) Quem sabe?* O André diz que sabe e EB

pede-lhe que explique ao Martim (...). [...]” [Conversa entre as crianças e intervenção de EB, narrativa 2].

Ou

“(…) Uma criança afirma que quando está trovoada as pessoas não se podem abrigar debaixo das árvores. EB vira-se de novo e pergunta: E vocês *sabem porque é que não nos podemos pôr debaixo das árvores, na trovoada (...) quando há trovoada? (...) Por que será?* (...) O João afirma que é porque a trovoada tem fogo. (...) As crianças vão sugerindo hipóteses: a luz, a eletricidade, o barulho (...)” [Conversa entre as crianças quando estão a marcar o estado do tempo diário, EB, narrativa 6].

Ou

“EC continua (...): *“E vamos (...) ver o que é que acontece a este cravinho. (...) Pensem lá um bocadinho (...) o que é que vocês acham que vai acontecer a este cravo? (...)”* [EC, experiência de coloração dos cravos, narrativa 11].

Percebeu-se que as oportunidades individuais, em pares ou grupos, ocorrentes em ambientes de jogo e de questionamento desempenham um papel de extrema importância na construção do conhecimento que a criança vai fazendo do mundo (Salmon, 2008) e respondem às exigências dos objetivos delineados para a EPE, e de modo particular para ativar o pensamento da criança, tornando-o em crescendo cada vez mais inteligente, mais crítico. As interações expostas na organização dos grupos bem como nas atividades realizadas pelas crianças, incluindo o jogo simbólico transversal a todos os casos, os momentos de planeamento individual e (auto)avaliação concorreram para a agilização do pensamento da criança, pois apelaram à participação, à construção de hipóteses e às tomadas de decisão.

No que se refere ao **estilo de empenhamento da educadora**, e que se traduz na sua sensibilidade, estimulação e autonomia concedidas à criança, afirmamos que este estilo condiciona de modo claro a gestão do currículo, o modo de aceitação da criança e as oportunidades que lhe são concedidas para agilizar o seu pensamento e exercer a sua agência. A educadora que mais contribui para a agência da criança e para a elicitación do

pensamento da criança é aquela que age de modo concentrado e persistente, motivado e atraído, entregando-se às situações, e implicando-se, e reagindo positivamente aos estímulos e às múltiplas experiências despoletadas nos contextos da sua intervenção.

O empenhamento é a capacidade de o educador/professor mediar as aprendizagens da criança através da sua sensibilidade, da maneira como estimula e promove a autonomia da criança e como Ferre Laevers afirma “os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis”.

Observou-se que as educadoras que mais contribuem e criam oportunidades para o exercício do pensamento cada vez mais elaborado e com sentido crítico são aquelas que obtêm resultados mais elevados na escala de empenhamento do adulto de Ferre Leavers, que obtêm pontuações acima dos 4,5 pontos em 5 possíveis, com um estilo totalmente facilitador, ou que obtêm pontuação na ordem dos 4,4 ou 4,3 com estilo sobretudo facilitador mas onde também se verificam algumas qualidades não facilitadoras. Em qualquer dos casos, a criação de oportunidades para o exercício do pensamento requer que os resultados obtidos tenham de ser sempre substancialmente acima do limiar da entrada na qualidade, que é considerada a partir de 3,5 pontos. Esses resultados resultam da soma das pontuações obtidas na subescala *Sensibilidade*, que diz respeito aos comportamentos do adulto face às necessidades, bem-estar emocional e motivações da criança (afeto, segurança, apoio e atenção); na subescala *Estimulação*, que diz respeito à forma como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem, bem como ao conteúdo dessa intervenção; e na subescala *Autonomia*, que diz respeito ao grau de liberdade que o adulto concede à criança nas suas escolhas, experimentações, expressão de ideias e formas de negociação. Destaca-se que nesta subescala, autonomia a conceder às crianças, é onde as educadoras obtêm pontuações mais baixa.

Essas educadoras são as que permitem que a voz das crianças ocupe grande parte do tempo, adquirindo a criança um estatuto principal no processo de aprendizagem pois, quando as crianças são escutadas, obtém-se um maior conhecimento sobre elas, descobrem-se os seus interesses e necessidades e constrói-se uma intervenção educativa

mais responsiva e, sobretudo, que projeta a criança para a elaboração do seu pensamento, para a construção de uma atitude reflexiva que lhe permite tomar decisões e fazer escolhas mais adequadas e assertivas bem como escolhas mais solidárias e mais justas.

4. Considerações finais

Em síntese, conclui-se que um jardim de infância que queira promover a construção do pensamento crítico deve ser organizado como um *locus* de cidadania que responda, entre outras finalidades,

- à curiosidade natural das crianças, com regras coerentes que facilitem a sua autonomia na utilização de espaços e materiais, bem como a sua organização em grupos, como forma de experienciar o prazer de estar, descobrir, partilhar e cooperar com o *outro*;
- à necessidade de as crianças se afirmarem e se desenvolverem, na sua individualidade, nos seus gostos e nas suas afinidades pessoais, mas também se assumam no coletivo e na relação de pertença ao grupo;
- à necessidade de instituir oportunidades para as crianças construírem o seu próprio currículo, o currículo da sala/grupo, valorizando os seus saberes como ponto de partida para ampliar as suas experiências e aprendizagens;
- à necessidade de valorizar as experiências, no seu sentido lúdico, de jogo e de brincadeira, como forma particular e específica de a criança crescer e aprender, mas também valorizar a iniciação ao trabalho experimental e à autonomia, na procura e na pesquisa de informação, e sequente utilização para construir e partilhar conhecimento;
- à coexistência de diferentes formas de trabalho na sala (individual, a pares, pequenos grupos e grande grupo);
- à integração de profissionais altamente qualificados, que sejam sensíveis, estimulem e promovam a agência da criança na sua plenitude;

- e à necessidade de equilibrar rácios adulto-criança que favoreçam a criança enquanto figura central e que favoreçam os constantes desafios à atividade de pensar no individual e no coletivo.

Ajudar e apoiar a estruturação do pensamento e agilizá-lo numa perspetiva de utilização crítica é sempre possível, desde que a criança seja estimulada na construção da sua autonomia e do encorajamento para dar ideias, assumir responsabilidades e resolver conflitos e problemas, bem como nas oportunidades que lhe são dadas para explicitar opiniões sobre o trabalho realizado e nas oportunidades para experimentar, dialogar, criar e brincar; no fundo é sempre possível quando os adultos aceitam e acreditam na agência, nas competências das crianças.

Muito obrigada pela atenção.

Amélia de Jesus Marchão