

Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa

Maria Assunção Folque*

Resumo

Neste artigo procurou-se contribuir para repensar o papel da escola infantil e do educador na sua relação com as crianças e com a sociedade recorrendo às teoria histórico-cultural e da atividade. Convocou-se o conceito de reconstrução cooperada da cultura, uma das finalidades do Movimento da Escola Moderna portuguesa, procurando explicitar e analisar o seu modelo pedagógico na educação de infância. Baseando-nos em pesquisas levadas a cabo quer por académicos, quer por educadores no seio deste movimento de professores, colocou-se o enfoque em elementos centrais desta pedagogia. Estes elementos, refletidos à luz do referencial teórico referido, procuram contribuir para aproximar a escola da cultura, compreendendo as instituições para a infância como espaço de revitalização cultural e social, onde o currículo decorre de uma gestão cooperada e os circuitos de comunicação revitalizam o encontro humano numa construção mútua de significados e de aprendizagens. A análise dos dados empíricos permite igualmente aprontar caminhos ainda por percorrer no sentido de uma resignificação das práticas educativas institucionais na infância.

Palavras-chave: Educação da criança. Pedagogia e Educação. Cultura e Educação.

* Doutora em Educação pelo Institute of Education London University. Professora auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, Portugal.

Introdução

O objeto deste artigo é contribuir para uma reflexão sobre as abordagens pedagógicas para a infância que se sustentam nas perspectivas de Vygotsky e de alguns dos seus colaboradores ou seguidores no âmbito da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. Focalizo esta reflexão na relação que estas pedagogias da infância estabelecem com a cultura, e o saber acumulado pela sociedade ao longo da história, através das atividades em que as crianças participam em contexto formal de educação. Irei convocar para o diálogo académico o contributo da pedagogia do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), na sua concretização para a educação de infância (0 aos 6 anos), e pressupostos teóricos de Vygotsky, Leontiev, Brunner e Rogoff.

Sendo este artigo uma reflexão teórico-prática, utilizarei, para além dos referenciais teóricos do modelo do MEM, dados de pesquisas de carácter etnográfico sobre as práticas do MEM em jardim de infância (FOLQUE, 2012; MARCOLINO, 2013) e um estudo de caso múltiplo realizado por educadores constituídos em grupo cooperativo no seio do MEM (FOLQUE; BETTENCOURT; OLIVEIRA, 2013), sobre as concepções e práticas do MEM para o trabalho em creche, ainda em processo de inscrição e desenvolvimento. Esses estudos utilizaram como instrumentos de pesquisa: a observação participante; o registo em vídeo e fotografia; entrevistas com educadoras de infância e crianças (FOLQUE, 2012; MARCOLINO, 2013; análise documental; e a pesquisa teórica.

Os estudos de carácter etnográfico referidos decorreram durante um período de tempo prolongado em salas de jardim de infância – nove meses e duas salas para Folque (2012) e quatro meses e uma sala para em Marcolino (2013) – onde as educadoras de infância utilizam o modelo pedagógico do MEM e trabalham com crianças entre os 3 e os 6 anos.

O primeiro estudo procurava conhecer como se organizava o contexto de aprendizagem (organização do espaço e do tempo, papéis e divisão do trabalho) nas salas observadas, quais as atividades, as interações e os instrumentos que se constituíram como mediadores do processo de aprendizagem e, ainda, como é que os participantes percebiam e participavam no processo de aprendizagem (o que se aprende e como se aprende) (FOLQUE, 2012). O segundo estudo procurou estudar o lugar da brincadeira em uma sala de pré-escola do MEM por meio da análise das condições criadas para a brincadeira de papéis e de como crianças e professor percebiam o acontecimento dessa atividade (MARCOLINO, 2013).

Contextualizando o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna

No panorama dos modelos pedagógicos e da sua tipificação, recorreremos a Rogoff, Matusov e White (1996) para explicitar desde logo que o modelo do MEM se assume como pedagogia que se efetiva numa Comunidade de Aprendizizes, afastando-se quer das pedagogias centradas no professor, quer ainda das pedagogias centradas na criança como se pode mais distraidamente julgar. Assim, o modelo do MEM afirma-se como sociocêntrico na medida em que:

[...] é centrado na dinâmica contratual do grupo/turma, por exemplo, ou nos grupos que se constituem na turma para trabalhos específicos. Isto não significa destruir a ideia de indivíduo, mas a nossa aspiração é centrar a nossa atenção na construção do cidadão e não do indivíduo. Achamos que há demasiada retórica à volta do indivíduo; tal retórica foi necessária para emancipar os homens e as mulheres, sobretudo a partir do século XVIII, no tempo das Luzes; mas depois da revolução francesa há um conceito que enriquece o conceito de indivíduo, que é a dimensão de cidadania, e é isso que nos interessa fundamentalmente. (NÓVOA; MARCELINO; RAMOS DO Ó, 2012, p. 332).

Nesse contexto, todos os participantes das comunidades educativas são sujeitos da educação desenvolvente, ou seja, que desenvolve e se desenvolve. Cada criança em interação com os pares e com os adultos, assim como cada adulto em interação com os outros adultos e com as crianças, constroem conhecimento e envolvem-se num processo de humanização (MELLO, 2007; NIZA, 2013), desenvolvendo-se pessoal, social e profissionalmente. Sérgio Niza (1990, 1998) alerta-nos e desafia-nos para esta difícil tarefa transformadora dos professores e das crianças ao citar várias vezes Sócrates no “Laques” de Platão quando lhe pediam para educar os filhos de alguns dirigentes de Atenas: “Em comum assumiremos a preparação de nós próprios e dos nossos rapazes”.

Explicitar, através das palavras de Sérgio Niza (apud NÓVOA; MARCELINO; RAMOS DO Ó, 2012), que o foco não é colocado na criança enquanto sujeito da sua educação, mas sim na constante construção do cidadão, permite compreender as finalidades a que o MEM aspira e também, o que caracteriza a sua praxis e o que irá ser objeto da nossa reflexão teórica.

Este movimento de professores, que iniciou formalmente a sua atividade em 1996, assume-se como um “movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (NIZA, 2009, p. 348), manifestando a dimensão social do seu

trabalho ao procurar “construir a profissão construindo a cidadania; construir a escola construindo a democracia [...]” (NIZA, 1999, p. 3). No MEM, a intervenção cívica e a ação pedagógica são indissociáveis (FOLQUE, 2011). O modelo pedagógico do MEM é hoje utilizado em todos os níveis de educação, desde a Creche até a Universidade, embora tenha tido a sua gênese no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico; este modelo cumpre-se naturalmente, de forma adequada às particularidades de cada nível de educação.

O objeto do MEM situa-se na “substância da Cultura e do Conhecimento (e não em formalismos didáticos), e na substância da Democracia” (NIZA, 2003, p. 4). A apropriação da herança cultural da humanidade através da reconstrução cooperada da cultura é, na perspetiva do MEM, condição básica de cidadania. Assim, a aprendizagem é vista como uma condição de emancipação, na medida em que através dela as crianças se apropriam dos instrumentos da cultura que lhes permite, enquanto cidadãos progressivamente mais autónomos e responsáveis, envolverem-se ativamente e agir no mundo de forma solidária.

Utilizamos o conceito de cultura enquanto modos próprios de agir, pensar e comunicar utilizados pelo ser humano nos grupos sociais em que participa e incluindo os instrumentos e obras por estes desenvolvidos. Podemos, assim, falar de diferentes culturas associadas a diferentes grupos sociais (determinados pela idade ou pela sua pertença ao grupo de origem) no sentido mais antropológico. Por outro lado, podemos também referir várias áreas da cultura associadas a atividades humanas específicas com os respetivos instrumentos (materiais e simbólicos) que desenvolvem, as obras e o conhecimento que produzem.

Nesse sentido, temos a cultura associada às artes, às ciências, às humanidades e também às práticas sociais desenvolvidas ao longo do tempo pela humanidade (ex: saúde, agricultura, religiões, entre outros). A cultura é, pois, o produto da atividade humana desenvolvida ao longo da história e que, segundo Vygotsky (1995), vem permitindo o desenvolvimento das qualidades humanas. O papel da educação e da escola é o de promover o diálogo com este património cultural que constitui o avanço da humanidade e que potencia nas crianças o seu desenvolvimento.

Essa abordagem pedagógica e cívica, desenvolvida pelo MEM, pode contribuir para repensarmos o papel da escola infantil e do educador na sua relação com as crianças e com a sociedade, à luz das teorias histórico-cultural ou da atividade. Este equacionar é hoje premente, na medida em que, assistimos a um afastamento da escola e da creche da vida e da cultura, bem como da paisagem, natural e construída pelos homens, onde esta vida humana tem lugar. A institucionalização das crianças em idades precoces, cria enormes desafios, mas também oportunidades aos educadores que acompanham o

processo educativo das primeiras idades, se entendermos o alcance de se considerar a creche como espaço de revitalização cultural e social (FOLQUE; BETTENCOURT; OLIVEIRA, 2012).

O MEM procura compreender as instituições para a infância como espaço de reconstrução cooperada da cultura, onde o currículo decorre de uma gestão cooperada no seio do grupo e os circuitos de comunicação revitalizam o encontro humano, numa construção mútua de significados e de aprendizagens.

Centrando nesta perspectiva de reconstrução cooperada da cultura, uma das três finalidades do MEM¹, a reflexão teórico-prática procurará realçar os contributos teóricos de Vygotsky, Leontiev e Brunner, que dão suporte e acrescentam a nossa compreensão.

Porém, antes é importante explicitar que o modelo considera para a educação da infância (creche e jardim de infância) três pressupostos do processo educativo: 1) grupos de crianças de idades variadas; 2) manter um clima permanente de livre expressão; 3) garantir o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos (NIZA, 1996). Detemo-nos por agora no primeiro pressuposto, uma vez que retomaremos as ideias contidas nos outros dois na secção seguinte deste texto.

Os grupos são constituídos por crianças de várias idades para assegurar a “heterogeneidade geracional e cultural” (NIZA, 1996, p. 146) que enriquece o processo educativo. Este pressuposto fundamenta-se na teoria de Vygotsky (1994), enfatizando o papel dos adultos e dos pares mais avançados na promoção das aprendizagens na Zona de Desenvolvimento Próximo. Associada a esta heterogeneidade etária no MEM valoriza-se a diversidade, vista como enriquecedora da cultura da sala de aula e como promotora de um ethos de inclusão.

O trabalho de integração de crianças amblíopes em turmas de crianças normovisuais no Centro Hellen Keller, está na génese do MEM, nos anos 60 do século XX. As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de integrar e apoiar a participação plena dos mais novos ou dos que têm dificuldades na vida da sala e no processo de apropriação dos instrumentos e práticas culturais que constituem a vida do grupo. O contributo desta condição para o desenvolvimento de formas mais elaboradas de agir, foi evidenciado por diversos estudos (FOLQUE, 2012; MARCOLINO, 2013; SILVA, 2013). Se no jardim de infância os grupos heterogêneos em termos de idade constitui uma prática comum, esta condição é ainda pontual em contexto de creche (FOLQUE; BETTENCOURT; OLIVEIRA, 2012). Nas instituições que seguem esta organização etária na creche é possível documentar exemplos que se revelam muito ricos em aprendizagens de

natureza diversa, nomeadamente em termos do desenvolvimento social das crianças (SILVA, 2013). Na impossibilidade institucional deste tipo de organização, os educadores do MEM procuram colmatar esta limitação com estratégias que promovam o contacto intergeracional dos bebés com pares mais velhos e outros adultos através de: uma organização de tempos da rotina pré-estabelecidos para encontro de grupos (ex: recreio e lanche); através da visita regular de crianças do jardim de infância às salas de creche; das saídas em pequenos grupos dos bebés da sua sala para visitar outros espaços da instituição e para sair na comunidade; mantendo a porta aberta da sala para permitir e promover a circulação espontânea entre grupos; através da participação dos bebés em atividades culturais da instituição ou da comunidade (FOLQUE; BETTENCOURT; OLIVEIRA, 2012).

Reconstrução cooperada da cultura

O processo de humanização, visto como um processo de apropriação, por parte do ser humano em desenvolvimento e dos objetos culturais acumulados pela história – central na pedagogia do MEM, inspirada nas perspectivas de Vygotsky e seus seguidores –, leva-nos a formular a seguinte questão central: que tipo de relação com a cultura é esta que pressupõe um processo de apropriação?

Esta questão, formulada por Leontiev (1978), foi debatida por muitos outros autores (LAVE; WENGER, 1991; MATUSOV, 1998; ROGOFF, 1990, 1998; WELLS, 1999; WERTCH, 1998) questionando o significado do processo de internalização de Vygotsky (1994). Nesse sentido, questiona-se a natureza do envolvimento e do poder transformador das crianças neste processo – a natureza passiva ou ativa, a possibilidade deste processo integrar ou explicar o aparecimento de novas formas de conhecimento e de ação, o papel dos indivíduos (aprendentes) na criação e transformação dos artefactos culturais e novos modos de compreender e de relação com o mundo (ENGESTROM, 1999).

Deste questionamento decorre a definição das abordagens pedagógicas que se reclamam histórico-culturais e que têm dado origem a diversas concepções de aprendizagem: aprendizagem como transmissão, como aquisição, como apropriação ou ainda aprendizagem de “saber como” (WERTCH, 1998).

A expressão reconstrução cooperada da cultura revela-nos que este não é um processo simples de assimilação do que está ao alcance da criança no meio, nem tão pouco uma mera construção emergente de exploração individual do mundo por parte da criança.

No modelo do MEM, a formulação reconstrução cooperada da cultura, remete para dois tipos de processos: o primeiro, um processo em que crianças e adultos se

apropriam da herança cultural, através do contacto e fruição das atividades culturais e da herança de conhecimento nelas produzido – esta fruição significa o contacto prazeroso e disponível para usufruir e beneficiar das manifestações culturais; o segundo, pela participação nessas atividades autênticas da cultura, sejam estas próprias da comunidade próxima ou distante ou ainda próprias da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano (NIZA, 1996).

Essa participação deverá apontar, segundo Niza (1996), para a produção das obras culturais que contêm em si o saber acumulado pela humanidade ao longo da história. Só pelo processo de produção de um objeto cultural se permite conhecer por dentro os instrumentos físicos e psicológicos, e os processos de construção do conhecimento. Este segundo processo transforma consumidores culturais em produtores de cultura, assumindo as crianças e os adultos a identidade de autores (PEÇAS, 2005). Entendemos a participação como um processo contínuo entre uma participação periférica que se concretiza no contacto observante e fruidor das crianças com a cultura e a sua participação plena na produção de obras culturais (LAVE; WENGER, 1991).

Esse elemento de envolvimento ativo na atividade cultural de construção do conhecimento é explicitado por Leontiev (1978, p. 268):

Mas em que é que consiste o próprio processo de apropriação deste mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas humanas?

Devemos sublinhar que este processo é sempre activo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objectos ou dos fenómenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Assim, Leontiev (1978) sublinha a necessidade de proporcionar às crianças a participação em atividades que reproduzam pela sua forma os traços essenciais das atividades culturais que carregam o conhecimento acumulado. Essa afirmação remete-nos, de novo, para o questionamento das atividades que compõem as diferentes abordagens pedagógicas presentes na escola. No MEM é assumida a homologia de processos como orientação pedagógica:

Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano. Esta semelhança nos processos de

trabalho (homologia de processos) entre a escola e a vida social produtiva pretende afastar a Escola Moderna do abuso das formas de simulação e dos truques didáticos que decorrem da perda do sentido social da escola, da falta de respeito pelos alunos e da convicção de que a didática é um saber de natureza e estrutura em tudo diferente da das ciências e saberes que pretende veicular (NIZA, 1996, p. 143).

Essa orientação cultural da educação coloca aos professores e educadores de infância em Portugal desafios imensos que em conjunto procuram ultrapassar num processo de formação cooperada (FOLQUE, 2011).

O primeiro desafio diz respeito ao afastamento de toda a instituição escolar da vida e da cultura, criando uma cultura própria que, como nos disse Niza (1996), está em muitos aspectos totalmente afastada da herança social e cultural e das atividades autênticas em que nos envolvemos na vida.

Retomando Leontiev (1978), observemos a estrutura da sua teoria da atividade. Para o autor, a atividade humana, base da produção da cultura e da sua apropriação, é mobilizada por um motivo, tendo por base uma necessidade que se torna consciente e que orienta o ser humano para um determinado fim. A concretização da atividade é, por sua vez, composta por um conjunto de ações com um objetivo imediato e estas, por um conjunto de operações dependentes das condições de concretização. Tomemos como exemplo uma atividade observada numa sala de jardim de infância (FOLQUE, 2012).

Uma menina de quatro anos está a ajudar um rapaz de seis anos a fazer um livro de história, no qual tinham que fazer ilustrações com arco-íris – atividade orientada por um motivo. Questionando-se sobre quais as cores que compõem o arco-íris e a sua sequência, a menina pergunta aos colegas – ação orientada para um objetivo – e não conseguindo obter resposta consensual, aceita a proposta do rapaz mais velho de irem à biblioteca da escola procurar em livros – ação orientada por um objetivo. Na biblioteca, a menina procura livros sem critério, enquanto o rapaz mais velho vai procurar um livro sobre o tempo – diferentes operações, condicionadas pelo entendimento que cada um tem sobre como se utiliza uma biblioteca e porventura da temática em que se poderia integrar o fenómeno do arco-íris. Voltam para a sala e na mesa onde estavam a fazer o livro da história colocam o livro da biblioteca e continuam a fazer as ilustrações enquanto comentam as imagens do livro e a sequência das cores. Observando de vez em quando o que o outro estava a fazer – ações orientadas pelo objetivo de fazer a ilustração do arco-íris e operações condicionadas pelas condições de terem um modelo por onde se guiar e pelo facto de estarem a fazer algo em comum –, a menina, procurando fazer corretamente, observa o desenho do colega mais velho, e este, verifica se a menina estava a fazer corretamente. Leontiev (1978) explicita que uma ação, e até uma operação, pode

transformar momentaneamente numa atividade, assumindo como o motivo mobilizador. Isso pode acontecer quando há a necessidade de desencadear um esforço e criar um enfoque específico para dominar determinada ação, ou quando a criança não tem consciência da atividade autêntica para a qual determinadas ações ou operações contribuem ou, ainda, quando o significado próprio que é atribuído pela criança a uma ação não coincide com o sentido atribuído pelo educador ou professor que conhece a atividade autêntica para a qual esta ação contribui.

Se tomarmos como referência a estrutura da atividade de Leontiev (1978), somos levados a dizer que a atividade da escola centrou a sua energia em ações e operações, perdendo o horizonte da atividade cultural em que estas ganham sentido social. São exemplos disso a cópia ou o ditado, transformadas em atividades centrais da cultura escolar no ensino fundamental, o treino de escrita fazendo uma página de letras a ou b, ou o treino da coordenação óculo-manual através do pintar por dentro figuras pré-desenhadas ('fichas'). Perde-se nessas ações e operações, o sentido último e maior da atividade sob o ponto de vista cultural: em relação às ações referidas, a atividade seria, por exemplo, o escrever um texto sobre uma experiência vivida onde a ação de *ditar* o pensamento para escrever no papel estaria incorporado, ou fazer um livro de receitas de alimentação saudável, onde a *cópia* e a ilustração de receitas recolhidas com este critério estariam igualmente incorporadas para distribuir pelas famílias, ajudando-as a encontrarem soluções para a pressão económica e publicitária da *junk food*.

Sem descurar os processos cognitivos e instrumentais envolvidos no domínio das operações e ações referidas (ex: copiar ou escrever um texto ditado), transformadas pela escola em atividades em si mesmas, podemos compreender quão redutoras estas são, nas possibilidades que oferecem de apropriação de processos cognitivos e sociais mais avançados, na medida em que se afastam da complexidade das atividades culturais autênticas das quais fazem parte. As crianças socializadas em atividades apenas escolares não têm acesso ao horizonte cultural e social da sua atividade, tornando-se uma marioneta conduzida pela mão do professor ou mesmo pela sequencialidade dos manuais escolares ou livros de fichas.

Ouçamos então as crianças sobre o que fazem e aprendem no jardim de infância e na escola e para que servem essas atividades. No contexto de uma entrevista sobre as representações das crianças numa escola que segue o modelo tradicional e a sua anterior experiência num jardim de infância inspirado no modelo MEM, crianças do 1º ano do ensino fundamental respondem: “*Na escola trabalhamos: fazemos fichas, 'as minhas descobertas' [manual] [...]*”, “[...] *aqui aprendo a estudar... estudar é fazer o que a professora manda e tu fazes[...]*”, “*Na escola já aprendi... aprende-se a trabalhar e não a brincar, porque lê-se e passa-se*” (FOLQUE, 2012). No que respeita ao jardim de

infância: “*Não trabalhamos... só tapeçaria*”, “*brincávamos na casinha, com carros, fazíamos desenhos*”, “*eu aprendi a brincar bem e a desenhar coisas giras*”, “*aprendemos a brincar*”; “*aprendia a não bater*”; “*aprendi a fazer uma horta – a minha mãe foi lá ensinar*”; “*A educadora ensina a fazer coisas: jogos, desenhos*” (FOLQUE, 2002).

Num outro estudo, em que entrevistámos todas as crianças de duas salas de jardim de infância do MEM (FOLQUE, 2012), as crianças referiam como motivos para frequentar o jardim de infância. o *brincar, trabalhar e aprender*, para além de outras razões externas como “*a minha mãe vai trabalhar*” (especialmente os mais novos). Questionados sobre o que aprendiam no Jardim de infância a grande maioria respondia que tinha aprendido a fazer atividades e obras culturais e alguns conhecimentos: “*a escrever o meu nome*”; “*a desenhar*”; “*a ler*”; “*a pintar*”; “*a fazer construções*”; “*a fazer jogos e a ler livros*”; “*aprendi coisas que não sabia nos livros e em projetos*” (vários referiram diversos conteúdos associados a projetos); “*a contar as faltas*”, “*fazer um gatinho em barro*”, “*fazer ginástica*”, “*a fazer teatros*”, “*Aprendi a fazer o bolo de chocolate e depois a minha mãe quer levar a receita do bolo de chocolate para casa que é para ver*”, “*aprendi que havia meninos que tinham caído zero dentes, ainda tinham os dentes todos e outros já tinham caído alguns*”.

Consideramos que a teoria da atividade contribui para a reflexão sobre como é que as diversas abordagens pedagógicas promovem o contacto das crianças com a cultura, com os seus instrumentos e atividades. Se esta reflexão é pertinente para o jardim de infância e para o ensino fundamental (e todos os níveis de ensino), pensamos de igual forma que ela desafia as práticas educativas da creche.

Na creche, onde a visão do bebé ainda não tem para alguns a dimensão de um ser social e cultural, assiste-se com alguma frequência à estimulação dos sentidos um a um, e a lições sobre conceitos isolados, como, por exemplo, ensinar as cores através da exploração exaustiva de cada uma (“*a semana do amarelo*”, “*a semana do vermelho*”), fragmentando e reduzindo a criança a componentes sensoriais desligados e o mundo estético à aprendizagem de cores isoladas (“*estamos a trabalhar as cores*”). Os próprios materiais e a sua organização nas salas, bem como as atividades enunciadas nos planos semanais, adquirem por vezes esta estrutura, por exemplo “*a caixa do tato*”, “*o cantinho dos sentidos*”, “*uma atividade sensorial*”. Esse carácter redutor da aprendizagem, que surge com alguma frequência na creche, pode ter diversas origens. Por um lado, ele fundamenta-se numa visão do bebé como um organismo sensorial, talvez proveniente de influências da teoria de Piaget, que denomina o estágio dos três primeiros anos como sensório-motor. Esta é uma injusta simplificação do conhecimento produzido por Piaget acerca do desenvolvimento infantil, mas aprendemos com Vygotsky, o quanto as palavras e a linguagem influenciam as nossas estruturas de pensamento. Outra

explicação para essas práticas pode ser a simples apropriação precoce do modelo escolar tradicional que, como apresentado anteriormente, fragmenta o conhecimento – mutilando o objeto (MORIN, 2000) –, e desintegra os conceitos, as ações e as operações das atividades culturais autênticas presentes na sociedade. Esse problema pode ainda ser explicado pelas características das sociedades ocidentais, onde a vida das crianças se encontra desligada da vida dos adultos. A participação das crianças nas atividades autênticas da nossa sociedade não é, nos nossos dias, uma realidade muito presente, sendo ainda mais reduzida quando as crianças frequentam contextos de educação formal.

Barbara Rogoff (2003), nos seus estudos sobre o desenvolvimento infantil em várias culturas, observou que os processos de aprendizagem a que denominou a participação guiada, variavam conforme a sociedade se organizasse, de modo que as crianças participassem em atividades comunitárias ou fossem delas segregadas, mantendo-se em casa com um adulto ou, por exemplo, na creche ou no jardim de infância. Os processos dominantes de aprendizagem na primeira situação eram a *observação*, o *ajudar um par* ou *adulto experiente/mestre – apprenticeship* – e o *ouvir – listening in*.

As crianças, neste tipo de sociedades, estavam num contexto onde as conversas não se dirigiam especialmente para elas, mas onde as suas ações eram comentadas, especialmente por crianças mais velhas. Nesse contexto, as crianças pequenas iam participando progressivamente, entrando nas conversas. Por sua vez, nas sociedades em que as crianças estavam segregadas das atividades comunitárias, a aprendizagem, segundo Rogoff (2003), deu-se por meio de *lições e recompensas*, mesmo no contexto familiar e através do envolvimento dos adultos enquanto pares no *brincar* e em *conversas focalizadas nas crianças*.

Como é que a pedagogia do Movimento da Escola Moderna procura ultrapassar o afastamento entre a cultura e a instituição escolar decorrente da organização social em que vivemos?

Para responder a esta questão iremos convocar para a nossa análise três aspetos fundamentais: a organização do espaço e das atividades, a mediação dialogante do adulto e os circuitos de comunicação. A homologia de processos, já abordada anteriormente, é também uma orientação pedagógica que, no nosso entender, contribui para responder à pergunta.

Organização do espaço e das atividades

A organização do espaço da sala e da rotina diária e semanal são dimensões básicas da pedagogia. Começando pela organização da sala, por exemplo, no jardim de infância esta é organizada por áreas apetrechadas não por brinquedos, mas por materiais autênticos, onde as crianças podem contactar com as atividades e os instrumentos da cultura – biblioteca e centro de documentação; atelier de artes plásticas; laboratório das ciências e da matemática; oficina de escrita e reprodução; área da dramatização; área das construções e carpintaria e, por fim, uma área polivalente utilizada para reuniões do grupo e apoio a projetos diversos (FOLQUE, 2012).

A separação entre as diferentes áreas da sala se constitui como um instrumento de mediação que ajuda o ser humano a ter leituras diversas sobre o mundo e a agir e relacionar-se com o mesmo, utilizando diferentes atividades semióticas (WELLS, 1999), cada uma com a sua especificidade. Referimo-nos às áreas de saber ou disciplinares que construíram, ao longo da história, formas de ler o mundo diferenciadas, embora complementares. Essas formas de relacionamento com o mundo e a produção de instrumentos de leitura do mesmo encerram em si instrumentos próprios, atividades próprias, bem como conceitos e formas de pensar específicas e não necessariamente exclusivas, que permitem às crianças a apropriação de diferentes literacias (FOLQUE, 2012) ou atividades semióticas (WELLS, 1999), na medida em que utilizam diferentes linguagens para produzir conhecimento. A divisão física das áreas da sala tem a função de ajudar a conhecer atividades humanas de naturezas diferentes, mas não se constitui como uma barreira às interações entre elas para a concretização de um projeto concreto. Aliás, o objeto de desejo, preocupação ou questionamento das crianças, assim como dos adultos, mobiliza frequentemente saberes e ferramentas culturais de várias áreas de conhecimento, recorrendo por isso à utilização de materiais das diversas áreas.

Na creche essas áreas físicas da sala não surgem tão definidas, mas são privilegiados os materiais autênticos, instrumentos de cultura e do mundo natural, bem como materiais pertencentes ao universo cultural das crianças e das famílias. Procuramos que os materiais presentes não se dirijam especificamente às crianças, para que evoquem nelas atividades do seu mundo social. Procura-se, igualmente, fugir da pressão da indústria dos brinquedos didáticos, que por vezes infantilizam a criança.

A rotina diária do modelo do MEM em jardim de infância é organizada do seguinte modo: Acolhimento em Conselho e planificação, Atividades e Projetos, Comunicações, Almoço, Repouso ou Recreio, Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo e Sessões de Animação Cultural, Balanço em Conselho.

No tempo de Atividades e Projetos as crianças brincam e trabalham nas diversas áreas da sala explorando os materiais e envolvendo-se, progressivamente, em projetos de produção, intervenção ou de investigação. É importante aqui referir o terceiro pressuposto do modelo do MEM para a educação de infância: garantir “o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação (Louis Legrand chama-lhe o espanto) que suscite projetos de pesquisa [...]” (NIZA, 1996, p. 146). Aqui podemos associar esse tempo lúdico de exploração, que ocorre em todas as áreas da sala, ao surgimento progressivo por parte das crianças do jogo de papéis, definido por Leontiev (2001) como atividade principal na idade pré-escolar. No entanto, há que referir que enquanto na área da dramatização este jogo de papéis é da ordem do faz de conta (fingir a sério), nas outras áreas da sala as crianças assumem diferentes papéis ao se envolverem de forma autêntica na produção de obras (*trabalhos*) próprias da área que estão a utilizar. De forma autónoma, e com a mediação atenta do educador, as crianças apropriam-se dos instrumentos e dos processos, assim como dos conceitos e linguagem próprios de cada área de saber, motivados pela produção de obras culturais, assumindo-se como autores. Nas palavras de Sérgio Niza (apud PEÇAS, 2005, p. 166), a criação de obras “é onde se revela, publicamente, o esforço compartilhado da construção da cultura”.

No estudo etnográfico em duas salas de jardim de infância do MEM (FOLQUE, 2012), observou-se que a produção individual ou em pequenos grupos de obras culturais se constituía como um elemento mobilizador da atividade dos grupos. Essas produções incluíam: investigação (ex: será que a Marta e o Rodrigo estiveram ao mesmo tempo na barriga da mãe?), livros, ficheiros de palavras, livros de receitas de culinária com sistemas sofisticados de codificação dos ingredientes, teatros, relatos de visitas, gráficos de registo do crescimento de plantas ou da evolução do tempo atmosférico ao longo do mês, campeonatos de Beyblades², pinturas, esculturas e outras obras que foram, ao longo do tempo, constituindo o património cultural dessas duas comunidades.

O tempo de Atividades e Projetos ou tempo de produção é, na rotina do MEM, complementado pelo tempo das Comunicações, onde as crianças mostram ao grupo o que realizaram, explicitam os seus processos e avaliam em conjunto os produtos, associando o resultado da obra aos processos nela implicados. Esse tempo de tomada de consciência dos processos vividos e de avaliação reguladora pelos pares e pelos adultos constitui-se como um momento de apropriação da cultura por parte dos autores, mas também por parte dos outros elementos do grupo que analisam em conjunto a obra apresentada.

Outros elementos da rotina diária e semanal que são fundamentais para a promoção da apropriação por parte das crianças da herança cultural da humanidade são as tardes em que o grupo se junta para trabalho curricular compartilhado e sessões de animação cultural. Cada sala tem uma agenda semanal onde podem constar: sessões de cultura alimentar com a elaboração de uma receita de culinária, geralmente associada a uma época festiva, a receitas de culturas diversas em estudo, receitas trazidas por uma criança ou familiar, ou de alimentação saudável; sessões coletivas de construção de conceitos de matemática e ciências sociais e da natureza partindo de problemas reais; trabalho de texto (reflexão e reescrita coletiva de textos individuais); dramatizações e teatros; correspondência com outras escolas ou com adultos; sessões de dança e música; saídas à comunidade para visitas de estudo ou participação em atividades comunitárias (uma vez por semana) e comunicações de pais ou outros convidados.

Mediação dialogante do adulto

O papel do adulto educador no MEM é entendido como um mediador cultural que facilita a interação e o diálogo com as crianças fazendo conexões entre o seu universo cultural e as atividades culturais em que participam por meio da frequência da creche ou do jardim de infância.

O educador atua como elemento mais avançado que introduz de forma sensível, sem corrigir, mas oferecendo modelos diferentes, a linguagem própria de cada área de cultura, bem como os processos e critérios de escrutínio e avaliação destas.

Para desenvolver essa aprendizagem, utilizava expressões tais como 'descobrir' ou experimentar (em vez de brincar) no Laboratório das Ciências; 'registrar ou 'escrever' no Escritório (Oficina de escrita), quem és tu (finges ser) no Faz-de-conta (área de dramatização), e oferecia-se como modelo utilizando um vocabulário especializado (por exemplo: o íman atrai em vez de 'pega'; círculo em vez de bola; triângulo em vez de chapéu). (FOLQUE, 2012, p. 265).

Essa mediação feita pelo do educador era pontuada por perguntas chave – O quê? Como? Quem? Quando? –, apoiando a explicitação do objeto ou motivo e dos processos ou conjunto de ações e operações, bem como da divisão do trabalho, oferecendo, assim, a estrutura mental e instrumental do projeto de trabalho. Tal estrutura desenvolve uma cultura de aprendizagem pela participação em atividades orientadas por uma necessidade (ou problema) onde cada ação ou operação contribuiu para a realização do motivo global. Esse tipo de mediação é exemplificado no diálogo seguinte, em que B (5:6)³ apresenta no tempo de Comunicações o levantamento que fez sobre o número de dentes que já tinham caído aos seus colegas de sala:

Educadora: *O B (5:6) tem o trabalho dele dos dentes para vos mostrar e para vos explicar como é que fez e o que é que descobriu... Então B primeiro vais explicar aos amigos o que é que... primeiro o que é que querias fazer com o trabalho...*

B(5:6): *Eu queria descobrir a quantos meninos é que caíram os dentes...*

Educadora: Sim... [pega no caderno e começa a escrever o que B diz].

[...]

B(5:6): *Há mais meninos que não caíram dentes do que caíram dentes* [a educadora escreve no caderno].

Educadora: *Primeiro tens que lhes explicar o que é que tu fizeste, não é?*

B(5:6): *Primeiro tive que copiar os nomes... e depois escrevi os números* [o B aponta para o seu trabalho enquanto explica].

[...]

Educadora: *É o copiar dos nomes... se calhar tens que explicar o que é isto aqui à frente* [dos nomes]. *Então, e o que é isso?*

B(5:6): *São os meninos a que caíram os dentes...*

Educadora: *Então, e como é que descobriste estes?* [aponta para os números que estão à frente dos nomes].

B(5:6): *Fui perguntando aos meninos.* (FOLQUE, 2012, p. 338-339).

Esses tipos de mediação, o “*chamar as coisas pelos nomes*”, e a estrutura mental e processual do projeto de trabalho, faz evoluir as experiências das crianças do jogo exploratório para a emergência de atividade semiótica, concretizada em atividades e projetos significativos, promovendo igualmente a negociação e a criação de novos significados utilizando progressivamente diferentes linguagens.

Além desse aspecto de tomada de consciência partilhada sobre os instrumentos e processos envolvidos na produção de obras culturais, o tempo de Comunicações se constitui como um motivador de maior envolvimento das crianças nas atividades e projetos que ganham sentido social. “*Aí amanhã eu também quero fazer isso*” é uma expressão ouvida várias vezes durante o tempo de Comunicações.

Como para Vygotsky (1994) e muitos dos seus colaboradores e seguidores, no MEM o processo de aprendizagem como apropriação da herança histórico-cultural se constitui como um processo dialógico, por oposição ao ensino por lições do professor. Aqui, a comunicação assume um aspecto central na vivência das atividades culturais e, sobretudo, na apropriação das formas de pensar e agir mais avançadas da história da humanidade.

Circuitos de comunicação

Assim, como dissemos anteriormente, é dada no MEM uma especial atenção aos circuitos de comunicação que revitalizam o encontro humano numa construção mútua de significados e de aprendizagens e que têm por isso uma presença diária nas práticas dos professores do MEM em todos os níveis de ensino.

Como para Leontiev (1978), no MEM compreende-se que a humanização da criança e a apropriação das atividades autênticas não se dá apenas através do contacto das crianças com os instrumentos da cultura:

Mas pode supor-se que esta atividade adequada apareça no homem, na criança, sob a influência dos próprios objectos ou fenómenos? A falsidade de uma tal suposição é evidente.

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com os outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação, quer esta se efectue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (LEONTIEV, 1978, p. 271-272, grifo nosso).

Os circuitos de comunicação, enquanto formas de difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho intelectual, concretiza-se no jardim de infância de diferentes modos, para além do tempo de Comunicações já referido. Procura-se instaurar “um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (NIZA, 1996, p. 146), o segundo pressuposto do processo educativo para a educação de infância.

As conversas de acolhimento na reunião de Conselho da manhã oferecem oportunidades às crianças para falar das suas vidas (registadas por vezes pela educadora em forma de textos e ilustrados pelas crianças) ou para mostrarem ao grupo algum objeto que trazem de casa. Assim, as experiências de vida de cada criança são partilhadas com o grupo e daí surgem conversas e debates sobre temas da vida humana (nascimentos, mortes, aniversários, estar zangado, relação com a autoridade, assaltos a carros, terrorismo, ficar doente, estereótipos de género e culturais, entre outros) ou da vida na comunidade (ir às compras, feiras e festas locais, locais visitados pelas crianças) ou da vida própria das crianças (brinquedos, filmes como o *Nemo* ou *Rei Leão*, ir para a cama cedo etc.).

Dessas conversas nasciam, muitas vezes, projetos para responder a uma necessidade, um problema ou uma questão. A gestão cooperada do currículo, feita no seio do grupo nas reuniões de Conselho de planeamento e no Conselho de balanço, onde se planifica e avalia o dia e a semana, é uma característica do modelo do MEM. O planeamento e avaliação em cooperação, apoiados por instrumentos de pilotagem utilizados quer pelos adultos, quer pelas crianças, permitem que o *currículum* radique na vida das crianças e da comunidade a que pertencem, assim como nos seus interesses próprios (FOLQUE; SIRAJ-BLATCHFORD, 2011), contribuindo igualmente para um desenvolvimento cultural partilhado.

Este processo inclui uma interação entre diferentes “culturas” (tipos/fontes) [...]. [As educadoras] procuravam que as experiências de aprendizagem fossem significativas, baseadas nas experiências, interesses, modos de se relacionar com o mundo das crianças, bem como nas práticas, recursos e interesses da comunidade. Simultaneamente, incorporavam novas formas de se relacionar com o mundo (práticas, instrumentos semióticos e conteúdos), que abrangiam os conhecimentos acumulados na sociedade e que são necessários para que as crianças participem plenamente e contribuam para essa sociedade. (FOLQUE, 2012, p. 362).

Na creche, a gestão cooperada do currículo, que garante da participação da criança, é feita através da escuta ativa pelos adultos fundada na observação e comunicação, sobre seus interesses e necessidades. A participação das famílias no planeamento do currículo assume especial importância na creche para garantir o diálogo e a interpenetração entre os dois universos culturais da criança. As famílias são convidadas a contar experiências vividas em casa (enviando fotos e pequenos registos), bem como sugerir a realização de atividades que consideram ser do interesse dos seus filhos ou da comunidade a que pertencem (FOLQUE; BETTENCOURT; OLIVEIRA, 2013).

Outros tipos de atividades de fruição e produção cultural que vitalizam os circuitos de comunicação são as sessões de leitura, as publicações (de jornais, livros, panfletos ou DVDs), a correspondência por *e-mail*, *blogs* ou por carta com outras escolas ou membros significativos da comunidade (ex: escritor, dentista, mecânico). Por último, as exposições nas paredes da sala ou na escola do trabalho do grupo/comunidade e a produção de livros de projetos que documentam todo o processo vivido e ficam guardados na biblioteca da sala para consulta regular, são igualmente poderosos na medida em que potenciam conversas sobre as “obras” produzidas.

As oportunidades de registar ou documentar as suas actividades, desenvolviam nas crianças uma tomada de consciência dessas experiências e uma reflexão sobre a relação entre finalidades, processos e produtos o que se traduzia na auto-apreciação e em afirmações de monitorização da sua autogestão [...]. Este processo realizava-se independentemente ou em interacção com as educadoras e os pares. Através da documentação, a aprendizagem das crianças tornava-se visível e objecto de reflexão conjunta, retomava e alargava os processos de aprendizagem (Rinaldi, 2001). (FOLQUE, 2012, p. 375).

A exposição dos produtos ou dos relatos dos processos nas paredes da sala convida a conversas recorrentes sobre os mesmos, entre crianças e entre crianças e adultos, resignificando as actividades, aumentando o sentido social do trabalho desenvolvido, guardando a memória do trabalho do grupo, convidando a novas produções, alimentando, assim, a reconstrução cooperada da cultura.

A importância atribuída no MEM à produção de obras culturais com as crianças associa-se ao conceito de externalização de Bruner (1996, p. 46), que defende que este processo “salva a atividade cognitiva do implícito, tornando-a mais pública, negociável e solidária”. O autor chama nossa atenção para o facto de que não temos dado suficiente importância a este processo que conduz à realização das obras culturais como um processo que promove e sustentam a solidariedade. Ele realça a contribuição que a produção de obras oferece à constituição da comunidade e ao sentido de divisão – distribuição – do trabalho nela produzido. Por último, elas constituem a memória material e externa dos esforços mentais comuns de um grupo que, assim, pode ser objeto de análise e evolução, criando “maneiras participadas de pensar em grupo” (BRUNER, 1996, p. 44). As obras exteriorizadas constituem-se igualmente como património cultural para o processo de aprendizagem das novas gerações (BRUNER, 1996).

Considerações finais

Neste artigo, procurámos contribuir para a reflexão e debate sobre a qualidade da educação infantil no presente contexto social e cultural. Tendo consciência de que esta realidade é muito diversa, tendo em conta as várias realidades dos países onde exercemos a nossa atividade profissional, consideramos que é neste diálogo de perspectivas que podemos chegar mais longe na tomada de consciência dos desafios que hoje se colocam à educação de infância.

Situando-nos teoricamente tendo como ponto de partida as perspetivas histórico-cultural e a teoria da atividade, procurámos evidenciar a necessidade de aproximar a cultura construída ao longo da história da humanidade, das atividades de aprendizagem na creche e jardim de infância. Utilizámos a teoria da atividade de Leontiev (1978, 2001) como instrumento de análise das atividades “educativas”, tornando visível aquilo que pode parecer contraditório: como a educação em contexto formal pode ser redutora do processo de humanização e de entrada na cultura por ter perdido o horizonte das atividades culturais autênticas e complexas. Sustentámos esta ideia com as vozes das crianças, falando da escola e do jardim de infância com a sua enorme acuidade.

Recorrendo aos estudos de Rogoff (1990, 1998, 2003) sobre o desenvolvimento humano em diversas culturas, procurámos dar visibilidade a um dos problemas que enfrentamos nos dias de hoje: a segregação das crianças das atividades da comunidade levadas a cabo por pessoas de diferentes idades, o que tem como consequência dificultar a aproximação entre a cultura e a escola. Por outro lado, a indústria da didática e dos artefactos específicos para a criança tem dificultado a visão da criança como ser social e como cidadão, no seu direito de aceder à cultura na sua forma mais complexa e autêntica para se poder apropriar das qualidades humanas, dos seus modos de pensar e agir utilizando os instrumentos culturais.

Para fazer face aos problemas enunciados, debruçámo-nos sobre uma das finalidades do Movimento da Escola Moderna portuguesa – a reconstrução cooperada da cultura. Cremos que a partilha de 50 anos de experiência e de investigação produzida no âmbito deste modelo pedagógico e movimento de professores e a partilha dos instrumentos intelectuais de mediação do processo educativo aí criados, podem ajudar a lidar com os desafios que nos colocam enquanto sociedade e enquanto educadores. Esse modelo, que se afirma sociocentrado e não centrado na criança, desafia-nos a redirecionar o nosso olhar sobre a criança e o seu processo de desenvolvimento com consequências para as nossas atividades educativas: de uma *criança centro do mundo* para uma *criança no mundo*.

Analisámos a pedagogia do MEM no sentido de compreender como se dá a aproximação das instituições para a infância das atividades culturais – sejam estas nas áreas de conhecimento das artes e das ciências, seja na cultura do quotidiano, sem esquecer as culturas da infância e o seu modo próprio de agir e de se relacionar com o mundo (atividade principal).

Esta análise realça alguns aspectos da pedagogia que podem contribuir para a revitalização cultural e social do processo de humanização na infância. São estes: a preocupação com o convívio intergeracional e a participação em atividades comuns,

expressa na constituição dos grupos heterogêneos e nas oportunidades constantes de contacto com a comunidade; a escolha de materiais e sua organização no espaço que permitam atividades culturais autênticas ao invés de materiais e atividades fragmentadas, infantilizantes ou desprovidas de sentido social e redutoras das experiências culturais na sua complexidade.

Nesse aspecto, realçamos as oportunidades dadas pelo contacto e fruição da cultura, mas, sobretudo, pela produção de obras culturais por parte das crianças desde cedo para a apropriação da herança cultural, não apenas como consumidores, mas também como autores. Essa mudança, quer na identidade, quer na atividade exercida pela criança, aprofunda o conhecimento das áreas culturais e o domínio progressivo da forma como se constrói conhecimento através da produção das obras próprias de cada área. Já que para a apropriação da herança cultural da humanidade e dos instrumentos de pensamento e ação, não é suficiente o contacto com os objetos e as atividades da cultura, realçamos o papel da mediação dialogante do adulto com as crianças. Pelo diálogo, o adulto vai introduzindo as crianças nas estruturas mentais dos projetos de trabalho e dos instrumentos neles envolvidos e na atividade semiótica presente em cada área de saber, co-construindo significados a partir dos interesses das crianças em descobrir e compreender o mundo em que vivem. Esse papel mediador do adulto expande-se no contacto entre crianças e no contacto com outros membros da comunidade, através dos circuitos de comunicação que conferem validade às obras produzidas e que lhes dão sentido social reforçando ao mesmo tempo a identidade das comunidades.

Notas

¹ “As outras duas são a iniciação às práticas democráticas e a reinstituição dos valores e das significações sociais” (NIZA, 1996, p. 141).

² Brinquedo originário de uma série de animação com o mesmo nome, semelhante a um pião. Os “piões” lançados num ringue dois a dois lutam, sendo o último a parar o ganhador. Esses “piões” em plástico vinham, na altura, como brindes dentro de pacotes de comida e se tornaram muito populares entre as crianças.

³ (5:6) corresponde à idade da criança, neste caso, cinco anos e seis meses.

REFERÊNCIAS

- BRUNER, Jerome. *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- ENGESTROM, Yrjö. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTROM, Yrjö, MIETTINEM, R.; PUNAMAKI, R. L. (Org.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38.
- FOLQUE, Maria Assunção. O jardim de infância e o 1º ciclo: o que dizem os meninos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL GRUPO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, 3., 2002, Évora. *Práticas Educativas: transições e transversalidades*. Évora, PT: Universidade de Évora, 2002.
- FOLQUE, Maria Assunção. Autoformação cooperada de professores no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 49-60.
- FOLQUE, Maria Assunção. *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT, 2012.
- FOLQUE, Maria Assunção; BETTENCOURT, Marta; OLIVEIRA, Ana. Ao encontro do modelo pedagógico do MEM para o trabalho em creche. In: CONGRESSO DO MOVIMENTO ESCOLA MODERNA, 34., 2012, Almada. *Anais...* Almada, PT: MEM, 2012.
- FOLQUE, Maria Assunção; SIRAJ_BLATCHFORD, Iram. Fostering communities of learning in two Portuguese pre-school classrooms applying the Movimento da Escola Moderna (MEM) Pedagogy. *International Journal of Early Childhood*, Roterdão, v. 43, n. 3, p. 227-244, 2011.
- LAVE, Jane; WENGER, Etienne. *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

- MARCOLINO, Suzana. *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- MATUSOV, Eugene. When solo activity is not privileged: participation and internalization models of development. *Human development*, Basileia, n. 41, p. 326-349, 1998.
- MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Cortez; UNESCO, 2000.
- NIZA, Sérgio. Uma autoformação cooperada. *Escola Moderna*, Lisboa, v. 2, n. 2, p. 1, 1990.
- NIZA, Sérgio. O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: FORMOSINHO, Júlia (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 137-159.
- NIZA, Sérgio. A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, Lisboa, v. 11, n. 1, p. 77-98, 1998.
- NIZA, Sérgio. Impossível esquecer Abril. *Escola Moderna*, Lisboa, v. 5, n. 3, p. 3, 1999.
- NIZA, Sérgio. Como pensamos no MEM a dialética da ação educativa. *Escola Moderna*, Lisboa, v. 18, n. 5, p. 3-4, 2003.
- NIZA, Sérgio. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, João (Org.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.
- NIZA, Sérgio. Quando a Brincar se cria conhecimento e humanidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PENSAR O BRINCAR, 2013, Évora. *Anais...* Évora, PT: Universidade de Évora, 2013.
- NÓVOA, António; MARCELINO, Francisco; RAMOS DO Ó, Jorge (Org.). *Sérgio Niza: escritos de educação*. Lisboa: Tinta da China, 2012.
- PEÇAS, Américo. Sérgio Niza: a construção de uma democracia na acção educativa. *Educação: temas e problemas*, Évora, n. 1, p. 147-167, 2005.

- ROGOFF, Barbara. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- ROGOFF, Barbara. Cognition as a collaborative process. In: KUHN, Deanna; SIEGLER, Robert. S. (Org.). *Handbook of child psychology: cognition, perception, and language*. New York: John Wiley & Sons, 1998. p. 679-744. v. 2.
- ROGOFF, Barbara. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ROGOFF, Barbara; MATUSOV, Eugene; WHITE, Cynthia. Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy (Org.). *Handbook of education and human development: new models of learning, teaching and schooling*. Oxford: Blackwell, 1996. p. 388-414.
- SILVA, Ana F. *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar: processo de aprendizagem em grupos heterogêneos*. 2013. 144 f. Relatório de estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Universidade de Évora, Évora, PT, 2013.
- WELLS, Gordon. *Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- WERTSCH, James V. *Mind as action*. New York Oxford: Oxford University Press, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, Lev. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

Re-constructing culture in cooperation mediated by the Portuguese Modern School Movement's early childhood pedagogy

Abstract

In this article we seek to rethink the role of pre-school and the teacher in their relation with the children and the society, using cultural-historical and activity theories. We use the concept of cooperative reconstruction of culture, one of the aims of the Portuguese Modern School Movement, seeking to explain and analyse its pedagogical model in early childhood education. Based on the research conducted either by academics, or by educators belonging to this teacher's movement, we focused on the core elements of this pedagogy. These elements, in the light of the theoretical framework above, seek to contribute to linking school to culture, understanding children institution's as a space for cultural and social regeneration, where the curricula emerges from a cooperative management and communication circuits revitalize human encounters, in a mutual construction of meanings and learning. The analysis of empirical data also allows drawing directions not yet taken towards a redefinition of educational practices in early childhood.

Keywords: Childhood education. Pedagogy and education. Culture and Education.

La reconstrucción cooperada de la cultura mediada por la pedagogía para la infancia del Movimiento de la Escuela Moderna Portugués

Resumen

En este artículo se intenta contribuir para repensar el papel de la escuela infantil y del educador/a respecto a su relación con los niños y niñas y con la sociedad, recorriendo a la teoría histórico-cultural y de la actividad. Partimos del concepto de reconstrucción cooperada de cultura, una de las finalidades del Movimiento de la Escuela Moderna portuguesa, intentando explicitar y analizar su modelo pedagógico en la educación infantil. Basándonos en investigaciones llevadas a cabo tanto por académicos como por educadores/as en el contexto de este movimiento de profesores, enfocaremos en los elementos centrales de esta pedagogía. Estos elementos, reflejados en el marco teórico enunciado, procuran contribuir para aproximar la escuela a la cultura, comprendiendo las instituciones para la infancia como espacio de revitalización cultural y social, donde el curriculum se desarrolla como una gestión cooperativa y a través de los circuitos de comunicación, revitalizan el encuentro humano en una construcción mutua de significados y aprendizajes. El análisis de datos empíricos permite, igualmente, apuntar caminos todavía por recorrer en el sentido de una resignificación de las prácticas educativas institucionales de la infancia.

Palabras claves: Educación infantil. Pedagogía y educación. Educación y cultura.

Maria Assunção Folque
E-mail: mafm@uevora.pt

Recebido em: 23/4/2014
Aprovado em: 27/8/2014