

# “Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério” – perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem

MARIA PACHECO FIGUEIREDO  
Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação,  
Tecnologias e Saúde do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

ANA MOURA ARROZ  
DULCE SOUSA  
Universidade dos Açores, Portugal

---

## Introdução

Em Portugal, as mudanças legislativas implementadas em 1997, conjuntamente com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) tornaram mais visível a componente educativa da Educação Pré-Escolar.

A consideração desse nível de escolaridade como primeira etapa da educação ao longo da vida (Lei n.º 5/97) exige que sejam criadas as condições necessárias pelo educador de infância, nomeadamente em termos de organização sistemática e intencional do processo pedagógico, para permitir que na Educação Pré-Escolar as crianças aprendam a aprender (M.E., 1997).

Este foco na aprendizagem das crianças surge aliado a um maior reconhecimento da profissão do educador de infância enquanto profissional que “faz aprender”, ou seja, que ensina recorrendo a um saber específico (Roldão, 2005), patente na alteração à qualificação necessária para o desempenho da profissão (licenciatura) e na assunção de um perfil de desempenho comum a professores de outros níveis de ensino (Decreto-lei n.º 240/2001), salvaguardando-se a sua especificidade (Decreto-lei n.º 241/2001).

Considerando-se a organização de aprendizagens como função profissional do educador de infância, importa determo-nos sobre a perspectiva da criança nesse processo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E., 1997) reflectem um conceito de criança como autora e co-construtora do seu conhecimento, defendendo práticas de aprendizagem cooperativa e a atenção aos conhecimentos e experiências das crianças como integrantes do processo de ensino.

A importância concedida aos contextos sociais e às mediações cognitivas e sociocognitivas no processo de aprendizagem, entendido como uma construção de significado de forma contextualizada e personalizada (Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991), sugere a necessidade de conhecer as

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 48/4 – 10 de febrero de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



concepções dos participantes sobre os processos em que estão envolvidos. As linhas de investigação comprometidas com a compreensão dos processos de aprendizagem têm vindo a salientar a influência que as formas personalizadas de os perspectivar exercem no modo como são concretamente abordadas e realizadas as tarefas e nos resultados que permitem obter (Biggs, 1998; Duarte, 2002; Prosser & Trigwell, 2000; Rosário, 1999).

Por outro lado, as linhas de investigação comprometidas com o escutar a voz das crianças (Christensen & James, 2005; Corsaro, 1997; Graue & Walsh, 2002; Oliveira-Formosinho, 2008; Sarmiento & Cerisara, 2004) destacam a relevância de compreender a perspectiva das crianças e a urgência de lhes reconhecer competências e direitos fundamentais na sua vivência quotidiana, sustentando que estas não podem “continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas” (James & Prout, 1990, cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16).

A centralidade que os processos de aprendizagem ocupam na vida das crianças e a diminuta atenção prestada às diferentes formas como são por elas perspectivadas (Morais & Figueiredo, 2005; Pramling, 1983; Steketee & Kilkpatrick, 1996) conduziram à realização deste estudo, que explora justamente essa problemática com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.

## Da compreensão conceptual às perspectivas das crianças sobre o mundo

A partir da década de 80, o estudo sobre o desenvolvimento conceptual das crianças sofreu um impulso considerável com a emergência da abordagem neopiagetiana, da linha das comunidades de praxis, da Teoria da Mente e dos estudos sobre a perícia (Case, 1999; Keil, 1999). Estas abordagens vieram ampliar consideravelmente as propostas explicativas das tradições empirista, racionalista e sócio-histórica, ultrapassando algumas das diferenças entre elas e permitindo interpretar as competências infantis de maneira diferente.

Case (1999), ao procurar sintetizar o conhecimento nesta área, considera que, embora em algumas matérias estas linhas divirjam acentuadamente, verificam-se pontos de convergência importantes uma vez que estas tendências perspectivam as estruturas cognitivas infantis como sendo menos baseadas na lógica do que no significado semântico, menos focadas em operações universais do que em construções culturais como símbolos e outras formas de representação e menos assentes na generalidade das realizações infantis do que em análises modulares relativas a áreas específicas de competência.

O âmbito semântico e a especificidade por domínio das transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento conceptual vêm amplificar o leque de objectos e de fenómenos a investigar junto das crianças, uma vez que muitas das temáticas que se pensava que ultrapassariam os constrangimentos inerentes aos estádios do desenvolvimento cognitivo passam a constituir áreas potenciais de desenvolvimento local. Este leque expande-se ainda mais, se tivermos em conta a desmistificação da crença de que a criança começa a representar o mundo em termos concretos e de que apenas, posteriormente, passa a dispor de representações abstractas, que Keil (1999; Roldão, 1994) vem acrescentar às tendências sublinhadas por Case (1999).

Se entendermos a oposição entre concreto e abstracto como aquilo que se pode ou não perceber directamente, vários dos estudos revistos pelo autor demonstram que crianças muito pequenas apresentam significados para coisas que não podem ver, tais como, "ideia", "história" ou "sonho", nomeadamente.

Mas ainda que, por exemplo, se se pretende afirmar que o conceito de "sonho" das crianças se reporta sobretudo às propriedades físicas deste e não à sua descrição enquanto fenómeno mental, corre-se o risco de confundir dificuldade de verbalização sobre algumas coisas abstractas com incapacidade de pensar sobre elas. Pode ser que o desenvolvimento consista no progressivo acesso e flexibilização a formas de conhecimento "encapsuladas", isto é, que as crianças disponham de uma "linguagem de pensamento" cheia de estruturas conceptuais muito antes de as conseguirem exprimir em "linguagem social", como muitos dos resultados produzidos pela linha das revoluções conceptuais sugerem (Keil, 1999). Isso não parece impor, contudo, quaisquer limites aos conteúdos do pensamento infantil, nem indicia diferenças substanciais entre a criança e o adulto.

De acordo com o que temos vindo a afirmar, as abordagens contemporâneas que concorrem para o estudo da compreensão conceptual infantil tornam plausível e relevante apreciar as perspectivas das crianças sobre os fenómenos mais diversos. Daí que se verifique, actualmente, um interesse crescente da Psicologia do Desenvolvimento pela caracterização das "teorias pessoais" ou das perspectivas das crianças sobre objectos e fenómenos físicos, biológicos e teleológicos.

Para a valorização das perspectivas das crianças concorrem particularmente os pontos de vista pós-modernos sobre a infância e as crianças, o *corpus* da Sociologia da Infância e o movimento dos Direitos da Criança.

Considerando a infância um grupo social específico e as crianças como actores sociais de pleno direito (Cerisara, 2004; Corsaro, 1997; Saramago, 2001; Sarmento, 2004), é sustentada uma imagem das crianças como membros da sociedade com conhecimentos, competências, força e poder (Bruner, 1996; Dahlberg, Moss & Pence, 1999), peritas qualificadas sobre as suas próprias vidas e detentoras de perspectivas e interesses que são melhor expressos por si próprias (Christensen & James, 2005; Graue & Walsh, 2002; Lewis & Lindsay, 2000) e que vêm contribuindo para uma mudança significativa da participação da criança nos processos sociais.

Esta mudança de óptica no modo de pensar a infância tem vindo a ser suportada pelos resultados de vários estudos, como os relatados por Einarsdóttir (2007) e Oliveira-Formosinho (2008) que, adoptando metodologias diversificadas numa linha descritivo-interpretativa, têm conduzido à desconstrução do conteúdo concreto do pensamento infantil (Roldão, 1994) e revelado que as crianças são informantes fíaveis que pensam e comunicam acerca das suas experiências, práticas e sentimentos e que sustentam perspectivas e opiniões próprias, desde que sejam accionadas estratégias metodológicas que propiciem a sua expressão.

Todavia, a diversidade de pontos de vista e sistemas de expressão e significação relativamente aos dos adultos coloca dificuldades acrescidas à sua compreensão. As limitações advindas da dificuldade de nos descentramos dos referenciais simbólicos dos adultos na interpretação das práticas e significações das crianças alertam-nos para a presença incontornável de um *viés adultocêntrico* (Cerisara, 2004; Oliveira-

Formosinho e Araújo, 2008; Saramago, 2001) que reclama um controle operativo e contingencial a cada pesquisa.

Para isso, importa reconhecer o nosso “não saber” sobre as crianças (Cerisara, 2004), não nos limitando a questionar aquilo que supostamente ela estará em condições de responder, uma vez que “tomar a criança a partir dela” própria implica, antes de mais, orientar a pesquisa em função daquilo que as crianças têm para nos dizer (Graue & Walsh, 2002).

## As perspectivas das crianças sobre a aprendizagem

O reconhecimento da criança como um construtor de significados e um intérprete das suas experiências vem sublinhar a necessidade de aprofundar o nosso conhecimento acerca dos significados que atribuí, entre outros, à própria experiência de aprender, uma vez que esta representa uma prática tão central na sua vida que corre o risco de ser naturalizada, tomando por garantido que assume para todas as crianças um mesmo significado.

Pelo contrário, a generalidade dos estudos realizados com diferentes populações acerca dos significados atribuídos à aprendizagem é unânime a desconfirmar a ideia de que a noção de aprendizagem seja idêntica para todas as pessoas (Berry & Sahlberg, 1996; Bartsch *et al.*, 2003; Grácio, Chaleta & Rosário, 2007; Marton & Booth, 1997; Marton & Säljö, 1997; Marton, *et al.*, 1993; Morais & Figueiredo, 2005; Pramling, 1983; Rosário *et al.*, 2006; Steketee, 1997; Perry, 1970, Purdie & Hattie, 2002; Steketee & Kirkpatrick, 1996). Esses significados não só variam de uns indivíduos para os outros e de contexto para contexto, como influenciam o modo como as tarefas de aprendizagem são abordadas e a qualidade dos resultados obtidos (Biggs, 1998; Duarte, 2002; Prosser & Trigwell, 2000; Steketee, 1997). Admite-se que essa diversidade seja condicionada pelas interrelações que ocorrem entre as características do indivíduo, os contextos em que ele está inserido e as culturas escolares e familiares em que se integra, em consonância com o que Svensonn (1979, cit. por Steketee & Kirkpatrick, 1996) propôs há cerca de três décadas. De acordo com o seu modelo, como qualquer uma dessas instâncias varia consideravelmente, também os significados atribuídos ao fenómeno da aprendizagem serão distintos.

Parece-nos relevante perceber em que medida estas diferenças conceptuais na interpretação da aprendizagem já se verificam ou não em crianças pré-escolares. Daí que tenhamos optado por nos debruçar sobre as concepções de aprendizagem das crianças nessa faixa etária, tanto mais que esta temática remete para a promoção de competências metacognitivas, transversais às diferentes áreas curriculares, relativas ao desenvolvimento dos processos de auto-regulação infantil (Duarte, 2002; Pramling, 1990).

Descortinar os diferentes modos de perspectivar a aprendizagem situa-nos, todavia, no âmbito das interpretações das crianças sobre objectos e fenómenos mentais, problemática que diversos investigadores sinalizam como acarretadora de um incremento de complexidade considerável relativamente às suas concepções pessoais acerca do modo como os objectos físicos se comportam ou os fenómenos biológicos ocorrem (Perner, 1999). O reconhecimento desta diferença substancial entre as representações sobre o mundo e a compreensão dos fenómenos mentais está, no entanto, longe de significar que a análise das

perspectivas das crianças mais novas sobre fenómenos como, por exemplo, a aprendizagem ou o pensamento seja menos pertinente.

Steketee (1997) definiu concepções de aprendizagem como "the beliefs and ideas people have about what learning actually means" (p. 1). Pramling (1983) e, posteriormente, Marton e outros (Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993) já haviam diferenciado os significados ou perspectivas que as pessoas têm do fenómeno – "o que é" – do processo de aprender – "como acontece". Diversos autores, como Bartsch e outros (Bartsch, Horvath & Estes, 2003), têm especificado esta dimensão processual, contemplando, para além das anteriores, facetas relativas à situação de aprendizagem: "quando", "onde" e "quem aprende".

O estudo das concepções de aprendizagem não constitui um objecto de investigação recente mas tem sido pesquisado sobretudo com estudantes do equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico, ao Ensino Secundário (Berry & Sahlberg, 1996; Grácio *et al.*, 2007; Purdie & Hattie, 2002) e ao Universitário (Figueiredo & Roldão, 2005; Grácio *et al.*, 2007; Marton, *et al.* 1993; Prosser & Trigwell, 2000; Säljö, 1979, cit. por Steketee & Kirkpatrick, 1996; entre outros). Poucos estudos incidem em crianças mais jovens, quer no nível da escolaridade básica (Jaidin, 2008; Steketee, 1997) quer da educação pré-escolar (Bartsch *et al.*, 2003; Pramling, 1983).

Em Portugal, conhecem-se alguns estudos recentes, como o realizado por Mendes com 19 alunos do 5.º ano do Ensino Básico e os seus pais (Mendes, 2004; Rosário *et al.*, 2006) ou as pesquisas exploratórias, realizadas no âmbito de trabalhos finais de licenciatura em educação de infância, de Morais e Figueiredo (2005) com 10 crianças de cinco anos e de Azevedo e Patrocínio (2007) com 22 crianças de cinco anos (não publicado).

Como o número de estudos da faixa etária pré-escolar é ainda muito reduzido, compreende-se que os propósitos que têm orientado estas investigações se situem, sobretudo ao nível da caracterização das concepções das crianças (Bartsch *et al.*, 2003; Morais & Figueiredo, 2005; Pramling, 1983; Steketee, 1997; Rosário *et al.*, 2006; Steketee & Kirkpatrick, 1996), uma vez que para se poder investir noutros objectivos de cunho desenvolvimental ou educacional há que se perceber primeiro o que estas entendem por aprender.

Excepção seja concedida à pesquisa desenvolvida por Pramling (1990) que analisa o impacto da exposição a programas educativos de mudança conceptual nas concepções das crianças sobre a aprendizagem. A generalidade destes estudos inscreve-se, por outro lado, no âmbito da abordagem fenomenográfica que visa investigar, a partir de entrevistas individuais, os modos qualitativamente distintos de compreender algum aspecto da realidade (Marton, 1986, 1994). Somente Bartsch e outros (2003) abordam os significados de aprendizagem das crianças em função da observação das suas interacções com os pais, em casa.

Da revisão das concepções de aprendizagem configuradas nestes estudos, procuraram sintetizar-se os diferentes significados encontrados, alinhando as perspectivas semanticamente próximas detectadas junto de adolescentes e de jovens com as posições reveladas pelas pesquisas com crianças. O Quadro I permite verificar que foram encontradas diferentes formas de conceber a aprendizagem nas investigações realizadas com adolescentes e jovens.

Nas quatro primeiras (Berry & Sahlberg, 1996; Marton *et al.* 1993; Purdie & Hattie, 2002; Säljö, 1979, cit. por Steketee & Kirkpatrick, 1996), os jovens definem a aprendizagem como um aumento quantitativo de

conhecimento; nas duas seguintes (Berry & Sahlberg, 1996; Marton *et al.*, 1993; Purdie, 1994; Säljö, 1979, cit. por Steketee & Kirkpatrick, 1996), o fenómeno de aprender é delineado como uma interpretação da informação que resulta na construção de significado; enquanto nas restantes (Purdie, 1994), a aprendizagem se generaliza e é orientada para a responsabilidade social como um dever do cidadão ou uma construção social.

Nos estudos com crianças nem todas essas concepções aparecem, ao mesmo tempo que se delimitam três modos diferentes dos anteriores de conceber a aprendizagem como um processo descrito de forma vaga e genérica que se supõe ser útil para a escolarização e a carreira – “útil para o futuro” – para fazer melhor as coisas – “melhorar o desempenho” – ou como a realização de actividades – “fazer”. Apenas esta última é, contudo, corroborada pela generalidade dos autores. As restantes quatro concepções, que entendem a aprendizagem como relacionada com a aquisição de conteúdos ou com a construção de significado, parecem constituir variações das perspectivas encontradas junto aos mais velhos.

As semelhanças entre os resultados destes estudos contribuem para clarificar o espaço colectivo de variação conceptual da aprendizagem nas crianças, adolescentes e jovens, ainda que, questões como a da reaplicação destas concepções em outros contextos culturais ou a da hierarquização entre os diferentes modos de conceber a aprendizagem permaneçam em aberto.

QUADRO 1  
 Perspectivas sobre a aprendizagem das crianças e dos jovens

CRIANÇAS	ADOLESCENTES E JOVENS ADULTOS
<p><i>Útil para o futuro:</i>                      Processo que resulta da escolarização e garante sucesso escolar e profissional (Morais &amp; Figueiredo, 2005; Rosário <i>et al.</i>, 2006; Steketee, 1997; Steketee &amp; Kirkpatrick, 1996)</p>	
<p><i>Fazer:</i>                      Realizar uma actividade ou fazer alguma coisa, participar nas actividades escolares (Bartsch <i>et al.</i>, 2003; Jaidin, 2008; Morais &amp; Figueiredo, 2005; Pramling, 1983; Steketee, 1997; Steketee &amp; Kirkpatrick, 1996)</p>	
<p><i>Melhorar o desempenho:</i>                      Aprender para fazer melhor as coisas (Morais &amp; Figueiredo, 2005; Rosário <i>et al.</i>, 2006)</p>	
<p><i>Saber mais coisas:</i>                      Acumular conhecimento acerca de algo e do modo como isso se processa (Jaidin, 2008; Pramling, 1983; Rosário <i>et al.</i>, 2006; Steketee, 1997; Steketee &amp; Kirkpatrick, 1996)</p>	<p><i>Aumentar o nosso conhecimento:</i>                      Acumular parcelas de informação (Berry &amp; Sahlberg, 1996; Marton <i>et al.</i>, 1993; Purdie, 1994; Säljö, 1979)</p>
<p><i>Saber coisas difíceis:</i>                      Articular novos conhecimentos com os anteriores (Steketee, 1997; Steketee &amp; Kirkpatrick, 1996)</p>	

<p><i>Recordar:</i></p> <p>Recordar ou memorizar conhecimentos e capacidades (Jaidin, 2008)</p>	<p><i>Memorizar e reproduzir:</i></p> <p>Aprender ao decorar parcelas de informação (Berry &amp; Sahlberg, 1996; Marton <i>et al.</i>, 1993; Purdie, 1994; Säljö, 1979)</p>
<p><i>Aplicar:</i></p> <p>Aplicar o que se aprende (Rosário <i>et al.</i>, 2006)</p>	<p><i>Aplicar:</i></p> <p>Acumular conhecimento para aplicar e treinar quando necessário (Berry &amp; Sahlberg, 1996; Marton <i>et al.</i>, 1993; Purdie, 1994; Säljö, 1979)</p>
<p><i>Perseguir o significado:</i></p> <p>Extrair o significado inerente a uma actividade ou parcela de informação (Morais &amp; Figueiredo, 2005; Pramling, 1983; Steketee, 1997; Steketee &amp; Kirkpatrick, 1996)</p>	<p><i>Compreender:</i></p> <p>Procurar um significado subjacente (Marton <i>et al.</i>, 1993; Purdie, 1994; Säljö, 1979)</p>
<p><i>Construir novos modos de compreensão:</i></p> <p>Construir sínteses pessoais que promovam a alteração da forma de pensar (Steketee, 1997; Steketee &amp; Kirkpatrick, 1996;)</p>	<p><i>Ver qualquer coisa de maneira diferente:</i></p> <p>Interpretar pessoalmente tarefas e materiais, percebendo diferentes perspectivas (Marton <i>et al.</i>, 1993; Purdie, 1994; Säljö, 1979)</p>
<p><i>Mudar como pessoa:</i></p> <p>Ideia de eventual impacto futuro sobre o próprio (Rosário <i>et al.</i>, 2006)</p>	<p><i>Mudar como pessoa:</i></p> <p>Crescer e mudar como resultado de experiências que conduzem a novos modos de compreensão e de apreciação (Marton <i>et al.</i>, 1993; Purdie, 1994)</p>
	<p><i>Um dever:</i></p> <p>Responsabilidade ou obrigação do indivíduo com a comunidade e a sociedade em geral (Purdie, 1994)</p>
	<p><i>Um processo sem constrangimentos temporais ou contextuais:</i></p> <p>Dilatação da aprendizagem a todas as facetas da vida quotidiana (Purdie, 1994)</p>
	<p><i>Desenvolver a competência social:</i></p> <p>Competência para interagir, intelectualmente, com os outros (Purdie, 1994)</p>

## Objectivos do estudo

Esta pesquisa procura caracterizar e compreender os significados pessoais de "aprender" de crianças em idade pré-escolar. Nessa medida, não constitui objecto de estudo compreender o processo de aprender das crianças, mas desocultar as suas perspectivas acerca desse processo. Esta problemática situa-se, assim, numa perspectiva de investigação de segunda ordem (Marton *et al.*, 1993) que visa "comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en los contextos estudiados" (Rodríguez-Gómez, Gil-Flores & García-Jiménez, 1996, p. 261).

Partilhando da perspectiva fenomenográfica (Marton & Booth, 1997; Marton *et al.*, 1993) de que as concepções sobre um fenómeno envolvem necessariamente a exploração do que ele significa para o indivíduo e do entendimento do modo como ele se processa, pretendemos (1) identificar os diferentes modos

das crianças perceberem a aprendizagem, contemplando a análise do significado de aprender – “o que é” – e dos aspectos processuais que engloba – “como” e “onde”, bem como analisar como as diferentes concepções se relacionam entre si (Morais & Figueiredo, 2005; Pramling, 1983; Steketee, 1997). Perceber os significados das crianças sobre a aprendizagem implica ultrapassar o plano da definição de “aprender”, procurando descobrir (2) as fronteiras dos seus constructos pessoais e (3) os critérios eventualmente mobilizados na sua diferenciação relativamente aos conteúdos a que se aplicam.

## Participantes

O elevado grau de abstracção do conceito em estudo e o carácter metacognitivo da tarefa envolvida na sua reflexão aconselhavam a que esta problemática fosse abordada com crianças detentoras de competência verbal e de um nível de autocontrolo da atenção que permitissem a exploração aprofundada das suas opiniões, como recomendam Pienda, Nieto, Cabanach e Lozano (1996). Optámos, assim, por uma amostragem por critério (Patton, 1990) que nos conduziu à identificação das 15 salas de educação pré-escolar na Ilha Terceira frequentadas apenas por crianças de cinco e seis anos. Só duas se mostraram disponíveis para a realização desta pesquisa, alegando, as restantes, compromissos anteriores cuja programação seria comprometida. Assim, incluímos no estudo as 28 crianças de cinco e seis anos que frequentam as duas salas de Jardim-de-Infância (JI) que aceitaram participar, e que passamos a designar como Sala Lilás (SL) e Sala Azul (SA).

Tanto a SL como a SA se encontram integradas em Escolas Básicas com Jardim-de-Infância públicos e, enquanto a SL se localiza numa área urbana, onde predomina o sector terciário de actividade, a SA situa-se num meio piscatório, ainda que apresente uma incidência equilibrada de actividades de produção relativas aos serviços, ao comércio e à pesca. Esta sala dispõe do dobro do espaço *per capita* da SL, que se apresenta superlotada entre as crianças que atende e os equipamentos de que dispõe.

Se atendermos, por outro lado, à composição do grupo de crianças que participa neste estudo (ver Quadro II), podemos constatar que há uma distribuição muito equilibrada relativamente ao sexo, mas menos equilibrada no que se reporta à idade ou ao contributo relativo de cada sala.

QUADRO 2  
Caracterização dos participantes

ATRIBUTOS		SL		SA		TOTALS	
		n	%	n	%	n	%
SEXO	M	8	47	6	55	14	50
	F	9	53	5	45	14	50
IDADE	5 anos	10	59	3	28	11	39
	6 anos	7	41	8	72	17	61
TOTALS PARCIAIS		17	59	11	41	28	100



## Opções metodológicas e lógica das operações

Procurámos interpretar os significados que as crianças dão à aprendizagem e compreender as condições concretas em que o fazem, com vista a formular indutivamente uma espécie de teoria substantiva (Rodríguez-Gómez *et al.*, 1996) que, caracterizando os modos distintos de a conceber, funcione como uma grelha de constructos hipotéticos a testar, posteriormente, pelo confronto com resultados de estudos congêneres e, eventualmente, em investigações futuras. Daí que a abordagem adoptada se oriente para a descoberta (Rodríguez-Gómez *et al.*, 1996), investindo uma postura analítica que se propõe reconstruir o sentido das afirmações dos participantes, decifrando-o, como afirmam Demazière e Dubar (1997, p. 34), a partir de um diálogo centrado no sujeito em que o investigador procura provocar "l'expression de sentiments, de jugements, de récits, d'argumentations dont il sait qu'ils possèdent, pour le sujet, un «sens subjective», sans pour autant savoir lequel, au juste."

A decifração do sentido subjectivo das palavras das crianças é ainda mais dificultada na medida em que a distância entre os referenciais culturais do investigador e da criança é tão acentuada, que se corre o risco de cometer um *viés adultocêntrico* (Cerisara, 2004; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Saramago, 2001). Mas a especificidade da investigação com crianças não se limita a este aspecto.

A diversidade das suas formas de expressão e o papel relativo que a expressão verbal assume entre elas, trazem à pesquisa um imperativo de reinvenção das técnicas de produção de dados e uma necessidade de combinar criativamente várias delas, no sentido de evitar reducionismos que tiram ou mascaram a "voz" da criança (Arroz & Figueiredo, 2006; Brooker, 2001; Cerisara, 2004; Graue & Walsh, 2002).

Na tentativa de contornar este problema, optou-se por montar um dispositivo de produção de dados que não se circunscreve à palavra da criança na expressão das suas opiniões, envolvendo simultaneamente a produção de desenhos e o visionamento de imagens 2D, ao mesmo tempo que procura diversificar as tarefas solicitadas às crianças: produção e avaliação de representações acerca da aprendizagem, em consonância com uma abordagem metodológica anteriormente operacionalizada e discutida (Arroz & Figueiredo, 2005) e encetada em estudos anteriores na abordagem de outras questões, como as perspectivas e preocupações das crianças acerca do ambiente (Rodrigues, Arroz & Gabriel, 2008), as suas visões de futuro (Arroz, Gabriel, Palos & Rodrigues, 2007; Gabriel, Arroz & Rodrigues, 2008) e as suas concepções acerca do computador e das videoconferências (Figueiredo, Gonçalves & Gomes, 2008). Constatou-se que o dispositivo metodológico empregado apresenta algumas semelhanças técnicas com a abordagem utilizada por Gehlen (2000) numa pesquisa também acerca da forma como os sujeitos compreendem e explicam o processo de aprender.

Foram adoptados os preceitos e cuidados éticos sugeridos por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), Rodríguez-Gómez e outros (1996) e Sarmiento e Cerisara (2004) no que respeita: ao processo de obtenção prévia de autorização dos encarregados de educação para que as crianças participem no estudo; à explicação à criança de forma crível e clara das intenções do estudo, para que ela possa optar por participar ou não nele; e à garantia de anonimato, confidencialidade e protecção da imagem.

## Técnicas e procedimentos da produção de dados

### As entrevistas às crianças

Para explorar os significados de aprender das crianças realizaram-se entrevistas individuais semi-estruturadas com questões contextualizadas às tarefas que as crianças iam realizando. Depois de garantir a livre participação da criança, a entrevista iniciava-se por pedir que realizasse um desenho, com canetas de feltro numa folha A4, que representasse “um menino a aprender qualquer coisa”. Essa realização era acompanhada por algumas questões exploratórias que procuravam aprofundar, em função daquilo que tinha sido desenhado, *o que é que se estava a aprender, como é que isso se aprendia e onde* isso se aprendia. As respostas das crianças a essas questões davam o mote a um segundo conjunto de questões, referenciadas agora à experiência da criança em geral, mas que focavam as mesmas dimensões, visando caracterizar os conteúdos, propriedades, processos e fronteiras da aprendizagem presentes nos seus significados pessoais.

A terceira etapa da entrevista consistia no visionamento e avaliação de um conjunto de fotografias e ilustrações (ver Figura 1), solicitando-se que, depois de identificar o que estava representado em cada imagem, a criança avaliasse se naquela situação o(s)/a(s) menino(s)/menina(s) estavam ou não a aprender alguma coisa. No caso da resposta ser afirmativa, exploravam-se quais as aprendizagens que se estavam a realizar e os motivos da realização dessa actividade envolver aprendizagem; ao passo que, quando era negativa, se pedia que explicassem o que é que ele(s)/ela(s) estava/m a fazer e porque essa actividade não é aprender.

FIGURA 1

Exemplos das fotografias (A e B) e das ilustrações (C e D) que contextualizam a recolha de dados

			
A – ÁREA DOS LEGOS	B – NA MESA A FAZER UM TRABALHO	C – MENINO A VER UM LIVRO	D – MENINO A VARRER

A entrevista concluía-se com uma questão propositadamente genérica e descontextualizada, solicitando uma definição de aprender. Dado o elevado grau de dificuldade que as questões descontextualizadas acarretam e a sensação de avaliação que muitas vezes provocam, particularmente as que versam conceitos abstractos, optou-se por deslocar o alvo da resposta do entrevistador para um colega em específico, propondo à criança que, imaginando que este lhe perguntava o que era aprender, procurasse explicar-lhe o melhor possível. Esta versão da entrevista resultou de um conjunto de alterações introduzidas em função dos resultados das entrevistas exploratórias de uma versão anterior, junto de um grupo de dez crianças com características semelhantes às dos participantes neste estudo.

Como forma a facilitar o desenvolvimento de um clima empático e a evitar que as crianças se sentissem inibidas ou avaliadas, foram efectuados vários momentos de contacto prévio em que se participou na dinâmica do Jardim-de-Infância de um modo completamente informal e sem qualquer

comprometimento com o papel do educador de infância. Para que as condições da entrevista não variassem significativamente de um caso para o outro, foi utilizado um guião embora as questões tivessem sido adaptadas ao fluxo de cada situação interactiva específica. A duração média das entrevistas foi de vinte minutos, ao longo dos quais as crianças se mostraram cooperantes e motivadas.

## Técnicas e procedimentos de análise de dados

Em função dos objectivos da pesquisa, recorreu-se a duas técnicas de análise descritivo-interpretativa para caracterizar os significados pessoais da aprendizagem. Uma análise fenomenográfica (Marton, 1986, 1994) permitiu apreciar o espaço de variação dos modos qualitativamente distintos de conceber a aprendizagem, na linha da abordagem empregada pela generalidade dos estudos realizados no domínio. Foram, por outro lado, realizadas análises temáticas (Esteves, 2006), e calculadas as percentagens de ocorrência de cada categoria, para identificar tendências dominantes naquilo que eram considerados conteúdos, actividades e locais onde se aprende e não se aprende e para explorar os critérios de demarcação do conceito aprender.

## As perspectivas das crianças acerca da aprendizagem: quatro significados distintos e uma ausência significativa

Resultaram da análise fenomenográfica quatro modos distintos de conceber a aprendizagem:

a) *Aprender é... fazer coisas: indiferenciação entre o "o quê" e o "como"*

Nesta concepção as crianças associam a aprendizagem a qualquer coisa que elas podem ou que estão a aprender a fazer – "[Aprender é] a fazer coisas." (menino D, 5A, SL) – não havendo qualquer distinção entre o que é aprender e o processo de o fazer. A aprendizagem é vista como envolvendo participação física numa realização, que tanto pode respeitar a competências intelectuais como físicas e contemplar todo o corpo ou apenas a manipulação de materiais de algum tipo. Algumas vezes é-lhe associada uma finalidade de ajudar os pais – "[Está a aprender] porque ele foi ajudar a mãe a fazer compras." – (menino B, 6A, SA), embora esse dever funcione como uma espécie de imperativo categórico inquestionado, em vez de aparentar uma natureza ética. Este significado é, na generalidade, similar a um dos encontrados por todos os estudos anteriores (Bartsch *et al.*, 2003; Morais & Figueiredo, 2005; Pramling, 1983; Steketee & Kirkpatrick, 1996; Steketee, 1997).

b) *Aprender é... ver e ouvir o que nos é ensinado: um processo passivo de aprender*

Este significado da aprendizagem está associado ao papel exercido pelos mais velhos sobre as crianças; considerando estas que a forma como se aprende aquilo que lhes é ensinado envolve ver – "[Estão a aprender] porque eles tão a ver." (menino A, 6A, SA) ou ouvir alguém dizer como alguma coisa se faz, estando atento, bem comportado – "[Aprendo] a portar-me bem." (menino M, 5A, SL) – e copiar – "Aprendo a copiar daquelas letras." (menino A, 6A, SA). A

ideia de reproduzir por imitação anda a par com a noção de espectador bem comportado. Esta orientação passiva reporta-se tanto a contextos formais de escolarização, focando o que o professor ensina – “É as professoras a ensinarem.” (menina A, 6A, SL) – quanto a contextos informais, em que se reporta ao que é ensinado pelos pais, irmãos, colegas mais velhos, em várias situações – “As mães ensinam.” (menina J, 5A, SL) A orientação passiva formal é semelhante à encontrada por Bartsch e outros (2003) e a sua equivalente informal surge referenciada no estudo de Morais e Figueiredo (2005).

c) *Aprender é... saber mais coisas: um processo cumulativo de aprender*

Acumular conhecimentos acerca de coisas e de como é que elas se fazem é o foco desta concepção. A sua característica distintiva é a de que a quantidade da aprendizagem é muito mais enfatizada do que a sua qualidade – “Aprender é fazer mais coisas” (menino D, 5A, SL). Não há uma descrição propriamente dita de como é que a informação se adquire, para além de se considerar que o sujeito absorve aquilo que vê ou ouve de fontes mais diversas do que as legitimadas na concepção anterior: para além do professor e de pessoas mais velhas, aparecem agora também os livros, a televisão, etc. Idêntico significado foi detectado nas pesquisas desenvolvidas por Pramling (1983) e por Steketee (1997; Steketee & Kirkpatrick, 1996).

d) *Aprender é... útil para o futuro: um processo activo de melhoria do desempenho.*

As respostas das crianças perspectivaram o sucesso futuro – “quando for grande” – como resultado da aprendizagem, mas não ligado à escolarização como em Steketee (1997) – “Cada vez que eu mais ando nos carrinhos, cada vez que eu mais sei conduzir um carro quando eu for grande.” (menino C, 5A, SA). Não há qualquer evidência que sugira que as crianças que manifestam essa concepção estejam conscientes do processo mental de aprender, uma vez que as suas descrições reportam a um processo de treino de boas práticas e de repetição de acções que promoverão um melhor desempenho no futuro. Este significado parece resultar da fusão da concepção “melhorar o desempenho”, encontrada apenas por Morais e Figueiredo (2005), com a concepção “útil para o futuro”, presente em três estudos (Morais & Figueiredo, 2005; Steketee, 1996; Steketee e Kirkpatrick, 1997), em que a primeira vem esclarecer o processo de aprender da segunda.

Dois temas comuns atravessam as diferentes concepções, assumindo modalidades diversas que ajudam a perceber melhor as propriedades estruturais da diversidade conceptual em torno da aprendizagem, actuando como eixos estruturantes da arquitectura deste espaço de variação (Arroz & Figueiredo, 2006; Figueiredo & Arroz, 2003). Eles contemplam o papel do sujeito na aprendizagem e a forma de perspectivar o processo de aprender, adoptando as valências que podemos observar no Quadro III. Por outro lado, se considerarmos que um significado é hierarquicamente superior a outro quando as suas propriedades integram e transcendem as características daquele no próprio discurso das crianças, podemos constatar que entre as quatro concepções encontradas se verificam dois níveis de estruturação, marcados pela indiferenciação *versus* diferenciação do processo de aprender.

Assim, "útil para o futuro" revela-se uma concepção mais inclusiva do que "fazer coisas", ao mesmo tempo que "ver e ouvir o que nos é ensinado" integra e suplanta, simultaneamente, as propriedades de "fazer" e de "saber mais coisas", embora entre as duas concepções hierarquicamente superiores não se verifique qualquer relação de inclusividade.

QUADRO 3  
Espaço de variação das concepções sobre a aprendizagem

P R O C E S S O	PRATICAR		<i>Útil para o futuro</i>
	IMITAR E FIXAR	<i>Ver e ouvir o que nos é ensinado</i>	
	INDIFERENCIADO	<i>Saber mais coisas</i>	<i>Fazer coisas</i>
		PASSIVO	ACTIVO
		PAPEL DO SUJEITO	

Comparando os significados encontrados neste estudo com os delimitados em estudos anteriores, constatamos que neste grupo de crianças não surge nenhuma das perspectivas construtivistas da aprendizagem, presentes em concepções como "perseguir o significado" ou "construir novos modos de compreensão". E este dado parece-nos preocupante na medida em que sugere, por um lado, que o leque de concepções é mais restrito neste grupo de crianças e, por outro, que as concepções encontradas não concebem a aprendizagem como ligada ao raciocínio, mas, sobretudo, à acção ou a um processo de fixação indiferenciado e aparentemente automático. Estes indícios são ainda reforçados pela prevalência dos significados "ver e ouvir o que é ensinado" e "fazer coisas" – com 51,7% e 40,9%, respectivamente – comparativamente aos demais que representam, em conjunto, menos de 8% dos significados expressos. As limitações das ecologias conceptuais da aprendizagem nestas crianças tornam-se ainda mais evidentes se tivermos em conta que oito de cada dez crianças expressam a metade ou menos dos quatro significados da aprendizagem encontrados e nenhuma delas evidencia todos esses significados.

## Topografias infantis da aprendizagem: fronteiras e critérios de demarcação do que se aprende e dos lugares de aprender

Do conjunto de análises temáticas realizadas para explorar os contornos e as fronteiras dos conceitos de aprender das crianças, sobressai, antes de tudo, uma espécie de formalização ou talvez de escolarização da aprendizagem. A escola e algumas das suas áreas de actividade são mencionadas como os lugares, por excelência, da aprendizagem, tendo em vista que os espaços que lhe são exteriores – casa ou outros locais – apenas são mencionados por uma em cada dez referências ao local onde se aprende. Para além disso, mesmo no interior da escola, áreas onde não se desenrolam tipicamente actividades orientadas, como na área de jogos, da casinha ou na manta, por exemplo, foram muito mais rejeitadas (72,7%) do que aceites (36,7%) como lugares de aprender.

Idêntica tendência se verifica no que respeita ao tipo de actividade envolvida, uma vez que se torna claro que, para as crianças, brincar (45,8%) e ver televisão (45,8%) não é aprender, a menos que se tratem de actividades de jogo simbólico, que mimetizam actividades dos adultos, ou de programas informativos para crianças, como o “Cyber-espaço”.

Entretanto, as actividades que reúnem consenso generalizado, enquanto oportunidades de aprendizagem, incluem o “fazer trabalhos” (26,0%), “fazer coisas” (7,1%) e, com menor expressão, “estudar” (2,1%). Elas parecem partilhar entre si uma perspectiva de aprender caracterizada por uma postura activa ou sugerir, de algum modo, que envolva esforço, como encontrou Wing (1995) ao investigar as perspectivas infantis sobre o trabalho em contexto escolar.

Ao interpretar os argumentos com que as crianças justificam os seus juízos de avaliação acerca do potencial de aprendizagem de cada objecto e situação, os critérios que demarcam o que se aprende do que não se aprende tornam-se muito mais compreensíveis, na medida em que se desprendem de modos de olhar formatados pela perspectiva do adulto. Desta análise, emergiram seis critérios de demarcação com uma incidência diferenciada: “trabalhar *versus* brincar” (35,3%), “actividade *versus* passividade” (26,3%), “actividade dirigida pelo adulto” (13,1%), “obrigatoriedade das actividades” (10,1%), “informalidade dos espaços onde não há aprendizagem” (9,1%) e “adequação *versus* desadequação comportamental a um modelo de aprendiz tradicional” (6,0%).

Decorre destes critérios uma perspectiva de aprendizagem que a entende como “algo sério”, que não se confunde com diversão (“trabalhar *vs.* brincar”), e em que a criança se compromete numa acção física (“actividade *vs.* passividade”), ao mesmo tempo que mais de um terço dos argumentos a situa no âmbito de um modelo de ensino tradicional, segundo o qual, a criança bem comportada, atenta, quieta e que segue as instruções apresentadas (“obrigatoriedade”), aprende aquilo que o adulto decide e comanda (“dirigida pelo adulto”), em contextos bem demarcados para o efeito (*vs.* “informalidade dos espaços”).

## Conclusões

Se tivéssemos de resumir os resultados encontrados a uma única ideia, poderíamos fazer nossa a afirmação de Wing (1995) de que “In contrast to the early childhood maxim «play is the work of the child», in children’s minds, play is not work.” (p. 227) nem aprendizagem, embora seja defendida na área da Educação de Infância que “se aprende brincando”.

Se a orientação comportamental das concepções infantis de aprender já tinha sido descrita por Perner (1995, cit. por Esbensen *et al.*, 1997), relativamente ao entendimento das crianças acerca do processo de aquisição de conhecimentos, os resultados encontrados aproximam-se também do afastamento do lúdico, da aproximação à obrigatoriedade das tarefas e do envolvimento directo do professor, reportados por Wing (1995), e dos modos activos e cumulativos de entender a aprendizagem, configurados pela generalidade dos investigadores fenomenográficos.

Mas é importante reflectir, também, sobre as perspectivas ausentes nestes resultados. Se tivermos em conta que nenhuma criança mencionou qualquer conotação da aprendizagem ao raciocínio, à memorização ou à interpretação e construção de significados e que, por outro lado, metade das

concepções delimitadas apresentam uma indiferenciação do processo de aprender, tornam-se evidentes limitações semânticas nas significações desse fenómeno para estas crianças, bem como a necessidade de promover a diferenciação dos significados actuais e a sua expansão a outros significados. Estes resultados não devem, contudo, ser interpretados como corroborando a impossibilidade de crianças desta idade apresentarem entendimentos formais e/ou abstratos sobre aprendizagem, como era sinalizado pelas clássicas perspectivas desenvolvimentistas, uma vez que não só os objectos de estudo – como se processa a aprendizagem e que significações fazem dela os sujeitos – são diversos, como várias pesquisas, que se situam nesta segunda linha de investigação, já detectaram anteriormente a sua emergência (Jaidin, 2008; Morais & Figueiredo, 2005; Pramling, 1983; Steketee, 1997; Steketee & Kirkpatrick, 1996).

Tendo em vista a relevância das experiências prévias das crianças na construção das suas perspectivas sobre o mundo e na formação progressiva de conceitos, os resultados deste estudo vem problematizar as oportunidades e qualidade da mediação cognitiva que o JI tem disponibilizado para estas crianças com vista à emergência de significados de aprendizagem em consonância com as competências críticas actualmente preconizadas.

Estes resultados incentivam, contudo, a realização de investigações mais amplas e controladas, uma vez que os percalços relativos à selecção da amostra e o número reduzido de participantes impedem a sua generalização e restringem a confiança na detecção do espectro integral dos diferentes modos das crianças conceberem a aprendizagem.

## Bibliografia

- ARROZ, A. M., e FIGUEIREDO, M. P. (2005, Setembro): *Concepções de crianças em idade pré-escolar: da problematização das abordagens metodológicas ensaiadas à sua relevância educativa*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga.
- (2006, Setembro): *Academic ways of experiencing scientific knowledge: Epistemological plurality in the University*. Comunicação apresentada no ECER 2008- Transforming Knowledge, Genebra, Suíça.
- ARROZ, A. M.; GABRIEL, R.; PALOS, A. C. P., e RODRIGUES, L. C. (setembro, 2007): *Our future drawn by children: Environmental images and worries*. Comunicação apresentada na Sustainability in Practice Conference, Kingston University, Reino Unido.
- AZEVEDO, A., e PATROCÍNIO, P. (2007): *Investigação com crianças: perspectivas e práticas. Que aprendizagens as crianças valorizam em contexto de Jardim-de Infância?* Trabalho final de licenciatura não publicado, Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém.
- BARTSCH, K.; HORVATH, K., e ESTES, D. (2003): “Young children’s talk about learning events”. In: *Cognitive Development*, 18, pp. 177-193.
- BELL, J. (2004): *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva (original em inglês, 1993).
- BERRY, J., e SALHBERG, P. (1996): “Investigating pupils’ ideas of learning”. In: *Learning and Instruction*, 6 (1), pp. 19-36.
- BIGGS, J. B. (1998): “Approaches to learning and to essay writing”. In: SCHMECK, R. (Ed.): *Learning strategies and learning styles*, pp. 723-738. New York: Plenum.
- BROOKER, L. (2001): “Interviewing children”. In: MACNAUGHTON, G.; ROLFE, S. A., e SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Eds.): *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice*, pp. 162-177. Buckingham: Open University Press.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A., e DUGUID, P. (1989): “Situated cognition and the culture of learning”. In: *Educational Research*, 18 (1), pp. 32-42. <[http://www.sociallifeofinformation.com/Situated\\_Learning.htm](http://www.sociallifeofinformation.com/Situated_Learning.htm)> [Consulta: nov. 2005].
- BRUNER, J. (1996): *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- CASE, R. (1999): "Conceptual development". In: BENNETT, M. (Ed.): *Developmental Psychology*, pp. 36-54. Philadelphia: Psychology Press.
- CERISARA, A. B. (2004): "Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações". In: SARMENTO, M. J., e CERISARA, A. B. (Orgs.): *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, pp. 35-54. Porto: ASA.
- CHRISTENSEN, P., e JAMES, A. (Orgs.) (2005): *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas* (Trad. M. Cruz). Porto: ESE Paula Frassinetti (original em inglês, 2000).
- CORSARO, W. A. (1997): *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P., e PENCE, A. R. (1999): *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- DEMAZIERE, D., e DUBAR, C. (1997) : *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- DUARTE, A. M. (2002): *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional. Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- EINARSDÓTTIR, J. (2007): "Research with children: methodological and ethical challenges". In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), pp. 197-211.
- ESBENSEN, B. M.; TAYLOR, M., e STOESS, C. (1997): "Children's behavioral understanding of knowledge formation in themselves and others". In: *Cognitive Development*, 12, pp. 53-84.
- ESTEVES, M. (2006): "Análise de conteúdo". In: LIMA, J., e PACHECO J. (Org.): *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp. 105-126. Porto: Porto Editora.
- FIGUEIREDO, M. P., e ARROZ, A. M. (2003, Setembro): *Concepções de "aprender a ensinar": um estudo fenomenográfico*. Comunicação apresentada no VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Corunha, Espanha.
- FIGUEIREDO, M. P., e ROLDÃO, M. C. (2005): "Significado e processo de aprender a ensinar: um estudo fenomenográfico sobre concepções de formandos de uma licenciatura em Educação de Infância". In: *Revista de Educação*, XIII (2), pp. 69-96.
- FIGUEIREDO, M. P.; GONÇALVES, N. A. F., e GOMES, M. C. A. (2008, Fevereiro): *"Os meninos que estão no computador": reflexões sobre a utilização de computadores e videoconferências em contexto pré-escolar no âmbito do projecto NetInfância*. Comunicação apresentada no 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias possíveis, Mundos reais, Braga.
- GABRIEL, R.; ARROZ, A. M., e RODRIGUES, L. C. (2008, Fevereiro): *Imagens do futuro: representações e preocupações das crianças sobre o ambiente*. Comunicação apresentada no 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- GEHLEN, M. (2000): *Do ponto de vista de quem aprende, aprender é...* Resumo da dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/defesas/resumos2000/resdistes2000.htm>> [Consulta: ago. 2008].
- GRÁCIO, M. L.; CHALETA, M. E., e ROSÁRIO, P. (2007): "Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade". In: *Interações*, 6, pp. 197-214. <<http://www.eses.pt/interaccoes>> [Consulta: jan. 2008].
- GRAUE, M. E., e WALSH, D. J. (2002): *Investigação etnográfica com crianças. Teorias, métodos e ética* (Trad. A. M. Chaves). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (original em inglês, 1998).
- JAIDIN, J. H. (2008, Maio): *Conceptions of learning held by upper primary children in government schools in Brunei Darussalam*. Comunicação apresentada na EARLI SIG 9 Workshop - Implications of Phenomenography and variation theory in practice, Kristianstad, Suécia. <<http://www.distans.hkr.se/sig9/download/download-filer/Jaintul%20Halida%20Jaidin.pdf>> [Consulta: jan. 2008].
- KEIL, F. C. (1999): "Cognition, content, and development". In: BENNETT, M. (Ed.): *Developmental psychology*, pp.165-181. Philadelphia: Psychology Press.
- LAVE, J., e WENGER, E. (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEWIS, A., e LINDSAY, G. (2000): *Researching children's perspective*. Buckingham: Open University Press.
- MARTON, F. (1986): "Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality". In: *Journal of Thought*, 21 (3), pp. 28-48.



- MARTON, F. (1994): "Phenomenography". In: HUSEN, T., e POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education*, 2.ª Ed., vol. 8, pp. 4424-4429. Oxford: Pergamon.
- MARTON, F., e BOOTH, S. (1997): *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- MARTON, F., e SÄLJÖ, R. (1997): «Approaches to learning». In: MARTON, F.; HOUNSELL, D., e ENTWISTLE, N. (Eds.): *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (2.ª Ed., pp. 39-59). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- MARTON, F.; DALL'ALBA, G., e BEATY, E. (1993): "Conceptions of learning". In: *International Journal of Educational Research*, 19, pp. 277-300.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997): *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MORAIS, S. A., e FIGUEIREDO, M. P. (2005): «O que é aprender? Concepções de crianças em idade pré-escolar». In: PEQUITO, P., e PINHEIRO, A. (org.): *Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem em Educação de Infância*, pp. 151-162. Porto: ESE Paula Frassinetti.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O. (Org.) (2008): *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O., e ARAÚJO, S. B. (2008): "Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas". In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.): *A escola vista pelas crianças*, pp. 11-29. Porto: Porto Editora.
- PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods* (2.ª ed.). Newbury Park: Sage.
- PERNER, J. (1999): "Theory of mind". In: BENNETT, M. (Ed.): *Developmental psychology*, pp. 205-230. Philadelphia: Psychology Press.
- PIENDA, J. A. G.; NIETO, J. E.; CABANACH, R. G., e LOZANO, A. B. (1996): *Psicología de la instrucción, vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- PRAMLING, I. (1983): *The child's conceptions of learning*. Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- (1990): *Learning to learn: A study of Swedish preschool children*. New York: Springer Verlag.
- PROSSER, M., e TRIGWELL, K. (2000): *Understanding learning and teaching: The experience in Higher Education*. Birmingham: SRHE and Open University.
- PURDIE, N., e HATTIE, J. (2002): "Assessing students. conceptions of learning". In: *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, pp. 17-32.
- RODRIGUES, L. C.; ARROZ, A. M., e GABRIEL, R. (2008, Fevereiro): *Contexto ou espaço natural? Perspectivas das crianças acerca do ambiente*. Comunicação apresentada no 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G.; GIL-FLORES, J., e GARCÍA-JIMÉNEZ, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): ALJIBE.
- ROLDÃO, M. C. (1994): *O pensamento concreto da criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- (2005): *Saber educativo e culturas profissionais: contributos para uma construção-desconstrução epistemológica*. Conferência proferida no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Castelo Branco.
- ROSÁRIO, P. et al. (2006): "Discursos de pais e alunos sobre o aprender: um estudo do 5º ano de escolaridade". In: *Psicologia em Estudo*, 11 (3), pp. 463-471.
- SARAMAGO, S. S. (2001): "Metodologias de pesquisa empírica com crianças". In: *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, pp. 9-29.
- SARMENTO, M. J. (2004): "As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade". In: SARMENTO, M. J., e CERISARA, A. B. (Orgs.): *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação*, pp. 7-34. Porto: Edições ASA.
- SARMENTO, M. J., e CERISARA, A. B. (Orgs.) (2004): *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA.
- STEKETEE, C. (1997): *Conceptions of learning held by students in the lower, middle and upper grades of primary school*. Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 1997. <<http://www.waier.org.au/forums/1997/steketee.html>> [Consulta: nov. 2005].

- STEKETEE, C., e KIRKPATRICK, D. (1996): *What do children think learning is? Their conceptions of learning*. Comunicação apresentada na Australian Association for Research in Education. Singapura. <<http://www.aare.edu.au/96pap/stekc96175.txt>> [Consulta: nov. 2005].
- WING, L. A. (1995): "Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 10, pp. 223-247.