

# Participação e qualidade do cuidado e da educação na creche<sup>1</sup>

Sylvie Rayna \*

## Resumo

Este artigo explora o valor do conceito de participação como elemento-chave para definir qualidade na Educação Infantil e se apoia em resultados de uma experiência de acompanhamento informal de um conjunto de creches parisienses. Essa experiência, estimulada por trocas franco-italianas, foi desenvolvida no quadro da “Proposta para uma política europeia dirigida para crianças pequenas” formulada pela Rede *Enfants d’Europe* em 2008, particularmente nos seus princípios 4 e 10, que consideram participação e aprendizagem mútua como ingredientes centrais de qualidade. Neste texto, o foco se dirige para a participação de profissionais nesse processo, inclusive no interior e no exterior das creches. Mudanças paradigmáticas no que diz respeito ao envolvimento dos pais são analisadas e condições necessárias para tais mudanças são discutidas. O artigo identifica possibilidades e desafios que ambientes informais de coaprendizagem podem oferecer ao campo.

## Palavras-chave

Participação; democracia; qualidade; creches; educação informal.

\* L’école Normale Supérieure de Lyon Et du côté de l’université Paris 13 e Laboratoire Experice de l’Université Paris 13, France.

**1.** Texto traduzido do francês por Dorothée de Bruchard. Abstract traduzido do francês e preparado por Ana Maria Fonseca de Almeida.

# ***Participation and quality of care and of education in daycare centers***

## ***Abstract***

*This article explores the value ascribed to participation as a key element for defining quality in early education and care. It draws on findings obtained through informal observations in a number of Parisian day-care centers. This experience, stimulated by French-Italian exchanges, was carried out within the frame of the Proposition for a European Policy for Young Children formulated by the Children in Europe Network in 2008, particularly of its principles 4 and 10. These principles consider participation and mutual learning as core ingredients of quality. In this article, the focus is on professionals' participation in this process as well as on participation inside and outside the day-care centers. Paradigmatic changes concerning parents' participation are analysed and conditions for changes are discussed. More generally, the article highlights possibilities and challenges that informal settings of co-learning can offer to the field.*

## ***Keywords***

*Participation; democracy; quality; day-care centres; informal education.*

Na esteira de *Beyond quality in early childhood education and care* (Dahlberg; Moss; Pence, 1999), tem se desenvolvido, em várias partes do mundo, uma abordagem democrática da definição de qualidade do cuidado e da educação na primeira infância, tanto na pesquisa como no campo prático. Mas, embora alguns contextos sejam propícios a práticas de democracia participativa, como aponta Stig Broström (2000) em relação aos países nórdicos, ainda se observam, em outras regiões, obstáculos e resistências profundamente arraigados na história das instituições pré-escolares, notadamente, e nas tradições da cultura profissional.

Na França (New; Cochran, 2004), o setor da primeira infância se divide entre a escola maternal (2/3 - 6 anos), que tem se primarizado fortemente nesses últimos vinte anos, e o setor de atendimento (0-3 anos) coletivo e familiar, que tem, por sua vez, se diversificado. Há grande número de profissionais envolvidos neste setor, que se encontra não apenas dividido como também fortemente hierarquizado. Apesar de tradições antigas ou mais recentes (o higienismo nas creches, a instrução no maternal, por exemplo); de uma formação que ainda não dá espaço suficiente a esses novos paradigmas de repensar o cuidado e a educação dos pequeninos (Brougère; Vandembroeck, 2007); e da debilidade do apoio pedagógico às equipes, se comparado a outros países<sup>4</sup>, um conjunto de experiências desenvolvidas tem demonstrado um real potencial transformador no sentido de uma maior participação dos diversos atores envolvidos e da pertinência de alguns recursos transnacionais para pensar essa mudança.

É o que nos propomos demonstrar neste artigo, depois de apresentar nosso quadro conceitual com base numa experiência, de tipo informal, de acompanhamento de um conjunto de creches parisienses.

## Para uma abordagem democrática da qualidade

Distanciando-se das abordagens positivistas da qualidade, Peter Moss (1996) e o *Réseau européen des modes de garde*<sup>2</sup> (EC Network, 1996a) defenderam a ideia de que definir qualidade envolve um processo intersubjetivo, evolutivo e contextualizado: não existe definição objetiva de qualidade, nem há, para defini-la, critérios universais, estabelecidos de uma vez por todas. Definir qualidade envolve um processo de construção conjunta de significados. Trata-se de “fazer sentido” (*making*

**2.** Já não existem inspetores especializados para a pré-escola, e sim um único corpo de inspetores para a pré-escola e as séries iniciais; e os responsáveis pela coordenação dos serviços de atendimento não são, como na Itália, por exemplo, *pedagogisti*.

**3.** N.T. Rede Europeia de Formas de Atendimento à Infância

*sense*) com os demais num determinado contexto local. Da participação, na definição de qualidade, de todas as instâncias envolvidas no cuidado e na educação da primeira infância (especialistas, gestores, profissionais, pais, etc., e até mesmo... crianças) é que dependem a pertinência e a equilíbrio dessa definição, progressiva e permanente, em razão da necessária atualização dos conhecimentos no campo da primeira infância (e além) e do ajuste constante às evoluções das realidades sociais.

Tal visão, fundada nessa dinâmica participativa, baseia-se no paradigma de um parecer coletivo e no necessário cruzamento dos saberes – especializados ou leigos – dos diferentes envolvidos. Baseia-se igualmente na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), que reconhece a esta última o direito à participação e à expressão de seu ponto de vista a propósito de tudo que lhe diga diretamente respeito.

Tal concepção democrática de qualidade, que combina os aspectos ético, político, pedagógico e científico, propicia uma nova imagem das instituições da primeira infância: a dos fóruns, desenvolvida por Peter Moss, Gunnila Dahlberg e Alan Pence, a partir da experiência de Reggio Emilia, e por outros autores, em outras partes do mundo.

Na esteira dos 40 objetivos, definidos em 1996 (ECNetwork, 1996b), ao final da reflexão da *Réseau européen des modes de garde*, as recomendações – decorrentes do exame temático das políticas para a primeira infância pela OCDE (2001, 2006) – conduzidas a partir de então em vinte países, vêm atribuir um lugar de destaque à participação, sobretudo dos pais (Rayna; Bennett, 2005), e de outros parceiros: colaboração entre instituições, colaboração com universidades e com órgãos de pesquisa. A participação se torna um fio condutor da reflexão desenvolvida, desde então, pelo *Réseau Enfants d'Europe*<sup>3</sup>, como se pode observar em sua *Proposition pour une politique européenne de la petite enfance* (2008).

## A participação como espaço de aprendizagem

Pensada como valor, a participação é igualmente um conceito cuja importância heurística está hoje demonstrada por um conjunto de pesquisas em Psicologia e em Sociologia que estendem e ultrapassam as abordagens socioconstrutivistas. Tais abordagens teóricas da participação, efetuadas para além do campo da primeira infância, no campo da educação e da formação, levam à valorização dos espaços de aprendizagem informal, da *affordance* das situações e dos processos de engajamento. Conjuga-

4. N.T. Rede das Crianças da Europa

da com as noções de repertórios de práticas e comunidade de prática (Lave, 1991; Lave; Wenger, 1991; Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2007; Wenger, 2005), a noção de participação vem sobrepor-se à de aprendizagem: participar é aprender e vice-versa (Brougère, 2009).

Tal concepção da participação leva a pensar na qualidade do cuidado e da educação na primeira infância, em termos de coeducação, de aprendizado mútuo entre os vários participantes. Nesse contexto, o engajamento dos atores de primeira linha – as crianças, os pais e os profissionais –, cujas vozes são tão pouco ouvidas na literatura científica, especialmente quando se trata de migrantes (Tobin; Arzubíaga; Mantovani, 2007), passa a ocupar todo o espaço que lhe cabe.

Os pesquisadores não ficam para trás, desde que construam ou proponham dispositivos que permitam a expressão dessas várias vozes e de sua ação subsequente. Podemos citar a abordagem multivocal, com suporte de vídeo, para estimular as vozes das várias partes envolvidas, aperfeiçoada por Joseph Tobin em sua comparação entre as pré-escolas chinesa, japonesa e americana (Tobin; Wu; Davidson, 1989). Comparação que, com ele, retomamos no projeto internacional *Children crossing borders*, que compara o cuidado dispensado aos filhos (de) migrantes na pré-escola alemã, inglesa, francesa, italiana e americana (Brougère; Guénif Souilamas; Rayna, 2008).

Devem igualmente ser levados em conta outros dispositivos, mais informais, baseados na reflexão *com* os atores de primeira linha, que oferecem maior segurança no contato com a alteridade e diante do inesperado, além de desenvolver a *agency* dos participantes. Nesse sentido, a viagem de estudos e seu acompanhamento parecem ser particularmente esclarecedores.

Percebe-se naturalmente o valor formador, para o visitante, da descoberta de outras visões e outras práticas, que torna exótico o que é familiar, e familiar o que é exótico (Tobin; Wu; Davison, 1989).

Menos reconhecido é o potencial de aprendizado e mudança por parte dos visitantes, sobre o qual vamos agora nos debruçar, a partir de uma experiência parisiense.

## Uma dinâmica parisiense

Temos um exemplo desse “aprender uns com os outros” – capaz de apoiar e reforçar uma postura participativa na definição de qualidade, a partir da concepção de viagem de estudos como espaço de aprendizagem – no acompanhamento de visitas realizadas em Paris por dois sucessivos grupos de profissionais italianos da primeira

infância e em seus desdobramentos nas creches que os acolheram.

Organizamos essas visitas, em 2009 e 2011, com o apoio da *Direction de la Famille et de la Petite Enfance de Paris*<sup>5</sup>, a pedido de pesquisadores e acadêmicos italianos – do CNR, de Roma, e da Universidade de Milão – com os quais temos trabalhado há vários anos; da Província de Bolonha; e do Grupo *Nidinfrancia*, criado por Loris Malaguzzi, o qual congrega as várias partes envolvidas com a primeira infância italiana (Musatti, 2009). Foram pensadas dentro do espírito do 10º princípio da supramencionada *Proposition d’Enfants d’Europe* (2008), “Cross-national partnership: learning with other countries”.

As visitas oportunizaram, nas creches, contatos enriquecedores entre visitantes e visitados e, na sessão de avaliação, ao fim da semana de visita do primeiro grupo, além de alguns questionamentos, surgiu o projeto de dar continuidade às trocas no intercâmbio franco-italiano. Por isso, inspirando-nos nos moldes da pesquisa-ação-formação, que alterna tempo de discussão coletiva com tempo de ações locais (Bréauté; Rayna, 1995, 1997), sugerimos acompanhar, durante um ano, com uma reunião a cada mês, e por essa perspectiva, a reflexão das creches envolvidas, a que vieram se somar mais algumas.

A partir da “documentação” de viagem elaborada pelos visitantes italianos, que irá trazer um olhar externo, valorizando as práticas que vieram conhecer e convidando a revisitar certas evidências culturais, as equipes das creches irão dedicar-se ao questionamento e à transformação de suas práticas.

A reflexão coletiva é organizada em rede, em torno de vários eixos temáticos (tais como envolvimento dos pais ou parceria territorial) definidos pelas equipes. As apresentações e as discussões de tal ou tal experiência, ao longo de nossas reuniões, esteiam-se nas dinâmicas temáticas entre as creches participantes dessas reuniões. Esse dispositivo irá suscitar imenso entusiasmo e permitirá partilhar a análise de um conjunto de inovações ancoradas nos projetos em andamento, específicos de cada creche, mas com um denominador comum: a participação.

A reflexividade promovida por essas trocas em rede será reforçada, ao longo do processo, pela apresentação e pela discussão dessas reflexões no colóquio do Grupo *Nidinfrancia*, em Turim, onde profissionais parisienses serão convidadas a apresentar seus trabalhos; em Montecatini, após a visita do segundo grupo; e em várias jornadas de estudo, na França – especialmente as jornadas de uma rede nacional das coletividades territoriais –,

5. N.T. Direção da Família e da Primeira Infância de Paris

para as quais são regularmente solicitadas. Esse processo, balizado pelo paulatino envolvimento com a escrita (atos de colóquios, artigos em revistas profissionais, capítulos de livros), vem se estendendo até hoje...

Aos poucos, novas creches se mobilizam, passando de uma participação periférica para uma participação mais central; como, por exemplo, no recente colóquio internacional que organizamos no Hotel de Ville<sup>6</sup> de Paris, em outubro de 2012, por ocasião do lançamento da versão francesa de *Beyond quality in early childhood education and care* (Dahlberg; Moss; Pence). É mais uma oportunidade para explicitar, valorizar e partilhar seus avanços; mais um espaço para “aprender uns com os outros” e participar de mais uma publicação (em andamento), com autores que os terão inspirado ao longo do processo, como Peter Moss, Gunilla Dahlberg ou Michel Vandebroek; ou que trazem novos olhares a partir de outras viagens de estudo, agora por parte das visitantes: dois grupos de educadoras em final de formação, em descoberta da pré-escola dinamarquesa ou italiana.

Propusemos inicialmente às equipes, cujas referências teóricas e práticas eram múltiplas, um quadro para reflexão que fosse inclusivo, de modo a facilitar a participação de todos e, ao mesmo tempo, levá-los a fazer escolhas: a *Proposition d’Enfants d’Europe*, que coloca em seu 4º princípio: “Participação: um valor essencial”.

A leitura desse texto-quadro irá colocar um conjunto de desafios às equipes, estimulando rapidamente as creches envolvidas para o tema da participação dos pais.

## Rumo a uma maior participação dos pais

Se, nos municípios do norte e do centro da Itália se construiu uma cultura da participação nas creches e em outros espaços educativos da primeira infância (Malaguzzi, 1972; Mastio; Rayna, 2013; Musatti; Mayer; Picchio, 2010), na França, a cultura profissional das creches (cujas equipes contam com poucos educadores e muitos auxiliares, no mais das vezes sob direção de uma puericultora) foi marcada por uma história higienista que resultou no afastamento dos pais. Seria preciso esperar 1975 para que estes tivessem o direito de penetrar nas creches, e, no que pese a atual orientação dos textos oficiais em prol do envolvimento dos pais, o espaço que lhes cabe nesses estabelecimentos não é nada evidente.

As orientações, aliás, permanecem bastante vagas. Estamos bem longe daquelas observadas, por exemplo, em outro contexto cultural, no currículo das *Kita* de Berlim, que dedica

6. N.T. Prefeitura

um capítulo inteiro à colaboração com os pais e vem acompanhado de um fascículo dirigido diretamente a eles, convidando-os, com inúmeros argumentos, a dialogar com as educadoras; a sugerir cantigas de família; etc. (Preissing, 2006).

As equipes parisienses, em sua maioria, sentem necessidade de envolver os pais, mas perguntam-se como e até que ponto. É difícil pensar a participação destes últimos enquanto se desenvolve um discurso securitário e de prevenção precoce (Ben Soussan, 2010; Vandebroek, 2010).

É nesse sentido que o intercâmbio com os visitantes italianos e os encontros, inicialmente sugeridos pelo período de um ano e depois, de modo mais informal, ao sabor das oportunidades (visita do segundo grupo, jornada de estudos, etc.), irão liberar um potencial de transformações significativas nos olhares e nas práticas. O trabalho em rede entre as equipes, a disponibilização de recursos adaptados às necessidades específicas de cada uma, o acompanhamento na apresentação da análise das práticas e depois, na escrita, levarão, de fato, a repensar a participação dos pais.

Tomemos o exemplo de duas creches<sup>6</sup> situadas num meio multicultural. Elas tinham dado início a um processo de abertura para os pais e desejavam ir mais além, incluindo famílias das diversas culturas do bairro. A experimentação de novos dispositivos e a exploração de novas ferramentas, alimentadas pelas trocas na rede e, além dela, nos colóquios e jornadas de estudo, acrescidas de leituras significativas (Jaume; Ribot, 2008 ou Vandebroek, 2005, por exemplo), irão revelar mudanças paradigmáticas consideráveis: passagem, de uma postura profissional centrada no fazer “para” os pais, à do fazer “com” eles; e opção por acolher a diversidade (Callaud, 2013; Coste et al., 2013).

Por importante que seja, a participação representativa dos pais não basta, como não bastam as reuniões informativas organizadas para eles. A pesquisa internacional converge, com efeito, para a necessidade de dispositivos múltiplos, visando satisfazer as necessidades das diferentes famílias e atender às suas possibilidades e limitações. A pesquisa enfatiza a atenção particular a ser dada ao delicado momento dos primeiros dias na creche e da acolhida diária. A disposição dos saguões de entrada é da maior importância para “dizer” aos pais

que eles são bem-vindos, como mostra a experiência de Pistoia, na Toscana (Mastio; Rayna, 2013): poltronas e sofás convidam-nos a perma-

**7.** Uma delas recebe crianças menores de três anos apenas por meio período, e a outra atende a crianças de dois a três anos de idade.

necer no local; nas paredes, mensagens remetem uma imagem positiva de filhos e pais, oferecendo a estes últimos um lugar efetivo no local, estabelecendo pontes entre línguas e culturas.

As equipes passam a revisitar esses momentos e espaços, que se tornam cada vez mais acolhedores. Os “bem-vindos” e “bons-dias” escritos pelos pais em todas as línguas representadas constituem, para além do registro pessoal concreto que eles são convidados a incluir no local, piscadelas para os outros pais e para a equipe, sem falar nas crianças, assim solicitadas enquanto crianças do mundo. Obedece ao mesmo princípio, no saguão de entrada, o grande mapa-múndi pintado por profissionais, em que cada família assinala seu país de origem. Promove a entusiástica participação dos pais e, sobretudo, trocas mais profundas e uma maior intercompreensão no seio da coletividade de adultos e crianças. Suscita o desenvolvimento de outros registros que atestam um mundo rico e diversificado, o mundo que tem sentido para as famílias cujos filhos frequentam a creche.

Tais registros evoluem com as famílias presentes, que participam, assim, da construção do “fazer sentido” supramencionado, um “fazer sentido” local, vivo. Isso leva as equipes a tornarem ainda mais visível a diversidade das línguas: os pais são convidados a afixar a letra das cantigas do mundo inteiro partilhadas na oficina “*Et si on chantait?*”, que reúne crianças, pais e profissionais; painéis multilíngues criados em outra creche, com a ajuda dos pais, são expostos, para uma melhor comunicação de todos.

Uma prática de “documentação” por imagens da vida cotidiana das crianças vem se desenvolvendo nas paredes, nos cadernos, facilitando, igualmente, o diálogo com as famílias estrangeiras, quando do ingresso de seu filho na creche e no trato cotidiano.

Os resultados obtidos estimulam as equipes a conceberem novas situações educativas envolvendo os pais, algumas, inclusive, sugeridas por eles. Cria-se, assim, uma maior escuta, uma maior confiança recíproca. Evolui-se, então, para espaços de encontro entre coeducadores, nos quais se equilibram as relações de poder (Musatti; Rayna, 2010), à medida que a partilha do dizer e do fazer refreia o medo recíproco do estrangeiro, do desconhecido.

O maior espaço dado aos pais na vida das creches acaba por originar um apoio recíproco entre estes e os profissionais, à medida que se desenvolve um sentimento de pertencimento cor-

8. N.T. “Que tal a gente cantar?”

relativo a um crescente acesso ao local e a uma maior abertura em relação ao bairro.

## Participação das equipes e mudanças paradigmáticas

Ao longo do processo, a disponibilização de recursos (experiências italianas, espanholas; publicações e ferramentas da rede DECET<sup>9</sup>) oferece maior confiança às equipes, segundo as quais tais experiências dão sentido às suas intuições e as autorizam a ir além, na busca de seus objetivos.

A apresentação sistemática dos avanços de cada uma e de suas discussões na rede e além dela fortalece as construções em andamento e leva a derivações mútuas e originais entre uma creche e outra. À medida que os projetos vão ganhando em densidade, aumenta a curiosidade, buscam-se novas fontes de inspiração e aprendizado.

Algumas creches – especialmente as que aderiram à dinâmica sem terem sido visitadas – não alcançaram a fase da participação central. Além disso, dispusemos de apenas um ano para instaurar o processo: melhor teria sido o tempo de três anos de trabalho, arrematado com uma produção coletiva, como no caso da referida pesquisa-ação (Bréauté; Rayna, 1995, 1997). Contudo, o estreitamento dos laços por ocasião de uma segunda visita (e, em breve, uma terceira) e novas oportunidades de participar de cruzamentos de olhares sustentam o compromisso de um conjunto de creches numa postura de constante análise e transformação de suas práticas. Os dispositivos e as ferramentas se enriquecem, evoluem, quer se trate da participação dos pais, quer dos demais temas agregadores da reflexão coletiva.

Citemos o das parcerias territoriais, em que se envolveram algumas creches e que despertaram grande interesse dos visitantes italianos durante as duas visitas, quer se tratasse de colaboração entre creche e pré-escola (Cadet, 2013), quer de parceria mais ampla, em nível de bairro, com outras instituições, como o centro social e uma associação de combate ao analfabetismo (Pourcelot; Landin; Arnoult, no prelo).

Citemos, ainda, o tema das ferramentas de análise da prática, implicando a participação de todos os membros das equipes, tais como vídeo (Chandon-Coq, 2013) ou diário de bordo (Delepierre, 2013), a fim de documentar, avaliar e melhorar a vida social das crianças na creche.

A passagem para a escrita continua sustentando o compromisso reflexivo, com outras revistas profissionais convidando-os a publicar. Algumas creches, agora reconhecidas pelo interesse de seus projetos, são instadas a apresentar suas conquistas a seus pares, em Paris, mas também no interior.

As diretoras já não são as únicas a intervir. Vozes

9. [www.decet.org](http://www.decet.org)

do corpo docente, incluindo auxiliares, fazem-se ouvir, traduzindo uma participação democrática que atesta a contribuição da equipe inteira para a qualidade do cuidado e da educação na creche, graças à adoção de uma dinâmica mais colegiada. Introduzimos várias diretoras no terreno da formação, o que lhes oferece mais uma oportunidade de desenvolvimento reflexivo. Elas são agora convidadas a apresentar seu trabalho em diversas formações iniciais e continuadas, para profissionais da primeira infância, oferecidas por escolas de educadores e por organismos de formação.

Isso tudo contribui para o desenvolvimento do *empowerment* profissional das equipes envolvidas e para a disseminação de novos paradigmas, no sentido de, coletivamente, revisitar as práticas e repensar a qualidade, junto com os parceiros, os pais e as crianças.

## Conclusões e perspectivas

A colaboração entre centros de pesquisa e estruturas da primeira infância figura, nas recomendações da OCDE (2001, 2006), entre os fatores de melhora na qualidade do cuidado e da educação. Isso é demonstrado por um conjunto de experiências italianas, como, por exemplo, as de Tullia Musatti e sua equipe, efetuadas *com* profissionais da primeira infância dos municípios de Pistoia, Roma e outros, a fim de definir e avaliar a qualidade, ao longo de pesquisas integradas à formação continuada, a longo prazo e em larga escala (Di Giandomenico; Musatti; Picchio, 2013). As conclusões resultantes atestam a validade das abordagens participativas da qualidade referidas no início deste artigo. Nossa própria experiência com pesquisa-ação empreendida no passado, num momento em que esse tipo de pesquisa ainda não obtivera reconhecimento científico, apontou igualmente, em escala mais reduzida, para o papel da colaboração entre pesquisadores e profissionais: o compromisso, por parte destes últimos, com mudanças significativas; e, em contrapartida, por parte daqueles, com o estudo de situações inéditas. O aprender entre pesquisadores e profissionais também pode ocorrer, como tentamos mostrar ao longo deste artigo, por meio de modalidades mais informais, aproveitando oportunidades de encontros inesperados, como estes, por exemplo, propiciados pela viagem de estudos; e pode contribuir para uma construção democrática da qualidade.

Uma importante linha de pesquisa tem trazido novas perspectivas para essa construção, viabilizando a expressão do ponto de vista das próprias crianças sobre a qualidade oferecida pelas instituições pré-escolares que frequentam. Podemos des-

tacar a “abordagem mosaica” (Clark; Moss, 2001; Clark; Kjørholt; Moss, 2005), que vem estimulando uma série de projetos no mundo inteiro. A competência infantil no processo de definição e avaliação da qualidade da vida cotidiana nas instituições da primeira infância se vê confirmada ao longo desses projetos, como, por exemplo, o OMEP-Suécia, que visa à avaliação da qualidade dos ambientes lúdicos externos (Engdhal, 2012).

A concepção de dispositivos de escuta das “100 linguagens” da criança, segundo a visão da criança “rica”, de Loris Malaguzzi, permite a expressão das vozes de crianças-cidadãs, não só atoras de seu próprio desenvolvimento como também partícipes na concepção das condições favoráveis a esse desenvolvimento. Ainda são poucos os projetos relacionados às crianças menores de três anos nas creches.

Tendo esses jovens parceiros contribuído, desde o início dos anos 1970, para uma série de estudos que lançaram uma luz sobre as competências cognitivas e comunicativas das crianças dessa faixa etária (Sinclair et al., 1982; Stambak et al., 1983; Stambak; Sinclair, 1990), parece-nos absolutamente possível, no futuro, incluí-los tanto no processo da pesquisa como no acompanhamento de experimentação de terreno...

## Referências bibliográficas

- BEN SOUSSAN, P. (Ed.). *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*. Toulouse: Érès, 2010.
- BREAUTE, M.; RAYNA, S. Développement et approfondissement de la pédagogie interactive par des actions interinstitutionnelles dans le préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, n.119, p. 5-14, 1997.
- BREAUTE, M.; RAYNA, S. (Ed.). *Jouer et connaître chez les tout-petits*. Paris: Ville de Paris: INRP, 1995.
- BROSTRÖM, S. L'éducation préscolaire au Danemark et dans les pays nordiques: tradition et démocratie. In: RAYNA, S.; BROUGERE, G. (Ed.) *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*. Paris: INRP, 2000.
- BROUGERE, G. Une théorie de l'apprentissage adaptée: l'apprentissage comme participation. In: BROUGERE G.; ULMANN, A.-L. (Ed.) *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: PUF, 2009.
- BROUGERE, G.; GUENIF SOUILAMAS, N. ; RAYNA, S. Ecole maternelle (preschool) in France: a cross-cultural perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 16, n. 3, p. 371-384, 2008.
- BROUGERE, G.; VANDENBROECK, M. (Ed.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: Peter Lang, 2007.
- CADET, M.-C. Une passerelle dans un quartier village. *Le Furet*, n. 70, p. 28-29, 2013.
- CALLAUD, A. Pour ou avec les familles? Expérience d'un jardin maternel. In: RAYNA, S.; BOUVE, C. (Ed.) *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse: Érès, 2013.
- CHANDON-COQ, M.-H. La vidéo pour analyser, partager et transformer les pratiques. *Le Furet*, n. 71, p. 42-43, 2013.
- CLARK, A.; KJORHOLT, A. T.; MOSS, P. (Ed.). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood service*. Londres: Routledge, 2005.
- CLARK, A.; MOSS, P. *Listening to young children: The Mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation, 2001.
- COSTE, S. et al. A la halte garderie, accueillir la diversité. In: RAYNA, S.; BOUVE, C. (Ed.) *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse: Érès, 2013.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Beyond quality in early childhood education and care*. Londres: Falmer Press, 1999.

DELEPIERRE, J. La participation à l'écriture à la crèche: une expérience professionnalisante. In: RAYNA, S.; BOUVE, C. (Ed.). *Petite enfance et participation*. Toulouse: Érès, 2013. p. 287- 296.

DI GIANDOMENICO, I.; MUSATTI, T.; PICCHIO, M. Participer à l'évaluation de la qualité des modes d'accueil de la petite enfance. Pourquoi, qui et comment ? In: RAYNA, S.; BOUVE, C. (Ed.). *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse: Érès, 2013.

EC NETWORK ON CHILDCARE. *A review of services for young children in the European Union 1990-1995*. Bruxelles: EU, 1996a.

EC NETWORK ON CHILDCARE. *40 objectifs*. Bruxelles: EU, 1996b. Disponible em: <[www.lefuret.com](http://www.lefuret.com)>

ENFANTS D'EUROPE. Proposition pour une politique européenne de la petite enfance, 2008. Disponible em : <<http://www.lefuret.org/EDE/charte/REPRINT%20Declaration%20FR%20FINAL.pdf>>. Acesso em:

ENGDHAL, I. La participation de l'enfant dans les activités extérieures du préscolaire suédois. *Le Furet*, n. 67, p. 6-8, 2012.

LAVE, J. Situated learning in communities of practice. In: RESNICK, L.; LEVINE, J.; TEASLEY, S. (Ed.). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington D.C.: American Psychological Association, 1991.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MALAGUZZI, L. *La gestione sociale*. Roma: Editori Riuniti, 1972.

MASTIO, A.; RAYNA, S. Avec les parents: modalités et outils de collaboration dans les services éducatifs de la petite enfance de Pistoia. In: RAYNA, S.; BOUVE, C. (Ed.). *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse: Érès, 2013.

MOSS, P. Vers une définition des objectifs des services de la petite enfance. In: RAYNA, S.; DELEAU, M.; LAEVERS, F. (Ed.). *Quels objectifs pédagogiques pour l'éducation préscolaire?* Paris: INRP; Nathan, 1996.

MUSATTI, T. Le groupe *Nidinfancia*, un réseau pour la qualité éducative en Italie. *Le Furet*, n. 58, p. 6-7, 2009.

MUSATTI, T.; MAYER, S.; PICCHIO, M. Partager l'éducation de son enfant: avec qui et pourquoi? In: RAYNA, S.; RUBIO, M. N.; SCHEU, H. (Ed.). *Parents-professionnels – La coéducation en questions*. Toulouse: Érès, 2010.

- MUSATTI, T.; RAYNA, S. Parents-professionnelles: rapports de pouvoir, savoirs sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèche. In: BROUGERE, G. (Ed.). *Parents, savoirs et pratiques au préscolaire*. Bruxelles: P. Lang, 2010.
- NEW, R. S.; COCHRAN, M. (Ed.). *Early childhood education: An international encyclopedia*. Cidade: Greenwood Publishing Group, 2004.
- OCDE. *Starting Strong*. Paris: OCDE, 2001.
- OCDE. *Starting Strong II*. Paris: OCDE, 2006.
- POURCELOT, C.; LANDIN, I.; ARNOULT, V. 'L'Histoire dans tous ses états', une expérience partenariale. In: RAYNA, S.; BROUGERE, G. (Ed.). *Au-delà de «Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants»*. (No prelo).
- PREISSING, C. Orientations pédagogiques des services petite enfance de Berlin. *Le Furet*, n. 51, p. 2-4, 2006.
- RAYNA, S.; BENNETT, J. Contribution de l'examen thématique de l'OCDE à l'étude des relations parents-professionnels. In: RAYNA, S.; BROUGERE, G. (Ed.). *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. Lyon: INRP, 2005.
- ROGOFF, B. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press, 2003.
- ROGOFF, B. et al. Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In: BROUGERE, G.; VANDENBROECK, M. (Ed.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: Peter Lang, 2007.
- SINCLAIR, H. et al. *Les bébés et les choses. La créativité du développement cognitif*. Paris: PUF, 1982. Publicado em português com o título *Os bebês e as coisas*, pela Editora Autores Associados, em 2012.
- STAMBAK, M. et al. *Les bébés entre eux. Découvrir, inventer et jouer ensemble*. Paris: PUF, 1983. Publicado em português com o título *Os bebês entre eles. Descobrir, brincar, inventar juntos*, pela Editora Autores Associados, em 2012.
- STAMBAK, M.; SINCLAIR, H. (Ed.). *Les jeux de fiction entre enfants de trois ans*. Paris: PUF, 1990.
- TOBIN, J.; ARZUBIAGA, A.; MANTOVANNI, S. Entering into dialogue with immigrant parents. *Early Childhood Matters*, n. 108, p. 34-38, 2007.
- TOBIN, J.; WU, D.; DAVIDSON, D. *Preschool in three cultures*. Yale: Yale University Press, 1989.
- VANDENBROECK, M. *Eduquer nos enfants à la diversité*. Toulouse: Érès, 2005.

VANDENBROECK, M. La construction de savoirs sur l'enfance et sur la parentalité dans l'Etat Providence actif: la prévention précoce comme cas emblématique. In: BROUGERE, G. (Ed.). *Parents: savoirs et pratiques au préscolaire*. Bruxelles: P. Lang, 2010.

WENGER, E. *La théorie des communautés de pratiques: apprentissage, sens et identité*. Sainte Foy: Presses de l'Université de Laval, 2005.

*Submetido à publicação em 11 de março de 2013.*

*Aprovado em 04 de junho de 2013.*

## **ERRATA**

No v.24, n.3 (72) set./dez. 2013, na página 65, as filiações institucionais da autora Sylvie Rayna são L'école Normale Supérieure de Lyon Et du côté de l'université Paris 13 e Laboratoire Experice de l'Université Paris 13.