

# EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM OFERECIDAS E VIVENCIADAS: EVIDÊNCIAS DA (TRANS) FORMAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

**CRISTINA MESQUITA**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança  
Centro de Investigação em Educação da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho

## RESUMO

O estudo que aqui se apresenta situa-se numa abordagem metodológica qualitativa, numa linha ‘epistemológica construtivista’, que usa a investigação-ação, numa dimensão longitudinal. Este estudo de caso único foi desenvolvido num jardim de infância com seis educadoras e os seus grupos de crianças. Uma das problemáticas, que emergiu no processo de transformação, relacionava-se com o tipo e a qualidade das experiências de aprendizagem oferecidas e vivenciadas. Neste artigo, explicitam-se as descobertas e aprendizagem profissional, realizadas ao longo do processo e as transformações evidenciadas nas experiências de aprendizagem que se passaram a oferecer. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e das notas de campo da investigadora, submetidas a um rigoroso processo de análise heurística.

**Palavras-chave:** experiências de aprendizagem; educação de infância; investigação praxiológica.

## ABSTRACT

This study assumes a qualitative methodological approach, in a ‘constructivist epistemological’ line, which uses action research in a longitudinal dimension. This case study was developed in a kindergarten with six kindergarten teachers and their groups of children. One of the questions that emerged in the transformation

process was related to the type and quality of the learning experiences offered and experienced. This paper discusses the findings and the professional learning made throughout the process, as well as the transformations evidenced in the learning experiences that have been offered. Data were collected through semi-structured interviews and field notes of the researcher, and later submitted to a rigorous process of heuristic analysis.

**Keywords:** learning experiences; early childhood education; praxiological research.

## A AÇÃO HOLÍSTICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

A literatura científica tem revelado que as abordagens pedagógicas participativas, que valorizam a ação da criança, garantem os seus direitos, reconhecem a sua competência e escutam a sua voz, para transformar a ação pedagógica numa atividade partilhada, têm maior impacto na aprendizagem e na sua vida futura (Eurydice, 2009; OCDE, 2012; Dalhberg & Moss, 2005; Oliveira-Formosinho, 2009; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). A este propósito, o relatório *Starting Strong III* (OCDE, 2012) realça que as crianças aprendem melhor: i) em abordagens pedagógicas integradoras, onde as aprendizagens cognitivas e sociais são entendidas como complementares e igualmente importantes; ii) quando estão ativas e envolvidas; iii) quando as interações são frequentes e significativas; iv) quando o currículo se baseia nas aprendizagens anteriores.

Especificamente, o referido relatório salienta que os currículos que valorizam as atividades autoiniciadas pelas crianças têm mais benefícios a longo prazo, impulsionam a sua participação em serviços comunitários e motiva-as no prosseguimento de estudos. Por outro lado, as investigações, nas quais se sustenta o relatório, salientam que as pedagogias centradas na ação dos educadores (comuns nas abordagens académicas), podem reduzir as disparidades dos saberes entre crianças de diferentes níveis socioeconómicos, nas áreas da literacia, da numeracia e da linguagem, a curto prazo, mas não têm grande impacto no desenvolvimento social futuro das crianças (OCDE, 2012).

Nos modelos que se sustentam numa linha de aprendizagem experiencial, a criança é reconhecida como um aprendiz ativo, que aprende melhor a partir das atividades que ela própria planifica, desenvolve e sobre as quais reflete. Este tipo de aprendizagem é definido como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Hohmann & Weikart, 2007).

Numa aprendizagem experiencial existe uma grande preocupação com a intencionalidade educativa. Como salienta Epstein (2007) “ser intencional significa agir com um propósito e um plano para o alcançar. A intencionalidade

dos atos surge da cuidadosa reflexão, considerando o seu efeito potencial” (p. 4). A intencionalidade refere-se, então, à forma como os adultos interagem com as crianças e estabelecem relações autênticas baseadas na construção do pensamento compartilhado (Epstein, 2007). A aprendizagem experiencial permite às crianças e adultos interagirem e participarem nas atividades, partilhando e aprendendo enquanto ambos trabalham.

Neste artigo, tomando como foco investigacional as experiências de aprendizagem desenvolvidas num jardim de infância, assume-se uma linha pedagógica que considera os direitos da criança e a sua competência participativa (Mason, 2005) e que utiliza a escuta, a observação e a negociação como processos para garantir a participação (Dahlberg & Moss, 2005; Oliveira-Formosinho, 2007a; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). No processo formativo das educadoras foi considerada e assumida uma abordagem pedagógica que respondesse à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento das crianças e das suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 15).

Este tipo de pedagogia encontra o seu fundamento em diversos autores que serviram de referência concetual no decurso da formação em contexto desenvolvida. Neste estudo, realçamos, particularmente, os contributos de Dewey e Bruner sobre a aprendizagem experiencial.

## **A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL EM DEWEY**

A ideia de aprendizagem experiencial levou Dewey (2002) a reconcetualizar a ideia de currículo. Neste sentido, o autor considera que o papel do professor será o de se colocar ao lado da criança e partir dela, porque “é ela, e não o assunto-matéria, que determina quer a qualidade, quer a quantidade de aprendizagem” (p. 161). A valorização da experiência, “fluyente, embriónica e vital” como verdadeira fonte de aprendizagem, levou-o a compreender que “a criança e o currículo são apenas dois limites que definem um só processo” (p. 163).

De acordo com o autor, as atividades são desenvolvidas em ateliês e têm uma forte ligação com as atividades da vida social. Este tipo de atividade proporciona o equilíbrio entre as fases práticas e intelectuais da experiência. É o ser completo que se envolve na atividade, com os órgãos dos sentidos, mas também com a mente, pela observação continuada dos materiais, planificando e refletindo constantemente, apelando para o máximo de consciência de tudo o que é feito. Por intermédio das ocupações, revelam-se as histórias dos processos, dos materiais, o desenvolvimento histórico-cultural do homem e das ocupações sociais (Pinazza, 2007). Elas favorecem a integração do passado e do presente.

Estas ocupações permitem que a criança revele os seus interesses, que “não são mais do que atitudes para com as experiências possíveis; não são realiza-

ções; o seu valor reside no impulso que fornecem, não na conquista que representam” (Dewey, 2002, p. 166), e é aqui que se situa a ação do professor enquanto orientador do interesse. A orientação liberta “o processo de vida no sentido da sua realização mais adequada” (p. 167). É o processo de observação e comunicação que permite ao professor questionar a criança e expandir o seu interesse na direção da aprendizagem. Neste sentido, por meio da experimentação, da conversação e da descoberta a criança organiza progressivamente as informações e os conceitos, formulando novas ideias e hipóteses.

Sob a influência da época, Dewey (1953, 2001) valoriza a aprendizagem experiencial como método de aprendizagem, uma vez que ele requer a observação dos materiais e dos processos, que se formulem questões, que se sigam pistas das ideias para descobrir conexões, que desenvolvam atividades para testar as hipóteses formuladas. Este processo supõe momentos de revisão e síntese, com análise e registo dos elementos significativos da experiência. Neste sentido, as ocupações constituem-se como uma oportunidade de responsabilização das crianças pelo trabalho intelectual de resolução de problemas percebidos como relevantes (Pinazza, 2007).

As ocupações construtivas, como meios de educar pela experimentação e pela investigação, são considerados os primeiros ensaios da prática de projetos. Esta ideia é mais tarde ampliada por Kilpatrick (2006) ao conceitualizar o método de projeto. Os projetos representam a conexão entre os saberes da criança e os saberes mais elaborados do plano curricular.

Nesta conceitualização a criança passa a ser a investigadora, assumindo uma atitude reflexiva que envolve o raciocínio e a deliberação. Isto significa que a criança tem uma questão própria e está envolvida ativamente na procura e na seleção de material relevante que possa ajudar a encontrar a resposta, tomando em consideração as implicações e as relações deste material: o tipo de solução que necessita (Dewey, 2002, p. 128). O projeto vive e alimenta-se das interações, das relações de parceria que se instituem no grupo e que marcam o sentido cooperativo, dialogante e construtivo da aprendizagem. A ambiência de uma escola que funda o trabalho de projeto como modo de aprendizagem estimula as relações de cooperação interpares e também com o exterior. Como destaca Gambôa (2011) “as experiências de cooperação, o compartilhar as decisões, as escolhas, são o caminho autêntico da democracia participativa, da disciplina radicada no autocontrolo, pois este nasce da ação, da ação refletida pela experiência de cooperação com os outros” (p. 63).

## **A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL EM BRUNER**

Na perspectiva de Bruner (1997, 1998, 2000) a criança é um ser competente que realiza ações intencionais e a aprendizagem é um processo complexo que se vai expandindo à medida que o sujeito estrutura as significações sobre o mundo na interação com os instrumentos da cultura e com os adultos. Estas ideias

têm importantes implicações na pedagogia da infância, uma vez que levaram o autor a pensar sobre o que é relevante fazer na escola, como o fazer e para quê. Nesta aceção, o autor considera que as experiências de aprendizagem devem ter em conta quatro aspetos fundamentais: a ação, a reflexão, a colaboração e a cultura.

Para Bruner (1984a) a atividade contrapõe-se ao mero movimento. A atividade requer a condução e a regulação do movimento para alcançar um certo objetivo específico. Para regular a ação intencional é necessário ter a oportunidade de comparar o que se tenta fazer com o que se faz de facto, utilizando essa diferença como fator de correção. Neste sentido o autor revela que a intencionalidade precede a habilidade, referindo que as intenções deliberadas sobre a utilização dos objetos vão progressivamente mostrando a autonomia da criança.

Para Bruner (1984b, 1998, 2000) existem duas estratégias importantes que ajudam as crianças a descobrir, a refletir, a colaborar e a contactar com a cultura: o jogo e a narrativa.

O jogo proporciona uma excelente oportunidade para ensaiar a combinação de condutas que nunca seriam experimentadas sob pressão. A oportunidade repetida de jogar permite à criança desenvolver as suas capacidades de observação e a possibilidade de refletir sobre as ações. Além disso, o jogo está situado no simbolismo, permitindo a adaptação dos materiais a situações novas. Neste sentido, a transformação simbólica do jogo produz consequências na aprendizagem da criança, uma vez que serve de veículo para contactar com as convenções sociais. Como refere Bruner (1984c) “o jogo simbólico, qualquer que seja a função que cumpra para a criança a um nível individual, na resolução dos próprios problemas, ou na consecução dos seus desejos, ao nível da fantasia, tem uma função mais importante, serve para lhe ensinar as convenções sociais” (p. 64).

Através do jogo a criança aprende a utilizar a linguagem como instrumento de pensamento e de ação. Na interação com o adulto, o fazer e o dizer, apresentam uma unidade funcionalmente inseparável. Como se referiu no ponto anterior, os processos de colaboração são fundamentais na construção partilhada dos significados. Mas isso não subestima o encorajamento de atividades autoiniciadas pela criança. Como revela Bruner (2000) “as crianças podem assumir mais responsabilidades no sentido da sua própria aprendizagem e do seu próprio pensamento. Podem começar a pensar sobre o seu pensamento e sobre o mundo” (p. 77).

O papel do adulto será o de introduzir no ambiente o invulgar e que leve as crianças a explicá-lo. Os ambientes desafiadores, nos quais as crianças procuram encontrar significações para o que não é canónico, ajudam-na a compreender as condutas humanas tidas como habituais e as que transgridem à ordem.

As ideias construídas por Bruner (2000, 2010) em torno da narrativa, sugerem um conjunto de atividades que devem se desenvolver em contexto escolar. A primeira é a valorização das histórias enquanto instrumentos de cultura que

proporcionam diferentes leituras sobre o mundo. Isto leva-nos a considerar a importância de encontrar momentos para contar histórias de diferentes géneros, favorecendo a expressão das crianças sobre as mesmas. Mas também a criação de espaços que levem as crianças a criar as suas próprias histórias e a exprimir os seus sentimentos. As canções, as dramatizações, a ficção e o teatro são atividades que apoiam a construção dessas narrativas. No entanto, como revela Bruner (2000), é importante que estas artes da narrativa não apareçam como mera decoração dos tempos das crianças, mas como intencionalidade educativa (p. 66).

Ao contar e ouvir histórias, as crianças desenvolvem, não apenas a sua consciência sobre o mundo, mas a sua linguagem. Daí a importância de introduzir diferentes tipos de texto, como as poesias, as parlengas, as lengalengas os destrava-línguas. Estes jogos linguísticos apelam à participação da criança e, através de processos de colaboração competentes, apoiam o seu desenvolvimento linguístico.

Outra ideia importante em Bruner (2000) liga-nos à conceção holística da aprendizagem enquanto construção narrativa da realidade. Valoriza-se nesta aceção o currículo interdisciplinar e integrador desenvolvido a partir de projetos centrados na descoberta. Como explicita o autor, será a partir de ações intencionais que surgem os questionamentos relevantes. Estes questionamentos partilhados, numa comunidade habilitadora, induzem à discussão e à reflexão. A procura da resposta leva o grupo a contactar com os instrumentos culturais (pessoas mais sabedoras, a internet, os livros, os mapas, a natureza...) que lhes permitam construir significados mais complexos sobre a realidade em estudo.

## METODOLOGIA E TRAJETO DA INVESTIGAÇÃO

O estudo que aqui se apresenta inscreve-se numa investigação mais ampla, que decorreu de 2007 a 2011, e que teve como foco investigacional a transformação praxiológica de uma instituição de educação de infância, envolvendo 6 educadoras e os seus grupos de 25 crianças. A transformação realizada no decurso de quatro anos, conduziu ao desenvolvimento de práticas educativas que evidenciam uma abordagem experiencial que valoriza a ação e a agência da criança.

Nesta investigação usa-se uma abordagem metodológica qualitativa, centrando-se nas conceções das educadoras sobre o tipo de atividades e projetos que se desenvolviam no jardim de infância, no momento final da investigação. Para acedermos à compreensão das conceções existentes e às práticas que se experimentava no contexto, utilizaram-se entrevistas *semiestruturadas*, a partir dos guiões, por ser a técnica de recolha de dados que melhor responderia às opções metodológicas anteriormente definidas.

As notas de campo deste estudo incluem os registos detalhados, descritivos e focalizados acerca do contexto, das pessoas que o habitam, as suas ações e interações, mas também o material reflexivo da investigadora sobre o andamento

do projeto, os dilemas éticos emergentes, os procedimentos metodológicos e as pequenas conquistas realizadas.

Como os dados recolhidos estavam sob a forma escrita, geradas a partir da transcrição das entrevistas *semiestruturadas* e dos registos das notas de campo, revelou-se particularmente importante a aplicação da análise de conteúdo, capaz de uma função heurística, que aumentasse a propensão da descoberta da realidade subjacente às produções recolhidas (Bardin, 1995). Foi elaborado um código alfanumérico para os diferentes instrumentos utilizados. Assim, PC designa Projeto Curricular, NC designa Nota de Campo e E, Entrevista, os números designam a ordem de recolha, os meses e os anos. Os nomes das educadoras, não são verdadeiros e foram indicados por elas.

Neste estudo interessava compreender as conceções sobre as práticas que se experimentavam no contexto. O sistema categorial, que emergiu à *posteriori*, foi construído, tendo em consideração que as categorias são os elementos-chave para a análise da temática que expressa o seu significado.

As conceções em torno da ideia de projeto, de atividades, de planificação, negociação, observação e avaliação, serviram de lentes de análise dos dados, por se terem constituído como categorias que melhor respondiam aos objetivos do estudo. Seguidamente, interpretam-se as mensagens pedagógicas que emergem dessa análise considerando as experiências de aprendizagem oferecidas e vividas em contexto, bem como o papel das crianças e das educadoras.

## CONCEÇÕES DAS EDUCADORAS E DAS CRIANÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com os dados recolhidos, e pelos discursos das educadoras, numa abordagem experiencial os projetos e as atividades emergem das ideias das crianças e da garantia que todos têm capacidade de expressar as suas conceções, planificar as suas ações, desenvolvê-las, interagir com os outros, ser apoiados e estimulados para alcançar níveis de significação mais complexos. Esta ideia ficou expressa no PCI-2009-2010 da seguinte forma

*Tornou-se necessário perceber os interesses das crianças, escutando-as e observando-as. Permitindo que formulem problemas, orientando o processo de investigação, antecipando alguns caminhos a seguir e as realizações possíveis. Através das vivências e experiências a realizar pretende-se ampliar a ação para experiências mais complexas, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais.*

*Procurámos dar relevância aos processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude para criticar e a satisfação por descobrir e partilhar com os outros as suas descobertas (PCI-09/10).*

Uma educadora expressa da seguinte forma a sua conceção:

*Neste processo percebi que o trabalho por temas deixava de fazer sentido.*

*Isso era uma linha muito transmissiva que não queríamos continuar. O Projeto Curricular passou a ter uma linha muito mais aberta, que define as linhas orientadoras, mas não atividades que se irão desenvolver (E2Sónia).*

A conceção de projeto sustenta-se na ideia de trabalho planificado colaborativamente e de alargamento dos saberes a partir dos interesses emergentes. Esta evidência fica expressa no seguinte relato:

*Quando escutamos as crianças e valorizamos a sua expressão, quando nos reconhecem como companheiros de jornada, muda tudo! Deixa de haver o projeto da educadora, a minha planificação para passar a haver os nossos projetos, as nossas planificações. Deixa de ser a minha ação para passar a ser a nossa ação, deixa de ser a educadora e as crianças para passar a ser o grupo que partilha (E2Inês).*

As educadoras referem que trabalhar projetos a partir dos interesses das crianças, procurando expandir os seus saberes e mantendo a sua curiosidade, implicou uma atitude diferente da sua parte, que nem sempre é fácil de se conseguir.

*Trabalhar por projeto, perceber as opções das crianças, permitir que elas ampliem os seus saberes, que cooperem com os colegas, partilhem e participem ativamente, implica que eu seja uma educadora diferente! Significa que eu sou um elemento do grupo que respeito as crianças e que elas me respeitam. Quer dizer que entre todos estabelecemos as nossas regras de vida e de funcionamento, aqui na sala e que temos que gerir com cuidado para não deixar ninguém de fora. Isto é um processo muito complexo, mas que dá muito prazer! (E2Maria).*

*Ainda tenho algumas dúvidas em relação ao meu papel como educadora, principalmente em alguns momentos da rotina diária e no desenvolvimento dos projetos. Tento ser uma mediadora da aprendizagem das crianças, na medida em que introduzo materiais e atividades que lhes permitam desenvolver experiências de aprendizagem, partindo do que observo em cada criança e no grupo, bem como daquilo que eles vão dizendo e do que vou sentindo como um interesse, seja ele individual ou coletivo. Claro que há momentos em que não sei bem até onde posso ir, por exemplo, que tipo de questões devo colocar, como devo agir sem conduzir a criança porque posso desviá-la daquilo que ela quer, fazendo-a alcançar aquilo que eu acho que ela poderia fazer. É principalmente nesse aspeto que sinto mais dificuldades, no apoio que posso dar à criança quando está a desenvolver projetos (E2Sónia).*

Trabalhar numa dinâmica de projeto, segundo as educadoras implica, também uma grande capacidade para gerir o grupo e os diferentes interesses que vão surgindo. Esta ideia ficou expressa numa nota de campo da investigadora, a

partir de um comentário de uma aluna.

*Eu nunca pensei que as crianças tivessem um poder de criação tão grande. Elas pensam, imaginam coisas, fazem propostas e realizam-nas. Eu sinto que nós colaboramos nos seus projetos. A curiosidade delas faz com que, aqui na sala, se projete a partir delas. Há tantas coisas que elas querem saber que, por vezes, a educadora até tem que fazer uma agenda de prioridades (NC10/11).*

Valoriza-se a documentação do trabalho enquanto processo, que ajuda as educadoras a perceberem o andamento do projeto e a forma como poderão apoiar a criança lançando desafios complementares.

*Eu procuro ir documentando todo o processo. Tiro fotos, analiso-as, procuro escrever os comentários das crianças. Geralmente, quando analiso estes dados, percebo sempre alguns caminhos que podem ser explorados. É aí que eu anoto as questões possíveis para desafiar as crianças, que percebo se faz falta ir a algum lado para ampliar as possibilidades de descoberta das crianças, se levo outros livros (E2Maria).*

Os projetos passaram a contemplar várias etapas, desde a fase de problematização, identificação das concepções existentes, recolha de informação, divisão de tarefas, experimentação e partilha de saberes, descoberta de novos pontos de vista, organização dos dados recolhidos e sua sistematização, confronto das ideias de partida com os saberes construídos. Os projetos reclamam uma síntese e é a comunidade de aprendizagem que acolhe os saberes construídos, lançando novas perspetivas de ação para o futuro.

Nas diferentes salas desenvolviam-se projetos individuais<sup>1</sup> de pares ou grupos de três ou quatro crianças e, ainda outros, que se alargavam a quase todo o grupo.

---

1 O Luís enquanto via um livro na área da biblioteca, revelou muito entusiasmo sobre os dinossauros. A Inês deu-lhe atenção e escutou-o. Foi identificando aquilo que o Luís sabia sobre os dinossauros, dialogando com ele sobre as suas certezas e as suas dúvidas mas sem fazer antecipações. O Luís disse-lhe: 'Quero construir um dinossauro!'. A Inês perguntou-lhe como queria fazer e combinaram alguns procedimentos. Foi a educadora-estagiária Luísa que acompanhou o entusiasmo do Luís durante o mês que se seguiu. O projeto iniciou-se com a explicitação das questões e partida: Como é que era um dinossauro de verdade? Que tamanho tinha? Como eram os dentes deles? Juntos, o Luís e a Luísa, procuram nos livros e na internet fontes para recolher informação útil que os ajudasse a construir conhecimento sobre o objeto em estudo. O Luís percebeu que havia diferentes tipos de dinossauros e escolheu um deles para estudar com mais pormenor. Pesquisaram sobre o seu tamanho, o seu revestimento e a sua dentição. Enquanto pesquisavam, iam experimentando, fizeram experiências de medição, projetaram imagens com o retroprojektor e desenharam um dinossauro com 8m. Descobriram materiais possíveis para construir uma maquete. Descobriram as características da dentição de um dinossauro herbívoro, estabelecendo a ligação entre a alimentação e as características fisiológicas dos seres vivos. No final da construção do dinossauro, a Luísa apoiou o Luís a sistematizar os seus conhecimentos, confrontando os pontos de partida com o que agora sabiam sobre os dinossauros. No tempo de grande grupo, o Luís quis partilhar o seu trabalho com os colegas e estava visivelmente orgulhoso!

Os pais também eram um importante parceiro para o desenvolvimento dos projetos como expressam os discursos da coordenadora de setor e de uma das educadoras

*Os nossos pais são muito colaborativos. As crianças pedem-lhe coisas para os seus projetos e todos os dias eles trazem livros, fazem pesquisas na Internet com os filhos e disponibilizam-se a vir cá colaborar (E2CS).*

*Os pais implicam-se a sério nos projetos. Apoiam-nos imenso, trazem-nos materiais, explicam-nos coisas. Têm sido uma importante ajuda e os filhos adoram que eles participem (E2Lia).*

Alguns pais valorizam esta forma de trabalhar e gostam de se sentir implicados no trabalho que se desenvolve no jardim de infância. Uma nota de campo da investigadora captou esta perceção.

*Os projetos que aqui se desenvolvem são muito ricos e diversificados. Eu tenho acompanhado o meu filho em alguns e são muito interessantes. Primeiro andava a descobrir a cidade, alguns aspetos, as rotundas, as zonas, os jardins, o tipo de casas... Outra altura queria saber o que sentiam os cegos e como é que eles sabiam as cores e conseguiam fazer coisas. Agora, por causa do mundial andam a descobrir as bandeiras dos países. Eu acho isso fantástico! Em um dia perguntei ao meu filho, porque andava a descobrir aquelas coisas e ele disse-me – Porque nós queremos aprender e depois a nós ajuda-nos! (...) Eu colaboro com eles naquilo que posso (NC20-09/10).*

As educadoras consideram que as atividades passaram a ter outra dinâmica. Como explica a educadora Sónia, o que fez alterar o tipo de atividades que se desenvolviam foi a compreensão de que as crianças devem ter um papel ativo na sua conceção e desenvolvimento.

As crianças têm um papel muito mais ativo do que dantes. São elas que determinam os seus direitos e deveres, o número máximo de crianças por área, as tarefas do responsável, por exemplo. Claro que há um apoio do adulto, quanto mais não seja, ao alertá-los para refletirem sobre este ou aquele aspeto. São elas que decidem o que fazer no tempo de trabalho autoiniciado e no tempo de planear-fazer-rever, em que área querem trabalhar, com quem, que materiais vão utilizar, se terminam nesse dia, se querem dar continuidade nos dias seguintes, enfim, são as crianças que decidem. Até mesmo nos tempos de grande e pequeno grupo, são elas que tomam decisões.

*E, claro, a própria planificação é baseada nas crianças, na observação que fazemos delas, nas suas sugestões, nas suas vivências, necessidades e interesses (E2Sónia).*

A reorganização do espaço e da rotina diária foram dimensões importantes para alcançar estas mudanças. As educadoras compreenderam que cada momento do dia deveria proporcionar dinâmicas interacionais diferenciadas.

*Uma das coisas que a reorganização do espaço possibilitou foi uma*

*maior qualidade e quantidade de materiais e áreas, o que permitiu ampliar as experiências de aprendizagem (E2Sónia).*

*As crianças agora têm a possibilidade de ter outro tipo de experiências de aprendizagem. Como não realizam todas a mesma coisa, têm tempos diferentes para explorar e, como os materiais são muito diversificados, elas podem fazer coisas muito diferentes (E2-Lia).*

*Quando penso em momentos de grande grupo, penso sempre em coisas que permitam a partilha, a fruição, para que todas as crianças estejam ativas. A música, os jogos de matemática ou de linguagem, os jogos simbólicos, são sempre boas opções. As crianças participam e ficam entusiasmadas para trabalhar (E2Inês).*

Considera-se também que as atividades são pensadas com uma maior intencionalidade educativa.

*Agora penso muito mais na diversificação das atividades. Penso nas áreas curriculares, claro, mas penso-as de forma muito mais integrada e sei que tenho que ter intenção naquilo que faço. Já não penso em fazer porque resulta bem, mas questiono-me, porque devo propor tal atividade? (E2Inês).*

*O que eu penso é que as atividades agora são pensadas com outra intencionalidade. Eu procuro observar e escutar a criança, ao longo do dia e ao longo da semana. As propostas que apresento nos tempos de pequeno grupo geralmente, partem de uma ideia que recolhi, daquilo que observei (E2Maria). As educadoras revelam que o contacto com a abordagem HighScope as ajudou a encontrar as intencionalidades:*

*O nosso trabalho é apoiado no modelo de HighScope, na aprendizagem pela ação, numa pedagogia de participação. Não seguimos rigorosamente um referencial, mas há elementos que orientam a nossa prática pedagógica, nomeadamente na organização do espaço e do tempo e as propostas de atividades. Foi a aprendizagem deste modelo que me ajudou a definir melhor as intencionalidades educativas (E2Sónia).*

Segundo as educadoras as atividades passaram a ser pensadas não como um fim em si mesmo, mas como um meio que permitisse à criança criar e recriar os seus saberes, experimentar novos materiais, as suas possibilidades e onde o apoio do adulto as despertasse para novos significados.

*O que achei mais fascinante quando comecei a trabalhar o tempo de pequeno grupo, sem estabelecer uma regra rígida para a realização dos trabalhos foi a riqueza e a diversidade das produções das crianças. Cada criança conseguia ter uma ideia diferente, uma forma diferente de utilizar os materiais. As crianças são fabulosas a criar! (E2Lia).*

Uma das educadoras refere mesmo que a sua forma de olhar para as produções das crianças modificou.

*Nas atividades que desenvolvemos, deixou de ter sentido a perfeição. Agora interessa-me muito mais os processos que as crianças utilizam para fazer os seus trabalhos e a forma como explicam as suas opções (E2Maria).*

As educadoras revelam que sustentam a sua planificação na observação e na escuta das crianças.

*Com esta rotina diária encontrei tempo para observar e escutar as crianças. Quando aprendi a utilizar a grelha de envolvimento, apercebi-me de coisas maravilhosas das crianças. E preciso sempre de as observar. Foi uma atividade que passou a fazer parte do meu quotidiano. Não conseguirei realizar um bom trabalho se não perceber o que as crianças pensam fazer e o que lhes interessa (E2Maria).*

A planificação das atividades foi também compreendida como um processo de realização cooperada entre a educadora e as crianças.

*O que eu acho interessante, neste processo, é que todos temos uma palavra a dizer. E todos sabemos que o que dizemos conta. Eu tenho a preocupação (nem sempre consigo) de apoiar as ideias de todas as crianças e procuro que a planificação seja feita por todos (E2Inês).*

A reflexão sobre a ação é realizada diariamente. As crianças partilham com os colegas o trabalho que estiveram a desenvolver. Explicam os processos que utilizaram e se conseguiram, ou não, o que pretendiam.

*No tempo de rever as crianças contam o que estiveram a fazer. Os colegas dão opiniões e é interessante esta partilha (E2Lia).*

O processo de avaliação da ação é, também, realizado, no final da semana, em grande grupo. As educadoras destinam uma hora da sexta-feira para fazer o balanço do trabalho desenvolvido. Esse momento serve para perceber o andamento dos projetos, mas também como espaço de encontro que assegura o sentimento de pertença a um grupo, cujos membros partilham ideias e ações.

Às sextas-feiras quando nos sentamos para fazer o balanço do trabalho da semana, projetamos logo a semana seguinte. Pensamos nos projetos em curso, as ideias que gostaríamos de aprofundar, os materiais que ainda não exploramos. Colocamos aqui neste quadro, as ideias das crianças, o que gostariam de fazer e organizamo-nos assim (E2Maria).

A observação, a escuta, a planificação e a avaliação são elementos de um só processo que permite pensar, organizar e refletir a ação educativa. São os meios que sustentam a partilha, a colaboração e a participação. As educadoras encon-

traram espaços e tempos para observar, escutar, mas também para planificar e avaliar com o grupo. Recolhiam elementos sobre as intenções e os planos das crianças, definiam o apoio que lhes podiam facultar através dos ciclos comunicacionais que iam gerando. Neste processo, as intencionalidades de todos os atores tornaram-se mais claras. As das crianças, porque tomavam decisões, eram apoiadas para as desenvolverem, narrando as suas ações, as suas formas de pensar, os significados que construíram e afirmando a sua pertença no grupo. As das educadoras porque, ao documentarem a ação, definiam os passos a seguir e os apoios a conceder à criança, mostrando respeito pelo seu trabalho.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos dados, percebe-se que as educadoras passaram a reconhecer o potencial criativo das crianças, a sua inteligência e a sua sensibilidade, aceitando que as crianças são coconstrutoras da sua aprendizagem e considerando-as como participantes ativas e competentes no desenvolvimento das experiências de aprendizagem. Asseguraram os seus direitos, não apenas de provisão e de proteção, mas também de expressão. As crianças passaram a se escutadas e estimuladas a participar, influenciando a sua própria aprendizagem. Percebe-se a *imagem de criança ativa* e com agência (Barnes, 2000). As educadoras passaram a ver a criança que aprende na interação com os objetos (Piaget, 1986), com as pessoas, com os espaços e os instrumentos da cultura, respondendo a estímulos sociais e cognitivos (Bruner, 2000; Rogoff, 2005; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

As educadoras passaram a considerar a motivação intrínseca da criança e a valorizar a forma como ela desenvolve as suas ações. A criança, através da aprendizagem experiencial, revelava a sua curiosidade e capacidade de comunicar ideias e pensamentos, utilizando diferentes formas de expressão e comunicação.

Decorre, desta concetualização a imagem da *criança competente*, perceptível na possibilidade que tem de fazer as suas escolhas, ter autoiniciativa, planear a sua ação, comunicá-la, desenvolver e refletir sobre as suas opções, recolhendo o contributo dos seus pares e educadores.

Emerge do estudo a imagem de uma criança que se relaciona com os adultos, que se sente segura para comunicar as suas ideias e é valorizada por descobrir coisas novas, sendo apoiada para refletir sobre elas, reconstruindo significados de forma partilhada. A criança, no momento final, afirmava-se como elemento de um grupo, interagindo em grupos mais alargados, criando e recriando experiências ricas em significado e assumindo os seus direitos e deveres, numa vivência democrática (Dewey, 2001).