



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Tânia Maria Quintino Morgado

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches

**Bragança
2012**

Dedicatória

Aos meus pais,

Aos meus avós

Às crianças que me acompanharam

AGRADECIMENTOS

Consciente da grande importância que esta etapa representa na minha formação e desenvolvimento profissional e pessoal, manifesto um profundo agradecimento a todos os que contribuíram para torná-la possível.

À Professora Doutora Maria Angelina Sanches, pela partilha do seu saber científico, pelo tempo dedicado, incentivo prestado e pela preocupação e acompanhamento ao longo deste percurso formativo.

Às “minhas” queridas crianças pelos inúmeros momentos de partilha, amor e dedicação que me manifestaram ao longo do estágio e por através da sua simples forma de ver e viver a vida tornarem a minha aprendizagem num desafio constante e enriquecedor.

À Escola Superior de Educação de Bragança, pelo apoio à minha prática pedagógica e pelos recursos disponibilizados.

À “minha” Tiza pela partilha de conhecimentos, compreensão, carinho, amizade, apoio e incentivo manifestados ao longo do trajeto formativo percorrido.

À professora Cristina Mesquita-Pires, pelo apoio incondicional e partilha de conhecimentos, pela inspiração e inquietação que me suscitou em relação à profissão e à educação de infância.

Aos docentes Carla Guerreiro, Rosa Novo e António Meireles pelo apoio e incentivo ao longo do meu estágio curricular e pela partilha e reflexão de conhecimentos.

Aos funcionários da biblioteca da ESEB, em particular à D. Mimi, pela preocupação, apoio, dedicação e amizade manifestados.

Às minhas amigas, Joana Duarte, Ana Silva, Emília Esteves, Cláudia Magalhães, Marita Dinis, Rita Baptista e Marta Lopes que sempre me apoiaram e compreenderam, quer nos momentos de diálogo quer de ausência, acreditando em mim e no meu trabalho.

À Cynthia, à Elza, ao Tiago, ao Afonso e ao Pedro por tê-los conhecido, numa etapa tão importante da minha vida e por me apoiarem diariamente nos meus momentos de alegria e angústia, sendo a sua presença uma força constante.

Ao Sérgio Lima, pela amizade, companheirismo, apoio e motivação ao longo de tantas horas de trabalho e incentivo.

Ao Jean Mejias, companheiro de tantos momentos únicos de amizade, pelo apoio, motivação, dedicação e pela paciência de escutar as minhas incertezas, mas sobretudo por celebrar comigo os momentos de alegria e de conquista.

Ao Lourenço e à Marta Cró por sempre acreditarem em mim e no meu trabalho, pela amizade, carinho e preocupação, e aos filhos, Lourenço e Rodrigo, pela minha longa ausência e pelos momentos de brincadeira que não lhes proporcionei.

À tia Nini, ao tio João, ao avô Manuel, ao César, à Francisca e à Ana, por todo o apoio, incentivo, amor e carinho.

À minha família, por todo o apoio e compreensão, pelos momentos que não estive presente e, sobretudo, pelo amor incondicional.

Bem-haja a todos

RESUMO

Neste relatório pretende-se apresentar e refletir a ação educativa que desenvolvemos com um grupo de crianças em contexto pré-escolar, procurando seguir uma pedagogia participativa.

Releva-se uma linha orientadora que envolveu a observação e a escuta das crianças para melhor conhecer e ter em consideração os seus interesses e necessidades educativas.

Numa prática que procura tornar efetiva a ação das crianças, reconhece-se a importância de promover a criação de um ambiente educativo facilitador de experiências educativas significativas, o que requer atender a dimensões como o espaço, o tempo, as interações, a planificação, a reflexão e a documentação pedagógica. Trata-se de dimensões que procurámos tomar em consideração e valorizar ao longo da ação educativa, de modo a ajudar as crianças a tornarem-se capazes de fazer escolhas, tomar decisões, realizar julgamentos refletidos e resolver problemas.

Nesta linha de pensamento, foi valorizado o trabalho de projeto, promovendo experiências de aprendizagem nas quais se procurou integrar os contributos dos diferentes intervenientes educativos e ter em conta o contexto sociocultural local.

A progressão e autonomização das crianças foi uma intencionalidade que atravessou os projetos desenvolvidos e que nos levou a repensar a organização dos espaços e materiais educativos, bem como o papel dos adultos e das crianças na co-construção de um percurso que facilitasse a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Neste âmbito, criaram-se novas e diferentes oportunidades de utilização e de valorização dos recursos disponíveis, quer ao nível da instituição quer do contexto local.

Palavras-chave: Educação de Infância, pedagogia participativa, trabalho de projeto, autonomia.

ABSTRACT

This report is to present and reflect on the educational activity that was developed with a group of children in a pre-school context and emphasize the importance of using a participative pedagogy.

A guideline was followed, where it involved observing and listening to children so that they could best be known and taken into consideration regarding their interests and educational needs. In a practice that seeks to make effective action for children, it reorganized the importance of promoting the creation of an educational environment that allow them to enjoy significant experiences, which requires meeting the dimensions, like space, time, interactions, planning, reflection and pedagogical documentation.

These are dimensions that we tried to take into consideration and value throughout the educational activity so that they could contribute to help children become able to make choices, make decisions, make reflected judgments and especially, solve problems they face, alone or with help.

In this line of thought the project work was valued with a teaching approach and also promoting the development of learning experiences in which they sought to value the contributions of the different educational actors and socio-cultural location.

The advancement and empowerment of children was an intentionality act that went through the developed projects and led to rethink the organization of spaces and educational materials, as well as the role of adults and children in the co-construction of a path that facilitates learning and development of all. In this context, new and different opportunities were created, regarding the use and value of the available resources, both at the institution and the local context.

Keywords: Childhood Education, participative pedagogy, project work, autonomy.

ÍNDICE GERAL

Índice de Figuras e quadros.....	VIII
Introdução.....	1
1.Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	5
1.1. Caracterização da instituição.....	5
1.2 Caracterização do grupo de crianças	6
1.3 Aspectos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala	7
1.3.1 Organização do espaço e materiais	8
1.3.2 Organização do tempo pedagógico	12
1.3.3 As interações adulto-criança	14
1.3.4 O processo de observação, planificação e reflexão	15
1.4 Fundamentação das Opções Educativas	16
1.4.1 A educação de infância como meio de construção de autonomia.....	16
1.4.2. Perspetivas pedagógicas	20
1.4.3 A criança como agente de construção da sua autonomia	26
2. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem.....	31
2.1. (Re) organização do espaço e materiais	35
2.2 A nossa cidade: uma construção de saberes – (re) descobrindo o castelo.....	39
2.3 Projetos auto-iniciados pelas crianças e apoiados pelas educadoras.....	52
2.3.1 A construção de um <i>avião</i>	53
2.3.2 A construção de uma <i>casa</i>	59
3. Reflexão Crítica Final.....	65
Referências Bibliográficas.....	73

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Planta da sala.....	10
Figura 2 - Quadro das regras.....	11
Figura 3 – Quadro da rotina diária.....	12
Figura 4 – Sequência das etapas de organização do espaço.....	36
Figura 5 – Elaboração das etiquetas para os materiais.....	37
Figura 6 - Materiais devidamente etiquetados (registo gráfico e escrito).....	38
Figura 7 – O que conhecemos na cidade e o que queremos conhecer.....	39
Figura 8 – Registos sobre o que as crianças manifestaram querer aprender.....	40
Figura 9 – Exploração e pesquisa de materiais.....	40
Figura 10 – Registo gráfico na sequência da pesquisa efetuada.....	41
Figura 11 – Exploração da parte exterior do castelo.....	41
Figura 12 – Trabalhos realizados nas diferentes áreas de expressão plástica sobre a experiência vivenciada.....	43
Figura 13 – Elaboração da maquete do castelo e seus elementos.....	44
Figura 14 – Registo do castelo em pequeno grupo.....	45
Figura 15 – Elaboração do registo gráfico do castelo (desenho à vista).....	46
Figura 16 – Histórias recolhidas com a ajuda dos familiares sobre a lenda do castelo de Bragança.....	47
Figura 17 – Dramatização da história criada pelas crianças.....	49
Figura 18 - Dramatização da história no castelo de Bragança.....	49
Figura 19 - Registo gráfico da dramatização realizada.....	50
Figura 20 – Construção das asas do “avião”.....	55
Figura 21 – Cooperação entre as crianças na pintura do “avião”.....	56

Figura 22 – Conclusão da pintura do “avião”.....	56
Figura 23 – Elaboração das janelas do “avião”.....	57
Figura 24 – Partilha da experiência realizada com grupo.....	57
Figura 25 – Registo gráfico da planificação do trabalho.....	59
Figura 26 – Construção da “casa”.....	61
Figura 27 – Início da pintura da “casa”.....	61
Figura 28 – Exploração e confeção de adornos para as janelas da “casa”.....	62
Figura 29 – Conclusão do projeto “A casa”.....	62

Quadros

Quadro 1 – Rotina Diária	13
--------------------------------	----

Introdução

O reconhecimento da importância da educação de infância no desenvolvimento e sucesso educativo das crianças requer que se atribua particular atenção à prática pedagógica que se desenvolve. Valorizam-se, atualmente, linhas pedagógicas que perspetivam as crianças como cidadãos competentes, com direito à expressão das suas ideias e à participação na construção do seu conhecimento. Para promover esse processo, importa que os educadores adotem uma postura investigativa, crítica e reflexiva.

Neste sentido, merecem relevo as possibilidades que oferece a opção por uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011), inscrita numa perspetiva de aprendizagem de matriz socioconstrutivista, na qual o processo de aprendizagem é apoiado em princípios de valorização da experiência, da ação, da vida democrática e de respeito por todos.

A promoção de uma prática pedagógica que favorecesse a participação da criança e a construção de olhares múltiplos sobre o mundo que a rodeia (Mesquita-Pires, 2007), tornou-se o grande desafio que nos propusemos concretizar ao longo do estágio, que se documenta neste relatório. Procurámos desenvolver atividades e projetos que respondessem às necessidades e interesses das crianças, de forma a criar momentos de participação ativa, de partilha de saberes e de cooperação, sustentados numa metodologia de projeto. Tendo como referência esta metodologia, foi nossa preocupação promover diversos momentos que conduzissem ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem diferenciadas e significativas, quer a nível de grupo quer individualmente.

Considerando a importância de favorecer o desenvolvimento das crianças em ordem à sua inserção social, como seres autónomos (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, art.º 2º) e acreditando nas possibilidades de o melhorar, assumimos como preocupação central a promoção de um ambiente educativo que estimulasse as crianças nesse sentido. Face a esta inquietação foram tidas especialmente em conta as seguintes dimensões pedagógicas: o espaço, o tempo, as interações, as atividades e projetos.

Ao enveredarmos pela defesa de uma pedagogia que vê e pensa a criança como ativa e competente, procurámos promover a sua implicação na planificação, documentação e avaliação do processo de aprendizagem.

Tomando em consideração esta linha pedagógica, procurámos aprofundar conhecimentos sobre teorias e práticas, que nos ajudassem a melhor organizar e analisar a ação que desenvolvemos, levando-nos a uma construção progressiva de saberes.

O relatório estrutura-se em três pontos, que de forma resumida a seguir descrevemos.

No primeiro ponto procede-se à caracterização do contexto em que foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada, bem como do grupo de crianças. Abordam-se ainda os aspetos pedagógicos relativos ao funcionamento do grupo e organização da sala de atividades. Sublinha-se também o conceito de autonomia e aspetos a ter em conta para promovê-la, procurando clarificar as opções a considerar na ação educativa. Procede-se, ainda, à reflexão sobre as dimensões que nortearam a nossa prática educativa.

No segundo ponto efetua-se a descrição, análise e interpretação da ação educativa, apresentando e refletindo sobre algumas experiências de aprendizagem e projetos desenvolvidos. Nessa descrição e reflexão são integrados e analisados dados relativos a registos orais, gráficos e fotográficos, procurando explicitar o trabalho desenvolvido.

Por último, apresenta-se uma reflexão global sobre prática de ensino supervisionada, relevando as suas implicações no processo educativo das crianças e, por conseguinte, no desenvolvimento da autonomia. Relevam-se também os contributos que a pedagogia de participação proporcionou para a nossa aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal.

1.Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

A criação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças implica que se atribua particular atenção à organização do ambiente educativo que na instituição pré-escolar lhes é proporcionado experienciar.

Nesta linha de pensamento, começamos por descrever e refletir sobre o contexto em que desenvolvemos a prática educativa, considerando a instituição na sua globalidade e, mais especificamente, a sala de atividades e grupo de crianças, bem como as linhas pedagógicas em que procurámos apoiar a nossa ação.

1.1. Caracterização da instituição

A ação educativa foi desenvolvida num jardim-de-infância da rede pública de educação pré-escolar, situado numa zona urbana e integrado num Agrupamento de Escolas do distrito de Bragança.

O edifício tem 30 anos de construção e a sua estrutura integra-se na tipologia dos Projetos Especiais, estando dimensionado para abranger um total de 125 crianças, dos 3 aos 6 anos de idade.

Do espaço interior fazem parte cinco salas de atividades, uma biblioteca de pequena dimensão, um gabinete para reuniões, cozinha, um espaço de arrumação e instalações sanitárias, duas para as crianças e duas para os adultos. Integra ainda um salão polivalente, bastante amplo, utilizado quer em atividades da *componente letiva*, quer da *componente de apoio à família*.

No que se refere à componente educativa, este espaço é utilizado para a realização de atividades em grande grupo/instituição e de expressão motora. É, ainda, utilizado como espaço de recreio, quando as condições climatéricas não permitem utilizar o espaço exterior. Os corredores da instituição têm nas paredes placards que permitem expor e, por conseguinte, partilhar com os pais/comunidade os trabalhos e aprendizagens promovidas ao nível dos projetos e atividades que se desenvolvem. Nestes espaços existem cabides devidamente identificados, com a fotografia e o nome da criança, permitindo que cada um reconheça facilmente o espaço que lhe está atribuído para arrumar o casaco, mochila ou outros pertences, orientando-se melhor na procura e arrumação dos mesmos, favorecendo assim a sua independência.

O espaço exterior é constituído por um recinto amplo, delimitado por muros e grades, de forma a possibilitar uma maior segurança das crianças. O pavimento integra três tipos de materiais (areia e gravilha, cimento e relva), configurando três zonas distintas de ação. No espaço de areia e gravilha encontra-se algumas estruturas lúdicas fixas, como o escorrega, baloiços, cordas para trepar e molas/cavalinhos. No espaço em cimento encontra-se delimitada uma área de jogos, onde se encontram delineados o jogo da macaca e jogo do galo. Na área relvada existe um pequeno campo de futebol e outro de basquetebol.

São, ainda, de referir alguns materiais que existem à disposição das crianças e que podem levar para o recreio em função das suas escolhas e preferências lúdicas, como por exemplo as cordas, bolas, etc.

No que se refere ao *horário de funcionamento*, o jardim-de-infância encontra-se aberto onze horas e quinze minutos por dia, no sentido de responder às necessidades das famílias. A *componente letiva* funciona das 09:00h às 12:00h e das 14:00h às 16:00h, num total de cinco horas diárias, como a legislação prevê (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro) e a *componente de apoio à família* funciona das 08:00h às 09:00h, das 12:00h às 14:00h e das 16:00h às 19:15h, incluindo os tempos de entrada e saída, bem como o tempo de almoço. O almoço é servido na cantina da escola sede do Agrupamento, o que faz com que as crianças se integrem em espaços de relação mais alargados.

A equipe educativa integrava cinco educadoras de infância titulares de grupo, sendo uma delas coordenadora da instituição, bem como sete assistentes operacionais e outros educadores que apoiavam o desenvolvimento da *componente educativa e a componente de apoio à família*.

1.2 Caracterização do grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvemos a ação educativa era constituído por vinte e quatro crianças com cinco anos de idade. A sua distribuição por sexos era equilibrada, integrando treze crianças do sexo feminino e onze do sexo masculino. As crianças eram provenientes de diferentes zonas/bairros da cidade, mas mantinham um contato próximo com o meio rural.

A maioria do grupo de crianças (21) frequentava o jardim-de-infância pela terceira vez, uma pela segunda e duas pela primeira vez.

No que se refere ao núcleo familiar, a quase totalidade das crianças vivia com os dois pais ou seus substitutos, com exceção de uma que vivia apenas com a mãe. Doze crianças tinham um ou mais irmãos e as restantes doze eram filhas únicas.

A formação académica dos pais/encarregados de educação das crianças situa-se maioritariamente ao nível do ensino básico e do secundário, havendo apenas seis com habilitação de nível superior (2 pais e 4 mães). Em relação à globalidade de habilitações, as mães apresentavam uma formação académica ligeiramente superior à dos pais. Ao nível da ocupação profissional, quatro pais e uma mãe encontravam-se em situação de desemprego.

A idade dos pais/encarregados de educação oscilava entre os 20 e os 69 anos, predominando o intervalo etário entre os trinta e os e os quarenta anos. A idade das mães oscilava entre os 20 e 59 anos, predominando, também o intervalo etário entre os trinta e os quarenta anos.

As crianças do grupo revelavam-se, de um modo geral, ativas e curiosas na exploração dos materiais e gostavam de falar sobre as suas realizações. Acediam com facilidade às atividades propostas pelo adulto, embora se envolvessem mais nas atividades auto-iniciadas, aspetos que se constituíram como referenciais importantes para a (re)organização do ambiente educativo.

1.3 Aspetos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala

A compreensão do processo educativo promovido ao nível do grupo de crianças pressupõe atender ao modo como se organiza o ambiente educativo em que se integra. Esse ambiente, como salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “é uma tessitura delicada e dinâmica” (p. 26), que envolve várias dimensões, como: o espaço, o tempo, a organização do grupo, as interações, a observação, a planificação, a avaliação e as atividades e projetos que permitem concretizar a construção de aprendizagens.

Importa, assim, caracterizarmos o modo como ao nível da sala e grupo em que nos integrámos se encontravam organizadas estas dimensões, bem como algumas transformações que foram sendo introduzidas para tornar mais ricas as oportunidades de aprendizagem e de conquista de uma progressiva autonomia nos modos de agir, pensar e interagir das crianças.

1.3.1 Organização do espaço e materiais

Ao nível da organização do espaço/sala tomámos em consideração que “a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das interações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte”, tal como defende Piaget (1978, citado por Horn, 2004, p. 15). Assim, considerámos ser importante ter em conta que será através do contacto direto com o espaço e os objetos que a criança constrói o seu conhecimento, e, por conseguinte, os significados da realidade que a rodeia. E, ainda, que a organização espacial deverá representar uma oportunidade de interagir com os outros e de favorecer experiências múltiplas. Por sua vez, as gramáticas pedagógicas¹, que mais adiante desenvolvemos, podem ajudar-nos a melhor compreender o espaço, enquanto dimensão facilitadora da interação social e no dizer de Malaguzzi (1999) da expressão das múltiplas linguagens da criança².

A obra de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “*O espaço e tempo na pedagogia-em-participação*” alerta para a importância de, na organização do espaço pedagógico, atender a critérios que favoreçam o desenvolvimento da iniciativa e ação da criança. Entre esses critérios, entendemos ser de salientar:

- i) abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais das crianças;
- ii) organização flexível (conhecida e familiar à criança) para que sejam desenvolvidas capacidades de autonomia, colaboração e cooperação;
- iii) preocupação em atender às necessidades e interesses da criança, visando dar resposta às suas aprendizagens experienciais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Estes princípios permitiram questionarmo-nos relativamente à forma como poderíamos reorganizar o espaço/sala onde estávamos a desenvolver o nosso estágio. Neste sentido, surgiram algumas inquietações sobre a forma de poder torná-lo, como sugerem (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011), “um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher e para abrigar” (p. 11) e para aprender.

¹ Uma gramática pedagógica segundo Oliveira-Formosinho (2007b) pode ser definida como o conjunto dos princípios pedagógicos que informam a ação que se desenvolve em contexto e que se operacionaliza nos modelos pedagógicos.

² Como exemplos de gramáticas pedagógicas construtivistas, podemos enunciar o Modelo High/Scope, a abordagem Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna portuguesa e a Pedagogia-em-participação da Associação Criança.

Esta ideia levou-nos à reflexão do(s) espaço(s) pedagógico(s) como lugares que integram intencionalidades múltiplas de ser, pertencer, participar e estar (*idem*), surgindo, assim, a interrogação: Como poderíamos reorganizar o espaço para que ele respondesse às necessidades e interesses das crianças e se constituísse como um local de pertença, de participação, de criação e de experimentação? Sabíamos que tínhamos liberdade para o fazer e o diálogo com a educadora constituía um importante suporte para o questionamento e a tomada de decisões em conjunto.

Algumas linhas de ação teriam que ser pensadas, entre elas a importância de escutar as crianças sobre os aspetos a considerar. Foi assim, que iniciámos o nosso trabalho, escutando as crianças, valorizando as suas ideias e perspetivas, pois, tal como sugere Oliveira-Formosinho (2008), “a criança é possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p.16).

Considerámos, também, que a reorganização do espaço deveria favorecer múltiplas experiências de aprendizagens individuais e que estas fossem acompanhadas pelos adultos da sala, onde os diferentes ritmos de trabalho das crianças fossem respeitados e, por conseguinte, onde a escuta e o diálogo se constituíssem como andaimes³ que favorecessem a construção de conhecimento.

Tendo em conta que, quando iniciámos o estágio, o espaço da sala já se encontrava organizado, mas também que essa organização deveria ser adaptada ao desenvolvimento das atividades e projetos que iam sendo desenvolvidos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), procurámos, no decurso da ação, promover e implicar as crianças na reorganização de algumas áreas e na criação de outras, que emergiram de projetos individuais e coletivos, como mais adiante no ponto dois do relatório, teremos ocasião de documentar.

A sala integrava as seguintes áreas de trabalho: área expressão plástica, que incluía desenho, modelagem, recorte, colagem e pintura; área da escrita; área da biblioteca; área do computador (Kidsmart); área da casa das bonecas; área dos jogos; área das construções e a da carpintaria⁴, conforme se apresenta na figura 1.

³ Entende-se por andaime, o suporte oferecido à criança na resolução de problemas e concretização de tarefas, assumindo o adulto o papel de apoiante e mediador desse processo (Wood, Bruner & Ross, 1976).

⁴ Esta área foi introduzida no decurso do ano letivo e para dar resposta a projetos de trabalho idealizados pelas crianças, como mais adiante teremos ocasião de observar.

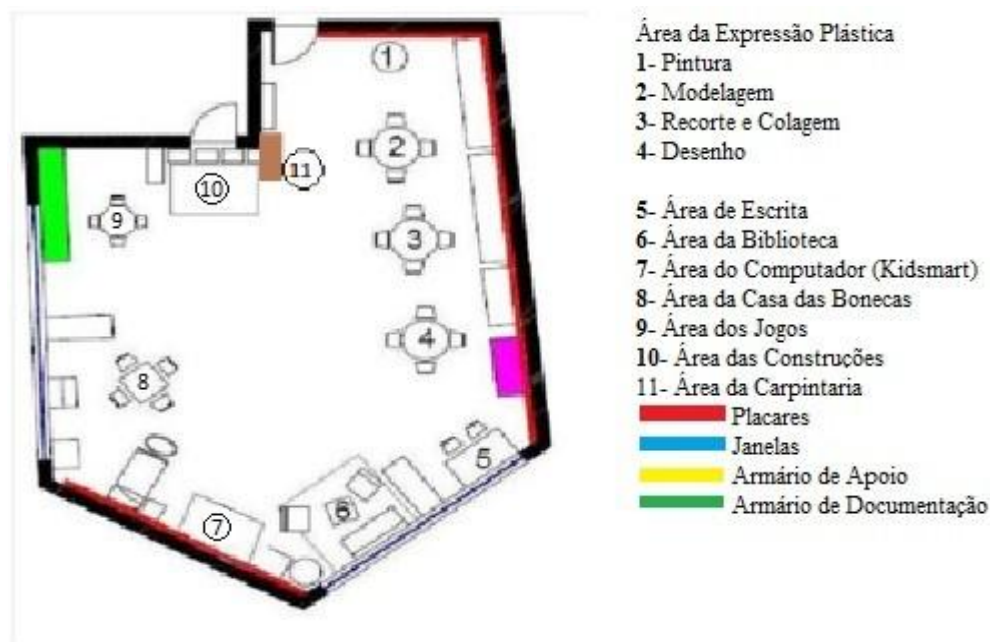


Figura 1 - Planta da sala

As áreas foram devidamente identificadas com o nome, registo fotográfico e gráfico (elaborado pelas crianças), constando ainda o número de crianças que poderiam frequentar cada uma delas. As decisões foram pensadas em grupo e negociadas as dimensões de algumas áreas, tendo em conta as preferências das crianças. Estas decisões foram importantes, pois, como o grupo era constituído por 24 crianças, era necessário que fossem criadas oportunidades para que todos pudessem fazer escolhas e concretizassem atividades em função dos seus interesses.

As áreas foram organizadas de modo a disporem de materiais diversificados e acessíveis às crianças, considerando que, como refere Oliveira-Formosinho (1996), “a organização do espaço recheado de materiais adequados ao desenvolvimento e à cultura, valoriza a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação da criança” (p.59). Procurámos ainda atender a que, como lembra Malaguzzi (1999), “quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências” (p. 90).

As áreas integravam equipamentos de apoio específicos, como mesas, cadeiras e armários. Havia placares dispostos em todas as paredes da sala, permitindo *documentar*⁵ o trabalho que era experienciado no quotidiano do grupo.

⁵Documentar, é segundo Azevedo (2009), uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensão e para apoiar a avaliação alternativa, permitindo aos professores fazer interpretações das aprendizagens realizadas pelas crianças e agir em consonância com as mesmas.

As áreas de trabalho estavam intencionalmente dispostas e organizadas consoante a funcionalidade de cada uma. Nesta disposição foram, ainda, consideradas as condições da sala, nomeadamente a iluminação. Nos locais mais iluminados colocaram-se as áreas da biblioteca, da escrita e dos jogos. A zona em que se integravam estas áreas era mais calma, pelo que potenciava, às crianças, melhores oportunidades de concentração. A organização dos armários também foi equacionada, procurando que ajudassem a delimitar as áreas de trabalho, mas de forma a estarem visíveis.

Procurámos ainda, como sugere Niza (2007), referindo-se à organização do espaço no âmbito do Modelo da Escola Moderna, criar um ambiente geral agradável e estimulante. Para consegui-lo, foram ainda tidas em conta as paredes, utilizando-as como expositores dos trabalhos e de quadros de apoio à gestão do quotidiano, como o *Quadro de presenças*, *Quadro da rotina diária*, *Quadro das regras* e *Calendário mensal*. Importa efetuar uma breve referência à forma como estes instrumentos foram criados, bem como à sua funcionalidade no quotidiano do grupo.

Quadro das presenças: estava organizado numa tabela de dupla entrada e a análise dos dados era feita em grupo, permitindo lembrar atividades que se realizaram em determinados dias e as razões para determinadas ausências. Este aspeto e a indicação diária da presença ajudavam a que as crianças fossem construindo a noção do tempo.

Calendário Mensal: continha o nome dos dias da semana em pequenos retângulos e os respetivos dias em quadrados bem visíveis, no qual todos os dias, uma criança (a responsável indicada por assumir essa tarefa) marcava, com uma cruz, o dia em que estávamos. Este quadro também tinha a função de quadro dos aniversários, pois quando uma criança do grupo fazia anos, era colocada a sua fotografia no respetivo dia, recorrendo a datas significativas para ajudar a construir a consciência do tempo.

Quadro das regras: As regras foram negociadas pelo grupo e eram acrescentadas sempre que surgia uma situação nova. Estas regras significavam um compromisso para a vivência em grupo. Como destacam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “escrever o compromisso e fazê-lo visível cria uma oportunidade de ajuda no cumprimento do compromisso” (p. 26).



Figura 2 -Quadro das regras

Quadro da rotina diária: Como meio de vivenciar cada momento da rotina havia um *quadro* que apresentava a organização do dia. Permitia às crianças compreender a sequência dos tempos e as possibilidades de trabalho que havia ao longo do dia, como mais adiante procuraremos explicitar mais em pormenor.



Figura 3 - Quadro da rotina diária

Em síntese, a organização do espaço/sala foi um exercício complexo, que nos levou a questionar, formular e resolver problemas, mas sobretudo a ajustar e a (re)estruturar essa organização conforme as necessidades e os interesses que nos era possível ir identificando. A criação dos instrumentos de gestão do quotidiano conduziu ao desenvolvimento de um compromisso consciente e voluntário de todos os participantes, para que o seu cumprimento fosse efetivamente significativo.

1.3.2 Organização do tempo pedagógico

Como sugere Oliveira-Formosinho (1998) é importante que o “educador(a) encontre uma forma de organizar o tempo de tal forma que permita a experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos” (p. 158).

Assim, importava criar uma *rotina diária* que contemplasse momentos de trabalho, individuais ou em grupo, de apoio do educador e de diálogo, onde houvesse lugar para que as mais diversas interações acontecessem. Por isso, ter uma rotina com momentos bem definidos não significava *rotinizar* as atividades, mas antes definir diferentes tipos de tempos e de possibilidades para estar juntos, trabalhar, experimentar, descobrir e criar. Eram tempos que consideravam as possibilidades de acolher, planificar, realizar, narrar, partilhar e refletir.

Neste sentido, ao implementar-se a rotina diária pretendia-se criar um ambiente psicológico emocionalmente seguro e com uma determinada finalidade (Hohmann & Weikart, 2009), e para que fosse compreendida, foi planeada, dialogada e acordada em grupo. Debruçar-nos-emos de seguida sobre o modo como esta se apresentava delineada.

Quadro 1 – Descrição da Rotina Diária

	Tempos	Descrição e explicitação dos tempos
Manhã	Acolhimento	Momento de receção das crianças, onde se partilham ideias, vivências e notícias que trazem de casa.
	Tempo de trabalho em Grande Grupo	Neste tempo as crianças partilham em grupo algumas das suas vivências, permitindo a construção de um sentido de comunidade. Neste momento são desenvolvidas atividades de música, de expressão dramática, leitura e exploração de histórias, etc.
	Tempo de lanche	Momento em que as crianças lancham nas mesas da sala de atividades.
	Tempo de recreio	Momento destinado às brincadeiras, ao convívio entre pares e adultos que estão em constante interação com elas, tornando-se deste modo, numa etapa do dia onde as crianças experienciam e exploram o espaço e os materiais.
	Tempo de trabalhar em Pequenos Grupos	Momento destinado ao trabalho em pequenos grupos, onde o adulto, a partir da planificação desenvolvida com as crianças, bem como dos elementos recolhidos pela observação, propõe experiências de aprendizagem que privilegiam a exploração de materiais.
Tarde	Almoço	Momento destinado à higiene das crianças e à preparação para o almoço.
	Tempo de Relaxamento	Momento destinado a atividades de relaxamento (escutar sons calmos, ouvir breves versos, manter o silêncio e viajar em pensamentos próprios, etc.), assegurando um ambiente tranquilo.
	Tempo de Planear/ Fazer / Rever	Este bloco de tempo tripartido é habitualmente o mais longo e o mais intenso do dia. Está concebido de forma a fortalecer os interesses naturais das crianças, a sua capacidade para tomar iniciativas e as suas competências de resolução de problemas.
	Tempo de tomar o leite	Neste momento as crianças tomam o leite na sala de atividades
	Tempo de recreio	Após a tomada d leite, as crianças desfrutam de mais um momento de recreio.
	Componente-socioeducativa	O dia termina com o encaminhamento das crianças para o salão polivalente, onde decorre a componente socioeducativa que visa essencialmente dar apoio à família.

A concepção da rotina diária foi estabelecida de forma a permitir às crianças tomarem consciência do tempo de que necessitavam para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar as suas próprias decisões e resolver os problemas que, no decorrer de acontecimentos, iam surgindo (Hohmann & Weikart, 2009).

Ao tempo pedagógico pede-se, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), que inclua uma *polifonia de ritmos*: o da criança, o dos pequenos grupos e o de grande grupo. A gestão da rotina apresentada potencializou a interação e a cooperação, enquanto processos auto-reguladores na construção de autonomia de cada um e da aceitação dos outros (Oliveira-Formosinho, 1998).

1.3.3 As interações adulto-criança

Para melhor compreendermos o processo de interação, importa que nos debrucemos sobre o significado atribuído a esta palavra. Segundo Brickman e Taylor (1991) “interação é o diálogo verbal ou não verbal que surge quando os adultos brincam ou comunicam com crianças” (p.27).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa” (p.30). É, neste contexto, que o educador desempenha um papel crucial no desenrolar das diversas interações, nomeadamente apoiar o prazer que as crianças têm através do contacto com outras pessoas, materiais e ideias, sendo a brincadeira a atividade mais natural das crianças e aquela em que os adultos as podem encorajar, participando ativamente nas suas aprendizagens (Brickman & Taylor, 1991).

A partilha da gestão e da organização do trabalho leva o educador a encorajar as crianças a fazerem escolhas com significado, sendo o diálogo intencional o meio utilizado. Esta ideia pressupõe que a criança é um ser com agência⁶ e que o adulto deve ser o seu agenciador. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “mediar a agência da criança exige a ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que desenvolve” (p. 31).

Consideramos que a nossa ação pedagógica se desenvolveu neste sentido, tendo sido nossa preocupação procurar apoiar, acompanhar, mas também, escutar e

⁶ Segundo Barnes (2000, citado por Oliveira-Formosinho, 2007b), “dispor de agência significa ter poder e capacidade, que através do seu exercício, tornam o indivíduo como uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta” (p. 31).

compreender as crianças. Procurámos desenvolver uma interação participativa, enveredando por uma prática na qual as crianças eram reconhecidas como pessoas com sentimentos, direitos e deveres, e a cooperação um meio de apoiá-las para acederem a realizações que sozinhas teriam dificuldade de concretizar.

Agir intencionalmente, de forma a apoiar e a acompanhar as crianças nas suas atividades e projetos, foi um princípio que procurámos ter presente e expressar no dia-a-dia da nossa ação, contemplando os vários momentos da rotina.

Este processo implicou que assumíssemos uma atitude crítica e reflexiva face às ações das crianças, considerando que, apoiar não é sinónimo de ajudar, mas antes de questionar, orientar, espicaçar e inquietar, conduzindo-nos assim a uma prática exploratória e reflexiva.

1.3.4 O processo de observação, planificação e reflexão

Escutar e observar as crianças foi uma dificuldade que constatámos no momento inicial, mas com a (re)organização da rotina tornou-se-nos mais fácil encontrar tempos para o fazer intencionalmente.

Assim, escutar e observar as crianças passou a fazer parte do nosso quotidiano e contribuía para refletir sobre a qualidade das experiências que estávamos a promover. Ao longo do tempo fomos procurando refinar esses processos e começámos a sentir necessidade de ter em conta, na planificação, os dados que iam emergindo da observação ou de conversas que realizávamos com as crianças.

A planificação passou, assim, a incorporar as opiniões dos elementos do grupo, sendo um exercício crítico e reflexivo que nos consumia muito tempo. As decisões mais complexas eram discutidas com a educadora cooperante, que nos ajudava a desocultar o observado e a encontrar caminhos para a ação.

As experiências de aprendizagem eram pensadas tendo em conta uma abordagem pedagógica holística e integradora (Oliveira-Formosinho, 2011). Neste sentido, todos os momentos eram aproveitados, levando as crianças a envolverem-se nas mais variadas experiências de aprendizagem. Desta forma, consideramos que a observação, registada através de notas de campo⁷, bem como a escuta das crianças, foram fundamentais para

⁷ Importa ter em conta que, como refere Esteves (2008, citando Spradley), “as notas de campo incluem registos descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), as suas ações e interações (troca, conversas), efectuadas sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88).

avaliar, pensar e refletir e, por conseguinte, planificar a ação de forma a responder aos seus interesses e necessidades educativas.

Percebemos a importância de envolver as crianças nesses processos, considerando que, como alertam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “as crianças, escutam-se a si próprias, descobrindo os seus interesses e motivações, deslindam progressivamente a intencionalidade que conferem às suas ações situadas” (p.116). Neste sentido, procurámos que as crianças partilhassem os seus pensamentos e ideias, de forma a tomarem consciência daquilo que faziam e porque o faziam. Esta ação tinha lugar, sobretudo, nos momentos de *rever*, onde todo o grupo se preparava para escutar e partilhar os trabalhos realizados.

Importa considerar que a reflexão sobre o que se fez pode entender-se como um processo que estimula o pensamento, ajuda a criança a resolver problemas e a projetar novas ideias para as ações futuras.

1.4 Fundamentação das Opções Educativas

1.4.1 A educação de infância como meio de construção de autonomia

Desenvolver uma ação educativa que contribuísse para que as crianças pudessem ganhar maior autonomia, foi um desafio que nos pareceu importante promover. Por isso importa clarificar o que se entende por favorecer a autonomia das crianças ao nível da faixa etária pré-escolar e que perspetivas pedagógicas melhor podem facilitar o seu desenvolvimento.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) “favorecer a autonomia das crianças e do grupo assenta na aquisição do saber fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (p. 53). Como acrescenta o referido documento a apropriação pela criança do espaço e do tempo “constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões” (*idem, ibidem*).

Para melhor compreensão e aprofundamento do processo de desenvolvimento das crianças, no quadro de construção de uma progressiva autonomia, procedemos à revisão de literatura, incidindo particularmente nos contributos de autores como Piaget, Kohlberg, Dewey e Freire.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007b) “a preocupação com a autonomia da criança é central na obra de Piaget” (p.63). O autor adota uma perspectiva em que destaca “tanto o papel ativo da criança na construção de formas mais complexas de pensamento e de conduta moral quanto a importância da interação social nessa construção” (Vieira & Lino, 2007, p. 209). Piaget, como refere Oliveira-Formosinho (2007b), destaca ainda o papel a assumir pelo adulto nesse processo, alertando para o facto de que, se estiver empenhado na independência e autonomia da criança, deve ter em conta o modo como exerce o seu poder, “encontrando um estilo de interação que o leve a esperar e a observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço, na tomada de decisões e na sua execução e avaliação” (Oliveira-Formosinho, *idem*, p. 62). Nesse processo é importante atender aos modos de compreender e de pensar da criança, tendo em conta o seu desenvolvimento cognitivo e moral.

Incidindo sobre o desenvolvimento moral, Piaget estudou o processo de autonomização da criança com base no respeito que ela adquire face às regras sociais, apontando dois modos diferentes de entendimento, que classificou como heteronomia e autonomia moral (Vieira & Lino, 2007; Vieira, 2009). Considerou que, nos primeiros quatro anos de vida, as crianças ainda se encontram num estágio *pré-moral*, pois nesse período a sua conceção sobre o que é e para que serve uma regra ainda é reduzida (Schaffer, 1996). As regras sociais são consideradas pelas crianças como externas às pessoas e aos contextos, bem como inalteráveis (Schaffer, 1996), o que caracteriza a sua *heteronomia moral*. Depois dos quatro e cinco anos de idade, as ideias das crianças começam a tornar-se mais sistemáticas, ou seja, a entrar no estágio de *realismo moral*, tendendo os juízos a basear-se em danos causados, reais ou objetivos (*idem*)

Quando a criança é mais velha, as regras passam a ser percebidas como acordos que podem ser alterados em função das necessidades humanas, do contexto e dos atos considerados em função das intenções. Assim, “entre os 6 e 12 anos, a criança evolui (...) para uma moral autónoma baseada no *respeito mútuo* que experimentam as pessoas que se encontram em pé de igualdade” (Vandenplas-Holper, 1983, p. 120).

Segundo Schaffer (1996), essa progressão

transporta a criança de um ponto em que existe pouca consideração pelos princípios subjacentes a alguns aspetos da vida social, como a correção, a justiça e a autoridade para uma conceção mais desenvolvida e matura destas ideias que a criança consegue articular e utilizar como guias para a interação (p.340).

Neste sentido, é relevado o papel das relações e influências interpessoais ao longo do desenvolvimento da criança, considerando que lhe permitem progredir do realismo para o subjetivismo (Schaffer, 1996). Piaget, de acordo com Kamii (2003), chama ainda à atenção para o papel do adulto como fonte de heteronomia e para a importância da presença de pares para promover relações que conduzam a criança à autonomia, defendendo que “a autonomia em geral desenvolve-se através de relações não coercivas de cooperação” (Kamii, 2003, p. 44). Todavia, a cooperação requer capacidade de saber ouvir e respeitar o outro, tratando-o e vendo-o como cidadão com direitos e deveres idênticos aos seus. A autonomia pode, por isso, ser considerada como algo que cada qual conquista e que exerce nas relações de cooperação com os outros (Kamii, 2003).

Kohlberg sublinha, também, a íntima relação entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo da criança (Schaffer, 1996, p. 342) e que é condição essencial para a conquista de autonomia, no respeito pelo ritmo e maturação de cada uma. Considera, ainda, que a pessoa só se torna autónoma se “atravessar” com sucesso as várias etapas do seu desenvolvimento social⁸.

Tomando em consideração a perspectiva de Dewey (2002, 2005) importa ter presente que o currículo deve ser construído com e para as crianças, promovendo uma intencionalidade participada, onde os interesses pessoais sejam tidos em consideração (Apple & Teitelbaum, 2001). Nesta linha de pensamento, Dewey (2005) defende que a prática da democracia devia ser usada como método de aprendizagem, perfilhando a ideia que é através da educação que se procede à progressiva transformação da sociedade.

Assim, a escola deve ser valorizada como contexto de vida e de prática de cidadania, permitindo aprender a viver em democracia pelo exercício da mesma. Processo que, como relevam Apple & Teitelbaum (2001), consiste em proporcionar às crianças e aos adultos oportunidades de envolvimento ativo na vida democrática. É neste contexto, que Dewey (2005) defende a ideia de “aprender fazendo” (*learning by doing*), salientando que o processo de aprender não é simples e que não se cinge à memorização de conceitos, mas sim à compreensão do seu significado. Além disso, como refere Pinazza (2007), Dewey “identifica a democracia e a liberdade como o processo individual de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma

⁸ Este autor abordou o desenvolvimento moral das crianças e dos adultos, apontando seis estádios agrupados em três níveis, que caracteriza como de moralidade pré-convencional, convencional e pós-convencional (Schaffer, 1996).

educação que valorize o indivíduo e as suas experiências pessoais (p.81). Pode, assim, entender-se que é através da atividade democrática que a criança constrói uma progressiva autonomia, desenvolvendo um pensamento autónomo, espírito crítico e capacidade de cooperação.

As ideias de Dewey deixam, então, perceber que é essencial ver as crianças, como seres competentes e aprendizes participantes. E, ainda, que a autonomia se constrói no seio de um ambiente potencialmente rico em experiências, no qual o pensamento e espírito crítico sejam estimulados.

Por sua vez, Freire (1997) lembra que respeitar a autonomia do educando é um imperativo ético. Neste âmbito, o autor (*idem*) defende que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, (...) que o minimiza, (...) que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência (p. 66).

Acrescenta dizendo que o professor autoritário, que corta a liberdade do educando e amesquinha o seu direito de ser curioso e inquieto, afasta-se também dos princípios educativos em que se enraíza a eticidade (*idem*). O autor sublinha que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (p. 67).

Assim, corroborando as palavras de Freire (*idem*), “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (*ibidem*). Tal processo exige uma reflexão crítica constante sobre a prática, através da qual vamos fazendo uma avaliação do nosso desempenho e desenvolvimento profissional, bem como do percurso formativo das crianças. Importa, ainda, ter presente que é no espaço escola que as crianças vivenciam o primeiro encontro com a vida em sociedade e onde, através da participação, começam a construir a sua autonomia e a exercer a cidadania.

Freire (*idem*) acentua a importância das relações estabelecidas entre educadores e educandos, salientando que “aprender” é algo que só acontece em companhia, no seio da partilha de experiências, pensamentos e acontecimentos. Nessa relação, o educador deve adotar uma postura de ouvinte ativo e dinâmico da criança, participando das suas experiências diárias. Deve ainda criar condições para que as crianças construam a sua

própria autonomia, através do “saber escutar” e evitar o recurso a práticas de cariz autoritário (Zatti, 2007).

Todavia, para além de saber “escutar” a criança, o educador deve auxiliá-la a fazer a “ponte” entre as suas experiências passadas, com as vividas no presente, visando que elabore relações críticas sustentadas naquilo que já sabe, no que pensa já ter adquirido e no que quer conhecer, descobrir e experienciar. Desta forma, o pensamento autónomo da criança pode ser estimulado, levando-a a refletir, progressivamente, sobre as suas ações, sentimentos e comportamentos.

No sentido de melhor poder dar resposta às necessidades e interesses da criança, o educador deve adotar uma postura reflexiva face à sua prática, questionando e avaliando, de forma crítica, a sua intervenção e a relação com as crianças. Neste processo reflexivo, o educador deve ter em conta a autonomia e identidade das crianças, respeitando-as, o que permite que a sua intervenção diária evolua (Freire, 2004).

Em síntese, a construção da autonomia das crianças assenta, em conformidade com Freire (*idem*), na triangulação de uma prática reflexiva partilhada por adultos e crianças, tendo por base o respeito, a identidade e a cooperação.

1.4.2. Perspetivas pedagógicas

As opções pedagógicas envolvem ações, teorias e crenças (Oliveira-Formosinho, 2011), que podem apontar para diferentes modos de fazer pedagogia. Neste sentido, importa encontrar referenciais que nos ajudem a perceber duas perspetivas pedagógicas (transmissiva e participativa), que se diferenciam no que se refere às imagens de criança e de adulto, ao processo de ensino-aprendizagem e ao processo de avaliação, entre outros aspetos

Numa **pedagogia transmissiva** a criança é considerada como alguém em que é preciso inscrever conhecimentos e o processo de aprendizagem centrado na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer veicular. Como refere Oliveira-Formosinho (2007a), esta linha pedagógica “resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse acto de transmitir” (p. 17). Trata-se de uma pedagogia que incide mais no produto do que no desenvolvimento do processo e onde a aprendizagem se centra, predominantemente, na ação do professor/educador. Como alerta Dewey (2002), o ato de transmitir “ situa-se no professor, no manual, em qualquer parte e em toda a parte,

exceto nos instintos e nas atividades imediatas das crianças” (p.40). Deste modo, a criança é vista como podendo ser moldada e nem sempre respeitada, uma vez que, os trabalhos que realiza não são refletidos e negociados com ela. Dum modo geral, os materiais a que o professor/educador recorre são estruturados e pobres do ponto de vista da manipulação e exploração, não apelando à imaginação, à criatividade e à espontaneidade e, por conseguinte, levando à execução de trabalhos “despidos” de originalidade e singularidade. A motivação raramente partirá da criança, incentivando este modo de fazer pedagogia à passividade, à massificação mecânica das crianças, à uniformidade de programas e de métodos de trabalho (Dewey, 2002).

Numa linha de orientação pedagógica bem diferente desta, pode entender-se uma **pedagogia participativa**, na qual, como refere Oliveira-Formosinho (2007a), se reconhecem as potencialidades das crianças e se procura promover aprendizagens múltiplas, valorizando mais o processo de aprendizagem do que o produto da mesma. Trata-se de uma perspectiva pedagógica que permite que as crianças participem ativamente na sua aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento ao lidar diretamente com pessoas, materiais e ideias (Brickman & Taylor, 1991, p.2). Importa ainda salientar que, este modo de fazer pedagogia, segundo Oliveira-Formosinho (2007a):

realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução no contexto com os actores, porque estes são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação (p.19).

Pode, assim, entender-se que existe uma ponte entre a intencionalidade do educador e a participação da criança no ato de aprender e de experienciar. Neste sentido, o educador deve ser ativo e dinâmico, interessando-se pelas necessidades e interesses de cada criança, orientando-as e questionando-as de modo a promover experiências de aprendizagem de qualidade. A criança é, assim, entendida como um cidadão ativo e como ator e autor do seu conhecimento.

Como lembra Dewey (2002) “a criança é por natureza intensamente activa e o cerne do processo educativo reside em gerir essas actividades e dar-lhes um rumo definido” (p.42). Por isso, a criança deve ser encorajada a seguir as suas próprias ideias e a executar as mais variadas tarefas. Para a execução dessas tarefas, as crianças devem dispor dos mais diversos materiais, promovendo o uso flexível dos mesmos e que

apelem à sua exploração e experimentação (Oliveira-Formosinho, 2007a). A oferta e a organização desses materiais devem ser devidamente pensadas, visando a sua acessibilidade e utilização.

Neste âmbito, a cooperação das crianças com pares e com os adultos deve ser dinâmica e sobretudo transparente, tornando-se numa mais-valia para o desenvolvimento da sua autonomia.

Nesta linha de pensamento, entendemos sustentar a nossa ação educativa numa pedagogia participativa, onde a cooperação e a partilha de saberes e de recursos se constituíssem como elementos centrais do processo formativo, de crianças e adultos.

Associados à pedagogia participativa encontram-se alguns modelos curriculares, reconhecidos como facilitadores do desenvolvimento de práticas de qualidade, tal como o modelo *HighScope*, o modelo do *Movimento da Escola Moderna* e o modelo de *Reggio Emilia*. Passamos a analisar os contributos de cada um destes modelos, num quadro de desenvolvimento da autonomia das crianças.

O modelo curricular *HighScope* encontra-se estruturado, segundo Oliveira-Formosinho (2007b), de modo a promover “a construção da autonomia intelectual da criança” (p. 64), aspeto que a autora considera estar presente na sua filosofia educacional, conceção de espaço e materiais, rotina diária e experiências-chave, conceção do papel do adulto e no ciclo: observação, planificação, avaliação.

Este modelo defende uma aprendizagem pela ação, através da vivência de experiências diretas e imediatas e de pela reflexão retirar delas significado, levando as crianças a construir o conhecimento que as ajudará a compreender e a dar sentido ao mundo (*idem*). Segundo Brickman e Taylor (1991) as experiências de aprendizagem “devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas materiais e ideias” (p.5).

No que concerne às interações (adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto), estas devem ser estimuladas e desenvolvidas de modo a potenciar um clima “psicologicamente protegido e saudável” (Hohmann & Weikart, 2009). Neste modelo, os adultos devem apoiar e encorajar as crianças nas suas aprendizagens (jogos, brincadeiras, etc.), dialogar com elas e procurar conhecer e dar-se a conhecer. Como refere Oliveira-Formosinho (2007b) “é neste clima que a criança desenvolve a autonomia, a capacidade para a independência, a exploração e as ligações afectivas e sociais” (p. 76). Quando o adulto potencia um clima desta natureza, possibilita que as

crianças se sintam confortáveis, facilitando conseqüentemente a sua relação com os pares. Assim, as crianças podem aprender a lidar melhor com as situações de conflito, a expressar-se com liberdade e com confiança acerca dos seus pensamentos e ideias e a saber participar democraticamente (Hohmann & Weikart, 2009).

A *rotina diária* tem como função principal apoiar a aprendizagem ativa das crianças, segundo a gestão do tempo. Neste modelo, a rotina inclui vários tempos de trabalho, tais como: trabalho em pequenos e grandes grupos, planejar-fazer-rever e tempos de recreio. Cada tempo oferece às crianças oportunidades múltiplas de trabalho, bem como segurança em relação à seqüência dos mesmos. A rotina deve ser flexível, para que possa ser dado espaço a situações emergentes e, por isso, não previstas e que podem surgir ou ser propostas pelas crianças ou pelo educador.

Importa, todavia, não esquecer que, como alerta Bronfenbrenner (1979) citado por Hohmann e Weikart (2009),

o potencial de desenvolvimento de um contexto pré-escolar depende da extensão em que os adultos supervisores criam e mantêm oportunidades para o envolvimento das crianças numa grande variedade de actividades progressivamente mais complexas e de estruturas interpessoais apropriadas às capacidades em evolução apresentadas pela criança e que lhe permitirão um equilíbrio de poder para lhe possibilitarem introduzir inovações (p. 223).

A rotina diária deve ser elaborada para e com as crianças, visando promover um ambiente securizante, onde se sintam aptas para agir, para experienciar, para brincar e para se socializar. Esta proporciona experiências de aprendizagem diversas, permitindo fluir suavemente de uma para outra, criando condições estruturais para as crianças serem independentes e autónomas.

No que se refere ao *espaço físico*, este deve ser pensado, organizado e transformado para e com as crianças, de modo a potenciar-lhes experiências de aprendizagem de natureza diversa. Porém, importa ter em conta que, como refere (Oliveira-Formosinho, 2007b) “a organização de um espaço físico que *responda* à criança e a criação de estilos de interacção que revelem *respeito* pela criança têm de fazer-se no quadro de coisas reais”, sendo estas “os interesses e necessidades das crianças” (p. 77). Como sublinha a autora (*idem*) se, de facto, a organização inicial é da responsabilidade do educador, a reorganização que requer acompanhar o fluir dos projetos em desenvolvimento é responsabilidade de todos, tendo todos o direito de emitir opinião e decidir acerca de novos materiais, novas áreas e da manutenção ou não de materiais e áreas existentes.

O modelo curricular do *Movimento da Escola Moderna* (MEM) perspectiva a escola como um contexto que inicia as crianças em práticas de cooperação, solidariedade e de vida democrática. Como afirma Niza (2007):

os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (p. 127).

Este modelo acentua a importância da negociação progressiva, desde a planificação à regulação e avaliação do processo de aprendizagem. Assenta em princípios que apontam para uma aprendizagem baseada na cooperação, rica em interações positivas e onde a comunicação reúne os atores numa prática participativa. A autonomia provém disso mesmo, de práticas participativas e democráticas onde a cooperação e a construção da mesma são privilegiadas. Neste modelo, a agência da criança é reforçada, a partir de um clima de livre expressão, potenciado pela valorização pública das suas experiências de vida, bem como das suas opiniões e ideias.

O *espaço* é organizado por forma a promover e potenciar aprendizagens múltiplas, dispondo de várias áreas de interesse, onde as crianças, exploram, experienciam e colocam em prática as suas ideias e projetos. Pressupõe, ainda, a existência de uma grande variedade de materiais, devidamente organizados e de fácil acesso.

A gestão do tempo prevê oportunidades para a realização de atividades individuais ou em grupo, implica assim encorajar as crianças a planear e concretizar os trabalhos e projetos que se propõem.

Como auxílio a essa prática, são utilizados alguns instrumentos de pilotagem (mapa das presenças, mapa de atividades, o diário de turma, mapa de tarefas, etc.). Estes instrumentos visam ajudar o grupo de crianças a orientar a sua rotina, a planear e a refletir, no sentido de autonomizar a criança, e permitir-lhe atuar sobre o meio com mais confiança.

Assim, como sublinha Niza (2007), os educadores assumem, neste modelo, o papel de *promotores de uma organização participada, dinamizadores da cooperação, animadores cívicos* e morais, bem como auditores ativos para facilitarem a livre expressão e a construção de uma atitude crítica (p. 139). Portanto, como afirma o autor “mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (*idem, ibidem*).

A abordagem curricular *Reggio Emilia* sustenta-se, também, em princípios pedagógicos que elegem a participação ativa da criança na construção do seu conhecimento. Desenvolveu-se “em torno da construção da imagem da criança (...) como sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2007, p. 99).

As *interações* (criança e os pares, família e comunidade educativa) e as relações de cooperação são a essência da pedagogia *Reggio Emilia*. Segundo Lino (2007) a criança constrói o seu conhecimento “no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com o outro – crianças e adultos – com quem interage na escola, na família, na comunidade” (p. 102). As relações que são erigidas são de reciprocidade e respeito mútuo. Para Malaguzzi (1999) a força do modelo está nos modos como tornam explícitas as condições necessárias para estabelecer relações e interações, intensificando-as. As crianças são envolvidas num ambiente de comunicação rico, de diálogo, de negociação, onde escutam e são escutadas com atenção. Como refere Lino (2007) “escutar é um verbo que implica actividade de reciprocidade – escutar e ser escutado – ouvir não só com os ouvidos, mas com os sentidos” (p. 110).

No que concerne à gestão da rotina praticada em *Reggio*, esta dispõe de tempos que proporcionam o estabelecimento de diversas interações. As crianças têm tempos para trabalhar individualmente e em grupo, realizar projetos e investigações, numa possível parceria com os educadores, com a família e com a comunidade (Lino, 2007, p. 109).

A gestão do tempo praticada permite a flexibilidade de trabalho em vários espaços da sala. A gestão flexível do tempo, bem como as atividades que se prendem com planear, agir, pensar/refletir, levam à construção da sua própria autonomia.

Em Reggio, o *espaço* é considerado uma componente curricular importante, sublinhando Malaguzzi (1997, citado por Lino, 2007)

Nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover escolhas e actividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagem, cognitiva, social e afectiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança. O ambiente deve actuar como uma espécie de aquário que reflecte as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem (p. 104).

O espaço permite uma dualidade de práticas e saberes entre os agentes que nele atuam. Neste, as crianças experienciam e exploram materiais, colocam em prática as suas ideias e projetos, dialogam e partilham.

Segundo Forman (2008, citando Rinaldi, 1990) “ as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projectos, valoriza e mantém sua interação e comunicação” (p. 147). Os espaços não são criados apenas para satisfazer o bem-estar físico ou estético, embora estes sejam valorizados, mas também porque refletem vivências e experiências de todos, podendo assim entendê-lo como local de cultura, em que as paredes “falam” e documentam.

Em síntese, as abordagens referidas permitem, no seu conjunto, dispor de linhas de intervenção pedagógica capazes de nos ajudar a fundamentar as práticas educativas que desenvolvemos e através das quais pretendemos favorecer a autonomia das crianças.

1.4.3 A criança como agente de construção da sua autonomia

Ao pensarmos na criança como ser ativo, pensamo-la como agente da sua aprendizagem. Ela integra-se num contexto organizacional (JI), socialmente construído, onde se criam regras e normas que regulam a vida em sociedade, através das quais, de modo explícito e implícito, se veiculam crenças e princípios sócio-morais (Oliveira-Formosinho, 2003). Neste contexto, a criança vive e convive com os seus pares e adultos tendo em conta as estruturas e as regras sociais vigentes, das quais se vai apropriando.

A atmosfera moral da instituição e, por conseguinte, das salas de atividades, é de extrema importância nesse processo, dado que influencia diariamente as relações e as interações que nesse contexto estabelecem. Importa, ainda, considerar que o respeito e a negociação levam a práticas democráticas com significado e que as crianças agem sobre o meio de forma espontânea e informal, interagindo com pessoas, materiais e espaços diversos, proporcionando-lhes realizar múltiplas experiências de aprendizagens. Neste sentido, importa que as crianças disponham de meios que lhes despertem o poder de iniciativa e a necessária curiosidade para agir sobre o meio, aprender e desenvolver-se.

Neste âmbito, Oliveira-Formosinho (2003, retomando o pensamento de Barnes, 2000) lembra que “dispor de agência significa ter poder e capacidades que, através do seu exercício, tornam o indivíduo numa entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta” (p. 5). Assim, para as crianças disporem de

agência implica que disponham de liberdade, pois, têm de sentir que têm poder para escolher, para se exprimir, para se fazer “ouvir” e para agir livremente. Isto requer que as crianças usufruam de um espaço educativo onde as oportunidades de atividade são diversas, as suas ideias são atentamente escutadas e os erros valorizados na criação de situações potencialmente mais ricas do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Neste sentido dispor de agência deve entender-se com um significado diferente de fazer. Agir pressupõe vontade própria, ou seja, iniciativa interior. Fazer tem a ver com realizar algo, podendo a iniciativa ser exterior à criança, ou seja, imposta por outro e tornar-se num ato mecânico sem significado.

2. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

Neste ponto procedemos à apresentação, análise e interpretação da ação educativa, incidindo sobre algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas com as crianças, ao longo do ano letivo.

Como referimos no ponto anterior, procurámos sustentar a ação educativa em princípios pedagógicos de participação, sendo constante a necessidade de refletir e investigar sobre o que fazer, como fazer e porque o queríamos fazer.

Assim, e para uma melhor compreensão do desenvolvimento dos projetos que emergiram ao longo do ano, fomos observadores atentos das produções das crianças (produções orais, escritas, gráficas, etc.), o que nos permitiu uma avaliação/reflexão diária, na procura de referências para prosseguir o trabalho. Planificar tornou-se, também, numa prática diária, pois, trabalhar com crianças significa estar, todos os dias, perante novos desafios. As crianças são exigentes e para trabalhar em projeto é importante atender aos seus interesses e necessidades, o que requer escutá-las, possibilitar-lhes oportunidades para expressar ideias e negociar, com elas, os caminhos a seguir.

Foi neste quadro que emergiram algumas atividades e projetos que aqui descrevemos, através dos quais procuramos aprofundar a reflexão sobre a prática educativa que desenvolvemos ao nível do estágio.

Os projetos que procurámos promover com as crianças seguiram uma estrutura apoiada em linhas pedagógicas do modelo *HighScope* e do modelo do *Movimento da Escola Moderna*. O seu desenvolvimento contemplou várias fases de trabalho, que, de acordo com Guedes (2011), podem entender-se como integrando a definição do problema, a planificação do trabalho, execução, avaliação e divulgação do mesmo, favorecendo o processo o envolvimento das crianças.

As questões geradoras das hipóteses de trabalho surgiram, geralmente, em momentos de trabalho em grande grupo, corroborando a ideia de Rodrigues (1999), quando afirma que, “através do diálogo, trocando ideias, formulando questões, levantando hipóteses, as crianças definem as etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho” (p.5).

Ao nível da planificação, foi nossa preocupação integrar as intencionalidades e propostas de trabalho das crianças, tentando articular e reorientar as que nós tínhamos

delineado, no sentido de melhor integrar os interesses e necessidade de formação das crianças e promover a sua participação na construção das aprendizagens. Neste sentido, procurámos envolvê-las na organização do trabalho, tendo em conta: O que sabemos? O que queremos saber? Onde descobrir? e Como fazer?. Entendemos que o diálogo em torno destas questões é importante pois, como afirmam Hohmann e Weikart (2009), estimula a criança a “envolver-se na aprendizagem pela experiência” (p. 252). Importa que, nesta fase, as crianças possam registar, sob a orientação do adulto, aquilo que querem descobrir e construir.

Posteriormente, passa-se à concretização do trabalho, envolvendo as crianças na pesquisa, mobilização de recursos, cooperação com os colegas na concretização da ação e reflexão ou revisão sobre a mesma. Assim, “de forma cooperada os elementos do grupo de trabalho vão fazendo o balanço do andamento do projeto” (Guedes, 2011, p.8). A cooperação pode considerar-se a chave do envolvimento de todos os participantes, fomentando a entreajuda, a iniciativa e o pensamento autónomo sobre o que se está a fazer, que se quer fazer e o porquê de fazer, bem como a partilha de saberes e ideias.

Um outro momento importante é o da avaliação e divulgação do trabalho desenvolvido. Nesta fase, as crianças fazem o balanço geral sobre aquilo que trabalharam ao longo do projeto, refletindo sobre o que correu bem, o que poderia ter corrido melhor, etc. É também, nesta fase, que as crianças divulgam e partilham com os outros aquilo que fizeram. Tal como refere Guedes (2011), “ao validar junto dos seus pares o trabalho realizado, a criança está a assegurar-se de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser partilhado por todos” (p. 8).

O papel do educador é fundamental para o desenvolvimento e concretização dos projetos, cabendo-lhe a tarefa de orientar, questionar e apoiar as crianças nas suas aprendizagens. Segundo Guedes (2011),

cabe ao educador apoiar e mediar todo o trabalho de projeto (...) clarificar o significado social do trabalho previsto tendo em conta a sua utilização, apropriação, intervenção e difusão. A sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas os próprios agentes ativos das suas aprendizagens. O educador deve também ter um papel preponderante na construção de um espírito cooperativo dentro da sala de aula (p.8).

Neste sentido, consideramos que o educador deve adotar uma postura ativa e dinâmica para com o grupo, promovendo uma ação educativa cooperada.

Foi nesta linha de trabalho que desenvolvemos os nossos projetos, tentando dar primazia aos interesses e necessidades das crianças, escutando-as, dando-lhes oportunidades para expressar as suas ideias e para a concretização dos seus trabalhos.

Os projetos que apresentamos no ponto que se segue, permitiram explorar conteúdos no âmbito das áreas de formação pessoal e social, expressão e comunicação e de conhecimento do mundo, enveredando por uma abordagem curricular integradora, que, de acordo com Sanches (2012), pode entender-se “vinculada às ideias de relação, coerência e complementaridade entre as várias dimensões do processo educativo”. (p. 79).

Ao nível da área da Formação Pessoal e Social, releva-se a importância de promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitem tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, implicando-se na resolução dos problemas da vida (ME/DEB, 1997). Como referem as Orientações Curriculares (*idem*) “é (...) nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (pp. 51-52).

No âmbito da área de comunicação e expressão consideram-se os diferentes domínios que esta integra, isto é, a linguagem oral e abordagem à escrita, as expressões (motora, plástica, musical e dramática) e a matemática.

Ao nível do domínio linguagem oral e abordagem à escrita, considera-se que, como referem Hohmann e Weikart (2009) “a função principal da linguagem é a de permitir a comunicação entre as pessoas” (p. 524) e que esta é fundamental, pois, é através da comunicação que as crianças compreendem e são compreendidas, se expressam e interpretam o que as rodeia. Por isso, como sublinham as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), cabe ao educador “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (p.68). É ainda, importante, que lhes proporcione “contatar com diferentes funções do código escrito”, no sentido de “facilitar a emergência da linguagem escrita” (*idem*, p. 65).

Ao nível da matemática pode, a partir de situações do quotidiano, apoiar-se o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático e intencionalizar, desta forma, momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas (*idem*).

Segundo Serrazina (2008), o papel dos educadores

é crucial no modo como as crianças vão construindo a sua relação com a matemática, nomeadamente quando prestam atenção à matemática presente nas brincadeiras das crianças e as questionam; as incentivam a resolver problemas e a encorajar a sua persistência; lhes proporcionam acesso a livros e histórias com números e padrões; propõem tarefas de natureza investigativa; organizam jogos com regras; combinam experiências formais e informais e utilizam a linguagem própria da matemática (p.9).

No que se refere ao domínio de expressões, como sugerem as Orientações Curriculares, procurámos ter presente a importância de diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que as crianças possam ir dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais, no sentido de poderem explorar, manipular, transformar e tomar consciência da sua ação na relação com os objetos (ME/DEB; 1997).

No que diz respeito ao meio envolvente, tomámos em consideração que o conhecimento deste se enraíza na curiosidade natural das crianças e no seu desejo de saber e compreender o porquê das coisas (*idem*), bem como de que esses processos podem ser fomentados e alargados através de ocasiões de contactar com novos espaços e situações.

Foi, com base, nestes pressupostos que promovemos o desenvolvimento de experiências de aprendizagem diversas, entre as quais descrevemos e refletimos as que se relacionam com a (re)organização do espaço da sala, a (re)descoberta de alguns espaços da cidade, mais especificamente o castelo, e dois projetos pessoais das crianças, desenvolvidos no tempo de trabalho autónomo, centrando-se um na construção de um “avião” e outro na construção de uma “casa”.

Desenvolvendo-se grande parte da ação educativa em torno de projetos, foi importante atender à cooperação que poderia ser promovida entre as crianças e entre estas e os profissionais, bem como ao envolvimento das famílias, no sentido da valorização dos contributos e apoio de todos para levar a bom termo a concretização dos mesmos.

2.1. (Re) organização do espaço e materiais

Trabalhar segundo uma pedagogia participativa exige uma reflexão diária e que se recorra ao diálogo, visando a partilha de pensamentos e ideias entre os intervenientes. É, neste contexto, que os adultos podem conhecer melhor os interesses e necessidades das crianças e, por conseguinte, implicar-se na construção de respostas que vão ao encontro dos mesmos.

Como resposta a uma das principais necessidades educativas que identificámos, isto é, criar oportunidades para favorecer a autonomia das crianças, reunimos em grande grupo para discutir como (re)organizar o espaço físico por forma a tornar as áreas e os materiais mais ricos e acessíveis.

Num primeiro momento, dialogámos sobre as várias áreas de trabalho que existiam na sala de atividades, bem como sobre os materiais que continham. No decurso do diálogo constatámos carecer de melhor atenção a área da expressão plástica, uma vez que existia a falta de alguns materiais e a sua acessibilidade e organização não era a mais adequada.

No diálogo que se estabeleceu, surgiram as seguintes ideias:

Podemos pôr o que não queremos no lixo(C8);
Vamos arrumar tudo melhor! (C5);
Podemos escrever! (C21);
Escrever? Escrever o quê? E onde queres fazer isso? (Ed. Estag.)
Nos papéis, e depois colávamos! (C21);
Estás a dizer que podemos fazer etiquetas é isso? (Ed. Estag.)
Sim... (C21);
E como é que achas que podíamos fazer?(Ed. Estag.)
Com um papel que colasse! (C21);

Neste sentido, e recorrendo à revisão de literatura, à utilização de instrumentos de apoio à prática pedagógica (PIP⁹), à reflexão e partilha de ideias com a educadora cooperante e com as crianças, entendemos enveredar pelas seguintes iniciativas:

- Verificar os materiais existentes e seleccioná-los;
- Reciclar ou reutilizar materiais;

⁹ Perfil de Implementação do Programa (PIP), utilizado para observação e recolha dos dados sobre as dimensões pedagógicas dos contextos educacionais em Educação Pré-Escolar. (HighScope Educational Research, 1989).

- (Re) organizar os materiais, segundo a sua utilidade/categoria, tornando-os por conseguinte mais acessíveis.

Neste sentido, Hohmann e Weikart (2009) alertam que “em centros educativos bem equipados e bem organizados, onde os educadores providenciam apoio e atenção, as crianças ficam motivadas para executar as suas ideias com vigor e entusiasmo” (p.181).

Com esse fim, procedemos à concretização das tarefas, que passamos a descrever:

a) Verificação dos materiais existentes e seleção dos mesmos

Os materiais existentes nos armários e caixas foram cuidadosamente retirados, revistos e selecionados.

b) Reciclar ou reutilizar materiais

Após a seleção, alguns materiais foram reutilizados (como caixas, frascos, papéis), ou seja, foram dados como desperdício, decidindo-se atribuir-lhes uma nova função. As caixas e frascos serviram para arrumação dos materiais e os papéis que não estavam em bom estado de conservação, foram utilizados para realizar trabalhos de recorte e colagem.

c) Organização segundo a utilidade e acessibilidade dos materiais

Efetuada a verificação e seleção dos materiais, estes foram organizados segundo a sua utilidade. Para melhor organização e acessibilidade, recorremos a caixas e frascos transparentes bem como à sua catalogação. Para tal, utilizámos papel autocolante e canetas de feltro.



Figura 4 – sequência das etapas de organização do espaço

Os passos, encontram-se ilustrados no esquema que consta na figura 4. Todo este trajeto foi atravessado pela implicação das crianças e adultos na procura e questionamento crítico sobre o que fazer, na tomada de decisão sobre como fazer e na concretização das mudanças consideradas necessárias para conseguir uma melhor funcionalidade e adequação das áreas e dos materiais, no quadro de evolução do grupo e de desenvolvimento da sua autonomia.

O trabalho foi desenvolvido em pequenos grupos e cada criança escolheu o material que queria identificar. Para elaboração das etiquetas de identificação desse material utilizaram canetas de feltro e papel autocolante, tal como tinha sido sugerido no momento de trabalho em grande grupo. Os dados que constam de uma das notas de campo que registámos no decurso desta atividade, ajudam-nos a compreender melhor como decorreu esse processo.

As crianças olhavam para o material que tinham selecionado e tentavam desenhá-lo, tal como o viam. No final do registo uma criança perguntou como se escrevia o nome do material que tinha escolhido, seguindo-se, à medida que cada uma ia acabando, a mesma questão. Com o auxílio de um adulto, as crianças escreveram a palavra relativa ao material, por baixo do que tinham desenhado. Elaboradas as etiquetas, cada criança colou a que tinha feito no material que selecionou e foi colocá-lo no local que achou mais adequado (nota de campo de 24/03/2011).

Neste contexto, as crianças desenharam e propuseram-se a escrever as palavras que identificavam o material. Tal como referem Hohmann e Weikart (2009) “para as crianças que mostram muito interesse em letras e palavras, é apropriado dar rótulos escritos, mas convém sempre incluir o desenho do material ou peça representado – por exemplo escrevendo agrafador, e desenhando conjuntamente o agrafador ” (p.180). Neste sentido, procurámos apoiar a iniciativa das crianças, colaborando na produção escrita dos nomes dos materiais e organização destes de modo a oferecerem maior facilidade de acesso e exploração.

As imagens que se apresentam (Fig. 5), ilustram a implicação das crianças na ação descrita.



Figura 5- Elaboração das etiquetas para os materiais

Importa salientar que as crianças prestaram particular atenção à tarefa que nos propusemos desenvolver, observando e registando pormenores que facilitavam a identificação dos materiais e dos espaços em que estes se incluíam.

A figura 6 permite observar os resultados da catalogação efetuada dos materiais.



Figura 6 - Materiais devidamente etiquetados (registo gráfico e escrito)

Importa, ainda, sublinhar que o trabalho realizado potenciou momentos de diálogo, reflexão e cooperação, envolvendo, de forma comprometida e responsável, adultos e crianças, na construção de melhores condições de acesso e de utilização dos recursos e materiais disponíveis. É, também, de referir que as sugestões dadas pelas crianças foram atentamente escutadas e atendidas, procurando que o espaço fosse pensado com elas e para elas.

Nesta linha de pensamento, e corroborando a ideia de Oliveira-Formosinho (1998), entendemos sublinhar que a organização do espaço em áreas, nas quais os materiais “estão visíveis e são acessíveis, que estão rotulados (também para facilitar a autonomia no momento da organização e arrumação da sala), é uma forma muito poderosa de transmitir mensagens implícitas” (p. 156) e de poder proporcionar às crianças um funcionamento quotidiano organizado.

Podemos, então, considerar que uma boa organização do espaço, uma organização com significado, como a que procurámos criar, pode favorecer o poder de iniciativa e autonomia nas crianças, levando-as a desenvolver experiências de aprendizagem mais espontâneas e eficazes. O trabalho cooperado entre os intervenientes, adultos e crianças, o constante questionamento e inquietação de querer fazer mais e melhor, suscitou o diálogo, a discussão de ideias e levou à planificação e execução de propostas que pensamos terem sido uma mais-valia para o melhor conhecimento e tirar partido das áreas e materiais da sala. Parece-nos, ainda, que as mudanças introduzidas levaram à criação de um espaço que se “identificava com os atores” (Horn, 2004, p. 88).

Todo este processo permitiu que pudéssemos evoluir ao nível do modo de pensar a prática e de concretizá-la, no sentido de convertê-la em momentos de trabalho mais ricos e, sobretudo, com significado. Procurámos, assim, enveredar por um papel mais

descentralizador das nossas ações e que permitisse às crianças a conquista da autonomia (Horn 2004).

2.2 A nossa cidade: uma construção de saberes – (re) descobrindo o castelo

Incidindo o *projeto curricular de grupo* na construção de saberes sobre a cidade onde nos integrávamos, no início do segundo período, num momento de trabalho em grande grupo, suscitámos o diálogo em torno dos espaços culturais que nela existem, tentando perceber o que as crianças já sabiam e aquilo que gostariam de descobrir sobre a mesma.

Como refere Oliveira-Formosinho (2007b) “a pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução em contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto” (p.21). Assim, e tendo o projeto curricular como fio condutor da intencionalidade educativa, procurámos articular coerentemente as linhas de ação nele definidas com os interesses em conhecer, manifestados pelas crianças.

Para facilitar a organização dos pensamentos e ideias expressos pelas crianças, recorremos à elaboração de um quadro (Fig. 7), onde registámos o que foram dizendo, colocando na coluna do lado esquerdo o que disseram conhecer (o que sabemos) e na coluna do lado direito o que queriam descobrir.

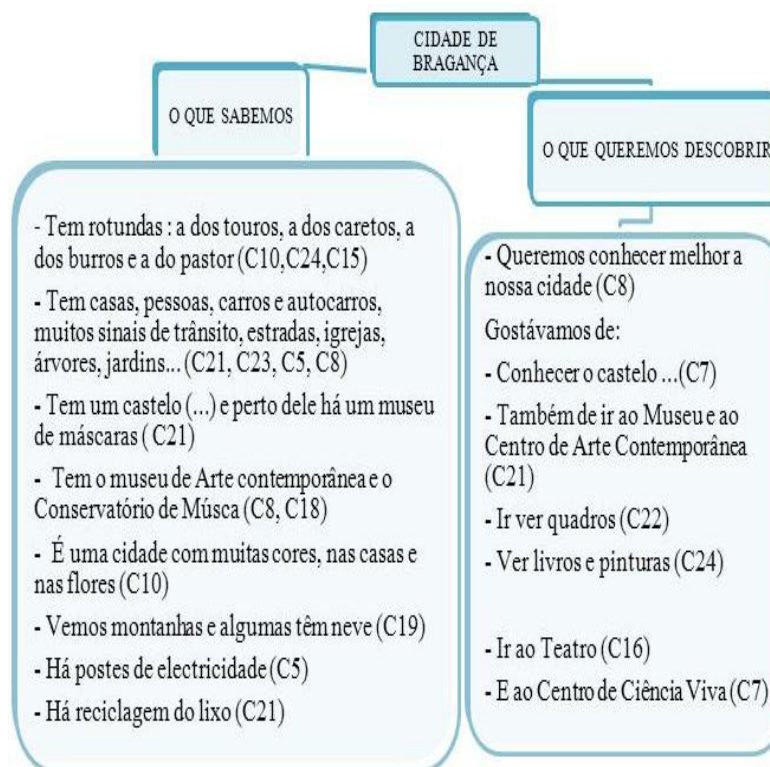


Figura 7 – O que conhecemos na cidade e o que queremos conhecer

De acordo com os dados acima apresentados, pode considerar-se que as crianças demonstraram conhecer e estar atentas a alguns elementos que existem no espaço que as rodeia.

Entre eles surgem algumas características das ruas, museus e o castelo, sendo evidenciados conhecimentos sobre vários espaços geográficos e socioculturais da cidade. Importa considerar que é em momentos como este, em que ocorre a partilha de ideias através da conversação e da comunicação com os outros, que é possível

apoiar e favorecer o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, crê-se que a narrativa é um modo de pensamento que permite às crianças *usar inteligências múltiplas e sentidos plurais* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Foi neste contexto que procurámos espicaçar e provocar um confronto de ideias e pensamentos entre os elementos do grupo.

Tratando-se de um grupo dinâmico e curioso, o desejo de querer saber e conhecer mais, foi expresso de imediato pelas crianças. Aspeto importante para que se sentissem motivadas para aprender outras coisas e quererem explorar e experienciar novas situações e aceder a aprendizagens potencialmente significativas. Como defendem Hohmann e Weikart (2009) “os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (p.23).

Como forma de responder às necessidades e interesses do grupo, levámos para sala alguns materiais informativos sobre a cidade de Bragança, nomeadamente, livros, postais e diapositivos. Estes materiais foram colocados à disposição das crianças, sendo-lhes solicitado a realização de uma breve pesquisa e registo do que para elas era mais relevante. Para a elaboração do registo foram facultados vários materiais, criando oportunidades para as crianças escolherem os que desejassem utilizar no seu trabalho.



Figura 8 -Registos sobre o que as crianças manifestaram querer aprender



Figura 9 - Exploração e pesquisa de materiais

Ao longo da atividade verificámos que a maior parte do grupo optou por recolher informação e fazer o registo do Castelo, recorrendo a maioria, a materiais riscadores de várias cores. Todavia três crianças optaram por se debruçar sobre outros espaços, seleccionando a rotunda dos touros, o Museu da Máscara e do Traje e a estrada com as respetivas viaturas.

Verificámos que grande parte do grupo tentou reproduzir fielmente as imagens que selecionou, atendendo às cores e pormenores das mesmas, assim como às dimensões das figuras, tal como se pode observar na figura 10. Em relação a este aspeto, importa considerar que, como Mendes e Delgado (2008) lembram, “realizar tarefas que incluam a observação e manipulação de objetos permite desenvolver capacidades de visualização espacial” (p.12).



Figura 10 - Registo gráfico na sequência da pesquisa efetuada.

Concluídos os trabalhos, reunimos em grande grupo para refletir sobre a atividade realizada. As crianças deram a conhecer aos colegas o que fizeram e como o fizeram. Nesse tempo de partilha de experiências pessoais, foram levantadas algumas questões sobre o castelo, demonstrando as crianças particular interesse em visitar e conhecer melhor esse espaço cultural da cidade.

Percebendo que se tratava de um interesse partilhado pelas crianças do grupo, propusemo-nos trabalhar de modo a poder conhecer melhor esse espaço, perfilhando a ideia de que, como defendem Oliveira-Formosinho e Costa (2011), importa integrar dinâmicas de aprendizagem “que provêm de roteiros acordados entre as crianças e a educadora” (p. 99).

Neste sentido, planeámos com as crianças a visita ao castelo. Chegado o dia, tivemos a preocupação de realçar alguns aspetos sobre o caminho que iríamos percorrer, nomeadamente as ruas, as casas e suas características, bem como alguns espaços, mais particulares, como jardins e monumentos.

No percurso até ao castelo, fomos observando alguns dos aspetos anteriormente referidos, relevando a



Figura 11 - Exploração da parte exterior do castelo

importância do contacto com o meio ambiental e cultural envolvente e de apreciar a sua beleza, como sugerem Godinho e Brito (2010). No castelo, as crianças puderam explorar livremente o pátio, tal como podemos observar na figura 11.

Ao longo dessa exploração, as crianças foram tecendo alguns comentários e colocando questões,

Onde é que os reis moravam? Era ali? (torre) (C21)
Que grande Tânia! (C8)
Eu gostava de morar aqui, era muito fixe! (C21)
Isto é pedra! (dizia C15 mexendo nas paredes do castelo)
Quase que não tem janelas. (C8)
Se calhar o meu pai ajudou a construir este castelo! (C8)
Quero entrar lá dentro, podemos Tânia? (C6)
Empresta-me a máquina para tirar uma fotografia se faz favor! (C16)

Face às afirmações e questões que foram levantadas, verificámos que as crianças se revelaram pré-dispostas a descobrir e a conhecer mais sobre o castelo e meio que o envolve. Era, ainda, necessário debater e realizar outras pesquisas que nos levassem a clarificar se, de facto, neste castelo tinham vivido reis e porque é que “quase não tem janelas”, como comentam C21 e C8, respetivamente. Assim, e porque o tempo de que dispúnhamos para estar neste espaço era limitado, concordámos dar continuidade a esse diálogo no jardim-de-infância e, um dia mais tarde, voltar aí para observar e registar outros aspetos.

Algumas crianças quiseram integrar nos seus planos de trabalho, algumas atividades relacionadas com o que tinham vivenciado. Por conseguinte, passamos a apresentar três trabalhos elaborados pelas crianças na área de expressão plástica (pintura, desenho e colagem).



Figura 12 – Trabalhos realizados nas diferentes áreas de expressão plástica sobre a experiência vivenciada.

Como podemos observar na primeira imagem da Figura 12, uma criança recorreu a um postal como referência para realizar uma pintura sobre o castelo. Assim, selecionando algumas cores, tentou fazer a reprodução do mesmo. No decurso do trabalho referiu que pintou um gato porque, quando visitou o castelo, havia um gato à porta. Também salientou o facto de ter pintado a bandeira no cimo do castelo, dizendo que *é um castelo de Portugal!*

A segunda imagem (Figura 12) dá-nos conta de que a criança optou pelo desenho para representar o castelo. Verifica-se uma preocupação particular em reproduzi-lo, com algum rigor, como o desenho das pedras das paredes deixa perceber. Os dados da nota de campo que se segue, ajudam a compreender melhor esse processo.

C8 começa a fazer o seu desenho, explorando os materiais e as possíveis formas de execução. Quando está a desenhar quadrados no castelo, diz que está cansada de fazer daquela forma, isto é, desenhar quadrados pequenos, e comenta formas possíveis de resolver o problema. Pega em pedaços de papel dizendo que vai cortá-los e colá-los, explorando a forma de fazê-lo (Nota de campo, 13/01/11).

Esta atividade permite perceber um grande envolvimento da criança no trabalho que se propôs concretizar. Ao deparar-se com alguns problemas, não desanimou e procurou encontrar solução para os mesmos, tomando iniciativas nesse sentido. Nesse processo estabeleceu diálogo com os adultos e usufruiu do seu apoio para levar a cabo a tarefa.

A terceira imagem ilustra um trabalho de recorte e colagem que duas crianças planearam realizar. Para tal, recorreram a alguns pedaços de cartão, dizendo que iam construir um castelo, o castelo que tinham visitado. Pegaram em vários materiais (marcadores, lápis de cor, tesouras, cartão e num postal que continha a imagem do castelo), olharam, analisaram e conversaram entre elas. Depois começaram a traçar as primeiras linhas que dariam lugar às primeiras construções do castelo. Durante o diálogo, outros colegas se lhes juntaram, devido à curiosidade que o trabalho lhes suscitou, dando também sugestões sobre o modo de concretização:

*Podemos usar as pedrinhas! (C5);
Podemos ir ao castelo buscá-las, pois podemos? (C7);
E se for cartão? Eu conseguia fazer! (C21);
E as casas? Também podíamos fazer não era? (C24);
E as pessoas Tânia? Eu vi! (C1);
Vamos pintar tudo! (C14);*

Daí que, o grupo de trabalho se reorganizou, alargando-se e suscitando um novo questionamento para que todos os elementos do grupo pudessem colaborar. Neste âmbito, Hohmann e Weikart (2009) salientam que “o tempo de trabalho em pequeno grupo (...) proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” (p. 371). Assim, e após a discussão das questões que se levantaram, as crianças começaram a desenvolver o trabalho, selecionando e experimentando materiais, como as imagens da figura 13 deixam perceber.



Figura 13 - Elaboração da maquete do castelo e seus elementos

Na primeira imagem, surge uma criança a construir uma casa que iria ser integrada no interior da muralha do castelo. Para a elaboração da mesma utilizou cartão, fita-cola, cartolina, tintas e cola. Apesar de construir a casa pela sua própria iniciativa, a construção requereu a ajuda do adulto para colocar o telhado, pois, apesar de várias tentativas este acabava por cair. Na segunda imagem, observa-se uma criança a fazer “pessoas”, que dizia ter visto no castelo. Para a confeção dessas figuras, a criança utilizou massa de modelar, a qual lhe permitia executar o trabalho com mais segurança, solidez e que, posteriormente, podia pintar. Na última imagem, podemos observar uma criança a colocar alguns elementos na maquete, visando concluir o trabalho.

A figura 13 permite observar que a maquete do castelo integra uma grande muralha, algumas casas, uma torre e algumas “pessoas”. Importa sublinhar as oportunidades de aprendizagem que as crianças puderam experienciar, pois, planearam,

selecionaram e conjugaram materiais para concretizarem a construção, debateram processos de construção, ouviram e respeitaram as opiniões do grupo.

Pode considerar-se que a construção da maquete resultou, não só devido ao compromisso das crianças para com o trabalho, mas também ao trabalho em equipa que se desenvolveu, entre as mesmas e adultos. Deste modo, parece-nos estar perante uma experiência de aprendizagem que possibilitou a construção integrada de saberes, relacionados com o conhecimento do mundo, a formação pessoal e social e a expressão e comunicação. Neste sentido, importa sublinhar que, como referem Mendes e Delgado (2008) “o construir engloba não só as construções realizadas pelas crianças, recorrendo a diferentes tipos de materiais (materiais diversos, materiais de geometria e papel), mas, também os processos mentais envolvidos nessas construções” (p.13).

Num momento posterior, após alguns diálogos com as crianças, decidimos voltar ao castelo para explorá-lo com outro olhar. Para essa exploração, houve um diálogo prévio com as mesmas sobre os possíveis materiais que poderíamos levar para elaborar os registos. Surgiram algumas ideias, tendo as crianças mencionado tintas, folhas, paus, pincéis, cavaletes, cartões e lápis.

- **Revisitando o castelo**

A segunda visita ao castelo também ocorreu de manhã. Ao chegar à cidadela, as crianças dispersaram-se pelo espaço do interior do castelo, procurando divertir-se e tirar o máximo partido, num ambiente que convidava ao faz de conta. Depois relembámos a atividade que tínhamos acordado realizar, isto é, fazer o registo gráfico do castelo. Cada um foi escolher o local que lhe pareceu melhor para elaborar o seu desenho à vista.

Observámos que o entusiasmo e a motivação tomaram conta das crianças, levando-as a querer registar e a expressar aquilo que estavam a vivenciar, de uma forma fiel, mas original.

Considerando a necessidade de partilhar alguns materiais, pois as tintas e os lápis não eram em número suficiente para que cada um os pudesse utilizar no local escolhido, as crianças foram-se organizando em pequenos grupos, como podemos observar na figura 14.



Figura 14 - Registo do castelo em pequeno grupo.

Neste contexto, pudemos testemunhar a partilha de materiais e de ideias. Sublinhamos aqui, alguns dos comentários e questões, que foram apresentadas pelas crianças:

Vou pintar o castelo aqui em cima (cavalete)! Quero o castanho! (disse a C24 entusiasmada);
Aqui não dá, está muito vento Tânia, vou pôr no chão! (disse a C24, tentando arranjar uma solução para segurar a folha);
Olha se puseres umas pedras destas nas folhas, elas não voam. Foi a minha mãe que me ensinou! (disse o C21 convicto)
Vou procurar fazer como tu disseste! (Responde a C24 com um sorriso);
Eu fiz um castelo com uma porta muito grande, porque ela é muito grande! (disse C12, pegando na sua pintura!);

Esta conversa revela que o ambiente do castelo, favoreceu a realização de novas experiências, levando as crianças a criar soluções para os problemas com que se foram deparando. Foi notória a partilha da experiência pessoal de uma delas, o que levou com que a grande dificuldade com que se deparou fosse um desafio partilhado e participado. A figura 15, permite observar que C24 atendeu à sugestão de C21, colocando pedras nos cantos da folha para a segurar e poder elaborar o seu registo.



Figura 15- Elaboração do registo gráfico do castelo (desenho à vista)

Importa considerar que o desenho à vista foi, sem dúvida, um grande desafio para as crianças, não só pelos problemas que se levantaram em torno da utilização dos materiais, mas também pela interpretação que cada uma fez do espaço observado e de como o representou. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997) “a exploração de materiais que ocupam um espaço bi ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, remete para o domínio da matemática” (p. 63). Foi neste sentido que procurámos que as crianças desenvolvessem trabalhos, que lhes permitisse concretizar e dar significado a aprendizagens relativamente ao domínio da matemática. Verificámos ainda, que algumas crianças tiveram em conta pormenores que em registos anteriores, feitos na sala de atividades, não tinham integrado. Constatámos, assim, que o contacto e a exploração mais profunda do castelo, enquanto espaço físico e cultural da cidade, despertou nas crianças a necessidade de prestar um olhar mais atento sobre o

meio em que nos integramos e que a todos cabe valorizar e preservar. Seguindo esta linha de pensamento, Martins *et al.* (2009) referem que “é durante as observações que realiza ações que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (p.11).

- **Descobrimo a lenda do castelo com a colaboração das famílias**

No decurso da pesquisa sobre a história e estrutura do castelo, as crianças demonstraram particular interesse pela lenda do castelo de Bragança. Assim, e no sentido de promover o envolvimento das famílias no processo educativo pré-escolar dos filhos, sugerimos às crianças que, em conjunto com os pais ou outros familiares, procurassem informação que nos ajudasse a conhecer essa lenda. Pretendíamos, assim, proporcionar oportunidades de interação com as famílias, dimensão que entendemos fundamental para o desenvolvimento de todos. Como refere Diogo (1998) “a participação parental na vida escolar pode, por um lado, desencadear processos de autoformação e uma busca de sentido de si próprio, que pode traduzir-se numa maior participação e envolvimento na cidadania” (p. 23).

Algumas crianças partilharam, em grande grupo, as pesquisas que tinham feito em casa com os familiares, mostrando folhas com imagens e textos sobre a lenda do Castelo de Bragança, tal como ilustra a figura 16, que a seguir se apresenta.

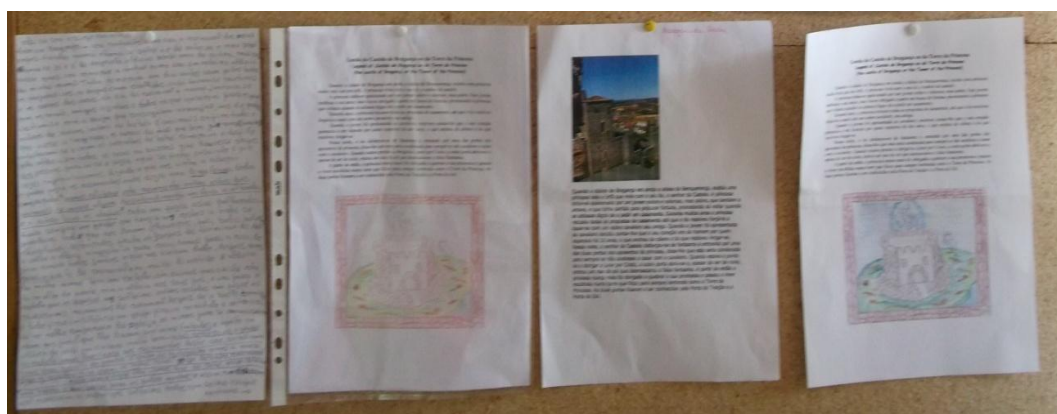


Figura 16- Histórias recolhidas com a ajuda das famílias sobre a lenda do castelo de Bragança.

Procedemos à leitura das versões da lenda que as crianças trouxeram de casa, mas pareceu-nos ficarem pouco satisfeitas com o conteúdo das mesmas.

Assim, e considerando-se que devem ser proporcionadas às crianças oportunidades para poderem verbalizar e partilhar com os colegas as razões emotivas e afetivas pelas quais um texto pode ser amado ou detestado (Azevedo, 2006), entendemos criar oportunidades de discutir algumas ideias em torno da referida lenda.

No seio dessa discussão, uma criança sugeriu que poderíamos criar uma nova história, com um final diferente. Discutida a ideia, decidimos elaborar essa nova história, provocando um diálogo sobre *como podemos começar a história? Que vamos dizer? Quantas e quais são as personagens que vai ter?*.

Enquanto escritoras assíduas das opiniões e conversas das crianças, registámos as suas ideias:

Havia um rei e uma rainha (C21)
Tinham uma filha que era a princesa (C19; C23)
Tinham criados (C20)
Tinham cozinheiros e jardineiros (C5)
Viviam no castelo (C5)
Tinha muitas árvores e flores (C8)
O castelo era muito grande porque viviam lá muitas pessoas (C1)
Depois ela [a filha] apaixonou-se por um cavaleiro (C20)
Ele foi embora para Espanha (C10)
O rei obrigou-a a casar com um amigo dele mas ela não queria porque não gostava dele (C21)
Ela esperou pelo outro, mas ele não vinha (C24)
O pai mascarou-se de fantasma para assustá-la (C3)
O sol apareceu e tirou-lhe a máscara (C10)

Com base nestas ideias, surgiu uma nova lenda, mas próxima da lenda tradicionalmente conhecida. Sublinhamos, corroborando a opinião de Barbeiro, (2007) que a construção de uma nova história pelas crianças permite o reforço da sua participação. A criação da história gerou um grande entusiasmo no grupo e despelotou novas ideias e interesses. Consideramos neste sentido, que o escutar cada criança deu espaço para o desenvolvimento e a partilha de ideias conjuntas, fazendo com que se sentissem respeitadas e participantes na construção dos seus saberes pessoais e do grupo.

Na sequência desta experiência, o grupo de crianças sugeriu dramatizar a história que criou. Em grande grupo, identificámos e contámos o número de personagens necessário, distribuímos os papéis a interpretar, escolhendo cada um o que mais lhe

agradava, discutimos como organizar o espaço em que se iria desenvolver a ação, os adereços e roupas de que necessitávamos e o local onde realizar a dramatização. A cooperação e o consenso prevaleceram no grupo, sendo notória a compreensão e a partilha de opiniões. Estabeleceu-se, assim, que a dramatização integrasse as seguintes personagens: rei e rainha, princesa, cavaleiro, amiga da princesa, amigo do rei, cozinheiras, jardineiros, sol, animais, flores e árvores, bem como o narrador, papel que deveria ser assumido pelo adulto.

Ao refletirmos sobre as peças de roupa de que precisaríamos, verificámos que as que estavam disponíveis na área da casa/disfarce eram escassas. Por isso foi necessário pensar em soluções alternativas, o que pareceu não constituir grande problema para as crianças, sugerindo algumas delas que poderíamos recorrer a roupas utilizadas como disfarce de carnaval. Refletindo sobre o modo como poderíamos concretizar esse trabalho, decidimos convidar as crianças, educadores e auxiliares das outras salas da instituição a assistir. Assim, em pequenos grupos, foram elaborados convites onde informávamos o dia e local em que ia ser realizada a atividade e onde solicitávamos a sua participação. Para preparação da dramatização foi necessário ensaiar algumas vezes, de modo a poder coordenar e conhecer melhor a ação a desenvolver.

Considerando que as condições climáticas não permitiam a ida ao castelo para aí realizar a dramatização, entendemos concretizá-la no salão polivalente do jardim de



Figura 17- Dramatização da história criada pelas crianças

infância, como ilustram as imagens da figura 17. Para a criação do cenário recorremos a objetos e adereços que existiam na instituição e outros que introduzimos de novo, no sentido de melhor contextualizar e incentivar o jogo simbólico.

Quando os dias de sol começaram a chegar com alguma intensidade, foi possível



Figura 18 - Dramatização da história no castelo de Bragança

concretizar o desejo de realizar a dramatização no castelo, como mostra a figura 18. Foi interessante observar a alegria manifestada pelas crianças na vivência da situação neste espaço, bem como a independência revelada no vestir ou colocar de adereços e a ajuda em relação a alguns que tinham mais dificuldade em fazê-lo.

Ao longo da atuação e do processo de preparação da mesma, as crianças demonstraram-se possuidoras de um grande sentido de responsabilidade e cooperação, comprometendo-se consigo mesmas e com o trabalho que estavam a desenvolver. Verificámos que a participação das crianças das outras salas foi fundamental neste processo, uma vez que “ao validar junto dos seus pares o trabalho realizado, a criança está a assegurar-se de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser partilhado por todos” (Guedes, 2011, p.8).

Como forma de recordar e atribuir significado à experiência de aprendizagem desenvolvida, algumas crianças, no tempo de trabalho autónomo, planearam registar a dramatização que haviam realizado. Na figura 19, apresentam-se alguns registos.



Figura 19 - Registo gráfico da dramatização realizada

Por tudo isto, parece-nos poder considerar que o desenvolvimento desta dramatização despertou nas crianças o *saber fazer*, *saber estar* e *saber viver juntos* (Delors, 1996), sustentados na experimentação, bem como em fantasias, provando a si próprias capacidades de imaginação e transformação. Neste sentido, a expressão dramática acabou por ganhar relevância no projeto, através da apresentação e partilha da peça de teatro criada pelas crianças.

• **Confrontando as ideias iniciais com as aprendizagens desenvolvidas**

Reunir todos os elementos humanos e físicos presentes no decurso das atividades é um processo essencial para a reflexão e balanço das aprendizagens promovidas. Refletir, em conjunto, permitiu partilhar pensamentos e ideias, escutar os outros e ser

por eles escutado. Trata-se de um processo que nos permitiu questionar modos de pensar e olhá-los com uma visão diferente, uma visão mais crítica e distanciada. Ao falarmos com as crianças acerca das atividades realizadas e do que exploraram e vivenciaram, permitiu-nos fazer uma retrospectiva mais concisa face às aprendizagens realizadas por cada criança e pelo grupo. Foi neste sentido, que procurámos saber o que as crianças pensavam e sabiam sobre o projeto desenvolvido.

Apresentamos algumas das afirmações partilhadas pelas crianças:

O castelo é maior do que eu pensava! (C21) Há castelos em muitos sítios. (C7)
Tem escadas perigosas que podemos escorregar e cair. (C8)
Há casas perto do castelo e muralhas. (C5)
Descobrimos que já não há reis e rainhas[em Portugal]. (C24)
Agora é um museu. (C23)
Fizemos uma história mais bonita do que a outra. (C24)
Eu gostei muito de ser o rei. (C10)
Aprendi a desenhar e a pintar o castelo. (C19)

Os dados apresentados, levam-nos a considerar que o projeto de trabalho em que as crianças se envolveram, lhes proporcionou a construção de saberes, de forma particular e única. Deste modo, dialogar reflexivamente permitiu, às crianças e aos adultos, perceber melhor o que foi vivenciado e como, o que foi feito e como foi feito e, por conseguinte, identificar diferenças entre o que inicialmente sabiam e o que sabiam no momento. Como referem Hohmann e Weikart (2009) “quando as crianças refletem naquilo que fizeram, começam à sua maneira deliberada por considerar o significado das suas experiências e ideias, dando voltas com elas nas suas mentes”, estando portanto a “pensar o que fizeram de *uma forma abstrata*” (p.341). Pode, assim, entender-se que as crianças organizaram e interiorizaram ideias, partilharam-nas com os seus pares e tomaram consciência das suas aprendizagens.

Enquanto mediadores e apoiantes das aprendizagens das crianças, necessitámos de proceder a um trabalho diário de reflexão. Neste contexto, o questionamento esteve sempre presente, com o intuito de as levar a agir e a descobrir por elas próprias. Como refere Guedes (2011) a função do educador “é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens” (p. 8).

O respeito pelas crianças e pelas suas necessidades e interesses, bem como pelos seus sentimentos foi algo que procurámos ter presente ao longo do nosso trabalho, reconhecendo ser um fator crucial para o bom relacionamento do grupo de crianças e, por conseguinte, potenciador de múltiplas aprendizagens e de autonomia. Esta forma de construir saberes, como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “desafia-nos portanto à conscientização que Freire considera incontornável para que seja possível uma pedagogia de respeito, da colaboração, da autonomia e da participação” (p.27) Importa, também, referir que, para o bom relacionamento do grupo, procurámos fomentar e criar laços entre todos os participantes, visando o desenvolvimento de práticas colaborativas e cooperativas.

Em síntese, a realização do projeto descrito, proporcionou ao grupo novas oportunidades de descoberta e de construção de pensamentos e saberes, bem como o recurso a métodos que favorecessem a ação e exploração. Neste âmbito, importa ainda referir que o período de concretização do mesmo foi longo, abrangendo quase três meses. Assim, consideramos que, como refere Gambôa (2009) as crianças “descobrem em autonomia, fazendo” (p.44), mas descobrem também em diálogo com adultos, com outras crianças, com livros e com novas e contínuas observações e reflexões.

2.3 Projetos auto-iniciados pelas crianças e apoiados pelas educadoras

As crianças podem entender-se como naturalmente criadoras e projetistas. Ao assumirem esta postura perante o seu trabalho, elas revelam claramente uma intenção real, sendo essa a essência do seu projeto (Kilpatrick, 2006).

Como alerta Dewey (2002) “o impulso da criança para fazer coisas começa por exprimir-se através das brincadeiras, dos movimentos, dos gestos e do faz de conta, e torna-se depois mais definido, traduzindo-se na modelagem de materiais para lhes dar formas tangíveis e uma corporização permanente” (p.47). Assim, considera-se que dar atenção às crianças, estimula o seu pensamento crítico e a sua iniciativa, bem como o seu poder de ação e de reflexão.

No ciclo tripartido, planear/fazer/rever, as crianças tinham a oportunidade de imaginar, planear sozinhas ou em cooperação com outras, mas também de rever e refletir sobre o que faziam. Era, neste tempo, que apoiávamos as crianças consoante as suas necessidades, envolvendo-nos com elas num clima de maior proximidade e dedicando-lhe mais atenção. Hohmann e Weikart (2009) sugerem que “num clima de

apoio, os adultos esforçam-se por acompanhar e estimular as iniciativas da criança de forma a que ela ganhe um sentido de autocontrolo e de competência ao fazer escolhas e ao tomar decisões” (p.76). Deste modo, procurámos estimular e desafiar as crianças, de forma a promover as suas iniciativas e apoiar o desenvolvimento dos seus trabalhos.

De entre eles sublinhamos aqui dois projetos auto-iniciados pelas crianças: a construção do *avião* e a construção de uma *casa*. Importa referir que a concretização dos projetos ocorreu na área da carpintaria e na área da expressão plástica, uma vez que são duas áreas que se complementam.

2.3.1 A construção de um *avião*

1ª Fase: Como surgiu

Num dos momentos de planear o trabalho a realizar, C21 indicou que queria construir um avião na área das construções, tarefa que, de acordo com algumas notas de campo registadas, fazia com alguma frequência, recorrendo a peças de lego, retangulares e cilíndricas, de grande dimensão. Neste contexto, e porque percebemos que os materiais utilizados lhe dificultavam concretizar a estrutura de avião por ele idealizada, entendemos ajudá-lo a pensar em possíveis alternativas de concretização, perguntando-lhe:

..., *gostarias de fazer o teu avião com outros materiais?* (Ed. Estag.)
Eu gostava, podia ser com uma coisa que não se partisse!(C21)
Tens alguma ideia do material que gostavas de utilizar? (Ed. Estag.)
Eu acho que de madeira ficava fixe!(C21)
De esferovite também podia ser, porque é mais fácil de colar! (C21)
Então vamos ver se conseguimos arranjar esses materiais para experimentarmos. Que achas? (Ed. Estag.)
Sim, sim, pode ser já amanhã? (C21)
Se conseguirmos os materiais, claro que sim! Assim que os tivermos podes começar a fazer o teu avião. (Ed. Estag.)

No tempo de rever, C21 falou o trabalho realizado, o que suscitou o desejo de algumas crianças em participar e cooperar com ele na procura de material e na concretização da tarefa. Uma das ideias que surgiu foi pedir, aos pais e a outros familiares, madeiras, pregos, esferovite, etc. Questionámos as crianças sobre onde integrar e como organizar a arrumação desses novos materiais, tendo surgido a ideia de

construirmos uma nova área, a área da carpintaria. Por fim, dialogámos sobre o local onde esta poderia ser integrada e depois de discutidas várias sugestões, chegámos à conclusão que o local mais adequado seria ficar junto da área das construções e perto da área da expressão plástica, permitindo mais facilmente recorrer a alguns materiais dessas áreas para concretizar as iniciativas previstas ou outras que viessem a ser pensadas.

2ª Fase: Planificação do trabalho

Organizada a nova área, C21 deu início ao seu trabalho. Num primeiro momento – tempo de planear – C21 partilhou aquilo que sabia sobre aviões,

*São grandes e servem para viajar.
Têm muitas janelas pequeninas.
Levam muitas pessoas aos outros países.*

Depois dirigiu-se para a área de trabalho e escolheu os materiais que lhe pareceram mais pertinentes (um pedaço de esferovite, pregos e martelo). Começou por fazer o plano de execução do seu trabalho, desenhando na placa de esferovite a forma que queria dar ao avião (retângulo arredondado de grande dimensão), dizendo:

*Vou fazer aqui um risco, para corta melhor depois.
Vou buscar um lápis.*

Concluído o desenho, disse-nos que queria recortar a forma, mas que o material era muito grosso e que não conseguia fazê-lo.

Neste processo a intenção da criança é clara, podendo entender-se como indo ao encontro da ideia de Kilpatrick (2006), quando refere que “a intenção, que age enquanto meta, guia o pensamento do menino, orienta-lhe as análises de planos e material originadas por sugestões interiores adequadas e testa essas várias sugestões de acordo com a sua pertinência para o fim em vista” (p. 18).

3ª Fase: Desenvolvimento do trabalho

Apoiando a criança no processo de concretização do seu projeto, auxiliámo-la a cortar a esferovite da forma que pretendia. Depois dessa tarefa, indicou que faltavam as asas, dizendo:

*Tânia, falta-me pôr as asas, vou ali (local da arrumação do material da carpintaria) ver o que há!
Vais fazê-las também com esferovite C21? (Ed. Estag.)
Sim! Para ficar tudo igual!*

A criança escolheu quatro tiras de esferovite retangulares iguais para fazer as asas do avião, justificando que duas não chegavam para poder voar, dado ser muito grande e pesado. Este pensamento revelou que a criança possuía algum conhecimento e experiência face a este tipo de construção, relacionando saberes no âmbito da lógica-matemática, bem como de ciência e experimentação.

Dirigindo-se à parte das ferramentas, retirou um martelo e alguns pregos dizendo:

*Vou pôr pregos nas asas para ficarem presas!
Estou a martelar devagarinho para não estragar, porque o esferovite desfaz-se, pois é?*

Colocou cuidadosamente os pregos nos sítios que achou mais apropriados, como se pode verificar na seguinte figura.



Figura 20 – Construção das asas do avião.

Observando o avião, C21 comentou que não podia ficar assim, manifestando intenção de o pintar com marcadores. Experimentou, num pedaço de esferovite, para ver o efeito, mas verificou que era difícil pintar a esferovite com esse material disse, de imediato, que já não o queria pintar com ele. Para superar a dificuldade encontrada, optou pelo uso de tintas e trinças dizendo:

*Quero pintar com este que tem um rolinho.
Vai ser mais fácil!
E também quero este para pintar outras partes!
Vou pintar com verde.*

Na concretização desta tarefa, C21 teve ajuda de um colega, tal como pode observar-se na figura 21. Durante o trabalho de pintura, as duas crianças conseguiram criar uma boa gestão das tarefas, dividindo o espaço a pintar. Observámos que houve diálogo entre as duas e que deram sugestões, uma à outra, o que potenciou um bom relacionamento e trabalho em parceria.



Figura 21 – Cooperação entre as crianças na pintura do avião.

Segundo Vygotsky (citado por Pimentel, 2007) “a parceria caracteriza-se pela proximidade da linguagem e pelas relações de poder, devido ao facto de excluir da relação a imagem fixada de mestre-aprendiz” (p. 241). Ideia que, nos parece, poder entender-se ser ilustrada pelo trabalho de cooperação e comunicação que estas duas crianças promoveram.

Em relação às asas do avião, C21 disse que não queria pintá-las de verde, optando por pintar de azul e amarelo, argumentando que as três cores ficavam bem e que gostava muito delas. Esta justificação, remete para a expressão e sensibilidade estética da criança, sendo verificada na sua preocupação em conjugar as cores. Terminada a pintura, manifestou não gostar do resultado final, justificando:

Eu não quero isto só assim. (C21)
Então Pedro? Em que estavas a pensar? (Ed. Estag.)
Eu queria fazer umas riscas nas asas, porque vão ficar mais bonitas. (C21)
E como vais fazer? (Ed. Estag.)
Vou buscar aquele rolinho e faço! (C21)
E que cor vais utilizar? (Ed. Estag.)
Azul, porque já está aqui amarelo. (C21)

Como o diálogo deixa perceber, a criança sentiu necessidade de recorrer a cores e esquema de pintura que lhe permitissem obter o contraste pretendido. Depois de pintar a frente do avião, quis também pintar a retaguarda, dizendo que queria fazer ventoinhas para ele voar e que tinham de ser amarelas (figura que se apresenta à direita). Porém, antes pintou o fundo de roxo justificando que tinha visto assim na televisão.



Figura 22 - Conclusão da pintura do avião

Quando deu por terminada essa tarefa, constatou que faltava, ainda, fazer as janelas do avião, dizendo que para as fazer gostava de utilizar outro material. Então, dirigiu-se à área da expressão plástica e selecionou algumas tampas de iogurte, achando que se adequavam perfeitamente ao pretendido. Porém, as tampas não eram suficientes, pelo que, nos perguntou se podia ir às outras salas de atividades pedir que lhe dispensassem algumas para poder concluir o trabalho.

Quando reuniu o número de tampas necessárias, foi à área do recorte e colagem buscar cola. Perguntou qual seria a cola mais indicada e nós referimos que seria a cola branca. Em seguida, selecionou as tampas a colocar, destacando duas tampas, ligeiramente maiores, para fazer as janelas da frente do avião, como se pode observar na figura 23.



Figura 23- Elaboração das janelas do avião.

4ªFase: Reflexão

Finalizado o trabalho, C21 olhando atentamente para ele (figura 24), mostrou-se satisfeito e orgulhoso do que tinha construído, com a ajuda do seu colega. No tempo de rever, procurámos lembrar e refletir, em grande grupo, sobre o trabalho desenvolvido:



Figura 24 - Partilha da experiência realizada com o grupo

Queres falar-nos um pouco sobre o trabalho que fizeste?
(Ed. Estag.)

Sim. Consegui construir o avião com os pregos e o martelo e foi muito fácil porque o esferovite era fofinho.(C21)

Achaste importante ter a ajuda do Alex? (Ed. Estag.)

Sim. Assim foi mais rápido e mais fácil. Ele portou-se bem.

Porque dizes isso?(Ed. Estag.)

Porque o Alex pintou um bocadinho e eu outro.(C21)

O que gostaste mais de fazer neste teu trabalho?(Ed. Estag.)

De pôr as asas com pregos e pintar.(C21)

Queres dizer mais alguma coisa sobre o teu trabalho?(Ed. Estag.)

Não. Já disse tudo.(C21)

O diálogo apresentado permite perceber e relevar as fases e as implicações do projeto executado.

Assim, importa sublinhar que o projeto teve início num interesse pessoal da criança, onde a educadora procurou escutá-la e responder aos seus interesses. Neste sentido, incentivou e apoiou a criança a prosseguir até concretizar o seu objetivo, a tomar decisões e a eger e procurar os recursos que lhe permitissem obter os resultados esperados. Parece-nos, assim, poder considerar que enveredámos por uma linha de intervenção pedagógica socioconstrutivista, encorajando a(s) criança(s), como defendem DeVries e Zan (1998) “ a serem auto-reguladoras – isto é, a agirem de forma autónoma” (p.58).

A intencionalidade da criança foi, ao longo de todo o processo, claramente tida em conta. Planeou, agiu, aplicou estratégias, solicitou cooperação e cooperou, podendo, assim, entender-se ter assumido um papel ativo no seu percurso de aprendizagem, como se defende numa pedagogia participada (Oliveira-Formosinho, 2011). Ao deparar-se com os problemas, a criança tomou a iniciativa de os resolver, partilhando-os, dialogando e experimentando. Por sua vez, o ato de “tentativa-erro” implicou momentos de reflexão cruciais para a progressão das aprendizagens.

Entendemos que o trabalho desenvolvido foi rico em interações, tendo havido abertura ao diálogo com os pares e com os adultos, permitindo a participação direta e indireta do grupo e a promoção da cooperação.

Ao longo do trabalho, observámos ter sido feito um grande esforço pela criança para atingir os objetivos que tinha previamente delineado, bem como a persistência e o sentido de compromisso em levar adiante o que se propôs concretizar.

Na descrição dos processos de trabalho, pudemos também verificar a manifestação de capacidades criativas, o poder de decisão e a iniciativa da criança. Importa, ainda, sublinhar as condições que procurámos criar para ela, bem como todas as outras crianças do grupo, poderem experimentar, vivenciar e aprender, ou seja, potenciar respostas positivas face aos seus interesses e necessidades e, por conseguinte, valorizar a sua iniciativa, ação e reflexão sobre a mesma.

Seguindo esta linha de pensamento, pudemos constatar que pela ação, a criança explorou vários domínios, como a da matemática, do conhecimento do mundo, expressões (plástica e dramática), bem como o de linguagem e abordagem à escrita, uma vez que a comunicação que estabeleceu com os participantes do seu trabalho foi

uma constante. Consideramos, que no desenvolvimento da ação, essas áreas e domínios curriculares foram trabalhados de forma integradora e holística, tendo sido proporcionados momentos de construção saberes com significado, tal como destaca Roldão (citada por Vasconcelos, *et al.*,2011) “ o conhecimento se constrói a partir de abordagens holísticas” (p. 21).

2.3.2 A construção de uma casa

1ª Fase: Como surgiu

No âmbito do tempo de planear, C24 e C6 indicaram pretender trabalhar na área das construções, explicando que iriam fazer uma casa. Neste contexto, começaram a olhar para os materiais da área da carpintaria e perguntaram:

Quando o C21 acabar o avião podemos fazer nós a nossa casa?(C24)
Claro, e o que acham que vão precisar?(Ed. Estag.)
Madeiras e tintas! (C24)
E o que é que vão querer fazer primeiro? (Ed. Estag.)
Eu quero fazer o desenho da casa, como os desenhadores das casas fazem e depois construímos! (C24).
Sim, então querem começar por fazer a planta?(Ed. Estag.)
Pois é... (C24).
E já pensaram como querem que seja essa casa?(Ed. Estag.)
Já, e eu vou desenhar (C24).

Como o diálogo permite perceber as crianças demonstraram necessidade de planear a ação a desenvolver “Eu quero fazer o desenho da casa” e “Já, [pensámos], revelando iniciativa e intencionalidade em relação ao que fazer.

2ª Fase: Planeamento do trabalho

As crianças dirigiram-se à área do desenho, recorreram a uma folha de papel reciclado A3 e a alguns lápis de cor. Começaram a desenhar a casa, delineando primeiro a sua estrutura e depois a cor, como podemos observar na figura 25. Assinaram o seu registo e disseram que aquele desenho iria ser para verem como é que tinham de fazer a casa.



Figura 25 - Registo gráfico da planificação do trabalho

3ª Fase: Desenvolvimento do trabalho

Dirigiram-se à área das construções para escolherem alguns materiais que lhes permitissem proceder à construção, selecionando um pedaço grande de madeira retangular, para construir a estrutura da casa.

Terminada a construção da estrutura, questionámo-las:

Meninas, já temos a estrutura da vossa casa, como é que querem fazer as janelas e a porta? (Ed. Estag.)
Eu gostava de fazer grandes. (C6)
Grandes? Como é que são essas janelas grandes? (Ed. Estag.)
Queria que fossem assim quadradinhas, percebes? (C6)
Então vamos ver mais alguns materiais, para termos mais ideias, que acham?(Ed. Estag.)
Sim Tânia! Vamos procurar! (C24)

Na sequência do diálogo anterior, apoiámos as crianças a encontrar uma solução para fazer as janelas da casa, optando-se por pequenos cubos de madeira. Depois, dirigiram-se às ferramentas da área da carpintaria e pegando em pregos e em cola branca, questionaram o que seria melhor para colocar os cubos de madeira (janelas) na placa. Em vez de responder à questão, entendemos ser pertinente levá-las a interrogarem-se e tentarem descobrir por si próprias qual seria o material que melhor poderia adequar-se ao efeito desejado.

Então, como é que estão a pensar em colocar aí as janelas? (Ed. Estag.)
Eu não sei Tânia, sabes porquê? Porque isto é muito grosso. (C24)
Acham que com pregos dava? (Ed. Estag.)
Eu acho que não. (C24)
Porque dizes isso? (Ed. Estag.)
Porque isto é grosso Tânia. (C24)
Vamos pôr cola desta e soprámos. (C6)
Podemos experimentar meninas! Vamos ver no que vai dar. (Ed. Estag.)

Num primeiro momento, as crianças simularam a ordem de colocação das janelas assim como da porta. Depois, uma de cada vez revestiu um dos lados dos pedaços com cola e colocaram na placa de madeira.

Tendo em conta que a cola não secaria rapidamente, quiseram pensar como iriam fazer o telhado da casa e que materiais utilizar.

Juntas dirigiram-se ao local dos materiais, para procurar uma solução, trouxeram de lá um pedaço de esferovite de forma triangular e disseram:

Tânia olha o que encontramos! (C24)
Boa meninas! Mas é da forma do telhado que desenharam?(Ed. Estag.)
Não, vamos cortar este bocadinho e fica bom! (C6)
Pois Tânia, vamos cortar assim com uma tesoura e pronto. (C24)

Encontrada a solução para o problema, como se pode verificar no diálogo anteriormente apresentado, as crianças recorreram a uma tesoura para cortar o pedaço que queriam, tal como podemos observar na figura 26. Depois, quiseram colocar o telhado na placa de madeira, mas depararam-se com mais um problema – como colocar o telhado. Verificando que a esferovite era ligeiramente mole, decidiram experimentar, colocar o telhado recorrendo a pregos e a um martelo.



Figura 26 – Construção da casa

Num momento posterior, logo que a cola secou, as crianças quiseram colorir a casa. Para esse fim, tiveram em conta o modo como a tinham pintado no seu desenho. Dirigiram-se à área da pintura e seleccionaram as cores e os pincéis que acharam mais adequados.

Começaram por pintar as janelas e a parede utilizando duas cores (amarelo e o azul), mas depois recorreram a outras cores (vermelho, verde, roxo), procurando dar mais vida ao seu trabalho.

No decurso da realização da pintura, verificámos que as duas crianças tiveram em conta o desenho que fizeram, porém, à medida que iam pintando, decidiram acrescentar outros pormenores que



Figura 27 - Início da pintura da “casa”

acharam ser interessantes (riscas, bolas, pintas, etc.), justificando que gostavam de ter uma casa assim. Concluída a pintura, olharam para o seu trabalho e para o desenho que fizeram e referiram que faltavam alguns pormenores, que existem numa casa, tais como campainha, maçaneta da porta, cortinas das janelas, como os seguintes exemplos deixam perceber:

*Olha C6 falta-nos a campainha! (C24)
Vamos fazer com isto (pegando numa embalagem com missangas
de madeira).(C6)*

As crianças dirigiram-se à área do recorte e colagem, onde escolheram uma embalagem que continha vários tipos de missangas de madeira. Seleccionaram duas redondas e coloram-nas no local correspondente.

Relativamente à confeção das cortinas, uma das crianças dirigiu-se à área do recorte e colagem, pegou na cesta dos tecidos e escolheu um pedaço azul e branco, dizendo:

*Tânia, quero que fique com os bocadinhos todos iguais. (C24)
E como queres fazer isso? (Ed. Estag.)
Vou buscar uma tesoura e corto. (C24)*

A criança C24 cortou um pedaço de tecido, dobrou-o e com ele fez dois pequenos rolos iguais para colocar um em cada janela, como pode ver-se na figura 28.



Figura 28 - Exploração e confeção das cortinas para as janelas da casa

Uma vez colocadas as cortinas na casa, as crianças quiseram elaborar mais alguns pormenores para incluir no trabalho, cujo resultado final pode observar-se na figura 29.

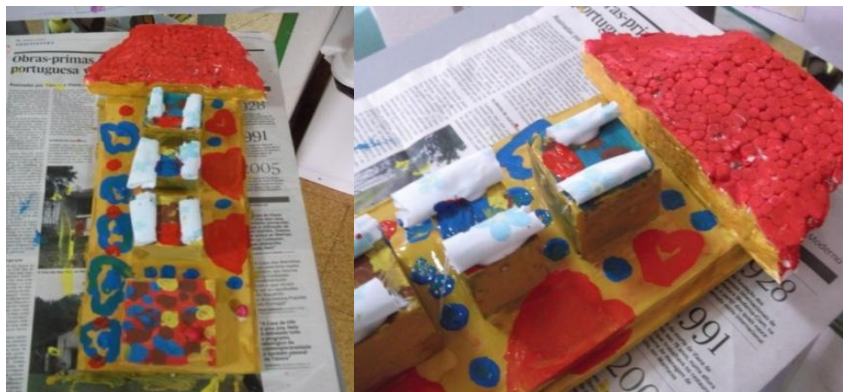


Figura 29 - Conclusão do projeto “A casa”

4ª Fase: Reflexão

No tempo de rever, as crianças quiseram mostrar aos colegas o que tinham feito, explicando:

Nós fizemos uma casa. (C24)
Fizemos com madeiras e cola. (C6)
Pintámos tudo muito bem pintadinho, com muitas cores. (C24)
E pusemos pregos para pôr o telhado. (C6)
E o que é que fizeram primeiro? Fizeram logo a casa com as madeiras e com a esferovite? (Ed. Estag.)
Não Tânia. Nós primeiro desenhámos a casa e depois fomos ali (local dos materiais) e vimos contigo o que precisávamos. (C24)
Gostaram de trabalhar as duas? (Ed. Estag.)
Sim. (ambas)
Porque dizem isso?(Ed. Estag.)
Porque ela é minha amiga e eu gosto de trabalhar com ela. (C6)
Sim e foi mais fácil também. (C24)
Muito bem! Querem dizer mais alguma coisa sobre o vosso trabalho?(Ed. Estag.)
Não. Já está Tânia. (C24)

O diálogo apresentado permite-nos refletir sobre alguns pontos relativamente à elaboração do trabalho, nomeadamente o planeamento do trabalho, tipo de materiais utilizados, como é que os utilizaram e como é que trabalharam em conjunto.

Importa relevar que o projeto teve início no interesse pessoal de duas crianças, no momento de planear o trabalho autónomo, para o qual parece ter contribuído o trabalho desenvolvido por um colega. Aspeto que alerta para a importância que a interação com os pares pode assumir no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O diálogo estabelecido entre as crianças e os adultos parece-nos ter-se apresentado como uma mais-valia para o desenvolvimento do trabalho e, por conseguinte, para apoiar e incentivar a jornada de aprendizagem.

As crianças tiveram oportunidades de formular e concretizar planos de ação, discutir ideias em pequeno e grande grupo e resolver os problemas com que se iam confrontando. A cooperação ocorreu em várias situações, exigindo-lhes a coordenação de pontos de vista, o ajuste e a compreensão do outro, a aceitação de iniciativas e o intercâmbio de propostas (DeVries & Zan, 1998).

Pode ainda considerar-se que os momentos de reflexão permitiram a partilha de saberes e de experiências, quer ao nível dos trabalhos que descrevemos, quer ao nível de outras experiências de aprendizagem em que também se envolveram. Assim, e

partilhando a ideia expressa por Lino (1998), importa considerar que a reflexão “dá às crianças oportunidades para falarem com as outras sobre as suas experiências pessoais significativas (...), refletir sobre as suas próprias ideias e ações; a representar as suas ações e a verbalizá-las” (p.191).

As crianças revelaram ainda um excelente sentido de responsabilidade, comprometendo-se com o mesmo e agindo de forma intencional e estratégica. Neste sentido, parece-nos poder corroborar a opinião de Kilpatrick (*idem*), quando afirma que “a intenção proporciona assim o poder motor, disponibiliza recursos interiores guia o processo até ao seu fim preconcebido” (p. 18). Por isso, entendemos que foram reunidas as condições necessárias para que as crianças pudessem ter realizado aprendizagens significativas, desafiando-as ao envolvimento em tarefas de natureza diversa.

3. Reflexão Crítica Final

Neste ponto procedemos à reflexão da ação educativa que desenvolvemos, tendo em conta as várias dimensões que a sustentaram.

Começamos por nos debruçar sobre a perspetiva de aprendizagem em que procurámos sustentar a ação educativa, relevando a ação das crianças enquanto meio de construção da sua autonomia. Em seguida refletimos sobre as dimensões curriculares tomadas em consideração, sublinhando o espaço, a rotina diária/gestão do tempo, as interações, a observação e planificação, a organização de grupos e os projetos e atividades desenvolvidos. Por último, procuramos relevar as aprendizagens promovidas, no quadro de uma aprendizagem integrada das crianças e da nossa própria aprendizagem e desenvolvimento e de outros adultos implicados nesse processo, incluindo as suas famílias.

• A ação educativa: um processo co-construído

A implicação numa prática educativa sustentada em princípios de aprendizagem de cariz socioconstrutivista constituiu um grande desafio que procurámos abraçar, mas nem sempre fácil de concretizar, considerando entre outros, constrangimentos, a dimensão do grupo crianças. Isto porque, embora o número de crianças estivesse dentro do previsto na legislação em vigor, como vimos no ponto um do trabalho, não é fácil observar, registar e apoiar a sua ação, de modo a garantir-lhes as oportunidades necessárias para que possam progredir e envolver-se ativamente nesse processo.

Assim, tornou-se importante tirar partido do tempo de trabalho nas áreas, para que, a um nível mais individual ou de pequeno grupo, pudéssemos dialogar e compreender melhor as intencionalidades, potencialidades e dificuldades e apoiar a concretização de iniciativas em ordem à sua progressão nos vários domínios da aprendizagem, no quadro de construção de uma progressiva autonomia e integração social.

Das evidências de aprendizagem que recolhemos no decurso desse processo, parece-nos poder afirmar que as crianças se revelaram capazes de dialogar e refletir sobre as atividades e projetos a desenvolver e desenvolvidos e que, nesse processo, puderam usufruir de oportunidades para se ver a si próprias e aos colegas como membros do grupo e, por conseguinte, com direitos iguais à participação, à escolha e à

tomada de decisão, bem como ao respeito das opiniões dos outros e das regras de convivência social. Aspetos nem sempre fáceis de alcançar, devido às características desenvolvimentais próprias das crianças da faixa etária pré-escolar e que o aprofundamento de conhecimentos sobre as teorias de Piaget, Kohlberg e Bruner nos permitiu compreender melhor.

Ao procurarmos enveredar por uma perspectiva de aprendizagem ativa¹⁰, tivemos a preocupação de proporcionar meios que permitissem às crianças terem fácil acesso a espaços e materiais e tirar partido deles de forma dinâmica e intensa. Portanto, o papel do educador¹¹ foi fundamental nesse processo e, por conseguinte, no encorajamento à autonomia das crianças. Desafiámo-las a explorar, experienciar, investigar, a emitir opiniões e a interpretar de forma crítica, sendo a inquietação de querer saber mais uma constante.

É, ainda, de referir que o trabalho por projetos permitiu a dinamização de atividades que despertaram e favoreceram o desenvolvimento de competências ao nível dos vários domínios do seu desenvolvimento, assumindo uma dimensão integrada como defendem as Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) e a comunidade científica e pedagógica.

• Organização das dimensões curriculares do processo de aprendizagem

No que concerne às dimensões curriculares do processo de aprendizagem, tivemos em conta: o espaço e materiais, a gestão tempo, as interações, a observação e planificação, os projetos e atividades, a organização do(s) grupo(s) e a documentação.

Relativamente ao espaço e materiais verificámos que a sua (re)organização foi essencial para a promoção de maior acessibilidade das crianças aos mesmos. As mudanças introduzidas parece-nos terem contribuído para que as crianças criassem um sentido de responsabilidade que mantivesse a organização dos materiais bem como a sua conservação. Observou-se uma mudança de atitude nas crianças, passando algumas, que não o faziam, a arrumar e, por vezes, a alertar-nos para a necessidade de colar material que se havia descolado e manifestar-se disponível para o fazer.

¹⁰ Entendida numa lógica de valorização da ação da criança, para o que relevamos as ideias apresentadas por Hohmann e Weikart (2009).

¹¹ Quando dizemos o papel do educador estamos a referir-nos ao papel dos adultos da sala, mais especificamente à educadora de infância e educadora estagiária, sem excluir o papel que nesse processo pode também assumir, em alguns momentos, da rotina o pessoal auxiliar.

Neste sentido, pelo que nos foi, também, dado observar, consideramos ter havido mudanças de atitudes em relação à elaboração dos seus trabalhos, sendo de sublinhar que a sua iniciativa e autonomia parecem ter aumentado.

Quanto à organização e gestão do tempo, foi concebida uma rotina diária, conjuntamente com as crianças, que permitiu desenvolver vários tipos de trabalho, em grande ou pequeno grupo e individuais, e que respeitasse os ritmos e motivações de trabalho de cada uma. Através da implementação do quadro da rotina diária, verificámos que as crianças se foram apoderando e consciencializando de um modo progressivo dos vários momentos do dia e, por conseguinte, conquistando autonomia na gestão dos mesmos. Consideramos que a rotina se apresentava bem estruturada e que permitiu existirem vários momentos de interação, de participação e partilha, levando a que as crianças pudessem sentir-se seguras e capazes de planear, agir e refletir sobre a ação e construir significados sobre si, sobre os outros e o mundo que as rodeia.

No que se refere às interações, constituíram um meio central de concretização de experiências onde a partilha de saberes ocorreu de forma espontânea e onde a escuta das crianças foi uma preocupação que procurámos ter presente nos vários momentos da nossa ação. Assim, foi privilegiado um estilo interativo em que a participação e a afirmação, de todos, ocorresse, tentando levar a que cada um agisse com liberdade, responsabilidade e, em conformidade com direitos e deveres de cidadão e membro de um grupo. Em todo esse processo foi fundamental o nosso papel, enquanto mediadores da agência das crianças, procurando compreendê-las e desenvolver estratégias que fizessem dar voz aos seus direitos e intenções.

Assim, ao longo da nossa prática, procurámos trabalhar com as crianças numa perspetiva participativa e colaborativa. Portanto, podemos referir que foi nossa preocupação ajudá-las a crescer social e moralmente. Para esse fim procurámos dialogar e refletir com elas, tentando desenvolver o sentimento de pertença a um grupo e de cooperação no mesmo.

Seguir uma pedagogia participativa implicou valorizarmos as ações de todos os participantes, de modo a haver momentos de escuta, ação e reflexão. Seguindo esta linha de pensamento, procurámos construir com as crianças a ideia de cooperar e partilhar vivências, o que tornou importante trabalhar no sentido do desenvolvimento de capacidades de compreensão, interpretação e valorização das suas opiniões e ações e das dos outros. Neste sentido, foram promovidos diferentes momentos de trabalho, em

pequeno ou grande grupo e individuais, que permitiram às crianças perceber a importância de trabalhar em equipa e o valor que tinham na vida do grupo.

Planificar com as crianças apresentou-se como um meio importante para a compreensão e interpretação das suas ações, pensamentos e ideias. Para promover esse processo, foi essencial observar, escutar e negociar com as crianças, corroborando assim a ideia de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) de que se trata de procedimentos vitais para promover a sua participação.

Percebemos, ao longo da prática, que observar as crianças em situações e contextos diversos de aprendizagem, permite avaliar e refletir melhor sobre as suas necessidades formativas e, por conseguinte, encontrar formas de ir ao encontro das mesmas. Escutar as crianças foi um processo do qual nunca abdicámos, tornando-se numa ação diária e indispensável ao desenvolvimento da nossa prática. Constatámos que ao escutar as crianças, elas manifestavam-se competentes para partilhar com pares e adultos o que entendiam querer fazer e que nos permitia perceber as suas intenções, motivações e saberes construídos. Assim, quer a observação quer a escuta, tornaram-se atos fulcrais na nossa ação educativa.

Por sua vez, a negociação veio a revelar-se num meio pelo qual crianças e adultos partilhavam e discutiam ideias, dando a oportunidade de construí-las e (re) formulá-las. Negociar com as crianças esteve também presente na nossa ação diária, visando que todos os participantes tivessem voz e que fossem escutados.

Consideramos que a ação de planificar requereu um conjunto de procedimentos no sentido de permitir-nos trabalhar segundo uma pedagogia participativa, onde adultos e crianças possuíam agência. Por isso, ambos desenvolveram competências a nível de diálogo, escuta, negociação e reflexão, o que, por sua vez, levou à definição de intencionalidades, iniciativas e decisões partilhadas. Consideramos, por isso, que planificar é um processo que se vai desenvolvendo no seio de um grupo em que é favorecida a participação e a cooperação

No que diz respeito às atividades e projetos desenvolvidos, estes assentaram, como referimos em pontos anteriores, numa linha pedagógica participativa. Nesta perspetiva, as crianças foram, por nós, entendidas como cidadãos com direito à palavra e que essa fosse tomada em consideração. Nesse sentido, foi nossa preocupação desenvolver atividades que se sustentassem nos seus interesses e motivações.

Todavia, trabalhar neste sentido, não foi, no início, uma tarefa fácil, sobretudo, porque ao longo do nosso percurso educativo, como alunos, fomos vivenciando algumas práticas educativas de tipo transmissivo. Por isso, abstrair-nos dessa forma de fazer pedagogia para repensá-la e transformá-la em ordem a uma intervenção socioconstrutivista foi algo que nos exigiu grande esforço e, por vezes, alguma desilusão por nos apercebermos da dificuldade de tornar essas práticas mais expressivas.

Foi procurando colocar em prática esses princípios que favorecemos o desenvolvimento dos projetos que surgiram no grupo, promovendo vários momentos de escuta, partilha e cooperação entre todos os intervenientes. As crianças tiveram oportunidade de ser projetistas das suas ideias e pensamentos, de os colocar em prática e, por conseguinte, refletir sobre os mesmos e partilhá-los com o grupo e, por vezes, com outros grupos da instituição e famílias

Em síntese, procurámos, tal como sugerem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), que as atividades e os projetos nascessem de idêntica dinâmica motivacional e que ganhassem “intencionalidade para e na ação (p. 35)

• **Articulação e construção de aprendizagens integradas**

Considerando que o trabalho desenvolvido seguiu uma linha de trabalho por projetos, não foi nossa principal preocupação desenvolver atividades específicas ao nível de cada uma das áreas de conteúdo ou âmbitos de saber (ME/DEB, 1997) – mas sim, de seguir os interesses e necessidades educativas que nos era possível ir identificando no decurso da ação ou reflexão sobre a mesma. Por outras palavras, como mediadores da agência da criança, foi nossa preocupação trabalhar as diferentes áreas de conteúdo nos momentos que nos pareceram mais adequados. Este trabalho teve como base principal o questionamento permanente, o que levava a que as crianças pudessem refletir sobre as experiências e aprendizagens desenvolvidas.

Nesta linha de pensamento, procurámos explorar, de forma integrada, as diferentes áreas de conteúdo, criando uma dinâmica continuada e coerente do processo de aprendizagem.

Assim, e tendo em conta a linha socioconstrutivista que procurámos seguir, constatámos que, trabalhar em projeto foi um meio pelo qual conseguimos escutar, planificar, negociar, partilhar, executar, refletir e cooperar com as crianças de uma

forma simples e dinâmica, onde os vários domínios foram intencionalmente explorados, mas integrando a flexibilidade necessária para responder e promover todos.

• Desenvolvendo a autonomia

Desenvolver um trabalho direcionado para a autonomização das crianças foi uma preocupação que atravessou as diversas vertentes da ação educativa em que nos envolvemos. Para esse fim, e tal como já referimos anteriormente, promovemos a atividades diversas.

Neste sentido, procurámos desenvolver atividades que atendessem às sugestões das crianças, e apoiá-las na sua concretização. As iniciativas das crianças foram-se tornando mais evidentes, ao longo do ano, bem como o apoio proporcionado entre pares para a sua concretização.

Os trabalhos realizados tiveram lugar em diversos momentos da rotina diária do grupo, dando espaço para que pudessem ser estabelecidas diferentes tipos de interação e poderem integrar grupos diferentes. Importa, neste sentido, relevar que ao serem membros de um grupo, como afirma Rogoff (2005), as crianças aprendem o valor da autonomia, ou seja, “aprendem quando e como exercê-la” (p. 169).

Merece ainda relevar a importância que as atividades e projetos desenvolvidos, representaram em termos da aprendizagem e desenvolvimento dos adultos que neles participaram, entre os quais nos incluímos. Neste sentido, importa sublinhar a importância que para mim revestiu a reflexão diária e a investigação para poder aceder a um trajeto formativo em continuidade. Considero que, esta longa caminhada, não está e nunca poderá estar terminada, para que possamos continuar a construir saberes que nos ajudem a assumir as responsabilidades, os desafios e as exigências, bem como superar dificuldades que, como profissionais de educação de infância, se nos apresentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Apple, M. & Teitelbaum, K. (2001). John Dewey. Currículo sem Fronteiras (pp.199-201). v.1, n.2, Julh/Dez.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L., e Pereira, L. (2007). O Ensino da Escrita: a dimensão textual. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Delors (1996) (Coord.) (1996). Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o Séc.XXI. Porto: Edições ASA
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na Educação Infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dewey, J. (2005). *A Concepção Democrática da Educação*. Viseu: Livraria Pretexto.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de uma Educação Participativa*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigostky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Forman, G. (2008). Múltipla Simbolização no Projeto do Salto em Distância. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (p.177-194) Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J (Org.), Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa. Texto Editora.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia de la autonomia*. São Paulo: Paz e Terra SA.
- Gambôa, R., (2009). Uma janela sobre o Jardim. Uma Escola aberta sobre o mundo e a pergunta que irrompe: porque é que os senhores estão a cortar as árvores? In J.

- Oliveira-Formosinho, H. Costa, A. Azevedo, *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens* (pp. 44-45). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projectos no Pré-escolar. *Escola Moderna* nº40 – 5ª série, 5-12.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos-Instituto Piaget.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo
- Lino, D. (2008). A rotina diária nas experiências – Chave do modelo High/Scope. In M. Zabalza. *A Qualidade na educação infantil*. (p.185-205). Porto Alegre: Artmed.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (pp.93-121). 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009) *Despertar para a Ciência – atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria-Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação/ DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar na Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 125-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do “Projecto infância”, In Zabalza, M., *Qualidade em educação Infantil* (pp.141-170). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – uma Gramática Pedagógica para a Participação guiada. *Escola Moderna* nº18 – 5ª série, 5-9.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007 b-3ªedição actualizada)). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). À conversa com Júlia Formosinho. *Cadernos de Educação de Infância nº 86*, 4-8.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In J. Oliveira-Formosinho, & G. Gambôa, *O trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 83-124). Porto: Porto Editora.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. (p.219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M., *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de Projectos. *Escola Moderna*, 6 (5), 5-14.
- Rogoff, B. (2005). *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, M. (2012). *Educação de Infância com Tempo Fundador: repensar a formação de Educadores para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Schaffer, (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serralha, F. (2007). Construção social das aprendizagens e do Desenvolvimento Moral. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1ºCEB* Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa (pp. 77-105). Lisboa.
- Serrazina, L. (2008). Preâmbulo, In Castro, P., & Rodrigues, M. *Sentido de Número e organização – Textos de Apoio para Educadores de Infância* (p.9). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vandenplas-Holper, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

- Vasconcelos, T. (2009) . Prática Pedagógica sustentada – cruzamento de saberes e de competências. Lisboa. Edições Colibri – Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrando metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). A Utilização da Herança Histórica na Reconstrução de uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, e M. Pinazza, (Org.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. In *J. Child Psychol. Psychiat, Vol 1*.89-100. Pergamon Press: Printed in Great Britain
- Zabalza, M. (1998). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Zatti, V. (2007). Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre: Edipucrs.

Legislação consultada

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, art 2º - Lei quadro da Educação Pré-Escolar

