

## **CAPÍTULO III – Aprender a aprender no jardim de infância**

### **3. O desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade pré-escolar**

Tendo em conta que o nosso principal objetivo, enquanto educadores de infância, é “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas diferenciadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 18), foi necessário aprofundar os nossos conhecimentos teóricos acerca do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Este desenvolvimento engloba um conjunto de fatores fundamentais, nomeadamente fatores relacionados com as vertentes física, cognitiva e psicossocial. Como tal, passamos a explicitar cada um deles.

Segundo Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), no que diz respeito ao desenvolvimento físico na criança em idade pré-escolar, é verificada uma mudança no tamanho, proporção e formas corporais.

A motricidade grossa evolui significativamente sendo que, por volta dos cinco anos de idade, a criança já consegue realizar um conjunto de atividades com maior flexibilidade e rigor. As atividades de motricidade fina acompanham o desenvolvimento intelectual da criança e, portanto, progridem simultaneamente.

Segundo Craig (cit. Tavares, *et. al.*, 2007) é verificado nesta faixa etária um desenvolvimento cerebral relacionado com a capacidade de uma aprendizagem mais complexa e do aperfeiçoamento da motricidade grossa e fina. Desta forma, é verificado por parte da criança o desenvolvimento de respostas rápidas a variados estímulos, sendo capaz de controlar o impacto dessas respostas.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo da criança em idade pré-escolar, Jean Piaget, teve nos seus estudos, uma contribuição marcante para a compreensão da criança em geral e o seu desenvolvimento cognitivo em particular. Antes de mais, Piaget propôs, que o desenvolvimento cognitivo se processa em estádios de desenvolvimento, o que significa que tanto a natureza como a forma de inteligência se vão alterando profundamente ao longo do tempo.

Piaget, após examinar padrões de pensamento que as crianças apresentavam desde o nascimento até ao final da sua adolescência, começou por encontrar sistemas consistentes dentro de certas faixas etárias, e definiu assim quatro estádios principais. O estádio sensório-motor (0 aos 2 anos de idade), o estádio intuitivo ou pré-operatório (2 aos 7 anos de idade), o estádio das operações concretas (7 aos 11 anos de idade) e o estádio das operações formais (11 aos 16 anos de idade). A criança em idade pré-escolar encontra-se assim no estádio intuitivo ou pré-operatório. Importa no entanto referir que,

“a nossa maior preocupação como educadores é compreender a essência fundamental de cada estádio. Só então podemos começar a ponderar o que ensinar e como fazê-lo. Embora a essência fundamental de cada estádio seja a estrutura ou esquema principal de um grupo etário específico, estes estádios nunca existem de uma forma pura: estão sempre presentes alguns elementos do estádio precedente e do seguinte.” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, pp. 102,103).

Neste sentido, embora as características modais de cada estádio permaneçam como dominantes, elementos cognitivos de estádios anteriores e posteriores podem manifestar-se mais que o previsto.

No estádio pré-operatório, a existência de representações simbólicas vai permitir à criança poder utilizar uma inteligência diferente. O pensamento corresponde a uma ação interiorizada, assente na capacidade de simbolização, ou seja, a criança passa a poder representar objetos ou ações por símbolos. É o que designamos por ação simbólica. É ao falar, brincar ao faz de conta, ou ao desenhar, que a criança exerce a função simbólica, isto é, representa uma coisa por outra. Assim, a criança neste estádio, manifesta a função simbólica através da linguagem, do desenho, do jogo simbólico entre outros.

Uma das características que marca este estádio, ao nível do pensamento, é o egocentrismo. Este define-se pelo entendimento pessoal de que o mundo foi criado para si, e pela incapacidade de compreender as relações entre as coisas. A criança não compreende o ponto de vista do outro, porque se centra no seu ponto de vista, está autocentrada. Este egocentrismo, que é muito marcado no início deste estádio, vai sofrendo uma parcial descentração à medida que se aproxima do estádio seguinte.

Este estádio encontra-se subdividido em dois subestádios, o pensamento pré-conceptual (entre os 2 e 4 anos de idade) e o pensamento intuitivo (entre os 4 e 7 anos).

No pensamento pré-conceptual, segundo Tavares *et. al.*, (2007), a criança domina um pensamento mágico, onde os desejos se tornam realidade, sem preocupações lógicas, uma imaginação prodigiosa que tudo permite explicar.

Surgem também neste subestádio outras características de um pensamento mágico como o animismo (atribuição de emoções e pensamentos a objetos inanimados), o realismo (a realidade é construída pela criança, tudo o que ela pensa existe), finalismo (as ações interessam pelos resultados práticos), e artificialismo (explicação dos fenómenos naturais como se fossem produzidos pelo ser humano).

A partir dos 4 anos de idade a criança apresenta um pensamento intuitivo, e portanto, demonstra já uma atitude mais descentrada, o que abre caminho para a resolução de alguns problemas e a realização de várias aprendizagens. No entanto, este pensamento é irreversível, isto é, a criança está sujeita às configurações perceptivas sem compreender a diferença entre as transformações reais aparentes. A criança pode frequentemente classificar e seriar objetos por aproximações sucessivas, embora sem uma lógica de conjunto. É, também, durante o pensamento intuitivo que a criança começa a desenvolver a linguagem.

Um importante pressuposto pedagógico da teoria de Piaget é, que, o desenvolvimento cognitivo é acompanhado pela ação do sujeito e depende desta. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), o desenvolvimento das capacidades cognitivas não é fixado à nascença, mas sim uma função da ação apropriada durante cada estágio específico. É pois, neste sentido, que para a criança aprender, precisa desenvolver ações apropriadas ao seu estágio de desenvolvimento, e portanto, as crianças de um estágio específico, estão particularmente aptas a assimilar experiências de tipos específicos. O desenvolvimento cognitivo encontra assim, uma estreita relação/ interação com as situações quotidianas que a criança vai experimentando.

Segundo Piaget, esta atividade de assimilar certas experiências do meio circundante, força a criança a acomodá-las ou a internalizá-las. É esta internalização de experiências que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Segundo este teórico, este desenvolvimento é ainda mais completo quando as crianças assimilam experiências do seu meio, porque só então, são capazes de internalizar ou acomodar essas experiências.

De um modo mais específico Tavares et. al., (2007, p.38) explica que o desenvolvimento cognitivo,

“ocorre através de mudanças nas estruturas do conhecimento, como resultado da presença de mecanismos específicos de adaptação, tais como a assimilação, a acomodação e a equilíbrio”.

Clarificando, perante uma nova experiência, a criança realiza uma assimilação nos seus esquemas mentais existentes, integrando desta forma o meio no seu organismo. Ao receber essa nova informação, os esquemas mentais pré-existentes vão assim reajustar-se em função das experiências do meio, realizando uma acomodação, uma vez que o organismo irá submeter-se às exigências exteriores, adequando-se ao meio.

À interação entre estes dois meios (interno e externo) dá-se o nome de adaptação, que reflete a modificação das estruturas mentais do sujeito, e a percepção do mesmo em relação ao seu meio. Assim, de forma a gerar-se um equilíbrio entre o meio e as estruturas mentais do indivíduo, é gerado um processo cognitivo autorregulador entre a assimilação e a acomodação que se denomina de equilíbrio. Desta forma, ao longo do processo de equilíbrio vão se adquirindo estados de equilíbrio de adaptação mais estáveis. Esta equilíbrio é, então, o ato de balanceamento entre as antigas e as novas percepções e experiências.

Uma das questões que Piaget (1972) procurou responder, diz respeito aos fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo. Segundo este autor, o desenvolvimento encontra-se dependente de quatro fatores, a hereditariedade ou maturação interna, que diz respeito ao papel do crescimento orgânico no desenvolvimento dos indivíduos; a transmissão social, em que, integrada numa sociedade a criança interage com o meio físico e social; e a equilíbrio, que consiste num mecanismo interno e autorregulador através do qual uma nova aquisição se deve equilibrar com as anteriormente adquiridas. Este fator tem uma função equilibrante em relação aos anteriores, na medida em que é pela equilíbrio que o sujeito se adapta ao meio, isto é, que a sua inteligência progride no sentido de um pensamento cada vez mais complexo.

No que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial da criança em idade pré-escolar, este período apresenta-se como a etapa de maior desenvolvimento da socialização da criança. É neste período que a criança vai adquirindo uma compreensão

cada vez mais aprofundada de si própria, do seu lugar e papel num contexto social específico.

Este é um período crucial pois a criança inicia a construção das regras e normas sociais, significados culturais da sociedade onde esta se integra, e, desenvolve o seu autoconceito, aspetos que poderão persistir ao longo da vida.

Perante uma perspetiva psicodinâmica, a criança é confrontada com um conjunto de emoções sentimentos e conflitos com que se vai deparando ao longo desta etapa. Desta forma, implica que, a criança deva “lidar com os próprios sentimentos de autonomia e independência para que gradualmente possa controlar o ambiente físico e social onde se encontra” (Tavares, *et. al.*, 2007, p. 55).

O modo como a criança resolve estes conflitos psicossociais foi estudado por vários teóricos psicodinâmicos, principalmente por Erik Erickson. Como já referimos, Piaget, defendeu a importância da equilibração enquanto mecanismo promotor do desenvolvimento cognitivo, existindo também, um impulso intrínseco para a aquisição de sistemas de pensamento mais complexos.

Segundo Sprinthall & Sprinthall (1993), paralelamente, Erikson, defende algo semelhante para o crescimento pessoal da criança. Este teórico formulou um quadro de referência em termos de estádios de crises, concebendo definições bipolares da crise de cada estágio. O termo crise neste contexto não é perspectivado com carácter dramático mas,

“para designar um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma, ou outra direção, escolher este, ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação” (Erikson, 1976, p. 14).

Assim, segundo Erikson, a criança em idade pré-escolar encontra-se no estágio de crise iniciativa *versus* culpa. Neste estágio a criança já se exprime com mais à vontade, fisicamente e verbalmente. Realiza atividades diversificadas afirmando a sua identidade.

A descoberta de si próprio passa pela sua identificação face à masculinidade e à feminilidade. Sprinthall e Sprinthall (1993), alertam para as consequências negativas do adulto punir a criança, que expressa o seu desejo natural de se afirmar como mulher ou homem. Pois, as crianças neste estágio, podem expressar diretamente a sua masculinidade ou feminilidade crescente, sendo que os rapazes podem inesperadamente

desenvolver um grande interesse pelas mães, e as raparigas um grande interesse pelos pais, sendo que as crianças se podem envolver numa relação de rivalidade com os progenitores do sexo oposto. Este estágio marca também a possibilidade das crianças tomarem iniciativas sem sentimentos de culpa.

“À medida que as crianças em idade pré-escolar enfrentam um mundo social cada vez mais alargado, aumentam os desafios e necessitam de desenvolver comportamentos mais significativos para responder a esses desafios. Pede-se às crianças que assumam mais responsabilidades. No entanto podem surgir sentimentos desagradáveis de culpa se as crianças não são responsabilizadas, sentindo-se muito ansiosas”. (Santrok, 1996)

Erikson (cit. Sprinthall e Sprinthall, 1993) sublinha, também, a importância do jogo e do brincar neste estágio. Nos seus trabalhos, este autor refere que na idade pré-escolar a criança poderá desenvolver o sentido de humor e a capacidade de aprender a rir de si própria. Nesta linha de ideias Erikson (cit. Sprinthall e Sprinthall, 1993, p.149) refere:

“Não tentemos avançar demasiado em direção a uma educação formal precoce das crianças neste estágio. Uma educação básica estruturada, demasiado exaustiva nas áreas da leitura matemática e escrita poderá inibir a criança, reduzir o seu sentido de finalidade saudável, e restringir o desenvolvimento da criatividade”.

Assim, neste estágio, é de extrema importância que sejam dados à criança momentos para que esta brinque e jogue, sendo que estes fatores são imprescindíveis ao seu desenvolvimento pleno e saudável.

Lev Vygotsky, teve também uma importante contribuição no que diz respeito às teorias cognitivistas. Este veio complementar a teoria cognitivista de Piaget, com a sua perspectiva construtivista social, concebendo uma teoria onde o indivíduo se desenvolve como resultado de um processo sócio-histórico, e onde enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem.

Na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky os processos psicológicos fundamentam-se nos processos sociais, partilhados entre a criança e o adulto. Esta teoria assenta, assim, na influência de fatores externos do meio e da interação da criança com outros indivíduos desse meio. Neste sentido, para este autor, o processo de desenvolvimento depende necessariamente do meio, dos outros mais próximos, eles próprios, constituindo-se como transmissores do meio mais longínquo. Neste contexto, as possibilidades que a criança tem de progredir, ao nível cognitivo, dependem do seu desenvolvimento anterior a todos os níveis.

Segundo Sousa (2005), a influência do meio social no desenvolvimento do sujeito torna-o ativo e interativo, na medida em que constrói o seu conhecimento através de instrumentos e sinais, oriundos do meio cultural. Na mesma linha de ideias, Moll (1996, p. 43) sublinha que,

“a atividade mental é exclusivamente humana. É o resultado da aprendizagem social, da interiorização de signos sociais e da interiorização da cultura e das relações sociais. O desenvolvimento mental é, em essência, um processo sociogenético”.

Assim, para Vygotsky, as funções superiores da mente não se constroem apenas de dentro para fora, sendo que a criança não é apenas um produto de um reflexo passivo do meio, uma vez que as funções superiores resultam da apropriação e interiorização das regras, instrumentos e sinais, num contexto de relação e interação com os outros.

Desta perspetiva surge o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que, de acordo com Vygotsky (1998), é a distância entre o desenvolvimento real da criança, que se determina através da solução independente de problemas, e o nível do seu desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros indivíduos mais capazes.

Segundo Salvador (1994), a aprendizagem situa-se pois nesta zona, pois, o que a criança é capaz de realizar no presente com a orientação de um adulto, será no futuro, capaz de fazer por si mesma.

“o processo de desenvolvimento não coincide com o de aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o de aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 1973, p. 39).

À luz desta afirmação, o foco essencial da aprendizagem é que concebe a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ativa na criança, um conjunto de processos internos de desenvolvimento proveniente das relações/interações com os outros. O processo de aprendizagem é, portanto, uma fonte de desenvolvimento que ativa novos processos que não podiam desenvolver-se por si mesmos, sem a aprendizagem. Desta forma, para Vygotsky, a pedagogia cria processos de aprendizagem que conduzem o desenvolvimento e essa sequência de ações resulta em zonas ou áreas de desenvolvimento proximal.

Jerome Bruner (1966), foi um dos teóricos que defendia uma posição cognitivista gestaltista, no que diz respeito às teorias da aprendizagem. O interesse deste autor, focaliza-se na organização cognitiva, na compreensão e na aprendizagem.

Rafael (2005) refere que Bruner, opondo-se às abordagens de natureza comportamentalista, defende que a aprendizagem é um processo ativo, de construção de novas ideias e conceitos, baseados nas experiências anteriores do indivíduo. A seleção de informação, a criação de hipóteses, e a tomada de decisões assumem-se como sendo imprescindíveis no processo de integração de novas experiências no conhecimento e nos referenciais já existentes do sujeito.

A teoria de Bruner (1966) asenta, assim, em quatro princípios fundamentais; (i) o tipo de experiências de aprendizagem que mais eficazmente desenvolvem no indivíduo uma predisposição para a aprendizagem ou motivação; (ii) como deve ser estruturado o conhecimento para que possa ser entendido pela criança; (iii) as condições mais eficazes para a apresentação dos conteúdos; e, por último, a natureza dos reforços e punições no processo de aprendizagem e ensino. Passamos agora a especificar cada um deles.

O primeiro princípio de Bruner é centrado na motivação do indivíduo, e especifica as condições que predis põem cada sujeito para a aprendizagem.

“Nos princípios de Bruner está implícita a crença de que, quase todas as crianças possuem uma «vontade de aprender» inerente”. (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 239)

Na verdade, o primeiro princípio de Bruner focaliza-se nos fatores culturais, motivacionais e pessoais que influem no desejo de aprender. Este desejo de aprender está intimamente relacionado com as motivações intrínsecas da criança.

Assim, para este autor, a motivação é entendida como a predisposição que a criança revela para a aprendizagem e resolução de problemas. Esta predisposição de que aqui falamos encontra-se assim condicionada pelos conhecimentos previamente adquiridos das crianças, pelo meio social em que se inserem, e pelo tipo de relação/interação que se estabelece entre o educador e a criança.

No que diz respeito à resolução de problemas, esta implica que as crianças se lancem na procura de alternativas. É neste sentido que cabe ao educador facilitar e regular a exploração de alternativas por parte das crianças.

“Dado que a aprendizagem e a resolução de problemas exigem a exploração de alternativas, esta constitui o fulcro do problema e é crítico na criação de uma predisposição para a aprendizagem a longo prazo” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 240).

Segundo Bruner (1966) esta exploração de alternativas envolve três aspetos fundamentais: a ativação ( que diz respeito à ativação da exploração através um nível óptimo de incerteza, que consiste na adequação de problemas suficientemente difíceis para que a motivação intrínseca da criança e a curiosidade da criança possa, por si só, ativar a exploração); a manutenção ( uma vez ativada a exploração terá de ser mantida, neste contexto o educador surge como um elemento fundamental, pois, este será o guia das crianças nas experiências de aprendizagem); e, finalmente, a direção ( para que a exploração tenha um efeito significativo terá de ter uma direção, portanto deverá ser conhecido o objetivo da direção e saber que a exploração de alternativas vai ao encontro do objetivo a alcançar).

O segundo princípio de Bruner, baseia-se na estrutura que qualquer assunto ou tema, qualquer corpo de conhecimentos pode ser organizado de uma forma ótima para poder ser compreendido pela criança. Neste contexto, Rafael (2005) lembra que é necessária uma forma de representação do conhecimento adequada à representação da criança e portanto, adequada ao seu nível de desenvolvimento. Deste princípio surge o conceito de *currículo em espiral* proposto por Bruner, que parte da tese de que, qualquer matéria pode ser estudada, desde que se recorra a uma adequação ao nível de desenvolvimento da criança.

Relativamente ao terceiro princípio apresentado por este autor, a sequência, o educador deverá desenvolver sequências de aprendizagem, partindo do simples, para o complexo, do concreto para o abstrato, do específico para o geral, dos factos para os conceitos. Segundo Bruner (1966), não existe uma sequência única que se aplique a todas as crianças em todas as situações, mas provavelmente a melhor sequência de apresentação segue a ordem de desenvolvimento: da representação motora, para a icónica e depois para a simbólica.

Finalmente o último princípio de Bruner, diz respeito à natureza dos reforços e punições no processo de ensino e aprendizagem. Segundo este autor, a aprendizagem requer reforço. Para atingir a mestria de um problema, temos de receber informação retroativa sobre o que estamos a fazer, e portanto os resultados têm de ser conhecidos na altura exacta em que o aluno avalia o seu próprio desempenho e não precocemente, sob a pena de o aluno se perder nas suas explorações. Se, pelo contrário a informação for dada posteriormente, correr-se-à o risco de ter ultrapassado o ponto em que a informação seria útil para o aluno.

Finalizando, Bruner foi um teórico defensor da aprendizagem pela descoberta. Para este, os factos e as relações que as crianças descobrem a partir das suas próprias explorações são mais passíveis de ser utilizados e tendem a ser mais bem retidos.

Tal como Piaget, que estudou as crianças no seu contexto de vida, Bruner, perspetivou a aprendizagem numa linha interacionista e construtivista. Este sublinha que a aprendizagem deve ser organizada com recurso ao método da descoberta, pois estando no estágio pré-operatório, as experiências das crianças no período pré-escolar, devem favorecer a manipulação de objetos e materiais e a contactar com fenómenos físicos de forma a ir interiorizando progressivamente as aprendizagens.

Atualmente a aprendizagem assenta, assim, numa perspetiva construtivista que se fundamenta, sobretudo, na construção de estruturas cognitivas através da ação. Esta perspetiva construtivista da aprendizagem, defende que a ação educacional deve tratar de incidir sobre a atividade mental construtiva do aluno. A criança deve, assim, a partir de aprendizagens significativas construir, modificar, diversificar e coordenar os seus esquemas mentais, estabelecendo, deste modo, redes de significados que contribuam para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, é dada à criança a oportunidade de desempenhar papel ativo e interventivo no processo de ensino e aprendizagem, o qual é guiado e sustentado pelos adultos, que,

“desempenham com maior eficácia a função de «fazer andaimes» e «sustentar» os progressos das crianças, são aqueles cujas intervenções no decurso da interação são *contingentes* aos progressos e dificuldades que as crianças experimentam na realização das tarefas” (Salvador, 1994, p. 139).

Pois, na verdade, “a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si

mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno aprenda a aprender” (Salvador, 1994, p. 137)

## 4. Os desafios da metodologia de trabalho de projeto

### 4.1. O conceito de projeto

O conceito de projeto,

“...é um daqueles conceitos cuja história é marcada pela apropriação que dele foram progressivamente fazendo várias áreas do conhecimento, de tal forma que hoje se torna difícil precisar a sua identidade concetual e semântica (Costa cit. Mendonça, 1999, p. 14).

Perante esta afirmação, podemos constatar que a palavra projeto poderá abranger uma multiplicidade de sentidos mediante o contexto em que é utilizada. Torna-se, pois, necessário clarificar este conceito quer no que respeita à sua história, quer à sua evolução concetual, e ao sentido que lhe é atribuído atualmente.

Segundo Boutinet (1990), o termo projeto terá surgido no decorrer do século XV, sob as duas formas de *purjet* e de *project*, com conotações de ordenação espacial em ligação com a etimologia latina do verbo *projicio*, (projetar, expulsar). Historicamente, a palavra e o conceito foram utilizados primeiro, por arquitectos do renascimento italiano, como Filippo Brunelleschi, que no século XV introduziu duas inovações na prática arquitectural da altura. Este conjugou um conjunto de perspectivas de forma a obter a representação geométrica da estrutura futura da sua obra, ou seja no seu “projeto”. Brunelleschi racionalizou assim a arquitectura e ofereceu uma nova perspectiva temporal – uma abordagem que tornou possível a separação entre o planeamento e a performance, o projecto e a implementação.

A história do conceito de projeto com recurso à arquitetura é, assim, extremamente relevante, devido à importância da dimensão espacial em toda a tentativa de antecipação, colocando por outro lado, o que pode ser a articulação entre conceção e realização.

No entanto, foi por volta da primeira metade do século XX que o conceito de projeto ressurgiu ao olhar das produções filosóficas associado a um outro conceito, o de intencionalidade. Boutinet (1990) refere mesmo que, projeto e intencionalidade conservam laços estreitos, na medida em que constituem as duas manifestações privilegiadas de uma consciência que se quer visada. É pois, neste sentido, que afirma:

“O projeto traduz a capacidade de devir do homem, aquilo que ele pode ser, em razão da sua liberdade(...) o projeto será aquilo que permite revelar o homem, ou melhor, o ser do homem; o homem revela-se no projeto que se quer, ele próprio, compreensão da existência”. (Boutinet, 1990, pp. 53-55).

Passamos agora a apresentar a abordagem teórica em torno do conceito de projeto. Segundo Macedo (1995), a abordagem teórica do termo projeto, desenvolve-se em campos relativamente valiosos, o campo filosófico, psicológico e sociológico.

“O termo projeto so por si, ressalvadas as devidas distâncias, é como a palavra «amor»: forte, fundamental, faz parte do vocabulário considerado de significado universal mas que só ganha verdadeiramente sentido no contexto de que é parte e na dinâmica que ele próprio desencadeia” (Macedo, 1995, p. 99).

No campo filosófico, os trabalhos filosóficos sobre o projeto encontram-se marcados pela fenomenologia alemã e pelo existencialismo francês. No entanto, segundo Boutinet (1990), este terá surgido pela primeira vez por Fichte, definido na relação com o «eu» cuja essência é a própria temporalidade e a liberdade definidas no projeto. Assim, cada um de nós, não é mais que “um «projeto de mundo» e, o movimento representado pela liberdade existente em cada sujeito de se orientar para o que não é, numa relação entre o sujeito e objeto faz-se, e compreende-se, na construção do projeto” (Macedo, 1995, pp. 100,101).

É neste sentido que o projeto no campo filosófico é centrado no homem e na sua ação, visando a mudança no mundo através de si. O projeto surge, assim, como o modo do «ser» entrar em relação com o tempo futuro e com o espaço a recriar, e constitui-se no modo do ser existir no mundo.

No campo da psicologia, a investigação desenvolvida acerca deste conceito é originária de um universo cultural americano. Peirce, W. James e Dewey foram os primeiros nomes a surgir em trabalhos sobre uma psicologia de projeto. Estes eram baseados na ideia base do pragmatismo, segundo a qual, toda a atividade humana tem uma relação com um determinado fim que ela própria define. É pois, esta ideia base, que nos remete para uma definição de projeto como uma aprendizagem finalizada, que Dewey desenvolve o seu método do aprender fazendo, que significa que a aprendizagem se faz por contacto direto com a experiência, salientando o papel do ser humano na transformação da sociedade. Esta implicação do sujeito-aluno na construção e realização do projeto, permitir-lhe selecionar os seus próprios objetivos a atingir, e os

conhecimentos e capacidades a desenvolver, contribuindo, desta forma, para o seu sucesso escolar.

Também no campo da psicologia, é dada visibilidade ao termo projeto, no olhar dos chamados «psicólogos da motivação» como Atkinson, que, privilegiando quer uma referência temporal, quer uma referência espacial, define projeto como uma necessidade de realização do indivíduo. Privilegiando a dimensão temporal, Nuttin (cit. Macedo, 1995, p.73) refere, “a atividade passa-se no presente, mas ela é estimulada e orientada pelo objeto-fim-futuro”. Isto é, a atividade no tempo, coincide com a própria definição de projeto. Por outro lado, Fraise nos seus trabalhos acerca da dimensão temporal trabalhou o conceito de projeto tendo em conta dois parâmetros, o horizonte temporal e a atividade momentânea. Este «psicólogo da motivação» sublinha que:

“Diferentes estilos de vida das pessoas, ou a diferente relação da mesma pessoa perante diferentes atividades, traduz, ou é marcada pelo horizonte temporal adotado, isso é, pela construção ou não de projetos, de acordo com as características intrínsecas, do indivíduo, das suas motivações e aspirações” ( Fraise cit. Macedo, 1995, p. 102).

Podemos assim dizer que, a conceção do projeto perante uma abordagem psicológica, é desta forma, marcada por um processo de formulação de finalidades com as suas incidências motivacionais.

No campo da sociologia, surgem nomes como Touraine na formalização mais significativa do ponto de vista sociológico, do conceito de projeto, nomeadamente ao envolver o sujeito ator social e o seu projeto pessoal, numa relação de dialética entre quatro níveis, ou tipos de projeto aos quais Touraine denominou de: ausência de projeto ou «retirada», projeto individual, projeto coletivo e projeto organizacional.

No domínio da educação, é feita constante referência ao conceito de projeto e este reflete-se no debate atual acerca da qualidade de respostas educativas e o seu impacto no sucesso escolar dos indivíduos. É pois, neste sentido, que após uma breve abordagem concetual de projeto, passamos agora, a aprofundar de acordo com o foco do estudo, os projetos de intencionalidade pedagógica, e o sentido de projeto em educação.

Segundo (Barbier, 1996), a aparição do projeto pedagógico é relativamente recente. Os projetos foram introduzidos no início do século, a partir dos trabalhos de Dewey e Kilpatrick que realizaram vários ensaios acerca desta temática. Segundo Vasconcelos (1998), a introdução dos projetos em contextos escolares, encontra-se

ligada, ainda na Europa, ao movimento designado como “Escola Nova”, e às suas concepções de aprendizagem ativa “pela vida e para a vida”, na obra de Décroly, Cousinet e Freinet. A “Escola Nova” veio assim, fazer frente a uma pedagogia meramente transmissiva praticada pela escola conhecida como “Escola Tradicional”, cujos objetivos para a educação de infância, se baseavam segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), na transmissão de um património perene e na aquisição de capacidades pré-académicas, na aceleração das aprendizagens, e na compensação dos défices que obstaculizavam a escolarização.

A “Escola Nova” veio assim quebrar com esta concepção de aprendizagem, pois, segundo este movimento, “a aprendizagem é ativa. Envolve uma atuação do espírito; envolve um processo ativo de assimilação orgânica iniciado internamente. De forma que, literalmente devemos partir da criança e por ela nos dirigirmos. É ela e não a matéria em estudo, o que determina a quantidade e qualidade da aprendizagem” (Dewey cit. Gambôa, 2011, p. 54).

Kilpatrick (2007), num dos seus ensaios dedicados ao *Método de Projeto*, procurou encontrar um conceito unificador que reunisse aspetos relevantes do processo educativo. Tal conceito deveria “ênfaticamente preferencialmente a ação como atividade intencional, própria da vida real, em toda a sua complexidade, enquanto pedaço de vida” (Gambôa, 2011, p. 55). Assim, atualmente a noção de projeto, adotada no sentido da raiz latina do termo *projectus*, “lançado para a frente”, traduz esse ato intencional projetado sobre o futuro, reivindicando assim um lugar na pedagogia.

Atualmente, segundo Costa (2007), a valorização do ser humano, da sua autonomia e das suas capacidades enquanto autor do seu destino, as exigências sociais de criatividade e de inovação, os intentos de intervir no futuro e de o conter dentro de limites previsíveis, transformaram o projeto em símbolo da modernidade e os projetos numa das marcas da sociedade contemporânea nas mais diversas áreas de atividade.

Também, na educação em geral, e nas escolas, em particular, a metodologia de projetos, tem vindo a assumir um peso cada vez maior na conceção, planificação e realização de diversas atividades. Neste sentido, passamos seguidamente a abordar a metodologia de trabalho de projeto.

## 4.2. A metodologia de trabalho de projeto

Como mencionamos anteriormente a ideia de projeto pedagógico é algo recente, e teve as suas origens no pensamento pragmático norte-americano, que teve como principais representantes, entre 1915 e 1920, J.Dewey e W.H.Kilpatrick. Ambos se opunham às chamadas pedagogias tradicionais, procurando uma pedagogia progressista, na qual a criança seria o principal ator da sua formação, e portanto a aprendizagem deveria ocorrer através de métodos que visassem primeiro o interesse da criança. Na verdade, Dewey (1992, p. 17) afirma que:

“O verdadeiro método pedagógico consiste primeiro, em tornarmo-nos inteligentemente atentos às aptidões, às necessidades, às experiências vivenciadas pelos educandos e, em segundo lugar, em desenvolver estas sugestões de base de tal forma, que elas se transformem num plano ou num projeto que, por sua vez, se organize num todo assumido pelo grupo. Noutras palavras, o plano é um empreendimento cooperativo (...) ordenado pelas contribuições de todos aqueles que se empenham em comum na mesma experiência educativa. É graças a uma troca recíproca do professor e dos alunos que se faz este crescimento, o professor recebe mas não tem medo de dar. O ponto essencial a reter é que o projeto cresce e toma forma graças a um processo de inteligência socializada”.

Importa neste sentido, esclarecer o conceito de modelo pedagógico e a sua implicação na qualidade da intervenção educativa.

“O modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.34)

O conceito de modelo pedagógico refere-se, a um sistema educacional compreensivo, que se caracteriza por um culminar num quadro de valores numa teoria e numa prática fundamentada.

Relativamente à metodologia de trabalho de projeto, Costa (2007), sublinha que, ao trabalhar por projetos, estamos a reportar-nos a um modelo pedagógico que reconhece que o aluno tem um papel importante na construção do seu processo de aprendizagem, a uma conceção do professor que, enquanto profissional, se assume como agente de inovação e mudança, e as escolas entendidas como unidades organizacionais de decisão.

Assim sendo, importa que o educador construa, a partir de um modelo pedagógico, um modelo curricular que respeite as crianças, os seus interesses e

necessidades, e que, oriente a sua práxis pedagógica quotidiana, nas suas diversas dimensões curriculares, pois,

“o modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um habitus para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34).

Em rutura com a chamada escola tradicional, Dewey (cit. Gambôa, 2011) refere que, a criança e o currículo são simplesmente dois limites que definem um único processo. De modo que, partir da criança e dos seus interesses não é alienar o currículo, mas integrar o currículo não pode significar anular os interesses da criança, e muito menos a sua postura ativa como produtor ou reconstrutor do conhecimento. Assim sendo, a criança e o currículo não existem como dois lados dicotómicos, mas como elementos com identidade própria, entrelaçados numa corrente em desenvolvimento.

“ A questão é a criança. São os seus poderes presentes que se devem afirmar, as suas capacidades atuais que se devem exercitar, as suas atitudes que se devem realizar. Mas a não ser que o professor saiba, judiciosamente e inteiramente, a realidade que está envolvida naquilo a que chamamos currículo, ele desconhecerá o poder, a capacidade ou a atitude presentes, bem como o método de as afirmar, exercitar e concretizar” (Dewey, 2002, p. 178)

Um currículo pré-estabelecido não será, portanto, adequado para a resolução de problemas numa sociedade em mudança. O currículo deve centrar-se sim, nos interesses e necessidades da criança, que emergem da sua experiência, como ponto de partida para uma práxis pedagógica intencional e de qualidade.

A metodologia de trabalho de projeto assenta, pois, num quadro de valores que considera a criança como um ser competente e ativo, e a sua experiência de vida, como o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem.

É neste contexto que, seguindo o pensamento de Dewey, Gambôa (2011) defende que a educação não é a preparação para a vida, é a própria vida. Assim, sendo considerada como vida, a educação deve criar as condições para que cada sujeito desenvolva um conjunto de hábitos e atitudes que lhe permitam, acima de tudo, a aprender a continuar a aprender pela experiência.

O verdadeiro conteúdo da aprendizagem encontra-se, assim, na experiência da criança e no seu desenvolvimento qualitativo quando educativamente orientada. É neste sentido que a metodologia de trabalho de projeto pretende dar um rumo à atividade da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente, num processo que ela vai prosseguindo e projetando no tempo, a sua ação futura.

Segundo Cortesão (1990, p.89), o trabalho de projeto pode ser definido como:

“uma atividade intencional através da qual o ator social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real”.

Na mesma linha de ideias, Leite, Malpique, & Santos (1989, p. 140) referem que,

“ Trabalho de projeto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social. Envolve ainda uma permanente interação teórica/prática e considera à partida os recursos e limitações existentes. Trabalhar em projeto contempla recolha e tratamento de dados, estudo de propostas de solução e avaliação contínua”.

Falar de trabalho de projeto, é, então, falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas. A particularidade do trabalho de projeto encontra-se na procura constante em encontrar soluções para um determinado tema, ou problema, que pode surgir das crianças, educadora, ou de qualquer situação que se inscreva nos interesses e motivações das crianças. É este problema, e atitude investigativa, que comandam o desenvolvimento subsequente do projeto.

Importa, no entanto, esclarecer que os projetos realizados com as crianças, segundo Silva (1998), apresentam um conjunto de fatores que os caracterizam na sua essência.

Em primeiro lugar, os projetos assumem uma construção progressiva. Queremos com isto dizer que um projeto se vai concretizando através de um processo que, não pode à partida, ser inteiramente previsto. É nesse sentido que a sua flexibilidade irá permitir adaptar os meios aos fins. A sua construção progressiva determina assim, as suas diferentes fases, que se interligam ao longo de todo o processo.

“Porque um projeto tem de ter em conta as condições objetivas, torna-se necessário recolher informações que permitam conhecer melhor a situação ou definir com mais clareza o problema, inventariar os recursos disponíveis e os que se poderão disponibilizar, realizar balanços periódicos que permitem introduzir correções no processo. É face a esses condicionalismos objetivos que se situam as decisões subjetivas: a escolha de soluções mais adequadas, as formas de rentabilizar as potencialidades e de ultrapassar as dificuldades de modo a chegar onde se deseja” (Silva, 1998, pp. 94,95).

São pois, estas etapas esclarecidas, que passam pela recolha de informação necessária para desenvolver e corrigir o processo, que se designa por metodologia de projeto.

Em segundo lugar, importa situar o projeto num tempo e espaço determinados. Cada contexto é característico de si próprio, e como tal, o projeto apenas adquire sentido quando o contexto lhe diz respeito. Desta forma se depreende que,

“porque o projeto adquire sentido em relação a um determinado momento dessa história, pode dizer-se que a sua evolução, situando-se no presente, tem em conta o passado, e aponta para um futuro que pretende influenciar. O projeto tem, assim, uma dimensão temporal que articula o passado, presente e futuro, num processo evolutivo que se vai construindo.” (Silva, 1998, p. 95)

Em terceiro lugar, correspondendo a um desejo, intenção ou interesse de se realizar algo, o projeto adquire um carácter mobilizador e dinamizador, marcado pelo envolvimento e empenho dos seus atores/intervenientes.

Deprendemos assim, que, como consequência das características que acabamos de evidenciar, o projeto desencadeia determinadas perspetivas e funções que assumem particular importância em educação:

- A globalização, no sentido em que, as diversas atividades de um projeto tomam sentido em relação a uma finalidade, que as ultrapassa e integra. Daí a importância que os diferentes momentos de concretização do projeto sejam coerentes com finalidade e sentido.

- A autonomia, pois, os projetos visam dar autonomia aos seus intervenientes, de modo que estes atuem como agentes dessa mudança, sendo lhes dada a liberdade e capacidade de decidir e influenciar o futuro que desejam.

Por conseguinte, a autonomia de que aqui falamos, está intimamente relacionada com a participação, uma vez que existe uma contribuição coletiva dos vários intervenientes do projeto, a fim de delinear as conceções, decisões, formas de execução e avaliação do projeto, que se encontram a desenvolver.

“Num projeto vive-se um tempo prolongado e faseado, o que quer dizer que se desenrola no presente, com referência ao passado e projetando para o futuro. (...) É muito claro no entanto, que este possui um início, um meio e um fim onde se geram produtos que são comunicáveis, dados a conhecer e que ao serem compreendidos são avaliados e dão origem a outras interrogações.” (Mendonça, 1999).

A fim de facilitar a compreensão das diferentes fases que constituem o trabalho de projeto, passamos agora a explicitá-las:

### **FASE 1 – Definição do problema**

Segundo Vasconcelos et al. (2012), numa primeira instância é realizada a formulação do problema ou as questões a investigar, que surgem das motivações intrínsecas das crianças. “O trabalho de projeto apoia-se na motivação intrínseca. Este investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias atividades despertam” (Katz e Chard, 1997, p. 23).

Segundo Vasconcelos (1998), estabelecem-se conversas em grande e pequeno grupo onde as crianças partilham os seus saberes, opiniões e interesses, através dos quais se pode construir uma “teia” ou rede de ideias com a colaboração do educador. Nesta primeira fase, o papel do educador é fundamental, pois é sua função mediar a conversa, fomentar a discussão e dar oportunidade a todas as crianças de colaborarem com as suas ideias, ajudando o grupo a tomar consciência das suas possíveis ações futuras. Desta forma, existe uma troca de ideias onde as crianças partilham os seus conhecimentos prévios acerca da temática a ser trabalhada e o que querem saber mais.

### **FASE 2 - Planificação e desenvolvimento do trabalho**

A fase da planificação relaciona-se com a escolha dos meios, pela preparação e planeamento do trabalho. Decide-se por onde e começar, onde se vai e como se vai fazer.

Segundo Vasconcelos (1998), nesta fase, as crianças começam já a ter consciência da orientação que querem tomar. Dividem-se tarefas, divide-se quem faz o quê, organizam-se os recursos necessários, entre outros aspetos. O educador tem também nesta fase um papel imprescindível que se prende com a observação e organização do grupo, facilitar o debate entre as crianças e orienta-las, promovendo desta forma novos momentos e aprendizagem.

“Quando se aponta para a necessidade de um plano de ação ele será apenas uma antevisão da estrutura do trabalho, um momento de reflexão em grupo, para romper fronteiras no caminho a percorrer. Será um guião, e sendo assim estará sujeito a reformulações mediante a prática e os desvios aliciantes então surgidos. Haverá, portanto, uma grande flexibilidade e abertura na relação plano/concretização. Objetivos não pré-existem na planificação; surgirão no entanto, no desenrolar do projeto, consoante as intenções e as prioridades, e é o grupo que os irá definir” (Leite, Malpique, e Santos, 1989, p. 77).

A planificação do projeto deve, assim, possuir um carácter flexível de modo a incorporar modificações que decorrem do seu desenvolvimento, uma vez que ao longo

da realização do projeto podem surgir determinados momentos onde seja necessário voltar a planificar.

### **FASE 3 – Execução**

“As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental. Preparam previamente aquilo que querem saber, que perguntas desejam fazer. Podem, anteriormente, pesquisar em enciclopédias, atlas, livros, revistas.” (Vasconcelos, 1998, p. 142).

Assim sendo, nesta fase, as crianças iniciam um processo de organização da informação recolhida acerca do tema em estudo, voltando a pesquisar sobre o assunto a fim de aprofundar a informação recolhida, levando-as a realizar novas questões acerca do tema e, desta forma, a planear a sua atividade.

Segundo Vasconcelos et al. (2012), as crianças obtêm, assim, respostas às perguntas “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. Esta fase oferece também à criança a possibilidade de utilizar uma variedade de linguagens gráficas através das quais exprime e pode por em prática as aprendizagens desenvolvidas. Nesta fase o educador intervém ao nível dos recursos e materiais que disponibiliza às crianças que influenciam em grande parte a qualidade das aprendizagens das crianças.

### **FASE 4 – Divulgação/ Avaliação**

“Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim-de-infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente... Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se” (Vasconcelos, et al., 2012)

As crianças realizam uma síntese da informação adquirida, de forma a dar a conhecer à comunidade aquilo que foi aprendido. Socializam o seu saber, isto é, dá-se a conhecer à comunidade aquilo que as crianças aprenderam.

Relativamente à avaliação, as crianças e o educador debatem acerca das aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos no âmbito do projeto, comparando o que aprenderam com o que inicialmente sabiam acerca do assunto, e analisam o contributo de cada um para a realização do projeto. É através desta avaliação que as crianças podem ainda relançar-se em busca de novos projetos e pesquisas. Em suma, “a

avaliação que foi feita ao longo do percurso tem, no final um papel especial. Ela é globalizante – avaliação do produto final – e vai desencadear a consciencialização de novas questões surgidas, de novos problemas, mostrando assim que o processo é aberto, crescente, imparável” (Leite, Malpique, e Santos, 1989, p. 76).

Depois (e ao longo de todo o processo), é também avaliado o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos e ideias que serão posteriormente explorados.

### **4.3. Os projetos com as crianças**

Segundo Katz e Chard (1997), um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo, que geralmente é retirado do mundo que é familiar às crianças, e poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade e da natureza do tópico.

“O conteúdo dos projetos são o foco das relações entre as crianças e os adultos, são assuntos interessantes que dizem respeito à vida das crianças, dos familiares, ou acontecimentos sobre os quais elas querem aprender mais” (Mendonça, 1999, p. 9).

A criança em idade pré-escolar envolve-se intensamente na procura incessante da compreensão das suas experiências e do meio que a rodeia. Os projetos realizados com as crianças baseiam-se, assim, na motivação intrínseca da criança visando o desenvolvimento de aprendizagens significativas. É pois, neste sentido que, o conteúdo ou tópico de um projeto, é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças. Como refere (Dewey, 1989, p. 12),

“A educação deve começar por uma abordagem psicológica das capacidades, interesses e hábitos da criança. Deve ser constantemente referenciada a essa abordagem: capacidades, interesses, e hábitos devem ser continuamente interpretados, devemos aprofundar o que significam”.

Para Silva (1998), os projetos das crianças têm como referência implícita o seu desejo de crescer e aprender, e é influenciado pelo meio em que vivem, cabendo ao jardim de infância reconhecer os seus interesses e saberes para os ampliar e diversificar,

despertando novos interesses, e fomentando a curiosidade e o desejo de aprender ao longo da vida. Podemos assim dizer que, no trabalho de projeto,

“As crianças escutando-se a si próprias, descobrindo os seus interesses e motivações, deslindam progressivamente a intencionalidade que conferem às ações situadas. As crianças descobrem-se a si mesmas enquanto pessoas com dinâmica motivacional e com capacidade de agir intencional e racionalmente, no âmbito dessa dinâmica viva que são os seus interesses, criando quer propósitos quer rotineiros experienciais para desenvolvimento dos propósitos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 34).

A abordagem por projetos tem por principal objetivo, o desenvolvimento intelectual da criança, o qual pressupõe melhorar sua compreensão em relação ao mundo que a rodeia, incentiva-la a questionar-se e a resolver problemas, procurando fortalecer a sua sede de conhecimento, e, a vida da mente, que diz respeito, à sensibilidade emocional, moral e estética. No entanto, Katz e Chard (1997) referem que,

“o trabalho de projeto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las” (Katz e Chard, 1997, pg.10).

Neste sentido, o desenvolvimento de um currículo adequado do ponto de vista do desenvolvimento, deverá centrar-se principalmente em objetivos intelectuais, isto é, envolver as mentes das crianças de forma a aprofundar a compreensão das suas vivências e do seu ambiente ou contexto onde se insere e, desta forma, fortalecer a sua vontade de continuar a aprender.

Outro objetivo inerente à abordagem de projeto é que o jardim de infância seja entendido como vida, pois, as experiências escolares das crianças são experiências da vida real e do dia a dia; não são um afastamento da vida.

“Acredito que a escola é, em primeiro lugar, uma instituição social. Sendo a educação um processo social, a escola é simplesmente a forma de vida em comunidade, na qual tudo está agenciado e concentrado para conseguir o modo mais eficaz de levar as crianças a participar nos recursos herdados pela espécie humana e a usar as suas próprias forças para fins sociais. A educação, portanto, é um modo de viver e não uma preparação para a vida” (Dewey, 1989, p. 10).

Assim compreende-se ainda outro objetivo desta abordagem, onde se pretende que as crianças encarem o grupo que constituem, como uma comunidade.

“Os conteúdos dos projetos das crianças, porque emergem das suas vivências e dos seus próprios problemas, permitem que as crianças desenvolvam interações com um enfoque social

significativo e se sintam ligadas entre si, construam um *ethos*” ( Vasconcelos cit. Mendonça, 1999, p.50 ).

Os projetos realizados com as crianças equilibram, assim, as oportunidades de aprendizagem, e incentivam todas as crianças a participar, quer na sala de atividades, quer na instituição, e convive-se num clima onde as crianças aprendem que são competentes, e que podem contribuir de forma positiva, através das características individuais de cada uma.

Sendo a educação pré-escolar,

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...), implica que durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender”. (Ministério da Educação, 1997, p. 17)

Mas, esta postura a que chamamos de aprender a aprender, apenas se concretiza quando as crianças se encontram plenamente motivadas.

“O desejo e a vontade de aprender, são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano. (...) Os alunos motivados demonstram comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como tomar iniciativas, enfrentar desafios ou utilizar estratégias de resolução de problemas. Expressam também afetos positivos face à aprendizagem, como o entusiasmo, curiosidade e interesse. Estes são os alunos que farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e se sentirão melhores consigo mesmos” ( Skinner e Belmont cit, Lemos, 2005, p.193).

É, pois, neste sentido que acreditamos que o trabalho de projeto, possui um papel extremamente relevante na predisposição para aprender, pois apoia todo o processo que lhe está subjacente, na motivação intrínseca da criança, e desenvolve na criança um conjunto de predisposições desejáveis, sentimentos e atitudes que despoletam na criança o desejo de aprender.

As predisposições de que aqui falamos, incluem a curiosidade, o humor, a generosidade, a criatividade, o imaginar, o prever, o ser persistente, aberto a saberes desconhecidos e a gostar de aprender.

“Investir na curiosidade e desejo de aprender, é investir na preservação ou no fortalecimento do ímpeto exploratório, e garante a disposição para aprender ao longo da vida. Uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante, disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e implicação. O desafio da educação não é apenas o de manter viva esta motivação intrínseca, mas o fazer com que se expanda a todos os domínios da realidade” (Portugal & Laevers, 2010, p. 38).

O interesse é uma das predisposições que os projetos com as crianças despoletam. Este traduz-se como a tendência para um indivíduo se envolver suficientemente numa atividade, para a desenvolver durante um longo período de tempo. O interesse pode também ser associado à motivação intrínseca, Katz e Chard (1997), alertam para o papel do educador no fortalecimento desta predisposição, referindo que, este deve proporcionar às crianças a oportunidade de manifestar o seu interesse, e que, os tópicos e atividades podem ser na sua essência uma fonte de satisfação para as crianças.

“As abordagens do currículo que proporcionam o fortalecimento de predisposições tais como o interesse, a iniciativa e a curiosidade através da brincadeira e de atividades de projeto, demonstram resultados de testes relativamente irrelevantes a curto prazo, mas benefícios consideráveis a longo prazo” (Katz e Chard, 1997, p. 65)

Esta predisposição pode também ser fortalecida quando, principalmente o adulto, reconhece e valoriza o interesse demonstrado pela criança. É pois, possível, fortalecer o interesse e a capacidade de assimilação, quando se incentiva a criança a participar em projetos que requerem a manutenção de esforço e de empenho, durante um período de vários dias ou semanas.

“O esforço, a busca de desafios e a persistência também são disposições que se encontram nos projetos das crianças, assim como as disposições sociais, pois estas criam contextos culturais para expressar comportamentos em colaboração e não competitivos” (Mendonça, 1999, p. 52).

Outra predisposição valorizada nos projetos com as crianças é a predisposição para o esforço, perfeição e busca de desafios. Esta encontra-se inerente ao tipo de objetivos que o educador estabelece.

Dweck (cit. Katz e Chard, 1997) afirma que se podem dividir as atividades com as crianças por objetivos de desempenho e por objetivos de aprendizagem. Estes diferentes tipos de objetivos podem provocar, segundo o autor, diferentes respostas que afetam a predisposição das crianças para o esforço e perfeição.

Desta forma, importa referir que nos projetos realizados com as crianças o educador opta por estabelecer objetivos de aprendizagem, através dos quais as crianças procuram aumentar a sua compreensão ou perfeição de algo novo.

Perante objetivos de aprendizagem, as crianças escolhem tarefas desafiantes, independentemente do nível de capacidade que acreditam ter, focando o seu pensamento nas capacidades requeridas e no interesse pelo tópico em estudo.

Neste sentido, as crianças encaram os obstáculos e as dificuldades como um meio para aumentarem o seu esforço, para analisarem e variarem as suas estratégias e, assim melhorarem o seu trabalho. Assim, as crianças apresentam uma satisfação fundamentada no esforço envolvido e no grau de perfeição que atingem, verificando-se ainda que as crianças orientadas por objetivos de aprendizagem demonstram para com os colegas um sentimento de cooperação e entreaajuda, uma vez que as situações proporcionadas com os seus pares não são competitivas.

Consideramos, assim, que o trabalho de projeto fortalece também o desenvolvimento de predisposições com enfoque social.

“Nós defendemos a inclusão do trabalho de projeto como parte do currículo da primeira infância, porque pode fornecer um contexto que se centra naquilo que os indivíduos e os grupos podem aprender enquanto exploraram tópicos em conjunto” (Katz e Chard, 1997, p. 81).

Ao trabalharem por projetos em conjunto, tanto o esforço individual da criança, como o de grupo é valorizado, estimulado e icentivado. Há, assim, mais probabilidades de fortalecer estas predisposições quando as crianças cooperam no trabalho de projeto, cuidadosamente planeado.

Outra predisposição que Katz e Chard (1997) referem como fundamental, é a predisposição para o desenvolvimento de sentimentos. Com esta, pretende-se que as crianças se sintam aceites, à vontade, capazes, e que desenvolvam um sentido de pertença ao grupo onde estão inseridos.

A preocupação das autoras está nos sentimentos que as crianças mais novas possam adquirir, quando um currículo em educação de infância se centra excessivamente em tarefas académicas. Alertam então, para o desenvolvimento de sentimentos como a tensão, desânimo ou tédio, como consequências diretas da não correspondência das capacidades da criança ao trabalho que lhe é proposto. Desta forma, salientam, que, utilizar um método de ensino padrão ou um único conjunto de tarefas de aprendizagens, é condenar as crianças ao insucesso.

“ A inclusão dos projetos no trabalho diário de todo o grupo diminui a pressão em todas as crianças para concluírem as tarefas todas ao mesmo tempo. Assim, todas as crianças podem aprender a sentir que são competentes, que pertencem à classe e que podem contribuir de uma forma eficaz para as suas atividades” (Katz e Chard, 1997, p. 90).

Em suma, o trabalho de projeto prevê o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos que corroboram o seu valor potencial para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Passamos, agora, a explicitar os diferentes intervenientes no trabalho de projeto e os seus papéis, nos projetos realizados com as crianças.

O trabalho de projeto como abordagem à educação da primeira infância, refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, que dá ênfase à participação ativa da criança na construção do seu conhecimento, incentivando-a a colocar questões, a resolver problemas, e a explorar o meio que a rodeia. Sendo assim, o trabalho de projecto traz inovação e criatividade às formas de organização, e às práticas educativas, baseadas no respeito, pelas capacidades e potencialidades da criança.

A criança assume, desta forma, um papel fundamental, uma vez que, é o ator principal na construção do seu conhecimento. O trabalho de projeto oferece às crianças, a oportunidade de serem incentivadas a atribuir significado aos seus conhecimentos, às experiências vividas no seu meio, e a prestar-lhes atenção, sendo desta forma reconhecida como sujeito, e não como objeto do processo educativo. As crianças concretizam os projetos,

“em colaboração, partindo do que já sabem e atribuindo significado às novas aprendizagens que as envolvem em coisas que lhes dizem respeito, potencializando assim conhecimentos, capacidades, sentimentos e disposições que as vão ajudar a aprender a aprender ao longo da vida” (Mendonça, 1999, p. 82).

Nesta perspetiva de aprendizagem, o educador ganha também novas práticas, pensa a sua ação educativa como um profissional “que toma decisões, flexível, liberto de preconceitos, comprometido com a sua prática, exerce a análise reflexiva sobre si mesmo, cria através do seu saber experiencial elementos para melhorar, converte-se num recurso para o grupo onde está inserido” (Tejada cit. Mendonça, 1999, p. 46).

Assim, o educador assume uma atitude investigativa e reflexiva acerca da sua prática, repensando a sua intervenção como meio de uma interação gerada pela sua intencionalidade educativa, que visa guiar a aprendizagem e o desenvolvimento da

criança. Falamos, desta forma, de um educador, que se torna num “co-construtor de conhecimentos num processo de interação com os outros...” (Vasconcelos 1998, cit. por Mendonça, 1999, p. 21).

“O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta” (Vasconcelos, 1998, p.145). Os educadores representam assim um papel fundamental, deliberado e intencional na vida das crianças.

O educador utiliza a observação, como base do seu planeamento, registando, analisando e refletindo, a fim de se apropriar das potencialidades das crianças canalizando-as para os projetos. Desta forma, detendo um conhecimento aprofundado das crianças com quem trabalha, o educador será capaz de promover situações de ensino e aprendizagem que respeitam as crianças como seres individuais e em diferentes momentos de desenvolvimento.

O educador intervém ainda indiretamente, quando motiva, sustenta, confronta a criança através de vários aspetos relacionados com a gestão do ambiente educativo, nomeadamente, com a organização do espaço, tempo, materiais, e principalmente, através da natureza das atividades que potencializa com uma determinada intencionalidade educativa.

“ O professor pode utilizar muitos meios para fortalecer a predisposição das crianças para serem engenhocas e independentes à medida que trabalham em projectos” ( Katz e Chard, 1997, pg.169).

Para que isso aconteça, basta por exemplo, assegurar que as crianças tenham acesso autónomo a materiais e equipamentos, devidamente organizados, e que possam consultar livros e exposições para obter informação. Em suma,

“o educador intervém de forma complexa porque lhe é exigido um envolvimento total, ao mesmo tempo que anima, e inclui-se por vezes na ação, o que quer dizer que entra no jogo e no trabalho da criança como mais um elemento, ajudando-a a expressar-se” (Mendonça, 1999, p. 78).

O educador encontra-se, portanto, intimamente implicado no projeto, uma vez que este é sustentado pela sua acção. Ao guiar, situar e ajudar a definir a intenção do projeto, o educador intervém na zona de desenvolvimento próximo. No entanto, importa

clarificar que, o trabalho de projeto resulta de um trabalho cooperativo entre as criança e o educador.

“Professores e alunos, mantendo sempre os seus estatutos próprios, descobrem-se, pela dinâmica da relação pedagógica, como parceiros; e é a própria relação de parceria, em função da natureza e funcionalidades das situações de aprendizagem vividas que condiciona e define a conduta adequada, ou seja os comportamentos, papéis, responsabilidades de cada ator são decididos, modificados e regulados, em cada contexto, pelo próprio acordo de parceria que funda o sentido cooperativo (colaborativo) do projeto e grau de participação de cada um” ( Gambôa, 2011, p. 62).

Leite, Malpique, e Santos, (1989, p. 37) referem ainda que o educador,

“ é o de um coordenador e de um informador, intervindo a pedido ou por sua própria iniciativa à medida que o trabalho avança. Este papel é delicado visto que exclui a intervenção dogmática não desejada ou a substituição da sua vontade pela do grupo. Mas também exclui qualquer tipo de abandono ou desmotivação por parte do professor. Assim, este deve saber incitar, esperar e intervir quando a situação está madura para essa intervenção. Ele resume e formaliza as regras do jogo no final das discussões. Indica fontes de informação que procura por sua conta. A sua preparação não está acima da atividade, acompanha-a e segue as suas evoluções”.

O ambiente educativo, desempenha também um papel fundamental nos projetos com as crianças, sendo considerado como facilitador das interações sociais, pois a sua organização poderá mediar um conjunto de estratégias, através das quais o educador cria e mantém, as condições favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Quando trabalhamos em projetos devemos ter a consciência que o espaço da sala deve encontrar-se em constante transformação assim bem como as crianças que se encontram em constante descoberta. Desta forma, importa que o espaço assuma um carácter flexível, ou seja suscetível de sofrer alterações mediante os interesses e necessidades das crianças e se assim o projeto o exigir.

O ambiente educativo resulta, assim, como um terceiro educador, onde os projetos se constroem na relação com os outros, num ambiente favorável ao processo. No entanto o ambiente educativo não deve apenas restringir-se à sala de atividades.

De acordo com Bronfrennbrener (cit. Mendonça, 1999) deste fazem parte diferentes sistemas em que a criança se desenvolve, e as relações que estabelece entre si e os sistemas mais vastos que os englobam, desempenham um papel fundamental no processo educativo. Desta forma, o ambiente educativo engloba vários aspetos

interacionais, válidos, quando orientados para os fins do desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, tanto a instituição, como a comunidade onde esta se encontra inserida, resultam como importantes recursos educativos, que devem ser valorizados, trabalhados e incluídos nos projetos. É neste sentido que o trabalho de projeto permite que se abram as portas da sala de atividades, permitindo que todos os intervenientes necessários ao desenvolvimento do projeto possam entrar, para assim enriquecer as experiências vividas pelas crianças e, desta forma, potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem.