



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO E A APRENDIZAGEM

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento
Psicológico

Maria de Fátima Tenreiro dos Santos

Porto, fevereiro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

***A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE
EDUCATIVO E A APRENDIZAGEM***

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento
Psicológico

Maria de Fátima Tenreiro dos Santos

Trabalho efetuado sob a orientação de

Profª Doutora Maria Raul Lobo Xavier

Porto, fevereiro de 2013

AGRADECIMENTOS

A todos quantos comigo estiveram neste percurso e me ajudaram, com especial destaque para a minha orientadora, Prof.^a Doutora Maria Raul Lobo Xavier, pela sua disponibilidade e apoio ímpares.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Índice Geral	ii
Índice de Figuras	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Introdução	1
Capítulo 1. Contextualização Teórica.....	4
1. O conceito de desenvolvimento: de uma ótica individualista a uma perspectiva interacionista e contextualizada	5
2. O desenvolvimento humano na perspectiva ecológica e bioecológica	11
3. A aprendizagem, fator de desenvolvimento, num processo de de construção interativa e contextualizada	24
Capítulo 2 - Questões profissionalmente mais significativas: uma leitura bioecológica	35
1. A Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo	37
1.1. A pessoa no percurso educativo: da formação inicial ao contexto da prática educativa	37
1.2. A pessoa no processo e contexto da organização do ambiente educativo	48
1.3. A Metodologia de Projeto	61
Reflexão Final	67
Bibliografia	73
Anexos	

Índice de Figuras

Figura 1. Estrutura concêntrica e sistémica da teoria ecológica	15
Figura 2. Reorganização dos sistemas no modelo bioecológico	22
Figura 3. As três metáforas da aprendizagem	26
Figura 4. Indicadores da aprendizagem cooperativa	32
Figura 5. Vertentes sustentadoras da análise reflexiva numa ótica bioecológica	36

Resumo

O desenvolvimento humano é um complexo processo de interatividade entre o sujeito e o meio, numa influência e enriquecimento mútuos. Neste processo de 'acomodação' equilibrante, onde as aprendizagens ancoram o desenvolvimento, destaca-se o papel determinante dos 'processos proximais', enquanto promotores do desenvolvimento e das aprendizagens do indivíduo.

Estes processos operacionalizam-se no ambiente onde o indivíduo interage com os outros, desenvolve as suas competências e personalidade, aprende a fazer e a ser. O ambiente torna-se assim fundamental na contextualização do desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. No Jardim-de-Infância, o ambiente educativo e a sua organização, apresenta-se, por isso, como fator determinante da ancoragem e génese de 'processos proximais' do desenvolvimento pessoal e social das crianças.

A presente reflexão equaciona, assim o papel da organização do ambiente educativo em contexto do Jardim-de-Infância como fator de aprendizagem e desenvolvimento da criança, enquadrando tal organização no contexto educativo e pedagógico da Metodologia de Projeto e da Aprendizagem cooperada, enquanto estruturas de suporte daquela.

Sendo uma reflexão sobre a minha ação educativa, desenvolvida ao longo dos vinte e três anos como educadora de infância, o trabalho começa por enquadrar teoricamente os conceitos-chave fundamentadores da mesma, nomeadamente desenvolvimento, aprendizagem cooperativa e organização do ambiente educativo, para depois assentar numa reflexão mais específica sobre o papel e modo de organização do ambiente educativo, enquanto fator de desenvolvimento e aprendizagem.

Os projetos desenvolvidos com as crianças, refletem os princípios educativos teoricamente expostos, corolários de toda uma intenção educativa, assente na perspetiva bioecológica de desenvolvimento e nos princípios de aprendizagem cooperativa e nos pressupostos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Palavras Chave: Desenvolvimento, aprendizagem, organização do ambiente educativo

Abstract

Human development is a complex process of interactivity between the subject and the environment, in influence and mutual enrichment. In this room balancing process, where learning anchor the development, highlights the decisive role of proximal processes, while promoters of development and individual learning.

These processes can realise-itself in the environment where the individual interacts with others, develop their skills and personality, learns to do and to be. the environment becomes so crucial in the context of individual learning and development. In kindergarten, the learning environment and organisation, presents itself, therefore, as the determining factor of the anchor and genesis of proximal processes of personal and social development of children.

This reflection, so the role of equate organisation of educational environment in the context of the kindergarten as a factor in learning and child development, framing such organization on educational and pedagogical context of 'Project Methodology' and learning cooperative, while supporting structures.

Being a reflection on my educational actions, developed over the course of twenty-three years as an educator of children, the work begins by framing the key concepts fundamentadores theoretically the same, namely development, cooperative learning and environmental education organization, and then be based on more specific reflection on the role and organization of the educational environment, while learning and development factor.

The projects developed with children, are a reflection of educational principles theoretically exposed, corollaries of an entire educational intent, based on bioecological development and perspective on the principles of cooperative learning and in the assumptions of the curricular guidelines for pre-school education.

Key words: development, learning, organization of educational environment

Introdução

Tudo o que eu preciso mesmo de saber sobre como viver, o que fazer, e como ser, aprendi no Jardim-de-Infância. A sabedoria não está no topo da montanha mais alta, no último ano de um curso superior, mas na caixa de areia do pátio do Jardim-de-Infância.

(Robert Fulghum)

Educadora de infância há 23 anos, tem sido preocupação fundamental do meu desempenho educativo organizar, no contexto do Jardim-de Infância, um ambiente educativo propiciador de aprendizagens significativas, de um desenvolvimento pessoal, cognitivo e social das crianças baseado nas interações, e nas aprendizagens por descoberta e em cooperação, como sustenta a metodologia com que trabalho, a Metodologia de Projeto (Katz & Chard, 1997; Kilpatrick, 1918; Mateus, 2011; Ruivo & Ferrito, 2010).

Ancorando as minhas perspetivas pedagógicas e didáticas na teoria bioecológica de Bronfenbrenner e Morris (1998) e na perspetiva socioconstrutivista de Vigotsky (2003), sem minimizar a importância da ótica desenvolvimental de Piaget (1975), bem como a ótica de aprendizagem de Ausubel (Novack & Hanesian, 1980) e Bruner (1988) tenho centrado grande parte da minha preocupação educativa na relação entre a organização do ambiente educativo e a aprendizagem, organização em que as crianças participam ativamente, numa interação de aprendizagem e desenvolvimento de competências e capacidades que lhes permitam afirmar-se progressivamente como pessoas em cada 'aqui e agora'.

Porque entendo, com Robert Fulghum (1991), que é no contexto do Jardim-de Infância que se aprende e desenvolve o que de mais importante nos quedará para o resto da vida, sempre tive como preocupação educativa a organização adequada daquele ambiente, convicta de que ele ancora e potencializa a Zona de Desenvolvimento Proximal, crucial, segundo Vigotsky (2003) quer para a aprendizagem, quer para o desenvolvimento do indivíduo, como a seu tempo se referirá.

O objeto da reflexão assentou, por isso, na análise do meu percurso educativo, numa atitude de "prático reflexivo" (Schön, 1987) sobre a ação



desenvolvida, nomeadamente na relação entre a organização do ambiente educativo e as referências teóricas que o suportam, enquanto fator de uma aprendizagem significativa, cooperativa e conducente à progressiva aquisição das competências e desenvolvimento da metacognição.

Ao optar por enquadrar a reflexão sobre as questões profissionalmente mais significativas numa leitura bioecológica, tive em consideração os princípios teóricos, que posteriormente se referem, nomeadamente os fatores potencializadores do desenvolvimento humano ('transições ecológicas' e 'processos proximais').

Na verdade, e considerando que tais fatores marcam o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner e Morris, 1998) e são influenciados pela realização de atividades, pela assunção de papéis e pelas relações interpessoais, parece-me que uma *reflexão sobre a reflexão na ação* (Schön, 2000) tornará mais visível o rosto de todo o meu processo de desenvolvimento profissional, relevará com maior evidência as questões profissionalmente mais significativas desse mesmo processo.

O relatório surge assim enquadrado por dois capítulos. No primeiro, procede-se a uma breve reflexão e fundamentação teórica dos princípios teóricos alicerçadores da intencionalidade educativa; no segundo, procede-se a uma reflexão sobre o percurso de uma pessoa concreta, que sou eu, bem como de algumas das questões profissionalmente mais significativas, durante os 23 anos da minha atividade.

Esta perspetiva surge enquadrada por três dimensões ou eixos principais: a primeira, onde se analisa o processo e os contextos e tempo de formação da pessoa, indo desde a formação inicial até ao momento de formação atual; a segunda, que equaciona a atividade educativa da pessoa no processo de organização do ambiente educativo no contexto específico do Jardim-de-Infância e a terceira que enquadra as duas primeiras dimensões na opção metodológica sustentadora da intencionalidade educativa que as suporta, a Metodologia de Projeto.

Sendo uma metodologia assente na resolução de problemas, a partir dos interesses manifestos das crianças e na aprendizagem cooperada, a Metodologia de Projeto (Kilpatrick, 1918) exige uma organização do ambiente

educativo, de forma a propiciar a pesquisa, a partilha, a responsabilidade e o sentido de grupo. Tal organização contribui também para uma progressiva consciência de cidadania, facilita a interação e a comunhão de aprendizagens (Helm e Katz, 2001), com as conseqüentes influências no desenvolvimento da criança, nomeadamente através da potencialização da 'Zona de Desenvolvimento proximal' (Vigotsky, 1996; 2003). Reflete-se assim todo um percurso de vida, enquadrado em e por referenciais teóricos, que o suportaram e a que deram consistência educativa e epistemológica, e que foram ancorados por todo um processo formativo e de aprendizagens.

Qual corolário deste processo interativo, a reflexão final evidencia um conjunto de postulados que resumem, em última análise, os princípios educativos que têm orientado a minha ação educativa e delineiam o meu perfil de educadora de infância, de pessoa, ativa e em desenvolvimento, para além de manifestarem também algumas preocupações face ao atual momento da educação pré-escolar. Enquadram, através dos princípios das teorias e paradigmas referidos uma intencionalidade educativa que perpassa toda a reflexão e que assenta, em última instância, na conceção de um ambiente educativo organizado de modo a propiciar interações onde cada criança possa enriquecer-se e enriquecer os seus pares não só de conhecimentos e saberes, mas também, e sobretudo, de sentimentos, emoções e afetos. O que ressalta, por isso, da reflexão é a minha preocupação em promover um ambiente educativo que potencialize em cada 'eu' com quem trabalho e interajo, verdadeiras pessoas e cidadãos.

Porque toda a 'reflexão sobre a reflexão na ação' deve conduzir a um aperfeiçoamento pessoal e profissional (Alarcão e Roldão, 2008), também na parte final do estudo se expressa o contributo deste trabalho no meu enriquecimento pessoal e profissional. O perfil de educador crítico e reflexivo, advindo da prática reflexiva, não se queda pelo redutor domínio de conhecimentos mais ou menos voltados para uma continuidade instrutiva e escolarizante, antes se preocupa com o 'eixo dos valores democráticos' e com o 'eixo das relações interpessoais' (Alarcão e Roldão, 2008).

Capítulo 1

Contextualização Teórica



1. O Conceito de Desenvolvimento:

De uma ótica individualista, a uma perspetiva interacionista e contextualista.

Como a maioria dos conceitos em Ciências da Educação, também o conceito de desenvolvimento se apresenta complexo e prolixo. Exige-se, por isso, uma contextualização nos parâmetros teóricos que o enquadram, para assim melhor compreendermos as vertentes do modelo ecológico, que paradigmaticamente procuraram interpretar o desenvolvimento humano.

Uma das primeiras constatações que se apresentam a quem procura delimitar este conceito é a diversidade dos ramos epistemológicos que com ele se relacionam e fundamentam, facto que, para Biaggio (1978), pode constituir uma das principais fontes da sua complexidade. Na verdade, uma análise, mesmo que sumária do conceito de desenvolvimento conduz-nos a uma diversidade de domínios que o explicam e fundamentam e que se plasnam pelas dimensões afetivas (Cairns, 1983; De Roist & Bushnell, 1996), cognitivas (Piaget, 1975; Bruner, 1996), sociais (Erikson, 1950; Vigotsky, 2003) e biológicas (Gottlieb, 1996; Papalia & Olds, 2001; Turkheimer, 2000), pluralidade de dimensões que o estruturam e acabam por ter expressão no próprio modo como foi e é encarado ao longo dos últimos tempos.

Independentemente, porém, da vertente dominante na conceptualização do constructo de desenvolvimento, quando nele pensamos

consideramos habitualmente três dimensões diferentes: o desenvolvimento físico integrando as capacidades sensoriais (questões de anatomia e fisiologia); o desenvolvimento cognitivo que diz respeito à inteligência ou cognição, memória, criatividade ou, por exemplo, motivação. E ainda o desenvolvimento psicossocial que integra a personalidade (o modo individual e único, relativamente constante como cada um reage e atua face ao mundo) bem como as relações com os outros (Xavier, 2012)

Foram, precisamente estas três dimensões, integradas embora como um todo no ser humano (Xavier, 2012), que acabaram por determinar algumas das principais interpretações teóricas do desenvolvimento, desde os finais do século XIX até aos nossos dias.

Nas primeiras décadas do século passado, o estudo do desenvolvimento humano centrou-se fundamentalmente na criança e no adolescente, voltando-



se, a partir dos anos cinquenta para os anos iniciais da criança, graças a um novo conceito de infância enquanto período particular do desenvolvimento (Cole & Cole, 2004), e a estudos como os de Piaget (1959), Wallon (1909), Bruner (1988), Vigotsky (1926), entre outros.

Nos últimos anos, a psicologia do desenvolvimento tem alargado os seus horizontes encarando o desenvolvimento mais como um processo ao longo de todo o ciclo vital do indivíduo (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Gotlieb, 1996; Munakata & McClelland, 2003; Zimmerman, 2000; Erikson, 1998).

Constata-se, com efeito, que, nas duas últimas décadas do século XIX, que marcam o período formativo da psicologia do desenvolvimento, as atenções dos investigadores se centraram fundamentalmente na psicologia da personalidade. Nos primeiros quarenta anos do século XX, por seu turno, assiste-se a uma viragem na respetiva focagem para o desenvolvimento intelectual, para a maturação e crescimento, começando a surgir críticas aos métodos existentes na investigação do desenvolvimento, o que acaba por conduzir ao acentuar do interesse pelos métodos longitudinais no estudo deste domínio (Mota, 2005).

O conceito de desenvolvimento continuou a sua evolução, sendo que entre os anos 40 e 60 os estudos acabaram por voltar-se para a criança, e para as relações entre as variáveis que a afetam (Cairns, 1983). Os anos 60 a 80 marcaram, na opinião de Cairns (1983), uma revisitação aos campos do desenvolvimento, sobretudo com a influência das teorias behavioristas e dos conceitos da aprendizagem social. É também por esta altura que surgem as teorias de Piaget com as suas investigações sobre o desenvolvimento cognitivo. Acentua-se igualmente neste período o interesse pela psicobiologia do comportamento e procuram-se as causas do desenvolvimento, com o recurso cada vez mais sistemático ao método experimental e ao uso de técnicas correlacionais associadas a estudos longitudinais (Mota, 2005).

A partir dos anos 90 até aos nossos dias, emergem novos paradigmas na psicologia do desenvolvimento, começando a acentuar-se o surgir de estudos que, numa ótica interdisciplinar, equacionam o desenvolvimento humano em contextos socioculturais em que os indivíduos se desenvolvem,

discutindo-se mesmo a dimensão histórica do desenvolvimento (Mota, 2005). Os estudos surgem cada vez mais enquadrados no ciclo vital do indivíduo, ao contrário da tradicional ênfase na infância e adolescência, situação que tem levado alguns investigadores, tais como Dessen e Costa, (2006), a defenderem a criação de uma Ciência do Desenvolvimento Humano, face às novas perspetivas em que este vem sendo equacionado. Acentua-se, assim cada vez mais a tendência em encarar o desenvolvimento como um processo de construção contínua ao longo do ciclo vital do indivíduo, encarando-se, por outro lado, tal processo como fruto de uma “organização complexa e hierarquizada que envolve desde os componentes intra-orgânicos até às relações sociais e à ação humana” (Sifuentes, Dessen & Oliveira, 2007, p. 379).

Ao longo do século anterior, este processo foi também alvo de interpretações paradigmáticas, variando a sua tónica em conformidade com as dimensões centrais de cada modelo, indo desde uma visão de carácter inatista (Eysenk, 1957; McDougall, 1909) até uma bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Neste percurso perpassou ainda por outras perspetivas como a ambientalista (Helmoltz, 1995; Skinner, 1978), a construtivista (Piaget, 1975), a psicanalista (Winnicott, 1990; Mahler, 1997) e a socioconstrutivista (Vigotsky, 1996; 2003), cada uma delas a colocar a tónica no desenvolvimento, de acordo com as vertentes teóricas do respetivo paradigma epistemológico.

De qualquer modo, creio poder afirmar que se tem notado uma tendência na investigação do desenvolvimento humano que, tendo centrado inicialmente a sua ótica numa dimensão essencialmente biológica, individual e cognitiva, foi aos poucos alargando os seus horizontes para uma perspetiva interativa do indivíduo com o meio. Esta interação que começou a acentuar-se com o cognitivismo e socioconstrutivismo, viria a ser predominante no denominado paradigma contextualista (Dixon & Lerner, 1992), de onde emergem teorias como a ecológica (Bronfenbrenner, 1989), bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 1998) e de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida (Lerner & Busch-Rossnagel, 1981).

Na verdade, um dos paradigmas que ultimamente mais tem predominado nas investigações relacionadas com o processo do

desenvolvimento humano é o do contextualismo desenvolvimental (Dixon & Lerner, 1992) paradigma onde se incluem, entre outras as teorias ecológica e bioecológica. O contextualismo desenvolvimental parte do princípio de que não existe uma causa única e singular para explicar o desenvolvimento individual. Nem o recurso "a variáveis internas (biológicas ou psicológicas), interpessoais (relações face-a-face ou em grupo de pares), ou variáveis externas (ambientais ou institucionais), é suscetível, por si só, de explicar as mudanças desenvolvimentais" (Fonseca, 2007, p. 281). O desenvolvimento e as mudanças que no seu processo se operacionalizam só é compreensível se formos capazes de levar a cabo uma articulação entre o domínio interno, interpessoal e externo, uma vez que é a "estrutura ou padrão de relações entre estes níveis de análise quem produz o comportamento do indivíduo, e mudanças na forma (configurações) de tais relações produzem a mudança desenvolvimental" (Dixon & Lerner, 1992, p. 37)

É na linha da interação entre estes três níveis ou domínios que Lerner e Busch-Rossnagel (1981) encaram o desenvolvimento humano como um processo onde são fundamentais as ideias de plasticidade e natureza interativa, sendo os indivíduos atores e autores do seu próprio desenvolvimento na interação com a cultura. Partindo do princípio básico de que o indivíduo é o produtor do seu próprio desenvolvimento, Lerner e Busch-Rossnagel (1981) alicerçam o processo em dois pressupostos: 1) a existência de níveis distintos de organização contextual e em mudança constante; 2) a integração de cada nível nos demais. Ou seja, o processo de desenvolvimento humano é obra do próprio homem e, como tal, apresenta-se como um processo singular, longe da uniformidade, numa expressão de plasticidade individual, e numa interligação entre os níveis de organização. Deste modo, qualquer mudança, para ser cabalmente compreendida, tem necessariamente de ser equacionada "no quadro de outras mudanças com as quais se possa articular" (Fonseca, 2007, p., 281).

Outra teoria do paradigma do contextualismo desenvolvimental, que diacronicamente pode ser encarada nos últimos tempos, é a que perspetiva o desenvolvimento como um processo ao longo da vida, ou seja, a teoria do desenvolvimento do ciclo da vida ou ciclo vital. A psicologia desenvolvimental

do ciclo de vida preocupa-se, de acordo com Baltes, Reese e Lipsitt (1980, p. 66), "com a descrição, explicação e modificação (otimização) dos processos desenvolvimentais no decurso da vida humana, da concepção à morte". Assim sendo, o desenvolvimento humano pode ser encarado como o resultado de uma efetiva interação entre os domínios biológico, histórico e cultural, anteriormente referidos, sendo que o desenvolvimento individual acaba por ser reflexo das relações dinâmicas que estes fatores estabelecem entre si e da evolução ao longo do tempo (Fonseca, 2007). Tal entendimento, desde logo afasta a possibilidade de limitar o conceito do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida ao mero e redutor domínio da idade cronológica, o que conduziria a uma perspetiva meramente organicista.

A psicologia do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida tem vindo a ser alvo de permanentes atualizações (Baltes, 1987, 2000; Baltes & Baltes, 1990; Balts, Staudinger & Lindenberger, 1999; Baltes & Smith, 2003; 2004; Dixon & Lerner, 1992; Lerner, 2004), sendo que no final poderíamos reduzir os seus princípios em dez pressupostos: 1) o desenvolvimento humano é um processo ao longo da vida; 2) o desenvolvimento tem de ser encarado como um processo integral, que contempla todas as exigências e oportunidades que surgem ao longo da vida; 3) a evolução e mudanças processam-se em múltiplas direções e critérios funcionais; 4) o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida realça a integração histórica e social e cronológica do indivíduo, enquanto fatores contextuais do desenvolvimento; 5) Na base do desenvolvimento encontra-se a capacidade de plasticidade, que possibilita as indispensáveis acomodações e respostas à mudança; 6) esta plasticidade é relativa, pois diminui com o uso e, conseqüentemente com o ciclo de vida; 7) releva-se um desenvolvimento por oscilações, uma vez que há uma alternância permanente e dinâmica entre crescimento e declínio; 8) qualquer progressão desenvolvimental revela, na sua acomodação, novas capacidades e o desaparecimento de capacidades anteriores, sendo, por isso, o desenvolvimento um processo que apresenta idiossincráticas perdas e ganhos; 9) o indivíduo participa ativamente na modelação do seu próprio ambiente, o qual, por sua vez, também modela o desenvolvimento individual; 10) o desenvolvimento humano deve ser encarado sob uma ótica multidisciplinar.



Se é certo que o paradigma do desenvolvimento contextualista veio acentuar a importância das interações do indivíduo com o meio, não será, menos certo que tais interações, mesmo que encaradas com menor importância, não deixaram de estar presentes nos modelos anteriores, podendo, por isso descortinar-se um conjunto de dimensões que sustentam o constructo de desenvolvimento humano. Tais dimensões, mais ou menos realçadas pelos diversos modelos, permitem-nos encarar o desenvolvimento humano como um conjunto de "mudanças de comportamentos e habilidades relacionadas com a idade e que ocorrem durante toda a vida, da concepção à morte" (Huffman, Vernoy & Vernoy, 2003, p.313).

Tais mudanças e aquisições refletem-se numa diferenciação e num processo progressivo de crescimento, numa interação do equipamento genético e dos fatores do meio (Glettman, Fridlund & Reisberg, 2007, p. 783-784), o que nos pode permitir encarar o desenvolvimento como o processo global de mudanças que ocorrem na vida do indivíduo, "de como as pessoas mudam ou como elas ficam iguais, desde a concepção até à morte" (Papalia e Olds, 2001, p. 25). São mudanças que "são adaptativas, sistemáticas e organizadas e refletem essas situações internas e externas ao indivíduo que tem de se adaptar a um mundo em que as mudanças são constantes" (Mota, 2005, p.106), num processo de interação entre o próprio indivíduo e o meio. Interação que sustenta as bases conceptuais do desenvolvimento humano e que é acentuada pelas teorias ecológica (Bronfenbrenner, 1977; 1989) e bioecológica (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998), que, dentro do paradigma contextualista (Lerner, 1983), têm vindo a procurar analisar o processo de desenvolvimento do homem face ao contexto do meio em que vive e se desenvolve, e que, de seguida, sumariamente analisarei.

2. O Desenvolvimento Humano na perspetiva Ecológica e Bioecológica.

Procurando um modelo de desenvolvimento alternativo ao tradicional, que assentava fundamentalmente nas características fisiológicas e psicológicas do indivíduo, Bronfenbrenner apresentou em 1979 o modelo ecológico do desenvolvimento, considerando a Ecologia do Desenvolvimento Humano como “o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser vivo ativo em crescimento e as propriedades dos cenários imediatos que envolvem o indivíduo” (Bronfenbrenner, 1979, p. 21).

O modo de encarar e teorizar o desenvolvimento humano foi evoluindo ao longo de cerca de quinze anos de uma perspetiva ecológica até uma mais interativa, a bioecológica. Assim, Bronfenbrenner começou por teorizar a ecologia do desenvolvimento humano (1979), procedendo depois à teorização dos sistemas ecológicos (1992), para em conjunto com Ceci (1994) e com Morris (1998) definir as linhas estruturantes do modelo bioecológico, consolidando, a partir daí a teoria bioecológica do desenvolvimento humano (Almeida, 2011).

A teoria ecológica proposta por Bronfenbrenner (1979) apresenta, na opinião de Villalba Quesada (2003) influências de um conjunto diversificado de autores, tais como Freud (1938), Lewin (1975), Mead (1972), Vigotsky (1926; 1996), Otto Rank (1939), Piaget e Fisher (1986), se bem que tenha sido a sua própria experiência que o levou a dar primazia à influência do ambiente e da fenomenologia no conceito do desenvolvimento. “As suas investigações interculturais fizeram-no refletir sobre a capacidade do ser humano na adaptação, tolerância e criação de ecologias em que vive e se desenvolve” (Villalba Quesada, 2003, p. 8).

Na ótica ecológica, o desenvolvimento humano resulta de um conjunto “de processos de interação entre as propriedades da pessoa e as propriedades do meio, que se traduzem em diferentes graus de estabilidade ou de mudanças nas suas características, ao longo do curso do seu desenvolvimento” (Grande, 2010, p. 37). Nesta perspetiva, falar do desenvolvimento do indivíduo significa defini-lo como pessoa em desenvolvimento e no contexto. A teoria ecológica

permite assim enfatizar as particularidades do desenvolvimento vivenciadas pelo homem, que cresce num contexto definido, deixando de lado os déficits encontrados em função da comparação com outros seres humanos em desenvolvimento em contextos culturalmente diferentes.

Na verdade, a teoria ecológica radica na convicção de que o desenvolvimento e comportamento humanos só têm verdadeira explicação quando contextualizados, na interação do indivíduo com o meio. Deste modo,

a abordagem ecológica do desenvolvimento humano apresenta como principal novidade nas suas conceções de indivíduo, de ambiente e, sobretudo, da interação entre ambos, o reforço da tendência para se olhar simultaneamente no sentido do indivíduo e para além do indivíduo, isto é, para o ambiente ecológico que o rodeia, feito de contextos e relações (Fonseca, 2007, p. 280).

A perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, apresenta-se assim como um modelo teórico-metodológico que, assente no estudo contextual do desenvolvimento, coloca a tónica deste processo na relação entre o indivíduo e o contexto ou meio em que se insere, "no conteúdo do que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento pela pessoa, e como a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e interação da mesma com o meio" (De Antoni, 2000, p. 11).

Assim sendo, curial se torna que Bronfenbrenner (1996) defina o desenvolvimento humano como "um processo de progressiva inter-relação entre uma pessoa cambiante e um meio igualmente em mudança" (López, García & Ariza, 2003, p. 207), e que engloba "estabilizações e mudanças das características biopsicológicas de um ser humano, não apenas ao longo do ciclo da vida mas, também, através de gerações" (Bronfenbrenner, 1977, p. 514).

O desenvolvimento é, por isso, um processo que ocorre na sequência de "mudanças duradouras e estáveis na relação entre a pessoa e o seu meio ambiente, [...] através de um processo de mútua dependência entre a pessoa e as condições ambientais" (Fonseca, 2007, p. 280), numa dialética que implica uma acomodação progressiva e mútua ao longo de todo o ciclo vital entre o homem ativo e em desenvolvimento, os contextos imediatos em que se insere e em transformação, e onde as interações entre os contextos determinam e influenciam o processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1989).

Esta conceção faz emergir desde logo duas implicações fundamentais: a primeira, é a de encarar o sujeito como autor do seu próprio desenvolvimento, como alguém que age e interage, uma entidade dinâmica que se adapta e, por sua vez se reestrutura e não como algo de passivo; a segunda é que este processo de desenvolvimento, porque interativo, implica não só o indivíduo, como também o grupo em que se insere e com quem interage e toda a herança biopsicológica da espécie humana.

Na teoria ecológica há um princípio básico segundo o qual os ambientes em que a pessoa vive são a principal fonte que influencia os seus comportamentos e, conseqüentemente, o seu próprio desenvolvimento (López, García & Ariza, 2003), numa dinâmica onde cada ambiente vivencial partilha concetricamente com os outros sistemas, pois que o ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato, antes deve ser "concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte" (Idem, p.18).

Esta interação sistémica alerta-nos para a multiplicidade de influências que contribuem para o desenvolvimento humano, muitas delas não imediatamente presentes, mas nem por isso menos influentes, o que, por sua vez, chama a atenção para outro princípio do desenvolvimento ecológico, segundo o qual a influência do ambiente no indivíduo não é direta, mas mediada pelas perceções da própria pessoa, numa aproximação fenomenológica, que "constitui uma característica fundamental da psicologia ecológica" (López, García & Ariza, 2003, p. 208).

Deste modo, a ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo da acomodação progressiva e mútua do ser humano (ativo e em desenvolvimento) com as propriedades, em mutação, dos ambientes em que este se move e dos contextos mais amplos em que tais ambientes se inserem (Bronfenbrenner 1996). Por outras palavras, podemos dizer que Bronfenbrenner concebe o desenvolvimento em termos de uma hierarquia de sistemas, de progressiva complexidade. (Grande, 2010). São quatro sistemas que, quais 'matrioskas' russas, se imbricam e interpenetram uns nos outros, influenciando-se mútua e concetricamente:

- o microsistema, que é "o cenário imediato que contém a pessoa em desenvolvimento, caracterizado por contextos onde os indivíduos podem facilmente envolver-se numa interação face-a-face" (a casa, o grupo de pares, o jardim-de-infância...) (Fonseca, 2007, p. 280), onde se processam as experiências interpessoais em ambiente de proximidade. É um nível que, segundo Bronfenbrenner (1989) advém do interior do indivíduo, das suas características físicas e da distinção de objetos do ambiente imediato, que caracterizam a relação face a face. O autor conceptualiza-o como "um padrão de atividades, papéis, relações interpessoais e experiências vividas pelo indivíduo em desenvolvimento, num dado cenário, onde estão inseridas outras pessoas com características distintas a nível de temperamento, de personalidade e de sistema de crenças" (Bronfenbrenner, 1989, p. 11)
- o mesosistema, que engloba as relações entre os microsistemas. Engloba os microsistemas em que cada pessoa se insere, bem como as relações que entre eles se estabelecem. Refere-se, por isso, aos elos e aos processos entre dois ou mais ambientes nos quais o indivíduo se desenvolve, ou seja reflete a interação entre os diversos microsistemas. Segundo Bronfenbrenner (1989, p. 11) o mesosistema "compreende o desenvolvimento humano em função de ligações e processos entre dois ou mais cenários, onde o indivíduo em desenvolvimento está inserido".
- o exosistema, que "levanta a hipótese de o desenvolvimento individual ser afetado por acontecimentos que ocorrem em cenários nos quais a pessoa não está sequer presente" (Fonseca, 2007, p. 280). Estes ambientes são o suporte imprescindível para o desenrolar das atividades de outras pessoas que com ele interagem e assim o influenciam. Para Bronfenbrenner (1989, p. 12) o exosistema "compreende ligações e processos entre dois ou mais cenários, em que, pelo menos num deles, o indivíduo não está inserido, mas onde ocorrem situações que influenciam os processos e o cenário onde o indivíduo em desenvolvimento está inserido e atua". Por outras palavras, um exosistema é um sistema de mesosistemas (Bronfenbrenner, 2005).
- e o macrossistema, que engloba a sociedade em geral e os seus fundamentos axiológicos, e as políticas sociais e educativas. Constitui um conjunto de fatores sociais mais abrangentes mas que influenciam de igual

modo cada um dos outros níveis ou subsistemas. Segundo Bronfenbrenner (1989, p. 12) este sistema integra “os sistemas anteriores e compreende os padrões de cultura e de sub-cultura dominantes, tais como os sistemas económicos, sociais, educacionais, de saúde, jurídicos e políticos”.

Concebendo o ambiente ecológico como um conjunto de estruturas seriadas e ancoradas em diferentes níveis, onde cada um contém o outro, (figura 1), Bronfenbrenner (1996) esclarece ainda que a capacidade de formação de um sistema depende da existência das interconexões sociais entre esse sistema e outros, o que vem relevar a importância das redes sociais.

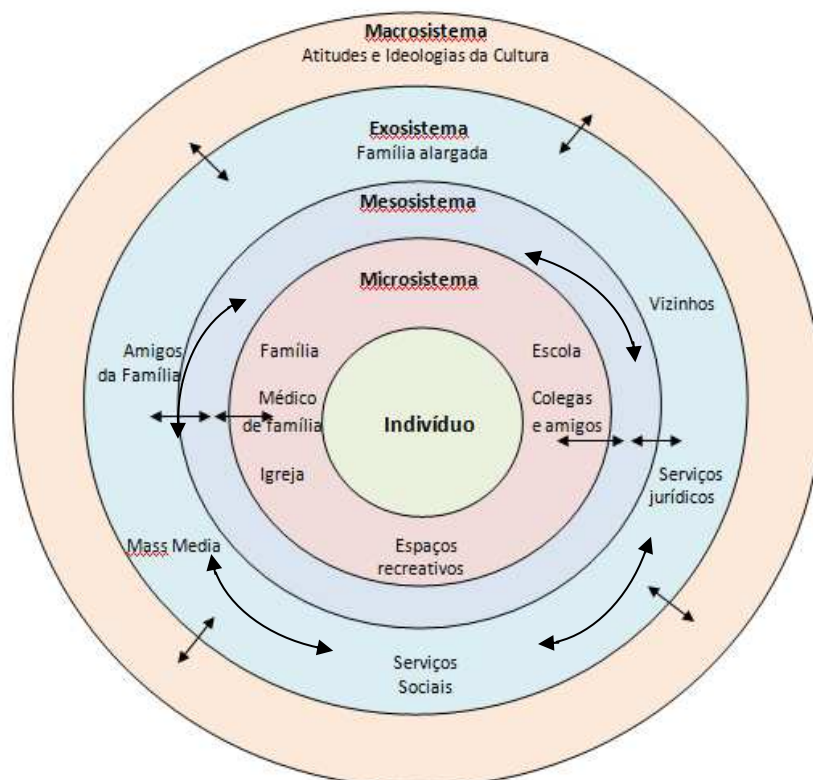


Fig.1. Estrutura concêntrica e sistêmica da teoria ecológica

(Produção própria, com base em Kopp e Krakow, 1982).

Por outro lado, se todos os níveis dependem uns dos outros, quer dizer que é necessário "que se verifique uma participação conjunta dos diferentes contextos e uma comunicação entre eles" (Frías-Armenta et al., 2003, p. 16). Esta participação e comunicação conjuntas realçam uma das características do modelo ecológico, que é a sua intersistematicidade. Esta interação acaba por realçar que, no modelo ecológico, “a posição e a mudança do indivíduo em

desenvolvimento são influenciadas por variáveis em diferentes níveis e, sobretudo, pelas diferenças existentes entre os sistemas” (Grande, 2010, p. 38)

A perspetiva ecológica do desenvolvimento humano considera assim o indivíduo como uma variável resultante de uma multiplicidade de variáveis, onde os processos que interferem no desenvolvimento e comportamento humanos derivam de diferentes contextos e das relações entre os contextos nos quais o indivíduo participa como elemento ativo (Bronfenbrenner, 1989).

Nos finais da década de noventa, a perspetiva ecológica foi reformulada por Bronfenbrenner e Morris (1998), num acentuar da bidirecionalidade da influência do ambiente e do indivíduo no processo de desenvolvimento. O indivíduo influencia o seu próprio ambiente quando inicia uma atividade nova, ou quando começa a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas, sendo igualmente influenciado pelos que o rodeiam. Há nesta nova perspetiva, que os autores denominaram de bioecológica, um maior ênfase não só na interação da pessoa em desenvolvimento com as outras pessoas, como também com os objetos e símbolos (Bronfenbrenner e Morris, 1998), bem como nos níveis e nas propriedades da pessoa (Bronfenbrenner, 1993; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Assim o modelo ecológico é reformulado, dando origem ao Modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Neste modelo, o desenvolvimento humano é concebido como resultado de quatro núcleos dialeticamente inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (PPCT).

O que muda essencialmente nesta nova perspetiva é a forma de olhar a pessoa em desenvolvimento. No modelo ecológico Bronfenbrenner (1977; 1989) concede "demasiado ênfase aos contextos de desenvolvimento deixando a pessoa para segundo plano" (Martins & Szysmanski, 2004, p. 64). Neste novo modelo reforça-se o ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento, apresentando-se ainda um novo constructo, o dos 'processos proximais', entendido como "formas particulares de interação entre organismos que produzem o desenvolvimento humano" (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 994), que operam num "TEMPO e são vistos como

mecanismos primários produtores do desenvolvimento humano e variam em função das características da PESSOA em desenvolvimento" (Ibidem).

Assim, a perspetiva bioecológica coloca maior relevo nas características genótípicas e fenotípicas dos indivíduos, bem como nas interações com as pessoas e situações que o rodeiam. Para além disso, esta perspetiva introduz mais uma dimensão, o tempo.

Ao realçar-se o papel do indivíduo na sua interação com o meio, chama-se a atenção para o facto da influência do meio no indivíduo ser mediada pelas suas próprias perceções, podendo concluir-se que o que efetivamente influi na sua conduta e desenvolvimento são as interpretações que ele faz dos fatores objetivos. Procurar interpretar o comportamento do indivíduo com base na informação objetiva, ignorando as suas próprias perceções, a sua própria individualidade e subjetividade, pode conduzir, por isso, a algo de inútil. Assim, no delinear do conceito de desenvolvimento, em vez de dar toda a atenção aos processos psicológicos tradicionais, (perceção, motivação, pensamento ou aprendizagem), Bronfenbrenner (1996) dá principal relevo ao conteúdo desses processos, como são percebidos pela pessoa, importando-se mais em como a natureza desse material psicológico pode ser alterada através da interação do ser humano com o seu meio ambiente (Martins e Szymanski, 2004). Os mecanismos que fundamentam tal perceção são os 'processos proximais', que operando num tempo, variam em função da pessoa em desenvolvimento.

Neste novo modelo desenvolvimental, o PROCESSO é considerado como o constructo central do paradigma e implica a relação concomitante entre o indivíduo e o contexto, relação que se efetua em interações denominadas 'processos proximais', que englobam interações progressivamente mais complexas da pessoa com objetos e símbolos, pelo modo como "interpreta o seu ambiente, isto é, através dos papéis, atividades diárias e inter-relações" (De Antoni, 2000, p. 11). Deste modo, o processo envolve formas de interação participativa/relações funcionais entre o organismo e o meio/contexto (processos proximais e processos distais) que se desenvolvem ao longo do tempo.

Nesta ótica o desenvolvimento é definido como "um fenómeno de continuidade e mudança das características biopsicológicas dos seres humanos,

tanto dos grupos como dos indivíduos" (Frías-Armenta, Escobar & Díaz-Mendez, 2003, p. 16). Por isso, o desenvolvimento é um processo que deriva não só das características das pessoas (incluindo as genéticas), como também do ambiente, quer do imediato, quer do remoto e dentro de uma continuidade de mudanças que, através do tempo, se processam no ambiente. O processo refere-se às ligações entre os diversos níveis e é constituído "pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento" (Martins e Szymanski, 2004, p. 65). Para que haja um efetivo desenvolvimento a pessoa precisa de manter uma interação ativa e cada vez mais complexa com pessoas, objetos e símbolos no contexto imediato, numa base bastante regular e estendida no tempo. Estas formas duradouras de interação são os 'processos proximais'.

Quando se referem à PESSOA, Bronfenbrenner e Morris (1998) atentam no fenómeno de constâncias e mudanças ao longo da vida de cada um em desenvolvimento. Realçam-se neste domínio, quer as características biológicas do indivíduo, quer as psicológicas, sendo que nenhuma característica da pessoa pode, isoladamente, exercer influência no desenvolvimento. Neste modelo Bronfenbrenner e Morris (1998) apontam três características da pessoa que moldam o desenvolvimento e influenciam os 'processos proximais': as disposições, os recursos bioecológicos e os pedidos ou demandas. Estas características, que são as que maior probabilidade apresentam de influenciar o desenvolvimento são denominadas de 'caraterísticas desenvolvimentais instigadoras' e

são as que se estabelecem ao longo do tempo, que são estáveis e encorajam processos de interação entre as pessoas em desenvolvimento e dois aspetos do seu ambiente mais próximo: o primeiro, são as pessoas que fazem parte do contexto e o segundo, os aspetos físicos e simbólicos do contexto que convidam, permitem ou inibem o envolvimento numa interação permanente, progressiva e mais complexa com as atividades desse ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 1993, p. 11)

As disposições podem ser promotoras ou disruptivas, conforme potencializem ou inibam as interações geradoras do desenvolvimento.

Quanto aos recursos bioecológicos, de capacidade, experiência, competência e conhecimento contribuem para o funcionamento dos processos proximais num determinado momento do desenvolvimento, apresentando simultaneamente disfunção e competência (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A

disfunção caracteriza-se pela manifesta dificuldade em manter o controlo e integração do comportamento em diferentes situações e domínios do desenvolvimento, enquanto a competência está relacionada com a aquisição e progressivo desenvolvimento de conhecimento, aptidões e capacidades, que ajudem a orientar o comportamento em tais situações e domínios.

Os pedidos ou demandas (Bronfenbrenner & Morris, 1998), também denominados de qualidade de estímulos pessoais (Bronfenbrenner, 2005), referem-se a qualidades pessoais que encorajam ou desencorajam reações do meio social, de modo a interferir, promovendo ou inibindo, os 'processos proximais'.

A especificidade destas três características é deveras importante, já que, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), permite a sua combinação em padrões de estrutura da pessoa, o que pode fundamentar as diferenças na direção e na intensidade nos 'processos proximais' e no desenvolvimento.

O CONTEXTO refere-se ao meio ambiente em que o indivíduo está inserido e onde se desenvolvem os 'processos proximais'. São constructos de cariz predominantemente social, que para além de integrarem elementos de natureza psicológica não espacial, acabam também por 'limitar' e influenciar o desenvolvimento e gerar fluxos de influência recíproca. O contexto caracteriza-se assim por qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciada pela pessoa em desenvolvimento

...contextos ambientais influenciam os processos proximais e os resultados desenvolvimentais não só em termos dos recursos que eles tornam disponíveis, mas também na medida em que eles fornecem a estabilidade e a consistência através do tempo que os processos proximais precisam para seu funcionamento efetivo. (BRONFENBRENNER, 1999, p. 23)

Sendo um conceito já existente no modelo ecológico, o conceito de contexto é agora alargado, já que são introduzidos novos elementos na definição do micro e macrosistemas, sendo igualmente introduzido um novo sistema, o cronossistema.

No constructo de microssistema são incorporadas as características da pessoa em desenvolvimento, bem como as características dos pais, familiares, amigos próximos, educadores, ou outros que participem na vida da pessoa em desenvolvimento, numa base regular e por um período longo de tempo

(Bronfenbrenner & Morris, 1998). A redefinição do microsistema, com a inclusão das características da pessoa, faz com que tal sistema se transforme em centro nevrálgico do modelo bioecológico, como se deduz da afirmação dos autores, quando o definem como

um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experimentados pela pessoa em desenvolvimento num determinado contexto imediato, apresentando determinadas características físicas, sociais e simbólicas que convidam, permitem ou inibem o envolvimento e a atividade em interações sustentadas progressivamente mais complexas com, e no ambiente imediato (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 1013).

Esta reformulação alarga o âmbito do constructo, já que, para além de incluir as interações da pessoa com outras pessoas e com os símbolos, acresce ainda a inclusão da linguagem (Lerner, 2004).

As características da pessoa, tal como foram conceptualizadas no modelo bioecológico acabaram por influenciar o constructo de macrosistema. A teoria sociocultural de Vigotsky (2003) acabou por alicerçar algumas das perspetivas de Bronfenbrenner e Morris (1998) nesta reformulação, já que o sistema axiológico e a respetiva intensidade dependem da cultura em que o indivíduo está inserido e flutuam conforme o espaço e as épocas. É nesse sentido que vão as palavras de Bronfenbrenner (2005, p. 149), quando refere que

os sistemas de valores existentes no mundo da pessoa em desenvolvimento são essenciais para a compreensão da interação entre as forças orgânicas e forças ambientais no processo de desenvolvimento. Este sistema de crenças constitui uma característica desenvolvimental de qualquer macrosistema".

Esta importância dada ao sistema de valores tem a ver com o facto de Bronfenbrenner (2005) considerar que "o conceito de repertório cultural de sistemas de crenças equacionar a possibilidade de outros repertórios que podem, também eles, criar ou inibir oportunidades de desenvolvimento" (Grande, 2010, p. 42). Assim, a reconceptualização do constructo do macrosistema faz com que possa agora ser considerado como integrando

o padrão global de características de micro, meso e exosistema numa dada cultura, subcultura ou de outro contexto social mais alargado, com particular referência aos sistemas de crenças desenvolvimentais instigadores, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas de oportunidades, opções de trajeto de vida e padrões de alternância social que estão inseridos em cada um desses sistemas (Bronfenbrenner, 2005, p. 150).

A reconceptualização e redefinição dos micro e macrosistemas estiveram na origem da ancoragem da quarta propriedade do modelo bioecológico, o tempo, enquadrado agora num novo sistema, o cronosistema.

O TEMPO pode ser entendido como a ocorrência das mudanças nos acontecimentos no decorrer dos tempos devido às pressões sofridas pelas pessoas em desenvolvimento. No paradigma bioecológico, o tempo é dimensionado nas dimensões múltiplas da temporalidade, que são três: atributos da pessoa, 'processos proximais' e parâmetros do contexto.

Deste modo, o tempo permite verificar a influência de mudanças e continuidade sobre o desenvolvimento, ao longo do ciclo de vida, propriedade que Bronfenbrenner e Morris (1998) concetualizam em três níveis: micro, meso e macro.

Microtempo refere-se à continuidade versus descontinuidade dos episódios que ocorrem no âmbito dos processos proximais. Mesotempo é a periodicidade destes episódios em intervalos de tempo alargados, tais como dias e semanas. Finalmente, o Macrotempo foca acontecimentos e expectativas que se alteram na sociedade em geral, entre e ao longo de gerações, na medida em que influenciam e são influenciados pelos processos e produtos do desenvolvimento humano ao longo do curso de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 995)

A conceptualização do tempo nestas três dimensões centra a pessoa relativamente aos acontecimentos presentes na sua vida, desde os mais próximos aos mais distais. Por isso, as mudanças operadas ao longo do tempo, não são apenas produto, mas também produtoras de mudança histórica.

A comparação da figura 1, representativa do modelo ecológico, com a figura 2, que representa o modelo bioecológico permite-nos, a título de síntese, evidenciar as principais alterações verificadas de um para outro modelos, acentuando-se desde logo a inserção de um novo sistema, o cronosistema, bem como o alargamento conceptual dos micro e macrosistemas, que passam a englobar novos ambientes de interação.

Por outro lado e no que especificamente diz respeito ao desenvolvimento humano, também o seu constructo surge ampliado no paradigma bioecológico, onde se apresenta como um processo dinâmico, assente numa conceção de ambiente, também ela dinâmica, em constante transformação, pleno de 'transições ecológicas' (acontecimentos ou transformações que sofre um sistema e que podem influenciar o

desenvolvimento do indivíduo), que acabam por ter influências diversificadas na vida do indivíduo e que realçam o papel que o indivíduo exerce no seu processo de desenvolvimento. Daí que o desenvolvimento seja agora encarado como “o processo que se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso das suas vidas e através das gerações” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p.995).

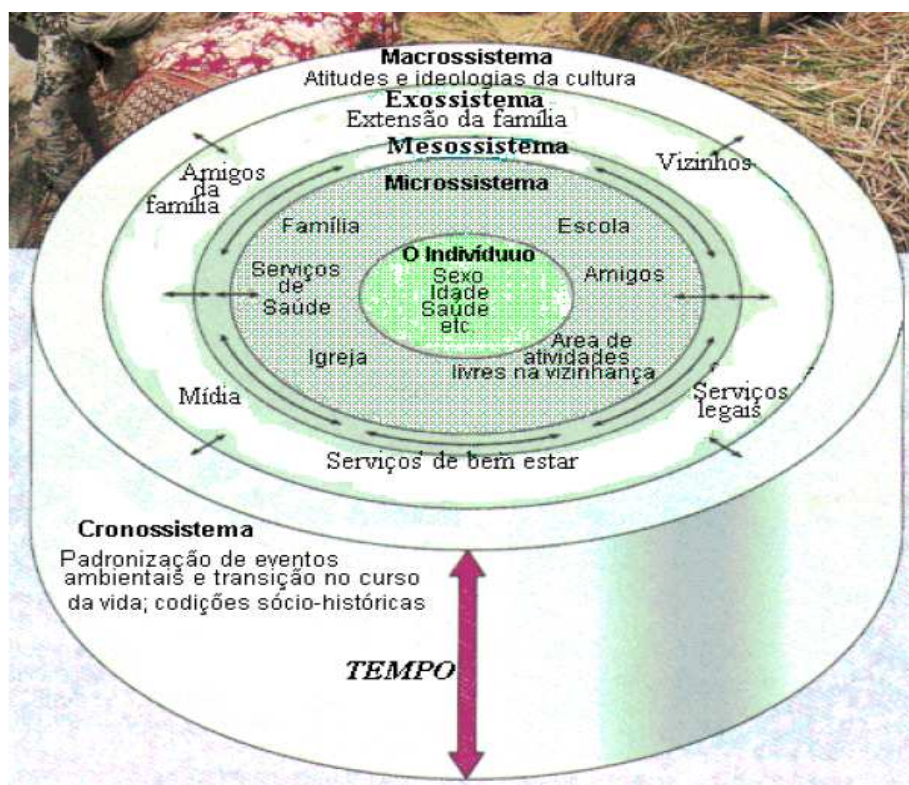


Fig.2 Reorganização dos sistemas no modelo bioecológico (Fonte: Bowes & Grace, 2009, p. 9 - Adapt.)

Tendo em conta as sinergias que suportam a interatividade entre a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo, não será, difícil divisar algumas das razões que fundamentaram a escolha deste modelo do paradigma do contextualismo desenvolvimental, como suporte e enquadramento da minha reflexão. Efetivamente, estas quatro dimensões são fundamentais na interação do indivíduo no seu próprio desenvolvimento, já que para que este ocorra é crucial que a pessoa participe ativamente em interações recíprocas de complexidade crescente com pessoas com as quais desenvolve apego forte, mútuo e irracional e, com o tempo, num compromisso com o bem-estar e desenvolvimento dos outros, de preferência para toda a vida (Bhering & Sarkis, 2009), mobilizando saberes, experiências, interações em 'processos proximais'

cada vez mais efetivos, cada vez mais sustentadores de um desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Efetivamente e apesar da influência dos diversos contextos e da respetiva configuração, o desenvolvimento depende também em grande parte das características individuais, da forma de interpretar e agir os estímulos do contexto.

Na verdade, o modelo PPCT chama a atenção para o fato da pessoa identificar as mudanças na vida do ser humano, num processo que as relaciona com os diversos níveis e atividades do quotidiano. Efetivamente, o indivíduo desenvolve-se no contexto em que se insere e onde se desenrolam os processos de desenvolvimento; este desenvolvimento, por outro lado processa-se num tempo específico relacionado com o espaço temporal em que ocorrem as mudanças, alicerçado numa herança temporal, onde o processo temporal microgenético se alicerça, em última análise, no processo histórico.

3. A Aprendizagem, fator de Desenvolvimento num processo de construção interativa e contextualizada

O recurso a uma metodologia específica pressupõe, em princípio, objetivos educacionais, paradigmas educativos e de aprendizagem. Quer isto dizer que no processo de organização do ambiente educativo, ao optar pela 'metodologia de projeto', tenho em mente determinado paradigma de desenvolvimento, determinado modelo de aprendizagem. Na medida em que a referida metodologia pressupõe a colaboração, a investigação, se prende com os interesses da criança, numa ligação à vida e aos contextos reais da criança, o modelo de aprendizagem pressuposto será um modelo que contemple uma aprendizagem significativa, cooperada e auto-regulada.

Desenvolvimento e aprendizagem são dois processos concomitantes. Autores há, que consideram que para haver aprendizagem é necessário que se manifeste primeiro o desenvolvimento, a maturação do indivíduo (Piaget, 1975), enquanto outros dão primazia à aprendizagem enquanto fator do desenvolvimento (Vigotsky, 2003). Independentemente da ótica adotada, o que parece incontestável é que o estudo da aprendizagem tem acompanhado os principais momentos e estudiosos da psicologia. Na verdade, desde William James (1842-1910) até aos nossos dias, a aprendizagem tem ocupado lugar privilegiado nas diversas teorias e investigações psicológicas.

Um dos primeiros teóricos da aprendizagem foi Thorndike (1874-1949), que com a publicação do seu artigo 'Animal Intelligence', em 1899, lançava as bases da emergente psicologia da aprendizagem. Os estudos sobre a aprendizagem cedo proliferaram no campo da psicologia, acabando inexoravelmente por influenciar o domínio da educação. Ausubel (1980), Bruner (1988), Skinner (1904-1990) e Tolman (1886-1959), são alguns dos muitos autores que poderíamos aduzir como representantes de um movimento que procurou estudar a aprendizagem humana no domínio específico da educação. Este movimento encontrou um forte impulso com o cognitivismo e com o construtivismo de Piaget, (1896-1980), para quem a aprendizagem é “ fruto de uma construção pessoal, mas em que o sujeito que aprende não é o único a intervir; os outros significantes, os agentes culturais, são peças

imprescindíveis para a construção pessoal...” (Solé y Coll, 2001, p.18), e com a teoria socio-histórica e de interação social de Vygotsky (2003), a par do contributo de Bruner (1996) cujas perspetivas vieram acentuar a importância da aprendizagem na interação com o meio, com os outros.

Procurando, delimitar o conceito de aprendizagem, Beltrán (1998, p.15) começa por citar a conceção clássica e genericamente consensual, segundo a qual a aprendizagem pode ser encarada como “uma mudança mais ou menos permanente de conduta, que se produz como consequência de uma prática”.

Esta noção encontra as bases da sua generalizada aceitação, não só no seu carácter generalista, como também no facto de apresentar um carácter operacional, uma vez que tanto a prática como a mudança de conduta são variáveis operacionais facilmente quantificáveis e mensuráveis, o que faz com que apresente uma relação funcional entre o exercício e a prática. Estas características, apesar de genéricas, apresentam-se, para alguns autores, como suficientes para a explicação do conceito da aprendizagem. Para outros, no entanto, o que importa conhecer e analisar é precisamente esse núcleo forte do conceito, ou seja, a natureza dos próprios processos da aprendizagem.

Na procura da explicação da natureza do processo da aprendizagem, surgiram várias teorias ligadas a escolas psicológicas diferentes, que emergem em contextos históricos e culturais específicos e que procuram explicar o seu processo de acordo com um conjunto diversificado de metáforas, que Mayer (1992, citado por Beltrán, 1998, p.16) resume em três: aprendizagem enquanto aquisição de respostas, aprendizagem enquanto aquisição de conhecimentos e aprendizagem como construção de significado.

De acordo com a figura 3, pode constatar-se que para o paradigma condutista, ou de aquisição de respostas, a aprendizagem resume-se a uma memorização de conteúdos, seja qual for a natureza do conhecimento a assimilar. É um conceito onde a natureza do conhecimento e a iniciativa do sujeito na aprendizagem se tornam irrelevantes, como irrelevante se torna a curiosidade epistémica (desejo de saber) do sujeito. A aprendizagem assenta principalmente nas associações entre os conhecimentos e o aluno é essencialmente um armazenador de metanarrativas (Lyotard, 2003).

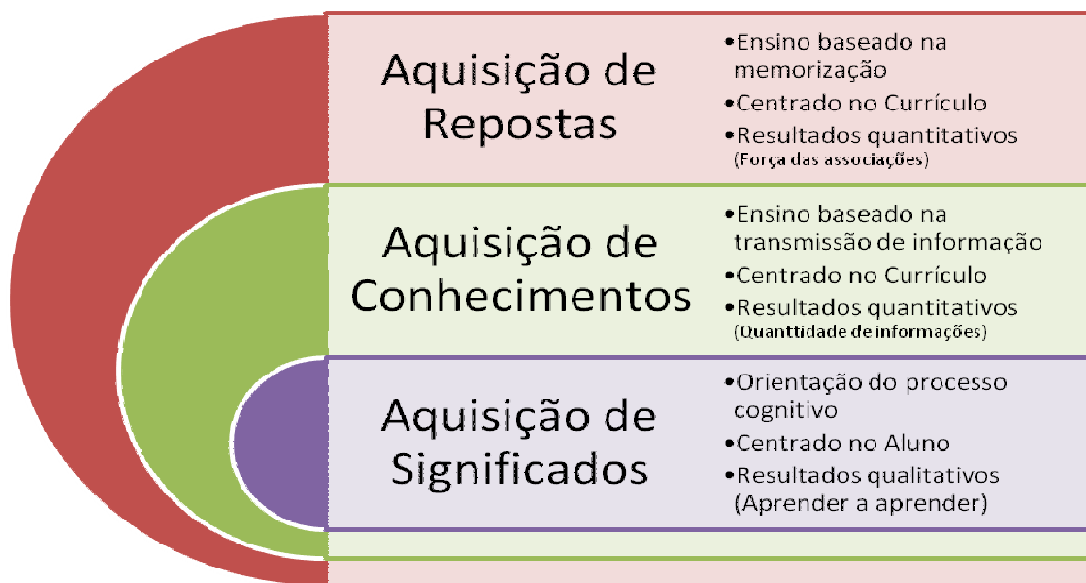


Figura 3. As três metáforas da aprendizagem (Produção própria, com base em Beltrán , 1998, p.16)

Quanto à aprendizagem enquanto aquisição do conhecimento, é uma das perspectivas do paradigma cognitivista, que prevaleceu entre os anos 50 e os anos 60. Neste processo, embora o sujeito apresente já maior participação na aprendizagem ainda é predominantemente recetor. Privilegia-se assim a transmissão de informação, que deve ser apropriada e a aprendizagem equaciona-se em termos da quantidade de informação assimilada.

Com o advento da pós-modernidade e a centralidade do aluno no processo da aprendizagem, esta passa a ser encarada como uma construção do aluno, como uma aprendizagem significativa. Nesta perspectiva, o aluno já não se limita a adquirir os conhecimentos, como na vertente anterior, mas participa na sua construção, integra-os nas suas significâncias e vivências,

usando a experiência prévia para compreender e modelar a nova aprendizagem. Consequentemente, o professor, em lugar de ministrar conhecimentos, participa no processo de construção do conhecimento conjuntamente com o aluno, num conhecimento construído e partilhado (Beltrán, 1998, p.19).

Esta maneira de encarar a aprendizagem, que atualmente maior aceitação apresenta, parece-me aquela que melhor pode consolidar o respetivo conceito, já que nela o sujeito não só recebe a informação, como a processa com as suas significâncias, confere um sentido próprio e constrói significados, de acordo com o seu próprio estilo cognitivo, o que é potencializado pela metodologia do projeto. Nesta perspectiva, a aprendizagem pode encarar-se

como "um processo construtivo em que o aluno opera ativamente sobre a informação, com os seus conhecimentos prévios, controlando e dirigindo as suas aquisições" (Weinstei & Underwood, 1986, citados por Tinajero e Páramo, 1998, p. 2). É um conceito que pressupõe a inexistência de conhecimentos indiscutivelmente verdadeiros, já que cada sujeito encara a realidade com as suas significâncias, com os conhecimentos já possuídos (Bruner, 1988), com o seu currículo oculto (Stenhouse, 1984), aprendendo progressivamente a aprender, num processo metacognitivo e de auto-regulação cognitiva (Novack & Gowin, 1996).

Nesta ótica, a construção do conhecimento é influenciada por fatores endógenos complexos, que o pensamento, as emoções e a ação ajudam a apreender significativamente. É uma perspetiva que encara o conhecimento como uma construção helicoidal, 'em espiral', onde cada novo conhecimento se alicerça em conhecimentos e significâncias anteriores e onde a interação com os outros se apresenta como fator preponderante na estruturação e aquisição dos conhecimentos (Ausubel, 1980; Vigotsky, 1996, Bruner, 1988). Assim, conhecer já não é fundamentalmente memorizar, mas antes construir novos significados através dos significados que se possuem, é interiorizar as novas experiências, enquanto ancoradoras de conhecimentos consolidadores de competências. É, por isso, uma construção que assenta, entre outros fatores, não só nos novos conhecimentos, mas nas interações com os outros e com o meio, sendo apoiada e estruturada pelas significâncias próprias do indivíduo, pelos seus conhecimentos anteriores, que a torna significativa.

Assim, na aprendizagem significativa "de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno já sabe. "Averigue-se o que o aluno sabe e ensine-se em conformidade" (Ausubel, 1980, citado por Valadares e Graça, 1995, p.19), o que significa que o aluno aprenderá tanto mais facilmente, quanto as novas aprendizagens forem incorporadas na sua estrutura cognitiva relacionando-os com ideias relevantes pré-existentes no sujeito. Óbvio que tal processo exige do sujeito a existência de subsunçores adequados e de predisposição psicológica para desenvolver um esforço no sentido de aprender significativamente os novos conhecimentos, entendendo-se aqui por subsunçores "ideias pré-existentes, com as quais os

novos conhecimentos são incorporados na estrutura cognitiva, e que se modificam quando estes novos conhecimentos são incorporados na estrutura cognitiva" (Valadares & Graça, 1998, p. 20).

Fenómeno deveras complexo, a aprendizagem pode então ser considerada como o processo através do qual o indivíduo estabelece relações epistemológicas diferenciadas com o saber, as quais, no entanto, deverão ser compreendidas, em função de relações sociais e identitárias que aquela mesma relação supõe e suscita. Esta relação com os outros, com o meio, é fundamental na aprendizagem significativa. Com efeito, Para aprender significativamente, o indivíduo deve optar por relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece. É nesta relação que o indivíduo recebe e consolida as suas aprendizagens, suportes da sua personalidade de base. Esta importância do contexto no comportamento e nas significâncias pessoais é relevada, entre outros por Bandura (2001), bem como pela teoria ecológica Bronfenbrenner (1977), anteriormente referida e mesmo pela interação social de Vigotsky (2003) e pela 'aprendizagem em espiral' de Bruner (1988).

A problemática da aprendizagem, apesar de ser uma das mais investigadas no domínio da psicologia dos últimos tempos, continua a ser alvo de novas focagens e investigações, como é o caso das perspetivas fenomenográficas da aprendizagem (Marton, 1988) que colocam a tónica do entendimento do processo na perspetiva do aluno (Rosário, Grácio, Núñez & Pienda, 2006). De acordo com Marton (1988), para compreender com propriedade o processo da aprendizagem importa aceder à perspetiva do aluno, no pressuposto de que "os comportamentos dos alunos dependem da sua interpretação a respeito das situações educativas, mais do que dos dados objetivos dessas situações" (Rosário e outros, 2006, p. 196). Tal entendimento, desde logo implica uma "mudança nos contextos educativo-sociais, como os escolares, com o objetivo de melhorar a aprendizagem" (Ibidem), o que é contemplado no desenvolvimento da metodologia de projetos.

É uma perspetiva que, de certo modo vem acentuar a influência dos contextos no processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo e que, no caso concreto do Jardim-de-Infância, me parece caber perfeitamente no

âmbito da organização do ambiente educativo, enquanto fator de modelação das aprendizagens, enquadrando o referido ambiente como um 'contexto educativo-social', cuja qualidade e devida organização pode efetivamente favorecer as aprendizagens. Nesse sentido, parece-me que a perspetiva de Marton (1988) vai de encontro ao que tenho vindo apresentar, acabando por consolidar as teorias referidas nesta reflexão e que consolida o próprio conceito da Associação Americana de Psicologia (APA), para quem a aprendizagem pode ser encarada como o “processo em virtude do qual a experiência ou a prática dão origem a uma mudança relativamente permanente na conduta” (Morris & Maisto, 2004, p.189).

Por isso e em resumo, creio poder encarar-se o conceito de aprendizagem como expressando um processo em que o indivíduo se envolve em atividades que visam estimular a sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. É um processo que implica mudanças, que contribui para o desenvolvimento, já que, como vimos na teoria ecológica, a relação entre o indivíduo e o meio é dialética e as 'zonas proximais', fundamentais para a aprendizagem, são consideradas como efetivo motor do desenvolvimento (Vigotsky, 2003). Tal reconhecimento implica, por outro lado, a consciencialização e relevância do papel do educador enquanto construtor de currículo (Pacheco, 1996), enquanto motivador para a aquisição de novas aprendizagens, numa permanente atitude de implicação de cada criança, uma vez que "cada aluno apreende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir" (Cadima, 1996, p. 49).

Tais princípios vão de encontro aos fundamentos da minha prática, sobre a qual a minha reflexão vai permitindo constatar, na sequência do que defende Morgado (2004), que uma efetiva aprendizagem só se consegue com uma metodologia que: (i) considere o processo de ensino-aprendizagem como relevante, (ii) considere a experiência do aluno e a sua motivação; (iii) que respeite os diferentes ritmos dos diferentes alunos; (iv) que promova atitudes de investigação e descoberta; (v) que seja organizado numa ótica de resolução cooperada de problemas. Esta resolução cooperada, conduz-nos ao modelo de aprendizagem que tem sustentado a minha ação educativa, a aprendizagem

cooperada ou cooperativa, onde os saberes são procurados e partilhados pelos pares, onde, como diria Vygotsky (1996; 2003) a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é desenvolvida na partilha e cooperação com os mais velhos ou mais capazes.

O conceito de aprendizagem cooperativa começa a surgir com maior veemência na literatura científica por volta dos anos 70, mais concretamente entre 1972 e 1973 (Rué, 2002, p.44). O movimento que “está na base da aprendizagem cooperativa terá tido a sua origem nos USA, embora as vantagens do trabalho em grupo tenham estado já presentes no pensamento de grandes pedagogos europeus do século XIX, como Herbart, Froebel, Pestalozzi” (Varela de Freitas e Varela de Freitas, 2002, p.11)

Apesar das dificuldades que a sua implementação tem sentido no seio das escolas e Jardins-de-Infância, em grande parte devido à dominância do modelo organizacional fayolista, a aprendizagem cooperativa vem-se impondo no domínio da aprendizagem significativa como uma das estratégias privilegiadas ao dispor dos docentes e das escolas. Recorde-se, a propósito, que o modelo organizacional de Fayol foi, juntamente com o de Taylor, um dos que mais influenciou a escola, enquanto organização. A rigidez da sua 'racionalidade técnica', expressa em currículos rígidos, na uniformização de atuações e processos de ensino, tem sido um dos fatores mais negativos que caracterizou a escola da modernidade e à qual a da pós-modernidade não conseguiu ainda subtrair-se, apesar da convicção de António Nóvoa, quando refere que "hoje sabemos que este modelo escolar - espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização de trabalho-está totalmente condenado" (Nóvoa, 2002, p. 20).

Assentando no princípio fundamental da pedagogia interacionista, que encara a aprendizagem e desenvolvimento como alicerçados na interação e influência social e nos contextos socioculturais que os modelam, (Cousinet 1959; Decroly 1986; Freinet, 1978,1998; Paulo Freire, 1996, 1997, Vigotsky, 1996, 2003), este modelo de aprendizagem pressupõe a necessidade de uma interação entre as pessoas, para que as aprendizagens possam ser significativas, processo potencializado pela aprendizagem cooperativa, que implica indiscutivelmente interação, cooperação, partilha e cuidada

planificação, para se conseguir “ativar e conduzir situações comunicativas entre iguais”(Rué,2002, p.19).

Dewey (1899;2002) foi um dos pedagogos que mais chamou a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens, na procura de uma ligação da escola aos interesses reais dos alunos, da ligação da escola à vida do quotidiano. Como ele próprio refere,

Uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas de um espírito comum e com referência a objetivos comuns. As necessidades e os objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários (Dewey, 2002, p.24)

Deste modo, na aprendizagem cooperativa, as aprendizagens operacionalizadas por uma criança no contexto da sala de atividades

[...] já não podem ser encaradas uma propriedade exclusiva daquele aluno, como um comportamento próprio, antes devem ser interpretadas de acordo com o jogo de interações que se verificam nas aulas, ao longo de um processo de escolaridade, como um comportamento resultante das mudanças daquele indivíduo com o meio (Rué, 2002, p.20).

Para que tal processo de aprendizagem se fosse consolidando nos foros da psicologia e da didática, muito valeram os contributos da psicologia evolutiva, nomeadamente do construtivismo, socio-construtivismo e bioecologia, que relevam a interação social na elaboração dos próprios esquemas de aprendizagem por parte do aluno. Neste domínio, teremos de destacar o contributo de Vigotsky (1996; 2003) para quem o carácter social da aprendizagem é fundamental no contributo que os interlocutores desempenham no desenvolvimento da 'zona de desenvolvimento próximo', onde a linguagem se apresenta como fator de desenvolvimento pessoal e social e onde o mimetismo dos adultos, mais capazes, é referencial de aprendizagem e de desenvolvimento, a par de Bronfenbrenner e Morris (1998), com a chamada de atenção para a interação desenvolvimental entre o indivíduo e o meio e vice-versa.

Seguindo de perto os princípios de Vigotsky, Jonhson e Jonhson (1991) levaram a cabo um profundo estudo nas escolas dos USA sobre a análise das modalidades de interação possíveis nas aulas e na cooperação social e aprendizagem. Procurando delimitar o conceito de aprendizagem cooperativa,

Jonhson e Jonhson (1991) encararam-no como aquela aprendizagem onde os objetivos dos intervenientes se encontram estreitamente vinculados, de tal modo que cada um deles “só consegue alcançar os seus objetivos se os outros também conseguirem atingir os seus” (Johnson & Jonhson, 1991, p.2).

No âmbito da sua pesquisa, Jonhson e Jonhson (1991) apontam um conjunto de indicadores caracterizadores da aprendizagem cooperativa, verdadeiras condições para que aquela possa operacionalizar-se e que, sumariamente, podemos resumir em cinco pontos fundamentais (fig.4).

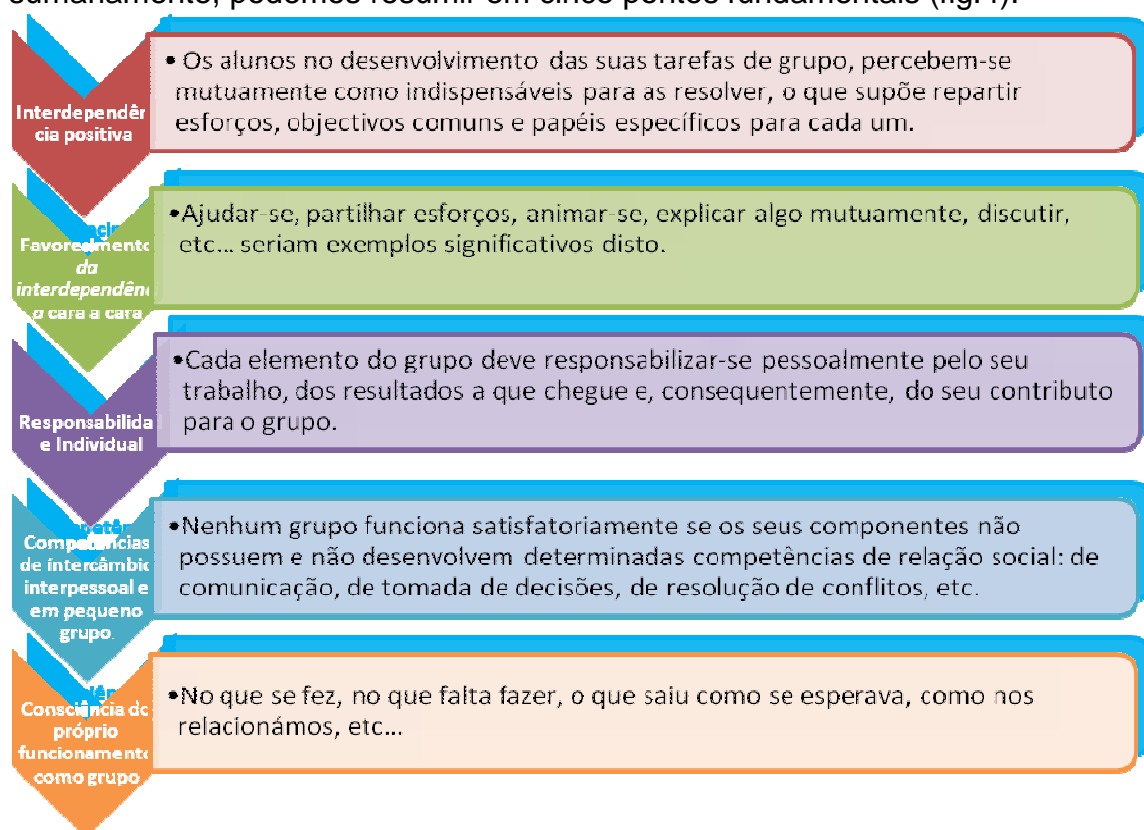


Figura 4. Indicadores da aprendizagem cooperativa

(Elaboração própria, de acordo com Johnson & Johnson, 1991, p. 21)

Os princípios referidos na figura permitem encarar a aprendizagem cooperativa como “um conjunto de procedimentos de ensino que partem da organização da sala de aula em pequenos grupos mistos e heterogéneos e onde os alunos trabalham conjuntamente de forma cooperativa para resolver as tarefas académicas” (Rué, 2002, p. 20), o que significa que a aprendizagem cooperativa tem de funcionar orgânica e estruturalmente, como aliás assinala a própria autora, quando diz que a aprendizagem cooperativa é uma

Produção em comum na qual cada componente desenvolveu um papel específico, umas competências, seguiu um processo, diferenciado e

complementar e tão necessário como os do resto de componente do pequeno grupo (Rué, 2002, p. 21).

O saber de 'experiência feito' pode ser também, quando crítica e reflexivamente alicerçado, uma das fontes da ação. Ora, a minha experiência tem-me demonstrado que a aprendizagem cooperativa é também ótimo processo de socialização, como preconizam, aliás a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei 5/97 de 10 de Fevereiro e Lei de Bases, Lei 46/86.

Por outro lado, constatou-se também que Vigotsky (1998) e Bronfenbrenner (1996) consideravam o meio social e o processo de socialização como vetores fundamentais no desenvolvimento. Piaget (1984), por seu lado e na sua perspetiva cognitivista, acentua o papel da cooperação no desenvolvimento do pensamento individual, quando refere que

Em primeiro lugar, a cooperação é fonte de reflexão e de consciência de si mesmo [...]; em segundo lugar, ajuda a dissociar o subjetivo do objetivo; neste sentido, é fonte de objetividade e corrige a experiência imediata do conhecimento científico; [...] em terceiro lugar, é fonte de regulações (Piaget, 1984, p.16).

Esta consciência de cooperação desenvolve-se no quotidiano do ambiente educativo do jardim-de-Infância, contexto do 'microssistema' das crianças, onde se potencializam e operacionalizam 'processos proximais' motores do seu desenvolvimento, evidenciando, por outro lado, a importância da respetiva organização, comungada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (M.E.,1997), para quem tal organização "constitui o suporte do trabalho do currículo do educador" (M.E., 1997, p. 31).

Relevar, por isso, a importância da interação e cooperação, é acentuar o seu papel enquanto fatores de uma 'boa aprendizagem' (Vigotsky, 2003; Bruner, 1988) e de desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). É, no fundo o realçar da importância da aprendizagem contextualizada nos desafios e mediada na cooperação, pois que se, por um lado, a aprendizagem precede o desenvolvimento, por outro, "serve de guia e de orientação para as funções implicadas neste processo" (Fontes e Freixo, 2004, p. 18). Este princípio, que comungo com Vigotsky (1996; 2003) e que nas suas teorias consciencializei, vem, por outro lado e também, realçar a importância do meio no processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, perspetiva que desde logo nos conduz até Bruner (1988) e Bronfenbrenner e Morris (1998), e mesmo até

Piaget (1972) que considera que na aprendizagem o aprendente não é o único a intervir, já que outros significantes e agentes culturais são também peças fundamentais em todo esse processo.

Realça-se assim a perspetiva da construção do conhecimento e da aprendizagem da criança, enquanto "um processo social complexo, mediado pelo contexto socio-cultural e histórico da criança" (Fontes e Freixo, 2004, p. 16), com as inevitáveis consequências desta ótica na organização do ambiente educativo, que deve ser estruturado de modo a facilitar tais interações e cooperação. Esta perspetiva, que se me apresenta como ancoradora do modelo de organização do ambiente educativo que tenho seguido, é igualmente comungada por Bruner (1996), quando refere que as crianças

geram as suas próprias hipóteses, as suas próprias explicações (narrações) e negociam-nas com os seus pares através da combinação do trabalho individual com o trabalho cooperativo. Assumem inclusivamente o papel de professor e oferecem conhecimentos aos seus pares [...] através da discussão no grupo e da cooperação mútua... (Bruner, 1996, p. 239)

Consciente de tal facto, tenho feito da organização do ambiente educativo alvo preferencial da minha preocupação educativa e de desenvolvimento curricular, uma vez que a sua estruturação é condição de base de "todas as crianças participarem ativamente no seu processo de desenvolvimento global (Santana, 2000, p. 40), na convicção de que "o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive" (M.E., 1997, p. 31).

Capítulo 2

QUESTÕES PROFISSIONALMENTE MAIS SIGNIFICATIVAS: UMA LEITURA BIOECOLÓGICA



Assentando, a perspetiva bioecológica na interação dos quatro elementos fundamentais, Pessoa, Processo, Contexto e Tempo, natural se torna que ao proceder à presente reflexão tais elementos surjam como aglutinadores da mesma, equacionem as questões profissionalmente mais significativas, procurem evidenciar as interações promotoras de 'processos proximais', verdadeiros motores do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998), sustentem opções e intencionalidades educativas, definidoras de um perfil, parametrizadoras de uma praxis.

Nesse sentido, a reflexão levada a cabo no presente capítulo, seguirá de perto o paradigma bioecológico, de acordo com o organograma expresso na figura 5.

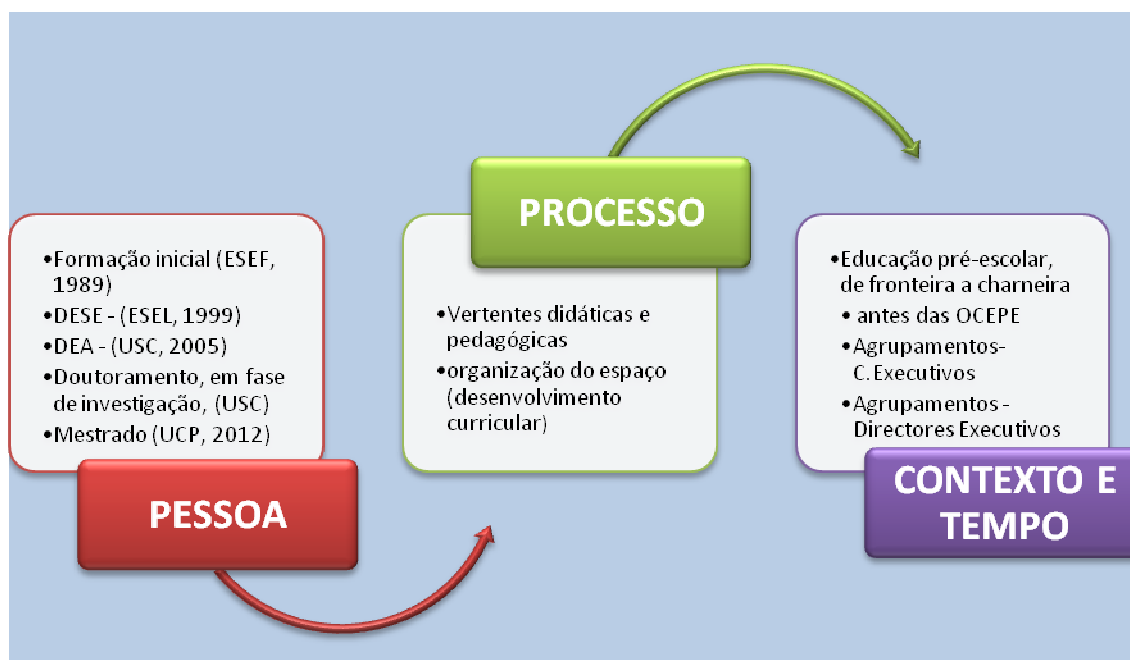


Fig.5. Vertentes sustentadoras da análise reflexiva, numa ótica bioecológica

(Fonte: Elaboração própria)

Proceder à 'reflexão sobre a reflexão na ação' (Alarcão & Roldão, 2008), mais não é do que refletir sobre as evidências de um processo educativo, procurando nelas as aprendizagens mais relevantes. No fundo, é procurar nos escaninhos da memória todo um conjunto de vivências, conhecimentos e ensinamentos que, desde a formação inicial, se foram acumulando, foram dando traço ao perfil de educadora que sou hoje, foram operacionalizando os meus 'fatores proximais', consolidando as minhas práticas e desempenhos.

1. A Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo

1.1. A Pessoa no Percurso Educativo: Da Formação Inicial ao Contexto da Prática Educativa

Se, como diz Gedeão, são os sonhos quem comanda a vida, então a minha vida, o meu desenvolvimento pessoal e profissional foi comandado pelo sonho de ser Educadora de Infância. Para tal, frequentei o curso na Escola Superior de Educação de Fafe (ESEF). O modelo educativo e pedagógico preconizado por esta instituição era o 'Modelo da Pedagogia do Projeto', assente nas ideias pedagógicas do centro de interesses de Decroly (1817-1932) da educação cooperativa e democrática de Dewey (1859-1952) e da ligação à vida de Kilpatrick (1871-1965). Foi uma metodologia que 'moldou' o meu perfil educativo, pois que, para além de ser nela que se baseou a minha formação didático-pedagógica e se desenvolveu o meu estágio profissional, sempre encontrei nas suas bases filosóficas, educativas e pedagógicas as vertentes essenciais para uma prática educativa condizente com os objetivos da educação pré-escolar, para uma prática promotora da consciência cívica, dos valores da solidariedade e cooperação, para o desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada e cooperativa (Freinet, 1998; Vigotsky, 2003), do espírito de pesquisa e metacognição (Leite, Malpique & Santos, 1989; Many & Guimarães, 2008; Mateus, 2011).

Foi, por isso, com uma mente cheia de sonhos que iniciei a minha carreira, numa aldeia dos confins do Barroso, sonhos que se desfizeram face à crua dureza da realidade, se refizeram, reconstruíram num longo percurso de vinte e três anos repartidos por aldeias de Trás-Os-Montes, do Douro Litoral, das Beiras, dos Açores, nas ilhas do Pico e S.Miguel, e agora no coração do Minho. Esta vivência e prática educativa em contextos tão díspares, acabou por contribuir para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois em cada um deles colhi ensinamentos, interagi com pessoas, costumes e culturas que, em conjunto e cada um à sua maneira, acabaram por deixar marcas estruturantes na minha pessoa, no meu perfil educativo.

Do que inicialmente pensava poder vir a ser, muito concretizei, bastante não consegui. Creio, todavia poder afirmar que sempre procurei pautar a minha conduta sócio-profissional pelo rigor, pela competência e por uma grande afeição ao papel de educadora de Infância.

O rigor implica formação, atualização, interação com pares. Nesse sentido, sempre procurei estar atenta ao que no âmbito da educação pré-escolar se ia publicando, lendo e adquirindo bibliografia específica, procurando formação adequada. Como prova do que acabo de afirmar está o Diploma em Estudos Superiores Especializados, na vertente da Formação Pessoal e Social, em 1999, na Escola Superior de Educação de Lisboa, o Diploma de Estudos Avançados (DEA) na Universidade de Santiago de Compostela, em 2005, como parte integrante do Curso de Doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação e Acompanhamento Familiar, que frequento em fase de investigação e em 2012/13 a frequência do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, de que este relatório reflexivo é parte integrante.

Para além desta formação, frequentei igualmente diversas ações de formação, seminários e simpósios, algumas das quais, como é o caso das referentes às 'Novas Tecnologias' e 'Avaliação e Intervenção Terapêutica em crianças com Problemas de Linguagem e Fala' vieram dar suporte a práticas fundamentais no quotidiano educativo com as crianças.

Porque a formação deve ser compartilhada, comungada, escrevi também três artigos numa revista de cultura local, sobre educação, de modo a perpassar para a comunidade algumas das preocupações que, como agente educativa, me assolavam no momento, possibilitando assim uma reflexão mais alargada, na convicção de que esta idiosincrasia proporcionada pela educação "...não ocorre num vazio social, antes se processa na interação com os outros, em diferentes contextos sociais e culturais, pelo que se torna imprescindível analisar de forma holística os processos educativos" (Melo & Pereira, 2007, p. 45). Foram reflexões sobre a educação pré-escolar, publicados na Revista '*Gil Vicente*' em 2002 ('A Educação Pré-Escolar'), em 2003 ('A escola na encruzilhada do século XXI') e em 2004/2005 ('Descentralizando a Escola').

A interação com os pares é também uma parte fundamental da formação pessoal e profissional. A reflexão sobre a ação desenvolvida, a troca de experiências, apresentam-se como vetores fundamentais desta formação, já que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer (Schön, 2000). Este autor destaca ainda que esta reflexão fundamenta uma atitude para a ação futura, ou seja, uma reflexão proactiva, que tem lugar quando se revisitam os contextos em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras (Schön, 2000).

As antigas reuniões de núcleo, que eram as reuniões mensais dos educadores de cada concelho, e as atuais reuniões de departamento são um lugar privilegiado para tal reflexão, o que não impede que a mesma se desenvolva noutros contextos menos formais, em trocas de opiniões pessoais e contextuais.

Hoje, revisitando o meu percurso educativo e equacionando as sinergias socio-educativas do momento, sinto-me invadida por dois sentimentos contraditórios. Por um lado, um sentimento de realização pessoal por todo um trabalho desenvolvido e onde sempre procurei dar o melhor de mim; por outro, a desilusão de ver que muito pelo qual lurei ao longo destes vinte e três anos vem sendo hipotecado por interesses nem sempre claros, por agentes nem sempre preparados para o papel que desempenham.

A educação pré-escolar é, de acordo com a Lei-de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86 de 14 de Outubro e com a Lei Orgânica da Educação pré-Escolar, Lei 5/97 de 10 de Fevereiro, a primeira etapa da educação de base ao longo da vida. É uma fase de cariz essencialmente educativo, como devidamente acentua a Lei de Bases que a distingue da fase e sistema escolar.

Todavia, a educação pré-escolar tem apresentado entre nós e desde sempre uma coabitação, por vezes problemática e conflitual "entre a dimensão 'assistencial' e a dimensão 'educativa', que estão presentes nas organizações e nas práticas educativas dirigidas ao acolhimento das 'crianças pequenas" (Canário, 2010, p. 6). A tendência cada vez maior da escolarização da educação de infância, que a terminologia de educação pré-escolar acentua, acaba por desvirtuar os princípios da própria Lei 46/86 de 14 Outubro, a Lei de

Bases do Sistema Educativo, onde a filosofia de uma educação de Infância prevalece indubitavelmente sobre a ótica da antecâmara da educação formal da escola. Porque rejeito liminarmente a escolarização da educação de infância, prefiro encará-la como efetiva charneira entre a educação e socialização primárias da família e a educação formal, em vez de a encarar, como propõe Teresa Vasconcelos (2010) como fronteira, já que tal conceito comporta em si mesmo a noção de limite, de fim de um espaço. Em vez do conceito de 'pedagogia de fronteira', prefiro pessoalmente optar pela terminologia de 'pedagogia de charneira', conceito que sendo da minha própria autoria, encerra o entendimento que a educação de infância, mais do que marcar o fim de um subsistema educativo reflete, as bases de todo um processo educativo que se prolonga ao longo da vida.

As tendências escolarizantes, cada vez mais notórias e por vezes mesmo exigidas pelos responsáveis dos Agrupamentos, são na minha opinião redutoras de um processo educativo, são minimizadoras de uma perspetiva holística da educação de um ciclo vital. Na verdade, o que está em questão é saber se a educação pré-escolar deve continuar fundamentalmente atreita às finalidades preconizadas na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, lei 5/97 e na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, ou se, pelo contrário, deve ceder às pressões burocráticas e escolarizantes.

Entendendo embora que a educação pré-escolar não deve ser encarada como propedêutica da escolarização, mas sim como primeiro momento de uma educação básica desenvolvida ao longo da vida (Lei 5/97, de 10 de Fevereiro, art.º 5), não posso ignorar os sinais que continuam a aflorar, mesmo com ares inocentes, ou até científica e pedagogicamente enroupados, nos contextos deste subsistema educativo. O surgimento do projeto das metas, proposto pelo Ministério de Educação em 2010, é, em meu entendimento, um claro exemplo da progressiva escolarização da educação de infância, já que o que poderá estar por detrás da sua proposta mais não é do que uma opção educativa. Efetivamente, o que se coloca frente a frente é a relevância vertical, versus a relevância horizontal, para utilizar os termos de Katz e Chard (1997, p. 7), quando referem que “a relevância vertical se refere à instrução que prepara a criança para o nível de instrução seguinte – uma espécie de educação ‘para o

futuro'. A relevância horizontal refere-se à aprendizagem e prepara a criança para resolver problemas correntes dentro e fora da sala ou da escola".

É, por outras palavras, o entendimento de Roberto Carneiro (2001, p. 32), quando nos alerta para a importância da progressiva construção do modo de aprender autónomo, que ancorado no 'aprender ensinado' e no 'aprender assistido' deve preparar para "a decorrência natural do saber que emerge como constructo pessoal e social", processo que a educação de infância privilegia, mas que a escolarização precoce da mesma acaba inexoravelmente por alienar nos estereótipos curriculares assentes num 'aprender ensinado', podendo originar assim uma efetiva iliteracia, onde o "trágico será que os ritmos de aprendizagem sejam inferiores às velocidades de 'desaprendizagem' na corrida nova que tem lugar num mundo cada vez mais veloz" (Idem, p. 33).

Esta problemática, aparentemente sem relevância, afigura-se-me de crucial importância já que pode interferir na ótica educativa da educação pré-escolar e, conseqüentemente no processo de desenvolvimento curricular, nomeadamente no que concerne à organização do ambiente educativo, indo, além do mais, contra o disposto na Lei de Bases e na Lei Orgânica. Aqueloutra é perentória no separar de águas, quando logo no seu artigo 4º distingue com clareza a educação pré-escolar da educação escolar como duas coisas distintas, ao afirmar que "O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar" (Lei 46/86, art.º 4).

Quando iniciei a minha atividade de educadora, em 1989, não era tão visível na educação pré-escolar a tendência escolarizante, antes se acentuava a dimensão predominantemente educativa. Havia, é certo, um maior isolamento educativo dos Jardins-de-Infância e as práticas pedagógicas estavam menos articuladas, quer dentro da própria educação pré-escolar, quer mesmo com os restantes subsistemas educativos, nomeadamente com o primeiro ciclo. Cada educador estava praticamente entregue a si próprio, sem qualquer tipo de supervisão ou coordenação que ajudasse a sistematizar a sua prática educativa.

Tal situação manteve-se nestes parâmetros até 1997, altura em que surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Este documento veio trazer maior visibilidade a este subsistema educativo,

alertando para a necessidade de uma sistematização no desenvolvimento curricular da educação de infância, enquanto sustentáculo de uma educação de qualidade, enquanto fator de uma efetiva articulação educativa. De cariz essencialmente orientador, o documento, apresenta-se como " 'ponto de apoio' para a prática pedagógica dos educadores de infância, [...] permitindo uma 'maior afirmação social da educação pré-escolar" (M.E., 1997, p.7). Acentuando desde logo o princípio de que o educador de infância é o construtor e gestor do currículo, atesta que deve ser ele a construí-lo "com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos" (Ibidem). Decorre tal princípio da consciência de que a educação pré-escolar tem de ser encarada como "primeira etapa da educação básica, estrutura e suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida" (ibidem).

Estando, na altura a desenvolver a minha atividade educativa nos Açores, mais concretamente na ilha de S.Miguel, tive a preocupação de aprofundar as disposições do novo documento, participando em reuniões e seminários para o efeito levados a cabo, quer pelos próprios núcleos locais, quer por outras instituições e organismos, nomeadamente os sindicatos de professores.

Se por um lado este documento veio trazer maior visibilidade e articulação à educação pré-escolar, por outro, contribuiu para despoletar a latente tendência de escolarização da educação de infância. Confundindo os aspetos essencialmente 'de apoio' do documento, com a possível emergência de linhas curriculares formais, desde logo proliferaram um conjunto de materiais de suporte às práticas pedagógicas, por vezes de qualidade pedagógica e científica duvidosa e que vieram ajudar a estereotipar as práticas educativas dos Jardins-de-Infância (Vasconcelos, 2010).

Embora sempre tenha recusado liminarmente estruturar a atividade educativa em tais fichas e materiais, não posso deixar de acentuar este facto, reiterado, aliás por Rui Canário (2010, p. 6), que ao referir-se à problemática da 'academização' ou 'escolarização' da educação de infância manifesta a sua preocupação perante tal situação, dizendo que

...há um outro nível que nos preocupa, quando vemos a pressão que se está a fazer para uma academização ou escolarização da educação de infância. Lembramos a quantidade de materiais didáticos que começaram a surgir no mercado desde que, em 1997, se publicaram, em Portugal, as Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, muitos deles de fraca qualidade e adulterando os princípios pedagógicos construtivistas subjacentes a esse documento orientador (Vasconcelos, 2010, p. 52)

Uma outra etapa que veio influenciar nas práticas educativas dos Jardins-de-Infância foi a criação dos Agrupamentos de Escolas, através do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio. Ao agrupar as escolas e os Jardins-de-Infância, começaram a lançar-se as bases de uma prática curricular articulada e de continuidade educativa. Tal facto, quanto a mim deveras positivo, não deixou, porém, de trazer consigo alguns constrangimentos, já que propiciou a exigência de práticas educativas standardizadas, idênticas para todos os subsistemas de ensino do Agrupamento, esquecendo os responsáveis destes Agrupamentos as especificidades da educação pré-escolar. Circulares e normas internas procuraram uniformizar atividades e práticas, na afirmação de desconhecimento e negação das características específicas da educação pré-escolar, o que acaba por acentuar ainda mais a vertente da 'academização' e 'escolarização' deste subsistema educativo.

Esta situação veio, em minha opinião, baseada na experiência empírica da minha vivência, agravar-se ainda mais com a publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que cria os cargos dos diretores de escolas e os mega agrupamentos. A dificuldade de gestão implícita na dimensão e número das escolas agrupadas neste novo tipo de administração orgânica fará, certamente, (os efeitos começam já a sentir-se) aumentar a tendência de uniformização de critérios e procedimentos, deixando de lado, como se secundários ou irrelevantes fossem, os princípios e fundamentos educativos da educação pré-escolar, as idiosincrasias das suas práticas educativas que, na opinião da OCDE (2006) devem propiciar uma educação que tome como ponto de partida "o jogo e a expressão livre da criança".

Ao extravasar estas preocupações na minha reflexão vejo, com algum agrado, que elas não são solitárias, antes comungadas e expressas por alguns responsáveis do nosso universo educativo, como é o caso de Rui Canário, que no prefácio da obra de Teresa de Vasconcelos (2010), dá corpo a estas inquietações alertando para os 'efeitos indesejáveis' desta situação. Colocando

o 'dedo na ferida' Canário (2010, p. 6) constata, como o fiz também, que nos agrupamentos de estabelecimentos de ensino se assiste a uma colonização de culturas de 'cima' para 'baixo', o que conduz à destruição das tradições pedagógicas ricas da educação de infância. Referindo o pensamento de Vasconcelos, Canário (ibidem) afirma que se assiste, neste contexto, a uma " 'prevalência da burocracia sobre a pedagogia' e aplicam-se de modo indiscriminado 'normativos e orientações, esquecendo o caráter específico da educação de infância...".

Defendo com Zabalza (1992) e com Pacheco (1996) que o educador de infância é o construtor e o operacionalizador do currículo. Ao fazê-lo, porém, há que ter em conta não só as opções metodológicas que suportam tal operacionalização, como a continuidade das aprendizagens desenvolvidas, as competências fundamentais a desenvolver, para que o processo educativo tenha qualidade e consistência, na perspetiva da 'aprendizagem em espiral', referida por Bruner (1988). Falo, como óbvio se torna da articulação educativa e curricular entre a família, o Jardim-de-Infância e o primeiro ciclo. É aqui que se nota o elo articulador da educação pré-escolar, a sua função de ligação entre a educação não formal e a educação formal. Conceber a educação pré-escolar como 'charneira' é advogar uma continuidade educativa, uma efetiva articulação curricular, que se não atenha apenas à redutora colaboração entre subsistemas educativos nas atividades do Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas (Serra, 2004). Assim encarada, a educação pré-escolar torna-se efetivo elo de ligação entre a educação informal e a formal, base de todo um processo de socialização que começa a despontar e se vai prolongar ao longo da vida de cada um.

A transição da criança para um outro subsistema educativo é, por natureza, problemática, muitas vezes causadora de situações de insegurança, de desequilíbrios emocionais e mesmo de descontinuidades na aprendizagem (Petriwsky, Thorpe & Tayler, 2005). Daí a necessidade de uma efetiva articulação entre a família e o Jardim, entre este e o primeiro ciclo. Estudos recentes entre nós (Serra, 2004; Moutinho da Cruz, 2010) vieram dar visibilidade a uma prática que, enroupada de articulação, mais não faz do que cumprir meras burocracias, quedando-se pela simples colaboração pontual, e

pela elaboração de relatórios, sem que a indispensável continuidade educativa seja efetivamente alicerçada numa real articulação. Por isso, uma articulação substantiva, ancoradora de uma continuidade educativa, parece-me essencial para o equilíbrio emocional da criança, para a sua progressão e desenvolvimento equilibrados, sem ruturas, sem sobressaltos.

Para que tal se consiga, no entanto, parece-me fundamental a adoção de um conjunto de princípios e práticas comuns que, começando pelo cabal conhecimento dos currículos de cada subsistema educativo, se alicerce em metodologias ativas comuns, em princípios e objetivos por ambas as partes conhecidos, comungados e criticamente partilhados, até porque as linhas orientadoras do desenvolvimento curricular propostas pelas OCEPE e as que constam da organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo não são muito díspares e apresentam uma organização, em termos de conteúdo, muito paralela e próxima. A este propósito e na esteira do que a minha reflexão tem vindo a acentuar, Teresa Vasconcelos (2010) diz explicitamente que uma

metodologia comum de 'trabalho de projeto na sala de aula' (Katz & Chard, 1997) poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento. O trabalho de Gama e castro Rangel (2004) demonstra como esta articulação se pode fazer usando, em comum aos dois ciclos, uma metodologia de trabalho de projeto e os mesmos projetos, numa transição harmoniosa e com sentido. Acreditamos que a mesma metodologia aplicada à articulação do trabalho e à planificação comum entre professores dos diferentes níveis educativos poderá contribuir para uma transição mais suave (Vasconcelos, 2010, p. 51).

Refletindo sobre a importância de tal fenómeno, Roldão afirma que um dos requisitos a considerar na construção de um efetivo continuum educativo, com respeito pelas idiosincrasias educacionais de cada subsistema tem a ver com a minimização da força

a força das culturas organizacionais e profissionais instaladas nos vários níveis, segmentos e tipos de oferta educativa implicados neste período. As melhorias defendidas, e que foram sendo fundamentadas, não se traduzirão em instituintes das mudanças pretendidas se não for desenvolvido um conjunto de dispositivos orientados intencionalmente para a transformação – que sabemos lenta e difícil – dessas culturas en place, construídas ao longo de muito tempo e em que os actores, designadamente os professores, são recorrentemente socializados ao longo da sua vida profissional (Roldão, 2008, p.195).

Nada que não tenha já expresso na reflexão desenvolvida, na expressão cabal de que o que entendo e vivencio encontra eco noutros responsáveis educativos

cuja experiência e trabalho na educação pré-escolar portuguesa é por demasia conhecida e valorizada.

Este entendimento da educação pré-escolar, acaba por influenciar toda a práxis didática e pedagógica, já que não se prende tanto com o recurso à aprendizagem de conteúdos através de materiais estereotipadamente formalizados, quanto procura desenvolver competências, ancorar e consolidar o processo de desenvolvimento da ZDP de cada criança, potencializar os seus 'processos proximais', na convicção de que cada uma é um ser único, específico com características individuais ímpares e com um estilo cognitivo e de aprendizagem que importa descobrir e potencializar. Com Zabalza (1992, p. 47), sou de opinião que a criança, ao entrar no Jardim-de-Infância, se apresenta "como um projeto, como um conjunto de necessidades de todo o tipo em cuja resolução a escola joga, na nossa sociedade, o papel primordial juntamente com a família".

Família, que é um dos elementos cruciais da formação do educador de infância já que as interações que se estabelecem com os pais são um contributo essencial para a reflexão sobre o desenvolvimento das crianças, sobre o conhecimento das suas significâncias, uma ajuda à procura de estratégias mais adequadas a uma aprendizagem significativa e socio-culturalmente contextualizada, integrada no contexto do seu microsistema.

Também a equipa educativa, tem sido fonte de aprendizagens e formação pessoal. A discussão conjunta de planos de atividades, a reflexão sobre estratégias e atitudes de algumas crianças, têm constituído mais um elemento de reflexão, de formação e desenvolvimento pessoal.

A ação educativa plasma-se também no contacto com a comunidade em geral, na convivência com as comunidades locais que apresentam características socio-culturais específicas e que são fator de 'transições ecológicas', que naquele contexto contribuíram para o processo do meu desenvolvimento.

Mas com quem mais tenho desenvolvido o meu perfil de pessoa e educadora é, sem dúvida alguma com as crianças. Cada criança é um mundo, um cosmos imenso, cheio de potencialidades a explorar. É um universo único, idiossincrático, que é preciso compreender, respeitar, potencializar. Se, como

diz Fulghum (1991), tudo o que deveríamos saber se aprende no Jardim-de-Infância, muitas dessas aprendizagens fazem-se na interação com as crianças. "As crianças querem contar tudo - feições faciais num desenho, tons de uma melodia, personagens de uma história" (Gardner, 1994a, p. 69). O entusiasmo que colocam nos projetos que desenvolvemos, a curiosidade patente nas pesquisas, a solidariedade e partilha de conhecimentos e saberes, a sua simplicidade, alegria, ternura e emoções perpassam a cada momento, em cada atividade, lembrando-nos que a vida só tem sentido se plenamente vivida.

Todos estes contributos, porque expressos em novas atividades, conhecimentos e interações, têm constituído efetivos 'processos proximais', propiciadores de desenvolvimento pessoal, social e profissional ao longo destes anos; têm suportado a prática educativa, nomeadamente no que se refere à organização do ambiente educativo, que as OCEPE (M.E.1997) consideram como efetivo alicerce da ação educativa no Jardim-de-Infância, e cuja estruturação e influência pedagógica e educativa se analisarão de seguida.

1.2. A Pessoa no Processo e Contexto da Organização do Ambiente educativo

A prática educativa do educador de infância desenrola-se fundamentalmente no contexto do ambiente educativo do 'Jardim-de-Infância'. É nesse ambiente que se propiciam os 'processos proximais' verdadeiro motor do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por isso, ao analisar a organização do ambiente educativo e a prática educativa que nele se processa, terei em conta não só os elementos que sustentam o desenvolvimento curricular e a consequente organização do ambiente educativo (grupo, espaço e tempo), como igualmente as opções didáticas e pedagógicas. Deste modo, começarei por analisar os elementos operacionalizadores dos 'processos proximais', (a organização dos grupos, a organização do espaço e a gestão do tempo), para depois me debruçar sobre as opções pedagógicas e educativas, nomeadamente nas metodologias sustentadoras do desenvolvimento.

A organização do ambiente educativo, enquanto contexto privilegiado da operacionalização dos 'processos proximais', apresenta-se, de acordo com as (OCEPE) como efetivo "suporte do trabalho curricular do educador" (M.E., 1997, p. 31).

Sendo o desenvolvimento fruto de um processo interativo entre o indivíduo e o meio, num contexto específico, desde logo se realça o papel do ambiente educativo, enquanto contexto modelador de desenvolvimento e aprendizagem.

Consciente deste papel catalisador do ambiente educativo, desde sempre prestei uma atenção especial à sua organização, tendo em conta não só a criança com o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem, como o meio donde provém, com as suas características socio-culturais, contextualizadoras de significância estruturantes do desenvolvimento e aprendizagem, a par da crucial interação com os pares, base fundamental do desenvolvimento, da aprendizagem e de uma efetiva socialização (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Vigotsky, 1996). De facto, sempre tive

presente que podendo ser diverso, o ambiente educativo do Jardim-de-Infância "condiciona em grande medida o que as crianças podem fazer e aprender" (M.E., 1997, p. 37), princípio empiricamente comprovado com a minha passagem por contextos educacionais, culturais e sociais diferentes e que vai de encontro aos princípios bioecológicos que consideram o microsistema como eixo cervical do desenvolvimento já que "permite ou inibe o envolvimento e a atividade em interações sustentadas, progressivamente mais complexas com, e no ambiente imediato" (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 1013).

Este entendimento sobre o papel do ambiente educativo no processo de aprendizagem da criança surge devidamente expresso nas OCEPE (M.E., 1997, p. 31), quando referem que o ambiente educativo deve encarar-se "como ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças", especificando ainda que a sua organização diz respeito não só à gestão dos recursos humanos e materiais, como também "às condições de interação entre os diferentes intervenientes - entre as crianças, entre crianças e adultos e entre adultos-" (Ibidem).

É nesta ótica que, ao chamar a atenção para a importância da organização deste contexto desenvolvimental, enquanto 'janela' para as aprendizagens e desenvolvimento da criança, as OCEPE relevam a perspetiva ecológica em que todo o processo deve ser encarado. De acordo com aquele documento, tal perspetiva apresenta-se como estruturante para a compreensão "da realidade, que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças..." (M.E., 1997, p. 33), constituindo assim um importante "instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha" (Ibidem). Acentuando tal estatuto e conseqüente papel, as OCEPE realçam um conjunto de vantagens que advêm da organização do ambiente educativo na perspetiva ecológica, e de entre as quais se destacam a possibilidade de "perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio" (M.E., 1997, p. 34), bem como "acentuar a importância das interações e relações entre os

sistemas que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças..." (Ibidem).

Não é por acaso que Vigotsky (1996) ao acentuar a importância dos desafios no processo de aprendizagem e desenvolvimento, realça o papel dos contextos sociais. Aliás e como anteriormente se aludiu, a importância destes contextos foi determinante na reconceptualização bioecológica da região mais distal do desenvolvimento, o macrosistema. O pressuposto da teoria de Vigotsky (2003) de que o desenvolvimento das características de uma pessoa, depende em grande parte das "opções disponíveis numa dada cultura, num momento específico da sua história" (Grande, 2010, p. 42), acabou por ser uma das influências notórias na teoria de Bronfenbrenner e Morris (1998).

Ora, a educação pré-escolar é, para muitas crianças, o segundo contexto de socialização onde "muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança" (M.E., 1997, p. 34), em espaços, tempos e contextos relacionais específicos. Será nesse contexto que as suas significâncias encontrarão suporte num ambiente organizado de modo a propiciar aprendizagens significativas. Tal organização, terá necessariamente em conta os seus elementos estruturais, como sejam o grupo, o espaço e o tempo.

- O Grupo

O grupo, elemento estruturante do ambiente educativo, apresenta-se como um dos fatores fundamentais do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Vygotsky (1996) chamava a importância para a interação dos pares no desenvolvimento da ZDP e para o papel dos mais experientes e do educador neste processo desenvolvimental e de aprendizagem. Esta interação entre uns e outros propicia, segundo o autor russo, a minimização da "distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes" (Ramiro Marques), ou seja, potencializa a ZDP.

Por seu lado, a teoria bioecológica realça também a interação com os outros, como fatores promotores do desenvolvimento.

Nesse sentido e consciente de tal importância e papel, as OCEPE chamam a atenção para a importância da organização do grupo, onde importa considerar um conjunto de fatores, de entre os quais se destacam a composição etária e o nível de desenvolvimento das crianças, o trabalho cooperativo inter-pares, a atitude do educador, a participação na elaboração de regras e a participação no planeamento e avaliação de atividades.

Todo este processo, no entanto, deve considerar como fundamental que a organização do grupo tenha o seu cerne na realidade específica das crianças que o constituem. Se, por um lado e na perspetiva Vygotskiana a organização pela diversidade etária favorece a interação e a partilha de experiências, como aliás o reconhecem as OCEPE quando referem que "...a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem" (M.E., 1997, p. 35), por outro, tal organização é muitas vezes exterior à ação do próprio educador, pois depende das decisões do Agrupamento de Escolas e da existência ou não de mais de uma sala e de um educador no próprio estabelecimento educativo. Por isso, quando se faz referência à organização do grupo, mais propriamente do que à distribuição etária, o que está em causa é a operacionalização das respetivas interações, aprendizagens e socialização, aspetos que sempre considere na organização e gestão desta dimensão.

Como referem as OCEPE "torna-se importante, qualquer que seja a composição do grupo, que o educador apoie o trabalho entre pares e em pequenos grupos que permita esse confronto" (Ibidem). Tal apoio, no entanto, surge enquadrado numa metodologia, que apresenta finalidades educativas específicas e que sustenta a organização do ambiente educativo, em geral, e da organização e integração do grupo, em particular. De facto, a organização do ambiente educativo está umbilicalmente relacionada com a intencionalidade educativa do educador, com o modelo pedagógico em que estrutura o desenvolvimento curricular e o processo educativo. Como se sabe, na educação pré-escolar há um conjunto de modelos pedagógicos que têm vindo a estruturar o ambiente educativo e o desenvolvimento curricular. Entre nós os

mais seguidos são o modelo de Maria Montessori, o modelo da Pedagogia de Projeto, o High-Scope e o Movimento da Escola Moderna (M.E.M.) e em alguns Jardins-de-Infância segue-se já o modelo Reggio Emilia.

Pessoalmente, sempre tenho alicerçado a organização do ambiente educativo e o desenvolvimento curricular na metodologia de projeto, que sendo uma metodologia que favorece a interação e a cooperação é, por outro lado, uma metodologia que ajuda a consolidar as raízes de uma efetiva educação para a cidadania, como se verá. O grupo, "proporciona o contexto imediato de interação social entre adultos e crianças, que constitui a base do processo educativo" (M.E., 1997, p. 34); por isso a sua organização tem constituído sempre uma fonte de especial atenção na minha ação educativa, já que dela depende, em grande parte o desenvolvimento da 'zona proximal', a operacionalização dos 'processos proximais', a potencialização do microsistema no desenvolvimento de cada criança.

Todavia, não é só a interação entre as crianças que é preciso potenciar na organização do grupo. Importa igualmente ter atenção á relação que se estabelece entre a criança e o educador, pois que "a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua integração no grupo e das relações com as outras crianças" (M.E. 1997; p. 35), contribuindo assim para a "criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada" (Ibidem).

Ao chamar a atenção para o papel dos mais experientes ou mais 'capazes' nas aprendizagens e desenvolvimento da criança, Vigotsky (1996) vem alertar para o cuidado a ter na organização dos grupos, de modo a que esta seja diversificada, postura que é igualmente partilhada por Bruner (1996) e expressa pelos princípios da Pedagogia de Projeto. E se é certo que nem sempre cabe ao educador tal opção, pois que há diretivas do Agrupamento que podem interferir neste domínio, não é menos certo que, no que pessoalmente me diz respeito, e sempre que me foi dada tal possibilidade, optei por grupos heterogéneos, pois entendo que são os que melhor propiciam a troca de conhecimentos e saberes, aqueles que maior interação desenvolvem.

A organização do grupo estribada nos princípios educativos da pedagogia de projeto é uma organização que tem necessariamente de

propiciar a interação, a partilha, a aprendizagem cooperada, numa progressiva preparação para a vivência democrática, pois que a "aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro" (M.E., 1997, p. 36). Esta atenção e respeito pelo outro, vive-se em cada projeto, onde a discussão dos processos, a partilha de saberes e tarefas de pesquisa é fundamental, serve de suporte ao desenvolvimento de atitudes de cidadania, pois que

a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo (M.E., 1997, p. 36).

Cooperação onde importante se torna que cada um conheça o seu estatuto e papel, tenha noção clara do que deve fazer, quais os seus direitos e deveres, razão pela qual ao longo da minha carreira, tenho tido sempre o cuidado de tornar as crianças participantes ativos na elaboração das regras de conduta, na aprendizagem da rotina diária, na escolha e discussão das temáticas dos projetos que suportam o desenvolvimento curricular, na avaliação do processo desenvolvido e no registo dos resultados obtidos. Há tarefas que cada um sabe que tem de desenvolver, numa progressiva consciência de respeito por si próprio e pelos outros.

Deste modo, potencia-se a vivência de cidadania que "constitui a base da área de Formação Pessoal e Social, sendo ainda fonte de outras aprendizagens" (M.E., 1997, p. 37), numa interação onde as crianças partilham experiências, discutem processos, procuram e comungam saberes. Deste modo, a organização do grupo pode tornar-se efetiva âncora de uma aprendizagem cooperada e significativa, de uma socialização progressivamente consolidada, de um desenvolvimento pessoal, cognitivo e da linguagem, como advém do próprio texto das OCEPE, quando afirmam que "Planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem" (Ibidem).

Organizar o grupo implica, como me tem mostrado a experiência, que o educador tenha em conta as características individuais de cada criança, o seu



estado de desenvolvimento, a sua capacidade de interação. Deste modo, será mais fácil organizar grupos onde a interação e a partilha se tornem mais ricas, mais efetivas, mais propiciadoras de aprendizagens e desenvolvimento.

- O Espaço

Grande parte das interações humanas, e das próprias instituições em que se movem as pessoas, caracterizam-se pela dimensão espacial, que contextualiza as vivências de todos e cada um, como é o caso do Jardim-de-Infância, onde o espaço "condiciona, em grande medida o que as crianças podem fazer e aprender" (M.E., 1997, p. 37). Ao refletir sobre o espaço, deixei de lado diversos domínios abrangidos pelo conceito, atendo-me apenas à dimensão mais restrita do espaço educativo, ao contexto da aprendizagem.

O espaço assume-se assim como um elemento crucial da existência humana e do seu processo de desenvolvimento, já que se não pode esquecer que "somos num lugar e temos sentido dentro de uns espaços que outorgam significado às nossas paixões, sentimentos, atividades..." (Del Dujo & Muñoz Rodriguez, 2004, p. 258), o que acaba por fazer com que o espaço, o meio em que vivemos, se apresente como fator configurador das nossas vivências, das nossas aprendizagens, na construção do nosso EU (Bronfenbrenner, 1996). Tal relevância parece-me importante, pois que hoje as aprendizagens já se não confinam exclusiva nem predominantemente ao ambiente escolar, antes se plasman por todo um vasto conjunto de influências e relações, uma vez que "todos os espaços influem no que fazer quotidiano e não só aqueles em que desenvolve de uma forma mais direta o trabalho do professor" (Domènech & Viñas, 1997, p. 39).

E porque o espaço se configura como local de vivência e de interação, de 'transições ecológicas' e 'processos proximais', então terá de ser encarado como elemento estruturante do ambiente educativo do Jardim-de-Infância, sendo a sua organização e utilização "expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e

fundamentar as razões dessa organização" (M.E., 1997, p. 37). Assim sendo, pode afirmar-se que o espaço educativo está longe de ser neutro. Ele não só condiciona o processo e o contexto educativos, como reflete, na sua organização e configuração todo um vasto conjunto de intenções educativas. Assim, o espaço educativo no sentido mais restrito, pode ser encarado

como um lugar no qual a comunidade educativa reflete, com o único objetivo de conseguir um crescimento intelectual, pessoal e humano do conjunto de alunos e alunas e para saber quais são os conhecimentos relevantes e significativos que precisam para conseguir a sua integração com êxito na sociedade (Domènech & Viñas, 1997, p. 19).

Deste modo, assume-se essencialmente como o lugar em que se pode colocar em comum uma diversidade de experiências, onde "se podem sistematizar todas as informações, onde pode aprender-se a seleccionar ou a encontrar aquelas que nos podem ser úteis" (Domènech & Viñas, 1997, p. 19). Na verdade, porque flexível, porque personalizado, porque assíncrono, o espaço educativo deve ter em conta as características idiossincráticas de cada meio e aluno, deve atender aos elementos que conformam o próprio espaço, à sua distribuição, relação e usos que se estabelecem nestes âmbitos, às interações entre sujeitos e objetos, às atividades facilitadoras das aprendizagens e da sua significatividade.

Tal característica exige, por parte do educador uma "reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades..."(M.E., 1997, p. 38), permitindo assim "que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo" (Ibidem), evitando-se assim a organização de "espaços padronizados e estereotipados, que não são desafiadores para as crianças" (Ibidem).

O espaço educativo deve hoje, como defendem, entre outros, Domènech e Viñas, (1997, p. 20), ter em conta o meio envolvente, a escola, os materiais e equipamentos, como refere Bronfenbrenner (1996) na sua perspectiva estruturalmente sistémica.

Esta influência sistémica não é esquecida pelas OCEPE, quando nos referem explicitamente que "O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo" (M.E., 1997, p. 39) cujas potencialidades e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento

são tais que "deve merecer a mesma atenção do educador que o espaço interior" (Ibidem).

Elemento fundamental do ambiente mais proximal, o microsistema, o espaço educativo não se confina apenas ao contexto do Jardim-de-Infância, antes se prolonga pela família e pela comunidade educativa, onde " a criança se relaciona com outras crianças e adultos" e que engloba o "meio social, um meio social mais vasto" (M.E., 1997, p. 39). O espaço educativo representa, assim, todo o contexto onde se processam as interações da criança, onde o seu desenvolvimento, aprendizagens e relações ganham sentido. Por isso, tornar o espaço educativo um ambiente propício para a produção de sentido é proporcionar às crianças, partindo das representações simbólicas já construídas, o acesso a novas representações, para que se possa, estabelecer relações entre o que já se conhece. Todo o conhecimento perpassa por um sentido, adquirido no quotidiano e que precisa ser rompido para, com novo sentido, dar lugar a novos saberes.

Com Bronfenbrenner (1999, p. 23) importa recordar que os

contextos ambientais influenciam os processos proximais e os resultados desenvolvimentais não só em termos dos recursos que eles tornam disponíveis, mas também na medida em que eles fornecem a estabilidade e a consistência através do tempo que os processos proximais precisam para seu funcionamento efetivo.

Por isso, a organização do ambiente educativo, no contexto específico do Jardim-de-Infância, tem de ter em conta o espaço enquanto elemento estruturante das aprendizagens e do desenvolvimento da criança. Porque, como se verá, organizo o ambiente educativo no modelo da Pedagogia de Projeto, também a organização do espaço da sala de atividades é equacionada em função dos parâmetros educacionais de tal modelo, que sugere a organização da sala de atividades em áreas, de acordo com os projetos em desenvolvimento, podendo, no entanto, considerar-se nove áreas essenciais: 1. área da Conversa/Planeamento, 2. área da Biblioteca, 3. área das NTIC, 4. Casa das Bonecas, 5. área da Expressão Plástica, 6. área da Expressão Dramática, 7. área do Conhecimento do Mundo/Ciências, 8. área dos Jogos e 9. área das Construções.

Esta organização espacial, para além de facilitar interações consolidadoras do desenvolvimento da ZDP, propicia igualmente uma



pedagogia de aprendizagem diferenciada e colaborativa, na ótica do trabalho desenvolvido por Freinet (1978) e nos princípios psicopedagógicos de Bruner (1988), entre outros, e para quem eleger uma pedagogia diferenciada significa reconhecer uma pedagogia múltipla e, nesse desafio, proporcionar "diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada um possa ter uma aprendizagem eficaz" (Tomlinson, 2008, p,13). Importa recordar que o microssistema da criança envolve o modo como o ambiente é organizado pelos adultos, bem como as interações com que a criança se envolve com as outras pessoas do ambiente. Ora a organização do espaço da sala de atividades, ao propiciar a ativação ou inibição de padrões de comportamento, ao ativar ou inibir interações e a própria natureza de relações, torna-se elemento crucial no desenvolvimento da criança, na potencialização de 'processos proximais'.

- O Tempo

Para além do espaço, também o tempo se apresenta como elemento fundamental na organização do ambiente educativo e das aprendizagens, na medida em que "contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações [...] e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo" (M.E., 1997, p. 40). Neste sentido e porque fundamenta igualmente o processo de aprendizagem a distribuição do tempo "relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços" (Ibidem). Tempo e espaço devem, por isso ser organizados de modo a "adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança" (Ibidem), na medida em que, juntamente com a organização do grupo constituem efetivo suporte do desenvolvimento curricular e das aprendizagens (M.E., 1997).

A referência ao tempo no contexto do Jardim-de-Infância, refere-se à organização do período do dia que as crianças passam no Jardim. É um

espaço temporal que deve ser devidamente organizado e estruturado de modo a criar na criança a perceção de uma 'rotina diária', permitindo-lhe assim, não só a estruturar o seu processo de desenvolvimento, como consolidar progressivamente a noção do tempo. Esta parcela temporal também faz parte da dimensão cronossistémica, se bem que equacione apenas uma parcela da mesma, uma parte do ciclo vital da criança.

A organização do tempo, enquanto dimensão estruturante do ambiente educativo é um dos fatores de securização da criança, pois que "As referências temporais são securizantes para a criança e servem de fundamento para a compreensão do tempo passado, presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal, anual" (M.E., 1997, p. 40), para além de as ajudar a saber "o que fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações" (idem, p. 40).

No Jardim-de-Infância, o tempo encontra-se sistematizado na denominada 'rotina diária', que consiste numa divisão orgânica de espaços temporais destinados a determinadas tarefas e que se repetem quotidianamente. É uma sequência estrutural a que as crianças se habituam, aprendendo facilmente a sequência das atividades. Deste modo, a organização do tempo, enquanto dimensão do ambiente educativo, é também ela fator de desenvolvimento na criança, de equilíbrio emocional e, conseqüentemente, de potencializador de melhores aprendizagens e interações, ou seja, de um desenvolvimento mais equilibrado.

Constata-se assim a importância do ambiente educativo do Jardim-de-Infância, enquanto fator de aprendizagem e de desenvolvimento, enquanto suporte de interações entre pares e entre crianças e educador, potencializadoras do desenvolvimento da ZDP, da socialização e, conseqüentemente, das estruturas cognitivas. Tal organização surge, como se referiu anteriormente, enquadrada e suportada por e numa metodologia pedagógica que, em meu entender, é propiciadora de uma aprendizagem significativa, de uma aprendizagem cooperada e por descoberta, que é a metodologia do projeto. O papel da organização do ambiente educativo, enquanto fundamento de todo o desenvolvimento curricular, da interação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças é devidamente realçado pelas

próprias OCEPE, quando referem que "a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular" (M.E., 1997, p. 41), razão pela qual se torna fundamental que, numa atitude de 'prático reflexivo' e tendo como pano de fundo da sua reflexão a ação desenvolvida na organização do ambiente educativo, o educador "reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessárias" (M.E., 1997, p. 41).

Um outro elemento constitutivo do ambiente educativo é o Meio Institucional, cuja organização ultrapassa o educador, já que é institucional. De qualquer modo, não deixa de ter também a sua importância, sobretudo pelas interações desenvolvidas entre os educadores nas suas reuniões, "um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças" (M.E., 1997, p. 41) e na relação com as famílias, nomeada e especificamente na componente de apoio à família, cuja organização deve espelhar "uma ação articulada e concertada, que responda às necessidades das crianças e dos pais" (M.E., 1997; p. 42). Esta organização, no entanto, só responderá cabalmente às necessidades educativas, de aprendizagem e desenvolvimento da criança se for de encontro aos seus interesses, às suas significâncias, às suas 'disposições', 'recursos bioecológicos' e 'demandas' (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Daí a importância de, na organização do ambiente educativo, se ter desde logo atenção às significâncias da criança, às suas aprendizagens e conhecimentos, para a partir daí melhor adequar estratégias e modelos de intervenção.

Assim, a organização do ambiente educativo, contexto ancorador do processo de desenvolvimento e aprendizagem no Jardim-de-Infância, não deve alicerçar-se em 'aprendizagens recetivas', que não envolvem qualquer "descoberta independente por parte do aluno" (Ausubel e outros, 1980, p. 20); pelo contrário deve ancorar-se em aprendizagens significativas, por descoberta, onde o que é aprendido "...deve ser descoberto pelo aluno antes que possa ser significativamente incorporado à sua estrutura significativa" (Ibidem). Tal aprendizagem exige, no entanto, que a criança seja capaz de "...reagrupar informações, integrá-las à estrutura cognitiva existente e

reorganizar e transformar a combinação integrada, de tal forma que dê origem ao produto final desejado..." (Ausubel e outros, 1980, p. 21), o que é modelado, em grande parte pelo e no ambiente educativo. Tais aprendizagens e desenvolvimento só se conseguem se os estímulos e desafios provenientes do ambiente educativo estiverem devidamente organizados, forem de encontro a tais necessidades e idiossincrasias. Só assim se conseguirá um efetivo ultrapassar da

distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes (Vigotsky, 2003, p.86),

ou seja, um efetivo desenvolvimento da sua 'zona proximal', conceito que representa fundamentalmente a diferença entre o que a criança é e pode vir a ser, entre o que pode fazer individualmente e o que é capaz de fazer com a interação de outras crianças mais 'capazes', com a interação desenvolvida no contexto do ambiente educativo do Jardim-de-Infância, favorecendo assim a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Assim sendo, e porque o Jardim-de-Infância propicia esta interação sócio-cultural e educativa, potencializa as aprendizagens sustentadoras do desenvolvimento, da passagem das zonas reais às proximais, assume papel de relevo o desempenho do educador, organizador dos contextos de aprendizagem, organizador do ambiente educativo, coordenador das interações no contexto do microssistema do ambiente educativo do Jardim-de-Infância.

De tudo o que acaba de afirmar-se desde logo se deduz que a organização do ambiente educativo é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Como referem Cole e Wertsch (1996, p. 3) "todas as funções psicológicas começam, e durante um largo tempo permanecem, cultural histórica e institucionalmente situadas e especificamente contextualizadas", o que significa, em última análise, que a contextualização e a organização do ambiente do Jardim-de-Infância se apresentam como condição de base para o desenvolvimento das funções psicológicas, para o desenvolvimento das aprendizagens, e contexto de operacionalização das 'zonas proximais'.

1.3. A Metodologia de Projeto

A organização do ambiente educativo processa-se de acordo com princípios pedagógicos e estratégias didáticas, em função de modelos e paradigmas educativos. Entre as estratégias didáticas e pedagógicas que têm ancorado o modelo de organização do ambiente educativo que venho praticando destaca-se a 'Metodologia de Projeto'.

É uma metodologia que se insere nas vertentes atuais da psicologia do desenvolvimento, nomeadamente através da conjugação das vertentes da sociocultura (Vigotsky, 2003), que acentua a influência do meio e da cultura no desenvolvimento, da inteligência emocional, que sublinha a importância das emoções na cognição e desenvolvimento (Mayer, & Salovey, 1990; Goleman, 1999) e dos esquemas de pensamento e multiplicidade de inteligências (Gardner, 1994), para além de realçar a importância das competências sociais no desenvolvimento cognitivo, relevando o papel da self identity e da inter-subjetividade na cognição social (Trevathan, 1992) e do paradigma desenvolvimental bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998), que acentua a influência da interação do indivíduo com o meio.

Recorde-se, a propósito que a inteligência emocional, constructo academicamente assumido por Mayer e Salovey em 1990 e expandido por Goleman em 1995, parte do princípio que para além da inteligência cognitiva existe também a inteligência emocional, que é a capacidade de conhecer, gerir e regular as emoções, numa tendência para o bem-estar (Salovey e Caruso, 2007). Quanto às inteligências múltiplas, foi um conceito introduzido por Gardner (1994), que defende o princípio de que "os indivíduos fazem apelo a pelo menos sete aptidões intelectuais, relativamente autónomas [...] para abordar problemas e criar produtos" (Gardner, 2001, p. 24). Estas sete capacidades são: a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a quinestésica ou motora, a musical e a interpessoal. Mais tarde passará de sete para nove capacidades ou inteligências, acrescentando, por isso, a inteligência naturalista e a existencial ou religiosa.

Para além deste enquadramento teórico, a Metodologia de Projeto potencializa uma prática pedagógica centrada numa "infinita atenção ao outro" (Readings, 1996, citado por Vasconcelos, 2010, p. 40), já que se pauta pela ênfase nas relações, nos laços sociais e na importância de estar em grupo "para criar e recriar teorias (muitas, diversas e provisórias), como parte de um processo contínuo de aprendizagem que envolve teorização, diálogo, reflexão e negociação" (Vasconcelos, 2010, p. 40). Potencializam-se assim um conjunto de domínios cruciais, tais como a atitude crítica, reflexiva e interativa, evidenciando o que "pode ser solidariedade na aprendizagem, combinando um profundo reconhecimento das interações e relações e um profundo respeito por ser 'outro' " (Ibidem).

Uma análise reflexiva sobre esta metodologia, que tem fundamentado a minha práxis educativa, não pode deixar de realçar o importante papel na consciência do Eu da criança, na sua interação e no respeito pelo Outro, no processo de socialização. Ao partilhar com os outros, ao apreciar os trabalhos dos restantes grupos, ao avaliar o seu desempenho e o dos outros, a criança vai progressivamente tomando consciência de que é central, mas não é o centro "e que a democracia é o governo de todos. Os centros para a infância tornam-se assim locais de práticas democráticas e de experimentação solidária" (Vasconcelos, 2010, p. 57). É, por isso, um desempenho educativo que vai de encontro às próprias OCEPE (M.E.,1997, p. 15) quando, a propósito, referem ser um dos objetivos da educação pré-escolar "promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania".

Esta metodologia, que assenta em situações-problema, de interesse das crianças (Anexo 3), e cuja origem nos reporta a pedagogos como Decroly (1986), Dewey(1899, 2002) e Kilpatrick (1918), apresenta-se-me como um dos instrumentos mais capazes de propiciar interações facilitadoras do desenvolvimento. Efetivamente:

- ao partir das necessidades reais das crianças permite aflorar com maior facilidade as suas significâncias estruturadoras das aprendizagens, contribuindo para que estas se tornem significativas (Anexo 1);

- ao assentar na partilha e na procura conjunta, num processo de trabalho colaborativo, ajuda à socialização, a que os 'mais capazes', como diria Vygotsky (2003), ajudem aqueles que sentem mais carências no 'desenvolvimento efetivo' potenciando assim o 'desenvolvimento proximal'; pois que "o que as crianças podem fazer juntas hoje, podem fazê-lo sozinhas, amanhã" (Vigotsky, 1996, p. 23). A partilha e colaboração ao contribuírem para a socialização da criança, influenciando o desenvolvimento das suas competências de solidariedade, de vivência da cidadania (Anexo 1). O processo de socialização da criança é um processo "através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo..." (Pinto, 1997, p. 45), o que é propiciado nas tarefas do projeto (Anexo 3);

- ao fomentar o trabalho cooperativo e de partilha ajuda a criança a tomar consciência dos seus próprios processos de aprendizagem, facilita e desenvolve a sua metacognição, ajudando-a a "ter consciência de como se move na sua aprendizagem e no seu pensamento, tal como tem consciência do assunto que estuda" (Bruner, 1996, p. 64), num desenvolvimento das competências da aprendizagem auto-regulada (Anexos 2 e 4);

- ao estimular a procura de dados, a busca de conhecimentos, propicia o desenvolvimento do espírito de pesquisa, do espírito crítico, já que nem todos os conhecimentos e fontes interessam (Anexos 1, 2, 3 e 4);

- ao assentar o seu ponto de partida em problemas que se apresentam à criança e que constituem efetivos desafios, está a fomentar a aprendizagem, a potencializar a passagem da zona real para o desenvolvimento proximal, indo assim de encontro a um dos pressupostos de aprendizagem de Vygotsky (1996; 2003), para quem as situações-problema são a base despoletadora das aprendizagens do indivíduo (Anexo 4);

- ao exigir um acompanhamento individual e individualizado do trabalho de cada grupo e cada criança, fundamenta a prática de uma pedagogia de aprendizagem diferenciada, onde as dificuldades de cada criança são mais facilmente detetadas e detetáveis.

- ao apresentar os resultados em comum, desenvolve o espírito de grupo, consolida a competência da auto e heteroconsciência, contribui para o

desenvolvimento da autoconsciência emocional, desenvolve a 'felicidade' da aprendizagem pela e na pesquisa conjuntas, consubstancia o espírito crítico e de avaliação (Anexos 3 e 4).

Sobressaem assim um conjunto de características fundamentais, de entre as quais se podem destacar a sua intencionalidade, já que pressupõe um objetivo, formulado pelos autores e executores do projeto (Anexo 2); a iniciativa e autonomia, já que as crianças se tornam co-responsáveis pelo trabalho, escolhas e execução ao longo do projeto (Anexo 3); autenticidade, uma vez que o projeto foca um problema genuíno para quem o executa e envolve alguma originalidade (Anexo 1); complexidade e incerteza, pois que os resultados e atividades são 'projetados'; prolongamento e faseamento, podendo estender-se por longo espaço de tempo e ser desenvolvido por etapas (Ruivo e Ferrito, 2010) (Anexo 2).

Esta metodologia faz parte integrante da denominada Pedagogia de Projeto, sendo a sua expressão operacional. Como se referiu, este método centra-se na investigação, análise e resolução de problemas em grupo sendo uma das suas características mais marcantes a relevância concedida ao papel do aluno no seu processo de aprendizagem.

O projeto, em princípio não tem um tempo limite específico. A gestão do tempo decorre do interesse das crianças e da supervisão do educador, que acompanha o trabalho de cada criança e cada grupo, servindo de elemento de apoio, guia e estímulo. Por outro lado, esse tópico é escolhido principalmente porque é do interesse deles e faz sentido para eles e para a sua vida quotidiana (Anexos 1 e 3). As crianças participam numa pesquisa, e muitas vezes num nível superior do esperado pelo adulto, cabendo ao educador o papel de integrar e coordenar ao longo do projeto conhecimentos e aprendizagens de diversas áreas, numa relação integrada e integradora de saberes. Matemática, Conhecimento do Mundo, Desenvolvimento Pessoal e Social, Linguagem, Expressões, NTIC, são áreas que podem perfeitamente gerir-se no desenvolvimento de um projeto (Katz & Chard, 1997).

Uma vez escolhida a temática e ponderada com as crianças a possibilidade da sua exequibilidade, e dirimidos os temas parcelares, há que procurar recursos que possibilitem às crianças pesquisar e adquirir

conhecimentos, construir aprendizagens. Livros, computador, visitas, entrevistas à comunidade, ou às famílias, trocas de experiências e conhecimentos entre os elementos do grupo, são, entre outros, alguns dos recursos para o desenvolvimento do projeto. Depois, há os registos que permitem consciencializar as aprendizagens, que favorecem o 'aprender a aprender' (Ausubel e outros, 1980). Nas suas pesquisas e visitas, as crianças tiram notas, desenham ou escrevem as respostas que vão surgindo, os conhecimentos que consideram importantes, avaliam o seu desempenho. Eles fazem maquetes de construção de estruturas e brincam em ambientes que as ajudarão a resolver as aprendizagens que estão a fazer na exploração do tópico (Anexos 1,2,3 e 4).

O educador, que acompanha constantemente as atividades desenvolvidas, recolhe o trabalho que as crianças vão realizando, observa o desenrolar do projeto e analisa o seu trabalho, num processo denominado de documentação, reflete com todos e cada grupo, avalia o desempenho de cada um e do grupo. Os objetivos do Projeto são constantemente revistos e a documentação analisada, para se ter a certeza de que as crianças estão a interiorizar conceitos e competências especificados nas metas. Muitas vezes, será preparada uma apresentação que mostra as aprendizagens reais das crianças (Katz & Chard, 1997).

Deste modo e de acordo com Kilpatrick (1918), a Metodologia de Projeto apresenta na sua elaboração e desenvolvimento um conjunto de seis fases fundamentais: 1. Diagnóstico da situação, levantamento do problema; 2. Formulação dos problemas parcelares e definição dos Objetivos; 3. Planificação e organização dos grupos; 4. Desenvolvimento e troca de experiências e conhecimentos; 5. Divulgação dos resultados; 6. Avaliação.

Seguir esta metodologia implica uma opção estratégica de desenvolvimento curricular e organização do ambiente educativo, cuja estruturação pode interferir nas interações contextuais, na promoção ou inibição das 'transições ecológicas', nomeadamente na entrada para o jardim de-Infância e na transição para o primeiro ciclo.

Porque assenta na cooperação, na partilha e procura conjunta de saberes, esta metodologia sustenta também a aprendizagem cooperada,

introduz-nos num desenvolvimento orgânico e cooperativo. De facto, uma das riquezas reconhecidas a esta pedagogia é a partilha de experiências, a monitorização de saberes, já que possibilita interação de conhecimentos e aprendizagens e prefigura a indispensável interatividade e solidariedade social, características de uma verdadeira cidadania, como se tem vindo a acentuar, realçando-se assim que na aprendizagem interativa propiciada pelos projetos, todos aprendem com todos, numa partilha de saberes, numa atitude de reflexão permanente.

Por outro lado e como referem Helm e Katz (2001), os projetos têm a vantagem de permitir às crianças aplicarem e usarem o que estão a aprender à medida que resolvem os problemas, ultrapassam obstáculos e partilham o que sabem, indo assim de encontro a um dos pressupostos da aprendizagem referidos por Vigotsky (2003) e por Dewey (1972, citado por Trilla), para quem

a aprendizagem deve partir da experiência, da vida, a metodologia que a deve sustentar e promover deve ser uma metodologia assente em problemas, em desafios nascidos na realidade, que sendo fonte de interesse devem despoletar dúvidas e inquietações intelectuais que servirão de estímulo para a procura de soluções criativas, para a consolidação de aprendizagens (Trilla, 2009, p. 19).

Isto permite um conjunto de oportunidades para desenvolver trabalho em equipa, e a existência de desafios cognitivos, de entre os quais a aprendizagem significativa e a sua auto-regulação se apresentam como aspetos a considerar.

Possibilita-se assim, numa ótica metacognitiva, desenvolver na criança a competência de compreender o que faz quando trabalha, a estabilizar procedimentos eficazes, a distanciar-se para adquirir novos conhecimentos transferíveis e a melhorar a sua eficácia cognitiva. É a aquisição de estratégias e hábitos de aprendizagem, que se devem ir adquirindo desde o Jardim-de-Infância, ao longo da vida, num processo de auto-regulação, de maturação. Tais estruturas cognitivas, no entanto, adquirem-se e consolidam-se, progressivamente, durante e não depois das atividades, dos atos de aprendizagem. Aí reside a garantia da sua eficácia (Novack e Gowin, 1996).

Reflexão Final

Expressão de uma 'reflexão sobre a reflexão na ação', o presente relatório deixa transparecer algumas das vertentes de um percurso educativo e de formação pessoal, social e profissional. Contextualmente percorrido, por uma pessoa concreta, num tempo particular e num contexto educativo específico, este percurso delinea um perfil educativo, alicerçado em prolegómenos teóricos, consolidado em interações, caldeado em 'transições ecológicas' que os 'processos proximais' motivaram em desenvolvimento.

Sendo uma reflexão sobre todo um percurso de vida, deve conduzir "o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer" (Alarcão 1991, p. 9). Tal processo, como refere a citada autora, "ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções" (Ibidem), intenção fundamental do presente relatório.

Efetivamente, uma das finalidades deste relatório consiste na consciencialização do que se aprendeu, na procura do modo como tais aprendizagens podem ser potencializadas no desempenho profissional futuro, numa ótica dialética e bioecológica, onde a pessoa operacionaliza a sua interação participativa/relação funcional num contexto microssistémico e num tempo específico.

Consolida-se assim, com esta reflexão, o que Alarcão e Roldão (2008) denominam de 'novo paradigma profissional' de educador, que, avesso à cultura do *practicismo*, se perfila como um 'educador que ensina, portador de um saber profissional', assente nos eixos do saber, da relação e dos valores, que se desenvolve e atua em contextos plurais e complexos, através de uma atitude crítica e favorecedora de aprendizagens significativas, cooperadas e contextualizadas, reflexivo na e sobre a sua ação, que lhe consolida os conhecimentos de si, dos saberes, dos valores e dos contextos, numa "prática de questionamento contínuo" (Idem, p. 68).

Por isso e nessa perspetiva, o que o presente relatório trouxe de mais importante para o meu desenvolvimento e formação pessoal e profissional, foi, antes de mais, a consciencialização da necessidade desta atitude contínua de

'reflexão sobre a reflexão na ação', ancoradora de uma atitude crítica, reflexiva, aberta à inovação e contextualização de saberes e aprendizagens, assente numa interação onde as relações e a 'inteligência emocional' prevalecem sobre os domínios mera e exclusivamente cognitivos, onde cada criança, mais do que um aluno, é olhada como Pessoa em desenvolvimento, como um 'EU' único, irrepetível, com características de processamento de conhecimentos e processos de aprendizagem próprios, que importa descobrir e potencializar.

Por outro lado e numa ótica de certo modo concomitante, este relatório contribuiu também para a consciencialização de uma formação contínua ao longo do ciclo vital, como condição de suporte de novas técnicas e estratégias didático-pedagógicas, facilitadoras de atitudes e processos de desenvolvimento e aquisição de saberes, na consciência de que, como diria Freire (1997), apesar de me saber como ser inacabado, sei também que posso ir além do inacabamento.

O desenvolvimento, como vimos, é um processo complexo, multidimensional, que engloba vertentes do foro físico, cognitivo e psicossocial (Xavier, 2012), onde uma pessoa específica, num determinado contexto e tempo, interage com o meio, aprende e se desenvolve numa troca de saberes e experiências com os outros, em permanentes situações de 'processos proximais'. Por isso, e como se teve oportunidade de reiterar, as experiências e saberes quanto mais partilhados, quanto mais comumente assumidos e construídos, mais significativos e eficazes se tornam, mais potencializam os 'processos proximais', mais contribuem para o desenvolvimento.

A relação com o meio, a interação de cada 'Eu' com cada 'Outro', faz-se, no entanto, num contexto e processo de constantes desafios, solicitações a exigir respostas adequadas. Quanto mais consciencializados e vivenciados forem tais desafios, tanto mais eficazes serão as aprendizagens e o desenvolvimento (Vigotsky, 1996; 2003). Daí a importância de metodologias que privilegiem aprendizagens baseadas em situações-problema, em pesquisas e aprendizagens cooperadas, como é o caso da metodologia de projeto que, após esta reflexão, continuo, com Helm e Katz (2001), a considerar como uma das mais válidas para suporte das aprendizagens e desenvolvimento curricular da educação de infância.

Uma reflexão crítica sobre tais interações e respetiva contextualização exige, à partida a sua consolidação em suportes teóricos, bases epistemológicas consolidadoras de opções, atitudes e práticas. Foi o que fiz no primeiro capítulo, onde explanei as principais vertentes teóricas que fundamentaram as minhas conceções de desenvolvimento e aprendizagem, fundamentadoras da prática educativa.

Ressaltou assim, das vertentes teóricas desenvolvidas, que foi nas teorias de Vigotsky (1996; 2003) Bronfenbrenner e Morris (1998) e Bruner (1996) que essencialmente assentaram as minhas perspetivas educativas e de organização do ambiente educativo, a par das opções didáticas e metodológicas que as sustentaram.

O segundo capítulo desta reflexão foi equacionado em três parâmetros: um que se centrou no meu percurso educativo, desde a formação profissional até ao atual momento; o segundo, que incidiu no meu perfil enquanto pessoa e educadora de infância, responsável pelo processo educativo de um conjunto de crianças, tendo, para tal, de optar por modelos de organização do ambiente educativo potencializadores do seu próprio desenvolvimento; o terceiro, que analisou as principais vertentes da metodologia que tem servido de suporte a tal organização, a Metodologia de Projeto.

Desta reflexão destaco alguns pressupostos, que fundamentam a minha conceção educativa e a prática dela decorrente e de entre os quais assinalo:

1. A criança é um ser ativo, que deve construir os seus conhecimentos e desenvolver as suas competências na interação com os outros, na progressiva consciência de que é capaz de contribuir para a diversidade dos grupos sociais onde se move e se irá mover (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Fontes & Freixo, 2004; Freire, 1996; Johnson & Johnson, 1999; Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, 2010; Vygotsky, 1996, 2003);

2. As aprendizagens da criança devem partir das suas vivências, estruturar-se nas suas significâncias, de modo a poderem transformar-se em aprendizagens significativas. Por isso devem assentar em projetos com real significado para a criança, num processo de aprendizagem colaborativa (Ausubel e outros, 1980; Bruner, 1988; Nénninger, 2002; Novack & Gowin, 1996; Rosário, 2002, Schunk & Zimmerman, 1994);

3. O desenvolvimento curricular no Jardim-de-Infância deve assentar no princípio da atividade lúdica, da exploração criativa num processo de interação de cada Eu com o Outro (Decroly, 1986; Varela e Freitas & Varela e Freitas, 2002; Vasconcelos, 2010; Zabalza, 1992);

4. Mais importante do que conhecer muitas coisas é 'aprender a aprender', desenvolvendo competências que lhe sirvam de efetiva âncora em cada situação existencial do amanhã (Dewey, 1897); Helm & Katz, 2001; Novack & Gowin, 1996; Santana, 2000; Rué, 2002; Tomlinson, 2008; Vasconcelos, 2007, 2010);

5. As crianças devem ser estimuladas a partilhar experiências, atividades e conhecimentos, numa troca interativa onde os valores da cidadania se comecem progressivamente a tecer (Bandura, 1993; Cole & Wertsch, 1996; Dewey, 2002; Freire, 1967; Gama, 1996; Katz & Chard, 1997; Oliveira Formosinho, 1996);

6. As crianças devem ter uma participação ativa na gestão das atividades e projetos numa interação com a educadora e com os pares (Bandura, 1993; Cousinet, 1959; Fontes & Freixo, 2004; Helm & Katz, 2001; Katz & Chard, 1997; Kilpatrick, 1918; Varela de Freitas & Varela de Freitas, 2002; Vigotsky, 1996);

7. Os espaços ancoradores das atividades devem ser sóbrios, "flexíveis, mobilizadores, interpeladores, trabalhando na zona de desenvolvimento próximo da criança" (Vasconcelos, 2010, p. 69), verdadeiros laboratórios da construção de conhecimentos, da aquisição e desenvolvimento de capacidades (Bruner, 1996; Dessen & Costa, 2006; Freinet, 1978; Marques, 2007; Tomlinson, 2008; Vasconcelos, 2007, 2010; Wallon, 1909; Zabalza, 1992);

8. O ambiente educativo deve ser construído e programado de acordo com as necessidades pedagógicas das crianças e recursos existentes e não parametrizados por estereótipos avulsos, mesmo que originários de propostas livrescas ou burocraticamente 'recomendados' (Canário, 2010; Cadima, 1996; Develay, 1996; Freinet, 1998; Marques, 2007; M.E., 1997; Vasconcelos, 2007, 2010; Vigotsky, 2003; Wallon, 1909);

9. A organização do ambiente educativo no Jardim-de-Infância é um fator fundamental no desenvolvimento da criança e na potencialização da sua

ZDP e dos 'fatores proximais' (Fontes & Freixo, 2004; Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998; M.E., 1997; Vasconcelos, 2010; Vigotsky, 1926, 1996, 2003);

10. O educador de infância deve assumir-se como construtor e reformulador do desenvolvimento curricular, "ousando ser contrabandista em tempos que sugerem burocratização da mente e do coração" (Vasconcelos, 2010, p. 69), (Morgado, 2004; Petriwsky, Thorpe & Taylor, 2005; Serra, 2004; Schön, 1987; Moutinho & Cruz, 2010);

11. As metas propostas pelo Ministério, para o perfil da criança no fim da educação pré-escolar, devem ser entendidas como esboços flexíveis e perfectíveis e nunca como produtos estereotipadamente acabados (Bruner, 1996; Canário, 2010; Lei 46/86; M.E., 1997; Morgado, 2004; Moutinho & Cruz, 2010; Serra, 2004; Tomlinson, 2008; Zabalza, 1992);

12. A articulação entre a família e o 1.º ciclo, que fazem da educação pré-escolar a charneira entre a educação não formal e a educação formal deve pautar-se como indicador fundamental de uma prática educativa de qualidade (Beltrán, 1998; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Cadima, 1996; Canário, 2010; Develay, 1996; M.E., 1997; Moutinho Cruz, 2010; Petriwsky, Thorpe & Taylor, 2005; Serra, 2004; Vasconcelos, 2010);

13. A 'academização' e 'escolarização' da educação pré-escolar é uma postura 'contra natura' face aos objetivos da Lei Orgânica da educação Pré-Escolar, Lei, 5/97, e contra a própria Lei da Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, (Canário, 2010; M.E., 1997; Moutinho Cruz, 2010; Serra, 2004; Vasconcelos, 2007; 2010; Zabalza, 1992), apresentando-se como ótica redutora das reais potencialidades e riquezas educativas da educação pré-escolar;

14. A uniformização 'de cima para baixo' de modelos e práticas educativas deve ser, sempre que possível, contornada (Vasconcelos, 2010), já que nem sempre respeita idiosincrasias educativas, e mesmo sociopolíticas, dos diversos subsistemas educativos, antes se alicerça em dispositivos e intenções meramente burocráticas e 'Fayolistas'.

Como síntese final desta reflexão creio poder afirmar que ela teve um contributo positivo no desenvolvimento das minhas opções e práticas educativas, pois que, para além de aprofundar o perfil de 'profissional reflexivo', permitiu igualmente ponderar, avaliar e/ou alterar-aprofundar pontos de vista, atitudes e práticas, sempre na perspetiva última de que a organização do ambiente educativo é o alicerce de base de todo o edifício educativo no contexto da educação de infância, onde, mais importante do que apetrechar as crianças com saberes mais ou menos estereotipados e propedêuticos da escolarização, é fundamental desenvolver competências consolidadoras de um processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitiva, social e emocionalmente equilibrado e alicerçador de todo um ciclo de vida.

Por outro lado e porque toda a reflexão sobre a reflexão na ação apresenta um carácter 'proativo' (Roldão, 2003), também se alicerçaram perspetivas de ação futura, nomeadamente no âmbito da investigação que venho desenvolvendo no domínio do meu doutoramento, na elaboração/adaptação de uma escala de observação desenvolvimento para crianças da educação pré-escolar. É um instrumento de autoria de Secadas (1992), que está sendo trabalhado por investigadores da Universidade de Barcelona e que estou a procurar adaptar á realidade socioeducativa portuguesa, em colaboração com a Universidade de Santiago de Compostela. É um projeto que envolve as famílias das crianças, numa parceria educativa, reflexo de uma escola onde a comunidade educativa surge como parte integrante do processo educativo, nomeadamente da organização do ambiente educativo, como preconizam as OCEPE.

Bibliografia

- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2003). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. In *Cadernos CIDINE, n.º 1*, pp. 5-22.
- Almeida, T. (2011). *O modelo bioecológico de desenvolvimento de Bronfenbrenner* in [www. thiagodealmeida.com.br.](http://www.thiagodealmeida.com.br), visitado em Dezembro de 2012).
- Aspesi, C.C., Dessen M.A. & Chagas, J.F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In M.A.Dessen & A.I.Costa (orgs.) *A Ciência do desenvolvimento humano:tendências actuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artemed.
- Ausubel, D. P.; Novack, J.D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana (2.^a ed.).
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2004). Lifespan Psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-construtivism. *Research in Human Development, 1*(3), 123-144.
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2003), New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age. *The Gerontologist, 49*, 123-135.
- Baltes, P. B. (2000). Autobiographical reflections: From developmental methodology and lifespan psychology to gerontology. Em J. E. Birren & J. F. Schroots (Eds.), *A history of geropsychology in autobiography* (pp.1-6). Washington, DC: American Psychological Association.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan Psychology: theory an application to intellectual functioning. In *Annual Review of Psychology, 50*, 471-507.
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. In: Baltes, P. B. & Baltes, M. M (Eds) *Successful aging. Perspectives from behavioral sciences*. (pp 1 -34). Cambridge: Cambridge University Press.

- Baltes, P. B. (1987). Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: on the dynamics between growth and decline. In *Developmental Psychology*, 32(5), 611-626.
- Baltes, P. B., Reese, H. & Lipsett, L. (1980) 'Lifespan developmental psychology', In *Annual Review of Psychology*, 31: 65 - 110.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Media Psychology*, 3(3), p. 265-299.
- Bandura, A. (1993). *Social foundation of thoughts and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall (2.^a ed.).
- Bell, K.L. & Calkins, S.D. (2000). Relationships as inputs and outputs of emotion regulations. In *Psychological Inquiry*, 11, 3. pp. 160-209.
- Beltrán, L., J.A. (1998). *Procesos, Estratégias y Técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Biaggio, A. (1978). *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes.
- Bisquerra, R. A. (2002). Las competencias emocionales. In *Educación XXI*, p. 61-68
- Bisquerra, R. A. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009) Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da educação infantil. In *Horizontes*, v. 27, n.º 2, p. 7-20.
- Bowes, J. & Grace, R. (2009). *Children, families & Communities: contexts and consequences*. Melbourne: Oxford University Press.
- Boyatzis, R. & McKee, A. (2006). *O poder da liderança emocional*. Rio de Janeiro: Campus Editora
- Brislin, R.W. (1997). *Understanding culture's influence on behavior*. S.Diego: Harcourt Brace.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, C.A. : Sage
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Development Science in the 21st century: Emerging questions, theoretical Models, Research Designs and Empirical Finding. In *Social Development*, 91 (1), pp. 115-125.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S.L.; WACKS, T. D.

- (Org.) . *Conceptualization and Assesment of Environment across the life span*. Washington DC: American Psychological Association, 1999. p. 3-30.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of development process. In W. DAMON, & R.M. LERNER, *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. N. York: John Wiley, pp. 993-1028.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. In *Psychological review*, n.º 101, p. 658-586. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1993) The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In.: WOZNIAK, R.; FISCHER, K. (Ed.). *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 3-44.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, n.6, p. 187-249. London: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. In *American Psychologist*, n.º 32, pp. 513-531.
- Bruner, J. (1996). What have we learned about early learning? In *European Early Childhood Research Journal*, vol. 4, n.º 1, pp. 5-16).
- Bruner, J. (1988). Desarrollo educativo y educación. In J.Palacios, *Seleccção de Textos*. Madrid: Morata, p. 207.
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. In *NOESIS*, n.º 40, pp. 48-51.
- Cairns, R. (1983). The emergency of development psychology. In P.Mussen (org.). *Handbook of child psychology*, vol. 1, pp. 41-101. New York: John Wiley
- Canário, R. (2010). Prefácio. In T. Vasconcelos, *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem, 21 ensaios para o século 21*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Cole, M. & Wertsch, J. (1996). "Beyond the individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky". ([http:// www.massey.ac.nz/-ALock\(virtual/colevy.htm\)](http://www.massey.ac.nz/-ALock(virtual/colevy.htm))).
- Cousinet, R. (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*. Paris: PUF
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- De Antoni, C. (2000). Vulnerabilidade e resiliência familiar na visão de adolescentes maltratados. (Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) WWW.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2116/000269011.pdf.
- De Roiste, A. & Busshnell, L.W.R. (1996). Tactile simulation short and long-term benefits for pre-term infants. In *British Journal of developmental Psychology*, n.º 14, pp. 41-53.
- Del Dujo, Á. G. & Muñoz Rodríguez, J.M. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI, in *Revista Española de Pedagogía*, nº 228, año LXII, pp. 257-278.
- Decreto-Lei 75/2008 – *Criação do cargo de Diretor*. 22 de Abril
- Decreto –Lei 115-A/98 – *Criação dos Agrupamentos de Escolas*. 4 de Maio.
- Decreto-Lei 5/97 – *Lei Orgânica da Educação Pré-Escolar*. 10 Fevereiro.
- Decreto-Lei 46/86 – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. 14 Outubro de 1986.
- Decroly, O. (1986). *El juego educativo*. Madrid: Morata
- Dessen, M.A. & Costa, A.L. (2006) A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a pesquisa. In D. Colinvoux; L.B.Leite & Dell’Aglío (orgs.) *Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais*, pp. 133-158. S.Paulo: Casa do Psicólogo.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l’école*. Paris : ESF
- Dewey, J. (2002). *A Utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press
- Dewey, J. (1972). "My pedagogic creed". In *Early works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, Vol. 5, págs. 84-9.

- Dixon, R. & Lerner, R. (1992). A history of systems in developmental psychology. In M. Bornstein & M. Lamb (eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook*. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Domènech, J. & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: GRAÓ
- Erikson, E.H. (1998). *The life cycle completed: a review*. New York: Norton & Company Inc.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. N.York: Norton & Company Inc.
- Eysenk, H.J. (1957). *Sense and nonsense in psychology*. Baltimore: Penguin Books.
- Fisher, S. (1986). *Development and structure of the body image*. New Jersey: LEA.
- Fonseca, A.M. (2007). Subsídios para uma leitura desenvolvimental do processo de envelhecimento. In *Psicologia Reflexão e Crítica*, vol. 20, n.º 2, pp. 277 - 289
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: livros Horizonte
- Freinet, C. (1998). *Ensaio de psicologia sensível*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Freinet, C. (1978). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freire, P.(1997). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra: São Paulo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. S.Paulo: Ed. Paz e Terra
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. S.Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Freud, S. (1938). *Totem and Taboo*. Londres: Penguin Books
- Frías-Armenta, M.; Escobar, A.E.L.; Díaz-Mendez, S.G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. In *Estudios de Psicología*, 8 (1), pp. 15 - 24
- Fulghum, R. (1991) *Tudo o que devia saber na vida aprendi no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Gama, S. (1996). *O Diário*. Lisboa: Didáctica Editora.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente - a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (1994a). *A Criança Pré-Escolar: Como pensa e como a escola pode ajudá-la*. Porto Alegre: Artmed.
- Glettman, H.; Fridlund, A.J. & Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1995). *A inteligência Emocional*. Porto Alegre: Artemed.
- Gottlieb, G., Wahlsten, D., & Lickliter, R. (2006). The significance of biology for human development: A developmental psychobiological systems view. In R. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development*, (pp. 210-257). Hoboken, NJ: Wiley.
- Gottlieb, G. (1996). Development psychological theory. In R.B.Cairns, G.H.Elder & E.J. Costello (Orgs.) *Developmental science* (pp. 63-77). N.York: Cambridge University Press.
- Grande, M.C. (2010). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com NEE*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto.
- Greenfield, P.M. (1992). A Theory of the teacher in learning activities of everyday life. In B.Rogof & J. Lave (Orgs.) *Everyday Cognition*. Cambridge, M.A.: harvard University Press.
- Helm, J. H. & Katz, L. (2001). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. Cambridge: Teachers College Press.
- Helmholtz, H. (1995). *Science and culture: Popular and Philosophical essays*. Chicago: Chicago University Press
- Huffman, K., Vernoy, M. & Vernoy, J. (2003). *Psicologia*. S. Paulo: Atlas Editora.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. e Holubec, E. J. (1999 a) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidos
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kilpatrick, W. (1918). The Methode Project, in *Teachers College*, 19, pp. 319-335.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Gulbenkian
- Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M.R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lerner, R. M. (2004). Programs promoting positive youth development and civil society. In R. M. Lerner (Ed.), *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth* (pp. 109-142). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. L. (1983). *Developmental Psychology. Historical and philosophical perspectives*. Hillsdale: Erlbaum.
- Lerner, R. & Busch-Rossnagel, N. (1981). Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical basis. In R. Lerner & N. Busch-Rossnagel (eds.), *Individuals as producers of their development: A life-span perspective*, pp. 1-36. New York: Academic Press.
- Lewin, K. (1975). *Psychologie dynamique: les relations humaines*. Paris : PUF
- López, S.P.; García, T.L. & Ariza, C.G. (2003). Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, in J.L.G. Ortega & E.F. Haro (org.) *Enciclopedia de educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Porto Editora.
- Liotard, J.F. (2003). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva
- Magnusson, D. & Cairns, R. (Ed.s). (1996). *The life span development of individuals: Behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mahler, M. (1997). *As psicoses infantis e outros estudos*. Porto Alegre: Artemed.
- Many, E. e Guimarães, S. (2008). *A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Porto: Areal Editores, SA
- Marques, R. (2007). O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky. www.eses.pt/o_conceito_de_ZDP_em_Vygotsky.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Bronfenbrenner em estudos com famílias. In *Estudos de Pesquisa Psicológica*, V, pp. 63-77.

- Marton, F. (1988). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. In *Instructional Science*, 10, pp. 177-200.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Exploring different conceptions of reality. In D.M. Feterman (Ed.). *Qualitative approaches to evaluation in education: The silence scientific revolution* (pp. 176-205). Nova Yorke: Praeger
- Mateus, M. N. E. (2011) Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de Educação, Prática Pedagógica Vol 3(2)*. Bragança: IPB
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1990). A inteligência emocional. In *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- McDougall, W. (1909). *An introduction to social Psychology*. London: Methueen & Co.
- Mead, G.H. (1972). *Mind self and society: from standpoint of a social behavior*. Chicago: Cicago University Press
- Melo, M. & Pereira, T. (2007). Intervenção psicológica em contextos educativos: a emergência de um modelo ecológico-desenvolvimental. *Comunicação Apresentada no I Congresso Internacional - Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias*. Braga: Universidade do Minho.
- M.E. (Ministério da Educação), (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E.- DGEB.
- Moutinho da Cruz, M.L. (2010). *Articulação curricular entre o EB1 e o Jardim de Infância: práticas docentes*. Aveiro: U. Aveiro
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação - um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morris, C. G.; Maisto, A. A. (2004). *Introdução à psicologia*. S.Paulo: Prentice Hill
- Mota, M.E. (2005). Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. In *Temas em Psicologia*, vol. 13, n.º2, pp. 105-111.
- Munakata, Y. & McClelland, J.L. (2003). Connectionist models of development. In *Development Science*, n.º6, pp. 413-429.
- Nenninger, E.H.E. (2002). *Enseñar a aprender*. Madrid: Paidós
- Novack, J. D. & Gowin, B.D. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Ed.

- Nóvoa, A. (2002). *A formação de professor e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- OCDE (2006). *Relatório 'Olhares sobre a Educação 2006'*. Lisboa: M.E.
- Oliveira Formosinho, J. (Org.), Katz L., McClellan D. & Lino D. (1996). *Educação Pré-Escolar, a Construção Social da Moralidade*. Porto: Porto Editora.
- Ortega y Gasset, J. (1985). *O que é a filosofia?* Lisboa: Cotovia.
- Otto Rank, R. (1939) *O duplo*. Rio de Janeiro: Tipografia Alba,
- Pacheco, J.A., (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.E., Olds, S.W (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artemed
- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill
- Pessoa, F. (1985). *Poesia Lírica & Épica*. Lisboa: Editorial Verbo
- Petriwsky, A., Thorpe, K, and Taylor, C., (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, In *International Journal of early Years Education*, 13(1): 55-69
- Piaget, J. (1984). *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1959). *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Piaget, J. (1972). *A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta*. Porto Alegre: Faculdade de Educação.
- Piaget, J. (1975). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Pub. D.Quixote.
- Pinto, M. (1997): A infância como construção social. En Pinto, M. y Sarmiento, M. J. (Eds.) *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 33-73). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In Relatório do Estudo da *Criança dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.
- Roldão, M.C. (2008). *Que educação queremos para a Infância?* In Relatório do Estudo da *Criança dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE

- Rosário, P. ; Grácio, M.L. ; Núñez, J.C. & Pienda, J.G. (2006). Perspectivas fenomenográficas de las concepciones del aprendizaje. In *Revista Galaico-Portuguesa de Psicología e Educación, n.º 11-12*, Vol.13, pp. 195 - 206)
- Rosário, P.S.L. (2002). *(Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rué, J. (2002). *Qué enseñar y por qué ?*. Barcelona: Paidós.
- Ruivo, M.A., & Ferrito, C. (2010). Metodologia de Projetos: Colectânea Descritiva de Etapas. In *Percursos, n.º 15*, pp. 1 - 34
- Salovey, P. & Caruso, D.R. (2007). *Liderança com inteligência emocional*. S.Paulo: M.Books do Brasil Editora
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. Sinders & J.L.Lopez (eds.) *The handbook of positive psychology*, p. 159-171. N.York: Oxford University Press.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. In *Escola Moderna, n.º 8, 5*, pp. 30-41.
- Santos, F. M. T. (2007) As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. Ensaio de Pesquisa em Educação em Ciências Redalyc, vol. 9 , Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=129516654002>.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED.
- Schön, D. (1987). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. N.York: Basic Books Inc.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1996). *Self-regulated learning and academic achievement*. N. York: Springer Verlag
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulated learning: Teaching to self-reflective practice*. N.York: Guilford Press.
- Secadas, F. (1992). *Procesos evolutivos y escala observacional del desarrollo*. Madrid: TEA
- Serra, C.M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sifuentes, T.R.; Dessen, M.A. & Oliveira, M.C.S.L. (2007). Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. In *Psicologia: Teorias e Pesquisa, vol. 23, n.º 4*, pp. 379-386.

- Skinner, B.F. (1978). *Reflections on behavior and society*. Engelwood Cliffs: Printice-Hall.
- Solé, I. & Col, C. (2001). Os Professores e a concepção construtivista. In C.Coll et al. *O Construtivismo na sala de aula*. Porto: ASA
- Stenhouse, J. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- Tinajero, C. e Páramo. M.F. (1998). Dependencia-independencia de campo y aprendizaje estratégico. In *International Journal of Educational Research*, n.º 29, pp. 251-262
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Trevarthan, C. (1992). An infant motives for thinking and speaking. In A.H. Wold, (Ed.) *The dialogical alternative*. Oxford: Oxford University Press.
- Trías, E. (2004). *El hilo de la verdad*. Barcelona: Destino
- Trías, E. (2002). *La lógica del límite*. Barcelona: Delbosillo
- Trilla, J. (Coord.), (2009). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Trindade, R. (2002) *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA, pp. 7-53
- Tudge, J (2008). A teoria de Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In L. Moreira & A M A.Carvalho, *Família e Educação: olhares da psicologia*. São Paulo: Paulinas, pp. 209-231
- Turkheimer, E. (2000). Three laws of behavior genetics and what they mean. Current directions. In *Psychological Science*, n.º 9, pp. 160-164.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: PLátano Ed.
- Varela de Freitas,L. & Varela de Freitas,C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos T. (2010). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.
- Vasconcelos T. (2007). Transição Jardim de Infância - 1º Ciclo: Um campo de Possibilidades. In *Cadernos de Educação de Infância* nº 81.
- Vigotsky, L. S. (2003). *Pensamento e Linguagem*. S.Paulo: Martins Fontes.

- Vigotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. S.Paulo: Martins Fontes
- Vigotsky, L. S. (1926). *Educational Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Villalba Quesada, C. (2003). Redes sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. In *Intervencion Psicosocial. Revista sobre igualdad y calidad de vida*, vol. 2, pp. 8-9.
- Viñao Frago, A. (2004). Espacios escolares, funciones e tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada, in *Revista española de Pedagogía*, nº. 228, Año LXII, pp. 279 – 293
- Wallon, H.P.H. (1909). *Délire de persécution. Le délire chronique à base d'interpretation*. Paris: Baillièrè.
- Winnicott, D.W. (1990). *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago
- Witkin, H.A. & Goodnough, D.R. (1981). *Cognitive styles: Essence and origins*. Nova Iorque: International University Press.
- Witkin, H.A. (1964). Origins of cognitive styles. In C. Sheerer (Org.). *Cognition: theory, research and promise* (pp. 134-162). N.Yorque: International University Press.
- Xavier, M.R. (2012). Saúde e Desenvolvimento nos primeiros tempos de vida – uma questão social? In Cofanor+Formação (Ed.), *Uma Jornada por Jornadas* (pp. 89 –96). Porto: Cofanor.
- Zabalza, M.A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: ASA.
- Zimmerman, G.I. (2000). *Velhice: Aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Arte Med.
- Zimmerman, B. J. 1989. *Models of Self-Regulated and Academic Achievement*. Ed. Self Regulated Learning and Academic Achievement. Springer-Verlag, Michigan, EE. UU.

ANEXOS

**Exemplos de projetos realizados com as crianças na
Metodologia de Projeto**

Anexo1. - Projeto : *Comemoração do Dia da Alimentação*

Desenvolvimento do projeto

- **Duração do Projeto :** 24 – 28 outubro
- **Participantes:** Crianças com idades compreendidas entre os 4-6 anos

Competências a desenvolver com o Projeto:

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - BRAGANÇA - 2010/11 ANO LECTIVO 2011/2012

PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Jardim de Infância: Areias de Vilar	Semana de 24 a 28 de Outubro de 2011
Projecto Curricular: A falar aprendemos juntos	Educadora: Maria de Fátima Tenreiro dos Santos

Áreas de Conteúdo	Actividades	Competências/Objectivos	Metas de aprendizagem	Recursos Materiais humanos
Formação pessoal e social	Planificação das atividades com as crianças	Assume preferências por atividades, tarefas e materiais	Participa na planificação de atividades e de projetos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns	Folha de papel, marcadores Educadora, crianças
Matemática	Comemoração do dia da alimentação	Estabelece a correspondência entre quantidade e número	Reconhece os números como identificação do nº de objetos de um conjunto	Folha de papel, revistas, tesoura, cola, marcador
Conhecimento do mundo	- Sopa de castanhas	Revela desejo pela experimentação	Estabelece semelhanças e diferenças entre materiais, segundo algumas propriedades simples	Castanhas, couve, feijões, água, batata, panela, tijelas, fogão
Expressão plástica	• Registo gráfico da atividade	Representa momentos de uma atividade	Representa vivências individuais, temas, através do desenho	Educadora, crianças e A.A.O. Folhas de papel, lápis de cor Educadora, crianças
Linguagem oral e abordagem à escrita	- História dos alimentos	Inventa pequenas histórias	Sabe que a escrita e o desenho transmitem informação	Folhas de papel, marcador, lápis de cor, computador, scanner
NTIC	• Criação do texto	Utiliza o computador como meio de registo	Identifica a capa, a contracapa, o título, as páginas de álbuns narrativos	Educadora, crianças
Expressão dramática	• Escolha do título	Utiliza diferentes formas de mimar e dramatizar	Representa situações imaginadas, usando, com o apoio do educador, ferramentas digitais que permitam inserir imagens e palavras	Cartolina, tintas, pincéis, cola, lápis de cor, cesta, biombo
Formação pessoal e social	• Ilustração da história	Tem espírito crítico	Inventa histórias e diálogos oralmente ou desenhando papéis, e elabora guiões cénicos, com recurso a diversificados tipos de registo (ilustrações, registo escrito pelo adulto)	Educadora, crianças
	-teatro: "o tomate dançarino"		Avalia, apreciando criticamente as ações e trabalhos e os dos seus colegas.	Folha de papel, marcadores
	• Construção do cenário			Educadora, crianças
	• Construção das personagens			
	• Realização do teatro			
	Avaliação do trabalho realizado com as crianças			

1. O que vamos fazer?

- Aprender a receita da sopa de castanhas para levar para casa;
- Fazer uma história dos alimentos;

2. Como vamos fazer?

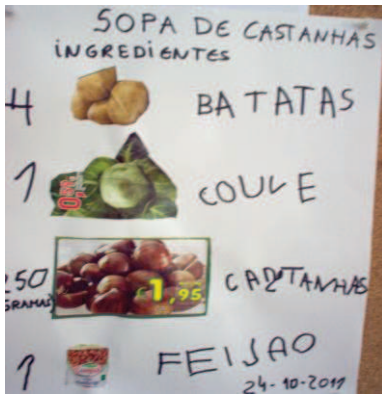
- Trazemos de casa as coisas e fazemos aqui a sopa. Assim já aprendemos.

3. O que fizemos:

Em diálogo com as crianças fez-se o levantamento dos ingredientes necessários, para eles trazerem de casa. Para não esquecer procedeu-se ao respetivo registo;

A seguir, recolheram-se os alimentos necessários e procedeu-se à confeção da sopa, que depois as crianças saborearam

A sopa de castanhas



Depois da receita, cozemos e descascamos as castanhas



Tratamos, então de fazer uma rica sopa e no fim deliciamo-nos a comê-la



Depois da sopa, as crianças quiseram começar a história dos alimentos, sugerida logo no início da semana.

1. O que vamos fazer?

- Fazer uma história dos alimentos;

2. Como vamos fazer?

- nós falamos e tu escreves;
- depois, nós fazemos os desenhos e no fim tu ajudas e pomas a história no computador. Depois fazemos o teatro da história

3. O que fizemos:

Fizemos o livro com a história do tomate dançarino.



RUBEN
20-10-2011



Era uma vez um tomate, que vivia na sua horta e queria dançar, mas não conseguia porque era redondo. Então, decidiu pedir ajuda à sua amiga cenoura.



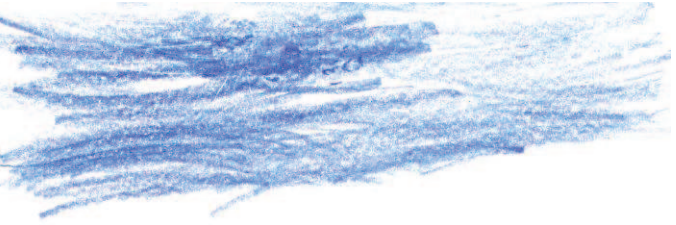
GUIHARME
25-10-2011



- Amiga cenoura, podes ajudar-me a dançar?

- Sim, claro que posso! Olha para mim para aprenderes a dançar.

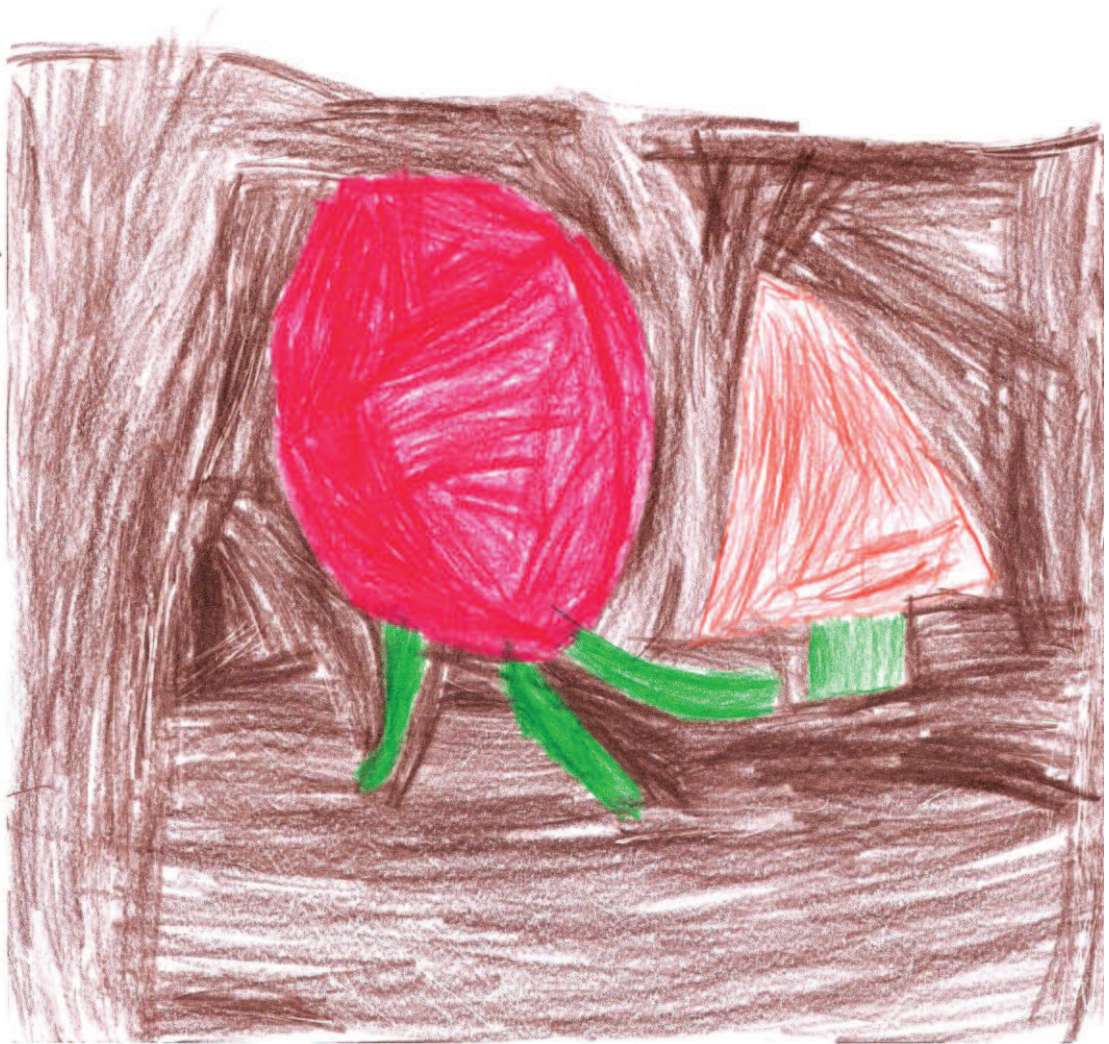
MARGARIDA
22-10-2011



A cenoura rodopiou como um pião à frente do tomate. O tomate nem se mexeu, ficou sempre paradinho.

-dança, tomate! Mexe-te, diverte-te!...

-Não consigo mexer-me porque sou muito pesado.





Muito triste e desanimado, foi pedir ajuda ao pimento.
- Ó pimento, por favor, podes ajudar-me a dançar?
- Claro que posso!
Tentou várias vezes, mas também não conseguiu dançar.



RVI
25-10-2017



Então os dois amigos resolveram ir pedir ajuda à cebola.

- Cebola, amiga, ajudas-nos a dançar?

- Sim, com certeza! Vamos fazer um grande baile. Vamos todos dançar.

Mas depois de várias tentativas, também não se conseguiu mexer.

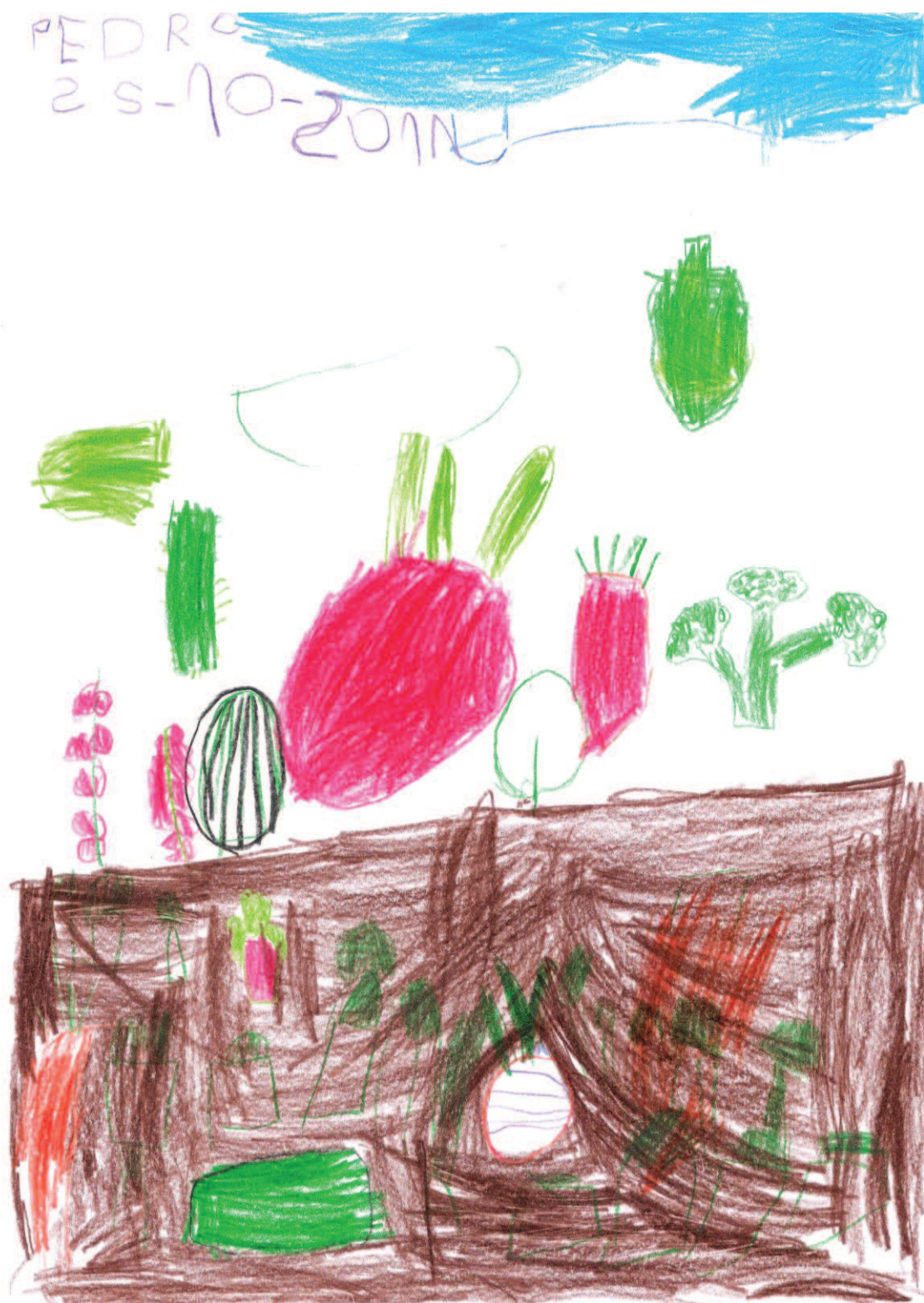
SERGIO
2-10-2011

Depois de pensarem um pouco, os três foram pedir ajuda ao brócolo.

- Brócolo, ajudas-nos a dançar?

- Vamos lá dançar todos juntos: Um, dois, três, vira para a direita; um, dois, três, vira para a esquerda.





Mas nem para a direita, nem para a esquerda, nem para trás, nem para a frente. Nenhum legume conseguiu dançar. O tomate, o pimento, a cebola e o brócolo foram pedir ajuda ao pepino.

ANABELA
25-12-11



-Podes ajudar-nos a dançar, pepino?

-Sim, claro que posso!

Então o pepino deitou-se e começou a rolar pelo chão inclinado e disse aos amigos:

-Façam como eu!... Venham para esta rampa e vão ver como dançam.



Foram todos para a rampa e dançaram, rodopiaram, rolaram e divertiram-se a andar para baixo. Mas quando quiseram subir, nenhum conseguiu.



Então, apareceu um menino que andava a apanhar legumes para fazer uma sopa. E os legumes pediram ajuda.

-Por favor, podes ajudar-nos a subir?

- Claro que posso.

Logo apanhou os legumes e meteu-os na cesta.

O tomate teve medo e perguntou ao menino:

- Para onde vamos?

- Vou levar-vos para minha casa e vou fazer uma
sopa de legumes deliciosa!...



25-10-11
CAROLINA



O João levou os legumes e quando chegou a casa fez uma rica sopa que comeu com apetite.

Teatro dos alimentos



Construção do cenário e das personagens

Realização do teatro



O que Aprendemos ?

- Aprendemos a fazer a sopa de castanhas;
- Aprendemos que os legumes são personagens que falam como nós;
- Aprendemos a história do tomate dançarino
- Aprendemos a fazer o teatro;
- Aprendemos o que é o teatro de fantoches;
- Aprendemos uma palavra nova 'sexto';
- Aprendemos que uma história tem imagens e texto;

Anexo 2. - Projeto: *Jogo da Caça ao tesouro*

Desenvolvimento do projeto

- **Duração do Projeto:** 21/11 – 2 dezembro
- **Participantes:** Crianças com idades compreendidas entre os 4-6 anos

Competências a desenvolver com o Projeto:

PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Jardim de Infância: Areias de Vilar Semana de 21 a 25 de novembro de 2011

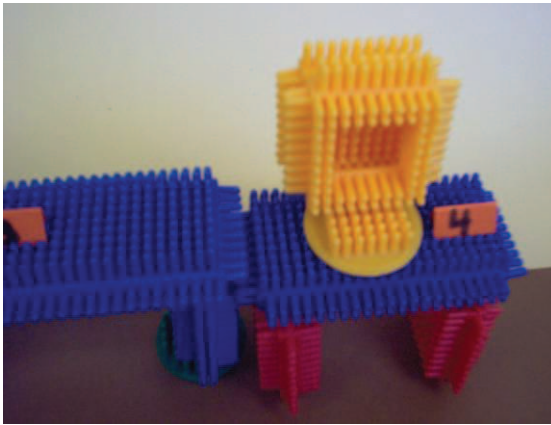
Projeto Curricular: A falar aprendemos juntos Educadora: Maria de Fátima Tenreiro dos Santos

Áreas de Conteúdo	Atividades	Competências/Objetivos	Recursos Materiais
Formação pessoal e social	Planificação das atividades com as crianças	Assume preferências por atividades, tarefas e materiais	Folha de papel, marcadores
Linguagem	Jogo: caça ao tesouro	Planeia o que se pretende fazer	Marcador, cartolina, tesoura
Formação pessoal e social	- Preparação do jogo <ul style="list-style-type: none"> • Escolha do tesouro • Registar o tesouro em cartões • Escolher o espaço onde o realizar 	Identifica letras e reconhece o nome dos colegas Toma decisões	
Expressão motora	- Construção do mapa da sala <ul style="list-style-type: none"> • Realização de circuitos dentro da sala • Identificação dos espaços da sala • Atribuição de nºs aos espaços • Construção da maquete com peças das construções • Leitura e legendagem do mapa • Representação gráfica do mapa 	Toma consciência do corpo em relação ao exterior Reconhece diferentes noções espaciais e topológicas Tem noção de número Resolve problemas lógicos, quantitativos e espaciais	Sala de atividades Legos, blocks, cartões, figuras geométricas, etc
Formação pessoal e social	- Avaliação do trabalho realizado com as crianças	Representa imagens que interiormente construiu Tem espírito crítico	Folha de papel, marcadores

Observações

A planificação e avaliação das atividades realizam-se todas as semanas, às segundas e sextas-feiras, respetivamente.

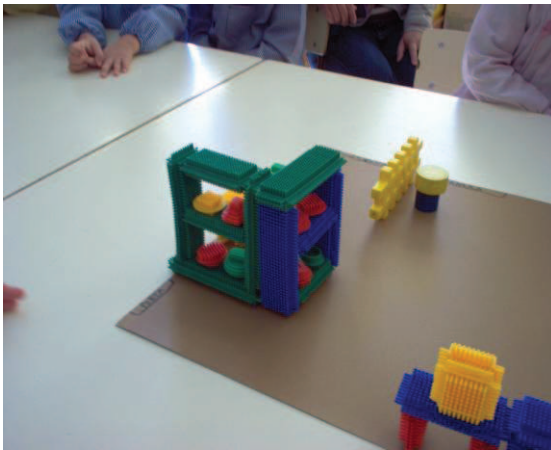
Construção da maquete com peças das construções



Computador



Construções



Estante dos jogos

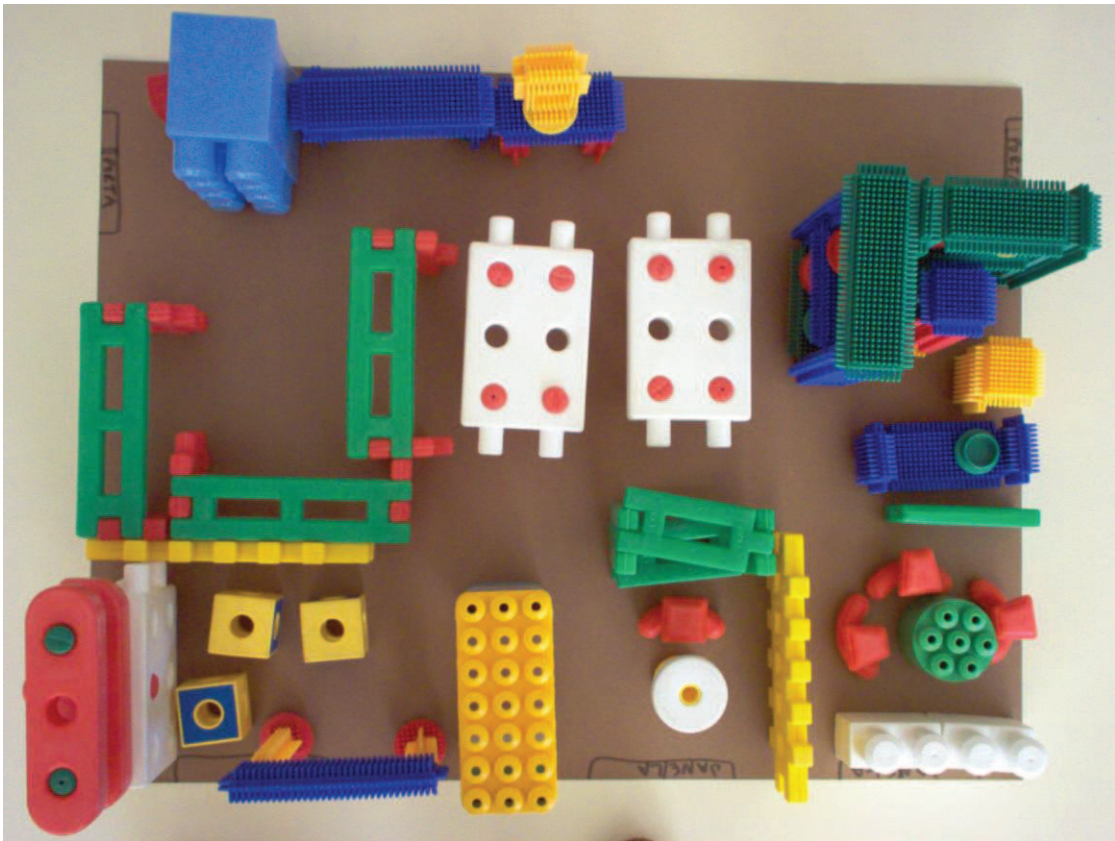


Casinha das bonecas



Espaços identificados através de
Números

Vista panorâmica da maquete



MAPA: CASA DO TESOURO

Legenda:

- 1 - caixa de lixo
- 2 - Armário
- 3 - Seta
- 4 - Computador
- 5 - estante de jogos
- 6 - casinha das bonecas
- 7 - estante de brinquedos
- 8 - biblioteca
- 9 - mesa de trabalho
- 10 - estante de plástico
- 11 - cadeira
- 12 - sofá
- 13 - brinquedo

- 14 - contêiner
- 15 - bancas



Representação gráfica do mapa

2.^a semana:

- Fizemos as regras do jogo;
- Fizemos as pistas para descobrir o tesouro;
- Fizemos jogos para aprender os números;
- Fizemos o jogo da caça ao tesouro;
- Fizemos o desenho do jogo da caça ao tesouro.

Realização do jogo



Estudo atento do mapa e partida à procura do tesouro



Alguns dos descobridores do tesouro



2-12-2011

RODRIGO



Registo gráfico do jogo

LUPSA
2-12-2011



R O O R I G O

O que Aprendemos

- Aprendemos a fazer um mapa;
- Aprendemos os números;
- Aprendemos que a palavra 'Rodrigo' começa por 'r' e acaba por 'o';
- Aprendemos que a palavra 'Rodrigo' tem sete letras;
- Aprendemos duas palavras novas: biombo e cavalete;
- Aprendemos que as pistas dão para ajudar a encontrar o tesouro;
- Aprendemos a escrever 'Rodrigo':
- Aprendemos as letras;
- Aprendemos que para ganhar pontos é preciso ter muita atenção às pistas;
- Aprendemos a somar os pontos;
- Aprendemos o jogo 'caça ao tesouro':

Anexo 3. – Projeto: ‘*O nosso Rio*’

Desenvolvimento do projeto

- **Duração do Projeto** : 27/02 – 09 março
- **Participantes**: Crianças com idades compreendidas entre os 4-6 anos

Competências a desenvolver com o Projeto:

PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Jardim de Infância: Areias de Vilar Semana de 27/2 a 02 de março de 2012

Projeto Curricular: A falar aprendemos juntos Educadora: Maria de Fátima Tenreiro dos Santos

Áreas de Conteúdo	Atividades	Competências/Objetivos	Recursos Materiais
Formação pessoal e social	Planificação das atividades com as crianças	Assume preferências por atividades, tarefas e materiais	Folha de papel, marcadores
Linguagem	O nosso rio	Utiliza adequadamente frases de diversos tipos	
Linguagem	- Conversa em grande grupo sobre o rio Cávado		
Conhecimento do mundo	- Pesquisa no mapa e na internet sobre o rio:	Adquire novo vocabulário e utilizá-lo	Mapa, internet, impressora, folha de papel, marcador
Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Nascente• Foz• Percurso• Animais que vivem no rio• Impressão de documentação• Registo escrito da pesquisa	Identifica palavras Conhece o meio imediato e aprofunda-se e diversifica-se a partir dele Reconhece diferentes noções espaciais e topológicas Utiliza a internet para pesquisa de informação	
Conhecimento do mundo	- Pesquisa na enciclopédia sobre os peixes do rio Cávado	Conhece alguns aspetos relativos aos peixes: habitat, alimentação, reprodução	Enciclopédia, folhas de papel, lápis de cor
Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Truta• Carpa• Barbo• Enguia• Lampreia• Registos gráficos das pesquisas	Forma conjuntos	
Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none">• Registos gráficos das pesquisas	Representa imagens que interiormente construiu	
Conhecimento do mundo	- Visita de estudo ao rio Cávado	Desfruta de situações/ocasiões de descoberta/exploração do mundo	Rio Cávado
Formação pessoal e social	Avaliação do trabalho realizado com as crianças	Tem espírito crítico	Folha de papel, marcadores

1. O que vamos fazer?

- Aprender de onde vem e para onde vai o rio Cávado;
- Aprender coisas dos peixes que vivem no nosso rio;
- Aprender o que os peixes comem;

2. Como vamos fazer?

- Vamos ver no mapa e na internet;
- Vamos fazer uma visita ao rio;
- Vamos pesquisar na enciclopédia sobre os peixes do rio Cávado.

3. O que fizemos:

1.^a Semana

Fez-se a pesquisa no mapa e na internet sobre o rio Cávado : nascente, foz e percurso.;

Identificaram-se os animais que vivem no rio;

Imprimiu-se toda a informação referente ao rio e aos animais que nele vivem;

Fez-se uma visita ao rio;

Pesquisamos na enciclopédia os peixes do rio Cávado.

Tema: O nosso rio



Pesquisas no mapa e na internet sobre o rio Cávado



Registos de alguns peixes que vivem no rio Cávado



Visita ao rio Cávado: observação direta do rio



Depois da visita o registo gráfico do rio

2ª Semana:

PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Jardim de Infância: Areias de Vilar

Semana de 05 a 09 de março de 2012

Projeto Curricular: A falar aprendemos juntos

Educadora: Maria de Fátima Tenreiro dos Santos

Áreas de Conteúdo	Atividades	Competências/Objetivos	Recursos Materiais
Formação pessoal e social	Planificação das atividades com as crianças	Assume preferências por atividades, tarefas e materiais	Folha de papel, marcadores
Expressão plástica	O nosso rio - Colagem: as escamas da carpa	Utiliza diversos materiais	Folhas de papel, lápis de cor, aparas de lápis
Expressão musical	- Canção: o <u>indiozinho</u>	E capaz de reproduzir fragmentos sonoros	Canção
Conhecimento do mundo	- Pesquisa na enciclopédia dos animais que vivem nas margens do rio	Conhece alguns aspetos relativos aos animais: habitat, alimentação, características físicas	Enciclopédia
Matemática	- Desenho dos animais e registo escrito dos nomes:	Reconhece semelhanças e diferenças	Folhas de papel, lápis de cor
Expressão plástica	<ul style="list-style-type: none"> • Garças • Patos • Galinha d'água • Galeirões • Lontra 	Representa imagens que interiormente construiu	
Linguagem		Identifica palavras	
Formação pessoal e social	- Registo coletivo do nosso rio	É capaz de interagir/cooperar com o outro no trabalho de grupo	Cartolina, marcadores, papel crepe, cola, tesoura, lápis de cera
Matemática		Resolve problemas lógicos, quantitativos e espaciais	
Formação pessoal e social	Avaliação do trabalho realizado com as crianças	Tem espírito crítico	Folha de papel, marcadores

O que vamos fazer:

- Vamos aprender coisas sobre os animais do rio Cávado;
- Fazer o registo do rio Cávado;
- Fazer um poema do rio Cávado.

O que fizemos:

- Fizemos o desenho do rio Cávado;
- Fizemos as escamas da carpa;
- Fizemos o desenho dos animais que vivem nas margens do rio Cávado;
- Fizemos o registo do rio Cávado.



Colagem: as escamas da carpa

Os animais que vivem nas margens do rio





Registo coletivo das aprendizagens sobre o nosso rio

Poema ao rio Cávado:

Fomos passear ao rio Cávado,
 Vimos dois peixinhos,
 Um a nadar
 E outro a saltar.

O que aprendemos

- Aprendemos que o rio Cávado nasce na Fonte da Pipa, na serra do Larouco e vai ter ao mar em Esposende;
- No rio Cávado vivem trutas, barbos, bogas, lampreias, enguias e carpas;
- O rio Cávado passa em muitos sítios, Barcelos, Areias de Vilar, Pousa, Vila Verde...;
- Aprendemos que os peixes têm barbatanas.
- Aprendemos que o barbo come moluscos insectos e alfaiates;
- No rio Cávado, em Areias de Vilat tem um moinho;
- Os animais que vivem nas margens do rio Cávado são: garças, gaivotas, sapos, galeirões, galinha de água, guarda-rios, rãs e lontras;

Anexo 4. - Projeto: *Vamos construir um Computador*

Desenvolvimento do projeto

- **Duração do Projeto** : 10 – 13 abril
- **Participantes**: Crianças com idades compreendidas entre os 4-6 anos

Competências a desenvolver com o Projeto:

PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Jardim de Infância: Areias de Vilar Semana de 10 a 13 de abril de 2012

Projeto Curricular: A falar aprendemos juntos Educadora: Maria de Fátima Tenreiro dos Santos

Áreas de Conteúdo	Atividades	Competências/Objetivos	Recursos Materiais
Formação pessoal e social	Planificação das atividades com as crianças	Assume preferências por atividades, tarefas e materiais	Folha de papel, marcadores
NTIC	Vamos construir um computador	Nomear os diferentes suportes Reconhecer e identificar os diferentes materiais Aprender algumas palavras numa língua estrangeira Representar imagens que interiormente construiu	Folhas de papel, lápis de cor
Expressão plástica	- Conversa em grande grupo sobre o computador		
	- Desenho do computador		
	- Construção do computador		
Conhecimento do mundo	<ul style="list-style-type: none">• Planificação do trabalho: como vamos fazer, o que faz falta	Utiliza materiais reutilizáveis	Caixas de cartão, cola, fita-cola, tesouras, pincéis, tintas, plástico transparente, rolas de plástico, fios metálicos plastificados
Expressão plástica	<ul style="list-style-type: none">• Recolha de materiais	Explora e utiliza materiais que permitam a expressão tridimensional	
Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Montagem do computador	Distingue e nomeia diferentes formas geométricas	
Linguagem	<ul style="list-style-type: none">• Decoração	Tem noção de medida/capacidade Negoceia a distribuição de tarefas	
Formação pessoal e social	Avaliação do trabalho realizado com as crianças	Tem espírito crítico	Folha de papel, marcadores

1. O que vamos fazer?

- Fazer um computador.

2. Como vamos fazer?

- Com uma caixa de sapatos;
- O teclado com quadrados de cartão;
- Depois pintamos os números e as letras;
- Vamos fazer o rato com plasticina.

3. O que fizemos:

Trouxemos caixas de sapatos de casa, para fazer o computador;
Forrámos as caixas.
Fizemos o computador, o teclado e o rato.
Pusemos os fios e fizemos o monitor.
Desenhámos os símbolos no ecrã e pintámos o teclado.
Fizemos o teclado..



Começámos pela pintura dos componentes e a seguir passámos à decoração



Depois do PC e do teclado fizemos o monitor, o rato e ligámos os fios

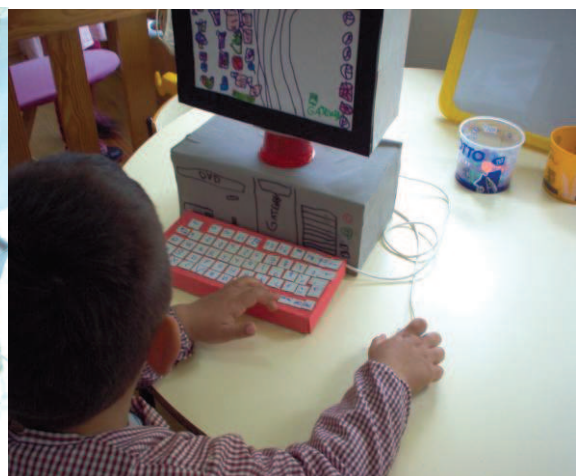




O nosso computador estava pronto a ser utilizado



Depois foi a diversão com o nosso computador



O que aprendemos

- Aprendemos a palavra monitor;
- Aprendemos que a parte onde vemos as coisas no computador se chama ecrã;
- Aprendemos o nome do teclado, que serve para escrever, jogar e trabalhar no computador;
- Aprendemos que a parte de baixo é que é o computador;
- Aprendemos que o computador tem de estar ligado à eletricidade para trabalhar;
- Aprendemos que a régua e a fita métrica servem para medir;
- Aprendemos que a palavra computador começa pela letra **C** e que tem quatro 'bocadinhos' (sílabas).