

Podiam chamar-se

Lenços de **A**mor

Júlia Oliveira-Formosinho (org.)





Podiam chamar-se

Lenços de  *Amor*

Júlia Oliveira-Formosinho
Filipa Freire de Andrade
Rosário Gambôa

Ficha Técnica

Título da Coleção
Aprender em companhia

Título da Obra
Podiam chamar-se Lenços de Amor

Directora-Geral da DGIDC
Joana Brocardo

Coordenação Científica
Júlia Oliveira-Formosinho

Autores
Júlia Oliveira-Formosinho
Filipa Freire de Andrade
Rosário Gambôa

Responsável do Projecto na DGIDC
Liliana Marques

Design Gráfico
Manuela Lourenço

Montagem e Impressão
LOWER

Tiragem
3500 exemplares

Depósito Legal
292498/09

ISBN
978-972-742.301-9



Propriedade e Edição

Ministério da Educação
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Av. 24 de Julho, 140 1399-025 Lisboa
dgidc@dgidc.min-edu.pt
<http://www.dgidc.min-edu.pt>

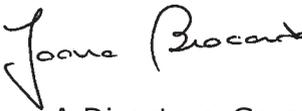
Abril de 2009

Nota de Apresentação

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) tem vindo a desenvolver actividades que assinalam a importância dada à promoção da qualidade e do desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar. A publicação da colecção *Aprender em Companhia* é um dos eixos de concretização desta nossa linha de trabalho.

Esta colecção é composta por um Manual do Projecto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) e por três publicações que exemplificam a utilização deste manual e a sua aplicação em contextos diversos. A primeira das publicações assume a forma de quinze estudos de caso realizados em diferentes escolas da rede Nacional. A segunda assume a forma de narrativas do trabalho de projecto desenvolvido em salas de Jardim de Infância, em que se concretiza a utilização de instrumentos de avaliação incluídos no projecto DQP.

Podiam Chamar-se Lenços de Amor narra o trabalho de projecto realizado por crianças em contextos de Educação Pré-Escolar ilustrando a utilização de instrumentos de observação do envolvimento da criança e das interacções adulto-criança, disponibilizados no manual do projecto DQP. Com coordenação de Júlia Formosinho, a presente publicação constitui um importante recurso para a acção do educador.


A Directora-Geral



APRENDER EM COMPANHIA: *uma pedagogia participativa*

Júlia Oliveira-Formosinho¹

1. A PRAXIS COMO O LOCUS DA PEDAGOGIA

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na acção situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é um espaço “ambíguo” não de um-entre-dois — a teoria e a prática — como alguns disseram, mas de um-entre-três, as acções, as teorias e as crenças, numa triangulação interactiva e constantemente renovada. Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia. A pedagogia sustenta-se, assim, numa **praxis**, isto é, *numa acção fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças*.

A pedagogia como *construção de saberes praxiológicos na acção situada* recusa o academismo redutor em que a lógica dos saberes se constitui em critério único tal como recusa o empirismo em que a experiência primária do quotidiano, não ampliada nem reflectida, se traduz em referência central (Formosinho, 2002).

Diferentemente de outros saberes que se identificam pela definição de domínios com fronteiras bem definidas, os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras mas não as delimita, porque a sua essência está na integração.

Mas há dois modos essenciais de fazer pedagogia — o modo da transmissão e o modo da participação (Oliveira-Formosinho, 1998, 2004, 2007). A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos actores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem.

¹ Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e Associação Criança. A Associação Criança é apoiada pela Fundação Aga Khan.

Um exercício de reflexão importante é o de contrastar estes dois modos principais de fazer pedagogia. Iremos fazê-lo analisando

- os *objectivos* que cada uma se propõe;
- a *imagem de criança* que pressupõe, através do modo como pensa a motivação e a actividade da criança;
- a *imagem de professor* que propõe, através dos papéis que lhe atribui e do método que preconiza para o processo de ensinar e aprender;
- o *processo de ensino-aprendizagem* adoptado, através dos materiais didácticos utilizados, da avaliação da aprendizagem e dos tipos de interacção favorecidos.

2. PEDAGOGIA DA TRANSMISSÃO

A pedagogia transmissiva para a educação de infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura. A essência do modo da transmissão é a passagem deste património cultural ao nível de cada geração e de cada indivíduo.

No centro da educação tradicional transmissiva estão os saberes considerados essenciais e imutáveis logo indispensáveis para que alguém seja educado e culto. O professor é visto como o mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse património perene e a criança.

Os objectivos da educação são baseados na transmissão desse património perene e na sua tradução em aquisição de capacidades (pré)académicas e na aceleração das aprendizagens. A imagem da criança é a da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua actividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar. A imagem do professor é a de um transmissor que utiliza geralmente materiais estruturados para essa transmissão (manuais, fichas, cadernos de exercícios, etc.). A motivação é baseada em reforços selectivos vindos do exterior.

O processo ensino/aprendizagem que utiliza predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da actividade educativa. Assim, este processo vive de uma iniciativa exterior à sala, à escola, aos professores e às crianças acentuando a função respondente da criança e optando por propostas estandardizadas para a sala de aprendizagem.

A pobreza desta proposta para as crianças é isomórfica com a pobreza das propostas para o adulto e do adulto. Este centra em si a iniciativa, prescrevendo objectivos e tarefas (através de materiais que não são da sua autoria), devendo, seguidamente, verificar, corrigir, reforçar, avaliar. Este contexto reduz a riqueza das interacções e relações adulto-criança e propicia a selecção precoce das crianças cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exactidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade. Nalgumas variantes extremas da pedagogia transmissiva, o centro deixa de ser a criança, e mesmo o professor, para serem os materiais estruturados para essa transmissão disponíveis no mercado.

3. A PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO

As pedagogias participativas² produzem a ruptura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor. Nas pedagogias participativas os ofícios de aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (a pessoa do aluno e a pessoa do professor) como detentor de agência e colaboração.

Uma pedagogia da participação concretiza-se na criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interacções permite desenvolver actividades e projectos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos. Uma pedagogia

²A pedagogia da participação assume vários modelos ou perspectivas de inspiração construtivista ou socio-construtivista — entre outros, o modelo Reggio Emilia, o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), a perspectiva da Associação Criança chamada Pedagogia-em-Participação, o modelo High/Scope. Será, assim, melhor falar em pedagogias participativas. A pedagogia transmissiva também tem expressões diferenciadas.

da infância participativa é, na essência, *a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos* que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008).

Torna-se necessário pensar estas dimensões, criar colaboração no âmbito das equipas pedagógicas para as ir reconstruindo, analisar o envolvimento das crianças nas aprendizagens que o contexto, configurado por estas dimensões, lhes proporciona³.

Os objectivos da educação na pedagogia participativa são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento. A imagem da criança não é a da tábua rasa, mas a de um participante com agência. A motivação baseia-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas dos aprendentes.

A actividade da criança é questionar, participar na planificação das actividades e projectos, investigar, cooperar. O papel do professor é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura.

Para construir e desenvolver uma pedagogia participativa que escuta e responde há que organizar três elementos essenciais que condicionam a qualidade do quotidiano e estruturam a organização do trabalho no jardim de infância — o espaço pedagógico; o tempo pedagógico; as interações e relações pedagógicas.

O **espaço pedagógico** deve ser um território organizado para a aprendizagem; deve ser também um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procura-se que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural.

³A proposta EEL/DQP, que a DGIDC disponibiliza, dispõe de um instrumento de observação do envolvimento da criança nas actividades e projectos que se tem revelado muito útil para diferentes comunidades profissionais nacionais e estrangeiras.

O **tempo pedagógico** em jardim de infância deve organizar o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizada tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho no contexto de ensino-aprendizagem. O tempo pedagógico necessita ser criticamente reflectido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: os da criança individual, os dos pequenos grupos, o do grupo todo; os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais.

O espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem.

As **relações e interações** são a concretização de uma pedagogia participativa. Desenvolver as interações, reflecti-las, pensá-las, reconstruí-las é uma experiência profissional incontornável⁴. A pedagogia participativa é uma proposta que honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial. A pedagogia participativa é uma proposta que incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas.

A procura da participação na educação de infância é sustentada pelo património pedagógico de que dispomos e apoiada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1998; Silva, 1997) que se situam neste quadro de referência.

⁴A proposta EEL/DQP, que a DGIDC disponibiliza, dispõe de um instrumento de observação das interações adulto-criança (escala do empenhamento) nas actividades e projectos que se tem revelado muito útil para diferentes comunidades profissionais nacionais e estrangeiras.

4. APRENDER EM COMPANHIA UMA PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO

Aprender em Companhia é o nome da Colecção de que este livro faz parte e que visa promover profissionais reflexivos. Ser profissional reflexivo é fecundar as práticas nos princípios e nas teorias antes, durante e depois da acção, é interrogar para resignificar o já feito em nome da sustentação que constantemente o reinstitui.

O conhecimento profissional, porque polifacetado, complexo e praxiológico, não dispensa a aprendizagem experiencial em companhia, isto é, não dispensa a mediação pedagógica consubstanciada na companhia de pares, de profissionais seniores, de amigos críticos ou de formadores em contexto. A experimentação pedagógica aqui apresentada foi sustentada nessa mediação apoiada num referencial partilhado⁵.

A formação e desenvolvimento profissional assim promovidos rejeitam naturalmente um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987, 2007) para a formação; promovem antes, de forma mediada e em companhia, uma definição local e colaborativa dos objectivos para a transformação praxiológica a partir de uma centração no quotidiano educativo.

Esta definição colaborativa inicia ciclos de experimentação que sustentam uma aprendizagem experiencial onde as pessoas e os grupos se fundem mas não se confundem. Estes ciclos promovem situações de desenvolvimento profissional para os professores através da criação de oportunidades de aprendizagem para as crianças. Honra-se, assim, de modo simultâneo, o direito dos professores ao desenvolvimento profissional e o direito das crianças a uma aprendizagem significativa.

A mediação pedagógica retira a aprendizagem profissional do isolamento de um desenvolvimento profissional autónomo promovendo, antes, um desenvolvimento profissional cooperado. Aprender em

⁵ No projecto aqui apresentado, a aprendizagem em companhia concretizou-se através da formação em contexto promovida pela Associação Criança dentro do seu referencial de Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008).

companhia, partilhando o património pedagógico disponível, representa a participação de profissionais e crianças no desenvolvimento de uma pedagogia da participação⁶.

5. PODIAM CHAMAR-SE LENÇOS DE AMOR

O trabalho de projecto que permitiu a narrativa que partilhamos hoje — *Podiam Chamar-se Lenços de Amor...* — constitui uma ilustração da utilização de uma pedagogia da participação numa das suas expressões⁷. Evidencia a escuta documentada da criança e a utilização da planificação como resposta a essa escuta — planificar é criar formas de responder à escuta documentada. Aprender a documentar torna-se, assim, um requisito indispensável para uma pedagogia que honra a participação das crianças nas actividades e projectos.

A perspectiva de Dewey e Kilpatrick que orientou este trabalho de projecto tem muito em comum com outras propostas do seu tempo — por exemplo, as de Freinet e Malaguzzi — e com propostas da actualidade — por exemplo, a de Reggio Emilia. Todas estas perspectivas construtivistas recusam o saber livresco e transmissivo como a característica definidora da escola, todas procuram integrar a escola com a vida e fomentar uma experiência no quadro da vivência democrática, todas requerem uma aprendizagem e um saber experiencial.

Para o desenvolvimento destas perspectivas é importante criar um contexto educativo que favoreça situações pures de fascínio, inquietações, dúvidas, interrogações, anseios que se transformam no conteúdo vivido, planeado, reflectido, dinâmico do projecto; isto é, é importante criar um contexto que crie envolvimento.

⁶A DGIDC disponibiliza agora um conjunto de instrumentos pedagógicos com a finalidade de apoiar grupos colaborativos que desejem envolver-se em processos de mudança no âmbito de uma pedagogia participativa.

⁷Este projecto foi desenvolvido no âmbito da Associação Criança no contexto da sua proposta pedagógica intitulada *Pedagogia-em-Participação*.

Os propósitos, as intenções nascem desse envolvimento, mas é também esse envolvimento que suporta a persistência. A persistência envolvida é vital para estudar e pesquisar numa perspectiva construtivista, pois o processo de chegar ao conhecimento, construindo-o, é longo. O envolvimento que nasce da implicação na situação e a persistência que daí decorre são vitais para sustentar o processo, isto é, para sustentar o desenrolar do processo de investigação em torno das inquietações iniciais.

A educadora precisa de ter sensibilidade aos interesses e motivações das crianças e dos grupos para estimular projectos neste mar de energias profundas. Sustentar a problematicidade da questão inicial e persistir no seu estudo durante um tempo prolongado — o tempo necessário para a estudar — tem a ver com o significado dessa questão, com o envolvimento pessoal e colectivo no seu surgimento e com a participação na planificação do roteiro de estudo.

Estamos, assim, no coração do método de estudo. Primeiro, precisamos de saber o que queremos estudar. Depois, para chegarmos a fazê-lo, precisamos de organizar um plano de investigação que identifica recursos, etapas e tarefas. Esta organização é essencial para que o envolvimento inicial não se transforme num activismo superficial que acabará por se recorrer de respostas transmissivas.

O desenvolvimento deste plano deve incluir todos na sua realização, documentando os passos percorridos e a informação recolhida. Esse desenvolvimento inclui servir-se dessa documentação para reflectir e avaliar como se está a progredir em relação à situação inicial e para proceder a eventuais ajustamentos.

Chegará o momento em que se utiliza a informação organizada para dar respostas à questão inicial, para confrontar o ponto de partida com a informação recolhida e encontrar nesta informação resposta para a questão de partida.

Por fim, é importante reconhecer e celebrar a aprendizagem conquistada e cooperada. Isto pode fazer-se de várias maneiras: construindo uma história (como o fizeram as crianças da Sala da Carvalhosa), pintando um painel colectivo, contando o projecto no jornal da escola, fazendo um livro de projecto para o apresentar às outras salas de aprendizagem, aos pais, aos amigos.

Em qualquer das situações estamos no centro de processos de socialização do conhecimento construído em que este é sujeito à compreensão e validação dos outros — os pares, os pais, outros profissionais. Este

Introdução

processo de validação do conhecimento construído pelo grupo é um processo científico incontornável.

A socialização do projecto *Podiam Chamar-se Lenços de Amor...* que hoje se faz, através desta publicação da DGIDC, visa a socialização destas práticas participativas e a sua validação pelos profissionais, como desafio para a reconstrução da pedagogia da infância e para os processos de partilha dessa reconstrução.







A Filipa, educadora da Sala da Carvalhosa, mostra às crianças o lenço bordado que a professora Carmo (Professora do Apoio Educativo) trouxe para a sala. A Sala da Carvalhosa situa-se em Vila Verde onde os Lenços de Namorado são uma expressão forte da cultura local e que nos últimos anos tem sido objecto de atenção por parte de estudiosos do artesanato, associações locais, autarquias.





Esta sala de jardim de infância tem uma das suas fontes de identidade na profunda e sistemática ligação ao contexto cultural envolvente. As crianças estão habituadas a ser recebidas na comunidade, a receber a comunidade na sala, a fazer aprendizagens conjuntas. Neste clima, a disponibilização do lenço foi recebida com entusiasmo por parte das crianças que se envolveram a explorá-lo num dos tempos da rotina diária que organiza o dia na Sala da Carvalhosa.



O lançamento de um novo livro sobre os lenços bordados é imediatamente aproveitado pela Filipa que leva o livro para a sala para que os meninos o possam ver e estudar. Uma das primeiras descobertas das crianças é que o lenço que elas têm na sala é o mesmo que foi escolhido para compor a capa do livro.

As falas das crianças revelam entusiasmo com este artefacto cultural; exploram-se conhecimentos prévios, ideias, sensações...

Dewey considera que a unidade fundamental da pedagogia reside na afirmação de uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência real e a educação.

A Filipa procura que o aprender nasça e se organize através da experiência.



As crianças não dominam a escrita convencional, mas representam de muitas maneiras. A organização do tempo na sala permite-lhes desenhar, pintar, representar o que sabem e sentem sobre este artefacto cultural que as entusiasma e mobiliza.

As crianças experimentam o lenço: observam-no, falam, mostram o seu contentamento e contam com a sua habitual escriba — a Filipa.

Joana: *Os lenços são especiais!*

Adulto: *Porque é que são especiais?*

Gonçalo: *Porque são bonitos e têm corações...*

José Pedro: *Quando o namorado pensa em corações...*

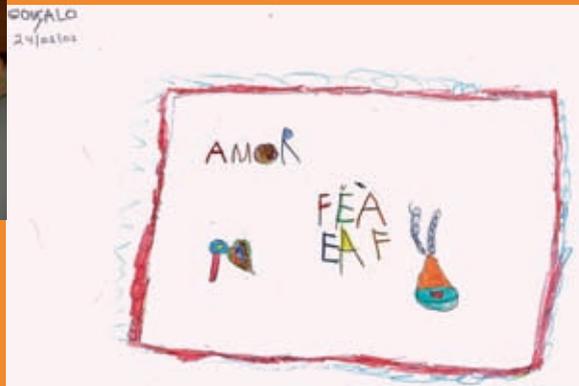
Raquel: *São corações de namorados.*

José Pedro: *Também tem flores. As flores são bonitas.*

Adriana: *Tem rosa, azul e laranja e vermelho e verde e roxo.*

Joana: *Os lenços dos namorados têm um passarinho a entregar uma carta...*

Gonçalo: *É para casar.*



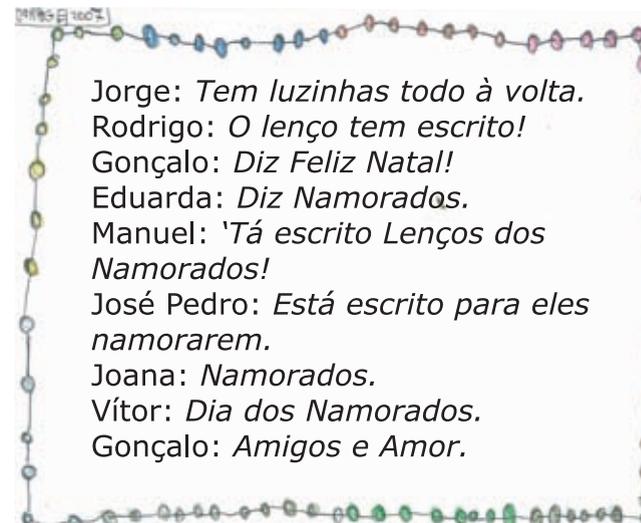
José Pedro: *Acho que é segredo...*

Fabiana: *É um segredo para dar ao namorado...*

Gonçalo: *Tem uma chave!*

José Pedro: *É uma chave para abrir a porta! É a porta dos namorados... Porque se gostam. É de amor verdadeiro!*

Margarida: *A chave vai abrir o coração para ir buscar a flor.*



Com as cem linguagens de que dispõem e porque lhes foi criado espaço e clima para ter voz, as crianças comunicam o que sabem, estabelecem relações, colocam hipóteses que o processo de aprendizagem lhes permitirá descobrir se estavam certas ou erradas...

A escuta das crianças é chave para a Filipa fazer a planificação.

Planificar é responder à escuta.



A primeira actividade que a Filipa planificou foi uma visita à Aliança Artesanal para as crianças observarem lenços variados, o seu local actual de produção, falarem com as bordadeiras, verem o material de que são feitos.



Assim se abrem as portas da escola e do mundo; desafiam-se fronteiras entre espaços, culturas, modos de olhar, comunicar e viver.

A flexibilização e organização do tempo e do espaço são condições fundamentais para que estas experiências possam ocorrer, não como incidentes coloridos nas margens do currículo, mas como nervura central de um modo de ensinar e aprender que se alimenta e adquire sentido na experiência directa com os objectos, coisas e pessoas.

A escuta da voz das crianças abre as portas da sala de actividades.

Na Sala da Carvalhosa o quotidiano da pedagogia sustenta a integração dos saberes e dos afectos. É neste quotidiano que uma criança, a Raquel, deixa o seu grupo de pares porque os pais vão viver noutra lugar. Foi uma situação inesperada. A criança está triste, os amigos também...

A experiência de preocupação e cuidados com os outros leva-os a pensar na criança que vai partir. Querem oferecer-lhe um presente. Naturalmente tomam a decisão de fazer um lenço para a amiga que se transforma numa mensagem de amizade entre as crianças que ficam e a criança que parte.



As crianças tiveram a ideia. Uma propôs e todas as outras aderiram. Fizeram o esquisso do lenço, concretizaram-no em pintura sobre pano, pediram ajuda a uma estagiária para o bordar, a toda a volta.



Organizaram-se para fazer a surpresa à colega e oferecer-lhe o lenço. Manifestaram o afecto que têm pela Raquel.



A Raquel esteve sempre muito envolvida e feliz.

O elos que tecem esta(s) experiência(s) são o afecto, a relação, a comunicação, a partilha.



Todas estas experiências foram levando as crianças a colocar questões sobre a origem dos lenços, a sua fabricação, a sua utilização, os seus significados...

- *como começaram os lenços?* (questão sobre a origem);
- *para que são? para que servem? quando se usam?* (questão da finalidade e usos);
- *quem os faz?* (a questão da produção);
- *porque têm estes desenhos e estas letras?* (a simbologia dos lenços)

A formulação destas questões é muito importante pois permite organizar saberes e procurar outros saberes, criar propósitos para as acções a desenvolver e sistematizar a informação que se encontra, integrando-a num esquema lógico compreensivo.

Os grupos organizaram-se para procurar informação sobre estas perguntas.

Semanalmente fazem-se comunicações entre grupos, partilhando a informação recolhida.

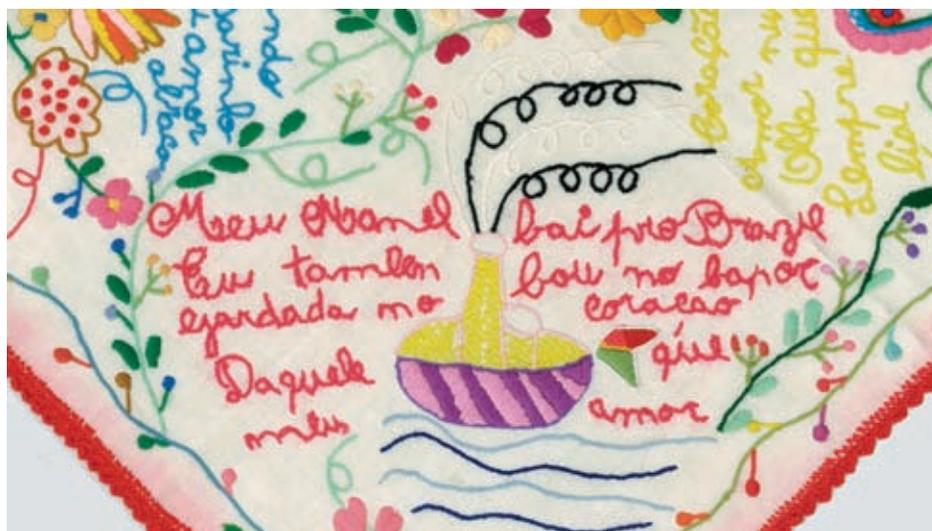
Um pequeno grupo começa a estudar os lenços mais antigos querendo saber como surgiram.



As crianças aprenderam que os lenços são muito, muito antigos e originalmente produzidos pelas classes ricas e que depois foram apropriados pelas raparigas do campo.







Os desenhos do lenço que originalmente observaram despertaram-lhes grande curiosidade. Um dos bordados, que fala dum vapor que vai para o Brasil, torna-se muito significativo, pois, na comunidade da Escola da Carvalhosa, há muitas famílias que viveram a experiência de imigração para o Brasil.

É essa pista que algumas crianças passam a pesquisar: a produção do lenço como uma mensagem de afecto para alguém que parte. Assim eles fizeram para a Raquel...

Um grupo de crianças recria em pinturas o lenço na sua função de objecto transitivo entre os que ficam e os que partem.

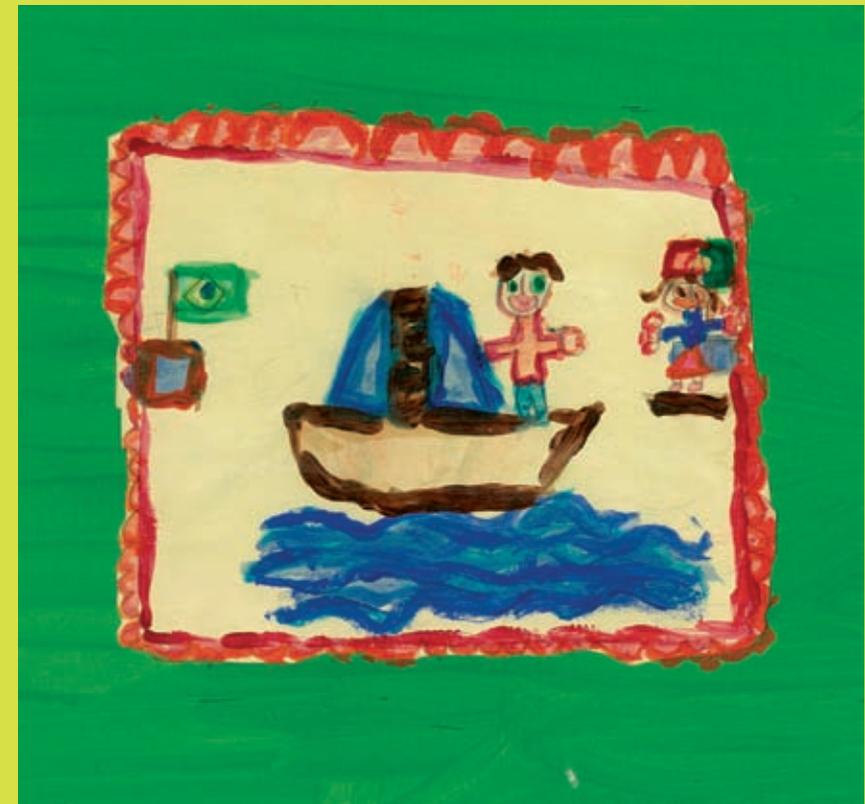
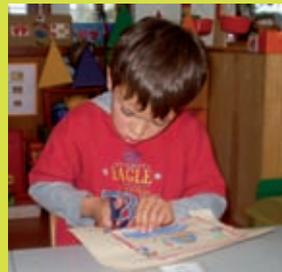


Adulto: *E tem mais bordados?*

Rodrigo: *Tem um barco.*

Adulto: *Porque é que tem aqui um barco?*

Joana: *Porque os namorados podem dar um passeio pelo mar de barco.*



O Manuel diz:

Há lenços de namorados que têm bordado o homem a ir para o Brasil para arranjar dinheiro.

As mulheres ficavam tristes, por isso bordavam o lenço para os namorados não se esquecerem delas.



O Vítor explica o seu desenho:

A bordadeira tem a agulha com a linha para bordar o lenço.

O lenço tem bordado um homem que vai para o Brasil arranjar dinheiro.

A bordadeira é a namorada que borda o lenço do barco.





A Eduarda comunica o significado que construiu:

Eu descobri que as mulheres bordavam lenços de namorados para os namorados que iam trabalhar para o Brasil.



O Brasil apela ao imaginário e mobilizou muito a iniciativa das crianças que foram estudar a sua localização geográfica no mapa, nos livros, no globo.



As crianças estavam a chegar ao cerne da ideia do lenço como mensagem de afecto. A Filipa aproveita para promover a escrita significativa.

Aproxima-se o dia de S. Valentim. A Filipa é uma *educadora mestra* na escuta da criança, mas também na preocupação com o acesso das crianças aos instrumentos culturais, às fontes de comunicação, num clima relacional muito positivo. O dia de S. Valentim motiva uma actividade relacionada com a importância da mensagem presente nos lenços dos namorados: a troca de mensagens entre as crianças.

A Filipa propõe a criação de Caixas de Correio.



Como a colaboração dos pais é uma prática constante, foi fácil obter o seu envolvimento nesta proposta. Assim, para transformar as pequenas caixas de sapatos em marcos do correio, o Sr. Bento, pai da Catarina, passou uma manhã na sala, cortando as pequenas ranhuras para a colocação dos envelopes. Duas mães, a D. Carmelinda, mãe da Diana e a D. Fernanda, mãe da Fabiana, envernizaram as caixas. Depois de secar estavam prontas a estrear!



As mensagens escritas à mão, ou no computador, circulam entre crianças e adultos.

A escrita surge carregada de significado, e a leitura também.

Em grande grupo combinou-se o dia de inauguração das *caixas do correio*: Dia de S. Valentim!



As mensagens entre as crianças foram criadas no computador, ou através da escrita manual com a ajuda de letras e cartões. O entusiasmo com a troca de mensagens entre crianças, e

entre crianças e adultos, foi muito grande.

Todas as crianças alargaram o conhecimento de letras, palavras e frases.

Na Sala da Carvalhosa fazem-se portfólios individuais de aprendizagem. A análise de cada um dos portfólios revelou que todas as crianças fizeram aprendizagens curriculares integradas: na linguagem escrita, que veicula sentimentos; nas expressões artísticas, que veiculam conhecimentos e afectos; nas relações sociais, que manifestam cuidado consigo próprio e com os outros; na integração orgânica da cultura da sala com a cultura da comunidade.

O centro vital destes portfólios é a escuta documentada das motivações, interesses, propósitos e realizações das crianças, e este continua a ser o ponto de referência central para a Filipa planificar.

Planificar é responder à escuta.



A Filipa relembra com as crianças as perguntas que colocaram: sistematizam-se, integram-se, comunicam-se e expandem-se os saberes adquiridos; avalia-se o que falta descobrir, o que importa completar.

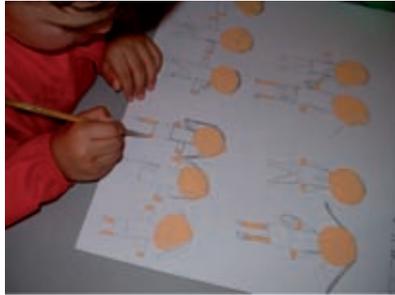
A segunda pergunta, a questão da finalidade e usos (*para que são? para que servem? quando se usam?*), entusiasma outro grupo de crianças que vão estudar e apresentam o que aprenderam através do cruzamento da linguagem oral com a linguagem plástica.



Uma das crianças, o Gonçalo, faz uma descrição plástica minuciosa sobre os usos:

- procede a um estudo em papel
- realiza-o numa tela (um cartão forte que é assim reciclado)
- pinta as figuras que descrevem minuciosamente todos os usos





E concluiu:

Os namorados podem dar lenços de namorados às namoradas, como as namoradas podem dar lenços de namorados aos namorados. Antigamente os namorados usavam os lenços ao pescoço, ou à cinta ou aos ombros.

As namoradas usavam os lenços ao ombro ou à cinta e no casamento, na cabeça a fazer de véu.



Outra criança, a Candy, entusiasma-se com os usos específicos que a noiva faz dos lenços no dia do casamento.

A pintura revela o seu entusiasmo.



O cruzamento da fala e da pintura complexifica o significado.

A Filipa documenta o processo com a fotografia da pintura e com o registo da fala da criança:

Esta noiva está a segurar um ramo de flores que está embrulhado num lenço de namorados.

Na outra mão leva uma cesta com lenços de namorados pequeninos para dar aos convidados.



O Rodrigo pesquisa...



... e diz:

Antigamente eram as namoradas que davam os lenços de namorados aos namorados. Mas eu sei que os homens também podem dar lenços às mulheres. O meu pai deu um lenço de namorado à minha mãe no dia do casamento.



A Margarida, redescobrimo pelo desenho a plasticidade dos trajes, o seu colorido e uso, apropria-se do seu significado social, como descoberta sua.



Os lenços de namorados são todos lenços de amor. Podem ser usados em dias especiais tais como festas e casamentos.

Nas festas são usados à cintura ou ao ombro. No casamento são usados à cabeça porque são maiores.



Todos os processos vividos pelas crianças, e documentados pela educadora, transformam-se numa ocasião privilegiada de observar, representar, pensar, comunicar, criar e recriar significados. Assim, se reconstrói e recria o significado de um artefacto cultural que é familiar às crianças; se reconstroem e interiorizam os valores sociais, afectivos que sustentam esse artefacto e lhe conferem a força simbólica que ainda hoje comunica; se desmonta e percebe o sentido e valor da cultura como património de valores, práticas, significados, produtos intencionais da acção humana.

O grupo do Manuel, da Adriana e da Candy descobrem que os lenços de namorados, que eles estão a estudar, hoje em dia têm usos muito diferenciados: nos trajes dos ranchos folclóricos, em decoração de peças de porcelana (pratos, chávenas), emoldurados como um quadro para decorar as paredes, como ofertas em casamentos e, naturalmente, no seu uso tradicional.

Alarga-se a compreensão das crianças acerca da utilização cultural dos lenços e o sentido da recriação cultural, como actualização permanente de um património vivo.



Manuel:

Descobri que os lenços são nossos, são de Portugal e todos falam de amor.

Podem ser oferecidos aos namorados, aos pais, aos amigos e às professoras.

Adriana:

Os Lenços dos Namorados também se usam quando vão fazer Rancho... São usados quando as raparigas vão desfilam com os rapazes. Desfilam devagar porque estão a cantar e a tocar... Nos ranchos há amigos e namorados... Aqui [no rancho] vão os pares. É o namorado e a namorada. Quando estão a dançar os homens cruzam-se com as mulheres.



Candy:

Os Lenços dos Namorados são coisas que as pessoas bordam quando casam. Um dia eles [namorados] casam e eles [os noivos] gostam de fazer um lenço para oferecerem aos convidados do casamento... O noivo foi buscar um lenço de namorados à costureira e depois foi levar o lenço à noiva. O noivo levou o fato preto porque o fato dele é preto.

A questão da produção — *quem os faz?* — revela-se motivadora para outro grupo de crianças que, através dos livros que a Filipa Ihes lê, descobrem que antigamente eram bordados pelas raparigas apaixonadas e, agora, também podem ser bordados pelas bordadeiras.





*A bordadeira pode bordar um lenço com flores a toda a volta.
E no meio corações.*



O Jorge procura a resposta para a sua pergunta através da pintura associada à fala. Nesse processo de procura, também descobre que os lenços não têm luzinhas à volta, mas sim um *picot* bordado.

Aprendi que os lenços de namorados não têm luzinhas!

São rendas ou flores que têm à volta. São feitas pelas bordadeiras.

A quarta pergunta refere-se aos símbolos.

As crianças perguntam: *porque têm estes desenhos e estas letras?* Estão interessadas na questão complexa da simbologia.

As crianças vão novamente observar os lenços e as reproduções disponíveis nos livros. Conversam sobre o que está bordado nos lenços. Começam a tentar perceber donde vem a inspiração para os bordados e o que é que os bordados significam.

Mais uma vez, o desenho e a fala da Margarida passam-nos a mensagem de que as crianças estão num processo de resignificação do *lenço dos namorados*.



No lenço de namorados a bordadeira borda os passarinhos e as flores que ela está a ver no campo.



O poder significativo dos símbolos é descoberto pelo Bento ao redesenhar os ícones mais usuais nos lenços.

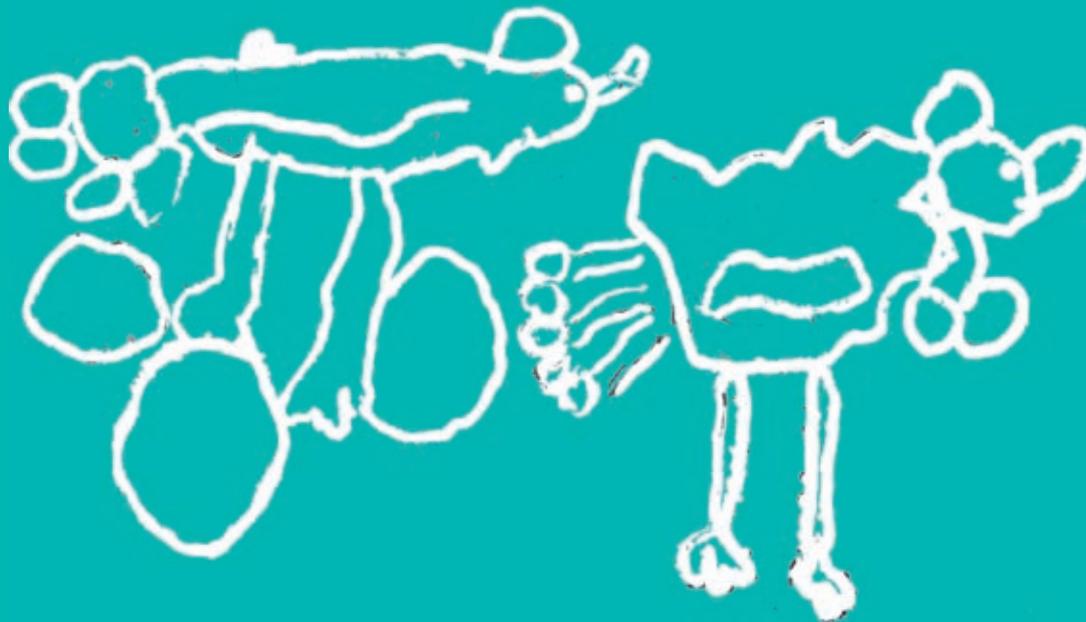


Os lenços de namorados também podem ter corações ou letras de nomes de pessoas, a letra da pessoa que o faz e a letra da pessoa que recebe o lenço. Podem ter palavras de amor, passarinhos, borboletas, flores e barcos.

A Adriana, porque complexificou e expandiu a compreensão de certos símbolos explica o que aprendeu no livro que consultou:

Eu descobri que os Lenços de Namorados podem ter também galos e galinhas. O galo simboliza o homem, a galinha simboliza a mulher.





A Carolina diz:

A namorada fez o lenço para o namorado. Como a namorada gostava de galos e galinhas bordou no lenço. A galinha é a menina e o galo é um menino. São namorados... A galinha estava a pôr os ovos para nascerem os filhinhos. A namorada bordou o galo e a galinha porque o galo e a galinha eram casados e a menina também queria casar com o namorado. A menina deu o lenço ao menino e disse que gostava dele. Ela sentia amor de verdade.



A organização do tempo na Sala da Carvalhosa promove a troca dos saberes construídos entre os diferentes grupos que pesquisaram cada questão. O momento das comunicações entre grupos facilita a aprendizagem entre pares, a resposta às questões iniciais, a sistematização das aprendizagens.

As trocas que se fazem nestes processos de grupo permitem que cada criança desmonte aprendizagens prévias, complexifique e crie novos entendimentos, revitalizando o velho com o novo.

É nestes momentos que as aprendizagens individuais e as dos grupos constituem uma verdadeira comunidade de aprendizagem. A dimensão grupal e interpessoal apoia a dimensão intrapessoal; e esta, por sua vez, é base indispensável para aquelas. Ainda que com identidade própria, as diversas dimensões são faces interactivas (interfaces) numa espiral sistémica, onde cada uma retroage e alimenta as restantes e o todo que em conjunto formam. É sobre esta base dinâmica, em permanente actualização, que se realiza construção da pessoa como ser individual e social.



E os símbolos...



transportam afectos.

Como os lenços de namorados são lenços de amor, os passarinhos que estão lá bordados andam a espalhar a alegria e amor no ar para as pessoas ficarem felizes. No meu desenho o passarinho está a espalhar amor à minha família.



O caminho percorrido, carregado de intencionalidade, levou o grupo de crianças à reconstrução do significado de um artefacto cultural: *o lenço de namorar*.

A compreensão da história, dos modos de utilização, o processo de produção, a profusão de usos e costumes na actualidade, a comunicação de sentimentos, a simbologia, são itinerários de exploração do objecto que lhes 'quebrou a indiferença' e as motivou a processos de pesquisa colaborativa. Este trabalho de projecto transformou-se numa procura intensa de significado(s) que as crianças foram construindo no desenho, na pintura, nas sanguíneas, nos guaches, nas *collage*, nas produções tridimensionais, nas leituras, nas observações de objectos, nas visitas guiadas, no diálogo com a comunidade e as famílias, nas pequenas narrativas e nas narrativas mais longas.

O significado inicial, que foi compreendido, alarga-se, complexifica-se, reconstrói-se.

A proposta da Margarida é bem clara revelando a profundidade desta conquista:

Estes lenços têm vida e muito amor.

Amor de pai, de irmão, tio, tia, professora, amigo...

e se calhar podiam chamar-se

Lenços de Amor.



Os colegas que até ali estiveram, atentos e em silêncio, a ouvir a Margarida aplaudiram com alegria a ideia.

Assim, concluíram todos que o projecto passaria a chamar-se *Lenços de Amor*.

A Margarida aprofundou sentires e o significado voltou a expandir-se:

Os lenços de namorados também podem ser de amigos. Eu desenhei dois corações: um é o meu e o outro é o da minha amiga Joana... Desenhei um lenço de amigos. Este lenço é especial porque tem duas amigas. Sou eu e a Joaninha.





Na Sala da Carvalhosa a *Pedagogia-em-Participação* tem uma forte sustentação na relação que constantemente se estabelece com os pais.

A participação dos pais neste projecto teve um momento expressivo nas sessões de bordado, em que os mais



experientes ajudam os menos experientes: os pais colaboram com os filhos, e todos entre si.

A educadora está sempre presente.



Estamos numa comunidade de aprendizagem em que não conta a idade ou o papel social, mas a alegria, a disponibilidade, a abertura, o envolvimento, a participação.

As múltiplas experiências vividas e comunicadas, documentadas pela equipa educativa e pelas crianças, constituem-se em memória de aprendizagem e em possibilidades de narração que extraem significados de segunda ordem deste processo experiencial.

Uma aproximação narrativa à aprendizagem valoriza as perspectivas das crianças acerca do seu aprender, tanto no que se refere ao conteúdo, como à forma.

A narrativa é um modo de pensamento que permite à criança usar inteligências múltiplas e sentidos plurais. Quando o professor é um "coleccionador" dos artefactos culturais das crianças pode, facilmente, provocar conversações, comunicações, diálogos em torno desses artefactos e das experiências que os criaram.

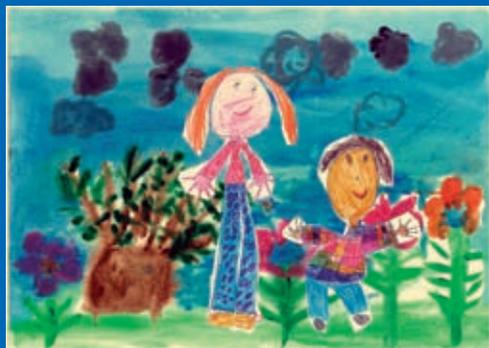
As narrativas das crianças são um modo de pensar acerca da vida, do viver, do aprender, do eu, dos outros, das relações que permite compreensão. Este é o coração do projecto. É deste coração que fala a estória que as crianças reconstruíram como chave de um final feliz.





*O Lenço dos Amigos
uma história de amizade*





Era uma vez uma menina chamada Amélia que vivia em Vila Verde. Um dia foi à escolinha e encontrou um amigo novo. O menino chamava-se António e eles ficaram muitos amigos.



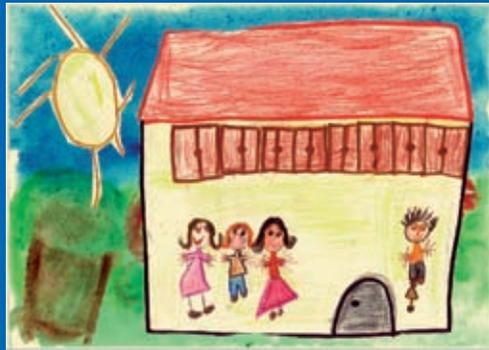
Brincavam sempre juntos às escondidas, aos médicos, faziam jogos e construções com os blocos, escorregavam no escorrega e andavam os dois nos baloiços. Na casinha do recreio o António fingia que era o pai e a Amélia que era a mãe.



Mas, certo dia, a mãe do António decidiu ir trabalhar para Lisboa e o António teve que ir também.



A Amélia chorou muito porque o António foi para outra escolinha e ela ficou sem o seu amigo especial.



A Amélia estava muito triste porque tinha medo que o António a esquecesse. A menina decidiu pedir ajuda aos outros amigos da escolinha para resolverem com ela o problema.



Os meninos ajudaram a Amélia a fazer o Lenço dos Amigos com um grande coração e com os nomes dos dois amigos escritos: Amélia e António.



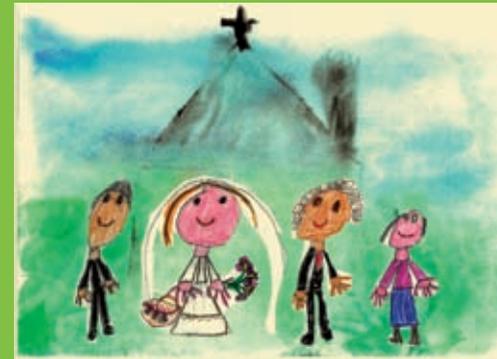
Dentro de um envelope a Amélia colocou o lenço muito dobradinho. Depois meteu-o no marco do correio, à beira da sua casa.



A Amélia escreveu uma carta ao António e explicou-lhe que o Lenço dos Amigos mostrava que a amizade deles era muito grande e muito bonita. Sempre que o António saísse à rua tinha que levar o lenço preso com um alfinete na camisola e mostrar a toda a gente.



Quando o António recebeu o lenço ficou muito feliz, pois recebeu o amor da amiga.



Um dia os amigos cresceram e casaram na missa da igreja. Na festa do casamento os noivos deram a todos os convidados Lenços dos Amigos.

Fim

Autores:

Adriana, Ana Raquel, Bento Diogo, Candy, Carolina, Catarina, Diana, Eduarda, Fabiana, Gonçalo, Joana, João, Jorge, José Pedro, Manuel, Margarida, Marcos, Rodrigo, Rodrigo Silva, Vítor e a sua Educadora Filipa Freire de Andrade



“Podiam chamar-se lenços de amor...” foi um dos projectos desenvolvidos na sala da Carvalhosa num percurso construído e partilhado entre a educadora Filipa e as crianças que, ao seduzir-nos, no sentido atribuído por Kilpatrick à “sedução”, nos pode fazer ver o que antes não víamos, questionar o considerado adquirido ou despertar para os pressupostos e implicações inerentes ao desenvolvimento de um projecto. O projecto é uma presença contínua no quotidiano profissional tal como o é no quotidiano de vida, afirmando-se até num âmbito mais alargado ser esta uma civilização de projectos (Barbier, 1991). É consensual, e situemo-nos no campo da educação de infância, o reconhecimento das suas potencialidades e o elevado grau de expectativas que o rodeiam. Mas será também consensual o seu verdadeiro significado, ou numa expressão mais simples, de que falamos quando falamos em projecto? O domínio da terminologia nem sempre implica a correspondente adequação da prática, podendo no desvio existente desenvolver-se *“um tipo de ...”*, com as inerentes repercussões em oportunidades perdidas de construção de aprendizagens.

É neste enquadramento e na experiência de muitos anos ligados à formação de profissionais de educação de infância que se salienta a relevância do trabalho agora publicado. E essa relevância impõe-se porque o projecto está contextualizado num espaço e num tempo de actuação educativa, fundamenta-se numa opção pedagógica explícita e claramente assumida, tem inerente uma intencionalidade determinada que, ao conferir-lhe significado, assegura também a convergência e coerência de princípios, valores e crenças com procedimentos, atitudes e práticas. Mas impõe-se também pela cuidada articulação entre a teoria e a prática, pelo rigor e precisão da fundamentação apresentada, pelo acompanhamento das diversas etapas do projecto que a sequência de imagens, aliando a expressividade à estética, permite efectuar, pelo perfil de competências associado, pelo encontro de culturas que proporcionou.

Maria Graciete Monge

O projecto "*Podiam chamar-se Lenços de Amor*" regista um excerto paradigmático do quotidiano da educação infantil construído com profissionalismo, saber-reflectido e dedicação à educação de infância.

Este trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e nos interesses expressos pelas crianças, revelando um grande respeito pela cultura e pelas situações do seu contexto de vida, das suas famílias e do património da comunidade.

A partir de experiências que possibilitam a actividade lúdica, a curiosidade, a descoberta e a sistematização do conhecimento, estas crianças tiveram acesso a uma forma completa de perceber o mundo, de criar significados e de realizar uma aprendizagem significativa.

É claro também o papel importante do educador como produtor do ambiente e organizador do tempo onde decorrem as actividades e as experiências da criança. Estas foram postas ao serviço da aprendizagem integrada, holística e constituíram caminhos fundamentais para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança.

O projecto mostra a consideração pela escuta da voz da criança e a aceitação da liberdade de pensamento como estratégia educativa. Esta é uma forma privilegiada de reconhecer a criança como sujeito do processo educacional e como protagonista das situações de aprendizagem. Por outras palavras, este projecto demonstra como é possível a *pedagogia da participação*.

Os diversos modos de expressão, comunicação e criatividade assumem aqui uma condição acrescida como forma da criança compreender o mundo, de o representar e de falar com os outros.

Sob uma aparente e deliberada simplicidade, a beleza do tema e a sensibilidade do processo revelam um universo com forte preocupação estética. Este elemento vem contribuir para completar a qualidade pedagógica deste trabalho.

É de registar que esta partilha do projecto "*Podiam chamar-se Lenços de Amor*" com a comunidade de profissionais de educação, investigadores e formadores abre um caminho promissor para a mudança do trabalho pedagógico e para a reflexão sobre a Pedagogia da Infância.

Este projecto é uma inspiração e um incentivo a que outros façam este percurso...

Maria Clara Craveiro

Esta narrativa pedagógica ilustra, na sua essência, a efectiva concepção de projecto assim como da pedagogia que o pode sustentar que apelidamos de *colaborativa e criativa*, mais do que *resolutiva*. Trata-se de um processo, que *deixa em aberto o percurso*, onde a educadora é *mediadora na produção de sentidos* e a sua intencionalidade é orientada para a *facilitação da diversidade de conteúdos experienciais* e para a *edificação do sentido de autoria* nas crianças. Estas estão desde o início implicadas, numa articulação de vontades e numa dinâmica, de pesquisa, onde simbolizam, criam, expandem e comunicam o seu saber. Torna-se muito gratificante observar as suas realizações, de grande sensibilidade e sentido estético, só possíveis quando estas não estão “amarradas” aos limites (soluções fechadas) das aprendizagens impostas. É também nesta perspectiva que o projecto em causa nos mostra que quando o objectivo é (re)criar, na proximidade ao quotidiano, a prática educativa resgata, a alegria, o envolvimento e a criatividade das crianças, maximizando, dessa forma, o seu potencial de aprendizagem.

Esperança Ribeiro





Notas explicativas

É provável que a origem dos "lenços dos namorados" ou "lenços de pedidos" esteja nos lenços senhoris do Séc. XVII XVIII, adaptados depois pelas mulheres do povo, dando-lhes conseqüentemente um aspecto popular característico.

Antes de tudo, eles faziam parte integrante do traje feminino e tinham uma função fundamentalmente decorativa. Eram lenços geralmente quadrados, de linho ou algodão, bordados segundo o gosto da bordadeira.

Mas não é enquanto parte integrante do traje feminino que nos interessam, mas a sua outra função, não menos importante, e da qual lhes vem o nome: a conquista do namorado.

A moça, quando estava próximo da idade de casar, confeccionava o seu lenço bordado a partir dum pano de linho fino que porventura possuía ou dum lenço de algodão que adquiria na feira, dos chamados lenços da tropa.

Para realizar esta obra, a rapariga utilizava os conhecimentos que possuía sobre o ponto de cruz, adquiridos na infância, aquando da confecção do seu marcador ou mapa.

Depois de bordado, o lenço ia ter às mãos do "namorado" ou "conversado" e era em conformidade com a atitude deste de usar publicamente o lenço ou não, que se decidia o início duma ligação amorosa.

Os lenços carregam consigo, por isso, os sentimentos amorosos duma rapariga em idade de casar, revelados através de variados símbolos amorosos como a fidelidade, a dedicação, a amizade, etc.

Estes lenços eram originariamente em ponto de cruz, e por ser um ponto trabalhoso obrigava a bordadeira a passar, durante muitas semanas e mesmo durante meses de serões na sua confecção.

Como a escassez de tempo passou a ser um facto na vida moderna, a mulher deixou de ter tanto tempo para a confecção destes lenços, o ritmo de vida tornou-se mais intenso e a mulher teve que solucionar este problema adoptando no bordado outros pontos mais fáceis de bordar.

Com esta alteração outras se impuseram no trabalho decorativo dos lenços de namorados: o vermelho e o preto inicial vai dar origem a uma grande quantidade de outras cores, e com elas novos motivos decorativos se impuseram. Os lenços não deixaram porém de ser ainda mais expressivos, acompanhados muitas vezes de quadras de gosto popular dedicados àquele a quem era dirigida tão grande fantasia: O Amado.



in <http://www.aliancartesanal.pt>

Bibliografia

- Andrade, F. F. (1993).** *Pais no jardim de infância: Uma experiência de envolvimento*. Braga: C.E.F.O.P., Universidade do Minho.
- Azevedo, A. (2009).** *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância (M.A.). Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Costa, H. (1999).** *Equipa educativa: Uma experiência de desenvolvimento profissional e pessoal que contribui para a qualidade na educação pré-escolar*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Craveiro, C. (2007).** *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2002).** A academização da formação de professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI — Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 4, 19-35.
- Formosinho, J. (2007).** *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo. Edição inicial in Formosinho, J. (Org.) *O Insucesso Escolar em Questão*, Cadernos de Análise Social da Educação, Braga, Universidade do Minho, 1987.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008).** *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.
- Gambôa, R. (2004).** *Educação ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Edições Asa.
- Kilpatrick, W. (2006).** *O método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Lucas, M. M. (2006).** *A reconstrução da pedagogia em creche: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- Mateus-Araújo, M. (2006).** *A Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: Um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Departamento da Educação Básica (1998).** *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (2007).** O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, Org (2007), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação*. Coleção Infância. 3ª Edição. Porto: Porto Editora, 123-142.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998).** *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

- Oliveira-Formosinho, J. (2004).** A participação guiada — coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia Infância: Família, comunidade e educação (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra)*. Ano 38, 1,2 e 3, 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007).** Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.), *Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artes Médicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008).** Perspectiva pedagógica da Associação Criança. *Revista Pátio — Educação Infantil*. Revista da Editora Artmed. Ano VI, nº 17. Porto Alegre. Brasil.
- Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. F. (2001).** A Sala da Carvalhosa: um processo contínuo de investigação acção. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho, Orgs (2001), *Associação Criança — um contexto de formação em contexto*. Colecção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2001).** A qualidade no quotidiano do jardim-de-infância: as experiências de aprendizagem das crianças”. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança — Um contexto de formação em contexto*. Colecção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2002).** O Projeto dos Claustros no Colégio D.Pedro V, In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (Org.), *Formação em contexto — uma estratégia de integração*. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2006).** Formação em contexto e reconstrução da pedagogia: o contributo da documentação pedagógica. *IV COPEDI. Congresso Paulista de Educação Infantil*. Águas de Lindóia, São Paulo.
- Oliveira-Formosinho, J. e Barros-Araújo, S. (2004).** O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica, Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA)*, vol. 1, nº XXII, 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. e Barros-Araújo, S. (2008).** Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas considerações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*. Colecção Infância. Porto. Porto Editora, pp. 11-29.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., Orgs. (2001).** *Associação Criança — um contexto de formação em contexto*. Colecção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Parente, C. (2004).** *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Silva, I. L. (1997).** Construção participada de orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Inovação*, 10 (1), 37-53.
- Vasconcelos, T. Org. (1998).** *Qualidade e projecto na Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.





 **ME** Ministério da Educação **dgidc**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

ISBN: 978-972-742-301-9

