

## “Como é que nascem os bebés? Como é que se fazem os bebés?”

ANA CARRILHO

anaicarrilho@gmail.com

Colégio do Vale

CARLA ALVES

carla.alvesmateus@gmail.com

Colégio do Vale

### Resumo

O presente artigo é a narrativa que traduz uma reflexão prático-teórica sobre um projeto desenvolvido numa sala com 23 crianças com 5 anos de idade, pertencente ao Colégio do Vale em Almada, cujo corpo docente tem uma longa prática pedagógica desenvolvida segundo as perspetivas do Movimento da Escola Moderna.

Na introdução são expostas as principais orientações que guiam a nossa prática pedagógica, e nomeadamente é elucidado o conceito de projeto que nos conduziu à conceção de um objetivo a atingir, a partir da questão encontrada “Como é que nascem os bebés?”, interesse que foi manifestado durante o Acolhimento em Conselho, atividade durante a qual as crianças mostraram interesse em descobrir a resposta a essa questão, o que deu origem a um Projeto de Estudo.

Posteriormente, é descrito o contexto pedagógico, no que se refere à organização das rotinas e dos espaços.

No capítulo seguinte são apresentadas as fases que constituíram o projeto, a saber: a definição do problema; a planificação e lançamento do trabalho; a sua execução; a sua divulgação e a sua avaliação.

O artigo termina com as considerações finais em que são tecidos comentários relativamente ao balanço final que fazemos deste projeto.

### Palavras-chave:

Trabalho de Projeto – Movimento da Escola Moderna – Pré-Escolar – Cooperação – Aprendizagem – Educação Sexual.

### Abstract

This paper is a narrative which translates a practical – theoretical reflection on a project developed with a playgroup of 23 five years old children, from Colégio do Vale in Almada, which teaching staff has a long pedagogical practice within the Modern School Movement perspectives.

In the introduction we expose the main orientations which guide our pedagogical practice, namely we clarify the concept of project which led us to the conception of a goal to meet, departing from a question (How do babies born?), following an interest expressed during the *group council*, where children showed to be interested

in answering that same question.

Secondly, we will describe the *pedagogical climate* in what concerns the organization of spaces and routines.

Thirdly, we will expose the several phases of the project, i.e., the definition of the problem, the planning of the work, its implementation, the disclosure procedures we use, and the evaluation of the project.

Finally, we conclude with some remarks regarding the final balance of the project.

**Key concepts:**

Project Work – Modern School Movement – Pre-School – Cooperation – Learning  
- Sexual Education.

## Introdução

Enquanto educadoras com uma prática orientada pelo Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, acreditamos que, dando voz às crianças através de uma escuta atenta e da leitura dos seus sinais, é possível saber se uma situação vivida por um grupo de crianças se pode transformar num Projeto. No fundo, trata-se de uma perspetiva da educação para a vida democrática, através da qual, como refere Maira Assunção Folque, a *“cidadania da criança constitui uma área de educação fundamental”* (1999: 12), e em que se desenvolve *“uma abordagem sociocêntrica em vez de uma pedagogia centrada no adulto ou na criança”* (ibidem).

O Trabalho de Projeto tem uma história com uma longa tradição pedagógica. Não nos detendo na evolução/percurso do método de Trabalho de Projeto, no entanto importante esclarecer o sentido desta expressão, referindo que foi desenvolvido por Kilpatrick, nos Estados Unidos em 1918, em escolas do 1º ciclo (Beyer, 1997).

Em Portugal, um quarto de século depois, em 1943, a pedagoga Irene Lisboa publica o seu livro *“Modernas Tendências da Educação”*, em que afirmava que *“Cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior*

*será o seu alcance”* (in Vasconcelos, 2011:9).

Salientamos, ainda, sentido inicialmente atribuído por Kilpatrick ao conceito de projeto, ou seja, um *“ato caloroso e intencional”* desenvolvido num contexto social que é a instituição educativa e a comunidade, frisando ainda o facto do valor psicológico desse ato *“aumenta[r] com o grau de aproximação à ‘sinceridade’ [com que é conduzido] ”* (Kilpatrick, 1918: 2).

Num sentido idêntico e complementar, Vasconcelos sugere que *“[...] a pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas”* (1998: 133). Prosseguindo, a autora sublinha a posição ética subentendida pela pedagogia de projeto: *“Uma filosofia de projeto apresenta subjacente, portanto, um profundo respeito pela criança (ibidem).*

O trabalho de projeto pressupõe a participação ativa das crianças e a interação social entre elas e com os adultos visando a construção conjunta do seu conhecimento, bem como uma aprendizagem centrada nos seus interesses, experiências e vivências. Tal como refere Folque (1999: 5), uma tal orientação, inspira-se profundamente na psicologia sociocultural do desenvolvimento de Vygotsky,

demarcando-se portanto da “visão individualista do desenvolvimento infantil” (ibidem) e adotando em alternativa uma perspetiva social: “em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais”. Tal perspetiva “é considerada vital para a aprendizagem e desenvolvimento” (Folque, 1999,5).

No Movimento da Escola Moderna, os projetos promovem uma aprendizagem cooperativa que estimulam a criatividade e o levantamento de hipóteses, dando voz às crianças que se sentem envolvidas e que participam na construção do seu conhecimento.

### **1. O contexto pedagógico: organização das rotinas e dos espaços**

Sendo o Modelo da Escola Moderna a grande inspiração do nosso currículo, acreditamos que a organização do tempo e do espaço visam a construção de uma estrutura promotora de aprendizagens. Isto significa que privilegiamos alguns “*tempos estruturantes do currículo que se constituem em rotinas de trabalho*” (Niza, 1998 a: 13) tais rotinas articulam-se com espaços pedagógicos onde são explorados instrumentos e dispositivos que servem o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. Todos estes dispositivos, instrumentos e procedimentos que a eles estão associados visam a

construção de situações pedagógicas marcadas pela ênfase colocada na promoção da autonomia das crianças, no sentido enunciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o qual é convergente com idêntica orientação autonómica do MEM, ou seja, o favorecimento da “*autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer*” (ME, 1997, p.53), autonomia essa que é encarada como uma “*oportunidade de escolha e responsabilização*” (idem ibidem). Uma tal posição adianta, por seu lado, Vasconcelos, “*pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem*” (ibidem).

Ora estas intencionalidades autonómicas só podem ser efetivas se existir uma organização adequada do tempo educativo.

Consequentemente, a nossa prática pedagógica assenta numa rotina diária que estrutura o trabalho desenvolvido com o grupo, tempos esses que se designam e definem da seguinte forma:

- **Tempo de acolhimento em conselho:** o grupo reúne-se para estruturar o seu plano do dia, a partir dos diferentes instrumentos organizativos utilizados na sala como o Plano do Dia, “Quero mostrar, contar ou escrever”, o Diário de Turma, a Lista de Projetos e o Mapa de Atividades. Além disso, as crianças partilham as suas notícias, mostram o que trazem de casa e os adultos registam as suas falas.

---

- **Tempo de atividades e projetos:** as crianças escolhem as suas atividades individuais no mapa das atividades e dão continuidade aos projetos que se comprometem realizar.

- **Tempo de comunicações:** as crianças partilham o que descobriram, as produções que fizeram e as aprendizagens realizadas. Este é um dos momentos mais flexíveis e, em algumas situações, as comunicações são realizadas antes do momento de balanço em Conselho.

- **Tempo de trabalho curricular participado pelo grupo:** inclui momento de trabalho de texto, sessões coletivas de construção de conceitos de matemática, de ciências sociais, de natureza e de expressões artísticas;

- **Tempo de sessões de animação cultural:** inclui momentos de visitas de estudo (flexível consoante as necessidades), dramatizações e teatros, comunicações de pais e outros convidados e ainda momentos de cultura alimentar.

- **Tempo de balanço em conselho:** o grupo avalia o plano do dia, com base no que realizou no que ficou por terminar e nas ideias que possam surgir, dando origem a novas atividades ou projetos, momento este que Niza define como: o “balanço da jornada educativa” (1998 b: 153)

- **Tempo de conselho de cooperação** (Conselho de Sexta-feira): o

grupo debate as ocorrências escritas no Diário de Turma, inscritas nas colunas “Não Gostámos”, “Gostámos”, “Queremos” e o “Fizemos”. Todas as decisões tomadas durante o Conselho são registadas em ta. Por seu lado, o **espaço educativo** é definido a partir de um conjunto de áreas de aprendizagem possibilitando que as crianças façam as suas escolhas e que se designam e se definem como se segue:

- **Área do atelier de expressão dramática:** inclui materiais como roupas, adereços, fantoches.

- **Área da escrita e reprodução da escrita:** são indispensáveis instrumentos de reprodução de textos e ilustração, ficheiros diversos de imagens, textos enunciados ou escritos pelas crianças, trabalhos de texto.

- **Área do laboratório de ciências e matemática:** materiais que proporcionam atividades de experimentação de grandeza, medida, forma, peso, espaço, animais, plantas; ficheiros de experiências e instrumentos de registo de observação (exemplo: tempo, germinações)

- **Área do atelier das Expressões Plásticas:** espaço dedicado às atividades plásticas, onde é possível encontrar diferentes tipos de materiais de produções artísticas.

- **Área das construções:** inclui blocos de madeira e caixas de cartão de diferentes tamanhos para as crianças fazerem construções a 3D.

- **Área da biblioteca:** contem livros de histórias de autores e livros construídos pelas crianças, projetos vividos anteriormente. em forma de álbuns, enciclopédias, dicionários, livros temáticos, entre outros.

- **Área da cultura alimentar:** segundo o MEM esta área está contemplada no espaço de sala, no entanto, no nosso contexto, o grupo tem acesso ao refeitório para realizar este tipo de atividades.

- **Área polivalente:** integra um conjunto de mesas e cadeiras em número suficiente, para que sejam possíveis encontros coletivos do grupo. Esta área também serve de apoio a outras atividades de pequeno grupo ou individuais.

Para além das áreas básicas que definem os nossos espaços das salas, numa das paredes, na área polivalente, estão expostos o conjunto de instrumentos que permitem planificar, gerir e avaliar toda a atividade educativa de forma cooperada e participada pelo grupo da sala. Neste conjunto de instrumentos contam:

- **Área do diário de turma e do registo das atas:** quadro dividido em quatro colunas, encabeçadas por “Não Gostamos”, “Gostamos”, “Fizemos” e “Queremos fazer” que recolhem as ocorrências

significativas do grupo ao longo da semana.

- **Área do plano do dia:** um instrumento de registo que serve de apoio ao planeamento do trabalho do dia, contemplando três colunas: “O que vamos fazer”, “Quem faz” e “Avaliação”.

- **Área do mapa de registo e da avaliação das atividades:** as crianças planificam as suas atividades individuais assim como avaliam as mesmas, a partir do mapa das atividades.

- **Área da Lista de Projetos:** regista os nomes de casa projeto a decorrer assim como os participantes, a duração possível e o dia da comunicação.

- **Área do “Quero mostrar, contar ou escrever”:** as crianças registam o seu nome diariamente, inscrevendo-se para ter a palavra durante o momento de acolhimento em conselho.

- **Área do mapa das tarefas:** os responsáveis de cada tarefa assinalam o seu nome como forma de compromisso com a mesma perante o grupo.

- **Área do mapa das presenças:** as crianças registam a sua presença diária, tomando consciência da alternância entre presença/ausência a partir das vivências diárias.

- **Área do calendário anual:** onde se registam acontecimento

significativos para o grupo.

Procuramos que a organização do tempo e do espaço, nas nossas salas, seja desencadeada de uma forma fluída. De tal forma que tempo, áreas e instrumentos se articulem entre si, que possibilitando ao grupo ter autonomia nos seus tempos de atividades e projetos para que as crianças possam cooperar nas mais diversas situações.

Com o decorrer do ano letivo, o grupo apropria-se desta organização cooperada e as suas aprendizagens vão ganhando sentido.

## **2. O projeto**

São considerados três tipos de Projetos mediante diferentes pontos de partida: projetos de estudo ou de investigação (“O que queremos saber?”), projetos de ação ou produção (“O que queremos fazer?”), e ainda projetos de intervenção (“O que queremos mudar?”). O presente projeto enquadra-se no primeiro tipo de projeto anteriormente enunciado, ou seja, consiste num projeto de estudo e de investigação, que, se inicialmente se pode enunciar através da seguinte questão: (“O que queremos saber acerca da forma como os bebés nascem?”), rapidamente exigiu uma reformulação, integrando uma outra questão (“O que queremos saber sobre a forma como os bebés são feitos?”).

### **2.1. As quatro fases do trabalho de projeto**

Este trabalho de projeto foi desenvolvido em quatro fases com a seguinte sequência: 1. Definição do problema; 2. Planificação e lançamento do trabalho; 3. Execução; 4. Divulgação; 5. Avaliação. Seguidamente expomos essas fases do desenvolvimento do projeto tendo em conta a sua sequência temporal.

#### **2.1.1. Definição do problema**

Esta é uma fase de questionamento, de longas conversas, de troca de ideias entre os elementos do grupo e de conflitos cognitivos.

No início do ano letivo 2012/2013, durante o Conselho de Planificação, quando as crianças faziam as propostas do que pretendiam planear, a Lara (5 anos) partilhou com todos o interesse em querer saber mais sobre: “*Como nascem os bebés*”. Motivada pelos diferentes projetos que têm sido levados a cabo ao longo do tempo, e tendo consciência de que esta era uma descoberta que queria mesmo fazer, sugeriu, dirigindo-se a uma de nós: “*Ana, tens que pôr ali na lista dos projetos*”.

O tempo “corre” e todos os projetos iniciados anteriormente demoraram o seu tempo, levando a que este só pudesse ser iniciado em janeiro de 2013. Nessa ocasião, o adulto lança a pergunta “*Lara*

*lembras-te do que querias descobrir sobre os bebés?*, ao que a Lara responde decididamente: *“Claro que sim... eu quero saber como nascem os bebés...”*.

A questão é lançada para o grande grupo e as ideias começam a surgir com muito entusiasmo:

- *“Para ter bebés as mães têm umas sementes na barriga”*.

Diz a Lara e o Henrique acrescenta:

- *“Os pais dão vitaminas às mães”*

- *“Humm...o meu pai não fazia isso à minha mãe, porque eu nasci de um ovo”*, diz o Rodrigo muito cético face às teorias sugeridas pelos colegas. Mas a Lara riposta:

- *“Não, tu nasceste pela barriga ou pelo pipi”*, ao que o Rodrigo replica com veemência:

- *“Nasci sim, porque a minha mãe disse!”*

Então a Lara reafirma a sua posição:

- *“Não pode porque quem nasce dos ovos são os animais”*

(Lara).

A Inês expõe a sua teoria:

- *“As mães vão ao médico. Os doutores veem a barriga e depois os pais põem a semente na barriga da mãe...”*.

A Ana quis então saber onde é que os pais põem a semente na barriga das mães: - *“No hospital?”*. E a Inês esclarece:

- *“Não... eles põem em casa e depois quando já têm é que vão ao médico para ele ver”*.

Nesta fase da discussão a Lara expressa o que intui relativamente ao modo como os pais fazem os seus filhos:

- *“Eu acho que o pai dá um soco na barriga da mãe para a semente entrar lá para dentro.”*. Mas o Henrique discorda e sugere outra explicação:

- *“Não... o pai põe a semente pela boca da mãe, ela engole e vai para a barriga e tem o bebé”*.

Tornava-se difícil a articulação da audição atenta de o que as crianças iam dizendo ao mesmo tempo que se tornava fundamental registar para que nenhuma opinião ou ideia ficassem esquecidas.

Depois da fase inicial de explosão de ideias, surge a necessidade de organizá-las e posteriormente planificar o que se pretende fazer, com o objetivo de sustentar as intenções das crianças e começar a organizar o que fazer e o que descobrir. Sempre presente no nosso trabalho diário, a planificação é uma estratégia na nossa sala, uma vez que, segundo Formosinho, Andrade e Formosinho, a planificação *“cria um*

*momento em que as crianças têm o direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve”* (2011:77). Após algumas reuniões de grupo, as crianças foram consultadas e tiveram a liberdade de partilhar ideias, expor sentimentos, revelar curiosidades, colocar dúvidas e fazer sugestões. A criança deve sentir que tem espaço, tempo e liberdade para planear e fazer parte do processo de construção do projeto.

Entretanto, são sempre muitos os acontecimentos que surgem nas salas de Jardim de Infância, outros projetos e atividades são iniciados, e desta forma, o tempo que decorreu entre uma primeira abordagem com o grupo sobre o projeto e o seu início, levou a que a Lara decidisse recolher informação junto da família, e quando surgiram as questões de partida lançadas pelo adulto no sentido de recolher informação sobre o conhecimento que o grupo tem sobre o tema, a Lara disse de imediato:

- *“Mas eu já sei como se fazem os bebés e como eles nascem...”*. De forma a inteirar-se se o tema ainda fazia sentido para a Lara, a educadora perguntou-lhe:

- *“Uma vez que já fizeste essas descobertas, ainda queres*

*fazer o projeto?”*. Ao que a Lara respondeu prontamente:

- *“Claro que sim... eu ainda não sei tudo...”*.

### **2.1.2. Análise global da definição do problema equacionado pelas crianças**

Durante a fase da definição do problema, as crianças expressaram a sua intensa curiosidade relativamente à sexualidade e expuseram algumas das teorias sobre a sexualidade e sobre a reprodução que Freud (1908 / 2000) tinha discernido há mais de um século. Por um lado, todas as crianças deste grupo sabem que os bebés se desenvolvem dentro do corpo das suas mães. Foi esse saber que a Lara expressou ao dizer que as mães têm umas sementes na barriga para terem os bebés. Retomando uma expressão de Freud (1908 / 2000: 833), o conhecimento desse facto “obviamente não é uma explicação suficiente”, e por isso, o Henrique acrescentou que o pai dá vitaminas à mãe, expressando assim a necessidade de aprofundar a primeira explicação enunciada pela Lara. Na verdade, acrescenta Freud, (ibidem), esta explicação conduz inevitavelmente a duas outras: “Como é que o bebé lá entrou? O que é que iniciou o seu desenvolvimento?”. No entanto, o Rodrigo resistiu a essa ideia declarando que tinha nascido de um ovo. Diversas outras crianças

declararam explicitamente que os seus pais participavam na concepção dos bebés. Freud (ibidem) atribuía esse conhecimento ao facto de “parecer provável que o pai tenha algo a ver com isso, [uma vez que] ele diz que o bebé também é dele” (Freud, 2000, p. 833). Em algumas das concepções enunciadas por algumas crianças, pode reencontrar-se o que Freud (ibidem: 834) designava por teoria cloacal, que Freud expressou nos seguintes termos: “É como numa história de fadas, come-se algo de particular e surge um bebé” dessa ingestão (Idem, p. 834). Um exemplo paradigmático desta teoria é a declaração do Henrique, segundo a qual, “*o pai põe a semente pela boca da mãe, ela engole e vai para a barriga e tem o bebé*”. Freud (ibidem: 834) considerou a plausibilidade desta teoria cloacal, uma vez que “é válida para tantos animais, [representando assim] a teoria mais natural que por si só poderá ser considerada pela criança como uma teoria provável”.

Uma outra criança pareceu adotar a teoria típica que Freud (ibidem) registara, segundo a qual as crianças “interpretam o ato de amor como um ato de violência”. Para construírem sentido para o enigma de como se fazem os bebés, as crianças “adotam o que pode ser chamada uma visão sádica do coito, vendo-o como algo que o participante mais forte

inflige ao mais fraco” (idem, ibidem). Foi uma concepção deste género que a Lara pareceu expressar ao declarar: “*Eu acho que o pai dá um soco na barriga da mãe para a semente entrar lá para dentro*”.

Temos consciência de que este é ainda um tema que causa perplexidade às crianças, mesmo para a Lara, a menina que sugeriu o tema do projeto. Curiosamente, ela parece ser a criança que, na matéria, mais conhecimentos evidencia, expressando mais conhecimentos tem, nomeadamente a noção de que os bebés nascem pela vagina, o que significa que a teoria cloacal já não a satisfaz cabalmente, mas é claro que a incerteza persistirá ainda, tanto para a Lara, como para as restantes crianças. Tal como Freud (ibidem) fez notar: “Quando a criança parece bem encaminhada para postular a existência da vagina e para concluir que uma incursão [...] do pénis do seu pai dentro da sua mãe é o ato através do qual o bebé é criado no corpo da sua mãe – nesta conjuntura, a sua investigação é [ainda] quebrada por uma perplexidade desesperada”.

### **2.1.3. Planificação e lançamento do trabalho**

A partir desta clarificação sobre a motivação das crianças, demos início à fase de discussão sobre o que já sabiam, e sobre o que queriam saber, quem faz o quê, como e quando se vão organizar. Os

instrumentos de pilotagem surgem como um auxílio indispensável na organização, gestão e apresentação do projeto.

Quando o adulto pergunta ao grupo o que já sabem sobre o tema, as respostas começam a surgir de forma muito original:

- “*Os bebés nascem pela barriga da mãe.*” Diz de imediato a Maria João.

A Lara no entanto discorda que seja sempre dessa maneira que os bebés nascem:

- “*Ou não, podem nascer pelo pipi como eu.*”. A Maria João acrescenta sem se opor à Lara:

- “*Quando um bebé nasce tem que se pôr uma semente.*” (Maria João). Por seu lado, a Lara precisa com veemência: - “*Não é quando nasce, é antes!!*”. Prosseguindo, a Lara expõe uma abundante informação que expressa a sua conceção segundo a qual o processo é aleatório e os resultados não são a cem por cento garantidos:

*Põe-se a semente no pipi, mas é tão pequenina que não se vê e depois dá volta à barriga ... mas às vezes o bebé não nasce, porque o corpo não está preparado e tenta-se outra vez e depois, daqui a nove dias nasce o bebé. Às vezes ou nasce mais atrás ou nasce mais à frente...*”.

A Sara alarga o âmbito da troca de informações atribuindo características aos bebés: “*Os bebés choram e babam-se... Podem ser gémeos... eles comem papa e bebem leite...*”.

A Lara reconduz a conversa e descreve a posição em que os bebés nascem:

- “*Os bebés chucham e nascem de cabeça para baixo...*”.

Depois do registo da chuva de ideias das crianças, formula-se o problema e as questões a serem investigadas. Sobre “O que queremos saber?” surgem então as perguntas que sustentaram a realização do projeto e para as quais, em conjunto e de forma participativa e cooperada, se encontraram as respostas:

- “*O que é que os bebés fazem quando estão dentro da barriga da mãe?*” (Lara)

- “*Como é que eles nascem?*” (Maria João)

- “*E como é que são as sementes?*” (Lara)

Acreditando que todas as crianças têm saberes, o adulto lança duas questões fundamentais para o decorrer do projeto:

- “*Onde vamos procurar?*” Prontamente as crianças sugeriram as seguintes fontes de informação:

- “*Vamos ver nos livros que tenho lá em casa.*” (Lara / Maria

João)

- *“Em histórias com bebés.”* (Ana V.)
- *“A mãe tem ecografias, podemos pedir à minha mãe”* (Maria

João)

- *“Ver filmes com bebés.”* (Henrique)
- *“Podemos pedir aos pais... eles sabem...”* (Várias crianças)
- *“O que vamos fazer?”* Face a esta questão as ideias também surgiram de imediato:

- *“Ouvir histórias sobre bebés!”* (Henrique)
- *“Fazer pintura da mãe!”* (Maria João)
- *“E também dos bebés!”* (Inês)
- *“Ver as sementinhas que fazem os bebés!”* (Lara).

A educadora intercedeu alertando para a impossibilidade de se verem as sementinhas a olho nu, e faz uma proposta alternativa:

- *“Sabes que não é possível ver assim os espermatozoides, mas a Ana, pode trazer um filme que mostra como são, querem ver?”*

A Maria João anuiu de imediato:

- *“Sim, podemos ver o filme.”*

Nesta fase, as crianças desenham a “teia inicial, esquematizam, escrevem (com o apoio do adulto), e as ideias que vão surgindo para

concretizar esse caminho do projeto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, como se faz divisão de tarefas, como se organiza a realização do projeto durante os dias/semanas e como se faz o planeamento dos recursos (humanos e materiais).

#### 2.1.4. Execução

Esta é uma fase de desenvolvimento do estudo, é uma etapa de pesquisa através de experiências diretas, em que se recolhe, se organiza, se seleciona e se regista a informação e em que se faz ainda o tratamento de dados. É uma fase de intensa produção cultural.



Figura 1: As crianças fazem pesquisa de informação em livros/enciclopédias

A fase de execução do projeto iniciou-se com a pesquisa e recolha de informação através de diferentes tipo de documentos, livros e registos: enciclopédias, dicionários de imagens, livros com informação

científica, livros de histórias, livros com registos de toda a gravidez emprestado pela mãe de uma das crianças.

Depois de serem tidas em conta as mais diversas hipóteses de “*como se fazem os bebés?*” colocadas pelo grupo, a educadora contou a História “A mamã pôs um ovo”. Foi um momento de interesse e muito divertido, e, uma criança resumiu assim: “são muitas maneiras tontas de fazer bebés Ana” (Rodrigo Teixeira); mas no final esta fase permitiu que todo o grupo ficasse um pouco mais esclarecido sobre a questão, consolidando ou infirmando o que já tinham descoberto sobre o modo como os bebés são feitos.

Tal como combinado anteriormente, o grupo teve também a oportunidade de visualizar um filme sobre os períodos de fecundação e de gestação e a evolução do bebé na barriga da mãe, onde se viam os espermatozoides a fecundar o óvulo, bem como toda a evolução do processo de gestação.

Após a visualização do filme e de o grupo que fazia parte da realização do projeto transmitir ao grande grupo o que tinha descoberto acerca da evolução do bebé no seu tempo de gestação, o adulto sugeriu a realização de uma atividade (alargada a todo o grupo) associada à área da matemática, durante a qual foram explorados diferentes conceitos

e competências (recorte, ilustração, ordenação, número)



Figura 2: Registo da evolução do feto por meses

Posteriormente, as sete crianças que faziam parte do grupo decidiram fazer a representação gráfica da gravidez, pintando um corpo em tamanho real e desenhando os bebés na barriga consoante a fase do desenvolvimento em que este se encontrava.



Figura 3: Pintura em tamanho real de uma grávida nos diferentes momentos de gestação

Por outro lado, houve sempre uma preocupação por parte da equipa pedagógica em envolver as famílias no projeto, e por isso, uma criança trouxe de casa uma história intitulada “Estou aqui”, para partilhar com o grupo num momento da hora do conto, história essa que se tornou no mote para a realização de pinturas de bebés, uma das propostas feitas pelas crianças no início do projeto.

Posteriormente, foi apresentado o projeto ao restante grupo, tendo os diferentes elementos do grupo responsável feito a comunicação das aprendizagens realizadas e consolidadas.



Figura 4: Comunicação do projeto ao grupo da sala sobre as aprendizagens realizadas.

Por fim, houve um momento de discussão, em que foram apresentadas as ideias iniciais (“o que sabíamos antes”), em contraste com as

descobertas realizadas (“o que sabemos agora” e “o que não era verdade”).

### 2.1.5. Divulgação

A fase da divulgação do projeto é um momento de ânimo para o grupo envolvido no projeto, pois trata-se de o documentar, recolhendo todas as ocorrências do seu desenvolvimento e é a ocasião que espelha o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças e em que se formulam novas hipóteses, que inclusive poderão dar origem a novos projetos/ideias.

Organiza-se uma sistematização visual do trabalho, através de álbuns, dramatizações, exposições. Partilha-se com os colegas da mesma sala e alarga-se a partilha aos colegas das outras salas. Depois de pesquisas, atividades e descobertas, os diferentes elementos do grupo realizaram o registo das aprendizagens e da informação recolhida em folhas grandes de papel para posteriormente apresentarem ao restante grupo.



concretas da realidade e das vivências das crianças/grupo. Este plano cruza várias áreas do currículo, desde a linguagem, à matemática, às artes e às ciências.

Tal como se referiu, no início deste relato, da questão inicial “*Como é que nascem os bebés?*” surgiu uma segunda questão indissociável da primeira: “*Como é que se fazem os bebés?*”. Verificámos que, tal como Freud (1908 / 2000) havia observado, as crianças constroem conceitos e formulam teorias sobre a sexualidade. Constatámos sobretudo a pertinência do trabalho de projeto para a exploração deste tema relativamente ao qual as crianças têm tanta curiosidade e perplexidade. Em vez de se confrontarem com as frequentes respostas evasivas ou com as censuras dos adultos, as crianças deste grupo puderam debater os seus pontos de vista e teorias, construindo saberes coletivos e pessoais, indispensáveis para o seu desenvolvimento psicosexual.

Concluimos ainda que, através do trabalho de projeto, é possível chegar-se à construção de um currículo adequado do ponto de vista do pleno desenvolvimento das crianças. Esta abordagem engloba os conhecimentos adquiridos até ao momento, as capacidades de cada um, a sensibilidade emocional, moral e estética, para além de lhes

possibilitar uma melhor compreensão das suas experiências, através de questões e de dificuldades encontradas. O trabalho de projeto implica uma grande participação ativa das crianças, envolvendo-as desde a planificação à divulgação do próprio projeto.

Enquanto educadoras, acreditamos nesta forma de estar perante a Educação de Infância, que consiste em valorizar os saberes de cada um, de forma a trilharem caminhos comuns mas que cada um o possa realizar de forma autónoma.

### **Referências Bibliográficas**

- Beyer, L. (1997). William Heard Kilpatrick. International Bureau of Education, vol. XXVII, no. 3, September, p. 470-85. Fonte PDF. <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrick.PDF>
- DEB (1998). Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa: MEM.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. Escola Moderna, N°5, 5ª Série.
- Freud, S. (2000). On the Sexual Theories of Children. *In The Standard Edition of The Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Volume 9 - Jensen's Gradiva and Other Works.* Paris : STAFERLA. Fonte: <http://staferla.free.fr/Freud/Freud%20complete%20Works.pdf>

- Kilpatrick, W. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College, Columbia University.  
Fonte PDF:  
<http://people.umass.edu/~rwellman/Philosophy/Kilpatrick.pdf>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Niza, S. (1987). *O Movimento da Escola Moderna: um espaço de autoformação cooperada de educadores*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº1, Lisboa: APEI, pp.8-10.
- Niza, S. (1998 a). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB*, *Inovação*, 11 – 77-98
- Niza, S. (1998 b). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*; in FORMOSINHO (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*; Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-na-Participação*. Coleção Infância; Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. DGIDC. Lisboa: ME
- Vasconcelos, T. (1998); *Das Perplexidades em Torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa – Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal*; in DEB/ME, *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*; Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar; Lisboa: MEM.

**Notas biográficas:****Ana Carrilho**

Licenciatura em Educação de Infância em 2007  
Educadora de Infância no Colégio do Centeio desde 2007  
Educadora de Infância no Colégio do Vale desde 2011  
Dinamizadora de Sábados Pedagógicos no Movimento da Escola Moderna.  
Educadora Cooperante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Setúbal

**Carla Alves**

Licenciatura em Educação de Infância em 2000  
Mestrado em Ciências da Educação em 2008  
Educadora de Infância no Colégio do Vale desde 2000  
Formadora na Associação de Educadores de Infância desde 2010  
Dinamizadora de Sábados Pedagógicos no Movimento da Escola Moderna  
Educadora Cooperante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Setúbal