

# Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância

Amélia de Jesus Marchão

## Resumo

---

No quadro das pedagogias hodiernas da infância a criança é entendida como um ser com agência, como uma cidadã com direitos e com deveres. No jardim-de-infância, e no entendimento da criança como cidadã, a intervenção da educadora de infância deve promover a emergência do pensamento crítico da criança para que a mesma aprenda a participar, a fazer escolhas, a tomar decisões e a construir uma atitude mais crítica e facilitadora da sua integração na sociedade. É do esmiuçar de um estudo que se desenvolveu, e que observou e interpretou criticamente as práticas das educadoras de infância, que resulta a identificação do processo de participação no planeamento e na escuta da voz das crianças como uma das principais estratégias para a construção do pensamento crítico. Nessas estratégias, o empenhamento das educadoras e o modo de questionamento por estas utilizado concorrem também para a agilização do pensamento mais elaborado da criança e para a sua participação mais ativa no quotidiano do jardim de infância. Deste modo, conclui-se que, quando associados, a participação das crianças no planeamento, os processos de escuta e o empenhamento das educadoras são fundamentais na criação de oportunidades para as crianças usarem o seu pensamento de modo mais complexo e crítico.

## Palavras-chave:

---

pensamento crítico; educação pré-escolar; práticas pedagógicas.

## Activate the building of critical thinking since kindergarten

**Abstract:** As part of today's childhood pedagogies the child is understood as a being with the agency, as a citizen with rights and duties. In kindergarten, and in the understanding of the child as a citizen, the intervention of the kindergarten teacher must promote the emergence of critical thinking of the child, so he or she can learn to participate, to make choices, to make decisions and to build a more critical attitude and facilitating their integration in society. It is from the scrutinizing of a study that has been developed, and that observed and critically interpreted the practices of kindergarten teachers, that results the identification of the process of participation in the planning and in the listening of children's voices as a major strategy for the construction of critical thinking. In these strategies, the commitment of the educators and the questioning mode used by these also contribute to the streamlining of the more elaborate thinking of children and for their more active participation in the kindergarten daily routine. Thus, it is concluded that, when combined, children's participation in planning, the listening processes and the commitment of educators are essential in creating opportunities for children to use their more complex and critical thinking.

**Keywords:** critical thinking; preschool education; pedagogical practices.

## Activer la construction de la pensée critique dès la maternelle

**Résumé** Dans le cadre des pédagogies actuelles sur l'enfance, l'enfant est perçu comme un être qui agit, un citoyen avec des droits et des devoirs. A l'école maternelle, en comprenant l'enfant en tant que citoyen, l'intervention de l'enseignante doit favoriser l'émergence de la pensée critique chez celui-ci afin qu'il apprenne à participer, à faire des choix, à prendre des décisions et à construire une attitude plus critique qui aidera à son intégration dans la société. De l'examen minutieux d'une étude mise au point pour observer et interpréter de manière critique les pratiques des enseignantes de la maternelle, résulte l'identification du processus de participation à la planification et d'écoute de la voix des enfants comme stratégie clé pour la construction de la pensée critique. Dans ces stratégies, l'engagement des enseignantes de la maternelle et le mode de questionnement qu'elles utilisent contribuent également à rendre plus rapide la réflexion plus élaborée des enfants et leur participation plus active au travail quotidien de la maternelle. De là, on conclut que, lorsqu'ils sont combinés, la participation des enfants aux processus de planification, les processus d'écoute et l'engagement des enseignantes sont essentiels à la création de possibilités pour que les enfants utilisent leur pensée de façon plus complexe et critique.

**Mots-clés:** pensée critique; l'éducation préscolaire; pratiques pédagogiques.

## Activar la construcción del pensamiento crítico desde el jardín de infancia

**Resumen:** En el cuadro de las pedagogías modernas de infancia el niño es entendido como un ser con capacidad para actuar, como un ciudadano con derechos y con deberes. En el jardín de infancia, y en el entendimiento del niño como ciudadano, la intervención de la educadora de infancia debe promover la emergencia del pensamiento crítico del niño para que el mismo aprenda a participar, a escoger, a tomar decisiones y a construir una actitud más crítica y facilitadora de su integración en la sociedad. Es a partir del análisis minucioso de un estudio que se desarrolló, y que observó e interpretó críticamente las prácticas de las educadoras de infancia, de donde resulta la identificación del proceso de participación en la planificación y en la escucha de la voz de los niños como una de las principales estrategias para la construcción del pensamiento crítico. En esas estrategias, el empeño de las educadoras y el modo de cuestionamiento por estas utilizado contribuyen también a la agilización del pensamiento más elaborado del niño y a su participación más activa en el día a día del jardín de infancia. De este modo, se concluye que, cuando asociados, la participación de los niños en la planificación, los procesos de escucha y el empeño de las educadoras son fundamentales en la creación de oportunidades para que los niños usen su pensamiento de modo más complejo y crítico.

**Palabras clave:** pensamiento crítico; educación preescolar; prácticas pedagógicas.

## Introdução

Partindo do princípio de que todos os seres humanos são seres pensantes e de que a utilização superior do pensamento é complexa, importa que os profissionais de educação considerem, na organização e no desenvolvimento das práticas pedagógicas, estratégias de utilização e de agilização do pensamento, intervindo e apoiando concertada e coerentemente as crianças para que estas possam ir elaborando um pensamento mais complexo e responsivo às exigências do mundo de hoje. Afirma-se, assim, a utilização do pensamento crítico (PC) como uma das finalidades educativas a promover logo desde o jardim de infância (JI), embora se assuma que as práticas pedagógicas vinculadas a esse objetivo não sejam fáceis de operacionalizar.

Consta dos objetivos legais da educação pré-escolar (EPE) (Despacho 5220/97) que a criança deve ter oportunidades focadas no seu desenvolvimento pessoal e social, na socialização, no desenvolvimento e aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo, o que passa por lhe proporcionar experiências positivas, respeitando as suas características e necessidades através de múltiplas linguagens e estimulação da sua curiosidade e PC.

Consequentemente, a convicção numa pedagogia da infância de índole participativa e de aceitação da competência da criança é o ponto de partida para assumir que nos contextos de EPE as práticas pedagógicas se devem orientar por processos de *escuta* da criança, entendendo-a como sujeito do processo educativo e ajudando-a a crescer no quadro de uma matriz identitária onde se destacam valores de cidadania dos quais salientamos o exercício da participação, a tomada de decisão e as oportunidades para fazer escolhas, através de uma atitude crítica que se vai aprendendo a construir desde cedo (Oliveira-Formosinho, 2007).

Esta atitude crítica, construída pelo exercício do pensamento da criança, ajuda-a a tornar-se uma cidadã emancipada, sendo apoiada pelos espaços que o educador de infância proporciona para que a criança desenvolva uma atitude exploratória e aberta ao mundo e para que construa a sua autonomia e tenha iniciativa própria. Que práticas pedagógicas deve o educador desenvolver para criar tais espaços? Que estratégias deve o educador utilizar para ajudar a criança a elaborar o seu pensamento de modo a torná-lo crítico, entendendo este como racional e reflexivo e centrado naquilo em que se deve acreditar ou fazer?

São estas duas das questões que nos moveram no desenvolvimento de um estudo a partir do qual apresentamos este texto.

## 1. Discussão Teórica: quando aceitamos a criança como cidadã

No quadro das pedagogias hodiernas da infância entende-se a criança como uma pessoa com direitos e com atividade e função (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Aceita-se que a criança tem voz própria, é poderosa, rica em potencial, é competente e, por consequência, é “uma pessoa com agência (...), que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27). Ela é o ponto de partida e o ponto de chegada, num quadro curricular que deve propiciar a sua participação e a sua implicação nas tomadas de decisão no contexto educativo, ao invés de a alienar deixando todas as decisões para o adulto que tudo decide e que pouco espaço e tempo deixa para a criança pensar, agir, decidir ou fazer escolhas.

Quando assim se encara a criança necessitamos de criar condições pedagógicas para a ajudar e orientar na construção de uma atitude cada vez mais crítica e facilitadora da integração numa sociedade que nos confronta com novos e constantes desafios.

Partimos do princípio que nesse processo de ajuda e de orientação, a voz da criança ocupa grande parte do tempo e adquire sempre um estatuto principal, sobretudo quando o educador assume a sua *escuta* e permite interações ricas e estimulantes, e assim contribui para a construção de um pensamento mais elaborado e de índole mais crítico. Esta orientação, baseada em interações diversificadas, implica desafios que se traduzem na competência da criança para fazer escolhas de uma forma consciente, identificando de entre um conjunto de informações aquilo que realmente interessa. Trata-se de construir um projeto formativo integrado, dotado de coerência e alicerçado em processos de planeamento que propiciem a construção de competências cognitivas, intelectuais, sociais, expressivas e comunicativas, não esquecendo que a criança precisa de criar, sentir e pensar em diferentes momentos e espaços de brincadeira e em outras atividades diversificadas e intencionais.

A *escuta* das crianças associa-se ao empenhamento dos profissionais nos processos de planeamento, de ação e de reflexão das suas práticas, e associa-se a uma intervenção concentrada e persistente, motivada e atraída, expressando-se na capacidade para mediar as aprendizagens através da sua sensibilidade e do modo como estimulam e como promovem a autonomia da criança num determinado ambiente educativo. Este empenhamento dos profissionais, que enforma o seu estilo de intervenção educativo-pedagógica, compreende ainda o modo de relação com as crianças no processo de aprendizagem e determina qualitativamente esse mesmo processo, dado que as interações assumem um papel de

destaque na aprendizagem e são um mediador na construção do conhecimento, na autonomia intelectual e moral, na modelação de atitudes de participação, de decisão, de reflexão e de agilização do pensamento nas experiências e nas vivências do quotidiano (Marchão, 2012).

No âmbito do empenhamento e das interações responsivas aos processos de *escuta*, destaca-se o questionamento, enquanto estratégia grandemente utilizada pelos docentes no contexto do JI e enquanto sequência de questões expressamente concebidas e apontando determinados objetivos e competências de aprendizagem (Vieira & Vieira, 2005). Estas questões, colocadas de modo continuado, como uma rotina, levam a criança a pensar, a refletir e a discutir sobre as questões/problemas e a partilhar com todo o grupo (Ritchhart, Palmer, Church & Tishman, 2006) e podem ser colocadas nos momentos iniciais da manhã, nos momentos de reflexão e avaliação, durante as atividades de jogo ou de experiências e pesquisas a realizar pelas crianças (Salmon, 2008).

As boas perguntas, focalizadas no *como* e no *porquê*, o tempo, as oportunidades e os recursos que os docentes disponibilizam às crianças são indispensáveis para que estas evoluam na qualidade do seu pensamento e na afirmação da sua autonomia, na sua capacidade de decisão e de envolvimento no seu trajeto de aprendizagem. Salientando a importância do tempo e do espaço como facilitadores do exercício do pensamento, Cremin, Burnard & Craft (2006) afirmam a necessidade de flexibilizar o tempo para que a criança possa responder às questões que lhe são colocadas e, assim, fazer emergir a sua aprendizagem.

Neste quadro da aceitação da criança como cidadã e na premência da sua *escuta* e do uso de um empenhamento de qualidade elevado dos docentes, assume-se a necessidade de precocemente apoiar as crianças na construção e no uso do PC, pois é a partir dele que se consegue decidir aquilo que se deve fazer ou aquilo em que se deve acreditar. Como afirmam Tenreiro-Vieira & Vieira (2000, p.10), "a infusão de capacidades de pensamento crítico nos conteúdos curriculares (...) deve começar tão cedo quanto possível", não a circunscrevendo, em nosso entender, apenas ao âmbito dos conteúdos mas a todo o contexto.

Aceitar a criança como cidadã, implica ajudá-la a mobilizar o seu PC e dotá-la de uma crescente racionalidade que lhe permita analisar, decidir, dominar o seu próprio conhecimento e rentabilizá-lo na aprendizagem do que é novo.

## 2. A Natureza e o Tipo de Estudo

A investigação qualitativa, de feição interpretativa e crítica, é morosa e laboriosa e sustenta-se num cruzamento meta reflexivo entre o conhecimento teórico e a desocultação das práticas educativas e do conhecimento prático que

as alicerça. Objetiva compreender a complexidade dos fenómenos educativos no quotidiano do JI, desconstruindo-os através da interpretação crítica baseada em processos de reflexão e de meta reflexão que permitem ao investigador elaborar significados acessíveis aos docentes e que lhes podem ser úteis na (re) construção da sua prática, contribuindo também para aproximar investigadores e educadores, concorrendo para a melhoria da qualidade da ação educativa e dos desempenhos profissionais.

No âmbito da investigação que desenvolvemos, e na senda de uma abordagem interpretativa e crítica, elegemos os estudos de caso múltiplos (três casos/três educadoras a exercerem em salas de JI da rede pública do Ministério da Educação). Consideram-se os estudos de caso interpessoalmente significativos e por serem uma abordagem empírica que investiga um fenómeno no seu contexto real estudando-o, descrevendo-o, compreendendo-o e encarando-o num sentido holístico (Graue & Walsh, 2003).

Para obter resposta às questões antes colocadas, recorreremos à observação não participante, com registo do quotidiano em vídeo, para assim imprimirmos um maior rigor e detalhe na exploração dos fenómenos educativos nos três casos em estudo. O quotidiano pedagógico registado em 45 horas de vídeo (15 horas/sala) constituiu um espólio de descritivos/protocolos, depois transformados em narrativas, sobre as quais se procedeu a uma análise e interpretação detalhada, de modo a perceber se os estilos adotados pelas educadoras na gestão do currículo e no modo como permitem a aprendizagem das crianças criam e concedem oportunidades para que as crianças construam o seu PC. A análise e interpretação desenvolvidas apoiaram-se num instrumento construído a partir da taxonomia de Ennis e de um conjunto de questões discutidas no quadro teórico do estudo, nomeadamente: o currículo na EI, o estilo e o perfil profissional das educadoras e a sua influência nos modos de aprendizagem da criança, sobretudo nas oportunidades para aprender a pensar criticamente. Nesse instrumento, entre os vários itens, demos atenção aos processos de questionamento desenvolvido pelas educadoras.

Como modo de triangular os dados registados, foram os mesmos devolvidos às educadoras que os confirmaram. Também a Escala do Empenhamento do Adulto (EEA), inspirada em Laevers (1996), adaptada no Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal (2009), foi usada sobre os dados como forma de triangulação. Esta escala compõe-se de três subescalas – sensibilidade (atenção prestada aos sentimentos e bem-estar da criança), estimulação (modo como o adulto estimula a criança no diálogo e na atividade do pensamento) e autonomia (grau de liberdade concedido à criança para experimentar, dar opiniões, escolher atividades e exprimir ideias).

Os resultados sobre o empenhamento de cada educadora, traduzidos numa escala de 1 a 5 valores, confirmaram as reflexões e meta reflexões produzidas sobre cada narrativa e sobre o conjunto de narrativas relativas a cada educadora (no total 15 narrativas para cada educadora e 40 minutos de aplicação da escala distribuídos por três dias consecutivos).

Adotámos no estudo a definição de PC socializada por Ennis (1986) que o define como uma atividade prática e reflexiva cuja meta é uma crença, ou ação sensata, que é utilizado num contexto de resolução de problemas ou de interações entre as pessoas. A apoiar esta seleção vigorou o facto da definição se encontrar operacionalizada numa taxonomia que nos serviu de base para identificar nas práticas pedagógicas observadas a existência das disposições e das capacidades que constituem a taxonomia de Ennis. À semelhança de Tenreiro-Vieira & Vieira (2000) entendemos que o conhecimento desta taxonomia ajuda os profissionais a construírem oportunidades para o uso do PC, promovendo atividades e, por exemplo, usando questões adequadas para que as crianças aprendam a exercer o PC.

### **3. Resultados principais e discussão das estratégias observadas**

Na resposta às questões colocadas na introdução deste texto, e que colocam a tónica na necessidade de as práticas educativo-pedagógicas contribuírem decisivamente para a construção de uma criança cidadã, particularmente abrindo portas à emergência e construção do seu PC através de processos de *escuta*, do empenhamento dos profissionais e dos processos de questionamento usados intencional e coerentemente, passamos a expor alguns resultados que foram emergindo ao longo da observação e desconstrução interpretativa e reflexiva desenvolvidas, particularmente com três educadoras (EA, EB, EC).

Apesar de se identificarem diferenças entre as três participantes na arte de organizar e gerir o currículo, encontrámos *matizes* comuns à ação educativa, particularmente no modo como reconhecem as crianças como protagonistas do processo educativo e como encontram condições e recursos responsivos e apelativos à intelectualidade e agilização da atividade do pensamento, criando-lhes oportunidade para um exercício crítico.

De modo geral, as educadoras assentam a sua prática pedagógica numa conceção de currículo global, transversal e interdisciplinar, dimensionando-o como uma construção social do conhecimento que contextualiza “um corpus de saberes e experiências reais num tempo, num espaço, num conjunto de interações e situações que contribuem para a formação de um cidadão competente” (Marchão, 2012, p. 29).

As educadoras demonstram uma preocupação forte com a dimensão socializadora do currículo e sustentam as suas opções nas orientações curriculares para EPE vigentes (Despacho 5220/97) e numa dinâmica construtiva e de gestão, em função do micro, do meso e do macro contexto, o que deixa perceber uma construção múltipla do currículo contextualizando-o em três alicerces: integração, socialização e formação. Orientam o processo de gestão curricular através de problemas significativos para as crianças ou de temas, procurando integrar no planeamento as crianças e o seu dia-a-dia, o que favorece a aprendizagem plena e global.

No desenvolvimento dessa prática, observou-se que as educadoras que mais contribuem e criam oportunidades para o exercício do pensamento mais elaborado e com sentido crítico são aquelas que permitem que a voz da criança ocupe grande parte do tempo, adquirindo a criança um estatuto principal no processo de aprendizagem. Quando a criança é escutada, obtém-se um maior conhecimento sobre ela, descobrem-se os seus interesses e necessidades e constrói-se uma intervenção educativa mais responsiva e, sobretudo, que a projeta para a elaboração do pensamento, para a construção de uma atitude reflexiva que lhe permite tomar decisões e fazer escolhas mais adequadas e assertivas, bem como escolhas mais solidárias e mais justas. As docentes escutam as crianças ao longo do dia, em situações diversificadas e em atividades da iniciativa das crianças que se baseiam em experiências organizadas em função dos seus interesses, das suas necessidades e competências, alimentadas por um constante encorajamento para ser e estar em grupo, agindo cooperativamente e fomentando o desenvolvimento da responsabilidade social das crianças (observado nos três casos, mas de forma mais explícita no caso EC, cuja pontuação global obtida na EEA foi de 4,9, obtendo EA a pontuação média de 4,4 e EB a pontuação média de 4,3). Estas atividades desenvolvidas, planeadas e propostas pelas educadoras, ou sob a iniciativa das crianças, mostram-se sob a influência de modelos de ensino que entendem as atividades como propostas que devem corresponder às necessidades das crianças e lhes colocam desafios em diferentes áreas de competência, agindo os adultos, e também as crianças mais velhas, na zona de desenvolvimento próximo das crianças mais novas.

Concomitantemente observa-se que as interações que envolvem os processos de *escuta* permitem a expressão livre da criança e a aceitação das ideias dos outros, bem como discutir, negociar, trocar e confrontar ideias e argumentar (observação transversal, mas particularmente mais evidente no caso EC e no caso EB, em que respetivamente na EEA, nas subescalas estimulação e autonomia, EC obtém 4,9 e 4,7 e EB obtém 4,7 e 3,5).



As interações observadas, do tipo verbal elevam o questionamento como estratégia global e transversal, com um sentido dialógico constante que permite a aprendizagem participada e cria oportunidades para as crianças exercitarem o seu pensamento em construção crítica. Nas práticas observadas, de modo geral, com maior destaque na EC, mas também na EB e EA, foi mais evidente o questionamento não direto e não retórico o que demonstra a sensibilidade das docentes para a *escuta* das crianças e para a importância de promover os processos cognitivos e intelectuais em emergência e desenvolvimento na idade pré-escolar.

Nas várias narrativas das práticas das educadoras podemos encontrar exemplos de situações verbais que ativam a negociação, o confronto de ideias e a argumentação. Também se encontram vários exemplos de questões não diretas e não retóricas colocadas às crianças. Passamos a transcrever pequenos excertos incluídos em Marchão (2010), embora os mesmos possam suscitar dúvidas, uma vez que aqui são apresentados de modo descontextualizado:

"(...) As crianças fazem algum barulho, conversando entre si. O Martim pergunta: *O que é cornos?* EB questiona o grupo: *O que é? (...) Quem sabe?* O André diz que sabe e EB pede-lhe que explique ao Martim (...)" (Conversa entre as crianças e intervenção de EB, narrativa 2).

"(...) EB vira-se de novo e pergunta: *Sabem porque é que não nos podemos pôr debaixo das árvores, na trovoada (...) quando há trovoada? (...) Por que será?* (...) O João afirma que é porque a trovoada tem fogo. (...) As crianças vão sugerindo hipóteses: a luz, a eletricidade, o barulho (...)" (Conversa entre as crianças quando estão a marcar o estado do tempo diário, EB, narrativa 6).  
"EC continua (...): *E vamos (...) ver o que é que acontece a este cravinho. (...) Pensem lá um bocadinho (...) o que é que vocês acham que vai acontecer a este cravo? (...)*" (EC, experiência de coloração dos cravos, narrativa 11).

As interações ocorrentes, corporizadas em níveis de empenhamento mais elevados em dimensões como a sensibilidade, estimulação e autonomia, permitiram confirmar e justificar que as profissionais atribuem às crianças um estatuto ativo, destacando-se neste âmbito EC (embora também observado em EA e EB). A qualidade do envolvimento e empenhamento das docentes identifica-se pela forma de intervenção focada e perseverante, pela sua entrega às situações do quotidiano, e pelo seu perfil de compromisso e reação positiva aos estímulos e experiências emergentes nos contextos.

Na prática de EA observou-se, ainda, como estratégia infundida da construção do PC, a aprendizagem organizada em pares de crianças. A interação entre pares, sustentada na epistemologia socio construtivista, foi também observada no caso EC, favorecendo a integração social da criança, a sua aprendizagem em diferentes oportunidades, o seu desenvolvimento cognitivo, a sua iniciativa e a

sua autonomia. Exemplifica-se: “EA diz: (...) *um menino e uma menina. E eu queria (...) que pensassem os dois em conjunto, (...) pensam os dois (...) e vão os dois fazer uma pintura. (...) Mas têm que ser os dois! Têm de pensar e combinar os dois o que vão fazer. (...)*. Passados 5 minutos EA pergunta: *Já pensaram e combinaram o que vão fazer?* As crianças explicitam o que pretendem fazer em conjunto. EA aceita, pergunta por que fizeram aquelas escolhas e elogia as ideias das crianças.” (EA a propósito de uma atividade de pintura feita por pares de crianças, narrativa 3).

As situações, as estratégias e as atividades observadas, que à luz da taxonomia de Ennis (1986) e do pensamento de Vieira (2000), de Tenreiro-Vieira & Vieira (2000) e de Vieira & Vieira (2005) concorrem para que a criança vá construindo o seu PC, foram infundidas no desenvolvimento curricular em cada contexto, o que à luz do quadro teórico fundador do currículo, dos modelos de ensino e das aprendizagens das crianças mais novas se configura como adequado (Marchão, 2010; 2012 e Vieira & Tenreiro-Vieira, 2014). As interações expostas na organização dos grupos bem como nas atividades realizadas pelas crianças, incluindo o jogo simbólico transversal a todos os casos, os momentos de planeamento individual e (auto)avaliação concorreram para a agilização do pensamento da criança, pois apelaram à participação, à construção de hipóteses e às tomadas de decisão. As oportunidades individuais, em pares ou grupos, ocorrentes em ambientes de jogo e de questionamento desempenham um papel de extrema importância na construção do conhecimento que a criança vai fazendo do mundo (Salmon, 2008) e respondem às exigências dos objetivos delineados para a EPE.

#### **4. Conclusão e considerações finais**

O JI é um local de desenvolvimento e aprendizagem onde a criança deve ser considerada como cidadã com direitos e competências, incluindo a capacidade de pensar e de evoluir na construção de um pensamento mais emancipado e com sentido crítico. O projeto de desenvolvimento global e harmonioso da criança deve incluir processos interativos sustentados em dinâmicas curriculares onde o seu estatuto se eleve e onde, de modo tendencial, se infundam oportunidades para a utilização e construção do seu PC em associação com o crescimento da sua autonomia. Tal só é possível quando se regista um forte empenhamento dos docentes e uma implicação sistemática na construção e desenvolvimento curricular que se deve basear em interações qualitativamente positivas centradas na sensibilidade e na estimulação da criança.

Nesses processos, as interações verbais centradas no questionamento dialógico positivo, a natureza das atividades (incluindo as de jogo simbólico, brinca-

deira), da iniciativa das crianças ou propostas pelos docentes devem promover o potencial criativo e racional das crianças, pelo que devem ser devidamente planeadas.

No estudo desenvolvido configuraram-se as práticas pedagógicas baseadas no conhecimento profissional e no empenhamento das educadoras participantes, bem como na consideração social do conhecimento e na *escuta* da criança como estratégias determinantes para a formação do seu PC. Simultaneamente evidenciaram-se a adoção de dispositivos e procedimentos de mediação pedagógica de natureza dialógica que centraram a intervenção pedagógica em estratégias promotoras do desenvolvimento intelectual da criança, embora esta constatação fosse mais evidente nas práticas de EA.

O trabalho pedagógico das educadoras mostrou-se favorável à 'agência' da criança, embora em alguns momentos, mais visível no caso de EA e de EB, a voz do adulto se sobrepusesse à voz das crianças. Contudo, mesmo nesses casos, a criança foi, de modo geral, o centro da atenção e participou ativamente nas diferentes situações formativas de desenvolvimento e aprendizagem que, de forma infundida, propiciaram a expressão do seu pensamento traduzido, por exemplo, em respostas ao *como* ou ao *porquê*.

Devemos considerar que nem sempre o trabalho dos docentes facilita esta agência ou emancipação criativa da criança e do seu pensamento e, proactivamente, a formação inicial e contínua deve propiciar a resposta a uma intervenção mais centrada na importância do PC e nos modos de o promover e agilizar a partir de idades precoces.

## Referências bibliográficas

- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cremin, T., Burnard, P. & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *ScienceDirect, Thinking Skills and Creativity* 1, 108-119. [Disponível em <http://elsevier.com/locate/tsc>, consultado em 19/10/2009].
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed.
- Ennis, R. H. (1986). *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Graue, M. E. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and video tape, experiential education series, nº 1*. Leuven: Centre for Experimental Education.

- Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a prática pedagógica e criar portunidades para construir o pensamento crítico*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, Kishimoto, T. & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. & Tishman, S. (2006). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, 7–11 April, San Francisco, California.
- Salmon, A. (2008). Promoting a culture of thinking in the young child. *Early Childhood Educ J*, 35: 457-461 [Disponível em <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-007-0227-y#page-1>, consultado em 19/10/2009].
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos. Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, C. (2000). *O Pensamento Crítico na Educação Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, R. & Tenreiro-Vieira, C. (2014). A investigação sobre o pensamento crítico na educação. Contributos para a didática das Ciências. In Vieira, R. (Coord.), Tenreiro-Vieira, C., Sá-Chaves, I. & Machado, C. (2014). *Pensamento Crítico na Educação: perspetivas atuais no panorama internacional* (pp. 41-55). Aveiro: Universidade de Aveiro.

## Legislação

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto

### **Amélia de Jesus Marchão**

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação  
Email: [ameliamarchao@esep.pt](mailto:ameliamarchao@esep.pt)

### **Correspondência**

Amélia de Jesus Marchão  
Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação  
Departamento de Educação e Formação  
7300-110 Portalegre – Portugal

Data de submissão: Julho 2015

Data de avaliação: Novembro 2015

Date de Publicação: Abril 2016