

**Trabalho por  
Projectos na**

# Educação de Infância:



**Mapear Aprendizagens  
Integrar Metodologias**

Teresa Vasconcelos (Coord.)  
Carla Rocha, Cristina Loureiro, Joana de Castro, João Menau, Otília Sousa, Maria João Hortas,  
Mercês Ramos, Nuno Ferreira, Nuno Melo, Paulo Ferreira Rodrigues, Purificação Mil-Homens,  
Sandra Rosado Fernandes, Susana Alves

# Ficha Técnica

## **Editor**

Ministério da Educação e Ciência

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

## **Título**

Trabalho por Projectos na Educação de Infância:

Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias

## **Equipa de trabalho**

Helena Gil (Coord.)

Conceição Baptista, Isabel Carvalho, Liliana Marques

## **Design e paginação**

Manuela Lourenço

## **Autores**

Teresa Vasconcelos (Coord.)

Carla Rocha, Cristina Loureiro, Joana de Castro, João Menau,

Otilia Sousa, Maria João Hortas, Mercês Ramos, Nuno Ferreira,

Nuno Melo, Paulo Ferreira Rodrigues, Purificação Mil-Homens,

Sandra Rosado Fernandes, Susana Alves

## **Impressão**

LouresGráfica

## **ISBN:**

978-972-742-339-2

## **Depósito Legal:**



## **Índice**

### **Capítulo 1**

Trabalho por Projectos na Educação de Infância **6**

### **Capítulo 2**

Projecto "Arco-Íris" **26**

### **Capítulo 3**

Projecto "Queremos melhorar a nossa biblioteca!" **50**

### **Capítulo 4**


Projecto "O karaté é só uma luta?" **84**

### **Capítulo 5**

Projecto "Vivaldi e as Quatro Estações" **110**

**Referências bibliográficas 142**





**Agradecemos aos jardins de infância e respectivas educadoras que têm colaborado com a Escola Superior de Educação de Lisboa no âmbito da prática profissional.**

**Agradecemos aos nossos alunos de 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância – Ana Sofia Fernandes, Bruno Leite, Maria Rita Louro, Marta Serrão e Susana Morgado e às orientadoras cooperantes Isabel Sousa Guedes, Maria de Fátima Canelas, Rosália Martins e Sandra Rodrigues – a autorização para tomarmos os seus projectos realizados no âmbito da prática profissional como ponto de partida para as reflexões apresentadas nesta publicação.**

# CAPÍTULO 1

**Trabalho por  
Projectos na**

**Educação  
de Infância**

*Sempre que tocamos música, seja de câmara ou em orquestra, temos de fazer duas coisas muito importantes ao mesmo tempo. Uma é exprimir-nos – caso contrário não contribuimos para a experiência musical – e a outra é escutar os outros músicos, faceta indispensável para se fazer música. (...) A arte de tocar música é a arte de simultaneamente tocar e escutar, sendo que uma reforça a outra. Isto passa-se tanto a nível individual como colectivo: a execução é valorizada pela escuta e uma voz é valorizada pela outra. Esta qualidade dialógica, inerente à música, foi a principal razão que nos levou a fundar uma orquestra (Barenboim, 2009:70).*

Esta frase do grande pianista Barenboim, descrevendo o sentido da organização de uma orquestra, pode aplicar-se à relevância pedagógica que encontramos na realização do trabalho de projecto: uma importância fulcral da individualidade de cada um mas, simultaneamente, a atenção ao colectivo que é tecido de outros, de modo a que se possa realizar e dar sentido à tarefa ou à obra de arte. É a ressonância da nossa voz nos outros que dá sentido e qualidade à execução no colectivo. Como se o outro fosse a caixa de ressonância do nosso próprio ser.

O objectivo deste trabalho é demonstrar a importância da introdução da metodologia de trabalho de projecto desde os primeiros anos, como forma de promover propostas de qualidade para a educação de infância. Em “pano de fundo” o presente trabalho é ilustrativo, também, da aplicação da metodologia de trabalho de projecto entre formadores de formadores, com sensibilidades e competências diversificadas que, ao longo dos últimos anos, têm vindo a “colocar andaimas”<sup>1</sup> através de projectos realizados no âmbito da prática profissional supervisionada no contexto de uma instituição de formação de professores e educadores.

As pesquisas dos anos 70 demonstraram que, se a educação de infância (0-6 anos) não for de qualidade, causa limitado impacto no desenvolvimento ulterior da criança, tornando-se uma oportunidade perdida. Os estudos de Bairrão Ruivo em Portugal (Ruivo, 1998), foram evidenciando este facto, nomeadamente no que toca ao impacto na mudança das condições socio-educativas dos grupos mais desfavorecidos (Bairrão, in Vasconcelos, 2005). Sendo o âmbito deste trabalho o grupo etário dos 3 aos 6 anos, não podemos deixar de afirmar um olhar mais abrangente, que se prende com uma visão/concepção de infância dos 0 aos 12 anos (Alarcão, 2008; Vasconcelos, 2008): uma infância não segmentada em etapas e serviços, mas entendida como um *continuum* coerente, em que escolas e professores se articulem entre si e elaborem propostas curriculares que possam abranger os diferentes níveis educativos de um modo articulado. O trabalho de projecto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata* (Katz, 2004).

---

<sup>1</sup> O conceito de “scaffolding” (pôr/colocar andaimas) foi introduzido por Wood, Bruner e Ross em 1976 (Vasconcelos, 2000) para indicar situações apoiadas por adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competências e saber.

## 1. Aprendizagem e Trabalho de Projecto: fundamentos

Partindo do princípio de que é necessário um “olhar interdisciplinar” face ao real (Morin, 2002), uma vez que os novos saberes são “transdisciplinares” (Nicolescu, 2000), e do facto da prática educativa promover um real desenvolvimento intelectual se apresentar complexidade não apenas para a criança mas também para o adulto (Vasconcelos, 1993), iremos descrever as potencialidades e desafios oferecidos pela modalidade de trabalho de projecto nas primeiras idades. Esta metodologia pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1º ciclo do ensino básico. Consideramos ainda ser possível introduzir *uma orientação para o trabalho de projecto* na acção pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos. O educador deve ser capaz de entender o “nicho ecológico” no qual a criança se foi desenvolvendo (David, 1998, in Edwards et al., 2004:88), e pensar ecologicamente o desenvolvimento e a sala de actividades como fonte de suporte para a criança em situação de aprendizagem – um “sistema de actividade” no qual decorrem interações múltiplas.

Independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos jardins de infância ou pelas escolas do 1º ciclo, acreditamos que uma metodologia comum de trabalho de projecto em sala de actividades (Katz e Chard, 1997, 2009), poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento. O trabalho de Gama e Castro e Rangel (2004) demonstra como esta articulação se pode fazer introduzindo, de uma forma comum aos diferentes ciclos e níveis educativos, o trabalho em redor de um mesmo projecto, em que cada nível etário assume tarefas ou vertentes de trabalho que porá em comum com as outras crianças, todos contribuindo, assim, para um projecto colectivo, numa articulação entre ciclos. Insistimos no conceito de *aprendizagem em espiral* de Bruner: “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja

relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (Bruner, 1960, in Marques, 2002:2). Estes tópicos podem ser posteriormente retomados e aprofundados. Roldão afirma:

*O currículo em espiral de Bruner é, segundo este autor, fundamentado pela caracterização do desenvolvimento dos estádios. No entanto, esta fundamentação é vista como uma orientação para adaptar estratégias de ensino aos diferentes modos de ver o mundo em diferentes idades e não para seleccionar ou excluir conteúdos ou conceitos. Os desenvolvimentistas interpretam a teoria de modo diferente, relacionando a natureza e o nível da abstracção dos conteúdos com os processos mentais que funcionam ou não num dado estádio. Dão especial importância à hierarquia dos estádios enquanto Bruner, apesar de ter também estabelecido uma sequência de estádios, se preocupa mais com a especificidade qualitativa da compreensão das crianças em cada fase (Roldão, 1994: 63).*

Marques, ao descrever a Pedagogia de Jerome Bruner, conclui:

*Bruner considera que as crianças possuem quatro características congénitas, por ele chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender. São elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. A curiosidade é uma característica facilmente observável em todas as crianças. Por ser tão comum, Bruner considera que a curiosidade é uma característica que define a espécie humana. A procura de competência também pode ser observada em todas as crianças, as quais procuram imitar o que os mais velhos fazem, com o objectivo de poderem reproduzir e recriar esses comportamentos e competências. A reciprocidade também é uma característica presente nos humanos. Envolve a*



*profunda necessidade de responder aos outros e de operar, em conjunto com os outros, para alcançar objectivos comuns. Por fim, a narrativa, entendida como a predisposição para criar relatos e narrativas da nossa própria experiência, como objectivo de transmitir essa experiência aos outros. É a narrativa que permite a partilha das experiências, por isso, é tão importante no processo de aprendizagem. Com a narrativa torna-se possível a partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que integrem as diferenças de significado e de interpretação (Marques, 2002:4).*

Iremos entender ao longo do presente trabalho como estas características – *curiosidade, procura de competência, reciprocidade e narrativa* – estão subjacentes e são resultantes do trabalho de projecto com as crianças.

## 2. Um pouco de história...

Gostaríamos de ir às raízes do trabalho de projecto e falar sobre a metodologia de trabalho de projecto na sala de actividades. Demonstraremos que, para desenvolver esta metodologia de trabalho com as crianças, o educador ou o professor não pode deixar de a usar também, de modo consistente, no seu trabalho em equipa pedagógica (incluindo o pessoal auxiliar ou outros agentes educativos) ou na forma como os pais são envolvidos pedagogicamente na instituição. Trata-se de um “método de trabalho” que atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas.

A “metodologia de trabalho de projecto” com crianças tem uma longa tradição pedagógica em Portugal. O “Método de Projectos” foi primeiro desenvolvido em escolas do 1º ciclo por W. Kilpatrick nos Estados Unidos, em 1918, sendo de salientar que Kilpatrick era discípulo e formando de John Dewey. Assim, o “método de

projectos” surge intrinsecamente ligado ao Movimento da *Progressive Education* que, nos Estados Unidos, correspondeu ao *Movimento da Educação Nova* na Europa. O método de projectos foi ainda introduzido no Reino Unido pela psicóloga Susan Isaacs com interessantes intervenções nas “nursery schools” inglesas dos anos 60 (Isaacs, 1933, 1966). Em 1943 foi pela primeira vez divulgado em Portugal pela grande pedagoga Irene Lisboa no seu magistral livrinho *Modernas Tendências de Educação*.



Afirmava então Irene Lisboa: “Cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (1943:90). Muito mais tarde, após o 25 de Abril de 1974, um Curso de Formação de Formadores desenvolvido no âmbito do antigo GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, 1975), re-introduziu a metodologia de Trabalho de Projecto, envolvendo

docentes de todos os graus de ensino (incluindo pré-escolar). Este curso foi animado por docentes do Instituto de Educação da Universidade de Estocolmo e por conhecidos pedagogos portugueses tais como Luiza Cortesão, Manuela Malpique, Maria de Jesus Lima e Milice Ribeiro dos Santos. Foi a partir desta experiência que um grupo de educadoras de infância, então destacadas na delegação norte da Direcção-Geral do Ensino Básico (Dora Vigário, Ana Garrett, Angélica Castro Rodrigues entre outras), começou a dinamizar os recém-formados jardins de infância oficiais ("rede pública"), orientando-os para a utilização desta metodologia de trabalho. A par desta inovação na rede pública de jardins de infância, no âmbito do trabalho que já vinha a ser feito no Movimento da Escola Moderna (MEM), desde os anos 60, Sérgio Niza (1996) descreve amplamente os "projectos" como fazendo parte intrínseca do modelo pedagógico do MEM, reportando a sua concepção a uma perspectiva sócio-cultural do desenvolvimento (Vygotsky, 1978). No início dos anos 90 começou também a ser divulgado o trabalho que as escolas de Reggio Emilia (Itália) faziam no âmbito desta metodologia de trabalho, com uma forte atenção às artes, consideradas *as cem linguagens da criança* (Vasconcelos, 1994). Nesta sequência é traduzido para português o conhecido livro de Lilian Katz e Sylvia Chard, publicado originariamente em 1987, com o título *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância* (Gulbenkian, 1997). No ano seguinte, numa publicação elaborada pelo Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (DEB, 1998) Vasconcelos (1998), descreve a metodologia de trabalho de projecto como um possível instrumento de suporte à implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997). Cerca de dez anos depois, uma nova edição (revista e aumentada) do livro de Katz e Chard é publicada pela Fundação Gulbenkian, com o título *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância* (2009).

### 3. Projecto como abordagem pedagógica centrada em problemas

Neste contexto pedagógico específico, o trabalho de projecto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou "um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico" (Katz e Chard, 1989:2) ou, melhor ainda, "uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados" (Leite, Malpique e Santos, 1989:140). Reportando-nos à perspectiva existencialista de Sartre dos anos 60, "projecto é a afirmação do ser humano pela acção", o que implica, no contexto actual, que as crianças estão *em projecto* sendo, simultaneamente, "autoras de si próprias". Reafirmando a perspectiva socio-construtivista, o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente. Os processos de "negociação" e "consenso" preconizados por Bruner (1986) tornam-se imprescindíveis à prossecução da metodologia de trabalho de projecto com os mais pequenos. Ousamos ainda afirmar que *o projecto*, pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978<sup>2</sup>), permitindo trocas e transacções elaboradas (Bruner, 1990<sup>3</sup>), capazes de uma acção mútua emergente. Podemos concluir que, através do trabalho de projecto, a criança "se move adiante do seu próprio desenvolvimento" (Vygotsky, 1978).

<sup>2</sup> Vygotsky descreve a "zona de desenvolvimento próximo como a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado pela resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes" (Vygotsky, 1978:26).

<sup>3</sup> Bruner afirma que uma transacção corresponde a "trocas que se baseiam numa partilha mútua de adquiridos e crenças sobre o que é o mundo, como funciona a mente, aquilo que estamos prontos a fazer, e como a comunicação se deve processar" (Bruner, 1990:81).

#### 4. Uma alternativa às perspectivas “académicas” e “escolarizantes”

Salientando a diferença entre uma educação de infância “escolarizante” e uma educação de infância “intelectual” afirmamos que o trabalho de projecto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, *simultaneamente*, dos seus educadores ou professores. Tomamos aqui a acepção de desenvolvimento intelectual definida por Katz e Chard, de modo a englobar não apenas os conhecimentos e capacidades, mas também “a sensibilidade emocional, moral e estética das crianças” (1997:4). As crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender. Katz (2004) afirma que as experiências de carácter “intelectual”, tomadas na acepção acima indicada, fortalecem as disposições inatas da criança para:

- fazer sentido da sua própria experiência;
- colocar hipóteses, analisar, elaborar conjecturas;
- ser curiosa;
- fazer previsões e verificá-las;
- ser empírica;
- persistir na resolução de problemas;
- tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer;
- antecipar os desejos dos outros, as suas reacções (usando disposições sociais).

Pelo contrário, e ainda segundo Katz (2004), o enfoque “académico” ou meramente “didáctico” incide em matérias que:

- não podem ser facilmente aprendidas através da descoberta, por exemplo, o alfabeto, a pontuação, a consciência fonológica;
- requerem cuidadosa instrução, repetição, prática que pode ser certa ou errada, correcta ou incorrecta, até se conseguir um completo domínio.

Um estudo de Seixas (2008) demonstrou que crianças em idade pré-escolar a quem era feito um ensino explícito de processos de identificação de morfemas na formação de palavras apresentavam uma significativa melhoria da sua consciência morfológica quando comparadas com crianças que aprendiam esses processos de uma forma tida por natural. Rosa (2009) salientou igualmente a consequência positiva de serem construídos, explicitamente, com as crianças, instrumentos de pensamento acerca da escrita que exigem considerações morfológicas. Nessas condições, as crianças passam a usar instrumentos preditivos que, de acordo com estudos anteriores (Rosa, 2003), são penosa e inconsistentemente adquiridos, até ao final da escolarização básica, na ausência de ensino explícito.

Estes estudos muito recentes demonstram a importância de intencionalizar os processos de leitura e escrita a partir dos primeiros anos. A memorização dos sons do alfabeto, usada em canções e lengas-lengas para os mais pequenos, serve de ajuda à construção de palavras e das sonoridades correspondentes. Temos vindo a alertar (Vasconcelos, 2008) para a importância de retomar, de forma intencional, o treino da memória nos anos pré-escolares. Parece-nos não haver nada a obstar a que, assumindo uma metodologia de trabalho de projecto, se possam intencionalizar, de modo articulado, globalizante e contextualizado, práticas que, podendo aparentar ser académicas, potenciam as aprendizagens.

O desenvolvimento intelectual é fortalecido quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que

sejam importantes para elas. Neste sentido insiste-se numa necessidade de metodologias de trabalho activas, construtivistas, que impliquem a criança em processos de investigação, de que é exemplo o trabalho de projecto, e que têm sido amplamente descritas (Katz e Chard, 1997, 2009; Vasconcelos, 1998). É nossa convicção que a metodologia de trabalho de projecto pode ser um “andaime” (Wood, Bruner e Ross, 1976; Vasconcelos, 2000<sup>4</sup>) visto, como dissemos atrás, o projecto trabalha na “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1978) das crianças.

Os educadores de Reggio Emilia, Itália, (Edwards, Gandini e Forman, 1999) salientam a importância do conflito cognitivo como forma de transformar os relacionamentos que as crianças têm com os seus colegas, e falam em processos de oposição, negociação, consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da premissa inicial. O conflito e a negociação tornam-se “forças propulsoras” do crescimento intelectual e social das crianças. A melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual das crianças será, então, colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões, não escolhendo apenas soluções uniformes ou estandardizadas. Enquanto profissionais competentes interrogamo-nos sobre o que existe no contexto que possa induzir uma criança ou grupos de crianças a uma estimulante conversa ou a uma provocadora investigação a este processo.

Loris Malaguzzi, o iniciador da experiência pedagógica de Reggio Emilia, insiste na necessidade de “activar as competências das crianças para construir significados” e acrescenta:

*Quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências... Todas as pessoas acabarão*

*por descobrir as forças e capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão... As crianças são capazes de autonomamente construir o significado das suas experiências – o papel do adulto sendo o de activar as competências das crianças para construir significados... Entre aprender e ensinar, nós (em Reggio Emilia) honramos a primeira; o fim de ensinar é proporcionar condições para aprender (Malaguzzi, in Edwards, Gandini e Forman, 1999:12).*

Margaret Donaldson, psicóloga escocesa, no seu reconhecido livro *Children's Minds* (1978) considera que, para que os seus poderes intelectuais possam desabrochar, a criança precisa de ganhar uma medida de controle sobre o seu próprio pensamento. Ora só o pode controlar tomando consciência dele. Para conseguir tal controle a criança deve aprender a mover-se para além dos limites do senso comum. É deste movimento que dependem as competências intelectuais mais complexas. Donaldson acrescenta:

*A essência da arte do professor reside em decidir que ajuda é necessária numa determinada circunstância e como é que esta pode ser melhor oferecida. Torna-se claro que, para tal, não há uma fórmula definida. Mas talvez algo de útil possa ser dito sobre as formas de ajuda que poderão ter mais valor (Donaldson, 1978:23).*

Não duvidamos que realizar projectos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento. Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se

---

<sup>4</sup> Vasconcelos, referindo-se ao trabalho de Bruner e seus associados no final dos anos 70, indica que “colocar andaimes sugere um processo transitório de apoio, adaptável às necessidades do edifício em construção” (Vasconcelos, 2000:8), reforçando que esta metáfora pode indicar aquilo que se pretende com uma fecunda intervenção pedagógica.

competentes, isto é “capazes de saber fazer em acção”. Faz sentido introduzir o conceito de *agência* formulado pelo sociólogo Giddens nos anos 90. Segundo Dunlop:

*o conceito de agência é multidimensional, inclui a definição de objectivos, sentido de intencionalidade, deliberação e avaliação, mas envolve o interface entre tudo isto no sentido do poder que um indivíduo tem de agir em diferentes contextos estruturais de acção. Isto implica que a criança se sinta activa, com um sentido do seu próprio poder (...), capaz de dar um contributo para a vida social (Dunlop, 2003:72).*

O trabalho de projecto, enquanto acção concebida e desenvolvida por um grupo leva-nos mais longe no conceito de agência da criança e convida-nos a introduzir uma mais recente conceptualização a que Edwards chama *agência relacional*:

*A agência relacional é a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objecto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objecto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de ser feito um trabalho para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em acção conjunta com o objecto. Oferece uma versão aumentada e desenvolvida do sentido de agência pessoal e, como capacidade, pode ser aprendida (Edwards, 2005:172).*

Acreditamos ser em contexto de trabalho de projecto que esta “agência relacional” se pode desenvolver e ser aprendida. Tornando as crianças *recurso* umas das outras, o educador também se torna um *recurso* e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros *recursos* de que necessitam para a prossecução dos seus projectos.



## 4. Desenvolvimento do Trabalho de Projecto

Num trabalho anterior (Vasconcelos, 1998), para o qual remetemos os leitores, descrevemos elaboradamente cada uma das fases do trabalho de projecto.

# Fase I

## Definição do problema

Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar: "Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência" (Munari, 1982, in Vasconcelos, 1998:139).

Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenharam, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto. Segundo Helms parte-se de um "conhecimento base" (2010:6) sobre o assunto: "o que sabemos". Pode fazer-se uma "teia inicial" com as crianças e o educador faz também a sua própria teia (ou contribui para a teia das crianças, ampliando-a). Os projectos apresentados nos capítulos seguintes demonstram formas diversificadas de elaboração de teias.

# Fase II

## Planificação e desenvolvimento do trabalho

Num trabalho sobre planificação, Vasconcelos (1991) refere que se considerarmos a palavra “planear” na sua raiz etimológica, chegamos à noção de “plano” que, enquanto adjectivo é “o designativo da superfície sobre a qual se pode assentar completamente uma recta em todas as direcções” (in Dicionário Prático Ilustrado). A raiz da palavra planear, portanto, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear. Numa *planificação não-linear*, após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – diagnóstico esse que não é estático, antes é dinâmico porque se vai reformulando mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas –, faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas (algumas delas podendo ser globalmente definidas como metas a atingir durante os anos pré-escolares). Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade?

Segundo Rinaldi há dois pontos de vista sobre planificação:

1. *uma planificação como uma forma de trabalho que estabelece antecipadamente os objectivos gerais e específicos para cada actividade, apresentando uma hierarquização desses objectivos;*
2. *uma planificação como uma forma de trabalho na qual os educadores estabelecem objectivos ou grandes intenções gerais mas não formulam objectivos específicos para cada projecto ou para cada actividade antecipadamente. Em vez disso formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores. A par destas hipóteses, formulam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expressos pelas crianças ao longo do projecto e inferidos pelos educadores ao longo do processo (Rinaldi, in Edwards et al., 1999:101-102).*

Os educadores de Reggio Emilia preconizam a segunda, um tipo de planificação não-linear, formulando hipóteses amplas “do que pode ser” e inferindo os objectivos atingidos à medida que os projectos se desenrolam. Pode-se posteriormente (fase IV), processar-se narrativas com carácter descritivo e avaliativo sobre o projecto no seu todo, ou sobre o desempenho de cada criança ao longo do projecto.

# Fase III

## Execução

As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. As teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo. As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objectos em grandes dimensões (o avião; o tractor; o foguetão...). Pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. Surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala.

Esta forma de trabalhar implica uma sala de actividades não organizada em “cantinhos” estáticos, estereotipados e redutores, mas em “oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2007, 2009), promovendo uma análise crítica e rigorosa dos espaços, do equipamento e dos materiais que introduzimos, tornando-se a sala de actividades e o próprio jardim de infância num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005; Vasconcelos, 2009).



# Fase IV

## Divulgação / Avaliação

Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente... Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. *Uma experiência culminante ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto*, como dizem os educadores de Reggio Emilia (Edwards et al. 1999). Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorados.

Na sua mais recente edição do livro sobre trabalho de projecto, Katz e Chard (2009) dão uma grande importância ao trabalho de *documentação* dos projectos. A documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Ao mesmo tempo que o educador está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, mediante a documentação, está a tornar o seu trabalho *transparente* (Hoyuelos, 2004, in Vasconcelos, 2009), sujeitando-o ao escrutínio dos seus pares, das famílias e da comunidade. Elaboram-se narrativas de aprendizagens (individuais e colectivas), os processos individuais das crianças (ou portefólios) são ilustrados com trabalhos realizados e que contenham alguma

informação sobre o desempenho e a evolução da criança ou o seu contributo específico para o projecto. Nos projectos que descrevemos a seguir procurámos ilustrar essas aprendizagens reportando os dizeres e as vozes das crianças de uma forma narrativa.

As fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta.

Pode coexistir mais do que um projecto na sala de actividades, desde que não se perca a unidade e faseamento de cada um deles, interrogando-nos enquanto educadores: As crianças estão *mesmo* a investigar, a criar teorias sobre as coisas, a experimentar essas teorias, comprovando-as ou re-elaborando-as?

## 5. Critérios de relevância dos projectos

Gostaríamos ainda de acrescentar que os educadores deverão encontrar *critérios de relevância* para a escolha dos projectos (Katz e Chard, 2009): o trabalho de projecto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando *saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social* (Katz e Chard, 1989). Essa activação de competências e correspondentes conteúdos de aprendizagem, de acordo com as linhas orientadoras da OCDE (2001) para a aprendizagem ao longo da vida, é feita de modo contextualizado e de uma forma curricularmente integrada. Numa linha construtivista, o trabalho de projecto permite "*sustained shared thinking*"<sup>5</sup> (pensamento partilhado sustentado), uma das características descritas por Siraj-Blatchford et al. (2002) que ilustram a qualidade da interacção pedagógica e que ampliam o desenvolvimento intelectual das crianças. Katz e Chard (1989) consideram que o trabalho de projecto ajuda a criança a desenvolver hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir.

Pensamos existir um outro *nível de relevância* a que, enquanto profissionais responsáveis, devemos estar atentos. Trata-se de apontar para *critérios de relevância cultural, social, ética e estética* nos projectos (Vasconcelos, 2009). Um projecto não é *neutro*: há valores subjacentes à escolha de um determinado tópico para um projecto em detrimento de outro. É importante que as crianças aprendam a ser *cidadãs* através dos projectos que realizam: criarem sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros – crianças diferentes, outros povos, outros contextos, numa real perspectiva intercultural –; que aprendam a usar recursos que sabem ser

limitados, que aprendam a reciclar, a preservar o ambiente que as rodeia, a ter consciência dos recursos limitados do planeta, da nossa acção enquanto cidadãos intervenientes e responsáveis, numa linha de desenvolvimento sustentável. Que a criança aprenda, através dos projectos, a transcender interesses imediatos e a fazer escolhas informadas e criteriosas. Que procure o "bom" e o "belo", sabendo que todos temos direito a usufruir dos mesmos.

Ainda segundo os educadores de Reggio Emilia:

*quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências... Todas as pessoas acabarão por descobrir a força e capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão (Edwards et al., 1999:57).*

A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros. Trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência. O grande desafio para os profissionais de educação será, então, o de tornarem as suas práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao

<sup>5</sup> O estudo de Siraj-Blatchford et al. (2002) demonstra que as pedagogias mais efectivas incluem o envolvimento da criança e do adulto, uma implicação cognitiva (co-construtiva) e o uso de técnicas tais como modelização, explicação, questionamento e canalização do interesse da criança para objectivos de aprendizagem socialmente desejáveis, sem interferir com a capacidade de a criança fazer escolhas livres.

longo da vida. É nossa convicção que uma real metodologia de trabalho de projecto contribui para este desabrochar da mente da criança, sobretudo daquela para quem a experiência pré-escolar se pode constituir factor de diminuição das desigualdades socio-educativas.

## 6. Porque falar em “tópicos” para projectos?

Helms, num trabalho recentemente publicado, insiste que “quanto mais estreito o tópico, mais aprofundado será o projecto (2010:5). cremos que esta distinção é crucial<sup>6</sup>: na nossa “gíria pedagógica” falamos em tema de um projecto e, ao elaborarmos as teias e chuvas de ideias (quer enquanto adultos, quer com as crianças) favorecemos um trabalho em extensão e não em profundidade. Um “tópico” é uma espécie de zoom a partir de um “tema”. Ora uma boa pesquisa é feita mais em profundidade e menos em extensão. Voltando a citar Helms:

*Um dos maiores determinantes da profundidade do trabalho com projectos é a adequação do tópico a ser investigado em profundidade. Existem directrizes básicas para a escolha de tópicos para crianças pequenas (Helm e Katz, 2000). Estas incluem escolher tópicos que sejam mais concretos do que abstractos e que coloquem as crianças em contacto com objectos concretos e reais que elas possam manipular, além de escolher tópicos que se relacionem com experiências prévias e procurar um local relacionado nas proximidades para que possam visitá-lo várias vezes. Tópicos com grande número de*

*artefactos aumentam a independência das crianças nas investigações. Existem outras directrizes gerais para aumentar a profundidade do trabalho com projectos. Uma estratégia é estreitar o foco de atenção. De modo geral, quanto mais estreito o tópico, mais aprofundado será o projecto (Helms, 2010:5).*

Se o tópico for específico e concreto as crianças são levadas a pensar mais minuciosa e aprofundadamente sobre aquilo que estão a pesquisar: “quando representam o que aprenderam, as suas representações também serão mais detalhadas, requerendo mais raciocínio para serem produzidas” (Helms, 2010:5).

O próprio educador se torna um “provocador”, se utilizarmos a terminologia de Reggio Emilia: introduz dissonâncias cognitivas, questiona assunções feitas pelas crianças, convida à experimentação e à reflexão, usa o humor e o contraditório, joga com os opostos.

Segundo Helms (2010:7) a grande diferença reside em o educador evitar as perguntas típicas tais como “o que é aquilo?” e “quantos...?” para verificar se as crianças sabem ou papagueiam a informação, concentrando-se, *ao contrário*, em perguntas de aprofundamento ou antevisão típicas do trabalho de projecto: “quem?”, “como?”, “onde?”, “de que forma?” “como poderá ser?”, “que pode acontecer se....?”

<sup>6</sup> A “luz” fez-se-nos num debate com futuros educadores em que um dos autores deste trabalho, Paulo Ferreira Rodrigues, foi à semântica das palavras para tornar claro que um “tópico” é muito mais específico do que um “tema” que, por definição, é mais abrangente.

## 7. Trabalho de projecto como instrumento de uma “Pedagogia de Fronteira”

Partimos do conceito de “fronteira” tal como é usado nas Ciências Sociais – “fronteira é aquilo que separa mas, também, o que faz a ponte e é ainda o habitat de que muitos fazem a sua morada” (André, 2007:173-174) e, também, de que:

*o que importa é captar a fenomenologia geral da vida de fronteira, a fluidez dos seus processos sociais, a criação constante de mapas mentais (...), a instabilidade, a transitoriedade e precariedade da vida social de fronteira (...) numa subjectividade participativa, orientada pelo sentido da comunidade (Sousa Santos, 2000:325).*

Reconhecemos o trabalho de projecto como instrumento de uma “pedagogia de fronteira” (Vasconcelos, 2009). A metodologia de projecto reconhece, “de forma radical, o conflito e a negociação como forças impulsionadoras do crescimento e do desenvolvimento” (Vasconcelos, 1998:154). O trabalho de projecto afirma uma criança investigadora, aposta no interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução de um problema – a *interdisciplinaridade* no sentido da inter-relação dos saberes –, aponta para os fins sociais da educação (como afirma Dewey no seu *Credo Pedagógico*<sup>7</sup>) e trabalha as fronteiras do currículo com projectos integradores, fazendo com que o currículo funcione como um sistema complexo e interactivo.

Sabemos que o conhecimento se constrói a partir de abordagens holísticas (o trabalho de projecto ilustra bem este princípio), sendo que a necessidade analítica emerge à medida que o grau de questionamento e a capacidade de encontrar respostas vai crescendo (Roldão, 2004). As disciplinas vão-se desenvolvendo através de processos analíticos especializados, não esquecendo o *todo* de que procuram um aprofundamento. Edwards & Mutton (2007), citando Konkola (2001), elaboram o conceito de “boundary zones” (zonas de fronteira) enquanto espaços neutros fora dos sistemas estabelecidos, onde as prioridades de cada uma das organizações (neste caso, das *disciplinas*) são respeitadas, mas novas maneiras de pensar podem emergir em discussões, de modo a constituir novos percursos, mais fluidos, responsivos, criando novos saberes e novas práticas. Os educadores e professores passam de “transmissores” de saberes a “criadores de possibilidades”, “provocadores” do desenvolvimento infantil, promovendo interacções significativas, numa “pedagogia responsiva” (Edwards, 2004<sup>8</sup>) que permite “aprendizagens expansivas” (Engeström, 1999<sup>9</sup>).

<sup>7</sup> “O Credo Pedagógico” de John Dewey está traduzido em língua portuguesa. Ver: *Cadernos de Educação de Infância*, nº9 (1989:10-15).

<sup>8</sup> “Uma prática responsiva ajuda na compreensão de visões estabelecidas de aprendizagem porque torna central a necessidade de examinar ou mesmo de contestar as interpretações do objecto, enquanto se trabalha dentro de um conjunto de valores profissionais (...). Reconhecendo a necessária fluidez da prática responsiva, por exemplo, as colaborações podem-se gerar com pessoas diversificadas e as próprias relações podem variar no decurso da acção” (Edwards, 2005:179).

<sup>9</sup> Segundo Engeström (1999) as “aprendizagens de carácter expansivo” envolvem a criação de novos saberes e de novas práticas para uma actividade que emerge de novo: quer dizer, a aprendizagem está impregnada e é constitutiva de transformação qualitativa de todo o sistema de actividade. São redes auto-organizadas de mútua cooperação e de competência distribuída que se orientam horizontalmente para produzirem profissionais (ou contextos de aprendizagem) mais flexíveis.

## 8. Fronteira, Transversalidade e Articulação Curricular

Etimologicamente, *articulação* indica “juntarem-se dois ou mais elementos para formar um conjunto”, “trabalhar os vários níveis do sistema ecológico”. Segundo Fthenakis (2002) articular implica reforçar a competência de aprender a aprender como organizar o seu próprio conhecimento e como usá-lo para a resolução de problemas e em situações de responsabilidade social. Daí entendermos que o trabalho de projecto, por definição intrínseca, não possa existir sem articulação entre saberes e, simultaneamente, sem o seu aprofundamento.

Roldão (2004) afirma que o conhecimento se constrói a partir de abordagens holísticas. A necessidade analítica emerge à medida que o grau de questionamento e a capacidade de encontrar respostas vai crescendo. As disciplinas não são mais do que “novas lentes de análise” (Roldão, 2004:67), sendo que cada disciplina se desenvolve através de processos analíticos especializados. As “novas lentes de análise” trazem especificidade mais aguda no campo epistemológico: a compreensão da complexidade requer o cruzamento de outras lentes e a incorporação de olhares, para regressar ao holístico: o olhar inicial era *sincrético*; o novo olhar é *holístico*. Continuando a referir-nos ao pensamento de Roldão, se a questão for desdobrada em *análises específicas* (que a autora considera serem as *lentes de aproximação*), essas análises tornam-se *operativas na compreensão*, se o sujeito da aprendizagem for capaz, de novo, de *as articular umas com as outras* (2004:66).

Assumimos, necessariamente, a *prática de trabalho de projecto* como um campo de tensões e contradições mas,

simultaneamente, como um sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um *novo* conhecimento que é, necessariamente, *transdisciplinar*. Aprender a trabalhar por projectos deve, pois, contemplar esta capacidade de interpretar e abordar problemas, de contestar interpretações, lendo o ambiente (numa verdadeira “prática etnografada”), procurando recursos locais, negociando significados. *Aprender para, aprender em, e aprender com*, confluem na prática, sendo que a aprendizagem se torna simultaneamente pessoal e organizacional. Ao constatarmos a pressão para uma “academização” ou “escolarização” da educação de infância, mais nos parece decisivo que os educadores escolham fazer trabalho de projecto com as crianças.

Esperamos que esta publicação, em boa hora acolhida pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) seja um contributo para a elaboração de trabalho de projecto no quotidiano dos jardins de infância e nas escolas do 1º ciclo. Ao experimentar com a necessária profundidade esta metodologia de trabalho, os educadores e professores considerarão irrelevantes as “fichas” que as crianças reproduzem mecanicamente, os “cadernos” de actividades pré-estabelecidas, algumas “rotinas” sem sentido, as práticas mecânicas ou tecnocráticas centradas no educador. *As crianças merecem mais*. Os educadores e os professores assumirão o seu papel enquanto “intelectuais do currículo”, e não meros executores de tarefas definidas por outros que, necessariamente, impedirão as crianças de construir o seu próprio conhecimento.

Terminamos, ousando recriar a citação inicial de Baremboim: Esta *qualidade dialógica* [inerente ao trabalho de projecto] foi a principal razão que nos levou à descrição e reflexão sobre projectos realizados no âmbito das práticas pedagógicas dos nossos alunos de Formação Inicial, enquadradas pelos respectivos orientadores cooperantes. Os capítulos seguintes desta publicação, no âmbito da tradição curricular integrada e globalizante da educação de infância, procuram uma coerência para as publicações da DGIDC que aprofundam as dimensões da Língua Materna, Matemática, Ciências e Artes<sup>10</sup>. Os projectos a seguir apresentados serão analisados e reflectidos à luz de saberes disciplinares concretos e definidos, não perdendo, nesse processo, a qualidade de integração curricular inerente à pedagogia de projecto.




---

<sup>10</sup> São as seguintes as publicações a que nos referimos:  
 Sim-Sim, I., Silva, A.C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: DGIDC.  
 Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita*. Lisboa: DGIDC.  
 Castro, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: DGIDC.  
 Mendes, M. F. e Delgado, C.C. (2008). *Geometria*. Lisboa: DGIDC.  
 Martins, I.P. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: DGIDC.  
 Godinho, J. C. e Brito, M.J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: DGIDC

# Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. (Coord.) (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- ANDRÉ, J. M. (2007). Identidade(s) e Multiculturalismo: Os desafios da mestiçagem às Igrejas do presente. In A. Borges (Coord.). *Deus no Século XXI e o Futuro do Cristianismo* (pp. 151-196). Porto: Campo de Letras.
- BAIRRÃO RUIVO, J. (2005). Prefácio. In T. Vasconcelos. *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: ASA.
- BAIRRÃO RUIVO, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da educação pré-escolar em Portugal. In DEB. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARENBOIM, D. (2009). *Está tudo ligado: O poder da Música*. Lisboa: Bizâncio.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CASTRO, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: DGIDC.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997a). *Educação Pré-Escolar: Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEWEY, J. (1897/1989). O Meu Credo Pedagógico. Tradução in: *Cadernos de Educação de Infância*, 9: 10-15.
- DONALDSON, M. (1978). *Children's Minds*. New York: W.W. Norton & Company.

- DUNLOP, A-W. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Research Monograph Series*, 1: 67-86.
- EDWARDS, A. (2005). Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43: 168-182.
- EDWARDS, A. (2004). Understanding context, understanding practice in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, V. 12, 1:85-101.
- EDWARDS, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ENGSTRÖM, Y. (1999). Activity Theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen e R-L Punamäki (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FTHENAKIS, T. (2002). *Trends and perspectives in early childhood education. Reconceptualizing early childhood education from an international point of view*. Comunicação proferida na 3ª Conferência da «Pacific Early Childhood Education and Research Association». Shanghai, China: 22-25 Julho, 2002.
- GAMA e CASTRO, T. e Rangel, M. (2004). Jardim de Infância/1º Ciclo. Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6: 135-149.
- GODINHO, J. C. e Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- HELMS J. (2010). Como aprofundar o trabalho com projectos. *Pátio: Educação Infantil*, 22. Ano VIII: Janeiro/Março 2010: 4-7.
- HELMS, J. H e Beneke, S. (2005). *O Poder dos Projectos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ISAACS, S. (1966). *Intellectual Growth in Young Children*. New York: Schocken Books.
- ISAACS, S. (1933). *Social Development in Young Children*. London: Routledge.
- KATZ, L. (2004). *Perspectivas sobre a qualidade de programas para a infância*. Conferência na Escola Superior de Educação de Lisboa, 16 de Outubro de 2004.
- KATZ, L. e Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, E., Malpique, M. e Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- LISBOA, I. (1943). *Modernas Tendências da Educação*. Lisboa: Cosmos.
- MARQUES, R. (2002). A Pedagogia de Jerome Bruner. In R. Marques. *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Editora.
- MARTINS, I. P. et. al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: DGIDC.
- MATA, L. (2008). *À Descoberta da Escrita*. Lisboa: DGIDC.
- MENDES, M. F. e Delgado, C. C. (2008). *Geometria*. Lisboa: DGIDC.
- MORIN, E. (2002). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.
- NICOLESCU, B. (2000). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin.
- NIZA, S. (1996). O modelo curricular da educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-156). Porto: Porto Editora.



- OCDE (2001). Acessível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (definição e selecção de competências base).
- OLIVEIRA-Formosinho, J. (Org.) (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: DGIDC.
- OLIVEIRA-Formosinho, J. (Org.) (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando aprendizagens*. Lisboa: DGIDC.
- ROLDÃO, M. C. (2004). Transversalidade e especificidade no currículo: Como se constrói o conhecimento? *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6: 61-72.
- ROLDÃO, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. Lisboa: IIE.
- ROSA, J. (2008). *Morfemas por um fio*. Lição apresentada no concurso de Provas Públicas para recrutamento de um Professor-Coordenador na Escola Superior de Educação de Lisboa (DR, 2ª Série, 118, 20 Junho, 2008).
- ROSA, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Oxford Brookes University.
- SEIXAS, C. (2008). *O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em Crianças de 5 Anos*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Educação de Infância. Universidade do Algarve / Escola Superior de Educação de Lisboa.
- SIM-SIM, I., Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. e Bell, D. (2002, Junho). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Research Report nº 356. London, UK: Department for Education and Skills.
- SOUSA SANTOS, B. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.
- VASCONCELOS, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto.
- VASCONCELOS, T. (2008, Outubro). Do treino da memória na educação de infância. *Revista Dois Pontos*: p. 46.
- VASCONCELOS, T. (2007, Fevereiro). Do discurso dos "Cantinhos" ao discurso da "Oficina". *Revista Dois Pontos*: p. 48.
- VASCONCELOS, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: ASA.
- VASCONCELOS, T. (2000). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de scaffolding (pôr, colocar andaimes). Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 2: 7-24.
- VASCONCELOS, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (123-158). Lisboa: DEB.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: Prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (1994). Reggio Emilia, Itália. Relato de uma Visita de Estudo. *Cadernos de Educação de Infância*, 32 (Out-Nov-Dez): 40-45.
- VASCONCELOS, T. (1993). Entre educadores e crianças: das malhas que a educação pré-escolar tece. *Inovação*, 6: 83-95.
- VASCONCELOS, T. (1991). Planear: Visões de Futuro. *Cadernos de educação de Infância*, 17-18: 44-47.
- YIGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WOOD, D, Bruner, J. e Ross, G. (1976). The role of tutoring in problema solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.

# CAPÍTULO 2

**Proyecto**

*Arco-Íris*

**Jardim de infância** - Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)

**Localização:** Lisboa

**Grupo:** 23 crianças com 4 anos

As crianças em idade pré-escolar são extremamente curiosas e têm uma grande vontade, e até mesmo necessidade, de descobrir e de dar sentido ao mundo à sua volta. Muitos fenómenos naturais são, por isso motivo de deslumbramento para as crianças. Neste caso, o relato da observação de um arco-íris foi o pretexto que desencadeou este projecto, no qual foram realizadas, de uma forma integrada, actividades que conduziram a aprendizagens com incidência privilegiada nas áreas do **Conhecimento do Mundo** e da **Expressão e Comunicação** – domínios da **Expressão Plástica** e da **Expressão Dramática**.

### **Situação desencadeadora**

O projecto surgiu num momento de partilha de notícias em grande grupo, quando uma das crianças disse: “Quando fui levar o meu primo Luís à escola vi o arco-íris”. Na sequência deste comentário, várias crianças manifestaram-se com entusiasmo sobre o fenómeno arco-íris, dizendo que também já o tinham visto e que era muito bonito.

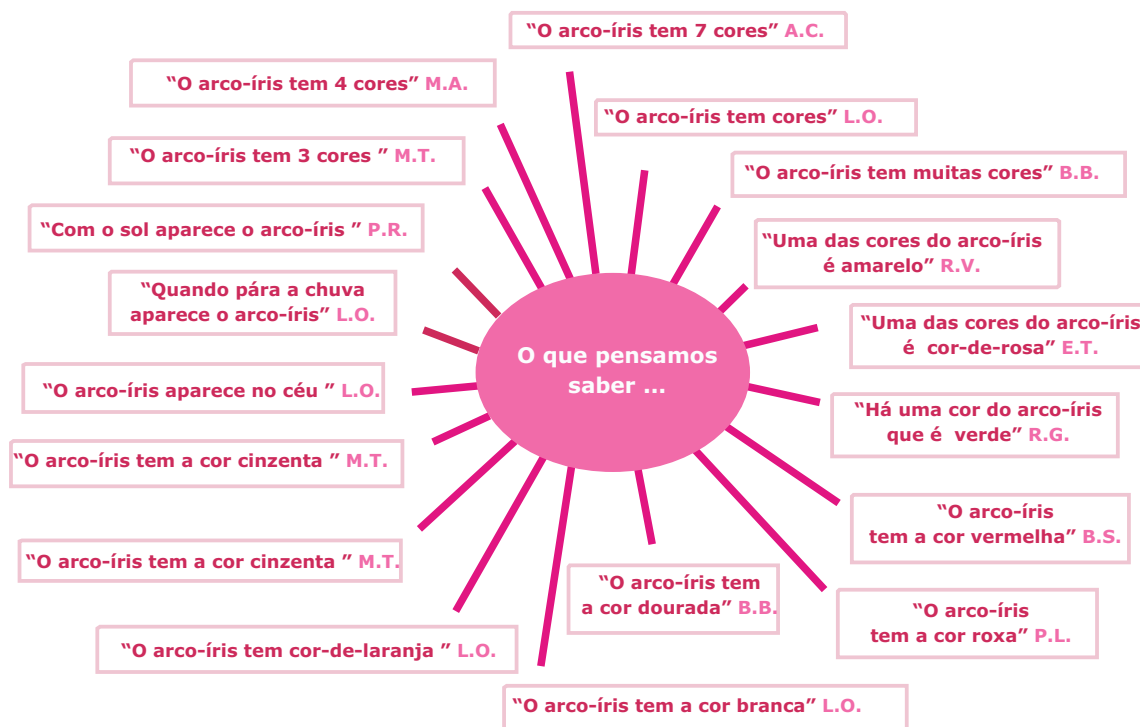
Tornou-se evidente o interesse das crianças pelo tópico e a educadora interveio provocando o questionamento e a discussão e, assim, estimulando a curiosidade do grupo. Todos queriam desvendar os mistérios do arco-íris “Quantas cores tem o arco-íris?”; “Quais são as cores do arco-íris?”; “Porque é que o arco-íris aparece?”, foram algumas das questões colocadas. Estavam assim criadas as condições para iniciar o projecto a que se chamou, “Arco-íris”.

## Questões de base que sustentam o projecto

Após a decisão de iniciar este projecto, a educadora questionou o grupo relativamente a este fenómeno natural perguntando o que já sabiam sobre o arco-íris. Muitas crianças sabiam “muitas coisas” sobre o fenómeno e mostraram grande interesse em comunicá-las aos outros.

A “chuva de ideias”, resultante dos diferentes contributos, foi registada pela educadora. Era grande a diversidade de opiniões quanto ao número de cores e às cores que constituíam o arco-íris.: “Mas afinal o arco-íris tem 3, 4 ou 7 cores?”; “Tem as cores todas que vocês disseram ou só tem algumas?”; “Aparece com o sol, aparece com a chuva... mas que grande mistério!”, comentou a educadora.

Depois de alguma discussão concluíram, então, que nem todas as suas ideias iniciais estariam correctas e concordaram em colocar, no centro da chuva de ideias, “O que pensamos saber” em vez de, “O que sabemos”.



## Áreas de conteúdo com maior incidência

Face às características do grupo e do fenómeno a investigar, todas as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) foram abordadas tendo, no entanto, sido privilegiadas as áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e, na área da Expressão e Comunicação, os domínios da Expressão Plástica e da Expressão Dramática.

## Grandes intenções do projecto

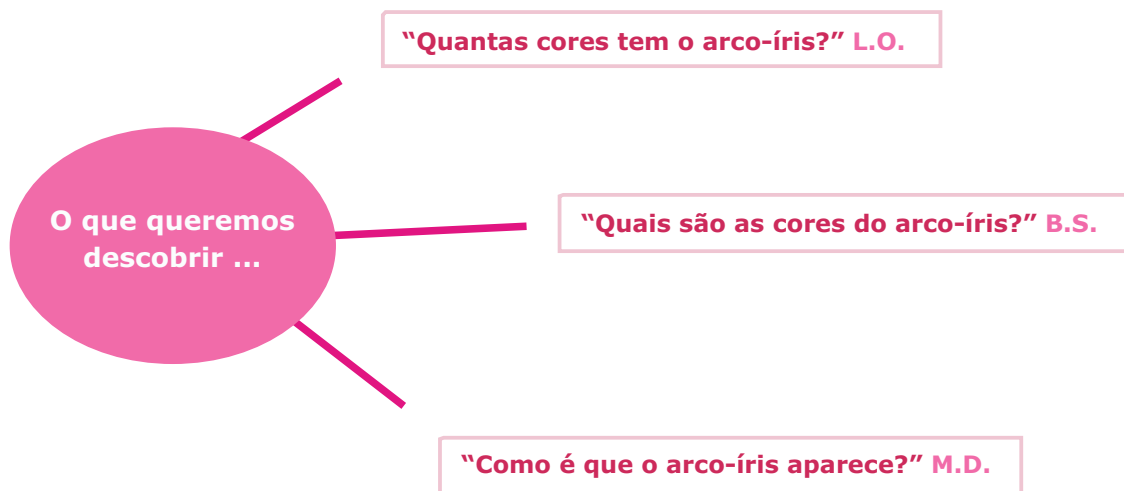
Entendeu-se que o tópico interessava ao grande grupo, estava adequado ao contexto e oferecia um interessante potencial para envolver as famílias, pelo que de imediato se formularam as grandes intenções:

- Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa, a partir do estudo do fenómeno do arco-íris;
- Explorar diferentes técnicas de expressão plástica, nomeadamente, para a descoberta da formação das cores;
- Proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entreaajuda e na solidariedade;
- Envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade educativa.

# Fase I

## Definição do Problema

Questionando as crianças acerca do que afinal gostariam de saber/descobrir sobre o arco-íris, surgiram as três perguntas fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projecto.

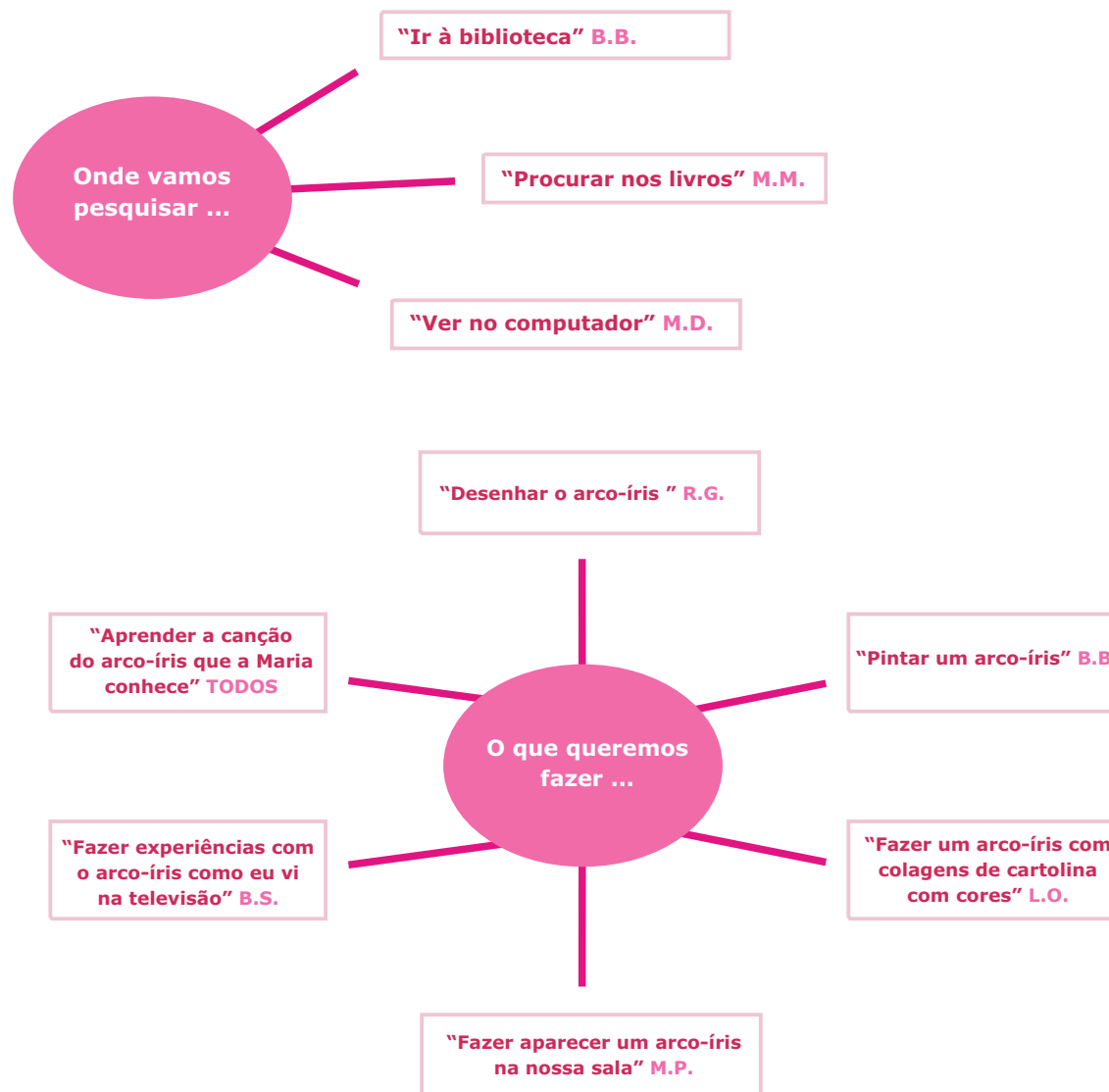


# Fase II

## Planificação e desenvolvimento do trabalho

Para as perguntas “como” e “onde” poderiam pesquisar e encontrar resposta para as dúvidas sobre o arco-íris foram apresentadas três sugestões:

A educadora sugeriu também que pedissem ajuda aos pais, pois estes poderiam colaborar na procura em livros e propor outras ideias. Foi escrita uma notícia para colocar no placar que se encontrava à entrada da sala informando sobre o início do projecto, expondo a planificação feita em grupo e solicitando colaboração. Depois de terem decidido onde iriam pesquisar, foi-lhes perguntado o que gostariam de fazer sobre o arco-íris. Estas foram as propostas das crianças:



# Fase III

## Execução

A procura de respostas para as questões foi realizada em pequenos grupos, consoante os interesses individuais de cada criança.

As actividades iniciaram-se com a consulta de livros trazidos por duas crianças que pesquisaram em casa com os pais. Na sala, o computador foi um recurso utilizado, tendo a educadora com um pequeno grupo feito várias pesquisas na internet.

O computador revelou ser um instrumento de trabalho muito atractivo, pois todos se mantiveram muito envolvidos na sua exploração. A pesquisa na Internet permitiu confirmar as respostas que já tinham sido obtidas a partir da consulta dos livros e observar imagens do arco-íris em diversas situações. Nesta actividade foi necessário e fundamental cada criança esperar pela sua vez para escrever, usando o teclado, e manipular o rato.

Ao realizarem a pesquisa na internet, encontraram a fotografia de uma ave semelhante a um papagaio. O espanto das crianças foi aproveitado pela educadora para as levar a uma observação mais cuidada e a estabelecer relações, questionando-as: “Se nós escrevemos a palavra arco-íris, para procurarmos imagens sobre o arco-íris, por que é que terá aparecido aqui a fotografia de uma ave?”. Foram, então, motivadas a observar com cuidado e a tentar explicar por que terá aparecido aquela fotografia. Ao clicar na imagem descobriram que essa ave se chamava “Lóris arco-íris” porque a sua plumagem era muito colorida.

Foi combinado que todos comunicariam o resultado das suas pesquisas na reunião de grupo. Para tal, foram distribuídas tarefas tendo sido feito um pequeno registo



### A Comunicação...

*Não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança “traz” de casa, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns (DEB, 1997).*

do que iam dizer. Mantinham-se, assim, as restantes crianças informadas sobre a evolução do projecto.

Nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projecto são distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e de saberes-fazer. Nos momentos de partilha foi incentivado e valorizado o esforço de cada criança para transmitir o que aprendeu.

No final da comunicação a educadora cantou a canção “Eu sei o segredo do arco-íris”, que desvendava as suas cores, uma canção que as crianças queriam aprender e que mais tarde lhes ensinou.



# Fase III

## Execução



As aprendizagens iam sendo reveladas através dos desenhos e pinturas que realizavam, quase sempre, por iniciativa própria. Utilizavam os diferentes materiais disponíveis como lápis de cor e de cera, canetas de feltro, guaches, etc. Através dessas produções, tornou-se evidente que as crianças aprenderam a ordem correcta das cores do arco-íris.

Muitas quiseram representar o arco-íris com cartolinas coloridas. Como forma de estimular a cooperação, a entreaajuda, o saber estar em grupo e a partilha de materiais, também neste tipo de actividade foi proposto que trabalhassem em pequenos grupos.

### Envolvimento das famílias...

O envolvimento directo das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projectos em sala de actividades, constituindo um recurso valioso.

Como um dos desejos era "fazer aparecer um arco-íris na sala!", foi convidado o pai de uma das crianças para concretizar esse desejo e, assim, dar início à realização de actividades de natureza experimental.

Com a sala escurecida, o pai fez incidir sobre um prisma a luz emitida por uma lanterna, tendo-se obtido uma mancha colorida na parede, resultante da decomposição da luz branca nas sete cores que constituem o espectro da luz visível, observáveis no fenómeno do arco-íris. O "aparecimento do arco-íris na sala" foi uma experiência vivenciada com grande entusiasmo e muitas crianças revelaram de imediato interesse em explorar o



fenómeno por elas próprias.

Também a mãe da M.T. veio à sala de actividades contar a lenda do arco-íris e propôs, ainda, a utilização de uma técnica de expressão plástica com as cores do arco-íris: a "técnica da borboleta".

A proposta de "fazer a técnica da borboleta com as cores do arco-íris" permitiu às crianças vivenciarem o processo de formação das cores secundárias através da mistura das cores primárias (neste caso de forma aleatória), e potenciou a sua posterior exploração através de diferentes técnicas de expressão plástica.

# Fase III

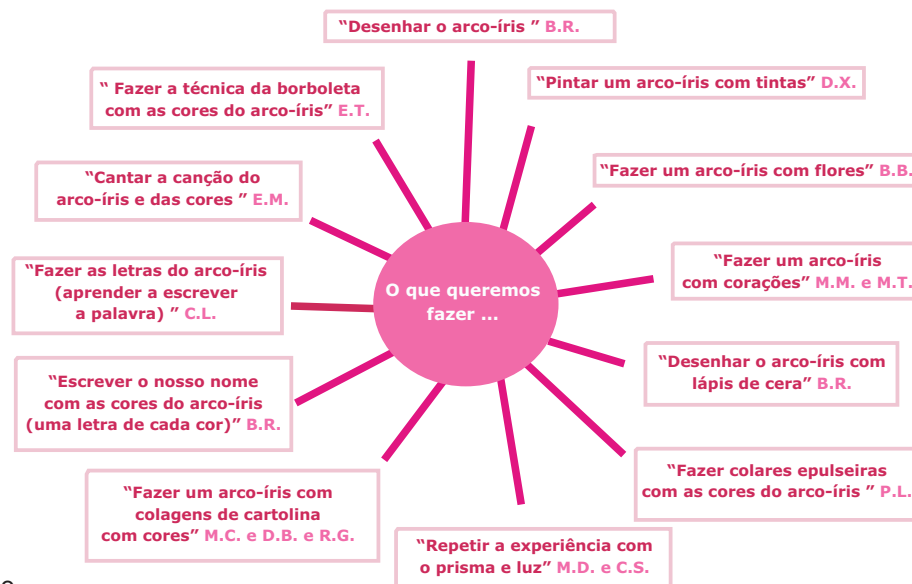
## Execução

### Balanço intermédio - Um segundo "fôlego"

Como a maioria das propostas iniciais já havia sido realizada, decidiu-se, nesta altura, fazer um balanço do projecto. As crianças surpreenderam a educadora com mais iniciativas e propostas o que significava interesse em continuar.

Construiu-se uma nova teia, contendo as novas ideias e mantendo propostas anteriores que alguns meninos queriam ainda explorar.

Esta chuva de propostas deu um novo fôlego ao projecto.



Na sequência da demonstração já anteriormente efectuada, utilizando prismas, e que permitiu projectar na parede uma mancha com as cores do arco-íris, as crianças quiseram elas próprias fazer a exploração de prismas utilizando agora a luz solar. Livremente, exploraram vários prismas e compararam as manchas projectadas na parede. Verificaram, assim, que o modo como a luz incide no prisma afecta a mancha luminosa obtida e esforçaram-se para encontrar a orientação adequada do prisma que permitia a obtenção de uma mancha irisada, ou seja, uma mancha com as cores do arco-íris.

Foi ainda com grande entusiasmo que o grupo de crianças descobriu que, utilizando discos compactos (CD), era também possível obter uma mancha colorida projectada na parede, desde que estes fossem orientados convenientemente relativamente à luz solar.

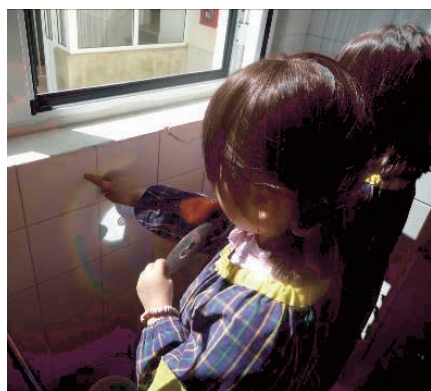
# Fase III

## Execução

Actividades exploratórias como as desenvolvidas durante este projecto, revelam-se importantes para a aquisição de conhecimentos como o facto de o arco-íris ter sete cores ou de a luz branca poder ser decomposta. Para além disso, este tipo de actividades é também essencial para o desenvolvimento de competências/processos científicos como a observação, a classificação e a comunicação e, igualmente, para a aquisição de atitudes como a curiosidade, o espírito crítico, a cooperação ou a perseverança, importantes para o desenvolvimento futuro das crianças.

### Ciência é...

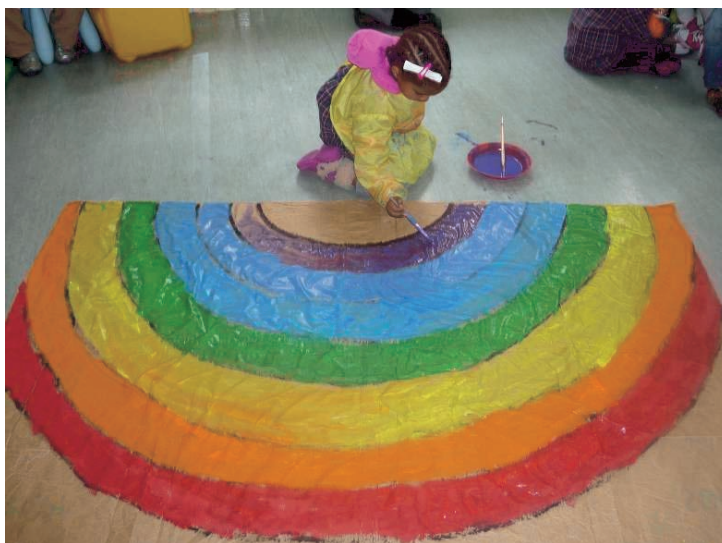
A Ciência é, e oferece às crianças, muito mais do que um corpo sólido de conhecimentos, ela constitui-se também como uma forma de pensar e descobrir (Vasconcelos et al., 2009).



O projecto convidava à exploração e à descoberta das cores. Para além da área de Conhecimento do Mundo, a da Expressão e Comunicação foi uma das áreas privilegiadas no projecto. Relativamente ao domínio da Expressão Plástica, as crianças continuaram a manifestar interesse por desenhar, pintar e fazer arco-íris com diferentes materiais. Todas se envolveram na concretização das suas iniciativas e fizeram arco-íris através de colagens variadas e pintaram, em grupo, um grande arco-íris com guaches.

# Fase III

## Execução



Ao longo do projecto foram várias as técnicas de expressão plástica trabalhadas, que permitiram explorar a mistura de cores-pigmento (mistura subtractiva). A base das cores-pigmento são o amarelo, o magenta e o azul ciano (também chamadas de cores primárias). A partir da mistura destas três cores podemos obter um número infindável de outras cores.

# Fase III

## Execução

### Outros domínios envolvidos

Para além dos já referidos, foram realizadas actividades que permitiram aprendizagens noutros domínios.

### Expressão Dramática

No domínio da Expressão Dramática, o comentário de uma criança: "Eu gostava de escorregar no arco-íris!" deu a ideia de criar uma peça de teatro. A sua realização implicou a idealização de um guião e a construção das personagens, dos seus figurinos, adereços e do cenário. Assim, a expressão dramática acabou por ganhar relevância no projecto, através da apresentação da peça de teatro "O país das cores".



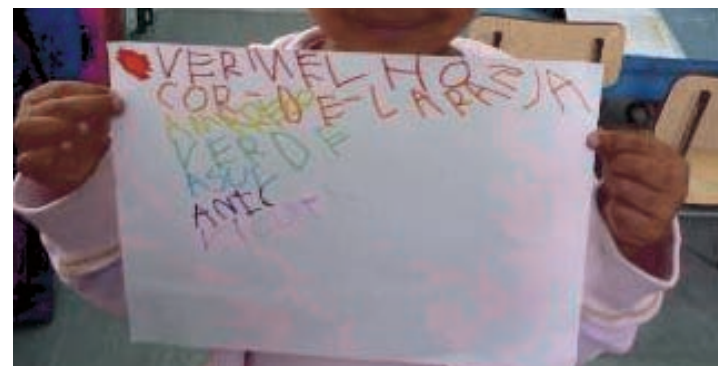
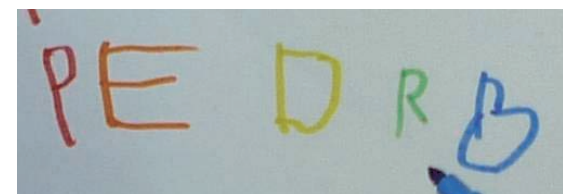
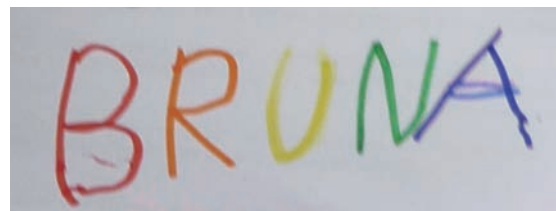
O teatro pode surgir de vários indutores: de um desejo das crianças, um objecto, uma imagem, um poema, um texto narrativo, uma canção, etc. Neste caso concreto como trabalhou o Educador o teatro? Estamos na presença de crianças de 4 anos que não dominam a leitura e que têm dificuldade em coordenar o gesto e a palavra. O teatro é um "chapéu" abrangente, que vai do jogo de imitação (com meses a criança imita o adulto), passando pelo jogo de mímica (onde não há palavra e a comunicação faz-se apenas com o corpo) ao jogo dramático. Por isso, há que escolher a forma adequada de trabalhar com a faixa etária em questão e perceber se estas crianças estão habituadas a exercitar jogos dramáticos, se existe uma arca das trapalhadas, se jogam ao faz-de-conta. Se a criança no seu quotidiano de jardim de infância é incentivada nesse sentido, aí as coisas tornam-se mais fluidas e mais simples no dia do espectáculo.

# Fase III

## Execução

### Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o projecto proporcionou o contacto com várias histórias, algumas delas trazidas pelas crianças. Foram utilizados livros alusivos à temática do arco-íris e das cores. Também a mãe de uma das crianças foi à sala contar a lenda do arco-íris (conforme já referido). Através dos registos realizados ao longo do projecto foram criadas condições de familiarização com a escrita. Algumas crianças escreveram o seu nome com as cores do arco-íris, copiaram a palavra arco-íris e ainda quiseram escrever o nome das cores. Tornou-se evidente que a escrita foi adquirindo significado para as crianças.



# Fase III

## Execução

### Expressão Musical

Ao nível da Expressão Musical, aprenderam a canção “Eu sei o segredo do arco-íris”. A canção sobre o arco-íris surge no projecto enquanto recurso de informação sobre o item a pesquisar. O enfoque é colocado não na melodia ou no ritmo da canção, mas no texto, que constitui uma síntese do que as crianças aprenderam sobre as cores do arco-íris, o que revela uma intencionalidade e uma prática musicalmente não muito significativas. Numa abordagem realizada sobretudo ao nível da interpretação vocal, tentou privilegiar-se o carácter lúdico e a dimensão socializadora da música, ainda que fosse desejável a concretização de actividades preparatórias mais estruturadas.

Salientamos que os níveis de aprendizagem musical e de interpretação de uma canção estarão directamente relacionados com o nível das actividades propostas pelo educador. Neste caso, o educador não deve ficar dependente unicamente das propostas das crianças, que ainda não possuem a capacidade de decidir sobre o que é mais adequado ou necessário, manifestando-se sobretudo em termos de gosto pessoal. Significa isto que a abordagem à canção – segundo intencionalidades musicais relevantes – dificilmente se coaduna com dinâmicas de auto-gestão ou de processos espontâneos por parte das crianças, devendo o educador organizar a sua intervenção em duas vertentes essenciais:

a) numa perspectiva didáctica, deve não só criar o ambiente propício a uma exploração livre por parte da criança mas, sobretudo, promover actividades diversificadas para as quais seleccione recursos



musicais de qualidade e defina estratégias de dinamização adequadas, fundamentando-se em metodologias eficientes de abordagem à canção;

b) numa perspectiva artística, o educador deve constituir um sólido modelo de referência em termos de qualidade no desempenho musical.

# Fase III

## Execução

### Matemática

Também foram realizadas algumas actividades associadas ao domínio da Matemática. A primeira, resultou da proposta de “fazer colares e pulseiras com as cores do arco-íris”. Esta actividade, realizada com recurso a palhinhas cortadas, permitiu explorar padrões, uma vez que para a concretização destes adereços havia a condição de seguirem a ordem das cores do arco-íris.

Outra actividade consistiu em classificar as bolas coloridas gelatinosas que tinham sido feitas num trabalho prático realizado com o pai de uma criança. Procedeu-se à classificação das bolas, colocando-as em recipientes diferentes, segundo o critério da cor, e efectuaram a contagem das mesmas. Depois de agruparem e contarem as bolas, ordenaram os recipientes de acordo com a sequência das cores do arco-íris. Após a realização desta actividade concluíram que tinham bolas de todas as cores do arco-íris, excepto da cor anil.

Quer a actividade de construção de colares e pulseiras, quer a de classificar as bolas e ordenar os recipientes pela cor constituíram actividades de consolidação pois, segundo Katz e Chard, “o processo de consolidação envolve a aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações habituais numa variedade de outros conhecimentos e contextos” (2009:188). Neste sentido, as crianças utilizaram os conhecimentos aprendidos no âmbito do projecto: saber quais as cores do arco-íris e reconhecer a sua ordem.





# Fase III

## Execução

### A Teia

Ao longo do projecto foram surgindo novas ideias e novas propostas de actividades, quer por parte das crianças quer por parte dos adultos (educadora e pais), que se reflectem nesta teia final.



# Fase IV

## Resultados e produtos / Divulgação / Avaliação

A avaliação do projecto foi sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo e, no final, foi feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido. Os registos permitiram tanto aos adultos como às crianças rever e avaliar todo o processo. Através dos registos as crianças tomam consciência da sua acção, recordando o que desencadeou o projecto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse e apercebem-se também do que aprenderam.

A educadora releu a planificação inicial e eles puderam verificar que algumas das suas ideias iniciais não estavam correctas: o arco-íris não tem cor-de-rosa, nem roxo, nem dourado, nem branco, nem castanho e nem cinzento. Esta avaliação permitiu recordar o começo do projecto, confrontar as suas ideias iniciais com o que aprenderam e compreender que nem sempre estamos certos e que não sabemos tudo!

Foi também elaborado um pequeno questionário. Todos responderam correctamente às questões directas: "Quantas cores tem o arco-íris?" e "Como é que o arco-íris aparece?". Numa das questões havia três representações de arco-íris em que apenas uma tinha as cores pela ordem correcta. Todos identificaram a representação com a sequência certa. No final, cada criança assinou o seu questionário, fazendo questão de utilizar para cada letra as cores do arco-íris. Verificou-se que seleccionaram as cores adequadas, escrevendo as letras de acordo com a sequência em que surgem no arco-íris.

Todas as produções (individuais, de pequeno e de grande grupo) bem como o envolvimento e participação foram considerados na avaliação.

Para envolver os pais na avaliação do projecto foi colocada uma tela convidando-os a deixarem o seu comentário sobre o que para eles tinha sido mais significativo.

### Vozes dos pais

*"Foi um projecto excelente! Muito didáctico. A T. esteve bastante entusiasmada e dedicada (mesmo em casa). Muitos parabéns!" (Mãe da T.)*

*"Parabéns! O espectáculo estava muito engraçado e todos muito empenhados. Obrigada pelo carinho". (Mãe da R.G.)*

*"Depois de vermos o espectáculo percebemos o porquê da animação do P. Lindo!!!" (Pais do P.L.)*

# Fase IV

Resultados e produtos /  
Divulgação / Avaliação

## Voices das crianças

*"Aprendi que o arco-íris tem sete cores. Sete são assim (fazendo o número com os dedos). Aprendi as cores." (H.T.)*

*"Aprendi que o arco-íris tem sete cores, que há vermelho, cor-de-laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta no arco-íris, e que aparece com o sol e com a chuva." (B.B.)*

*"Aprendi a fazer bem o arco-íris." (P.R.)*

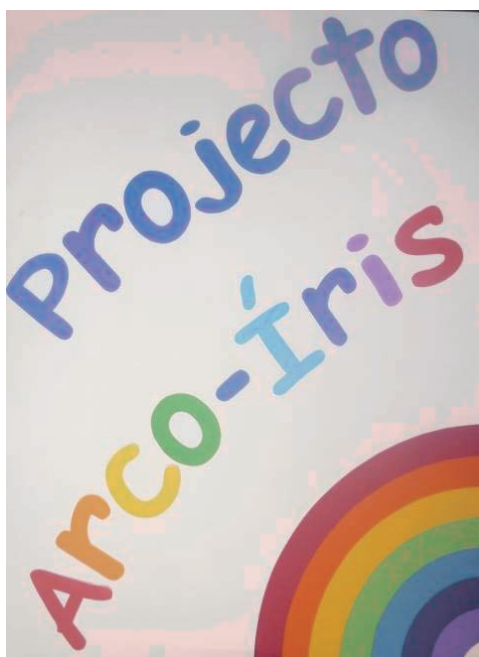
*"Gostei que a minha mãe viesse à escola contar aos amigos a lenda do arco-íris." (M.T.)*

*"Gostei de fazer o arco-íris na parede com o CD e os prismas. Gostei que o pai do Pedro viesse cá fazer aparecer o arco-íris na sala. Gostei de pesquisar no computador o arco-íris. Gostei de trazer o livro para os amigos verem." (A.C.)*

# Fase IV

Resultados e produtos /  
Divulgação / Avaliação

## Resultados / produtos

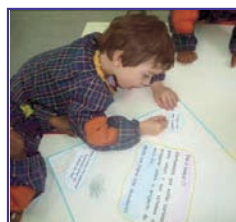


Cada criança elaborou o seu livro sobre o projecto contendo as planificações feitas em grupo, os desenhos, os trabalhos individuais, a lenda do arco-íris e o guião do teatro.

Com o contributo de todas as crianças, foi construído o grande livro onde, com recurso a fotografias e aos trabalhos realizados, é contada a história do projecto.

### Materiais elaborados para a divulgação do projecto

- Um desdobrável onde são apresentadas as três questões que deram origem ao projecto (afixado no placar de interacção escola-família)



- Um convite e dois bilhetes para o teatro que foram enviados aos pais.

**Arco-Íris**

**A Companhia de Teatro**   
tem o prazer de apresentar:

**"O País das Cores"**

**Elenco:**  
Afonso Machado, Ana Correia, Bernardo Rito, Bruno Batista, Bruno Silva, Carolina Luz, Carolina Soares, Diana Bernardo, Diogo Xavier, Eduardo Todd, Érica Martins, Henrique Teixeira, Maria Dias, Mariana Macedo, Mariáde Almeida, Mariáde Pedrosa, Mariáde Tristão, Lara Chólhe, Paulo Rodrigues, Pedro Lourenço, Raquel Guerreiro e Raphael Vieira.

**30 de Abril de 2009**  
**17h00**

**Encenação:**  
Sandra Rodrigues, Maria Rita Louro e Jesus Gusado.

# Fase IV

## Resultados e produtos / Divulgação / Avaliação

### Divulgação

A divulgação do projecto começou com a apresentação à sala dos 5 anos, preparada por um pequeno grupo de crianças.

Para uma divulgação mais alargada, a outras salas da instituição e aos pais, foi pensada e construída com as crianças a peça de teatro "O País das Cores", já referida anteriormente. Entravam em cena todos os "ingredientes" necessários para a formação do arco-íris: o rei sol, a rainha chuva e as sete fadas atrevidas (fada vermelha, fada amarela, fada cor-de-laranja, fada verde, fada azul, fada anil e fada violeta).

E, como em qualquer peça de teatro, para informar e cativar o público foi construído um grande cartaz, o qual foi afixado na área comum da instituição.

■ Um cartaz a anunciar o teatro



O recurso ao cartaz é frequente em contexto de jardim de infância, quer na divulgação de um espectáculo (como foi neste caso o teatro), quer como forma de organizar e divulgar a informação recolhida e trabalhada ao longo de um projecto. Torna-se, por isso, importante trabalhar com as crianças algumas questões a nível da composição formal, como a relação imagem/texto, a cor ou a tipografia. É desejável que o educador leve para a sala alguns exemplos de cartazes e, em conjunto com as crianças, possa identificar e analisar os elementos que o constituem. Assim, aquando da construção de um cartaz, as crianças poderão reflectir sobre a(s) melhor(es) imagem(s) a utilizar, o formato e dimensão do texto, e a relação entre ambos e o suporte, ou seja, a composição.

## Reflexões em torno do projecto

### Aprendizagens potenciadas

Reflectindo sobre o projecto realizado com estas crianças não podemos deixar de constatar as inúmeras aprendizagens que ocorreram. Sendo o arco-íris um fenómeno natural, aprenderam as características do mesmo: as cores e a sequência em que surgem; aprenderam as condições necessárias ao seu aparecimento; descobriram que a luz solar e a luz branca emitida por uma lanterna podem ser decompostas, produzindo uma mancha irisada semelhante à do arco-íris.

Com as actividades sobre o arco-íris, as crianças foram ainda conduzidas a:



- procurar informação; observar e comparar imagens: comparando as imagens puderam identificar uma regularidade, a sequência e constância das cores observadas; puderam ainda constatar que a sequência de cores era a mesma quer fizessem incidir a luz da lanterna ou a luz solar sobre prismas ou CDs; os procedimentos seguidos foram semelhantes aos do trabalho em ciência;
- manipular os prismas e os CDs: ao fazê-lo, aprenderam que só em determinadas posições é possível produzir um arco-íris e ao mesmo tempo foram adquirindo um maior controlo do movimento;
- representar o arco-íris de várias maneiras: para além de constituir uma forma de consolidar as aprendizagens acerca do arco-íris, permitiu explorar diversas técnicas usadas em expressão plástica, familiarizando as crianças com os nomes das cores e das misturas de cores-pigmento (importante para o Conhecimento do Mundo e para o domínio da Expressão Plástica) e com a organização espacial no plano (Expressão Plástica);
- ler, manusear livros, navegar na internet, contar, ouvir histórias e relatos; ver ou escrever (o seu nome, o nome das cores, a história a dramatizar, o convite aos pais); organizar a diversa informação que recolheram; em contexto, as crianças familiarizaram-se com vários aspectos importantes na aprendizagem da Língua, desde a oralidade à escrita; a selecção e a organização da informação para ser comunicada corresponde a aprendizagens que são transversais a vários domínios, em particular na Ciência, na Língua e também na Expressão Plástica;

- reproduzir o padrão observado para a sequência das cores do arco-íris através da construção de colares e pulseiras; classificar as bolas coloridas gelatinosas, elaboradas num outro contexto e a respectiva contagem; a contagem das cores do arco-íris, permitiu adquirir a importância e o sentido do número; a noção de padrão e a sua reprodução em diversos contextos conduzirá, certamente, ao desenvolvimento do pensamento abstracto;
- trabalhar em grupo; ouvir os outros e comunicar o que aprenderam: o trabalho em colaboração, o sentimento de partilha de conhecimentos, o envolvimento nas tarefas e o gosto por aprender, bem expresso no segundo “fôlego”, correspondem certamente, a aprendizagens importantes na área de Formação Pessoal e Social que a realização deste projecto tornou possível.

## Potencialidades não desenvolvidas e novos caminhos

Cada vez mais se pensa que, dadas as características da sociedade em que vivemos, muito dependente da ciência e da tecnologia, é fundamental que o mais cedo possível as crianças se familiarizem com os processos da ciência de forma a que possam ser apreendidos como fazendo parte da cultura dos cidadãos. Considerando que o que foi relatado como o segundo “fôlego” traduz a vontade e abertura das crianças para aprender mais, a condução do projecto poderia ter sido orientada para um maior aprofundamento sobre o acontecimento que tanto as motivou: o “arco-íris” e, conseqüentemente, sobre a luz e sua interacção com a matéria, com recurso aos processos característicos do trabalho em ciência.

Seria interessante conseguir relacionar a necessidade de orientar os prismas e os CDs em relação à luz com o facto de apenas ser

possível observar o arco-íris em determinadas horas do dia<sup>1</sup> e quando há gotas de chuva na atmosfera. Assim, as crianças habituavam-se a relacionar factos, percebendo que há semelhanças mas também diferenças (raciocínio por analogia), e a estabelecer relações de causa-efeito.

A exploração da luz e dos fenómenos ópticos, estando relacionados com um dos nossos principais sentidos, a visão, é extremamente motivante e origina geralmente grande entusiasmo em crianças em idade pré-escolar. Por isso, relacionar o estudo da luz com a visão poderia ser também um caminho a seguir. A realização de algumas actividades tornaria evidente que para verem um objecto (ou fenómeno), para além de terem órgãos da visão saudáveis é necessário que haja luz e que esta chegue até aos seus olhos, impressionando-os<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Em geral, de manhã ou à tarde, nunca ao meio dia.

<sup>2</sup> No Guião Didáctico “Despertar para a Ciência, Actividades dos 3 aos 6”, publicação da DGIDC, o ponto 3 é dedicado a “Actividades sobre a Luz”.

A separação (dispersão) da luz branca em luz de várias cores poderia ser um ponto de partida para o estudo da natureza da luz branca. Utilizando um disco de Newton, que facilmente se constrói, as crianças poderiam descobrir que através da sobreposição de luz de várias cores, se pode ter a percepção de luz branca. Esta actividade poderia ser complementada com a utilização de três lanternas, emitindo uma luz vermelha, outra luz verde e outra luz azul, e verificando que na zona de sobreposição da luz das três lanternas se obtém branco.

Fenómenos que envolvem a exploração da cor, como o do arco-íris, são especialmente atractivos para crianças pequenas e podem servir como um bom ponto de partida para explorar ainda outros fenómenos, como a propagação rectilínea da luz, a reflexão da luz e a utilização de espelhos ou ainda a produção de sombras.



Apesar do projecto Arco-íris incidir, de forma muito clara, no estudo de um fenómeno do âmbito das ciências, o interesse das crianças pela área da expressão plástica, levou ao desenvolvimento de diversas actividades que, como referimos anteriormente, permitiram explorar e adquirir conhecimentos em torno da mistura de cores (pigmentos).

As actividades de expressão plástica assumem frequentemente, neste contexto, um carácter instrumental relativamente ao desenvolvimento da motricidade fina, privilegiando-se a "produção" de objectos como forma de expressão pessoal, em detrimento de uma abordagem que permita o desenvolvimento estético da criança.

Numa perspectiva de educação estética, e tal como se refere nas OCEPE, esta "estará presente no contacto com diferentes formas de manifestação artística", constituindo o diálogo com a Obra de Arte "momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem pelo enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético" (DEB, 1997:63).

Como desenvolvimento da abordagem à temática da cor, seria interessante para as crianças observarem uma pintura da corrente Impressionista, ao vivo (de preferência) ou através de uma reprodução (por exemplo de Claude Monet). Para além da experiência estética e de todas as explorações que a partir dela se podem proporcionar à criança, permitiria aprofundar a temática da luz-cor. Poderiam, ainda, observar a imagem a uma determinada distância (identificando as cores) e, posteriormente,



ao aproximarem-se desta, verificarem que as cores utilizadas pelo artista não correspondiam àquelas que elas julgavam ver, fruto da mistura óptica realizada pelos nossos olhos (na retina). No Impressionismo assiste-se à decomposição do tom em cores puras. A interpretação da cor é feita através de um jogo de cores puras e complementares, as pinceladas rápidas e curtas de cor justapostas provocam uma fusão óptica de intensa vibração luminosa. Esta mistura óptica foi, posteriormente, desenvolvida, com rigor matemático, pelos artistas neo-impressionistas, podendo resumir-se em duas fases: 1) o pintor faz a separação da cor; 2) o observador faz a mistura óptica.



# CAPÍTULO 3

## **Projecto**

Queremos melhorar a nossa

Biblioteca

**Jardim de infância** - rede pública do Ministério da Educação e Ciência

**Localização:** Lisboa

**Grupo:** 22 crianças de 3 a 5 anos

### Situação desencadeadora

Uma criança pede ajuda ao educador para fazer um livro a partir de uma história que havia sido contada ao grande grupo, a "História do Nabo Gigante". Esta situação desencadeadora constituiu-se, de início, num projecto inteiramente individual, pois nenhum outro elemento do grupo mostrou interesse imediato em seguir o companheiro. Apoiada pelo educador, a criança, constrói o seu livro com amplas folhas de papel, criando as diferentes etapas da história através de desenhos e colagens, ao mesmo tempo que vai narrando para o educador, que escreve à sua frente a história respeitando textualmente as suas palavras.

Ainda em trabalho individual, a criança manifesta o desejo de colocar o seu trabalho numa capa de argolas, cada parte da história inserida numa pasta transparente. No final da semana, no momento de encontro do grande grupo, o educador insiste que a criança partilhe com os "amigos" o trabalho realizado por si ao longo da semana com tanto empenho.

Após a apresentação da história ao grande grupo, surge a questão: "E agora, onde vamos o livro?". Depois de pensarem em conjunto na melhor solução para valorizarem o trabalho do amigo, surge a ideia de o colocar na biblioteca da sala. Tomou-se então a decisão conjunta de passar a colocar na biblioteca da sala todos os outros livros que vieram a ser criados. Mas uma das crianças afirma peremptoriamente: "A nossa biblioteca anda sempre muito desarrumada!" Desta vez, já do grande grupo, emerge a necessidade de melhorar esse espaço.

A situação descrita é interessante, na medida em que exemplifica uma oportunidade e modo de expressão de uma criança singular, que se vê a si mesma reconhecida e valorizada pelo adulto e pelo grupo. Esta dinâmica de socialização de saberes e problemas emergentes permite desenvolver na criança não só a estruturação da sua individualidade mas também predisposições – a persistência na procura de soluções, a concentração e o envolvimento. O grupo valorizou e reconheceu estas competências na criança e, tomando o seu "projecto individual" como ponto de partida, lançou-se num trabalho colectivo.

## Grandes intenções do projecto

Com base no conhecimento que o educador tinha do grupo e dos interesses manifestados pelas crianças, definiram-se como grandes intenções:

- Criar um clima de comunicação em que as crianças se expressem e saibam ouvir os colegas do grupo;
- Favorecer actividades e projectos de iniciativa das crianças, numa perspectiva de valorização pessoal e social;
- Apoiar e dinamizar o grupo na reconversão da biblioteca da sala, mediante a observação de outras bibliotecas que possam servir de referência;
- Desenvolver a expressão oral e o interesse pelo modo escrito, proporcionando momentos de relatos de acontecimentos, partilha de histórias, notícias e respectivo registo gráfico; reformulação da área dedicada à expressão escrita; e, simultaneamente, trabalhar o domínio da matemática de um modo específico;
- Envolver as famílias nos processos da conquista da escrita, da leitura e da numeracia das crianças;
- Favorecer a emergência de um "projecto pessoal de leitor".

## Áreas de conteúdo privilegiadas

De acordo com o tópico desencadeador e a tipologia das actividades realizadas, este projecto centrou-se na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. Na formação de um "projecto pessoal de leitor", a atenção à Área de Formação Pessoal e Social, enquanto área integradora e transversal ao currículo, contribuiu para tornar aquele grupo de crianças "cidadãos-leitores" responsáveis, entendendo que uma área de leitura na sala de actividades (a "nossa biblioteca") não obedece às mesmas características que uma área reservada à expressão dramática ou ao jogo simbólico: que há regras, tipos de interacção, conquistas a nível da autonomia dentro do "espaço biblioteca" que, se ficarem bem estruturadas e interiorizadas, terão efeitos duradouros nas subseqüentes fases de escolaridade e, sobretudo, na aquisição do gosto e do prazer pela leitura. Ao longo do projecto, o domínio da Expressão Plástica revelou-se instrumental para a concretização de várias actividades, proporcionando ao grupo momentos muito ricos de expressão e comunicação.

# Fase I

## Definição do problema

### Questões de base que sustentam o projecto

Definido o tópico a investigar, tomou-se como ponto de partida a necessidade de reconversão e melhoria da biblioteca da sala de actividades e deu-se início à planificação do trabalho. Em conversa de grande grupo deu-se voz às crianças, ouvindo-as e percebendo quais as suas representações acerca do tópico – o que já sabem e o que querem saber:

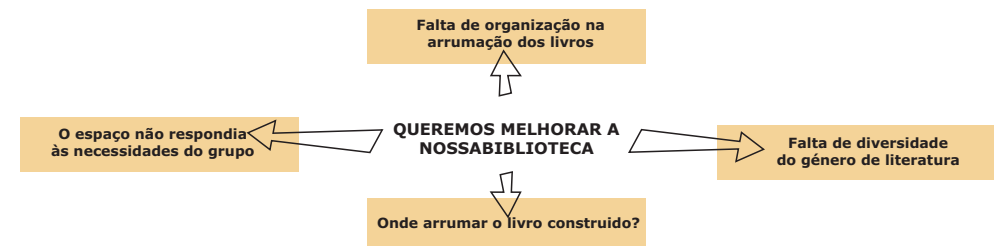
#### O que sabemos?

- As bibliotecas têm muitos livros; (R. B.)
- Podemos levar os livros da biblioteca para casa e ler com os pais; (D.)
- Os livros estão sempre arrumados; (S.)
- A biblioteca tem de ser bonita; (C.)
- Temos de cuidar dos livros; (M.)

#### O que precisamos saber para melhorar a biblioteca?

- Que tipo de livros existem? (S.)
- Podemos levar livros para casa da biblioteca da sala? (B. S.)
- O que tem mais a biblioteca sem ser os livros? (T.)
- Quem trabalha na biblioteca? (R.)

Numa primeira fase, e antes da planificação geral do projecto, foi sugerida uma visita à biblioteca geral do agrupamento, tendo-se feito o levantamento dos conhecimentos prévios e das expectativas das crianças. Durante a visita<sup>1</sup> as crianças foram bastante activas, mostrando-se atentas, questionando, comentando, comparando o espaço dos livros da sua sala com o da biblioteca do agrupamento.



<sup>1</sup> O trabalho de campo possibilita a abordagem a uma realidade complexa, despertando a criatividade ao nível de estratégias, caminhos, soluções, etc.

# Fase II

## Planificação e desenvolvimento do trabalho

De volta à sala, discutiu-se a visita, tendo-se listado o que faltava na biblioteca da sala, e planificado o que era necessário fazer, como e quando fazer, e quem faria.

Ao fazerem o registo, a partir da visita à biblioteca do agrupamento, as crianças falaram para organizar a informação, discutindo estratégias de organização e construção de conhecimento.

À discussão seguiu-se um momento de síntese e de tomada de decisões, do qual resultou uma primeira teia, elaborada directamente pelo educador com as crianças, sendo afixada de imediato na parede da sala de actividades.

A actividade de conversar acerca da visita, a orientação que o adulto vai dando para organizar a informação, registando-a, envolve o grupo numa dinâmica de avaliação contínua, numa reflexão a partir da qual emergem linhas de continuação do trabalho. Dando voz às crianças, conversando, vai-se construindo a narrativa do projecto. A conversa possibilita a clarificação e a síntese. Conversando, as crianças projectam-se no tempo e constroem novas possibilidades.

Para o educador este movimento de acompanhar, enquadrar e ampliar, sem se apropriar do espaço, tempo e acção da criança, exige grande segurança, confiança, maturidade afectiva e profissional. A capacidade de gestão partilhada e desprendimento de si permite ao educador ir mais longe (com e pela criança) na qualidade da acção pedagógica.



# Fase II

## Planificação e desenvolvimento do trabalho

### Reflectindo sobre a planificação da acção

O trabalho de projecto permite viver uma dimensão fundamental da linguagem e da comunicação: representar o ausente, construir na língua e pela língua mundos possíveis. As crianças identificaram como objectivo melhorar a biblioteca e anteciparam um conjunto de acções que concertadamente permitem atingir esse objectivo:

- criar novos livros;
- organizar os livros;
- construir fichas de leitura;
- fazer marcadores;
- informar os pais;
- trazer novos livros;
- trazer livros diferentes, etc.

Todas estas actividades supõem várias modalidades de leitura, tendo-se trabalhado a “construção do projecto pessoal de leitor” das crianças, pela predisposição de ouvir ler e desejar ler autonomamente, procurando-se envolver os pais, desde o início, na construção deste “projecto pessoal de leitor”.

# Fase III

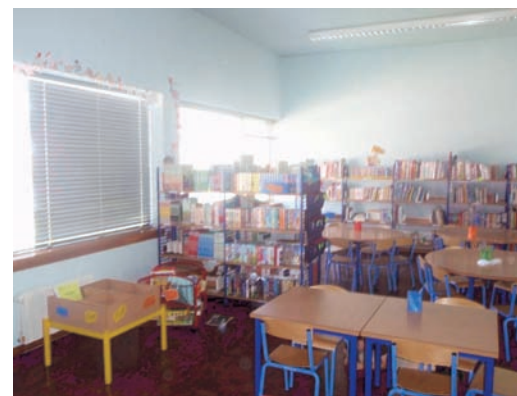
## Execução

A concretização do projecto é apresentada em actividades sequenciadas, tendo a primeira correspondido ao lançamento do projecto. Algumas decorreram em simultâneo e outras tiveram um período de vida mais longo no tempo.

A ideia de que a aprendizagem é uma co-construção entre pares que colaboram num determinado contexto cultural sublinha o papel da interacção no desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças. Conversando e interagindo, a criança pode fazer e compreender mais do que faria e compreenderia por si só. As pessoas com quem a criança entra em interacção ajudam a criança a aprender, despertando a sua atenção para objectos e ideias, dando ênfase ao que é pertinente, falando enquanto fazem e sobre o que fazem, colocando questões, equacionando modos de agir, isto é, mediando o mundo, tornando-o acessível para a criança.

### Visita à biblioteca do agrupamento

Como referido, a visita à biblioteca do agrupamento foi realizada como arranque inicial, uma vez que a deslocação à biblioteca municipal teve de ser programada para mais tarde, dadas as contingências da programação de saídas com as crianças do jardim de infância. As crianças espantaram-se com o espaço: "Mas que grande biblioteca!", com o número de livros: "Ena! Tantos, tantos livros!" e informaram-se sobre a organização, tendo "requisitado" dois livros para trazerem para a biblioteca da "sua" sala.





# Fase III

## Execução

### Categorização dos livros e legendagem

Na sequência das decisões tomadas, aquando da realização da teia inicial, as crianças trouxeram da biblioteca do agrupamento dois livros novos – um era um dicionário de imagens e outro, um livro de histórias e foram discutidas as diferenças entre eles. A conversa orientada<sup>2</sup> para a categorização dos livros conduziu à proposta de etiquetagem dos mesmos e à organização da biblioteca da sala. As crianças encontraram princípios organizadores da realidade, isto é, características semelhantes ou diferentes que permitiam agrupar os livros, os objectos, as coisas, as pessoas. Neste caso, as crianças queriam encontrar princípios que permitissem arrumar os livros: identificação e diferenciação são operações primárias de toda a nossa vida cognitiva e estão na base da categorização.



---

<sup>2</sup> Ao valorizar a importância das trocas verbais entre as crianças, é importante clarificar que o papel do educador é simplificar a tarefa ajudando a: encontrar atributos relevantes; centrar a tarefa no objectivo; sublinhar a relevância de determinados atributos; modelar comportamentos esperados. Neste caso, o que estava em causa era encontrar características consideradas relevantes para a organização dos livros da sala (livros que contam, livros que ensinam, livros com poesia).

# Fase III

## Execução

### Reflexões acerca da matemática

Observar os livros é uma ótima oportunidade para as crianças se aperceberem das suas características mais relevantes. É na comparação física do que é parecido e diferente, que as crianças agrupam os livros que se lhes afiguram “parecidos” juntos, e os “diferentes” separados desses. As crianças vão-se apropriando das características dos objectos e das diferenças a considerar.

Posteriormente, ao longo da escolaridade básica, no âmbito do domínio da matemática, os atributos deixam de estar directamente ligados às propriedades físicas dos objectos e, pouco a pouco, recaem em objectos mentais abstractos.

Assim, é fundamental que as crianças vivam experiências de classificação no jardim de infância, se apercebam que os mesmos objectos segundo diferentes critérios podem pertencer ou não ao mesmo conjunto, e que os critérios se podem conjugar consoante os interesses de modo a surgirem novas classificações.

Neste caso, a classificação dos livros da biblioteca da sala, com a finalidade de os organizar, podia ter dado origem a várias classificações, segundo o foco da observação da criança e dos seus interesses: a altura (largura/grossura) do livro, o conteúdo do livro, o tipo de imagens do livro, se tem muito texto ou não por página, etc.

O educador participa e envolve-se ao promover uma discussão orientada, viabilizando a experimentação, valorizando os atributos que a criança evidencia e sua argumentação, ajuda a encontrar a classificação ideal ao grupo e aos seus interesses.

No projecto o interesse das crianças foi separar os livros por tópicos – tipos de texto ou finalidade do texto: dicionários, histórias, livros de vida animal, livros de matemática, etc.

Uma vez encontrada a classificação ideal, surgiu a necessidade de criar códigos, por cores, para etiquetar os livros a fim de cada um saber sempre onde colocá-los.

# Fase III

## Execução

Comparar livros, discutir características, encontrar semelhanças e estabelecer diferenças permite conceptualizar:

- a) tipos de livros e de leitura;
- b) finalidades da leitura;
- c) géneros textuais.

Discutir características idênticas e diferentes, decidir da relevância dessas características permite observar as estratégias cognitivas mobilizadas na categorização.

### Escrever uma carta aos pais, a solicitar o empréstimo de livros

De modo a promover o envolvimento dos pais, escreveu-se uma carta a apresentar o projecto e a solicitar a sua participação: "Queridos pais, precisamos de vocês! A biblioteca da nossa sala tem poucos livros!". As crianças, em grande grupo, com a ajuda do adulto, definiram objectivos e finalidades para a carta, escreveram e ilustraram o texto. Nesta actividade o adulto é o secretário<sup>3</sup> e as crianças são o autor do texto. Assumindo o processo de composição, discutem para seleccionar formas de saudação e despedida, para escolher as palavras, a ordem destas e as estruturas a empregar. Da discussão rica acerca da carta – para quê escrever, para quem, o que dizer, como dizer, como escrever – resulta um percurso de co-construção de conceptualização do modo escrito. Continuando o trabalho, iniciado com a categorização dos livros, conversou-se sobre géneros textuais, situando a carta em relação a outros textos (diferenças e semelhanças).

---

<sup>3</sup> Em caso de textos curtos e seguindo a motivação da criança, o texto pode ser copiado e ilustrado por esta. Em caso de textos mais longos, o educador, sendo o secretário, pode motivar as crianças para colaborativamente copiarem, por segmentos, o texto em computador.



# Fase III

## Execução

### Reflexões acerca da matemática

A questão “quantos dias pode o livro ficar em casa?” proporciona uma boa oportunidade para resolver problemas do dia a dia em contexto, bem como a compreensão do significado de expressões do tipo “daqui a oito dias” ou há “oito dias atrás” (variando o número de dias). O mesmo se pode dizer do tipo de registo a utilizar e que todas as crianças o possam compreender. Embora, a opção deste projecto tenha sido o registo por datas (1º dia de ida para casa do livro e sua devolução) escrevendo dia/mês/ano, outras modalidades seriam igualmente viáveis como um rectângulo com quadradinhos em que as crianças riscavam um quadradinho por cada dia que o livro ficasse em casa.

Muitas situações problemáticas surgem quando as crianças indicam a data em que levam o livro para casa e têm de saber a data do regresso do livro à sala. Estes problemas resolvem-se em presença de um calendário sobre o qual as crianças efectuam contagens: contagens por correspondência um a um, contagem a partir de..., ou mesmo contagens recorrendo aos padrões do calendário (o dia a seguir ao fim de semana, a semana), etc. Por exemplo: se o livro vai para casa dia 12 e se a regra foi este ficar em casa até 8 dias, então a criança pode iniciar a contagem no 12 e contar um a um os dias fazendo correspondência com os dedos da mão, pode contar 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, ou pode mesmo dizer debaixo do 12 é o 19. Recorre ao conhecimento da semana que aparece no calendário.

As estratégias são diversificadas e dependem da compreensão que cada criança tem da regularidade do calendário. Novos problemas podem surgir, no dia a dia, quando o livro vai a casa e vem. Outros desafios podem ser colocados pelo educador, ao avaliar se as crianças aderiram e gostaram. Por exemplo: “E se o livro só ficou em casa o fim de semana, quando é que era devolvido?”; se uma criança ficou doente e “o livro ficou em casa 12 dias”. E se uma criança leva o livro no último dia do mês?”; “e se o levar no início das férias?”, etc.

Ao resolver este tipo de problemas apercebemo-nos que algumas destas situações já são do conhecimento de uma ou outra das crianças, pelo que já não se torna necessário usar o calendário para indicar a data da devolução do livro. O educador deve, no entanto, promover a partilha de saberes e convidar a criança a explicitar a sua técnica aos outros e a ajudar quem precise. Esta interacção dá segurança à criança e permite-lhe testar a eficiência da estratégia usada ampliando o seu conhecimento e o dos colegas.

# Fase III

## Execução

A proposta de se recorrer ao calendário (instrumento da sala), pode ser desajustada para crianças mais novas ou mais imaturas, mas outras oportunidades podem surgir que as motive a utilizá-lo e dele tirar partido para compreenderem algumas regularidades entre os números, como por exemplo a sequência dos números. Consideramos ser importante, na sala de actividades, a apresentação dos números até 50 numa grande barra afixada na parede (por exemplo, na área da conversa em grande grupo), o mesmo acontecendo com as letras do alfabeto.

As actividades que se apresentam em seguida emergiram da necessidade de organizar o espaço da biblioteca, e decorreram em paralelo com outras propostas, tal como indicámos anteriormente.

### Reformulação do espaço da biblioteca

As crianças mantêm uma discussão “acesa” sobre onde situar a nova biblioteca: adiantaram razões, apresentaram argumentos e contra-argumentos e, finalmente, chegaram a consenso: decidiram “sacrificar” um pouco da área da casa e das construções para “ganhar espaço para ampliar a área da leitura”. Como vemos, a discussão leva à implicação na renovação de um espaço comum: a área da biblioteca. A resolução do problema identificado – falta de espaço para a biblioteca – proporcionou às crianças a apropriação do processo e do produto, a responsabilização e participação activa na construção de um espaço, metáfora em construção de uma comunidade leitora. Este espaço tornou-se um passo fundamental na construção da identidade de leitor de cada uma das crianças.

A experiência é, neste caso, aprender um projecto de vida e de cidadania: falar para negociar, falar e interagir para resolver problemas, falar para construir coisas em comum, falar, em suma, para construir comunidade. Do ponto de vista do desenvolvimento, não é de mais salientar o caminho percorrido: a) com palavras aprender a construir o problema: perspectivar hipóteses, argumentar aventando prós e contras, avançar no caminho do consenso; b) conversar para construir a solução; c) aprender a estabelecer percursos de construção de uma comunidade; d) experimentar falar para aprender a falar: para explicar, para argumentar, para dar razão ao outro, para integrar no seu discurso a palavra do outro.

# Fase III

## Execução

### Arranjar um tapete: a procura do conforto num espaço bonito e acolhedor

Esta actividade teve três grandes objectivos: resolver a problemática colocada pelas crianças que se prendia com o conforto do espaço, combinar a organização do espaço e, por outro lado, continuar a envolver os pais no projecto.

As crianças identificaram a necessidade de o espaço da biblioteca ter um tapete para se tornar mais confortável. Como resolver? Crianças e educador decidiram que cada uma procuraria em casa, junto dos pais, se haveria algum tapete que estes pudessem disponibilizar. E se houver mais do que um tapete? Após discussão o grande grupo decidiu que, se existisse mais do que um tapete disponível, se votaria qual o tapete



que ficaria na biblioteca. Tal facto veio a verificar-se, pois os pais enviaram quatro tapetes e só um foi escolhido. Como a decisão da escolha partiu do grupo e foi negociada em discussão alargada, as crianças encontraram um consenso ao aceitarem, “democraticamente”, o resultado da votação, mesmo que esta não seleccionasse o seu tapete preferido.

# Fase III

## Execução

### Reflexões acerca da matemática

Esta actividade apresenta potencialidades para trabalhar a matemática, neste caso, proporcionando às crianças oportunidades de recolher e tratar dados. A votação é um acto de cidadania, pelo que as crianças devem a ela recorrer quando oportuno, de modo a modelarem a situação, compreendendo-a pouco a pouco.

Em vez de levantarem o braço, e de contarem os votos de um modo tradicional, poderia proceder-se a uma metodologia mais elaborada, e mais rica do ponto de vista da aprendizagem das questões de cidadania. Supondo, como hipótese, que se dava a cada criança uma peça de lego (peças do mesmo tamanho) e que os tapetes tinham sido dispostos no chão, dobrados, as crianças poderiam deixar o seu voto no tapete correspondente. A etapa seguinte seria organizar os dados de modo a recolher informação (quantos legos?). Uma forma de organizar o processo seria construir torres com as peças colocadas em cada tapete e, a seguir, comparar resultados e interpretá-los respondendo a questões do tipo "qual o tapete mais votado?", "quantas peças faltavam na votação deste tapete para ganhar/empatar/ficar em último lugar?". As crianças podiam criar gráficos de barras a partir das peças de lego.

Ao educador cabe não só colocar questões como ajudar as crianças a formularem as questões de modo a que possam ser verificadas pelos dados recolhidos.

### Pintura de um mural: O valor da estética no ambiente de vida da criança

Surge a necessidade de embelezar o espaço da biblioteca. De início, as crianças pensaram realizar um desenho para afixar na parede junto à biblioteca, mas, ao analisar o espaço da parede, uma das crianças do grupo sugere um trabalho colectivo, "um desenho feito por todos". O grupo resolveu concretizar esta proposta, optando pela pintura de um mural. A pintura de um mural é uma actividade de expressão plástica complexa que pressupõe o apoio próximo do educador.



As crianças têm que ter em atenção o trabalho umas das outras, devem dividir tarefas e colaborar entre si, atingindo processos metacognitivos mais sofisticados sob a orientação do educador. A confecção das tintas e a combinação de cores e tons proporciona momentos interessantes de interacção e problemas concretos a resolver.



# Fase III

## Execução

### Pintura de sacos em tecido

Como as crianças desejavam levar livros da biblioteca para casa, pensou-se que a melhor forma de os transportar seria arranjar um saco de pano para cada criança. Para serem mais facilmente identificados, decidiu-se que cada criança ilustraria e pintaria o seu saco. A pintura sobre tecido constituiu para a criança um novo desafio, uma vez que se tratava de usar um "suporte" diferente do papel.



### Reflexões acerca da matemática

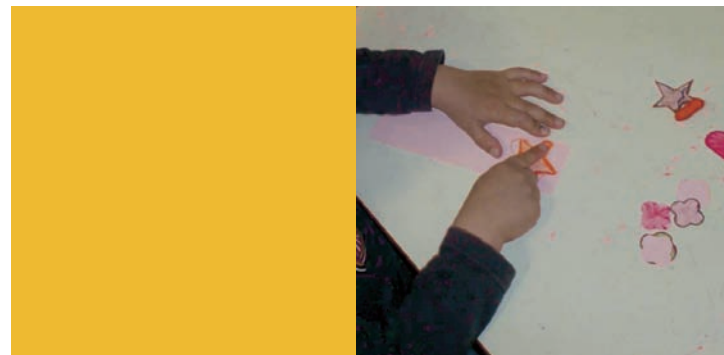
Sendo desejável que cada criança tivesse o seu saco, propôs-se que cada uma elaborasse em papel quadriculado o seu mini-projecto de decoração do saco. De seguida, passariam à fase da pintura em tecido. Do ponto de vista matemático, esta proposta permite trabalhar problemas de escalas e, embora a intenção do educador não seja que a criança desenhe proporcionalmente e à escala, a proposta permite que a criança trabalhe as dimensões, as formas dos objectos, relação dos diferentes elementos no espaço. A criança entende como uma ampliação a pintura do desenho, ou seja, os desenhos do papel quadriculado surgem maiores no tecido (por vezes, mais numa dimensão), mas respeitando a localização das imagens no espaço. As crianças começam por respeitar as imagens vizinhas, ou seja, iniciam uma figura, sendo as restantes pintadas de modo a respeitar relações de localização: o que está ao lado, o que fica em cima /baixo, ou à direita/esquerda, ou o que fica no canto inferior esquerdo, etc. A observação (visualização) do que desenharam no papel e a organização do espaço do saco de pano permite-lhes reproduzir ou quase reproduzir a imagem desenhada. Este tipo de trabalho ajuda a desenvolver a visualização espacial, essencial ao processo cognitivo de cada criança.

# Fase III

## Execução

### A propósito do Dia do Pai: construção de marcadores de livros

Além da construção do saco, quando se discutiu a leitura dos livros, uma criança referiu a importância do marcador, quando não se termina a leitura. Esta ideia foi retomada para construir a prenda do dia do pai, neste caso um marcador de livros, usando padrões de corações e estrelas criados pelas crianças e contornados por elas.



### Reflexões acerca da matemática



Construir marcadores segundo um padrão de regularidade, é mais do que construir a prenda do pai. A actividade permite que a criança reproduza e/ou amplie uma sequência que obedece a uma regularidade de imagens que têm subjacente regras de construção.

Embora se saiba que muitas crianças têm pouca prática de analisar as regras de regularidade e constroem a sequência correctamente (sem contudo serem capazes de indicar o elemento seguinte), outras há que encontram nas regularidades um campo amplo de interesse e passam a analisar tudo à sua volta tentando descobrir padrões e resolvendo problemas. Um problema complexo surge quando, por exemplo, querem construir molduras rectangulares usando o mesmo padrão.

Também o padrão dos papéis de embrulho, das próprias camisolas das crianças ou de artesanato regional constituem interessantes objectos de motivação e estudo.

O educador deve incentivar a criança a construir a sua regularidade, mas é importante que a criança a consiga descrever aos colegas, e que estes a possam reproduzir e continuar. As crianças devem ser incentivadas a explicar padrões de regularidade que encontram à sua volta, por vezes em histórias, tapetes, artesanato, etc. e compreender que nem todos são iguais e têm as mesmas regras de construção.

# Fase III

## Execução

Se o padrão era “coração, estrela, coração” pode-se questionar: se o separador tivesse 5 figuras e a regra fosse a mesma qual seria a 5ª figura? E a figura anterior?

O educador poderia questionar se o colega que construiu “ coração, estrela, coração, coração, estrela” utilizou a mesma regra? Ou ainda que outras construções poderiam surgir com as figuras “coração” e “estrela” levando as crianças a experimentarem e verbalizarem as construções.

Poderia também surgir como um desafio de trabalho de pequeno grupo, a proposta de com 3 figuras de cada (coração, estrela) cada criança fazer uma construção cabendo ao grupo a auto-regulação de não aparecerem composições repetidas.

Assinale-se que esta actividade, construção de marcadores de livros para oferecer como presente no dia do pai, é uma tarefa com significado afectivo para a criança e que a motiva. Esta tarefa aparece integrada no projecto, em paralelo com outras, permitindo uma dinâmica de diversidade e alternância de desafios, viabilizando a continuidade do projecto e o envolvimento das crianças, ao seu próprio ritmo.

# Fase III

## Execução

### Leitura a par com as famílias

Ficou acordado no grande grupo que não bastava levar o livro para casa e lê-lo com os pais. Seria importante que, para além disso e com a ajuda dos mesmos, cada criança realizasse um trabalho sobre o livro para partilhar posteriormente com o grande grupo. Assim, foram criadas fichas de leitura, para que os pais pudessem trabalhar os livros com os filhos. Quando o livro voltava à sala era acompanhado dos trabalhos realizados em casa que eram mostrados ao grande grupo: reconto por imagens, sequências de desenhos, desenho de mapas do tempo, desenho dos episódios mais importantes, reconto a partir do livro.

Para uma maior sensibilização dos pais acerca da importância da leitura a par, os adultos da sala resolveram criar um folheto que foi posteriormente distribuído a todos os pais.



Os pais que leram com os filhos modelizaram o "comportamento leitor": ler é um processo interactivo, agradável e significativo com ligações ao nosso conhecimento do mundo. Ao lerem com os filhos, numa relação de um para um, raramente possível no jardim de infância, os pais proporcionaram uma experiência de bem estar que se encontra em processos de leitura num contexto interpessoal securizante. Ao folhear o livro com a criança, ao ler com a criança, ao colaborarem "numa produção" para o jardim de infância, pais e filhos partilham um processo que vai além das competências de leitura propriamente ditas. Numa dinâmica relacional de qualidade, os pais mostraram aos filhos que a leitura e os livros constituem actividades valiosas e reconhecidas. Esta actividade proporcionou à criança um conjunto rico de vivências: ter a atenção exclusiva do adulto enquanto este lê para a criança; interagir com o texto compreendendo-o e respondendo de diferentes formas às questões colocadas.

# Fase III

## Execução



As actividades de descoberta de livros e de textos são importantes na construção, pela criança, do seu projecto pessoal de leitor. De consumidor feliz de livros e de textos, a criança passa a observar a escrita, quem lê e quem escreve, desejando, finalmente, ler autonomamente. Para que a criança aprenda a ler é fundamental contactar com material escrito e com a leitura. O contacto precoce com livros e material impresso é crucial para a criança compreender o que é ler e para construir o desejo de ler. Uma das observações recorrentes consiste no facto de as crianças procurarem "ler" autonomamente na área da biblioteca os livros apresentados pelos seus pares ou lidos pelo adulto.

As crianças realizaram alguns trabalhos em casa, com a família, sobre os livros requisitados na biblioteca da sala.

Muitos dos livros escolhidos pelas crianças nesta actividade de "leitura a par" permitiram que entrassem em contacto, não só com o universo da literatura, mas também com o universo mais alargado da arte. Os livros podem proporcionar experiências estéticas marcantes. Para muitas crianças, os livros são a primeira galeria de arte em que entram, podendo visitar e descobrir novos sentidos e dimensões na "obra" sempre que abrem de novo o livro.

Este contacto simultaneamente aberto e repetido da vivência da arte poderá ter impacto na formação estética da criança. No caso dos livros, é ouvindo ler e lendo que a criança inicia o seu percurso de leitor; que aprende a contemplar as ilustrações dos livros, enquanto constrói o seu entendimento do mundo através dos livros. A compreensão desse universo proporciona uma leitura mais alargada e uma percepção mais profunda do mundo em seu redor.

# Fase III

## Execução

Os desenhos feitos em casa não se limitaram a ser ilustrações de uma cena do livro, muitos ilustravam sequências temporais da história lida, recriando-a em banda desenhada, em que a imagem apresenta uma orientação de leitura e um conhecimento da sequência da história no tempo.



### Nota:

Ao ser apresentado ao grande grupo, o educador trabalhou o conteúdo ético e os dilemas das imagens, propondo às crianças uma reflexão e debate no domínio da Formação Pessoal e Social.

# Fase III

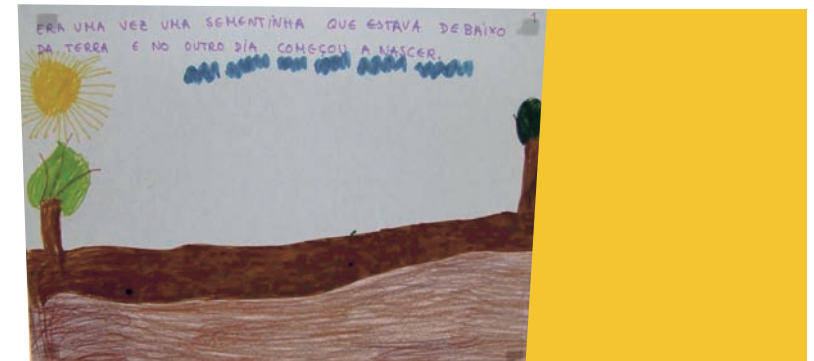
## Execução

### Construção de livros e elaboração de histórias

A actividade de construção de livros e de elaboração de histórias foi desenvolvida ao longo do projecto, sempre que as crianças o desejavam e à medida que manuseavam os livros da biblioteca. A construção de um livro, de modo geral, era realizada por duas ou três crianças, uma vez que este processo exigia do adulto um maior apoio de modo a que a actividade fosse significativa, valorizada, e construída etapa a etapa pelas próprias crianças. Ao construir histórias, a criança desenvolve a sua competência textual (Sousa, 1995).

As histórias criadas, foram sempre da autoria das crianças e ao adulto coube o papel de escriba e apoio, sempre que necessário, na estruturação das mesmas. A criança ditava a história ao adulto e este escrevia diante dela, modelizando os comportamentos do escritor. O adulto apoiava também na ilustração das histórias ao nível da utilização de vários recursos. Ao escrever diante da criança o que esta dita, o educador permite que a criança observe e constate que: a) tudo o que se diz se pode escrever; b) os sons são codificados em letras; c) o escrito permanece, guardando a memória da fala e da criação, conceptualizando, deste modo, a natureza e a finalidade da escrita.

É importante sublinhar algumas das conceptualizações sobre o escrito que a discussão acerca da escrita e a escrita com as crianças, potencia: tudo o que se diz pode ser escrito, o oral é efémero, a escrita permanece, servindo de reserva, de memória.

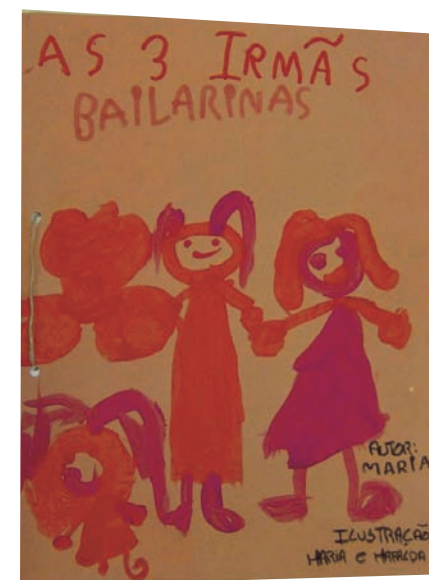


# Fase III

## Execução

Ao escrever em frente das crianças, para além de valorizar a criança através do que ela diz, o adulto exemplifica que a escrita tem convenções:

- uma história é diferente de uma carta, de um relato ou de uma lista;
- existem convenções gráficas: usam-se letras (maiúsculas e minúsculas), pontuação, ortografia, caligrafia e atende-se à legibilidade;
- regista-se a oralidade da criança de modo a que esta percepcione unidades de sentido (frases) que constituem uma produção de grupo;
- existem também convenções de organização e ocupação do espaço-folha – escreve-se da esquerda para a direita, de cima para baixo, fazem-se parágrafos, indenta-se, respeitam-se margens, decide-se os espaços do escrito e o espaço da ilustração.



Nunca será demais salientar a importância da existência de pelo menos um computador na sala de actividades para as crianças poderem fazer o processamento dos seus próprios textos. As imagens seguintes ilustram o crescimento da criança no entendimento do que é um texto, do que é o livro, das convenções da escrita, da organização da informação nos livros.



O educador escreve o que a criança lhe dita. Posteriormente a criança pode copiar ou reproduzir no computador, experimentando, deste modo, o poder de ser "escritor". O adulto ajuda a editar e, de seguida, a criança ilustra o texto, experienciando a importância das imagens dos livros, aprendendo a construir significações de modos diferentes e intuindo que a via de acesso à significação pode ser múltipla: pelo escrito, pela ilustração, pela informação contida nos elementos paraliterários (leitura multimodal).

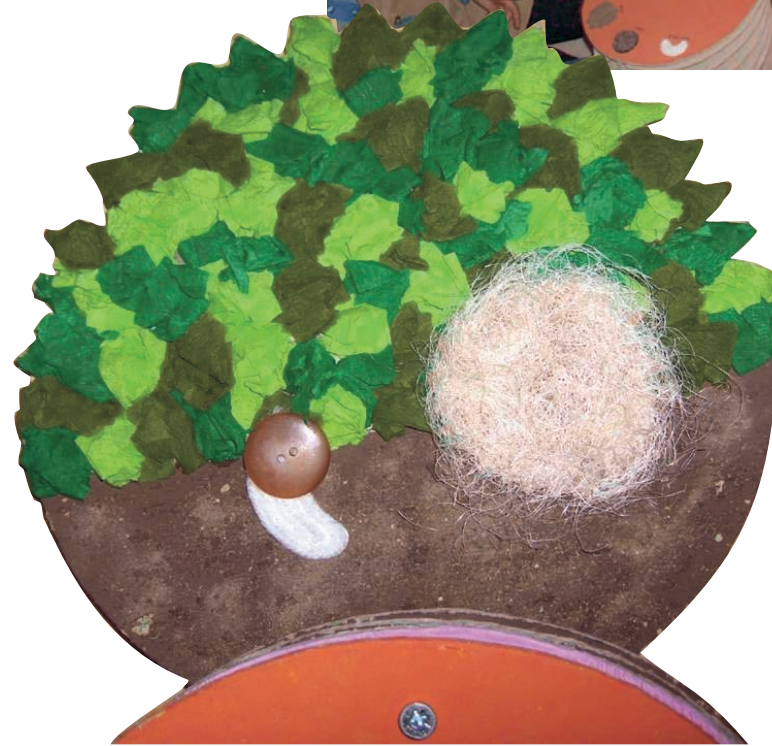
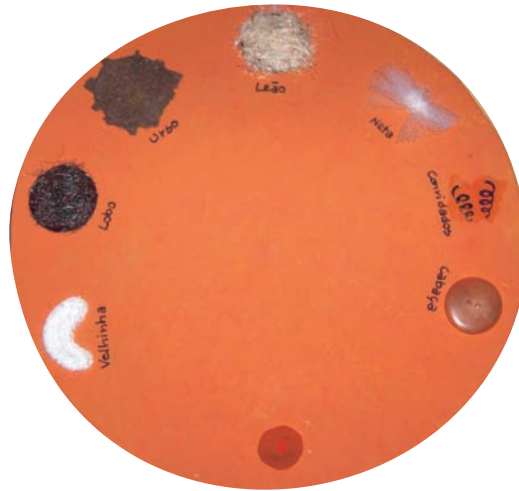


# Fase III

## Execução

Na sequência da criação de livros, as crianças desafiadas pelo adulto construíram livros com símbolos. Após a leitura de uma história, discutiu-se e convencionou-se para cada personagem adoptar um símbolo.

A partir das convenções foi recriada a história em várias páginas e a três dimensões. Cada página recriava o cenário da acção em que as personagens interagiam. Este livro proporcionou momentos muito ricos de leitura autónoma (silenciosa ou em voz alta) e também de leitura para os pares.



# Fase III

## Execução

### Reconto das histórias

Ao longo do projecto, o educador contou e leu histórias às crianças, os pais leram histórias aos filhos e estes leram e contaram histórias aos seus pares. As histórias tornaram-se rotina na vida da sala. O educador contava ou lia diariamente uma história às crianças, liam-se os livros criados na sala, as crianças liam e mostravam os livros levados para casa e alguns pais vieram ler com as crianças no espaço do jardim de infância.

Umhas vezes lia-se pelo prazer de ler e ouvir ler, dando espaço à elaboração pessoal dos sentidos, outras vezes

a leitura era planificada com um conjunto de actividades de exploração, trabalhando-se, entre outras, competências de escuta e de compreensão.

Os livros disponíveis para leitura eram bastante variados: livros de histórias, contos tradicionais, livros de poesia, colectâneas de poesia; banda desenhada, fábulas, clássicos da literatura para a infância; livros de animais, sobre a natureza, sobre ciência; livros de arte, atlas, etc.

### O contacto com histórias proporciona

- a) ao nível do desenvolvimento pessoal – ao ouvir contar/ler histórias a criança integra as vivências das personagens o que lhe permite identificar-se com elas e experimentar sentimentos e emoções, dando sentido a experiências pessoais.
- b) ao nível do desenvolvimento linguístico – além do comprometimento com os mundos ficcionais dos textos, a criança apercebe-se de que a linguagem é simultaneamente constitutiva da realidade, criando enquanto descreve. A experiência das histórias, possibilita à criança alargar o vocabulário, usar criativamente a linguagem e incorporar textos para criar textos (intertextualidade).
- c) ao nível do desenvolvimento conceptual – nas histórias a criança contacta com novas ideias, novos conceitos, cultura, tradição e valores; com as histórias a criança aprende a explorar, a criar, a planear mundos possíveis.
- d) ao nível do desenvolvimento corporal e artístico – a criança utiliza o corpo e objectos como formas simbólicas. Utiliza a voz em diversos registos, de modo a criar diferentes personagens.

# Fase III

## Execução

### Comprar livros para a biblioteca e contribuir para um melhor ambiente

Como decorria a campanha de recolha de pilhas da Câmara Municipal de Lisboa – “um pilhão cheio é igual a uma pilha de livros” – as crianças decidiram aderir à campanha, tendo-se empenhado na recolha de pilhas usadas.

Organizou-se um cartaz para divulgar a campanha, tendo as crianças trazido de casa inúmeras pilhas.

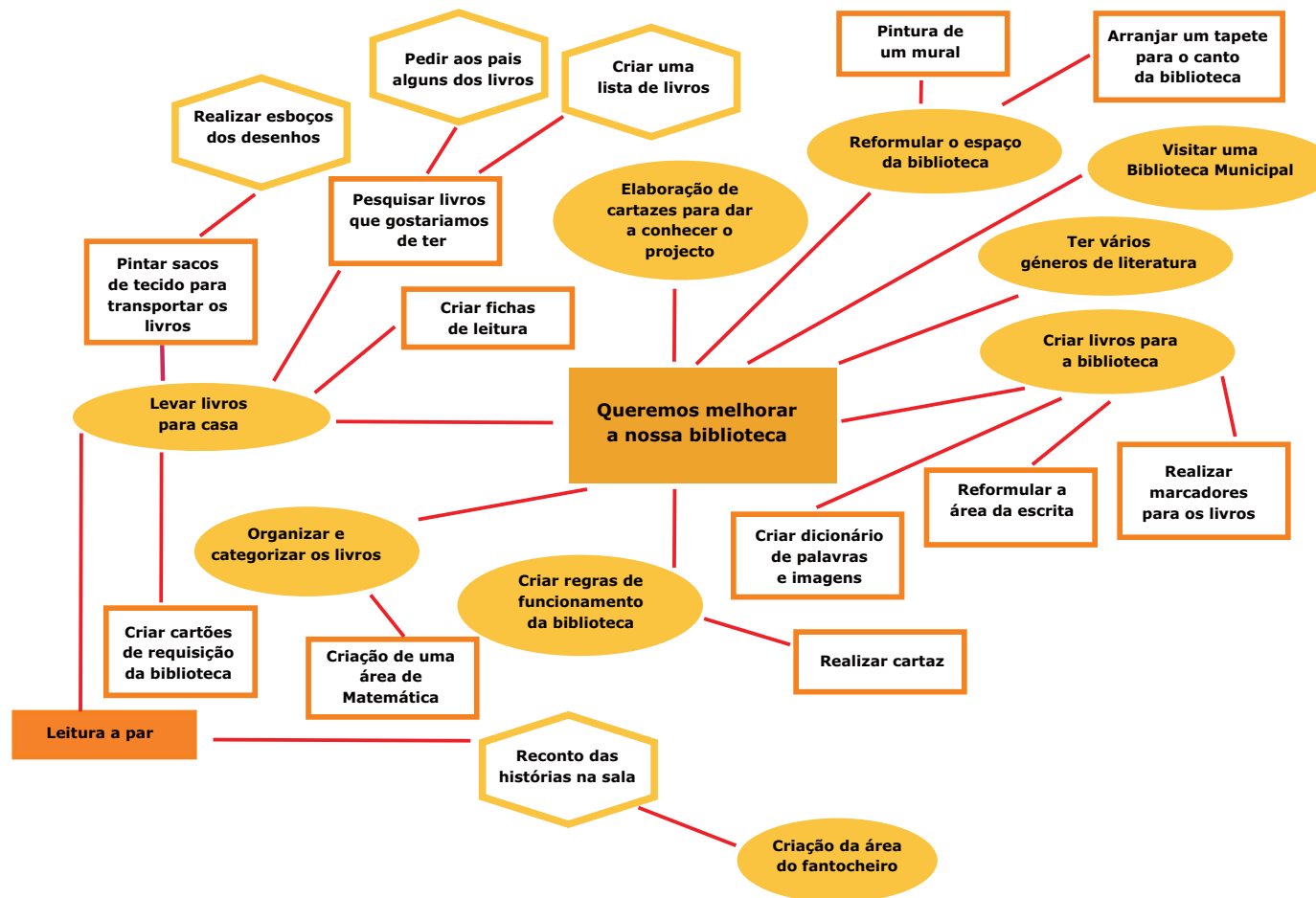
Em troca dessa recolha as crianças receberam livros para a biblioteca da sala.



# Fase III

## Execução

Apresenta-se, em seguida, a teia final do Projecto, bastante mais complexa do que a teia inicial:



# Fase IV

## Resultados e produtos / Divulgação / Avaliação

A divulgação faz parte do trabalho de projecto. Ao longo do projecto, todos os trabalhos realizados foram descritos no jornal diário, e expostos no exterior da sala, de forma a divulgar e partilhar com outros (crianças, família, equipa) as concretizações e aprendizagens do grupo.

“Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros” (DEB, 1998:143).

Uma actividade destinada à divulgação de informação possibilita trabalhar várias competências de forma integrada: a) organizar numa narrativa coerente experiências significativas, b) planificar o oral: sintetizar, seleccionar, memorizar, c) experimentar conquistar uma audiência: tomar e assumir a palavra, ser eficiente e eficaz na comunicação, d) falar para expressar conhecimento. Nesta fase, a criança pode ganhar consciência da importância de conhecer tópicos específicos e dos modos como estes usam léxico especializado, estabelecendo redes lexicais organizadas segundo princípios semânticos relevantes.

As crianças sabiam que se aproximava o Dia Internacional do Livro, pois tinham ouvido na rádio ou escutado comentários dos adultos. Articulando esse facto com o projecto em franco desenvolvimento, surgiu a proposta, feita por algumas crianças, de celebrarem esse dia fazendo uma grande Festa do Livro para todo o agrupamento e aproveitar para “inaugurar” oficialmente o novo espaço-biblioteca da

sala de actividades. A inauguração foi pretexto para divulgar o projecto a toda a comunidade.

As crianças escolheram que actividades realizar e como mostrar às outras salas e a toda a escola o que haviam aprendido. Decidiu-se que a apresentação do projecto incluísse também o contar de uma história que tinha sido inventada pelas crianças.

# Fase IV

## Resultados e produtos / Divulgação / Avaliação

Como referido, a divulgação é um momento crucial do projecto. Ao divulgar, revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo significativo e signifiante. Para apresentar o projecto a todo o agrupamento, o educador trabalhou com as crianças a preparação da apresentação, optando-se por uma exposição de trabalhos.

Discutiu-se o que se devia apresentar e como apresentar. A apresentação permitiu uma narrativa integradora e globalizante do projecto. As crianças reflectiram sobre o acto de falar para transmitir informação, vivendo uma situação de oralidade formal, preparada com antecedência.

Perante, não todo o agrupamento, mas um conjunto significativo de salas reunidas no ginásio, as crianças fizeram uma "visita guiada" à exposição, organizando os visitantes por grupos, orientados por um adulto e uma criança. Depois, esses pequenos grupos circulavam pela sala das actividades onde podiam observar e entender como tinha passado a funcionar o novo "espaço-biblioteca".

# Fase IV

Resultados e produtos /  
Divulgação/Avaliação

## Avaliação do projecto

A avaliação ocorreu ao longo do projecto, no decurso das actividades, através da observação dos processos e dos resultados (ex: escolha de espaços, materiais, elementos dos diferentes grupos de trabalho), de modo a poderem ser efectuadas as alterações necessárias ao "espaço-biblioteca".

A existência desta avaliação contínua permitiu que fossem surgindo, no decorrer do projecto, novas ideias e novas actividades propostas pelas crianças.

"As crianças devem avaliar o trabalho efectuado e relançam-se então em novos projectos ou em pesquisas mais aprofundadas" (DEB, 1998:143).

*Para a criança a avaliação será uma viagem de "retorno" ao interior do projecto, retorno a si mesma enquanto autora e avaliadora do vivido. Avaliar será, então, recordar, estruturar mas também recriar e projectar de novo ...*

*Terminado o projecto com a actividade de divulgação no Dia Internacional do Livro Infantil, procedeu-se a uma conversa em grande grupo, em que se falou do que se aprendeu. A conversa registada ilustra algumas das aprendizagens das crianças: pela palavra, criou-se distância e capacidade para pôr em perspectiva as vivências proporcionadas pelo projecto.*

# Fase IV

Resultados e produtos /  
Divulgação / Avaliação

## O que gostámos e aprendemos com o projecto?

*“Gostei muito de pintar o mural porque enfeitámos a biblioteca” (M.)*

*“Gostei de juntar pilhas para ganhar livros; aprendi que não se faz barulho na biblioteca” (V.)“*

*“Gostei de fazer o meu livro e do tapete para não magoar o rabo; sei como se chamam os senhores que trabalham na biblioteca, são bibliotecários” (T.)*

*“Gostei de poder levar livros para casa; já sei onde encontro livros sobre todas as coisas” (R.)*

*“Gostei de pintar o mural porque usei os dedos, e de ter livros novos” (A.)*

*“Gostei de visitar a biblioteca; aprendi que temos de preencher um cartão para levar os livros” (B.A.)*

*“Gostei de contar a história e falar do projecto aos outros meninos; temos de tratar bem os livros para não estragar” (M.)*

## Contributo de alguns pais

A avaliação do projecto por parte dos pais foi feita ao longo do tempo, tanto ao nível de conversas informais, como pela sua participação nas actividades de “leitura a pares”. O facto de os pais se terem empenhado na compra de novos livros para a biblioteca também constituiu um indicador de avaliação do projecto.

“É através da avaliação que as crianças comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda” (DEB, 1998:143).



## A avaliação na voz da equipa

---

### Pertinência do tópico

Constatou-se no decorrer do projecto que o tópico trabalhado cumpria os critérios de um bom tópico, na medida em que:

- começou pela observação do real;
- ajudou as crianças a construir e a expandir o que já sabiam;
- permitiu deixá-las escolher tantas experiências quantas achassem relevantes;
- possibilitou a oportunidade de uma experiência fora do contexto de jardim-de-infância, primeiro a visita à biblioteca do agrupamento e, finalmente, a visita à biblioteca municipal;
- envolveu interesses, sentimentos e vivências pessoais;
- provocou a participação e colaboração das famílias.

### Objectivos propostos para o grupo

O principal objectivo era dinamizar a área da biblioteca de modo a torná-la mais procurada pelas crianças. Esse objectivo foi cumprido, pois após a “inauguração” do espaço, foi visível a crescente afluência do grupo, revelando o interesse das crianças por ler e ouvir ler histórias, por descobrir livros. Segundo Morais (1997:164) “antes de aprender realmente a ler, a criança tem de fazer uma ideia do que é a leitura” e, acrescenta: antes de saber ler ela tem de desejar saber ler.

Competências aprofundadas (observáveis) – Depois das várias observações constatou-se que as crianças trabalham muito bem em grupo, conversam

serenamente durante a actividade e comentam as descobertas uns dos outros, e assim já estão a aprender inúmeras coisas entre si. A importância destas interações é valorizada por DeVries e Kholberg (1987) ao referirem que “quando a criança tem a experiência dos outros reagirem ao que ela diz então começa a sentir que a verdade é importante” (in Hohmann e Weikart, 2004:377).

## **Articulação entre o projecto e alguns objectivos traçados no Projecto Curricular do jardim de infância**

---

Os objectivos deste projecto e das actividades desenvolvidas no mesmo também foram ao encontro de alguns objectivos traçados no Projecto Curricular do Jardim de infância, respondendo assim às necessidades do grupo, nomeadamente:

- desenvolver a utilização de diferentes formas de representação e de expressão;
- desenvolver as capacidades de comunicação e as capacidades de inter-acção com os pares e os adultos;
- desenvolver a linguagem como forma de partilha e co-construção de significação;
- estimular o gosto pela leitura e motivar para o conhecimento do modo escrito;
- estimular o interesse e a curiosidade pela compreensão do meio físico e social;
- promover a integração no ambiente educativo e a inter-acção com esse mesmo ambiente;
- aprender a resolver problemas do dia a dia.

## **Finalizando o projecto: sair da sala para visitar a biblioteca municipal**

---

A visita de estudo à biblioteca municipal, prevista desde o início, foi a última actividade a ser realizada. As crianças, depois do percurso a pé até à biblioteca, fizeram uma visita guiada pelos técnicos, tendo-lhes sido contada uma história com fantoches. Para terminar, usufruíram de um momento em que livremente puderam ler e explorar livros. Esta visita permitiu uma nova experiência e abriu caminho para questões a aprofundar futuramente.

## Reflexões em torno do projecto

Este projecto, como qualquer projecto significativo e pertinente, tem três ingredientes fundamentais:

- tarefas e experiências significativas estruturadas e planeadas dentro da sala de actividades para adquirir competências efectivas de escutar e de falar;
- oportunidades para as crianças aprenderem a pensar criticamente acerca do que escutam e discutem;
- tarefas de uso da língua para que a criança se aproprie, processe e apresente informação.

O projecto proporcionou igualmente um ambiente rico em livros e em escritos, constituindo-se como promotor das competências de leitura e de escrita. As crianças tiveram oportunidades de escrever e produzir textos – livros, cartazes, listas. O escrito era o tópico do projecto, mas os escritos ultrapassaram largamente a área da biblioteca e impregnaram todo o espaço da sala.

O trabalho de projecto tem, quanto mais não seja etimologicamente, a componente linguagem. A linguagem actualizada em textos é a competência que nos permite transcender os limites do aqui e agora. Como dizia Santo Agostinho, a propósito do tempo, “o que existe é o presente”. Passado e futuro são realidades presentes de projecção: lembranças presentes de coisas passadas, antecipações, projecções, desejos de coisas futuras que construímos e partilhamos na e pela linguagem.

Este projecto, conforme se procurou expor, criou oportunidades para: falar para interagir, falar para aprender – negociar, falar para resolver problemas, clarificar situações ou significados, aceder ao conhecimento. Proporcionou também experiências importantes para aprender o valor da conversa na construção de comunidades e de saberes.

A conversa centrada em experiências vividas em grupo permite ao educador combinar na sua acção dois conceitos operantes no presente paradigma de educação: o conceito de zona de desenvolvimento próximo e o conceito de andaime (ver o primeiro capítulo deste volume). A participação da criança em interacções verbais centradas em tarefas, com objectivos explícitos e metodologia de resolução de problemas permite a integração desse discurso socialmente mediado, como uma ferramenta para o seu próprio pensamento (Bruner, 1986). Através da modelização linguística de processos e procedimentos, o adulto ajuda a criança a tornar-se mais competente e mais confiante nas suas capacidades.

O contributo do domínio da Matemática num projecto aparentemente centrado na língua materna demonstra a transversalidade curricular vivida em qualquer trabalho de projecto. As diferentes áreas de conteúdo e os diversos domínios contribuíram para a efectivação e consolidação do projecto, proporcionando às crianças e às suas famílias aprendizagens significativas e determinantes.

# CAPÍTULO 4

**Projecto**

O Karatê

é só uma luta?

**Jardim de infância** - rede pública do Ministério da Educação e Ciência

**Localização:** Lisboa

**Grupo:** 21 crianças de 3 a 6 anos

### Situação desencadeadora

Num momento de recreio, um grupo de crianças da sala gritou várias vezes a palavra "karaté". A educadora interveio, questionando-as sobre a causa da sua atitude. As crianças responderam que a R. tinha feito karaté com o F. P..

Foi perguntado se sabiam o que era o karaté e como se praticava.

As crianças disseram que o karaté "era lutar". A educadora informou que já fora praticante desta modalidade e perguntou ao grupo de crianças se tal seria só uma luta ou se seria algo mais.

As crianças não souberam responder e ficaram muito interessadas em saber mais sobre esta arte marcial.

#### Questões de base que sustentam o projecto

- O que é o karaté?
- O karaté é só uma luta?
- De onde vem o karaté?

#### Áreas de conteúdo com maior incidência

- Expressão e Comunicação – Expressão Motora
- Conhecimento do Mundo
- Formação Pessoal e Social

## Grandes intenções do projecto

Com este projecto podemos perceber a intenção da educadora em proporcionar às crianças uma experiência significativa nos domínios da psicomotricidade e do desenvolvimento pessoal e social. Através de uma abordagem globalizante e interdisciplinar, criam-se condições para que a criança possa investigar e partilhar o seu conhecimento segundo processos democráticos de aprendizagem.

Neste âmbito, identificam-se como grandes intenções deste projecto:

- alargar o campo de conhecimentos no âmbito dos saberes sociais e do conhecimento do mundo;
- promover a aquisição de regras e comportamentos específicos;
- desenvolver as capacidades psicomotoras, especificamente as relacionadas com o karaté;
- favorecer o gosto pela exploração das capacidades de acção e de expressão;
- promover a socialização e o alargamento da linguagem;
- favorecer o contacto com realidades e culturas diferentes da sua.

# Fase I

## Definição do problema

A educadora conversou com as crianças acerca do que aconteceu no recreio, partilhou a sua experiência como praticante de karaté e perguntou-lhes se sabiam o que era essa actividade.

### O que é o karaté?

- *"É uma coisa para nós lutarmos, termos força e conseguirmos!" (L.D.)*
- *"É uma ginástica." (M.X.)*
- *"É uma maneira de viver." (F.V.)*
- *"É um desporto que nos ensina a dominar o nosso corpo." (educadora F.)*
- *"É para aprender a viver." (M.N.)*
- *"Quando não conseguimos lutar, fazemos karaté." (R.R.)*
- *"O karaté é para nos defendermos quando estamos a lutar." (G.A.)*
- *"Deve ser um exercício." (F.P.)*
- *"No filme do Mulan, eles faziam saltos muito grandes!" (M.N.)*



Após essa conversa, as crianças e a educadora decidiram que antes de pesquisarem e de procurarem saber mais sobre o karaté, poderiam experimentar uma sessão de iniciação. Durante essa sessão, as crianças puderam contactar com os princípios, regras e comportamentos específicos e intrínsecos a uma aula de karaté; os diversos termos japoneses utilizados; o vestuário usado para esta prática; as diferentes técnicas de defesa e ataque; as partes constituintes de uma sessão de karaté.

# Fase I

## Definição do Problema

Realçamos o facto de, após as questões levantadas pelas crianças, a primeira actividade deste projecto ter sido a vivência de situações práticas da modalidade do karaté. Assim, as crianças começaram a “investigação” utilizando o seu próprio corpo e em situação de interacção com o outro.

De facto, a motricidade está no centro das aprendizagens no jardim de infância. É pela acção que a criança age sobre o mundo e que constrói e desenvolve as suas aprendizagens. O corpo é sucessivamente condição, causa e meio de desenvolvimento. A actividade motora da criança suporta a educação do seu ser global.

Para as crianças em idade pré-escolar a experimentação e a vivência das situações são estratégias fundamentais na descoberta das respostas às interrogações que colocam. Esta primeira experiência de interacção com o outro e da utilização do corpo permite também a aplicação de algumas noções de utilização do espaço. Mesmo que inconscientemente, para se movimentar num local onde existem outras crianças é importante respeitar as distâncias a manter, o lugar disponível para cada um, o espaço do outro. Por outro lado, a relação da criança consigo própria, com os outros e com os espaços que a rodeiam implica o desenvolvimento de atitudes e valores.

Porteriormente, voltaram a reunir-se na sala para partilharem o que já sabiam sobre o assunto.

### Já sabemos que...

- "O karaté é uma forma de viver." (M.N.)
- "É uma maneira de ficarmos vivos." (G.A.)
- "É uma maneira de nos defendermos dos outros quando nos fazem mal." (L.D.)
- "O karaté vem do Japão." (R.R.)
- "É uma maneira dos nossos ossos crescerem." (M.X.)
- "Quando fazemos karaté dizemos «osu»." (J.C.)
- "É uma maneira de defender." (F.P.)
- "«Osu» quer dizer muita coisa, por exemplo «sim»." (M.P.)
- "É um desporto." (L.P.)
- "Eles assim já não nos magoam." (F.V.)

### Queremos descobrir...

- Como apareceu o karaté.
- Onde fica o Japão no mundo.
- Como se chama e como é o fato que se usa no karaté.
- Palavras do karaté, em japonês.
- A aprender golpes de karaté.
- Como se conta em japonês.
- Como se escreve em japonês.

É nestes momentos de partilha, de confronto de ideias, de debate, num ambiente de participação democrática, que o educador pode dar uma ajuda importante para a formação pessoal e social das crianças.



# Fase II

## Planificação e desenvolvimento do trabalho

Ainda em grande grupo, as crianças definiram quais as formas de recolha de informação.

### Onde vamos pesquisar...

- Livros
- Televisão
- Pais
- Professores e alunos de karaté
- Jornais
- Internet



Surge então uma primeira teia, onde o grupo procura organizar as ideias que foram aparecendo para responder às questões levantadas.

# Fase III

## Execução

### Pesquisa

Com recurso a várias fontes de informação, iniciou-se a pesquisa para responder às questões levantadas na 1ª fase.

Assim, num pequeno grupo de seis crianças, foram observadas e discutidas as informações recolhidas em casa com a ajuda dos pais, bem como nos livros disponibilizados pela educadora. Foram também analisadas algumas fotografias e imagens.

Ao longo da discussão, foi promovida a articulação entre as informações novas e os conhecimentos que as crianças já tinham.



“O envolvimento dos pais nas actividades de pesquisa pode trazer um contributo fundamental para o trabalho educativo. É um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem ao favorecer um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (DEB, 2002:45).

# Fase III

## Execução

### À descoberta do Japão no globo (Conhecimento do Mundo)

A actividade foi realizada em grande grupo, utilizando-se como recursos um globo e etiquetas.

A educadora começou por perguntar às crianças que objecto era aquele. No geral, não souberam indicar o nome, com excepção de uma criança que respondeu correctamente. No entanto, a maioria das crianças sabia o que representava.

De seguida, foi-lhes perguntado se sabiam onde estávamos no planeta Terra. Um pequeno grupo soube indicar, com o dedo, a nossa localização no globo. Então, a educadora pediu a uma das crianças que colocasse uma etiqueta sobre Portugal. Houve comentários em relação ao facto de Portugal ser "pequenino ali no globo, mas grande na realidade", comentários que foram depois relevantes na conversa de análise que se seguiu. Posteriormente, a educadora perguntou se sabiam onde ficava o Japão, deixando que todos dessem a sua opinião. Após alguma discussão e tendo dado determinadas pistas, houve uma criança que conseguiu localizar correctamente o país em questão, sendo-lhe pedido, então, que colocasse uma etiqueta sobre o mesmo. Observado o globo com as duas etiquetas, perguntou-se às crianças se achavam que o Japão ficava perto ou longe de Portugal.

À excepção de um grupo muito reduzido de crianças mais novas, todas responderam que a distância entre os dois países era muito grande.



# Fase III

## Execução

Este momento foi particularmente importante para as crianças pela valorização da sua curiosidade, por terem sido escutadas as suas dúvidas e descobertas, pelo confronto com um modelo da Terra que manipularam e através do qual puderam descobrir a localização dos países.

É de sublinhar a preocupação da educadora em ir mais além, ao colocar as crianças perante questões relacionadas com distâncias físicas a partir de um globo a uma escala muito distante da real. É também de valorizar a escolha do globo para a realização desta actividade transmitindo às crianças uma noção mais exacta da forma da Terra. Neste caso, a observação, a experimentação e o contacto com este recurso, permitem às crianças adquirir ferramentas para a compreensão de situações mais distantes do seu quotidiano.



# Fase III

## Execução

### Sessões de Karaté (Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação: Expressão Motora)

Ao longo do projecto, foram realizados três momentos de educação física, no âmbito das práticas do Karaté-do Shotokan, um dos estilos desta arte marcial, onde foram apenas transmitidos conhecimentos básicos.

A primeira sessão, para contextualização do grupo no assunto em questão, ocorreu logo no princípio do trabalho de projecto. Neste momento, foram dadas a conhecer várias atitudes que se devem assumir numa aula de karaté, bem como alguns conhecimentos específicos.

As crianças contactaram com termos japoneses específicos como **dojo** (espaço físico onde se pratica esta arte), **sensei** (professor de karaté), **karateka** (praticante do karaté), **gui** (vestuário apropriado para esta prática), entre outros. Foram também apresentadas as várias partes que compõem um treino: **aquecimento**, no qual os karatekas fazem exercícios para preparar o seu corpo para o esforço físico característico da aula; **saudação inicial**, na qual os karatekas se preparam mentalmente, de forma a atingir um estado de espírito sereno e adequado para as práticas posteriores; **kihon**, onde são aprendidas e realizadas técnicas básicas de ataque e defesa; **kumite**, momento em que as técnicas aprendidas anteriormente são aplicadas no combate real entre duas pessoas; **kata**, que consiste na realização de uma ou mais sequências com técnicas já efectuadas, mas na qual o inimigo se torna imaginário, assemelhando-se a uma dança estilizada; **retorno à calma**, praticando

exercícios de alongamento de músculos e de relaxamento; e **saudação final**, terminando o treino com a afirmação das cinco máximas do karaté – *carácter, sinceridade, esforço, etiqueta, autocontrolo* – e com várias saudações, ao dojo, ao sensei ou karateka que orienta o treino e aos outros karatekas presentes na aula.

A aprendizagem do karaté pelas crianças permite-lhes usarem o corpo como instrumento de comunicação com os seus companheiros de sala. Esta não se resume apenas a um adestramento do mesmo que vise um melhor rendimento técnico. O karaté representa uma verdadeira pedagogia, já que privilegia o desenvolvimento das aptidões fundamentais da criança.

# Fase III

## Execução

Como em qualquer actividade cultural, pelo karaté podem-se vincular determinadas normas, valores e símbolos, que influenciarão a maneira de pensar, sentir e agir dos seus protagonistas.

As regras elaboradas e compreendidas em grupo, a decisão colectiva sobre as tarefas, o modo de funcionamento do grupo são momentos importantes da vivência de valores democráticos de participação, justiça, cooperação e responsabilização. Valores fundamentais de uma organização social participada.

A segunda sessão teve uma estrutura semelhante, com o objectivo de proporcionar às crianças o máximo de tempo de prática e, assim, dar-lhes a oportunidade de aperfeiçoarem as posturas e os gestos motores básicos.

O terceiro momento foi organizado de uma forma diferente, com introdução de um novo recurso: música tradicional japonesa. É comum um treino ser acompanhado deste recurso. Assim, o aquecimento foi realizado com música tradicional japonesa, procurando que as crianças se movimentassem ao ritmo da mesma. Foi também realizado o jogo do espelho (a pares) e uma actividade de relaxamento, na qual todos



se deitaram no chão, numa posição confortável, ouvindo outra música do Japão.

Esta sessão teve também como objectivo a verificação das aprendizagens adquiridas, ao nível das regras e atitudes e das técnicas de karaté vivenciadas.

A educadora proporcionou a vivência das situações práticas de uma forma significativa e com um carácter lúdico (exemplo: associação de gestos do dia a dia às técnicas de defesa e ataque). Apresentou-se sempre devidamente equipada e descalça o que reforçou a riqueza da experiência.

Na infância, o karaté deve ser encarado como uma actividade lúdica, ou seja, como uma actividade cujo fim se orienta para o prazer, pois os jogos e brincadeiras, como factores motivadores e como elementos recreativos e lúdicos, estimulando factores psicológicos (auto-estima, confiança, relações, etc.), para além dos factores físicos e sociais, são fundamentais no processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar.

# Fase III

## Execução

### Contar até 5 em japonês (Expressão e Comunicação: Matemática)

Ao longo do projecto e mais especificamente nas sessões de karaté, a educadora explicou que num treino de karaté é prática comum contar as sequências das habilidades motoras. Iniciou a contagem em português mas, gradualmente, foi introduzindo os números em japonês. As crianças aderiram muito bem a esta actividade, chegando mesmo a contar até 5 em japonês por sua própria iniciativa. Decorrente desta experiência, propuseram à educadora a integração da contagem em japonês para outras rotinas já instituídas na sala.



### Aprendizagem de Palavras e Construção de um Cartaz (Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

Ao longo das sessões de karaté foram introduzidas algumas palavras japonesas. A educadora reuniu com um grupo de três crianças para relembrar as palavras aprendidas. Apresentou uma palavra de cada vez e pediu a cada uma que explicasse que palavra era aquela, registando as suas respostas. Realizou, posteriormente, o registo em cartões das palavras trabalhadas (cada criança escreveu três). Construíram ainda um cartaz, colocando os cartões e organizando a informação. Por baixo de cada palavra foram registados os significados fornecidos pelas crianças juntamente com a informação recolhida nos livros consultados.

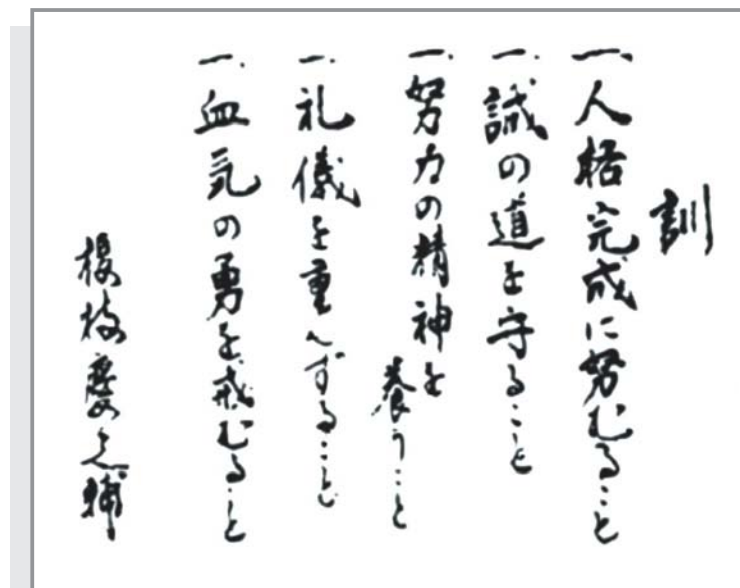
# Fase III

## Execução

### Observação e Comparação do código escrito utilizado no Japão com o código escrito utilizado em Portugal (Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

Ao longo do projecto, a educadora apresentou alguns exemplos do código escrito utilizado no Japão, quer num documento onde estavam registadas as cinco máximas do karaté, quer num dos cinturões que apresentou numa das actividades. Procurou não dar demasiada ênfase a esta situação, uma vez que a intenção era apenas tomarem contacto com um código escrito diferente do seu, “não se excluindo a sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar, sobretudo se esta tem um sentido para as crianças” (DEB, 2002:73).

A actividade revelou-se significativa para este grupo de crianças, não só por ser algo muito presente na filosofia do karaté, mas também porque surgiu de um interesse manifestado pelas mesmas. Durante a observação do código escrito utilizado no Japão, comparou-se este com o código utilizado em Portugal, descobrindo-se: diferenças a nível da direcionalidade (uma escrita na vertical, outra na horizontal) e dos próprios caracteres.





# Fase III

## Execução

### Construção dos karatekas

#### (Expressão e Comunicação: Expressão Plástica)

Com o objectivo de comunicar aos pais e a outros membros da escola o que as crianças aprenderam sobre o vestuário indicado para a prática do karaté, foi decidido, em grande grupo, construir dois karatekas, ou seja, alunos de karaté. O grupo também decidiu o género dos dois karatekas, os seus nomes e os seus cinturões: um rapaz e uma rapariga, cujos nomes escolhidos foram Guilherme e Leonor. Ao rapaz foi atribuído o cinturão verde e à rapariga o cinturão preto.

Assim, foram construídos os dois karatekas totalmente fabricados pelas crianças, desde o desenho, recorte e colagem, aos enfeites e adornos. Por fim, o produto



final foi exposto na parede exterior da sala, com dois balões de fala a explicar como se chama o fato utilizado no karaté – Gui – e como é constituído. Também esta informação foi seleccionada e realizada com eles, tendo a educadora feito o registo escrito.

# Fase III

## Execução

### Convite a um professor de karaté

#### (Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

A educadora propôs convidar um professor de karaté, para ir “treinar com elas”. As crianças mostraram-se interessadas e decidiram elaborar um convite. Assim, um pequeno grupo de cinco elementos, decidiu o que escrever no convite, enquanto a educadora fazia o registo escrito. Depois, algumas das crianças ilustraram o convite, enquanto outras redigiram o envelope com o remetente e o destinatário.

Infelizmente o professor não pôde ir ao jardim de infância, mas foi programada uma actividade para substituir a sua visita. Assim, a educadora assistiu a uma das suas aulas, participando activamente e gravando alguns momentos. Já na sala, apresentou um vídeo com essas imagens, explicando o que estava a ser feito e comparando-o com as sessões realizadas na escola. As crianças mostraram grande entusiasmo e foram capazes de identificar no vídeo algumas das competências que já haviam desenvolvido.



### Apresentação dos cinturões de karaté e representação da sequência das graduações dos mesmos

#### (Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação: Matemática)



Numa conversa em grande grupo no tapete, foram apresentados os cinturões que existem no Karate-do Shotokan – branco, amarelo, laranja, verde, azul, vermelho, castanho e preto – e a educadora exemplificou como se colocavam à volta da cintura. Cada um colocou um cinto e tiraram algumas fotografias em pequenos grupos. As crianças manifestaram uma grande adesão, sendo esta a actividade favorita de algumas. Por fim, uma das crianças quis desenhar os cinturões, ordenados de acordo com as graduações estipuladas.

# Fase III

## Execução

### Realização de um lanche japonês e construção de um quadro de avaliação (Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação: Matemática)

Num lanche da manhã, em vez do leite e bolachas habituais, a educadora preparou uma surpresa para as crianças: chá, biscoitos japoneses e música tradicional japonesa. No geral, as crianças mostraram-se muito receptivas às novidades introduzidas, provando o que foi apresentado e apreciando e comentando o ambiente proporcionado pela música tradicional japonesa. Apenas algumas crianças não gostaram do chá e dos biscoitos, não deixando, no entanto, de prová-los.

No final do lanche, tiveram uma conversa em grande grupo no tapete sobre o sucedido e decidiram construir um quadro de avaliação sobre o lanche, de forma a perceber qual o nível de satisfação das crianças relativamente ao chá, aos biscoitos e à música tradicional japonesa.



### Registo gráfico das actividades preferidas do projecto (Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação: Expressão Plástica)



As crianças fizeram um registo gráfico, de forma a assinalar o que mais tinham gostado de realizar no trabalho de projecto. Posteriormente, em conversa com as mesmas, a educadora fez o registo escrito dessas preferências.

# Fase IV

## Resultados e produtos / Divulgação / Avaliação

Considerando a função pedagógica da avaliação, reforçamos a noção de que todas as actividades de avaliação são (ou deveriam ser) actividades de aprendizagem. O professor nunca se poderá esquecer de que a "avaliação é um processo e está num processo, é um sistema e está num sistema" (Zabalza, 2003:222). Isto quer dizer que a avaliação não deverá constituir-se como um facto pontual e/ou isolado, mas sim como um conjunto de operações que se influenciam mutuamente. Como tal, a avaliação não é algo separado do processo ensino-aprendizagem. O mesmo autor refere ainda que a função da avaliação é a de "facilitar a informação/valoração sobre o modo como estão funcionando cada um dos componentes do sistema ensino-aprendizagem e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica" (*ibidem*). Se entendermos os objectivos, os conteúdos, os meios, as próprias relações de comunicação, a organização e a avaliação como elementos fundamentais no processo ensino-aprendizagem, então a avaliação desempenha dentro deste sistema, o papel de obter e analisar dados relativos ao funcionamento de cada um deles. E, "como todo o processo de aprendizagem está orientado para a consecução de certas aprendizagens por parte dos alunos, ao avaliar estes valoraremos, por acréscimo, a funcionalidade e eficácia de todo o processo de ensino como um sistema total" (*ibidem*).

Qualquer actividade pensada e implementada para crianças em idade pré-escolar necessita de um planeamento e avaliação cuidados, tendo em conta a caracterização do grupo, as suas potencialidades e fragilidades, cabendo ao educador um

acompanhamento das vontades e motivações que as crianças apresentam (Fisher, 2004:23). Neste sentido é preciso reforçar que o trabalho com a infância não é, nem poderá algum dia ser, uma actividade unilateral, no sentido de que o emissor (educador) ordena, controla e avalia o desempenho do receptor (grupo de crianças). Isto significa que o sucesso de cada educador está muito centrado na voz da criança, nos seus desejos, gostos pessoais, dúvidas e rejeições. E sempre que este diálogo acontece, a criança reconhece na figura do educador uma atenção especial (que muitas vezes não tem no seio familiar) e o educador aprende, e muito, com o maravilhoso universo mental da criança.

Ao longo da consecução do projecto, as crianças tiveram oportunidade de fazer os seus comentários e de avaliar/reflectir sobre o processo, os quais foram sendo registados pela educadora.

# Fase IV

Resultados e produtos /  
Divulgação / Avaliação

## Voices das crianças

### O que aprendemos ...

*"No globo o Japão parece perto, mas é muito longe. Porque aqui Portugal é pequenino mas a sério é muito grande. Andas de carro e nunca mais chegas ao fim."* (L.D.)

*"Se fores para o Japão, podes dormir no avião porque demora muito tempo."* (D.C.)

*"E como o Japão é muito longe, deve ter coisas diferentes."* (M.N.)

*"O kata é a fingir a lutar com muitas pessoas."* (M.G.)

*"No kata também é para se defender."* (G.A.)

*"Para defendermo-nos de um murro na cara faz-se como se estivéssemos a ver as horas."* (C.D.)

*"E de um murro ao peito rodamos o braço."* (T.S.)

*"Ah, para eu não levar um pontapé tenho de fazer como se desse um murro nos joelhos."* (L.P.)

*"O karaté não é para bater."* (M.X.)

*"Nem é para lutar."* (L.D.)

*"É só para defender."* (R.R.)

*"No karaté aprendemos que temos de ser amigos dos nossos colegas."* (I.L.)

*"Não tem armas, por isso é que se chama mão vazia. Usam-se só as mãos."* (M.X.)

*"E os dedos."* (C.D.)

*"E as pernas também."* (M.P.)

*"E os joelhos..."* (R.R.)

*"Eu acho que também se usam os pés."* (R.L.)

*"E também há aqueles golpes de karaté com o cotovelo, assim..."* (L.D.)

*"O Gui parece um quimono."* (R.R.)

*"O fato do karaté é branco."* (R.L.)

*"É muito grande, parece mais gordo."* (B.R.)

# Fase IV

## Resultados e produtos / Divulgação / Avaliação

### O que mais gostámos...

*"Eu gostei de pôr os cintos, por isso é que desenhei os cintos." (J.G.)*

*"Eu gostei de ver a Susana a ensinar-nos o karaté naquela parte do ginásio, que se chama dojo." (F.V.)*

*"Gostei mais de nós a lancharmos." (M.G.)*

*"Eu gostei de ouvir música japonesa quando estávamos a lanchar." (B.R.)*

*"Eu gostei quando tirámos a fotografia com os cintos." (L.P.)*

*"Eu gostei muito de pintar a L." (M.N.)*

*"Eu gostei de ver o professor no filme." (P.V.)*

*"Eu gostei mais de ver o fato." (T.S.)*

*"Eu gostei de saber coisas do karaté." (J.C.)*

*"Eu gostei de fazer a aula de karaté, com os murros a andar." (G.A.)(L.P.)*

### O que achámos mais difícil...

*"Foi mais difícil a aula de karaté mas eu gostei." (L.P.)*

*"Foi difícil fazer o fato de karaté ali do desenho." (F.V.)*

*"Eu não gostei nada do biscoito karaté e não gostei nada do chá, só gostei da bolacha Maria." (F.P.)*

*"Aquela parte de dar murros e depois dizer kiai era um bocadinho difícil." (C.D.)*

*"Não houve nada difícil." (T.S.)*

*"Foi difícil fazer o fato dos meninos, dos karatekas." (L.D.)*

### E o karaté é só uma luta?

*"O karaté é uma luta mas não é só uma luta." (M.N.)*

*"Também é uma maneira de viver." (F.V.)*

*"Nós aprendemos outras coisas no karaté, não é a só lutar que aprendemos." (M.X.)*

*"Na aula de karaté também aprendemos aquelas coisas que dizemos sempre no fim, quando estamos de joelhos." (L.P.)*

*"Sim, nós aprendemos como devemos portar-nos no karaté." (G.A.)*

*"E a Susana disse que não podemos bater nos outros meninos." (R.R.)*

# Fase IV

Resultados e produtos /  
Divulgação / Avaliação

## Divulgação

Após a avaliação do projecto, o grupo passou à fase da divulgação que foi planeada e organizada de modo a ter a participação de crianças de outras salas do jardim de infância, que assistiram a duas sessões de karaté orientadas pela educadora e realizadas pelos protagonistas do projecto.

A criança deve “socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, quer seja a sala do lado, o jardim de infância mais próximo, o grupo de pais ou meninos mais novos” (Katz et al., 1997:143).

Durante esta fase a educadora procurou saber a opinião destas crianças acerca da experiência partilhada pelos colegas.

Algumas observações registadas:

### **Voices das outras crianças**

*"Gostei de ver tudo e achei difícil os pontapés." (M.)*

*"Gostei de ver os pontapés." (J.)*

*"Gostei de ver os meninos a esticar o braço e a passar pelos pés." (Ma.)*

*"Gostei de aquilo que estavam a fazer." (L.)*

*"Gostei de ver os meninos a defenderem-se dos murros." (G.)*

*"Gostei de ver os meninos." (C.)*

*"Gostei de ver." (T.C.)*

*"Gostava de ter feito também." (T.M.)*

*"Gostei de ver rodar o corpo assim." (J.A.)*

*"Eu também gostei." (S. e V.)*

*"É muito divertido e giro e eu gostei de aprender karaté." (H.)*

*"Gostei muito de ver e espero que a Susana aprenda muito mais karaté." (A.)*

*"Gostei muito de aprender." (C.)*

# Fase IV

## Resultados e produtos / Divulgação / Avaliação

O grupo de crianças, sempre com o apoio da educadora, construiu um livro sobre todo o trabalho realizado, para assim partilhar o conhecimento adquirido e as experiências vivenciadas. O livro foi colocado à porta da sala de actividades, para os pais deixarem os seus comentários e observações.

A apresentação dos karatekas foi feita na parede exterior da sala. Note-se que, em grande parte, as informações que foram sendo recolhidas e as actividades realizadas eram já do conhecimento dos pais, através de cartazes, conversas informais, entre outros.

### **Vozes dos pais**

---

*"Achei muito interessante o projecto do karaté. A M. chegava a casa e contava-nos o que aprendia e queria também ensinar-nos." (mãe da M.N.)*

*"Os karatekas estão muito giros e o projecto está muito bom. Parabéns a todos." (mãe da M.G.)*

*"Apesar do D. não poder fazer as aulas de karaté, acho que os meninos aprenderam muitas coisas interessantes e divertidas e gostaram muito de fazer este projecto." (mãe do D.F.)*



## Reflexões em torno do projecto

### Na perspectiva das Ciências Sociais

Uma breve reflexão sobre as aprendizagens realizadas permite-nos identificar o contributo fundamental deste projecto no desenvolvimento pessoal e social da criança. Entre outros aspectos salientamos os valores e atitudes presentes nas afirmações das crianças, os momentos de interacção vividos, a apropriação das regras, o conhecimento do outro e de si próprio, os momentos de participação democrática em grande grupo e também, o domínio de outro saber-fazer.

A importância do trabalho partilhado representa uma importante aquisição pois “a participação democrática na vida do grupo permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada [...] vivências de valores democráticos, tais como a participação, a justiça, a responsabilização” (DEB, 2002:53).

As aprendizagens sobre o espaço do ginásio onde as sessões de karaté foram dinamizadas trouxeram contributos importantes para o desenvolvimento global da criança. A observação e a compreensão do espaço envolvente, para uma melhor integração e participação da criança no seu meio, remetem-nos também para duas dimensões fundamentais que a geografia, enquanto ciência social, privilegia nos seus métodos e técnicas de descoberta do espaço<sup>2</sup>. Também a discussão sobre a distância do Japão relativamente a Portugal permitiu compreender que estas crianças já revelam algumas noções de distância e de escala ao afirmarem

que “o Japão parece perto, mas é muito longe”. “Porque aqui o Portugal é pequenino mas a sério é muito grande”. “Andas de carro e nunca mais chegas ao fim”. “Se fores para o Japão, podes dormir no avião porque demora muito tempo.”

O perto e o longe são noções que surgem aqui associadas ao tempo que demoramos no percurso, a distância tempo surge como termo de comparação e explicação da distância física<sup>3</sup>. A criança nas suas deslocações é facilmente confrontada com o tempo que demora a realizar os percursos e é este tempo vivido que lhe serve de referência para classificar as distâncias físicas. A passagem de um dia, após dormir significa para a criança muito tempo e por este motivo é utilizado para fundamentar a distância que separa Portugal do Japão. Provavelmente esta criança já viajou para um país distante e dormiu no avião e por isso mobiliza as suas referências para justificar a distância entre estes dois países.

E este é um dos aspectos centrais na actuação do educador: partir dos conhecimentos adquiridos pelas crianças para desenvolver nelas as dimensões sociais. A criança de hoje é muito diferente da criança de há 15 ou 30 anos atrás. É mais viajada com os pais, devido ao aumento dos níveis de bem-estar que proporcionaram um alargamento de possibilidades que vai muito para além da rua ou do bairro (Heal e Cook, 2004).

<sup>2</sup>Segundo Heal & Cook, “as capacidade relacionadas com a geografia emergem muito cedo, sendo que as crianças tentam desenhar mapas, plantas ou imagens dos locais antes de saberem ler ou escrever” (2004:116).

<sup>3</sup>A consciência e o domínio do espaço são operações que levam muito tempo a desenvolver-se nas crianças, sendo importante que o educador proporcione experiências-chave – como foi o caso desta viagem à volta do globo terrestre — que estimulem estas aquisições.

Sendo as Ciências Sociais transversais às diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, todas as vertentes do conhecimento e crescimento da criança são passíveis de serem trabalhadas a partir desta dupla característica do Ser humano: o espaço e o tempo. A curiosidade e a descoberta da localização do Japão no mundo são um bom exemplo da envolvência que a educadora provocou no grupo de crianças, porque fê-las viajar o espaço, imaginando quanto tempo se demora de Portugal a lá chegar.

A noção de escala, embora muito complexa para a criança, está bem expressa na afirmação que faz ao comparar a dimensão de Portugal no globo e na realidade. Mais uma vez o conceito de distância tempo é utilizado para explicar a dimensão do país, “tão grande que de carro nunca mais conseguimos chegar ao fim”.

É ainda de referir a imagem que as crianças associam a um país distante, afirmando que existirão diferenças relativamente ao seu, “E como o Japão é muito longe, deve ter coisas diferentes.” É curiosa esta imagem do distante e do diferente que a fantasia das crianças lhes permite criar imaginando realidades para além do mundo próximo em que se movimentam.

Nesta reflexão sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças, não podemos deixar de referir a importância que o meio social onde se localiza o jardim de infância tem sobre algumas afirmações que encontramos. É evidente a estimulação familiar e a grande diversidade de experiências que estas crianças mobilizam para as suas respostas sobre o mundo, vivências que a educadora soube utilizar nos momentos de interacção vividos em grupo.

## Na perspectiva da Educação Física

“O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.”

(DEB, 2002:58)

Sabe-se que a Educação Física satisfaz as necessidades básicas de actividade das crianças do jardim de infância, proporciona-lhes a oportunidade de adquirirem hábitos de vida activa e é também um meio através do qual se podem atingir grande parte das finalidades educativas indicadas para este nível educativo. Nunca será demais reforçar que é nos períodos em que a criança frequenta o jardim de infância que ocorrem as fases sensíveis à aprendizagem de determinadas habilidades e destrezas, essenciais ao desenvolvimento e à vida em sociedade.

Também se reconhece à Educação Física um papel importante na promoção e na aquisição de competências pessoais, sociais e culturais, nomeadamente em situações de socialização/multiculturalidade, cooperação/competição, bem como, na formação multilateral de crianças e adolescentes. Por outro lado, é cada vez mais generalizada a convicção da necessidade de se promoverem estilos de vida indissociáveis da actividade física sistemática, gratificante e culturalmente significativa.

A Educação Física na infância pressupõe a interacção entre as possibilidades fisiológicas, perceptivo-motoras e mentais de cada criança. Apoia-se ainda na necessidade de movimento da criança. Essa necessidade traduz-se, numa primeira fase, num comportamento anárquico e desordenado que, progressivamente, conduz a condutas motoras cada vez mais organizadas e conscientes, valorizando-se a criança em relação a si própria e aos outros.

Hoje, a concepção de motricidade infantil está intrinsecamente associada ao sucesso educativo e ao direito da criança a ambientes educativos que lhe proporcionem oportunidades de se desenvolver plenamente. Uma condição essencial para este sucesso educativo, reside no valor que o educador atribui aos objectivos da actividade que desenvolve com o seu grupo. A actividade educativa tem finalidades concretas, independentemente da competência que se deseja desenvolver na criança.

A concepção dos objectivos gerais no âmbito da Educação Física infantil decorre e apoia-se naturalmente nas finalidades da educação. Estas finalidades convergem para um desenvolvimento multidimensional de um ser criativo, autónomo, livre e apto a viver em relação estreita com a comunidade. Tem como fundamentos gerais a realização pessoal e social através do movimento, a criação de referências fundamentais ao respeito pelo seu corpo, a aquisição do sentido de responsabilidade sobre o seu desenvolvimento motor e do empenhamento necessário ao seu bem-estar físico e mental.

Este conjunto de factores permite delimitar as orientações gerais para a motricidade infantil na educação de infância:

- assegurar a presença de factores ligados à capacidade de realizar esforço físico;
- ajudar a criança na formação de uma imagem favorável de si mesma;
- possibilitar o acesso a acções ligadas a deslocamentos e equilíbrios e a manipulação de objectos;
- permitir a comunicação e a interacção entre as crianças;
- favorecer o gosto pela exploração das suas capacidades de acção e de expressão;
- permitir que a criança experimente situações de movimento e de actividade física susceptíveis de satisfazer o sentido de curiosidade e de prazer;
- facilitar à criança o desenvolvimento de conhecimentos relativos ao espaço, ao tempo, aos objectos, ao seu corpo e às normas relativas às diferentes formas de actividade motora.

O educador deverá:

- criar as condições para que a criança alcance o nível de aquisições motoras de acordo com os objectivos gerais e específicos próprios da área em causa;
- identificar os meios de que se servirá para organizar o acto educativo, seja através de um jogo, pela organização de situações motoras básicas ou através de exploração de materiais e equipamentos;
- seleccionar os meios que respeitem os diversos domínios do comportamento, ou seja, a estimulação dos aspectos relacionados com o esforço (dimensão energética), com a morfologia (dimensão mecânica), ou ainda com a componente nervosa e emocional (dimensão informacional);
- preparar e organizar os meios a utilizar e estudar a forma da sua apresentação, no sentido de beneficiar as aquisições motoras que se desejam alcançar;
- seleccionar contextos e ambientes de aprendizagem correctamente estruturados e adaptados ao perfil da criança, assegurando a dinâmica da acção educativa e facilitando o processo de aprendizagem motora.

“O que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro”

(Beane, 2003:94)

A partir da observação de uma situação de interacção entre as crianças, a educadora identificou as questões emergentes, relacionando-as com as necessidades do grupo. Sendo o karaté uma arte marcial e uma actividade “extremamente disciplinada, a natureza interactiva do treino [...] oferece aos participantes a base para a aprendizagem de qualidades humanas como a humildade, o respeito mútuo, a sinceridade e uma atitude positiva [...] a integridade – um código de comportamento que inclui o autocontrolo” (Smit, 2003:8).

Continuando a reflectir sobre o papel do karaté infantil na socialização da criança, é importante esclarecer o tipo de tarefa motora inerente à prática da modalidade, elogiando os factores positivos para a educação psico-motora e sócio-motora.

O karaté é uma actividade física essencialmente pacífica e a sua finalidade é a defesa, não o ataque, por isso mesmo, longe de predispor para a violência, cultiva a cortesia, a boa educação e o respeito ao semelhante, razão pela qual se torna um factor altamente positivo na formação da criança.

Ferreira (2006:37) explica que na Educação Física, pode-se comprovar que as lutas lúdicas são importantes a vários níveis e

que para as crianças, as lutas dos animais (luta do sapo, luta do jacaré, luta dos galos, etc.), ajudam na gestão da sua agressividade, além de permitirem uma abordagem a várias situações de psicomotricidade. Segundo o mesmo autor, as lutas podem trazer inúmeros benefícios para a criança, destacando no aspecto motor, a lateralidade, o controlo do tónus muscular, o equilíbrio, a coordenação global, a ideia de tempo e espaço e a noção do corpo; no aspecto cognitivo, a percepção, o raciocínio, a formulação de estratégias e a atenção; na dimensão afectiva e social, observa-se nas crianças o desenvolvimento de alguns aspectos importantes como a reacção a determinadas atitudes, as posturas sociais, a perseverança, o respeito e a determinação, além de favorecer a criança a desenvolver o sentido do tacto, a extravazar e controlar a agressividade, a aumentar a responsabilidade (pois ajuda a criança a cuidar da integridade física do colega); promove ainda o desenvolvimento das habilidades motoras e condições físicas básicas (força, resistência, velocidade e flexibilidade), a aceitação das normas de grupo e o respeito pelos outros companheiros.

“Quanto mais um acontecimento é significativo, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado em contexto, e mais enraizado num conhecimento cultural, de fundo metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado.”

(Iran-Nejad et al., 1990:511)

# CAPÍTULO 5

**Projecto**

Vivaldi e as  
Quatro Estações

**Jardim de infância** - rede pública do Ministério da Educação e Ciência

**Localização:** Lisboa

**Grupo:** 23 crianças de 3 a 6 anos

### Situação desencadeadora

Uma das crianças levou para a sala um CD com a obra *Le Quattro Stagioni (As Quatro Estações)* de Antonio Vivaldi. De forma a utilizar esse recurso, a educadora realizou uma actividade de expressão musical (audição e movimento), na qual utilizou um dos andamentos do concerto nº 4, intitulado "O Inverno".

Durante a actividade, a educadora referiu que a música gravada que estavam a escutar era de um compositor italiano chamado Vivaldi. No final da sessão, uma das crianças colocou a questão: "Mas quem foi Vivaldi?". Muitas mostraram curiosidade sobre esse mesmo tópico, o que levou a educadora a considerá-lo um problema interessante com boas possibilidades de aprofundamento segundo a metodologia de trabalho de projecto.

### O compositor e a obra...

*Le Quattro Stagioni* foi o nome dado a um conjunto de 4 concertos compostos por Vivaldi (Veneza, 1678-Viena, 1741), um dos mais importantes compositores italianos do período Barroco. Publicados em 1725, cada um desses concertos é composto por três partes distintas (andamentos) e é dedicado à evocação musical de cada uma das estações do ano.

## Grandes intenções do projecto

Com base na caracterização do grupo e nos interesses manifestados pelas crianças definiram-se como grandes intenções:

- Promover o contacto com obras de arte visuais, sonoras e performativas ao nível da análise e da fruição estética.
- Contribuir para o desenvolvimento e mobilização de competências no âmbito das linguagens expressivas da música, das artes plásticas e do teatro.
- Promover o conhecimento de aspectos relacionados com a vida, a obra e a época de Vivaldi.
- Estimular a aquisição de autonomia ao nível do questionamento, da pesquisa e da análise.  
Fomentar o trabalho de cooperação entre crianças e entre criança/adulto.

Mediante o tópico desencadeador do projecto e a tipologia de actividades realizadas, a abordagem à metodologia de trabalho de projecto centrou-se na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente nos domínios da Expressão Musical, da Expressão Plástica e da Expressão Dramática.





# Fase I

## Definição do problema

Após definido o tópico a investigar, deu-se início à planificação do trabalho. Neste primeiro momento, e com base no que as crianças já “sabiam” acerca do tópico, fez-se o levantamento do que queriam saber e do que gostariam de fazer.

### O que pensamos saber

- *“Ele fez músicas”*
- *“Ele fez a música das quatro estações do ano”*
- *“Vivaldi é um compositor”*
- *“Sabemos o nome dele”*

### O que queremos saber

- *“Como é que ele é?”*
- *“Onde é que ele nasceu?”*
- *“Mais canções que ele compôs?”*
- *“O que é um compositor?”*
- *“Fazia mais coisas para além de música?”*
- *“Onde é que ele vive?”*

### O que gostaríamos de fazer

- *“Cantar mais músicas do Vivaldi”*
- *“Pintar o Vivaldi”*
- *“Fazer um teatro”*

Posteriormente, a educadora conversou com as crianças, no sentido de decidirem onde e como poderiam encontrar resposta para as questões que colocaram sobre o compositor (a sua obra, a sua vida, a época em que viveu). Decidiram que poderiam pesquisar em livros, em CD's, em imagens (pinturas, fotografias), na internet e pedir a colaboração da família.

# Fase II

## Planificação e desenvolvimento do trabalho

Para dar início à planificação do projecto, a educadora elaborou com as crianças uma **teia inicial**, na qual pretendeu contemplar os três domínios artísticos envolvidos e planear diferentes fases do projecto. A teia foi sendo redefinida com o avançar do projecto, de forma a adequar as opções de actividades aos interesses das crianças e a dar resposta às ideias que emergiam da pesquisa de informação. A teia final corresponde às principais linhas de intervenção concretizadas, engloba sugestões das crianças e propostas da educadora e constitui, assim, uma referência sobre o caminho artístico percorrido.

O projecto foi desenvolvido com todas as crianças da sala, durante 6 semanas, em simultâneo com a realização de actividades inerentes a diferentes momentos do trabalho diário/semanal.

De acordo com as actividades ou tarefas a realizar, as crianças funcionaram em grande grupo e em pequenos grupos. Privilegiou-se a vivência de experiências directamente relacionadas com o tópico, centradas não só na pesquisa de informação mas sobretudo em actividades de intervenção em cada um dos três domínios artísticos. Também o contacto com elementos exteriores ao jardim de infância (visita de uma violinista e visita à escola de música) foram momentos importantes do projecto.

Exceptuando a saída e as pesquisas na internet, que foram realizadas no gabinete da coordenadora do jardim de infância, o espaço utilizado foi sobretudo o da sala (incluindo o momento de comunicação às outras salas). As propostas relacionadas com o projecto foram

enquadradas na rotina diária: no momento de “acolhimento”, onde se podia comunicar as descobertas que iam sendo feitas no âmbito do tópico do projecto; ou no momento do “diário”, no final do dia, fazendo-se a avaliação do trabalho realizado.

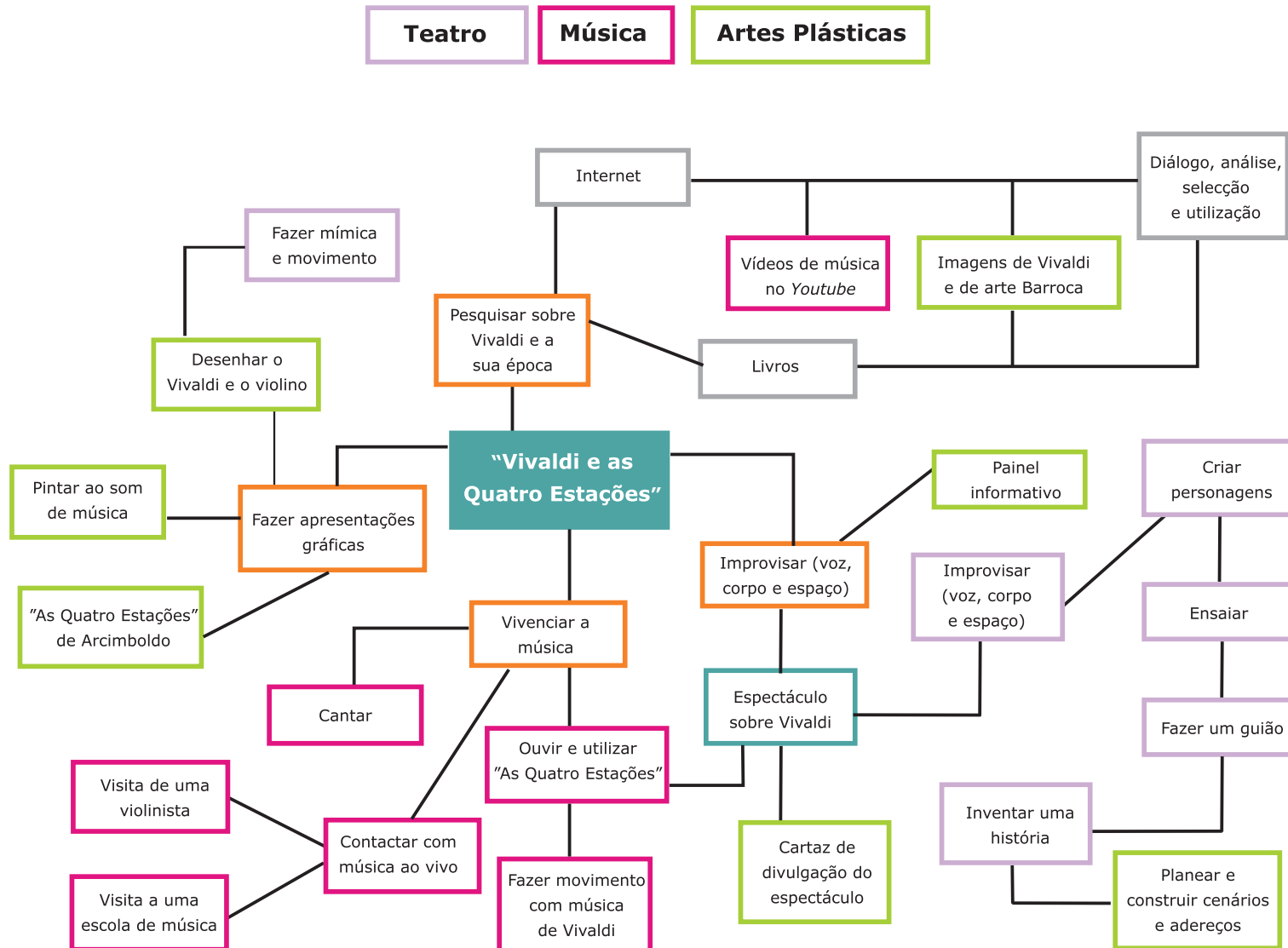
Os pais foram informados do projecto que estava a decorrer, no sentido de poderem contribuir para a pesquisa de informação sobre o tópico. Reflectindo o envolvimento das famílias, as crianças foram trazendo livros, imagens e textos impressos da internet que potenciaram o desenvolvimento do projecto.

Com o intuito de realizar um trabalho que abordasse em paralelo os três domínios artísticos envolvidos, o **plano de concretização do projecto** foi estruturado segundo uma progressão de seis fases de trabalho, com as respectivas actividades.

# Fase II

Planificação e desenvolvimento do trabalho

## Teia inicial



# Fase II

## Planificação e desenvolvimento do trabalho

### Percurso

**1ª fase:**  
**Contactar /**  
**Pesquisar /**  
**Fruir**  
(motivação, informação)

**2ª fase:**  
**Explorar ideias,**  
**acções e materiais**

**3ª fase:**  
**Construir / Aprender**  
(ênfase em acções  
e competências específicas)

**4ª fase:**  
**Utilizar / Organizar /**  
**Integrar**  
(compreender,  
dar sentido ao que  
se sabe, sequenciar acções)

**5ª fase:**  
**Aperfeiçoar**  
(autonomia, segurança,  
fluidez)

**6ª fase:**  
**Comunicar / Fruir / Avaliar**

### Expressão Dramática

- jogos de relação com o outro (direccionado para o corpo e a voz)
- imitação: tocar violino
- improvisações em grande grupo e individuais

- estudo das personagens e da época
- imitação de comportamentos e posturas de personagens do Barroco (com base numa pintura de época)

- exploração do movimento e da voz de cada personagem
- planeamento dos espaços: canais de Veneza, casa de Vivaldi, moldura/janela.
- estudo dos figurinos (adequação às necessidades de movimento e de fala)

- construção do guião para o espectáculo
- desenvolvimento das acções da 3ª fase de forma mais direccionada para a performance final
- primeiros ensaios repartidos por cenas

- junção das cenas trabalhadas (sequencialização e transições)
- experimentação dos figurinos e dos adereços (adaptação às cenas)
- montagem do espaço cénico
- realização do ensaio geral

- apresentação do espectáculo / fruição do objecto artístico
- falar sobre a *performance* e todo o projecto

### Expressão Musical

- fruição espontânea de movimento com música gravada (audição, ênfase rítmico-motor)
- exploração vocal

- visita de uma violinista à sala
- visita a uma escola de música
- exploração de ideias de movimento para dois concertos de Vivaldi

- aprendizagem e aperfeiçoamento da canção "Sou compositor"
- aperfeiçoamento de acções de movimento com música gravada
- exploração de efeitos sonoros com objectos (trovoada)

### Expressão Plástica

- visualização de retratos de Vivaldi (características físicas)
- desenho do retrato de Vivaldi
- pintura ao som da música

- desenho à vista de um violinista em pintura de Arcimboldo (4 estações)
- composição de imagens com recorte e colagem
- análise de imagens em livros sobre o período Barroco (arquitectura, vestuário, objectos)

- planeamento e construção de elementos cénicos (cenários, violino, moldura e cabeleiras)

- continuação da construção de elementos cénicos
- experimentação e reformulação
- elaboração do cartaz de divulgação da performance
- construção do painel sobre o projecto

# Fase III

## Execução

## Expressão Dramática

Na primeira fase, as crianças brincaram na sala ao faz-de-conta dando azo à sua liberdade, descobrindo as suas potencialidades corporais através do jogo, individualmente e depois em pequenos grupos. Fizeram improvisações com violinos descobrindo o seu manuseamento e a forma de tocar o instrumento, assim como imitaram o seu som. Algumas questões foram surgindo da parte da educadora: quantas partes tem o violino? Como se pega no violino? Estes jogos foram feitos individualmente e depois em pequenos grupos. Para que se tornasse mais rico e mais “realista”, recorreu-se a um espaço da sala, a que chamam “área da arca das trapalhadas”, onde existem roupas, sapatos, chapéus, panos um espelho e outros materiais que já não são usados. Esta área é muito estimulante para as crianças pois elas gostam de improvisar uma grande variedade de personagens. O espaço foi melhorado com acréscimo de adereços e serviu mais tarde para outras brincadeiras individuais e em pequenos grupos.

As personagens do Barroco foram a base do trabalho seguinte. O olhar da educadora é sempre imprescindível e ela foi questionando as crianças para a melhoria do jogo dramático. Tratou-se de uma nova descoberta e de momentos de fruição de figuras desconhecidas da criança: a imitação de comportamentos e posturas de personagens do Barroco (com base numa pintura de época). Descobriu-se um

andar, um comportamento, um carácter psicológico para cada personagem. Estava triste ou contente? Era boa ou má? Como andavam as damas num dia de chuva ou de sol? Como é que Vivaldi tocava violino? E as suas alunas? Os gondoleiros como remavam? Os passarinhos como voavam, comiam e dançavam? Estas questões fizeram com que as crianças pensassem melhor nas particularidades das suas personagens. O estudo e a compreensão das personagens são fases cruciais, para que a cada uma seja atribuído um carácter e não pareçam todas a mesma coisa.

Na fase seguinte, o espaço de jogo foi definido para que as crianças não se percam no espaço cénico. Onde ficam os canais de Veneza? Onde está a casa de Vivaldi? Como está o casal que fica na janela? Assim, para as crianças foi muito mais fácil orientarem-se no espaço e seguir o percurso da acção dramática.

Os cenários ajudaram os espectadores a serem transportados para uma outra época, para outros espaços. Para as crianças actores foi um modo de ver e de sentir um espaço e um passado bem diferente dos seus.

Os figurinos e as cabeleiras foram feitos com a ajuda das crianças, para que elas tivessem contacto imediato com os materiais e que nada lhes fosse estranho. Experimentaram e utilizaram-nas várias vezes nos ensaios, para que não houvesse nenhum percalço no dia do espectáculo.

# Fase III

## Execução

### Expressão Musical

Depois da realização da actividade de movimento e de audição baseada num dos andamentos do concerto nº 4 de Vivaldi ("O Inverno"), a educadora promoveu diversos momentos de intervenção musical com as crianças, incidindo sobretudo em acções de cantar, escutar, mover e criar, num crescendo que culminou com a apresentação do espectáculo.

Durante a realização das actividades a educadora foi observando que componentes musicais poderiam, posteriormente, ser aperfeiçoadas e integradas na comunicação final. No momento de decidir quais as funções musicais que cada criança iria desempenhar tentou encontrar soluções de compromisso entre os interesses das crianças e as competências que estas tinham desenvolvido, no sentido de adequar o desafio às características individuais e garantir maior segurança e autonomia por parte de todas aquando da apresentação do espectáculo.

**Fruição espontânea de movimento com música gravada** – para promover a desinibição rítmico-motora e a escuta atenta, realizou-se uma actividade de improvisação de movimento em que as crianças, primeiro livremente e depois seguindo o modelo da educadora, reagiram à mudança de pulsação (mais rápida ou mais lenta) e à mudança de intensidade (mais forte ou mais fraca) de alguns dos andamentos d' *As Quatro Estações*.

**Exploração vocal** – como as crianças manifestaram vontade de aprender uma canção relacionada com Vivaldi, a educadora pretendeu que as crianças conhecessem as potencialidades da sua voz e adquirissem um maior controlo vocal. Nesse sentido propôs jogos vocais relacionados com a respiração (lenta e rápida), a postura corporal (deitado, sentado...), a realização de onomatopeias de pássaros, vento, cavalos... (intensidades e expressividade) e a reprodução de pequenos motivos melódicos (audição e afinação progressiva).

**Pintura ao som da música de Vivaldi** – numa das actividades de expressão plástica as crianças ouviram o primeiro andamento de cada um dos quatro concertos de Vivaldi, sendo-lhes proposto que, individualmente, realizassem pinturas alusivas às respectivas estações do ano.

Posteriormente, ao analisar a actividade, a educadora considerou que a música foi utilizada apenas para criar ambiente, ficando por abordar aspectos relacionados com a intencionalidade na audição e percepção musical.

**Visita de uma violinista à sala** – analisando imagens da época, as crianças descobriram que Vivaldi tocava violino, o que lhes despertou a curiosidade sobre esse instrumento. Uma vez que a educadora conhecia uma violinista, solicitou a sua ida à sala para que as crianças contactassem directamente com o instrumento. Nesse sentido, o grupo escreveu uma carta à violinista, apresentando-se, dando a conhecer o projecto que estava a realizar e convidando-a a ir à sala tocar violino e, se possível, falar sobre Vivaldi.

# Fase III

## Execução

Durante a visita da violinista, para além de ouvirem tocar peças de Vivaldi, as crianças puderam experimentar tocar num violino mais pequeno que o utilizado nas orquestras pelos adultos.

Também foi possível conversar sobre alguns aspectos da vida de Vivaldi, para o que contribuíram as questões colocadas pelas crianças (previamente pensadas com a educadora).

Após a visita da violinista cada criança pôde comunicar ao grupo o que tinha aprendido e aquilo de que mais tinha gostado.

### Curiosidades...

Vivaldi foi ordenado sacerdote em 1703.

Em Veneza, ensinou violino a meninas de um orfanato (Ospedale della Pietà).

Essas meninas ficaram famosas por tocarem muito bem.

### Um pequeno violino...

Quando as crianças começam a estudar violino tocam num instrumento de dimensões reduzidas, de forma a adaptar-se ao tamanho dos seus braços e à amplitude dos seus dedos.

# Fase III

## Execução



*"Eu gostei, porque a S. emprestou o violino para também tocarmos um bocadinho."*

*"Gostei de ouvir a S. tocar violino, porque ela tocou músicas diferentes."*

**Visita a uma escola de música** – uma outra experiência directa com instrumentos e com audição de música ao vivo foi proporcionada pela visita a uma escola de música próxima do jardim de infância. Com grande entusiasmo as crianças experimentaram tocar em vários instrumentos.

Ao regressarem à sala a educadora colocou a questão: "Qual o instrumento que mais gostaram de tocar?". Cada criança referiu qual o instrumento que mais lhe agradou e justificou porquê, concluindo-se que o instrumento que causou maior impacto foi o piano.

**Exploração e aperfeiçoamento de ideias de movimento** – para que as crianças aumentassem o seu repertório de movimento, desenvolvessem as suas competências rítmico-motoras e agissem com maior intencionalidade segundo diferentes ambientes musicais, realizaram-se duas sessões em que se criaram

imaginários para dois dos concertos d' *As Quatro Estações*, associando-se-lhes determinadas acções motoras.

"O Verão": caminhar lento, pesado e com muito calor por Veneza, ficar em estátua a um sinal previamente combinado (a música continua), mudar de personagem ao retomar o movimento, diversificar as posições/attitudes das estátuas.

"A Primavera": deitar-se de olhos fechados, escutar a música e movimentar os braços sempre que ouvirem o canto dos pássaros. Em simultâneo com a audição de música gravada, explorar possibilidades de movimento com várias partes do corpo fazendo de conta que são pássaros, voar rápido e lento, de asas muito ou pouco abertas, rodopiando ou saltitando, a procurar comida no chão e a enrolar-se no ninho.



# Fase III

## Execução



**Aprendizagem e aperfeiçoamento da canção “Sou compositor”** – durante quatro sessões as crianças aprenderam uma canção e aperfeiçoaram o seu desempenho vocal. Para o ensino da canção abordou-se em separado o texto (falado com diferentes possibilidades expressivas e falado respeitando o ritmo da canção), a melodia (entoada por frases com sílabas neutras, como “lai” ou “zi”) e o ritmo (realizado vocalmente por frases com sílabas neutras, como “pam” ou “ba”, e com batimentos corporais). Como estratégias gerais utilizou-se a reprodução de pequenas frases em eco (educador como modelo), a junção progressiva de frases, a repetição de uma mesma frase melódica ou rítmica sustentada pela variação de intensidade ou expressividade.

**Exploração de efeitos sonoros com objectos** – para a simulação de uma trovoadas, a realizar de forma sincronizada com o segundo andamento de “O Inverno”, promoveu-se a exploração da potencialidade sonora de vários materiais, no sentido de se reproduzirem sons semelhantes à chuva e aos trovões.

**Recolha de informação sobre Vivaldi e a sua obra musical** – durante o projecto as crianças recolheram e sistematizaram informações diversificadas sobre Vivaldi. Uma das descobertas relacionou-se com a forma como se escreve música e o nome que se dá aos “livros com música”, ou seja, as partituras. Observando uma partitura com música d’ *As Quatro Estações* (levada pela violinista) as crianças perceberam que a música não se escreve com as letras que estão habituadas a ver, mas sim com uma escrita que tem “desenhos” próprios.

# Fase III

## Execução

### Expressão Plástica

Com o início da pesquisa sobre Vivaldi, as crianças começaram a recolher informação, sobretudo imagens, a partir das quais puderam discutir e analisar os aspectos mais relevantes para o desenvolvimento do projecto. A partir desta análise, orientada pela educadora, as crianças começaram a realizar as suas produções, algumas por iniciativa própria, outras propostas pela educadora.

**Retrato de Vivaldi** – as crianças viram imagens de Vivaldi (pesquisadas na sala e em casa), através das quais puderam observar o vestuário usado na época. Um dos factos que despertou maior curiosidade foi o estilo de penteado. Isso levou as crianças a descobrirem que era costume o uso de cabelos falsos, ou seja, cabeleiras.

Após a análise dessas imagens, algumas crianças mostraram vontade de reproduzir a figura do compositor através de desenho.



# Fase III

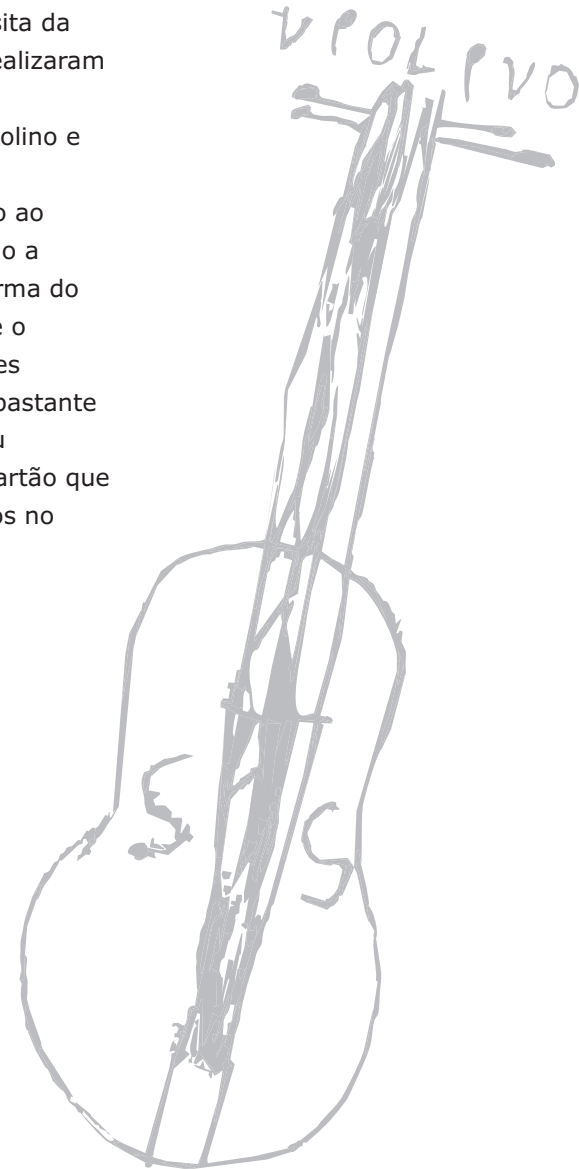
## Execução

**Pintura ao som da música de Vivaldi** – utilizando como recurso a música de Vivaldi (*As Quatro Estações*), a educadora propôs às crianças que realizassem pinturas alusivas às quatro estações do ano.

Uma actividade semelhante foi realizada, posteriormente, com as outras salas da instituição. Este tipo de abordagem é frequente nesse jardim de infância quando se fazem projectos. A intenção desta partilha de experiências é criar um envolvimento de toda a instituição no projecto. Assim, todas as salas realizaram uma composição alusiva ao tema das quatro estações, mas recorrendo a diferentes técnicas de representação como o recorte e colagem, a estampagem, a pintura e técnicas mistas.



**Desenho à vista de um violino** – depois da visita da violinista as crianças realizaram uma pesquisa mais aprofundada sobre o violino e fizeram o registo do instrumento recorrendo ao desenho, dando atenção a pormenores como a forma do corpo do instrumento e o número de cordas. Estes registos revelaram-se bastante úteis quando se decidiu construir violinos em cartão que serviram como adereços no espectáculo final.



# Fase III

## Execução

**Composição com base nas pinturas de Arcimboldo** (*As Quatro Estações*) – procurando ainda fazer uma relação entre a temática das quatro estações do ano evocada musicalmente por Vivaldi e a mesma temática representada através da pintura, a educadora mostrou às crianças a reprodução de um conjunto de quatro quadros de Arcimboldo. Para tal as reproduções foram projectadas na parede da sala, para que todos os pormenores fossem mais perceptíveis.

Após a sua observação e análise, as crianças concluíram que o pintor tinha utilizado elementos da natureza associados a cada estação (flores, frutos, etc.) da mesma forma que Vivaldi tinha utilizado ideias sonoras (vento, chuva, etc.).

Numa fase seguinte, formaram-se quatro grupos, tendo cada um deles criado uma figura humana alusiva a cada

estação do ano. Com base nas ideias de Arcimboldo, as crianças pesquisaram em revistas imagens relacionadas com as estações, seleccionaram as mais sugestivas em termos de cores e de conteúdo, recortaram-nas e elaboraram a sua composição.

### O pintor Giuseppe Arcimboldo...

Pintor italiano (Milão, 1527-1593), alcançou fama na corte de Praga. A sua obra mais conhecida é *As Quatro Estações* (1573), uma série de quatro cabeças formadas por elementos vegetais como flores, folhas e frutos. A ideia de representar as estações do ano com a forma humana já era usada pelos romanos, no entanto, Arcimboldo foi pioneiro na utilização de elementos da natureza na composição de rostos humanos. A diversidade de possibilidades de interpretação a partir das composições "estranhas" de Arcimboldo, devido ao jogo visual que proporciona, é um dos motivos que suscita curiosidade pela sua obra.



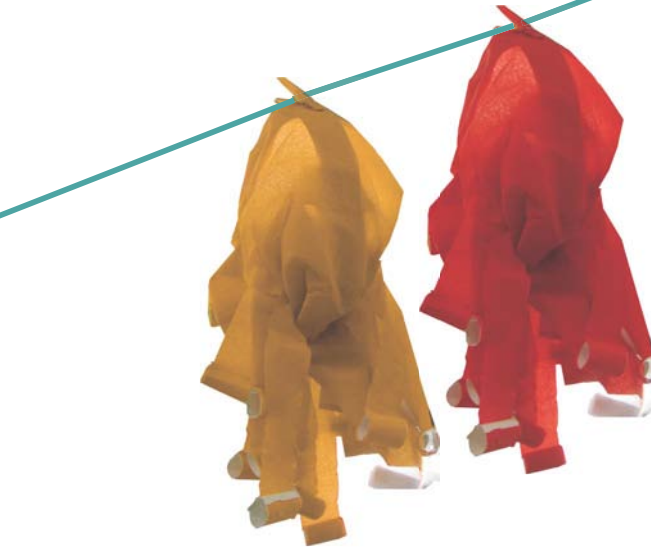
# Fase III

## Execução

**Análise de imagens em livros de Arte** – durante o manuseamento de livros para a pesquisa sobre Vivaldi, as crianças observaram imagens em que as pessoas tinham roupa diferente, tendo a educadora referido que estavam vestidas ao estilo da época barroca. Para que as crianças compreendessem melhor este contexto, foram colocados, na sala, à disposição de todos, alguns livros sobre a arte barroca. Orientados pela educadora, as crianças observaram e identificaram algumas características relacionadas com o vestuário, as cabeleiras e a decoração das casas, estabelecendo comparações com estes aspectos na actualidade. Mais tarde, esses elementos foram considerados na escolha dos figurinos e inseridos na construção do cenário e dos adereços utilizados no espectáculo.

**Construção de elementos cénicos** – com vista à realização do espectáculo final de apresentação do projecto, deu-se início ao planeamento do espaço cénico. As crianças decidiram construir uma moldura “barroca”, violinos e cabeleiras para complementar os figurinos da época.

Estes elementos foram realizados pelas crianças com a ajuda dos adultos da sala e dos pais, recorrendo, preferencialmente, a materiais de desperdício, como cartão, restos de papel, rolos de papel higiénico e vários objectos existentes na sala.



### O estilo Barroco...

Estilo artístico que surgiu em Itália no início do séc. XVII. Fez-se sentir nas mais variadas formas de arte: arquitectura, pintura, escultura, literatura, música, teatro e ópera.

A arquitectura barroca caracterizou-se pelo uso de colunas, frisos, frontões, arcos e cúpulas. Na decoração recorria-se a baixos-relevos, pinturas, mosaicos, mármore e **talha dourada**, sendo esta uma das mais importantes expressões da Arte Barroca.

Na pintura predominavam as cores quentes (amarelos, vermelhos, dourados), os jogos de luzes e sombras e a arte do retrato.

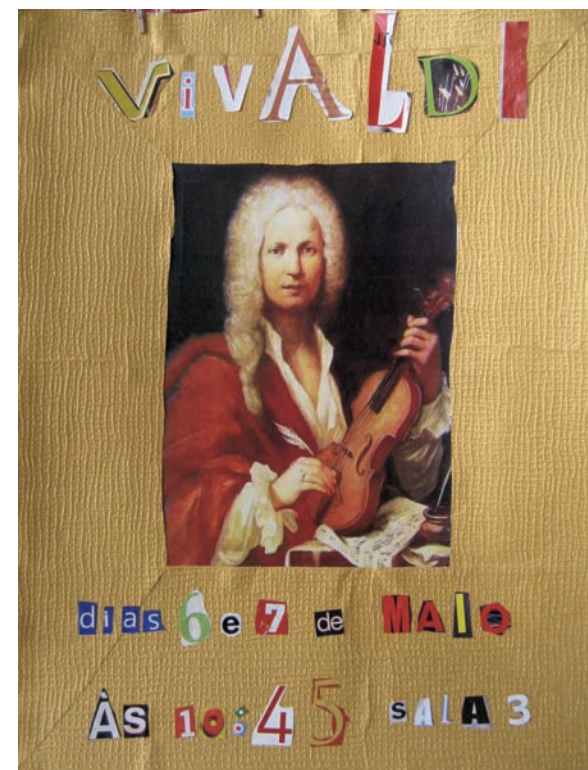
# Fase III

## Execução

**Cartaz** – para divulgar o dia da apresentação do projecto às outras salas, elaborou-se um cartaz. Nesse sentido, a educadora reuniu alguns exemplares que levou para a sala. Reunidos à volta destes cartazes, as crianças tiveram oportunidade de identificar os elementos que os compõem, e reflectir sobre algumas questões colocadas pela educadora ao nível da composição formal, como a relação imagem/texto, a cor ou a tipografia.

Desta forma, tornou-se mais fácil (e reflectida) a escolha sobre a melhor imagem a utilizar, o formato e a dimensão do texto e o suporte para a elaboração do cartaz sobre o espectáculo. As crianças quiseram utilizar o retrato do compositor inserido numa moldura barroca. O texto do cartaz foi escrito pela educadora num papel, de forma a que as crianças procurassem identificar os caracteres em revistas, recortando-os e colando as palavras no cartaz.

O grupo construiu também, nesta altura, um painel informativo onde colocou algumas imagens e outros elementos focando os aspectos que consideraram mais importantes ao longo do projecto.



# Fase III

## Execução

### Outros domínios de desenvolvimento contemplados



Na procura de respostas para as questões colocadas, as crianças descobriram as cidades em que Vivaldi tinha nascido e morrido: Veneza e Viena. Isso motivou uma incursão na área do **Conhecimento do Mundo**. Depois de observarem e comentarem imagens dessas cidades, em grande grupo visualizaram num planisfério os respectivos países, Itália e Áustria. No seguimento desta observação uma criança levou para a sala um globo para poderem fazer nova observação.

Uma vez que a obra musical de Vivaldi que estava a ser trabalhada era *As Quatro Estações*, emergiu desse tópico uma actividade de **educação física**. Numa reunião de conselho realizada à sexta-feira, as crianças sugeriram que, no plano da semana seguinte, a expressão motora fosse sobre as quatro estações do ano. Nesse sentido, a educadora organizou uma sessão em torno de 4 jogos,

*"No jogo da Primavera, as abelhas traziam o pólen de uma flor para a Colmeia." (S.)*

*"No jogo do Verão, o sol estava lá muito em cima e nós corríamos na área e tínhamos de correr para o chapéu-de-sol que eram os arcos." (P.)*

*"No Outono, tínhamos de correr, éramos folhas, um menino era o vento depois se o vento nos apanhasse, tínhamos de estar em estátua assim: braços esticados, pernas abertas e depois os meninos tinham de passar por baixo para as outras folhas poderem correr." (M.)*

*"No Jogo do Inverno, a formiga mestre tentava apanhar as outras formigas que iam tirar a comida dela para o Inverno." (S.)*



cada um alusivo a uma estação do ano.

Decorrente da ida à escola de música, realizou-se uma actividade de **matemática** relacionada com a construção de um gráfico de barras que permitisse visualizar as preferências das crianças em relação aos instrumentos experimentados (8 o piano, 6 o violino, 2 a viola de arco e 2 a flauta transversal).

# Fase III

## Execução

A escrita da carta a convidar a violinista a ir à sala permitiu abordar de forma mais específica o domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, nomeadamente no que se refere às regras para se escrever uma carta.

Uma das últimas propostas realizadas foi a criação da história sobre o Vivaldi pelas crianças. O grupo inventou uma história

onde abordou os aspectos mais importantes da vida do compositor até aqui aprendidos. Essa história foi utilizada para construir um pequeno livro ilustrado pelas crianças e serviu de base para a elaboração do guião final para a comunicação do projecto às outras salas.

## A história das crianças

*Era uma vez um menino pequeno chamado Antonio Vivaldi. E era uma vez uma mãe que se chamava Camila e um pai chamado Giovanni.*

*A família do Vivaldi vivia em Veneza. O Vivaldi foi aprendendo a tocar violino com o pai. Foi o pai que lhe deu o violino para tocar.*

*Quando o Vivaldi era grande tocou muitas músicas. Ele compôs a música das quatro estações.*

*Ele quando cresceu já tinha aprendido a tocar violino e foi padre. Chamavam-lhe padre vermelho, porque tinha cabelo ruivo e uma capa vermelha.*

*Ele seguia as notas musicais na partitura para tocar no seu violino.*

*Um dia quando ele ia tocar lá em Viena, morreu na Áustria.*



# Fase IV

## Resultados e produtos / Divulgação / Avaliação

Para a divulgação do projecto foi preparada uma *performance* destinada às outras salas do jardim de infância em que participaram todas as crianças e na qual se utilizou a história que tinham inventado. As apresentações foram realizadas na sala, para que as crianças se mantivessem no espaço a que estavam mais habituadas e pudessem fazer todos os ensaios nesse mesmo espaço, evitando situações de desconforto ou

desajuste espacial.

Para que pudessem realizar o espectáculo num ambiente acolhedor (contrariando-se manifestações com grandes quantidades de público), realizaram três apresentações em três dias consecutivos, uma para cada sala do jardim de infância. Isso possibilitou-lhes, também, analisar e melhorar as suas *performances*.

### — Guião de apresentação

#### Entrada do público:

O espaço da sala onde se desenrola a acção está livre de cadeiras, um pano azul está estendido no chão da sala representando os canais de Veneza. Ao fundo uma janela barroca. O público entra e senta-se nas duas margens do canal.

#### 1º Momento

#### Espaço cénico:

Canal de Veneza

#### Personagens:

Todas as personagens

#### Recursos:

Pano azul comprido  
Canção “Sou compositor”

#### Acções:

As crianças entram em cena sentam-se em cima do pano azul, como se estivessem a viajar numa gôndola. Seguindo as indicações da educadora (maestro), cantam as duas primeiras partes da canção:

*Sou compositor, olhem bem p'ra mim  
Querem tocar violino assim  
Vivo em Veneza, sabem com certeza  
Ando na lua no meio da rua*

# Fase IV

Resultados e produtos /  
Divulgação / Avaliação

## 2. Momento

### Espaço cénico:

Janela barroca em Veneza

### Personagens:

Um casal

### Recursos:

Janela barroca

### Acções:

Um casal sai de uma gôndola do canal de Veneza e dirige-se para a janela de uma das casas da praça, de onde assistirá a todo o espectáculo.  
O espectáculo inicia-se com um diálogo entre a educadora e o casal, no qual dão a conhecer ao público a temática do projecto e a forma como este foi desenvolvido.

## 3. Momento

### Espaço cénico:

Praça de Veneza  
Canal de Veneza

### Personagens:

3 gondoleiros

### Recursos:

3º andamento de "O Outono"  
3 remos

### Acções:

Os gondoleiros colocam-se descalços e de calças arregaçadas em posições estáticas. Quando surge a música começam a passear pela praça de Veneza. Depois cumprimentam o público com uma vénia e colocam-se de perfil em cima do pano. Remam sincronizando os seus movimentos com a pulsação da música. Quando a música termina (diminui o volume) saem de cena e sentam-se sobre o pano azul.

## 4. Momento

### Espaço cénico:

Praça de Veneza

### Personagens:

2 cavalheiros  
2 "fazedores" de trovoadas

### Recursos:

2º andamento de "O Inverno"  
2 guarda-chuvas  
2 latas grandes  
2 sacos com sementes

### Acções:

Os cavalheiros passeiam por Veneza com chapéus-de-chuva fechados. Quando começa a música surge uma tempestade e abrem os chapéus-de-chuva. Simultaneamente e sincronizados com determinadas partes da música, um dos "fazedores de trovoadas" deixa cair lentamente sementes numa das latas (chuva) e o outro atira com energia punhados de sementes para a outra lata (trovões). Os cavalheiros esforçam-se por manter os chapéus-de-chuva abertos, resistindo ao vento.

# Fase IV

Resultados e produtos /  
Divulgação / Avaliação

## 5.<sup>o</sup> Momento

### Espaço cénico:

Praça de Veneza  
Casa de Vivaldi

### Personagens:

Mãe e pai de Vivaldi

### Recursos:

1 leque  
2 cadeiras  
2 cabeleiras

### Acções:

Entram os pais de Vivaldi, passeando pela praça de forma altiva e calma. Exibem-se perante o público e saúdam-no com uma vénia. O cavalheiro arreda a cadeira para a dama se sentar e senta-se depois. Preparam-se para assistir a uma aula de Vivaldi.

## 6.<sup>o</sup> Momento

### Espaço cénico:

Praça de Veneza  
Casa de Vivaldi

### Personagens:

Vivaldi  
Mãe e pai de Vivaldi  
4 alunas de violino

### Recursos:

3º andamento de "O Verão"  
5 violinos de cartão  
5 cabeleiras  
1 capa

### Acções:

Vivaldi entra em cena com o seu violino, fazendo esvoaçar a sua capa. Entram as alunas e dá-se início à aula, durante a qual fazem de conta estar a tocar violino realizando movimentos em simultâneo com a música gravada. De repente, Vivaldi interrompe a aula e diz "Não está bem! Vamos ter de repetir!". A música recomeça e as alunas seguem (imitam) o mestre. Ao terminar a música, os pais de Vivaldi levantam-se e dizem "Bravo!, Bravo! Chegou a Primavera." Todos aplaudem e saem de cena. Sentam-se nas gôndolas no canal.

## 7.<sup>o</sup> Momento

### Espaço cénico:

Canal de Veneza

### Personagens:

Todas as personagens

### Recursos:

Pano azul comprido  
Canção "Sou compositor"

### Acções:

As crianças levantam-se, viram-se para o público e, seguindo as indicações da educadora (maestro), cantam as duas últimas partes da canção:

*Quando a chuva cai e há vento lá fora  
Fico a esperar pelo sol sem demora  
Logo a primavera, chega a cantar  
Componho música sempre a dançar*

As crianças sentam-se em cima do pano azul.

# Fase IV

Resultados e produtos /  
Divulgação / Avaliação



## Espaço cénico:

Praça de Veneza

## Personagens:

6 pássaros

## Recursos:

1º andamento de "A primavera"  
6 bicos de pássaro  
6 asas

## Acções:

Começa a ouvir-se a música representando a Primavera e entram em cena os pássaros a voar. Realizam uma coreografia improvisando acções com a seguinte sequência: bicar no chão, sacudir as asas, voar em todas as direcções e, por fim, rodopiar. Repetem esta sequência três vezes. Ao terminar a música (diminuir o volume), adormecem ao sol.



## Espaço cénico:

Praça de Veneza

## Personagens:

Todas as personagens

## Recursos:

Canção "Sou compositor"

## Acções:

Todas as crianças se dirigem para a praça, viram-se para o público e, seguindo as indicações da educadora (maestro), cantam toda a canção. Terminam com uma vénia de agradecimento e convidam os espectadores para uma conversa sobre o espectáculo a que assistiram.

# Fase IV

Resultados e produtos /  
Divulgação / Avaliação



## Avaliação do projecto

As actividades realizadas corresponderam às propostas sistematizadas com as crianças na teia que foi sendo elaborada. Durante as diferentes etapas do projecto, procurou-se dar resposta às questões colocadas, utilizando-se sobretudo recursos auditivos e visuais propícios a uma pesquisa o mais autónoma possível por parte das crianças.

Para a organização do trabalho de projecto foram fundamentais os momentos de reflexão realizados no final de cada semana. Para isso, fazia-se uma leitura da teia no sentido de verificar quais as ideias já concretizadas e quais as questões que já tinham sido respondidas. Verificava-se também o que ainda faltava fazer. Identificavam-se as principais dificuldades no trabalho em curso e definiam-se estratégias facilitadoras da sua conclusão e potenciadoras das aprendizagens inerentes às grandes intenções delineadas para o projecto.

As crianças revelaram uma boa adesão às actividades realizadas, verificando-se um entusiasmo e uma responsabilidade crescentes com o aproximar do momento do espectáculo. Passaram a incentivar os colegas que costumavam faltar a não fazê-lo nesses dias. Efectivamente, durante a última semana todas as crianças estiveram presentes e muito empenhadas nas actividades. Há que referir a importância da cooperação e do funcionamento em equipa no decorrer desta abordagem à metodologia de trabalho de projecto.

Após a última etapa de divulgação do projecto, correspondente à apresentação do espectáculo, foi importante realizar com as crianças a avaliação de todo o processo. Essa última avaliação decorreu sobretudo no final de cada apresentação, tendo as crianças referido o que aprenderam e o que mais gostaram de fazer.

# Fase IV

Resultados e produtos /  
Divulgação / Avaliação

## Vozes das crianças

### O que aprendemos...

"Aprendi que o Vivaldi tinha mãe e pai, Giovanni e Camila. Aprendi que o Vivaldi tinha alunas, tocava violino era ruivo e tinha uma capa vermelha." (L.)

"Aprendi que o Vivaldi vivia em Veneza." (J.)

"Aprendi que o séc. XVII era a altura do Barroco. O Vivaldi era compositor." (S.)

"Aprendemos a fazer o movimento dos pássaros com a música da Primavera." (M.)

"Aprendi que um compositor é um inventor." (B.)

### O que mais gostámos...

"Gostei mais de fazer o jogo das estações do ano, porque era sobre Vivaldi. Gostei de ouvir a música do Vivaldi, porque era sobre as estações do ano." (A. P.)

"Gostei do projecto porque fui o pai do Vivaldi. Gostei mais de tocar violino com a Sara. E também a história e aquela coisa que está ali." (P.)

"Gostei da minha personagem, o Vivaldi. Achei bem, podia melhorar. Podia melhorar os gestos." (F.)

"Nós fizemos tudo bem menos uma coisa, porque nós não remámos assim lá muito bem." (A.)

"Gostei de fazer as colagens das estações." (D.)

### O que não gostámos...

"Não gostei quando o Vivaldi se zangou com as alunas." (A. P.)

# Fase IV

Resultados e produtos /  
Divulgação / Avaliação

## Vozes das outras crianças...

*"Aprendi que o Vivaldi era um senhor que tocava violino." (sala 4)*

*"Aprendi que o Vivaldi vivia em Veneza." (sala 2)*

*"Gostámos muito de ver o teatro do Vivaldi." (sala 1)*

*"Gostámos muito de ver a janela barroca." (sala 1)*

*"Gostei do R. e do I. a fazerem o barulho da chuva e trovões." (sala 1)*

*"O que eu mais gostei foi eles a cantar." (sala 4)*

Após cada apresentação, a educadora promoveu uma conversa com as crianças das outras salas presentes, durante o qual estas fizeram vários comentários.

Apesar de não ter sido realizada nenhuma apresentação aos pais, os mesmos foram acompanhando o projecto contribuindo com informações da internet e ajudaram a executar os figurinos. Questionada sobre o impacto do projecto, uma das mães referiu: "Este projecto foi muito positivo dado que a música clássica não é uma presença habitual na vida das nossas crianças. Quanto ao *feedback* foi extraordinário, pois a C. praticamente todos os dias falava sobre o Vivaldi e em muitas situações faz comparações e semelhanças com episódios que ela viveu recentemente, nomeadamente a relação entre os moliceiros e as gondolas."

## Reflexões em torno do projecto

Com esta análise do projecto “Vivaldi e as Quatro Estações” pretende-se sistematizar procedimentos que viabilizem uma abordagem consistente às áreas artísticas em contexto de jardim de infância.

Enquanto factor potenciador de uma intervenção artística no jardim de infância, deseja-se que as crianças tenham oportunidade de vivenciar e de fruir momentos significativos de interacção com os diferentes domínios de expressão e comunicação (plástica, dramática e musical) sob a forma de actividades estruturadas. Isso contribuirá para que, posteriormente, consigam comunicar ideias, factos ou outro tipo de mensagens utilizando como recurso as linguagens (técnicas e códigos) específicas de cada um desses domínios.

Para isso, é necessário que as crianças, numa fase prévia à realização de ensaios para um espectáculo, dominem competências mínimas dos códigos artísticos que vão utilizar, ou seja, que consigam mobilizar de forma adequada um saber prático em contextos diversos. Para que a utilização das expressões seja feita de forma consciente por parte da criança, será conveniente uma abordagem de cada área em separado e, só depois, promover a sua utilização conjunta. Separar para melhor unir.

Noutra perspectiva, o educador deve dominar os conhecimentos teóricos e práticos de cada domínio artístico que lhe permitam promover uma intervenção de qualidade junto das crianças.

Para essa intervenção o educador necessita de ter sólidas bases em didáctica específica para cada uma das expressões, ou seja,

saber organizar as actividades em função dos conteúdos, das intenções, das estratégias e dos graus de dificuldade ou fases de trabalho a considerar. Trata-se de perspectivar os melhores caminhos em função dos produtos desejados.

Um elemento fundamental de todo o processo de construção de um espectáculo consiste na promoção de momentos de reflexão sobre o trabalho prático desenvolvido em cada fase do projecto. Assim, as crianças devem ser conduzidas pelo educador na análise de questões referentes às suas intervenções práticas, quer individualmente quer em colectivo, levando-as a ter maior consciência sobre as suas acções.



## Na perspectiva da Expressão Dramática

Como seria o mais óbvio este projecto não trabalhou com uma história (texto narrativo). A educadora levou as crianças a criarem as suas personagens, a analisá-las quanto às suas características físicas e psicológicas. Perante esta situação foi criado um guião de trabalho que deu orientações para as falas, para as entradas e saídas das personagens, para a movimentação de cena, o que significou que as crianças tiveram mais liberdade no que iam dizer e tiveram a possibilidade de encontrar as suas próprias palavras. Assim, cada espectáculo foi diferente do outro, cada um com o seu ritmo e as suas especificidades.

Brincar é fundamental para a criança, pois é indispensável para o seu desenvolvimento afectivo, criativo, cultural e intelectual. Todas as crianças brincam, todas desejam brincar! Um dos jogos essenciais da criança em contexto de jardim de infância é o jogo faz-de-conta. Não é por capricho, ou pela sociedade onde está inserida, que a criança brinca ao faz-de-conta. Fazer teatro é uma necessidade, é inegável esse desejo, esse impulso: para que possa experimentar a vida e ter a possibilidade de imitar os adultos. E todas as áreas da sala são boas para criar personagens. Seja na área da casa, na área da leitura ou na área das construções. Todos os indutores podem ser pretexto para se trabalhar o teatro. Neste caso concreto foi a audição de um concerto de Vivaldi, mas poderia ter sido um outro indutor: uma imagem, um som, uma personagem ou um simples objecto.

Desde longa data que os pedagogos perceberam a importância deste jogo para a criança. No séc. XX, paulatinamente, foram desenvolvendo as suas teorias e experimentações, nomeadamente Baden-Powell, Vigotsky, Peter Slade, Piaget, Bruner, entre outros.

O educador precisa de ter consciência da evolução deste jogo. Desde o berço que o bebé brinca, imita o sorriso ou descodifica gestos que lhe são mostrados; a criança gatinha fazendo de cão

ou de outro animal. Mais tarde a criança já brinca sem a presença do objecto, dá-lhe funções diferentes; de uma vara ou de um pano, faz uma espada ou um belíssimo manto de rei; dá um significado a um significante. É o jogo simbólico! Ela precisa de tempo e de espaço e, sem dúvida, de uma “arca das trapalhadas”, para dar largas às suas fantasias.

Aqui, a criança dá asas à sua imaginação, imitando muitas personagens que lhe são familiares, imitando o que conhece em casa e no mundo exterior.

A criança através do faz-de-conta aprende a ser grande, deseja ser grande. Desenvolve as suas capacidades de conhecimento do mundo, de número, a sua destreza manual, toma consciência da lateralidade, do conceito de socialização e família. Desenvolve a sua linguagem verbal através do jogo dramático, e o seu vocabulário quando contracena com os colegas. Nestas brincadeiras há uma transversalidade de matérias e regras que são adquiridas, pois o teatro é uma arte globalizante. Através destas actividades o educador poderá conhecer mais profundamente a criança: descobrir desejos e frustrações, sonhos e medos. Com esse conhecimento poderá pôr questões à criança, fazê-la reflectir sobre o jogo em si, procurando superar comportamentos desajustados.

Estas são algumas ideias sobre a importância das expressões artísticas, cujos conteúdos próprios cumprem uma função cultural e educacional e, como tal, devem fazer parte do quotidiano da criança no jardim de infância, tanto no espaço da sala, como no recreio. Compete ao educador, como agente primordial, estimulá-las no seu sentido mais criativo. Porque as artes têm a sua especificidade e um papel fundamental no desenvolvimento e nas relações entre os seres humanos. Reduzi-las na educação a um papel de ilustrador é esvaziá-las dos seus conteúdos e da sua dimensão humana.

## Na perspectiva da Expressão Musical

Um projecto através do qual se pretenda abordar a música perspectivada enquanto aquisição de uma linguagem expressiva, ou como potenciadora do desenvolvimento de competências de comunicação, terá que ir mais longe que a mera pesquisa de informação sobre determinado tópico musical. Nesse sentido, há que distinguir entre “falar acerca de música” e “utilizar a linguagem musical” num todo coerente. Neste último caso, importa pensar em fases de um processo e em intencionalidades com conteúdo artístico.

A elaboração do projecto deverá passar pela construção da acção musical da criança, pela promoção do seu desenvolvimento musical com forte incidência numa prática estruturada e diversificada, com grande preocupação ao nível do corpo, da voz, do espaço (dançar, cantar, tocar, criar, escutar). Nesse caso, poder-se-ão associar também processos de sistematização de informação que apelem a outras estruturas de pensamento e cognição, complementares da prática musical.

Como estratégias gerais de intervenção educativa ao nível da música, sugere-se uma maior sistematização no que se refere a:

- a) concepção de sessões musicais de exploração de ideias/acções musicais em que todas as crianças vivenciam todas as actividades (início do desenvolvimento de competências direccionadas para os níveis de performance necessários à comunicação final, sendo fundamental o papel do educador enquanto modelo de referência rítmica, melódica e de movimento);
- b) selecção de ideias e de acções musicais para, progressivamente, serem organizadas numa sequência que todas as crianças vão interiorizando (origem de um guião para o espectáculo);
- c) observação da evolução dos desempenhos musicais das crianças e formação de grupos mais pequenos para aperfeiçoamento de acções musicais específicas. Porque num espectáculo não é possível todas as crianças fazerem tudo, se o educador identificar as tipologias de acção musical em que cada criança está mais segura será possível assegurar que elas não serão expostas em público quando os seus desempenhos são ainda muito deficitários, o que é contrário à intenção primordial de fruição do momento artístico e de construção de um auto-conceito positivo. Neste aspecto o factor tempo é determinante para a aquisição de segurança e autonomia;
- d) realização de sessões de aperfeiçoamento musical por grupos de crianças, segundo as tipologias de acções musicais e as respectivas intervenções no espectáculo. Depois é necessário trabalhar as transições entre acções de grupos diferentes ou de um mesmo grupo;
- e) criação de hábitos de análise das realizações individuais e colectivas, o que será fundamental para que a criança vá definindo critérios de qualidade que lhe permitam ter maior consciência da sua prática musical.

Sobre as actividades realizadas durante o projecto, é necessário reflectir de forma mais aprofundada sobre a sessão de pintura em simultâneo com a audição de música gravada pois, tal como a educadora concluiu, o enfoque não foi suficientemente colocado na audição musical para que se considere uma actividade de música. Em actividades deste tipo, de forma a dar maior sentido à relação música-pintura e a promover na criança uma maior consciencialização (conhecimento) da música que está a escutar, será fundamental fazer um caminho preparatório que viabilize a

utilização da música como indutor de produções ao nível das artes plásticas.

Nesse caso, ter-se-á que começar por promover uma escuta mais atenta e intencional da obra musical através de uma actividade de audição orientada. Numa fase prévia à actividade de pintura (que poderá ser no mesmo dia ou em dois dias consecutivos, dependendo das idades e das experiências já proporcionadas nesse domínio), o educador, após seleccionar com critério a música a utilizar (por exemplo, músicas muito contrastantes), deverá guiar as crianças na audição de cada uma dessas músicas. Para tal poderá:

- a) fazer actividades de vivência de qualidades da música através do movimento (andamentos rápido e lento, intensidades forte e fraco);
- b) promover actividades de diálogo no sentido de se identificarem (ou imaginar através da escuta) possíveis ambientes sonoros relacionados com cada música (tempestade, campo...), ou sons característicos de cada uma das estações (chuva, pássaros, vento...), ou sensações evocadas pela música (calor, medo, calma...), ou estabelecer relações entre a temática que o compositor pretendeu ilustrar musicalmente e os efeitos sonoros que escolheu nesse sentido;
- c) colocar uma das músicas para pintar sem a identificar, de forma a não direccionar de imediato as possíveis percepções da criança;
- d) promover a observação e análise das pinturas das outras crianças sob o ponto de vista da sua relação com a música escutada, bem como da descrição/explicação de cada pintura pelo seu autor (enquanto escutam novamente a música gravada).

No decorrer deste processo, a criança adquirirá mais ferramentas para poder ser criativa nas suas opções de ilustração da obra

musical, numa abordagem mais aprofundada ao nível da música e da pintura. A opção do caminho a seguir será reveladora da intenção educativa – pintar com música de fundo *versus* traduzir através da pintura a música que escuta.

## Na perspectiva da Expressão Plástica

Um projecto que se propõe trabalhar de forma integrada as diferentes expressões artísticas terá que privilegiar a aquisição e desenvolvimento destas linguagens, tanto em actividades articuladas como em momentos de trabalho específico de cada uma.

O desenvolvimento de um projecto em contexto de jardim de infância conduz, frequentemente, à produção, por parte das crianças, de materiais diversificados, que constituem a parte “visível” das aprendizagens. Verificou-se, no entanto, ao longo deste processo, ser possível diversificar as estratégias e actividades no domínio da Expressão Plástica.

De forma espontânea, as crianças procuram os materiais ao seu alcance para realizar desenhos. Esta actividade, por ser a mais “acessível”, tenderá a banalizar-se se não existir da parte do educador uma intervenção que permita, por um lado, o desenvolvimento gráfico da criança através de novos desafios e, por outro, a diversificação de propostas de actividades que permitam explorar novos materiais e técnicas de expressão.

No caso das actividades de desenho realizadas no decorrer deste projecto – retrato do Vivaldi e desenho à vista de um violino – da iniciativa da criança, foram ambas importantes como meio de representação.

Na realização do retrato, poderia ter havido uma maior exploração deste tema (retrato individual/colectivo, de rosto/corpo inteiro), através da auto-representação ou do recurso, por exemplo, à fotografia. A observação do seu rosto/corpo (ao espelho) ou do colega, permite à criança ir tomando consciência das partes que o constituem (estrutura).

Quanto ao desenho à vista do violino, permitiu que as crianças observassem em pormenor o instrumento e registassem aquilo que acharam importante, o que contribuiu para um maior nível de detalhe e exigência na construção dos violinos para o espectáculo.

Ao analisar a actividade de desenho ao som da música de Vivaldi, tal como foi referido anteriormente, conclui-se que não se estabeleceu uma verdadeira articulação entre os dois domínios. Na perspectiva da expressão plástica, a utilização de música como indutor para pintar ou desenhar poderá, por exemplo, apoiar-se na componente rítmica para explorar os elementos da linguagem visual – representar linhas rectas, curvas, quebradas, contínuas, interrompidas, pontos, manchas – que evoquem aquilo que se ouviu e sentiu.

A construção dos elementos cénicos para o espectáculo foi incentivada pela educadora de forma a permitir que as crianças tivessem oportunidade de explorar a plasticidade dos materiais através da modelagem, dobragem e colagem. Permitiu, ainda, que experimentassem pintar em suportes não planos (tridimensional).

É importante referir que a construção destes materiais, representativos de uma época temporalmente distante, foi contextualizada através da observação de imagens, o que permitiu o contacto com outras culturas artísticas. Idealmente, este contacto aconteceria no decorrer de uma visita, por exemplo, a um edifício de estilo barroco. Estas situações são promotoras do desenvolvimento estético da criança.

Nesta área expressiva, coloca-se, quase exclusivamente, a ênfase no “fazer”. É fundamental que as crianças tenham também a oportunidade de “ver” e de “compreender” o que vêem. A análise de imagens passa pelo diálogo acerca daquilo que se observa – os elementos formais, o tema, as personagens, as histórias que conta – tudo isto deve ser explorado com as crianças e contribui de forma significativa para o desenvolvimento da literacia visual.

Essa análise daquilo que vê é o que permitirá à criança começar a compor (criar) de forma mais intencional.



# Referências Bibliográficas

- BEANE, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, vol.3, 2:91-110 (acessível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)).
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CASTRO, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- CONEZIO, K. e French, L. (2002). Science in the preschool classroom: Capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development. *Young Children*, 57: 12-18.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997/2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FERREIRA, H. (2006). *Lutas aplicadas à Educação Física Escolar*. Fortaleza: Universidade Vale do Acaraú.
- FISHER, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blachford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pref. rev. cien. T. Vasconcelos; trad. P. Almeida) (pp. 21-39). Lisboa: Texto.
- HEAL, C. e Cook, J. (2004). Humanidades: Desenvolvendo uma Noção de Lugar e de Tempo nas Crianças mais Pequenas. In I. Siraj-Blachford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pref. rev. cien. T. Vasconcelos; trad. P. Almeida) (pp. 114-128). Lisboa: Texto.

- HOHMANN, M. e Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- IRAN-NEJAD, A., McKeachie, W. e Berliner, D. (1990). The Multisource Nature of Learning: An Introduction. *Review of Educational Research*, 60:509-15.
- JOHNSTON, J. (2005). *Early Explorations in Science*. Berkshire, England: Open University Press.
- KATZ, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. G. e Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARTINS, I. P. et. al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: DGIDC.
- MATA, L. (2008). *À Descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- MAX de BÓO (2000). *Laying the foundations in the early years*. Hertfordshire: Association for Science Education.
- MAX de BÓO (2004). *The Early Years Handbook: support for practitioners in the foundation stage*. Sheffield: Geographical Association.
- McNAIR, S. (2006). *Start Young, Early Childhood Science Activities*. Arlington: NSTA Press.
- MENDES, F. e Delgado, C. C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para os Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- MORAIS, J. (1997). *A Arte de Ler*. Lisboa: Ed. Cosmos.
- SIM-SIM, I., Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC.
- SMIT, S. (2003). *Karaté: Guia Essencial Para Dominar a Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- SOUSA, O. C. (1995). Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, 16:49-58.
- VASCONCELOS, T., Melo, N., Mendes, M. O. e Cardoso, C. (2009). Queremos saber porque é que a Lua tem diferentes fases... *Infância na Europa*, 16: 12-13.
- ZABALZA, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

