



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria da Conceição Dias de Carvalho

**Desenvolvendo um Projecto Curricular Integrado no Jardim-de-infância:
Um processo partilhado de construção de conhecimento**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria da Conceição Dias de Carvalho

**Desenvolvendo um Projecto Curricular
Integrado no Jardim-de-infância:
Um processo partilhado de construção
de conhecimento**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de especialização em Integração Curricular e
Inovação Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Isabel Candeias

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A CONSULTA E A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE,
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

.....
Maria da Conceição Dias de Carvalho

Data: ___/___/___

Agradecimentos

Só quem é importante na nossa vida FICA para sempre...

Ao longo dos anos em que, como Educadora de Infância, fui aprendendo e ensinando, fui vivendo com as crianças a mais bonita e profunda lição de vida. Aprendi com elas a ser mais feliz e, ajudei-as a abrir e construir um novo caminho.

Ao longo destes anos de Mestrado conheci, estudei, confrontei, reflecti trazendo a minha vontade de mais saber, e encontrei professores e amigos que ficarão para sempre ligados a um tempo de sonho e sacrifício, a um tempo em que, sem esquecer quem sou, me permitiu acreditar no dom de voar não medindo nem tempo nem distância...

À minha Orientadora Doutora Isabel Candeias, um obrigado tão grande como, pelo menos, o tempo em que me acompanhou, em que trabalhamos juntas, em que me ensinou o seu saber e me fez sentir merecedora da sua confiança...

Aos meus Professores, que com o seus saberes me incentivaram à descoberta de um novo “olhar” para a Educação de Infância, que me ocuparam o pensamento, na ânsia de perceber o como, o quando, o quem e o porquê... o meu obrigado.

Ao meu Marido e minhas Filhas - Maria e Inês – um infinito obrigado pela compreensão incondicional, pelo apoio verdadeiro e, sobretudo, por terem acreditado num sonho e juntos vivermos esta aventura...

A meus Pais, Irmãs e Sobrinhos, que souberam compreender as minhas ansiedades e interrogações, que me souberam escutar e entender... o meu obrigado.

Às Crianças, Famílias e Comunidade, que souberam estar ao meu lado, o meu muito obrigado. Nunca seria possível levar a bom porto o meu estudo se não tivessem querido ser tão sonhadores como eu.

Obrigada a todos por me terem deixado trazer e mostrar do que os pequeninos são, de facto, capazes.

E, porque acredito neles e por eles quis aprender mais, obrigado!

Resumo

Ao longo deste trabalho de investigação reflectimos sobre a importância da construção do conhecimento na criança em idade pré-escolar. O contexto de desenvolvimento influencia sempre a construção do conhecimento que poderá ser potenciada pela qualidade e quantidade das oportunidades que forem criadas para a criança pensar, reflectir, avaliar e tomar decisões. A qualidade das oportunidades está directamente relacionada com a gestão de um currículo adequado ao desenvolvimento que a criança tem e que se pretende que venha a ter como cidadã, com o conhecimento de si e do outro que lhe permita a intervenção responsável no seu contexto de vida. Assim, o Jardim-de-infância, se detentor de uma cultura de projecto, contribui para a construção de cidadãos mais curiosos, mais críticos, mais autónomos e mais responsáveis através da promoção de experiências de aprendizagem adequadas ao nível do desenvolvimento de cada uma das crianças, mas também significativas no contexto social e cultural onde a criança vive e se desenvolve.

O desenvolvimento de um Projecto Curricular Integrado no Jardim de Infância a que intitulamos “*Porque é mágica a nossa cidade?*” parte de experiências que as crianças de um Jardim de Infância de Viana do Castelo vivenciam aquando das festas e romarias locais. Pretendemos apresentar o processo de construção partilhada de um conhecimento, que sendo essencialmente cultural, se vai construindo e reconstruindo com e pelas crianças, através de actividades integradoras, capazes de darem sentido a alguns dos seus conhecimentos, valores e tradições para além de constituírem importantes focos de aprendizagens significativas, investigativas, reflexivas e colaborativas.

Recorrendo a uma metodologia de investigação-acção colaborativa, este projecto de pesquisa visa averiguar de que forma o desenvolvimento de um Projecto Curricular Integrado pode favorecer ou facilitar oportunidades e experiências favoráveis ao desenvolvimento das competências das crianças no Jardim-de-infância e, em simultâneo, a construção de conhecimentos adequados à continuidade dos seus estudos no ensino básico.

Os resultados deste estudo demonstram que a integração curricular, concretizada em actividades integradoras, é motivadora, desafiante e construtora de conhecimentos mais profundos e complexos, mesmo tratando-se de uma realidade já conhecida. A partilha de conhecimentos, a procura de resoluções de problemas e questões comuns favorecem o desenvolvimento de competências características desta faixa etária, mas também fomentam a construção de conhecimentos relevantes para o nível de ensino subsequente. Os dados revelam ainda a importância do envolvimento das famílias e de outros agentes educativos no desenvolvimento do projecto, bem como na sua divulgação à comunidade.

Abstract

Throughout this work of research / investigation we have thought over the importance of the construction of knowledge in a child in a pre-school age. The development context always influences the construction of knowledge, which can be strengthened by the quality and quantity of opportunities to be created, to make children think, reflect, evaluate and take decisions. The quality of the opportunities is directly related to the management (administration) of a curriculum suitable to a child development and to the development intended for her as a citizen in the future, with her self-knowledge as well as the other's, which will allow the child a responsible intervention in her life context. So, if the Kindergarten has a culture of project, it will contribute to the construction of more curious, critical, autonomous and more responsible citizens, through the promotion of learning experiences suitable to the development level of each child, but also significant in the social and cultural context in which the child lives and develops.

The development of a Curricular Project Integrated in the Kindergarten, called "How Magical Is Our City?" / "Why Is Our City So Magical?", is based on experiences that the children of a nursery school in Viana do Castelo live in some traditional popular festive celebrations. We intend to present the process of a shared construction of knowledge, which being essentially cultural, is built and rebuilt with and by the children, through integrative activities able to give a meaning to some of their knowledge, values and traditions, besides representing important, significative, investigative, reflexive and collaborative learning focuses. Using a methodology of collaborative investigation-action, this research project intends to investigate which way the development of a curricular integrated project can support opportunities and experiences favorable to the development of skills of children in a nursery school, as well as the construction of knowledge adequate to the continuity of their studies in basic school.

The results of this study make it evident that curricular integration, concretized in integrating activities, is motivating, defying and constructive of deeper and more complex knowledge, even concerning a well known reality.

The sharing of knowledge, the search of solutions for the problems and common questions helps the development of skills characteristic of this age group, but they also stimulate the construction of a kind of knowledge relevant for the next level of learning. The data also reveals the importance of the involvement of the families and other educative agents in the development of the project, as well as in its divulgation to the community.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice	vi
Índice de Quadros	viii
Índice de Figuras	viii
Índice de Esquemas.....	x
Índice de Anexos	x
Introdução	11
CAPÍTULO 1 Enquadramento Teórico.....	15
1. O contributo de diferentes teorias de desenvolvimento para a construção do Projecto Curricular Integrado na Educação de Infância	16
1.1. Uma abordagem ao conceito de projecto na Educação de Infância.....	16
1.2. Perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento infantil.....	19
2. O Projecto Curricular Integrado e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.....	21
3. Principais aspectos referenciados nas OCEPE e o Perfil do Desempenho do Educador	28
CAPÍTULO 2 Metodologia.....	31
2.1. Questão de investigação e objectivos de estudo.....	32
2.2. Contexto e sujeitos de investigação.....	33
2.3. Abordagem metodológica.....	34
2.4 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	37
2.5. Análise dos resultados.....	39
CAPÍTULO 3 Uma Proposta de Projecto	41
“Porque a nossa cidade é mágica?” – uma proposta de um Projecto Curricular Integrado na Educação Pré-escolar.....	42
3.1. Contexto e sujeitos de investigação: diagnóstico	42
3.2. Grupo sujeitos de investigação: diagnóstico das crianças no início do ano lectivo.....	43
Área de Formação Pessoal e Social	44
Área de Expressão e Comunicação	45

Área de Conhecimento do Mundo.....	47
3.3. Princípios educativos e prioridades de aprendizagem.....	47
3.4. Organização do trabalho diário.....	51
3.5. Desenho do projecto.....	52
3.5.1. O projecto: como surgiu?	53
3.5.2 Projecto curricular integrado: o percurso.....	54
3.5.3. Justificação do Núcleo Globalizador	55
3.5.4 Questões geradoras	56
3.5.6. Competências específicas	58
3.6. Primeira Actividade Integradora: “Vamos descobrir “coisas” mágicas da nossa cidade?”	59
3.7. Segunda Actividade Integradora: “Vamos descobrir “coisas” mágicas da nossa cidade?”	66
3.7.1. “Manuel e Maria”	66
3.7.2. Lenços dos Namorados	71
3.8. Terceira Actividade Integradora: “Como se vestem as diferentes lavradeiras?”	80
3.9. A Quarta a Actividade Integradora: “Como é o ouro das lavradeiras de Viana?”	90
3.9.1. O Ouro e o Coração de Viana que Ama Todos os Povos.....	90
3.10. Como partilhamos o nosso projecto	100
3.11. Participação nas actividades do projecto na sala.....	100
3.12. Exposição aberta à comunidade	104
3.13. Participação no II Congresso Internacional Escolar	108
3.14. Como avaliamos o nosso projecto	110
Reflexões finais	121
Bibliografia	126
Legislação consultada.....	130
Anexos	131

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caracterização do grupo de pesquisa.....	34
---	----

Índice de Figuras

Figura 1 - Pesquisa da localização da cidade e freguesias.....	62
Figura 2 - Construção e pintura da maqueta.....	62
Figura 3 - Registo da canção "Cachopas sobem ao monte".....	63
Figura 4 - Participação de uma mãe na construção do fogo-de-artifício.....	64
Figura 5 - Trabalho cooperativo entre as crianças.....	64
Figura 6 - Descobrimo a força necessária para cortar o arame.....	65
Figura 7- À descoberta da noção de “meio”.....	65
Figura 8- Construindo “Cruzadinhas” diferentes com as mesmas palavras.....	66
Figura 9 - Ajudando os mais pequenos na elaboração da tarefa.....	68
Figura 10 - Conjunto de pares pretos e brancos etiquetados.....	68
Figura 11- Criança a enfiar a agulha.....	70
Figura 12- criança a bordar a saia da Maria.....	70
Figura 13 - a construção do nó de união dos bonecos.....	71
Figura 14 - “O Manel e a Maria” feito por as crianças.....	71
Figura 15 - Como se riscam os lenços dos namorados.....	73
Figura 16 - A explicação da D.L. sobre o significado dos elementos desenhado.....	73
Figura 17 - As meninas com os lenços de lavradeira.....	74
Figura 18 - Os meninos com os chapéus dos “lavradeiros”.....	74
Figura 19 - Observação dos pormenores das saias das lavradeiras.....	74
Figura 20 - Observação dos pormenores do avental: os padrões dos bordados.....	74
Figura 21- Observação de uma Bordadeira.....	75
Figura 22 - As saquinhas bordadas oferecidas pelas artesãs.....	75
Figura 23 - Registo da visita à artesã.....	76
Figura 24 - Registo já elaborado.....	76
Figura 25 - Decalcando as letras das quadras.....	77
Figura 26 - Decorando o lenço dos namorados.....	77
Figura 27 – Traje de Viana.....	83
Figura 28 – Traje da Meadela.....	83
Figura 29 – Traje de Afife.....	83
Figura 30 – Lavradeira de Viana e de Afife traje.....	85
Figura 31 – Desenho das peças que compõe um de Viana.....	85
Figura 32 – Crianças brincam vestidas de lavradeiras.....	86
Figura 33 – Crianças cantam e dançam constantemente.....	86
Figura 34 – Ensaio de uma dança de Folclore.....	87
Figura 35 – Crianças a apresentar uma dança que da Meadela.....	87

Figura 36 – Padrões sobre as barras das saias das lavradeiras.....	88
Figura 37 – Colagem das bolas para concluir o dado correctamente.....	88
Figura 38 - Desenho de uma criança sobre o Presépio	89
Figura 39 - Desenho de uma criança sobre o Presépio	89
Figura 40 - Registo da visita ao Museu do Ouro	92
Figura 41 - O que mais gostei foram os Colares de Contas com as Borboletas	92
Figura 42 - Pesquisa num livro sobre o ouro de Viana.....	93
Figura 43 - Observação de um projecto num vídeo.....	93
Figura 44 - Código escrito adequado à situação, mas de modo não convencional	94
Figura 45 – Escrita de um recado - código de escrita de modo convencional	94
Figura 46 – Projecto já elaborado e tentativa de concretização.....	95
Figura 47 – Projectos já elaborado e as jóias construídas.....	95
Figura 48 - Crianças reunidas em grupo a decidirem como vão fazer.....	96
Figura 49 - L. “eu acho que não chega”	96
Figura 50 - Pintura de rodinhas de rolha	96
Figura 51 - Pintura de massas.....	96
Figura 52 - A 1ª gota é colada por a com imenso cuidado e perfeição.....	97
Figura 53 - Colagem de botões.....	97
Figura 54 - Enquanto uma criança cola a outra prepara o que quer colar.....	98
Figura 55 - Observa para confirmar como está a colar.....	98
Figura 56 - Preenchimento dos espaços, cuidado, a delicadeza	98
Figura 57 – Já tem os espaços todos preenchidos.....	98
Figura 58 - Coração de Viana - Que Ama todos os povos	99
Figura 59 - A Mãe da Ir. participa numa actividade de colagem.....	101
Figura 60 - A Mãe do G. conversa com as crianças acerca da maquete	101
Figura 61 - A Mãe da Ir.C. ajuda na elaboração do fogo de artifício	102
Figura 62 - A Mãe do G. brinca às lavradeiras na casinha das bonecas	102
Figura 63 - A Mãe da Lt colabora na montagem do palmito.....	102
Figura 64 - Mãe da M e da M Ajudou da elaboração de barcos.....	102
Figura 65 - Amigo das crianças.....	103
Figura 66 - Brincos de Rainha desenhados pelas crianças	104
Figura 67 - Vários convites elaborados por as crianças dos grupos	104
Figura 68 - Dobragem do recorte.	105
Figura 69 - Fazerem o selo	105
Figura 70 - Tirar os cadeirões.....	106
Figura 71 - Arrumar os vaso.....	106
Figura 72 - Presépio com as imagens vestidas de Minhotas.....	107
Figura 73 - O Coração de Viana e jóias.....	107
Figura 74 - Apresentação do PPT no II Congresso Internacional Escolar.....	108
Figura 75 - A participação dos pais no Congresso Internacional Escolar	108
Figura 76 - Apresentação da dança no Congresso	109
Figura 77 - Coração de Viana que Ama Todos os Povos	109
Figura 78 - Coração em Prata.....	109

Índice de Esquemas

Esquema 1 - Desenho do Projecto Curricular Integrado	57
Esquema 2 – Mapa de Conteúdos da 1. ^a sub-questão geradora.....	60
Esquema 3 – Mapa de Conteúdos da 2. ^a sub-questão geradora.....	67
Esquema 4 – Mapa de Conteúdos da 3. ^a sub-questão geradora.....	81
Esquema 5 - Mapa de Conteúdos da 4. ^a sub-questão geradora	90

Índice de Anexos

Anexo 1 – Jornal Correio do Minho.....	132
Anexo 2 – Jornal Aurora do Lima	133
Anexo 3 - Jornal Aurora do Lima.....	134
Anexo 4 - Jornal Aurora do Lima.....	135
Anexo 5 – Jornal AORP	136

Introdução

A Educação de Infância é ainda um nível de escolaridade não obrigatória e, consequentemente, não é valorizada pelas famílias como são os outros níveis de ensino. Assim, os pais levam as crianças, desde cedo, a não cumprir horários, a faltar ao Jardim de Infância, a não respeitar rotinas incluindo cuidados básicos de saúde não dando relevância às experiências de aprendizagem pessoais, sociais, cognitivas, éticas, morais que podem e devem ser realizadas no Pré-escolar e que são essenciais para o desenvolvimento de cada criança.

Todavia a Educação Pré-escolar tem vindo gradualmente a assumir-se como um contexto de construção de conhecimentos, contando com um enquadramento legislativo actualizado que orienta os projectos a desenvolver em cada Jardim de Infância. A recente publicação das “Metas de Aprendizagem” que define as competências e as aprendizagens que o aluno deve possuir à entrada do 1.º ciclo do Ensino Básico mostra bem a importância de que se reveste a Educação das crianças que frequentam o Pré-Escolar.

O processo de construção do conhecimento de um grupo de crianças, associado a um educador através de experiências de aprendizagem, que se pretendem significativas e funcionais, são preocupações inerentes à construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular Integrado que orienta, ao longo do ano lectivo, a acção de ensinar e a acção de aprender. Neste sentido, o presente trabalho, pretende compreender o contributo do Projecto Curricular Integrado (PCI) no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, considerando as características de cada um dos alunos, os seus ritmos, necessidades, potencialidades, vivências e interesses, respeitando e valorizando o seu contexto de vida e a comunidade onde está inserida a escola.

Os principais objectivos deste estudo centram-se em compreender de que forma um PCI facilita a construção de conhecimentos significativos e funcionais em crianças em idade pré-escolar, bem como apurar até que ponto este instrumento (PCI) proporciona, para as crianças e suas famílias, um conhecimento e valorização mais aprofundado do contexto, suas raízes, valores, tradições e costumes, levando-as a participar activamente nas actividades do Jardim-de-Infância.

O contexto de investigação situa-se num Jardim de Infância da cidade de Viana do Castelo sendo os sujeitos de investigação um grupo de vinte e cinco crianças de

quatro e cinco anos de idade que, desde cedo, participam, com as suas famílias, nas várias festividades da cidade. O educador de infância deste grupo de crianças assume também o papel de investigador e, recorrendo a uma metodologia de investigação-acção, desenvolve o estudo em torno da principal questão de investigação: de que forma o desenvolvimento de um Projecto Curricular Integrado pode favorecer ou facilitar oportunidades e experiências favoráveis ao desenvolvimento das competências das crianças no Jardim de Infância e, simultaneamente, a construção de conhecimentos adequados à continuidade dos seus estudos no ensino básico?

Partindo dos contributos de teorias do desenvolvimento humano, no **Capítulo 1** - O contributo de diferentes teorias de desenvolvimento para a construção do Projecto Curricular Integrado na Educação de Infância - apresenta-se uma reflexão sobre o quadro teórico que sustenta a construção de um Projecto Curricular Integrado, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências das crianças em idade pré-escolar tendo como referencial de base os contributos de teorias ecológica, humanista e construtivista. O foco deste capítulo está na rede das relações que se cruzam entre as crianças e os seus mundos sociais, enquanto potenciais de aprendizagem e de desenvolvimento; as famílias e o meio enquanto contextos de oportunidades de saber; e, por fim; o papel do currículo e das formas de organização do trabalho pedagógico e curricular (Alonso, 2008).

Sendo certo que o educador tem um papel fundamental e estruturante no processo de construção do conhecimento das crianças, importa também analisar a coerência dos diferentes documentos que orientam o Ensino Pré-Escolar para a construção do fio condutor na acção pedagógica na Educação Pré-escolar. Por isso, optámos por apresentar essa reflexão de forma transversal em todo o enquadramento teórico e não de forma separada.

No **Capítulo 2** – Metodologia – apresentaremos o desenho da presente investigação, justificando opções, bem como todo o processo de construção, desenvolvimento e recolha de dados referente a este projecto de investigação-acção. As principais técnicas e instrumentos de recolha de dados foram, especialmente, a observação participante e notas de campo, os registos/trabalhos das crianças e os registos elaborados pelos pais e registos visuais.

O Capítulo 3 – “Porque a nossa cidade é mágica?” – uma proposta de um Projecto Curricular Integrado na Educação Pré-escolar - apresenta o desenvolvimento do projecto de investigação e intervenção, procurando enfatizar os principais aspectos de um processo complexo e profundo. Apresenta-se, não apenas a forma como o grupo construiu o seu conhecimento, quer através de trabalhos ou fotos, quer através de testemunhos das crianças, mas também encontrar os pontos curriculares de referência enunciados nas Orientações Curriculares Nacionais. Integrado neste projecto, apresentamos ainda a forma de divulgação e a participação de familiares e outros actores da comunidade em diversos eventos dentro e fora da sala de aula uma perspectiva de participação no Projecto.

Por fim, apresentamos a avaliação do projecto, contando, para além da análise dos dados recolhidos, com os registos elaborados pelos pais e encarregados de educação.

O Capítulo 4 – Reflexões finais – apresenta um olhar global sobre um Projecto Curricular Integrado, sobre as suas construções e reconstruções e a forma como, em termos teóricos, poderemos reflectir sobre as aprendizagens das crianças em contexto Pré-escolar, de um projecto ambicioso, mas certamente contextualizado e significativo, dando resposta à questão de investigação.

CAPÍTULO 1

Enquadramento Teórico

Ao longo deste capítulo pretende-se, em primeiro lugar, apresentar e reflectir sobre a construção do conhecimento das crianças em idade pré-escolar tendo como referencial de base os contributos de teorias do desenvolvimento humano: a perspectiva ecológica e a importância que atribui aos contextos de crescimento e desenvolvimento humano; a perspectiva humanista e a ênfase que atribui à interdependência das dimensões do desenvolvimento humano e da configuração da personalidade; e, também, a perspectiva construtivista, tendo como especial foco de atenção educativa a acção da criança. Neste ponto, centramo-nos na criança e na construção do seu conhecimento, muito embora, por vezes não seja possível dissociá-la do papel dos outros agentes educativos (pais, estabelecimento, comunidade).

Posteriormente, pretendemos focalizar-nos no papel do educador e estabelecer uma possível rede de relações entre o Projecto Curricular Integrado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e o Perfil de Desempenho do Educador de Infância. Sendo certo que o educador tem um papel fundamental e estruturante no processo de construção do conhecimento das crianças, importa analisar a coerência destes diferentes documentos e encontrar um fio condutor na acção pedagógica na educação pré-escolar.

1. O contributo de diferentes teorias de desenvolvimento para a construção do Projecto Curricular Integrado na Educação de Infância

1.1. Uma abordagem ao conceito de projecto na Educação de Infância

O termo *projecto* encontra-se amiúde presente no nosso quotidiano e enquadra-se em diferentes campos - social, político, económico, histórico, educacional – e, como tal, adquire uma abrangência conceptual ambígua e polissémica. Cortesão define *projecto* como um “plano de acção, intenção, desígnio, intento, programa, projectil, roteiro, empresa, esboço, lançamento... daí a existência de *projecto* de vida, *projecto* de acção (...) *projecto* educativo” (1990, p. 81).

O âmbito em que cada *projecto* se desenvolve mostra-nos que há sempre uma dimensão colectiva em que a parceria e a colaboração são tidas como fazendo parte da própria natureza do *projecto*. Mesmo que se trate de um *projecto* de vida, dificilmente

ele poderá ser realizado sem a participação das pessoas que, de alguma maneira, potenciam ou constroem as várias dimensões da vida em causa.

O conceito de projecto implica assim a concepção e o desenvolvimento de acções em parceria em que é essencial o contributo de cada um dos que participam no trabalho que é necessário realizar em cada um dos passos do projecto. Se associarmos esta concepção à de Projecto Educativo compreendemos que, tal como é referido por Cortesão, Leite & Pacheco, este “está associado a concepções de formação e educação que não se coadunam com a uniformização e que não se esgotam na instrução e acumulação de conhecimentos” (2002, p. 23) e que reconhece a importância do envolvimento dos alunos e dos professores em cada um dos passos dos projectos que se desenvolvem em ambiente escolar.

A participação na construção do projecto é necessária mesmo quando este se refere ao processo de aprendizagem de crianças pois, tal como Katz & Chard referem, “a característica essencial de um projecto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância” (2009, p. 3).

Entende-se, deste modo, um projecto educativo numa perspectiva de construção e desenvolvimento de competências, articulando os diferentes níveis da aprendizagem.

O conceito de Competência e de Projecto Educativo estão assim associados. Para Perrenoud (1995), a competência é “*um saber em uso*”, confrontando-a com o *saber inerte*. Roldão (2003), sustentando-se em Perrenoud, refere que existe competência quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar diversos conhecimentos, seleccioná-los e integrá-los e assim responder adequadamente à situação criada. Associando os dois conceitos, entendemos o projecto como um meio capaz de criar condições para que os processos de ensinar e de aprender sustentem o desenvolvimento de competências.

É neste âmbito que Alonso (2008) refere a necessidade de um referencial formativo para a Infância, um referencial que se estruture num projecto aberto, flexível e integrador. Esse referencial permitiria a articulação entre os currículos da Educação de Infância e da Educação Básica nas dimensões do currículo, da organização, da

aprendizagem e até do desenvolvimento profissional, valorizando a continuidade e a coerência interna do projecto.

Reconhecendo a importância da Educação de Infância no acesso a conhecimentos essenciais sobre si e sobre o mundo e, conseqüentemente, na preparação da criança para a sua plena inclusão na sociedade, promovendo a educação para cidadania e para a construção da identidade individual e colectiva, entende-se a necessidade de criar uma orientação educativa partindo de um currículo nacional, que valorize as aprendizagens cognitivas, sociais, éticas, e todas as outras necessárias ao pleno desenvolvimento do ser humano, e que seja capaz de responder às exigências cada vez maiores e cada vez mais profundas não só desta sociedade global em constante mutação mas também do contexto específico em que cada criança está inserida.

A educação sustenta-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors *et al.*, 1996), sendo estes também os pilares que sustentam a aprendizagem que permite o desenvolvimento de competências. Assim a concepção de projecto vai-se tornando mais complexa associando a ela a ideia da realização de acções de ensinar que potenciem e facilitem as acções de aprender numa perspectiva de ser competente em que a criança é um parceiro na construção do próprio projecto, decidindo pelos caminhos a seguir, avaliando os êxitos e os fracassos, sugerindo alterações em parceria com o seu educador.

A abordagem aqui apresentada centra-se em perspectivas teóricas que vêem o ser humano enquadrado num *contexto-mundo* e, assim, formando a sua personalidade a partir da relação intrínseca e continuada com o seu meio físico, social e cultural, interpretando-o, modificando-o e reorganizando-o em função de experiências, valores e crenças que vai seleccionando como sendo seus. Assim, é inegável que o meio exerce uma influência ímpar na formação da personalidade humana, ou seja, na sua forma de ser e de estar consigo mesma, com os outros e com o mundo. Neste processo de procura da satisfação das suas necessidades, sonhos e desejos em contexto, é desenvolvido o quadro de referência interna sobre o qual o ser humano constrói o seu próprio referencial da visão e interpretação do mundo. Neste sentido, enfatizam-se, especialmente, os contributos de duas teorias do desenvolvimento: a perspectiva

humanista e a perspectiva construtivista que apresentaremos, de seguida, de forma sucinta.

1.2. Perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento infantil

O educador humanista orienta a sua acção educativa por alguns princípios-chave, assim sistematizados por Guenther:

1. O ser humano, em condições normais, tende a crescer, desenvolver-se e aperfeiçoar-se durante toda a sua vida e através de todos os seus actos;
2. A tendência básica da vida humana, como aliás da vida de modo geral, é mover-se em direcção a uma adequação cada vez maior, tanto em relação aos componentes e partes como na totalidade, tanto em nível maior, da própria humanidade, quanto no nível pessoal, de cada indivíduo;
3. Esse desenvolvimento é impulsionado pela resolução das necessidades básicas do ser, em ambos os níveis de maturação e crescimento, e é travado, distorcido, ou impedido quando necessidades básicas vitais não são satisfatoriamente resolvidas;
4. Para melhor compreensão do dinamismo psíquico do ser humano, consideram-se três dimensões básicas que são evidenciadas no desenvolvimento e no funcionamento da pessoa, tanto como processo experiencial como produto da própria experiência: (1) auto-conceito; (2) a percepção e inter-relacionamento com o outro; (3) a compreensão e visão do mundo;
5. O papel principal da educação, em qualquer fase da vida, é facilitar ao ser humano o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos na busca de adequação, como indivíduos e como grupos em níveis cada vez mais elevados (1997, p.26).

Na perspectiva construtivista, o desempenho dos professores deve contar com a reflexão sobre o que se faz, e porque se faz, necessitando de recorrer a determinados referentes que guiem fundamentem e justifiquem a sua actuação (Solé, 2001).

Assim o projecto está centrado nos alunos, nas aprendizagens que têm de realizar a partir da construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos seus esquemas de conhecimentos estruturados nos diversos conteúdos escolares e nos significados e sentidos que conseguem atribuir a esses mesmos conteúdos. Para Maurí

(2001, p. 83) a aprendizagem é entendida como um “processo de construção de conhecimento” que envolve, simultânea e conjuntamente, a “dimensão do conhecimento como produto” e a “dimensão do conhecimento como processo”, ou seja, “o caminho através do qual os alunos elaboram pessoalmente os seus conhecimentos”. Neste sentido a autora acrescenta que neste caminhar pessoal, o aluno não só altera a quantidade e qualidade de informação e de conhecimentos que já possui, mas introduz mudanças ao nível das suas próprias competências agindo sobre as dimensões conceptuais, procedimentais e atitudinais e ampliando as possibilidades pessoais de continuarem a aprender.

Nesta perspectiva, enfatiza-se a relevância de ensinar o aluno a *aprender a aprender*, ajudando-o a consciencializar-se da importância como deve organizar e agir face a essa mesma aprendizagem.

Este trabalho de investigação está, assim, estruturado em perspectivas construtivistas, sócio-construtivistas e ecológicas do desenvolvimento humano, uma vez que a aprendizagem é um processo activo de reconstrução e assimilação de conhecimentos e experiência (Alonso, 2005). Este processo pode explicar as sucessivas alterações qualitativas, mas também quantitativas, do potencial do ser humano que, por sua vez, lhe irá permitir compreender, falar e enriquecer o contexto em que está inserido. Alonso, citando Solé e Coll (1993) refere que na perspectiva construtivista

é a pessoa globalmente considerada quem aprende, não limitando a sua incidência às capacidades cognitivas, especialmente porque os conteúdos de aprendizagem, entendidos no sentido amplo (factos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes), envolvem todas as capacidades humanas, incidindo no desenvolvimento global do aluno” (1996, p. 40).

Como já foi referido antes e tendo em conta os pressupostos apresentados, Alonso refere a necessidade de criar um Referencial Integrado de Educação para a Infância cujas dimensões fundamentais se articulam de “forma sistémica e relacional” (2008, p. 335) em torno do pensar da realidade e da tomada de decisões, ou seja,

- nas crianças e o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, nos seus mundos sociais;

- nas famílias e no meio, com a sua diversidade e riqueza de saberes, de redes e de oportunidades;
- na escola, no currículo e nas formas de organização do trabalho pedagógico e didáctico.

2. O Projecto Curricular Integrado e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

É habitual colocar a metodologia de projecto como central na educação pré-escolar. A maioria dos Educadores de Infância apresenta o projecto às crianças. Assim, sob a orientação dos educadores, o projecto desenvolve-se tendo como centro os interesses das crianças mas em função de uma planificação previamente elaborada pelo educador.

Depois de escolhida a temática do projecto e, depois das crianças referirem o que sabem acerca do mesmo e de darem indicações o que mais querem saber, o educador elabora a sua planificação. Na maioria dos casos, essa planificação apresenta uma estrutura em rede relacionando conteúdos, experiências de aprendizagem e tempos. No entanto, o Projecto Curricular Integrado como recurso

consistente e continuado a este enfoque globalizador e investigativo do conhecimento é muito mais exigente e rigoroso do que as formas pontuais, espartilhadas e superficiais de utilização da metodologia de projecto, que em muitos casos observamos, é um caminho apropriado para melhorar a qualidade das aprendizagens, numa perspectiva competencial, ligando o saber ao saber fazer, o pensar ao agir, a autonomia e a participação, formação pessoal e a social (Alonso, 2004:13).

No Projecto Curricular Integrado, a metodologia investigativa de problemas coloca a voz nas crianças, porque são elas o centro do processo de aprendizagem, e essa aprendizagem é o objectivo nuclear da escola. As crianças devem decidir o que querem investigar e, em consequência da sua decisão, deverão ter responsabilidades na planificação, no desenvolvimento da acção e, por fim, na avaliação dos processos e dos

resultados em função das suas expectativas e da sua participação e contribuição no projecto.

São estes os princípios educativos orientadores deste trabalho de investigação e, por isso, o estudo suporta-se nas características das crianças, no contexto social e cultural onde a escola está inserida, não perdendo de vista, naturalmente, as funções cultural, socializadora e personalizadora da Escola Básica (Alonso, 2001)

O conceito de competência que vamos usar, em coerência com as perspectivas teóricas antes apresentadas, atende a um *saber em acção*, implicando o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes numa cultura de *educação em acção* em que se aprende reflectindo, experimentando e avaliando. Para tal, uma das nossas prioridades será a utilização de metodologias diversificadas e, na escola portuguesa, ainda consideradas como inovadoras quando utilizadas com crianças do Jardim de Infância, onde se integram o uso das tecnologias de informação para o acesso à informação e para o seu tratamento, a investigação e a valorização de parcerias diversas que expandam o contexto de aprendizagem para lá das salas de aula. Nesta linha de pensamento, Escamilla considera que o desenvolvimento de competências faz parte do currículo. Para a autora “são um elemento específico que se vincula com os restantes como qualquer outro elemento de um sistema: de forma inter-relacionada e interdependente” (2009. p. 14), capaz de influenciar e de ser influenciado por qualquer outro elemento. Esta interdependência e inter-relação são operacionalizadas através dos conteúdos que materializam as competências, mas a “união que se estabelece entre competências básicas e avaliação está tendo uma clara influência da procura de respostas acerca da forma de as incluir nos projectos educativos e nas programações de aula” (2009, p. 14). Para a autora, o *enfoque competencial* é uma “aposta” valorativa susceptível de ajudar no processo de resolução de problemas educacionais relacionados com a falta de continuidade (articulação) e a relação teoria e prática.

A decisão de relacionar intrinsecamente a construção de um projecto curricular integrado para o desenvolvimento de competências tem em conta a opinião de Alonso que refere que na abordagem curricular, o conceito de competência ultrapassa a seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e integrada, apontando para a “capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos,

procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e enformado por valores” (2002, p.21).

Neste sentido, Escamilla considera que cada “âmbito curricular aporta especificidades e as competências funcionalidade e significação”. Para este autor, as competências básicas, ancoradas num “referencial de qualidade e significação” facilitam, “permitindo estimular estratégias educativas orientadas por um enfoque integrador” (2009, p. 15). Neste sentido, por projecto curricular integrado, entende-se um guia orientador de um percurso que “fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação educativa de qualidade para todos os alunos” (Alonso, 2001, p. 3).

Quando nos referimos à construção de um projecto curricular integrado para grupos de crianças do Jardim-de-Infância que tenha como intencionalidade central o desenvolvimento de competências e se estructure na reflexão e na experiência, facilmente se compreende que as actividades lúdicas estão-lhe intrinsecamente associadas. O brincar na infância, no seu sentido mais amplo, é a forma por excelência de conhecer as pessoas e o mundo circundante pelo que “não é uma actividade feita de gestos gratuitos e sem nexos ” (Cordeiro, 1996, p. 12) mas antes uma actividade indispensável ao desenvolvimento de seres humanos mais actuantes, mais intervenientes, mais inteligentes e mais perspicazes. Para tal, como referem Diamond e Hopson (2000, p.19), “não é necessário dinheiro para se criar um ambiente que permita o crescimento de mentes maravilhosas, só é necessária informação, imaginação, motivação e esforço”. Estes autores vão mais além dizendo que, quando o envolvimento e a experiência se tornam habituais, as mentes são estimuladas e encarregam-se da aprendizagem de forma surpreendente.

Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, o trabalho em pares ou em pequenos grupos tornam-se uma mais-valia, na medida em que “as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (ME, 1997, p.35). São as mesmas orientações que colocam a tónica no educador como o responsável pela expansão das oportunidades educativas ao favorecer a colaboração entre as crianças permitindo a aprendizagem em conjunto pela partilha e a troca de ideias e de experiências. Neste ponto, estamos a ter em conta a dimensão socializadora

da escola e do projecto e, também, a sua dimensão personalizadora, já que o eu se desenvolve na interacção com os outros, expande a sua ideia de si e do que é capaz, do que gosta e do que quer. Mas é também nessa relação de colaboração que são abordados e aprofundados o conhecimento, a compreensão e a vivência dos factos culturais e da diversidade de aspectos que os constituem quer numa perspectiva social quer individual.

Espaços de reflexão promovidos pelo educador são pois momentos importantes. Mas quando trabalhamos por projecto e de forma integrada não nos podemos separar do mundo, o mundo não se resume à sala de aula. As oportunidades de desenvolver projectos conjuntos, nomeadamente numa perspectiva vertical tendo em conta os níveis anteriores e posteriores do percurso escolar, criam janelas de oportunidade para a aprendizagem.

Os conteúdos de aprendizagem são organizados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) por *Áreas de Conteúdo*, mas tal como Bassedas e colaboradores, nesta faixa etária falamos em áreas no seu sentido e âmbito da experiência. Afirmam:

por um lado, esta expressão remete ao sentido experiencial que tem a aprendizagem e a construção da própria identidade. Por outro lado, sublinha a necessidade de atender ao carácter global da realidade que a criança deve conhecer e da sua própria apropriação dessa realidade. Podemos afirmar que nesta etapa a máxima dos planeamentos globalizadores (a realidade é o que há que conhecer e as disciplinas oferecem os métodos e instrumentos conceptuais que nos facilitam esse conhecimento) adquire um sentido muito profundo que faz com que nos precavemos da necessidade de partir da realidade, a experiência ou o meio da criança para ajudá-la a conhecer, a incidir nele e a conhecer-se a si próprio. Em resumo, falamos de três âmbitos que temos de tratar globalmente, sem negar que algumas actividades estarão mais próximas de uma ou de outra, mas sem negar tampouco que a maioria englobará aspectos de mais de uma área. Para o educador, a delimitação das áreas ajuda a sistematizar, ordenar e planificar a acção educativa, mas em caso algum supõe que se tenha de trabalhar em parcelas (2010, pp. 71-72).

A planificação na educação pré-escolar permite “tomar consciência da intencionalidade que preside à intervenção, prever as condições mais adequadas para

alcançar os objectivos propostos e dispor de critérios para regular todo o processo” (Bassedas *et al.*, 2010, p. 126), pelo que é condição necessária para “proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (ME, 1997, p. 26).

Permanecem contudo, ainda algumas dúvidas sobre o que ensinar na educação pré-escolar, ou seja, que conteúdos? Ou será que podemos falar de conteúdos na educação pré-escolar? Bassedas e seus colaboradores consideram que na Educação Pré-escolar, os conteúdos “são aquilo sobre o que se aprende, sobre o que actua a actividade auto-estruturadora das crianças” (2010, p. 63).

Outro aspecto relevante é a organização do tempo escolar, considerando que “todo o tempo é educativo”. Consequentemente, é necessário que haja uma certa *regularidade* capaz de ajudar a criança a construir a sua orientação temporal, prevendo o que irá acontecer a seguir. Por outro lado, seguindo as necessidades das crianças e a sua voz, é muitas vezes necessário modificar o que estava planeado, permitindo a *flexibilidade* da própria organização diária e do desenvolvimento do projecto educativo, tornando-o capaz de motivar constantemente a sua curiosidade e motivação da criança, proporcionando *diversidade e alternância* de actividades (Bassedas *et al.*, 2010). Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar alertam para “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais, permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo”, evitando “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (ME, 1997, p. 38).

É de fazer notar que os vários níveis de ensino, em Portugal, partilham perfis de desenvolvimento comuns, apenas diferenciados em aspectos específicos próprios do nível de ensino em que se inserem. A publicação recente das Metas de Aprendizagem mostra a sequência de aprendizagem que articula os vários anos e ciclos de escolaridade, dando razão à construção de projectos integrados que valorizam o acesso e o uso de um conhecimento cada vez mais complexo. Quando nos situamos na Educação de Infância, a articulação lógica situa-se entre as aprendizagens que a criança desenvolveu em casa ou na creche e as que precisa de realizar no 1.º ciclo de escolaridade. Não é fácil agir curricularmente respeitando este conceito de articulação já

que é enorme a diversidade de experiências que os alunos têm quando entram no Jardim-de-Infância. Ficará mais facilitada a articulação com o 1.º ciclo se a escola tiver um projecto curricular construído com esse critério. Tal como diz Serra, referindo-se ao Pré-Escolar e ao 1.º ciclo,

é importante reflectirmos sobre as grandes diferenças entre estes dois níveis educativos uma vez que, apesar de se organizarem com objectivos educativos e metodologias de trabalho substancialmente diferentes, professores e educadores têm o mesmo público-alvo – a infância – e ambicionam o mesmo: ajudarem as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes (2004:14).

É nesta perspectiva de uma matriz de aprendizagem comum nos primeiros anos de vida que Alonso defende um referencial para a educação dos 0 aos 12 anos, considerando essa a primeira etapa do desenvolvimento do eu, da compreensão do outro e da cultura:

Podemos falar de um projecto educativo/curricular comum para esta faixa etária que progressivamente se vai formalizando e diferenciando no percurso de escolarização, mas que partilha uma visão comum da infância e das suas necessidades através da oferta de experiências educativas ricas, variadas e desafiantes, na interacção com os diferentes campos da cultura/conhecimento e da formação humana (2008: 330).

É assim que surge a necessidade da educação se estruturar em comunidades de aprendizagem, com projectos que se articulam e onde o trabalho é reflectido colaborativamente, tomando-se decisões que influenciam todo o percurso escolar e que, de alguma forma, dão resposta às necessidades apresentadas pelo contexto de forma a permitir a melhoria da qualidade de vida e a realização pessoal e social.

A aprendizagem colaborativa assume-se como central na natureza da comunidade de aprendizagem (Valls, 2000)¹ assim como a ideia de que na comunidade

¹ Segundo Valls (2000, citado em Saso et al., 2005, p. 9) “uma comunidade de aprendizagem é um projecto de transformação social e cultural de um centro educativo e do seu contexto, ara conseguir uma sociedade de informação para todas as pessoas, baseada na aprendizagem dialógica mediante a educação participativa da comunidade que se concentra em todos s espaços incluindo a sala de aula”

todos são aprendentes e todos aprendem com todos, independentemente das responsabilidades associadas a cada um dos elementos, que no caso do educador estão no âmbito da construção curricular associadas directamente às acções de ensinar. Desse modo, para além da preocupação com a articulação curricular, é ainda de valorizar na construção do projecto curricular integrado, a articulação com o contexto para expandir os locais e as experiências de aprendizagem. Assim, os pais e outros elementos da comunidade onde se insere a escola são convidados a participar neste processo. Deve ser tido em conta que “as relações com os pais podem revestir várias formas e níveis [e que] importa distinguir a relação que se estabelece com cada família” (ME, 1997: 43). A vinda de elementos da comunidade ou de familiares das crianças ao Jardim-de-Infância é também algo que deve estar presente, sendo que, “a família e a instituição de pré-escolar são dois contextos sociais [...e que...] importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997:43). O seu contributo é imprescindível quando se pretende realizar uma educação conjunta e participada. Esta participação também leva a que ocorra um “esclarecimento e compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar” (ME, 1997:45).

É ainda a perspectiva construtivista que permite afirmar as actividades educativas intencionais ajudarão a levar a cabo, como refere Alves, “uma das tarefas mais alegres do educador [...ou seja...] provocar, nos seus alunos, a experiência do espanto [... porque...] um aluno espantado é um aluno pensante” (2003, p.44) o que nos leva a justificar a importância que assume a construção do projecto curricular não só em torno de temáticas que interessam a cada um dos alunos, aquelas que eles identificam como constituindo fontes do prazer do conhecimento mas também as que se relacionam directamente com as características do pensamento da criança, do seu imaginário. Neste sentido, Alonso propõe então que os projectos curriculares integrados tenham como centro uma temática, a que chama “*núcleo globalizador*”, organizada em torno de problemáticas ou questões, capaz de suscitar interesse e novos desafios. Estas “*questões geradoras*” serão assim o fio condutor que especifica e operacionaliza as diversas “dimensões dos problemas a serem investigados no projecto” (2001, p. 8).

Depois de tudo o que foi dito, depois de nos referirmos à comunidade de aprendizagem fica por definir o papel do educador na construção do Projecto. De acordo com o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância, este

“concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (alínea 1, ponto II, Anexo I do Dec. Lei 241/2001, 30 de Agosto). Neste sentido, Alonso considera que o educador, enquanto construtor do currículo, proporcionará “*actividades integradoras*” atentas à sequencialidade e interligação, ou seja “globalizadoras, significativas e contextualizadas na experiência e nas concepções prévias dos alunos, de forma a conferir um sentido pessoal, funcional e global à realização das actividades”(2001, p. 8)

A construção do projecto implica um conhecimento profundo sobre o currículo, sobre os alunos, sobre o contexto e sobre a escola que permite ao Educador decidir sobre a melhor forma de organizar a aprendizagem dos seus alunos.

Porque a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflecta sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correcções necessários. (ME, 1997: 41)

O Educador é, assim, um construtor do currículo. Partindo do conhecimento que tem, selecciona as formas de organizar, implicar, experienciar e avaliar e faz a mediação entre os vários participantes e os processos de aprendizagem.

3. Principais aspectos referenciados nas OCEPE e o Perfil do Desempenho do Educador

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância (ME, 1997) rejeitam, explicitamente, as práticas educativas “tradicionalis, sem respeito para as crianças”, e as que desvalorizam “o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens”, (ME, 1997: 18). Protagonizam que as crianças devem aprender a aprender, ou seja, devem ter prazer de aprender e de dominar determinadas competências mesmo as que exigem esforço, concentração e vontade pessoal.

Este guia orientador da educação de infância também alerta para a necessidade de um processo pedagógico intencional e sistemático, compreendendo os processos de

planificação e avaliação da acção educativa, defendendo que o currículo na educação de infância inclui tudo o que ocorre no contexto educativo, ao nível da organização do ambiente educativo e do desenvolvimento do processo identificando-se claramente as oportunidades para a exploração de conceitos e factos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitudes através da vivência de experiências educativas diversificadas e intencionais que tornam as aprendizagens significativas. Inclui ainda os meios através dos quais se promovem essas oportunidades e avaliam os processos desenvolvimento dos alunos e dos processos e resultados do projecto.

O desempenho dos professores deve contar com a reflexão sobre o que se faz, e porque se faz, necessitando de recorrer a determinados referentes que guiem fundamentem e justifiquem a sua actuação (Solé, 2001). A opção do educador por modelos curriculares abertos e flexíveis permite que “o currículo se possa adequar melhor ao contexto, possibilita o respeito pelas diferenças individuais, permite que os educadores possam ser criativos na aplicação do currículo na sua escola e permite às equipas de professores tomar decisões e colocá-las em prática” (Bassedas, *et al.*, 2010, pp. 61-62). Todavia, os autores acrescentam que tudo isto requer um “esforço e um nível de formação mais elevado dos professores”.

O educador tem um papel importante enquanto gestor do currículo. De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Dec.-Lei 241/2001, Anexo I, cap. II, 1), este “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”

Por fim, a avaliação é parte integrante da construção e desenvolvimento de toda e qualquer actividade ou projecto realizado na educação pré-escolar e, conseqüentemente o suporte para um novo (re)planeamento. A avaliação que conta com a participação das crianças é, por si só, uma actividade educativa em que o educador toma consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução (ME, 1997, p. 27). Para Bassedas e colaboradores, na educação pré-escolar, a avaliação tem dois objectivos centrais: por um lado pretende “tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso das crianças” (2010,

p. 194), mas, por outro lado, permite reflectir sobre a necessidade de modificar e melhorar a prática educativa do educador.

Assim, estando o papel do educador, as suas competências profissionais e reflexivas directamente relacionadas com a construção do conhecimento da criança, importa, agora, analisar os documentos normativos e legislativos que enfatizam esta função.

Por outro lado, a participação dos diferentes actores educativos na elaboração do projecto educativo de estabelecimento permitirá que este seja um “instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças da comunidade, por isso, este projecto deverá ir sendo repensado e reformulado, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes” (ME, 1997, p. 44).

CAPÍTULO 2

Metodología

Ao longo do enquadramento teórico reflectimos sobre a importância da construção do conhecimento na criança em idade pré-escolar. O contexto de desenvolvimento influencia, ou não, essa construção do conhecimento, conforme forem dadas oportunidades para a criança pensar, reflectir, avaliar e tomar decisões. Assim, o Jardim-de-infância poderá contribuir para a construção de cidadãos mais curiosos, mais críticos, mais autónomos e mais responsáveis sempre que promova experiências de aprendizagem adequadas ao nível de desenvolvimento de cada uma das crianças, mas também significativas no contexto social e cultural onde a criança vive e se desenvolve.

Neste sentido, o principal desafio neste projecto é perceber o tributo da construção do PCI no desenvolvimento das crianças, considerando os seus ritmos, necessidades, potencialidades e características, respeitando e valorizando o seu contexto de vida e a comunidade do seu percurso escolar. Como tal, a metodologia que parece ser a mais adequada ao nosso estudo é a metodologia qualitativa, já que, tal como refere Alonso (1998), o estudo se centra mais nos processos do que nos resultados, ou seja, pretendemos analisar o processo como a criança constrói o seu conhecimento e não os resultados por elas alcançado, muito embora estes também sejam alvo de reflexão. Já em 1991, Bogdan e Biklen referem que “as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e inteirações diárias” (p. 49).

Neste capítulo iremos apresentar o âmbito do presente estudo, nomeadamente, os objectivos, a questão de investigação, instrumentos e procedimentos de recolha de dados, bem como a metodologia a seguir na análise dos dados.

2.1. Questão de investigação e objectivos de estudo

Muito embora a construção e desenvolvimento deste Projecto Curricular Integrado (PCI) tenha especial atenção à participação, envolvimento e motivação das

crianças que constituem o grupo de estudo, ele é, sem dúvida, um projecto aberto e flexível procurando dar respostas a essa curiosidade natural das crianças o que, na prática, exige uma permanente construção e reconstrução do PCI ao longo do tempo.

O tempo da criança não é o tempo do adulto. A sua curiosidade natural é sinal de vivacidade, de descoberta e procura de respostas ao desconhecido, é sinal da própria necessidade de resolução de problemas ou superar obstáculos. A descoberta é assumida como uma etapa de crescimento e de “ser grande”, construindo redes de conhecimentos progressivamente mais dinâmicos e mais complexos.

Consequentemente, o PCI, partindo de questões desafiadoras e problemáticas que incentivam as crianças na procura constante de um saber e de um saber-fazer, pretende aprofundar e valorizar a história de vida de todas e de cada uma das crianças, considerando os seus ritmos, necessidades, potencialidades e características, respeitando e valorizando o seu contexto de vida. Neste sentido, a principal questão de investigação é perceber

- De que forma o desenvolvimento de um Projecto Curricular Integrado pode favorecer ou facilitar oportunidades e experiências favoráveis ao desenvolvimento das competências das crianças no Jardim de Infância?

Por conseguinte, os principais objectivos deste estudo centram-se em:

- Compreender de que forma um Projecto Curricular Integrado facilita a construção de conhecimentos significativos e funcionais em crianças em idade pré-escolar;
- Apurar até que ponto o Projecto Curricular Integrado proporciona, para as crianças e suas famílias, um conhecimento e valorização mais aprofundado do contexto, suas raízes, valores, tradições e costumes, participando activamente nas actividades do Jardim-de-Infância.

2.2. Contexto e sujeitos de investigação.

Tal como a escola não é um sistema/contexto isolado onde se desenvolve o currículo, mas sim ela interage com outros sistemas, também o desenvolvimento humano cresce e desenvolve-se em sistemas ecológicos gradualmente mais abrangentes e complexos. A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano desenvolvida por Bronfenbrenner (1987), implícita e explicitamente expressa nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, “assenta no pressuposto de que o

desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (ME, 1997. p.31). Deste modo, a intervenção pedagógica não pode ser encarada como linear, estanque ou pré-formatada, mas estruturada na “compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e dos adultos” (ME, 1997, p. 33).

A presente investigação centra-se num Jardim-de-Infância, situado numa freguesia pertencente a uma cidade a norte de Portugal - Viana do Castelo - e pertence a um Agrupamento da mesma cidade. Na freguesia existem várias instituições no âmbito cultural, de apoio à educação e outras, herdadas dos seus antepassados, como os seus grupos folclóricos.

Sendo uma freguesia “dormitório” para muitas pessoas que trabalham na cidade, verifica-se que, globalmente, não perdeu as suas raízes tipicamente rurais e em que os seus habitantes estão intimamente ligado aos seus costumes e tradições locais.

Quadro 1 – Caracterização do grupo de pesquisa

	Meninas	Meninos
4-5 Anos	4	0
5-6 Anos	13	8
<i>TOTAL</i>	<i>17</i>	<i>8</i>

O grupo de pesquisa é constituído por um total de 25 crianças, tendo 4 crianças idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, e 21 crianças com idades entre os 5 e os 6 anos (Quadro 1). Do total de crianças, apenas 3 meninas frequentam o Jardim-de-infância pela primeira vez. Em suma, o grupo é heterogéneo tanto nas idades como no género.

2.3. Abordagem metodológica

Tal como tivemos oportunidade de referir, este estudo tem por objectivo o estudo de uma realidade no seu contexto natural, tendo em vista interpretar e dar sentido reflexivo ao processo pedagógico e curricular desenvolvido ao longo do ano lectivo

2009-2010, num Jardim-de-infância. Taylor e Bogdan (citados em Gómes *et al.*, 1999) consideram investigação qualitativa, aquela que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e o comportamento observável” (p. 33).

Enquadrado numa abordagem qualitativa, a investigação-acção é o método central deste estudo, na medida em que tem um carácter eminentemente prático, onde se pretende observar e analisar o papel activo das crianças (sujeitos de investigação) reflectindo sobre as práticas educativas à procura de mudanças ou de transformações no próprio contexto social em que se insere. Uma das definições de investigação-acção é apresentada por Kemmis (1988, citado em Gómez *et al.*, 1999, pp. 52-53) que refere “investigação-acção é uma forma de procura auto-reflexiva, levada a cabo por participantes em situações sociais (incluindo as educativas), para aperfeiçoar a lógica e a equidade” centrada em três aspectos essenciais:

- a) as próprias práticas sociais ou educacionais onde se efectuam estas práticas;
- b) compreensão destas práticas;
- c) as situações nas que se efectuam estas práticas”.

Vários autores (Kemmis, 1989; Elliot 1996,; Latorre, 2003; entre outros) defendem que a investigação-acção se desenvolve em ciclos contínuos e interactivos de planificação, intervenção, observação, reflexão numa relação dialéctica entre a teoria e a prática. Para Bisquerra, este processo de “espiral dialéctica, entre a acção e reflexão” são dois momentos que se “alternam, integram e se complementam” (1989, p. 279). Por conseguinte, é uma metodologia de pesquisa que nos permite, enquanto investigador e educador, o envolvimento activo e participativo no projecto, implementando uma prática reflexiva capaz de conduzir a mudança de experiências educativas, quer ao nível de sala, quer ao nível da relação escola-família, que se traduzirá na melhoria das aprendizagens das crianças. Neste sentido, Gómes e colaboradores refere a presença de um “*novo modelo de investigador*”, na medida em que esta união de investigador/investigado permite um desenvolvimento da prática profissional “de forma sistemática através de um método flexível, ecológico e orientado por valores” (1999, p. 52).

A metodologia de investigação-acção permite também compreender mais profundamente as potencialidades e constrangimentos específicos da implementação de um Projecto Curricular Integrando no Jardim-de-infância enquanto processo contínuo de construção e reconstrução. Por conseguinte, centrar-se-á no desenvolvimento de processos de reflexão (das crianças e do educador), de experiências de aprendizagem diversificadas, permitindo compreender de que forma vai evoluindo esse projecto/investigação. As suas motivações, aprendizagens, desempenhos e interesses serão o fio condutor de novas aprendizagens que, conseqüentemente, exigirão do educador uma reflexão/reestruturação permanente da sua acção educativa e do seu próprio projecto de trabalho. Conseqüentemente, esta metodologia exige um processo contínuo de pesquisa e compreensão do trabalho realizado, exige a “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover a mudança” (Bogdan e Biklen, 1991, p. 292) diligenciando eventuais mudanças na forma de agir ou resolvendo problemas nas suas práticas, na procura da melhoria da qualidade da educação.

Poder-se-ia, então, dizer que esta metodologia de investigação é essencialmente aplicada, uma vez que o educador/investigador está permanentemente envolvido na causa da sua própria investigação. Por isso, para Holly

as tarefas do vida e contextos sociais. O conteúdo do currículo e os processos de ensino não professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais das crianças, às suas histórias de devem ser somente relevantes e eficientes, mas éticos (Elliot, 1989), o que conduz os professores à afirmação de Camus: o observador é o observado. (1992, p. 86)

Embora este método de investigação se torne mais motivador e entusiasta para o investigador, em virtude de colocar a melhoria das suas estratégias, nos trabalhos realizados ou a realizar, e da componente prática, vai conduzi-lo a um aumento na qualidade e eficiência da sua prática. No entanto, a simultaneidade de funções do educador-investigador influenciam-se mutuamente na medida em que o educador procura a melhoria das suas práticas, mas estas

influenciarão os próprios resultados. Tal como Moreira (2001, citada por Sanches,) refere

a dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectivos de reflexão do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégias de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica. (2005, p. 129)

Com base nas características da metodologia de investigação-acção, a recolha de dados centra-se na observação participante, nos registos do educador (notas de campo) e registos vídeo e áudio que ajudarão a completar e a clarificar todo o processo de desenvolvimento do projecto.

2.4 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Dadas as características e objectivos do presente estudo, a técnica privilegiada será a observação participante pois, tal como Flick refere, é um “*profundo mergulho no terreno*” (2005, p. 142), onde o educador-investigador influencia e é influenciado pelos fenómenos segundo a sua óptica como membro do grupo. Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin

na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Isto significa que, (...) o investigador *pode compreender* o mundo social do *interior*, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é o uma actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as “mesmas” situações e os “mesmos” problemas que eles. (2008: 155)

Nesta perspectiva, a recolha de dados centrar-se-á nos registos do educador (notas de campo/diário do investigador) e nos registos de Situações/observações das crianças através dos seus trabalhos e registo fotográfico.

As notas de campo são registos muito utilizados na metodologia qualitativa e com forte incidência na investigação-acção. Sendo a investigação-acção uma investigação ecológica e naturalista, as notas de campo são registos efectuadas pelo investigador e que contem informação “*registada ao vivo*”, ou seja, descrições e reflexões de situações e interações, exactas e completas, apreendidas no contexto natural de investigação (Latorre, 2003, p. 58). Nesta perspectiva, já Yinger e Clark (1988) e Augulo (1988) citados por Alves (2004, p. 224) consideram o diário como uma espécie de “*pensamento em voz alta escrito num papel*”, com o qual os professores através das suas informações pensam durante o seu processo de trabalho ou qualquer outro tipo de actividade por eles desempenhadas.

O mesmo autor (Alves, 2004) citando Zabalza (1991, p.9) afirma que “o ensino é uma actividade profissional reflexiva”, pelo que “a perspectiva dos professores sobre o seu trabalho se auto-clarifica através da sua verbalização oral e escrita” tornando-se, o diário de aula “um instrumento para conhecer o professor e os seus problemas”. Neste mesmo sentido, para Bolívar e colaboradores (2001, citado por Alves, 2004, p. 223) o diário do professor serve como ponto de reflexão para o professor sobre o que fez na aula, no dia ou mesmo na semana. As frustrações, os sentimentos, as preocupações, os afectos, sentidos por os professores naquele ambiente educativo como nas atitudes dos alunos, nas suas propostas ou perspectivas de alternativas.

Para além da observação participante e das notas de campo, o registo fotográfico de algumas situações das Actividades Integradoras complementam a recolha de dados. A máquina fotográfica nas mãos de um investigador permite registar momentos especiais, recolher registos de materiais, visitas, de situações importantes para o desenvolvimento do projecto. Por sua vez, como as crianças são também intervenientes do processo dentro do projecto, a máquina fotográfica estará sempre disponível para elas poderem livremente registar o que pensam que é importante ou significativo dentro e fora da sala.

Para além destas técnicas e instrumentos de recolha de dados, contamos ainda com:

- Filme da Exposição – este filme constitui um registo de divulgação à comunidade dos trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa no final do 1.º semestre aquando da Exposição. Pretendia-se documentar, para além da abertura à comunidade, a forma como cada um dos intervenientes descrevia, de forma completa, correcta e clara cada passo do projecto, demonstrando as suas capacidades e competências nas diferentes áreas de desenvolvimento e áreas de conteúdo (OCEPE, ME, 1997);
- Livro de registos dos familiares, de observações no ambiente de sala de actividades – Este livro constituiu um forte elo de articulação escola-família. Os pais e encarregados de educação, após a sua presença, colaboração e vivência directa no projecto durante um período de tempo (geralmente, período da manhã ou tarde) na sala com o grupo de crianças, registaram as suas vivências, percepções, sentimentos e reflexões sobre essa presença na sala de actividades.
- Livro de registo dos pais sobre as conversas, canções, frases, situações que as crianças falam em casa sobre o trabalho que estão a desenvolver na escola.
- Trabalhos elaborados pelas crianças – ao longo do desenvolvimento do projecto, as crianças foram registando, através do recurso a técnicas de expressão plástica, entre outras, as suas descobertas, aprendizagens e formas de perceber cada uma das etapas do projecto. Nestes trabalhos, é possível avaliar não só a sensibilidade e capacidade de observação e atenção das crianças aos pequenos detalhes, mas também a profundidade das aprendizagens e do desenvolvimento nas diferentes áreas de expressão.

2.5. Análise dos resultados

A análise de todos os dados recolhidos ao longo do projecto será uma análise descritiva, procurando “*unidades de observação*”, ou seja, segmentos que “representem um aspecto específico da realidade e não toda a realidade” (Evertson e Green, 1986, citados por Lessard-Hébert *et al.*, 2008, p. 142).

Assim, dada a complexidade do projecto/PCI e dos dados recolhidos, optamos por organizar a análise dos resultados por unidades de observação em

cada uma das questões geradoras do PCI, integrando e articulando todos os dados.

CAPÍTULO 3

Uma Proposta de Projecto

As *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (ME, 1997), rejeitam, explicitamente, as práticas educativas "tradicionais, sem respeito para as crianças", e aquelas que desvalorizam "o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens", (ME, 1997, p. 18). Tal como Carvalho (2005, p. 150) refere

o brincar na infância, no seu sentido mais amplo, é a forma por excelência de conhecer as pessoas e o mundo circundante, pelo que 'não é uma actividade feita de gestos gratuitos e sem nexos' (Cordeiro, 1996:12), mas antes uma actividade indispensável ao desenvolvimento de seres humanos mais actantes, mais intervenientes, mais inteligentes e mais perspicazes.

O trabalho pedagógico e curricular preconizado pelas OCEPE (ME, 1997) assenta no pressuposto das crianças aprenderem a aprender, ou seja, pretende-se que tenham prazer em aprender e desenvolver determinadas competências mesmo aquelas que lhes vão exigir esforço, concentração e vontade pessoal, atribuindo valor aos seus sucessos e limites. No Jardim-de-infância, quer os materiais disponíveis quer todo o conjunto de actividades educativas intencionais, deverão ajudar a levar a cabo "uma das tarefas mais alegres do educador" que será "provocar, nos seus alunos, experiência do espanto" pois um "aluno espantado é um aluno pensante" (Alves, 2003, p. 44).

Neste sentido, ao longo deste capítulo, iremos apresentar o trabalho de projecto desenvolvido com as crianças, antecedido pela caracterização do grupo de pesquisa, bem como a construção, desenvolvimento e avaliação do projecto.

"Porque a nossa cidade é mágica?" – uma proposta de um Projecto Curricular Integrado na Educação Pré-escolar

3.1. Contexto e sujeitos de investigação: diagnóstico

À escola cabe *educar para...* A escola deve ser vista como um local de formação para a vida, de preparação não apenas para o presente ou para um futuro próximo, mas um local onde também se desenvolvem competências que permitam evoluir, viver dentro de contextos de mudança. Este processo de construção e reconstrução de aprendizagens, de mobilização de conhecimentos possibilita, simultaneamente o desenvolvimento de pessoas conscientes, activas, dinâmicas,

responsáveis, conscientes do seu papel e interventivas/participantes numa sociedade social e historicamente determinada, onde as pessoas são capazes de pensar por si mesmas na procura e construção da identidade individual e colectiva de um grupo. Neste sentido, para Cubero

uma das ideias básicas da perspectiva construtivista é que o funcionamento psicológico está inerentemente *situado* nos contextos culturais, históricos e institucionais (Wersch e Toma, 1995). Assim, o conhecimento está inserido nas actividades, nas práticas culturais. Logo, o estudo da aquisição de conhecimentos deve ter em conta os contextos físicos e sociais nos quais a cultura se transforma em ferramentas intelectuais, linguísticas, sociais. (2005, pp. 30-31)

É neste âmbito e no contexto específico onde está inserido o Jardim-de-Infância em que desenvolvemos este projecto, tendo em vista um trabalho que aponte para a prática colaborativa na construção de conhecimentos, para o saber fazer e agir, através de estratégias e actividades que ajudem a atingir o sucesso em domínios considerados fundamentais.

A escola não é um sistema/contexto isolado em que se desenvolve o currículo, mas, antes, ela interage com outros sistemas, numa perspectiva que “*assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive*” (ME, 1997, p. 31). Deste modo, a intervenção pedagógica não foi encarada como linear, estanque ou pré-formatada, mas enquadrada numa perspectiva sustentada nos contributos das teorias construtivistas e ecológicas que permitiram a “*compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e dos adultos*” (ME, 1997, p. 33)

3.2. Grupo sujeitos de investigação: diagnóstico das crianças no início do ano lectivo

Tal como prevê a legislação (Dec.Lei, 6/2001, de 18 de Janeiro), no início do ano lectivo, deve ser feita uma avaliação diagnóstica ao grupo de crianças para um

melhor conhecimento das mesmas e para podermos delinear as estratégias de trabalho que vamos seguir.

Tal como já foi referido, o grupo de investigação é constituído por 25 crianças, sendo quatro crianças de quatro anos, vinte e uma de cinco anos e uma de seis anos. Do total de crianças, apenas três meninas frequentam este estabelecimento pela primeira vez. O grupo é heterogéneo tanto nas idades como no género, contando com dezassete meninas e oito meninos.

Para uma caracterização mais organizada do grupo no início do ano lectivo, optámos por analisar e descrever as características do grupo seguindo as áreas de conteúdo apresentadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (ME, 1997).

Área de Formação Pessoal e Social

“A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todos os componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.” (ME, 1997: 51)

Relativamente à **Área de Formação Pessoal e Social**, no que diz respeito à *autonomia* pessoal, a maioria das crianças não tomava iniciativas, manifestava dificuldade em vestir, despir ou abotoar e desabotoar as batas. Não obstante, quase todas conheciam e sabiam aplicar normas de higiene com independência e autonomia, situação que, no entanto, não se verificava nos momentos das refeições, pois poucas crianças sabiam usar todos os talheres autonomamente.

Quanto ao *conhecimento de si*, verificou-se que as noções essenciais para a idade estavam adquiridas. Contudo, no que se refere à atenção e concentração, as características das crianças são claramente diferentes, havendo neste grupo crianças que só conseguiam estar atentos e concentrados nas tarefas por curtos períodos de tempo.

Relativamente aos aspectos relacionados com a *socialização*, podemos dizer que parte das crianças respeita os colegas e a totalidade respeita a educadora. Contudo,

denotam ainda a ausência de algumas regras de convivência como, por exemplo, saber esperar por sua vez, arrumar os materiais quando terminam uma tarefa, não fazer barulho para não incomodar os outros, ajudar os mais novos, não falar alto, entre outras.

Área de Expressão e Comunicação

“A área de Expressão e Comunicação “é a única área em que se distinguiram vários domínios (...) intimamente relacionados (...) porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros” (ME, 1997:56).

No que se refere à Área de Expressão e Comunicação, todas as crianças do grupo apresentavam ainda algumas dificuldades nas tarefas inerentes aos diferentes domínios desta área.

No que diz respeito ao *Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita*, a maioria das crianças utilizava uma linguagem correcta e fluente, mas entre elas 5 demonstravam algumas dificuldades na articulação de palavras, 5 apresentavam muita dificuldade na construção das frases e uma raramente respondia aquilo que lhe era perguntado. Todas as outras crianças não evidenciavam dificuldades, construindo frases globalmente correctas, ainda que com um vocabulário pouco diversificado. As actividades preferidas, neste domínio, foram as histórias, interpretação de imagens e representação gráfica do que fizeram, viveram ou do que foi mais significativo. Todavia, *“o desenho é também uma forma de escrita”*, podendo *“substituir uma palavra, assim como uma série de desenhos permite narrar uma história ou representar os momentos de um acontecimento”* (ME, 1997, p. 69). Algumas das crianças mais velhas já escreviam as letras do seu nome.

No que concerne ao *Domínio da Matemática*, uma parte do grupo demonstrava algumas noções temporais e espaciais, muito embora algumas crianças manifestassem dificuldades em ordenar e sequenciar acontecimentos. Algumas conseguiam identificar e nomear os dias da semana, outras sabiam nomear apenas alguns de modo não sequencial. Não conseguiam ou demonstravam dificuldades em identificar e nomear as estações do ano e alguns meses do ano. Algumas crianças reconheciam as quatro figuras geométricas básicas (quadrado, triângulo, círculo e rectângulo), identificavam os

números, faziam correspondências termo a termo, identificavam um número específico de objectos a pedido, notando-se ainda grande dificuldade em agrupar mediante uma ou mais propriedades, objectos e formando conjuntos. Nenhuma conseguia realizar subtracções e adições simples.

No *Domínio da Expressão Motora*, verificámos que quase todas as crianças correm com facilidade excepto o (S) que tem dificuldades motoras. Utilizavam movimentos coordenados, subiam e desciam escadas com os pés alternados e participavam em pequenos circuitos, com exercícios variados e de diferentes graus de dificuldade.

Quanto aos jogos e construções, realizavam puzzles com mais ou menos peças conforme o grau de dificuldade e o seu próprio desenvolvimento, bem como elaboravam enfiamentos com bastante facilidade, e todas as crianças faziam jogos de encaixe, mas sem que houvesse sentido representativo.

No que se refere ao *Domínio da Expressão Plástica*, nem todas as crianças conseguiam pegar na tesoura correctamente e cortar; todas utilizavam o lápis e canetas de um modo adequado, não acontecendo do mesmo com os pincéis. Manipulavam livremente as plasticinas ou outro tipo de massas de modelagem, mas nenhum demonstrava intenção de dar uma forma específica ao que fazia. Relativamente aos diferentes tipos de técnicas de expressão plástica, podemos referir que as faziam com gosto, com relativa facilidade, mas de uma forma desordenada.

Todas as crianças sabiam identificar e nomear as cores primárias e algumas secundárias, embora 2 crianças não soubessem nomear as cores, ainda que as identificassem.

No *Domínio da Expressão Dramática*, as crianças gostavam de mimar canções, realizar diversos jogos simbólicos, exteriorizando sentimentos e emoções em alguns deles. Na casinha das bonecas desempenhavam diferentes papéis, recriando experiências das suas vidas familiares e imaginando outras.

No *Domínio da Expressão Musical*, pudemos constatar que a maioria das crianças cantavam canções com facilidade, reconhecendo-as apenas pelos

sons/melodias, identificavam facilmente os sons da natureza e da vida quotidiana e sabiam reproduzi-los.

Área de Conhecimento do Mundo

“A Área de Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê.” (ME, 1997:79)

“O que parece essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (ME, 1997: 85)

Na *Área do Conhecimento do Mundo* podemos referir que grande parte das crianças demonstrava capacidades de observação, descrevendo características de animais, objectos e materiais, ou estados do tempo. Do mesmo modo revelavam ter adquirido algumas normas de preservação da natureza e do ambiente, sabendo e fazendo, por exemplo, a selecção do lixo e colocá-lo no local apropriado nos “eco-pontos” identificados pelas cores. Todas manifestavam muita curiosidade por descobrir, sentir e aprender coisas novas.

3.3. Princípios educativos e prioridades de aprendizagem

A escola não é um sistema/contexto isolado em que se desenvolve o currículo, ela interage com outros sistemas, tomando-se como certo “esta perspectiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (ME, 1997, p.31). Deste modo a intervenção pedagógica não pode ser encarada como linear, estanque ou pré-formatada. Neste sentido, a abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e dos adultos (ME, 1997, p. 33).

Pretendemos possibilitar uma intensa actividade interna por parte da criança, para que esta possa estabelecer relações ricas entre os conteúdos a adquirir e os que já

possui, levando-a a reflectir na acção e sobre a acção, ou seja, no seu próprio processo de construção de conhecimento, isto é “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (ME, 1997, p. 19).

Pretendemos também mobilizar os conhecimentos de uma forma integrada e global dando sentido à complexidade da realidade.

Para que cada criança estabeleça esta relação, é necessário encarar cada uma como um ser diferente do outro, com características, necessidades e potencialidades próprias, que tem que ser atendida de uma forma diferente, tendo em conta simultaneamente, os conhecimentos prévios que cada uma possui. As suas experiências, vivências e descobertas feitas antes de estabelecer esta relação, já fazem parte de si e do seu conhecimento, continuando, a partir de aqui, a desenvolvê-lo. Falamos, então, do **Princípio da Individualização** e de **Diferenciação** onde, nas interações educadora/criança, são respeitadas e valorizadas as ideias e opiniões de todas as crianças e de cada uma, e onde as intervenções da educadora são ajustadas às capacidades, ritmos de desenvolvimento, dificuldades e potencialidades das crianças. Dado que este grupo é heterogéneo, constituído por crianças de duas faixas etárias diferentes mas próximas, as actividades e tarefas a desenvolver contemplam este princípio, considerando a individualidade de cada criança, proporcionando tarefas ou materiais diversificados e diferenciados tendo em vista a motivação e o entusiasmo de todos ao longo do desenvolvimento do Projecto.

Agindo desse modo, pretendemos, sem dúvida, primar pela integração, sustentada no **Princípio da Globalização**: - a integração das várias áreas do saber proporcionará que os alunos desenvolvam as suas capacidades, saberes e atitudes de forma global e não compartimentada em áreas de conteúdo. Esta integração dos conteúdos parte do levantamento dos conhecimentos que as crianças já possuem, para que, através das actividades integradoras, “nas quais se privilegiam as metodologias investigativa, reflexiva e colaborativa e se defende uma perspectiva significativa e construtiva do saber e da experiência” (Alonso, 1996, p. 31), as crianças possam construir e reconstruir um conhecimento global e mais profundo da realidade.

Outro dos princípios presentes, dadas as características desenvolvimentais da faixa etária do grupo, será o ***Princípio da Autonomia***. No sentido da responsabilidade, surge o objectivo de educar para a autonomia, ou seja, permitir que as crianças tomem decisões, garantindo a prática de actividades e tarefas nas quais possam resolver eventuais situações problemáticas de forma autónoma, no sentido de se prepararem progressivamente para uma participação mais eficaz na resolução de problemas que defrontarão no dia-a-dia. Solé refere que

garantir que o aluno se possa mostrar cada vez mais autónomo na definição de objectivos, na planificação das actividades das acções que o levarão a atingi-los, na sua realização e controlo e, ao fim e ao cabo, no que implica autodirecção e auto-regulação do processo de aprendizagem, significa ter confiança nas suas possibilidades, e educa a autonomia e a responsabilidade. (2001, p. 53)

Ao longo do projecto estará presente e será respeitado, todo o tempo, o ***Princípio da Criatividade***, pois consideramos que é condutor de liberdade de pensamento e de expressão espontânea e criativa. Certamente irão surgir muitos momentos de criação própria, de invenção, de descoberta e de resolução de situações problemáticas com originalidade. O espírito crítico característico do ser humano é também evidente em crianças nestas faixas etárias, pelo que será fomentado o seu desenvolvimento, bem como os processos que levam à descoberta de, bem como podemos ser agentes transformadores, criando e reinventando novas realidades.

Outra das preocupações ao longo do desenvolvimento do projecto é o ***Princípio da Cooperação***. Pretendemos que o projecto se desenvolva num espírito de cooperação e entrelajada, fomentando na criança o respeito pelos outros, a partilha e participação. Nas actividades, passeios, visitas e pesquisas... as crianças devem experimentar tarefas que envolvam o trabalho em grupo, o intercâmbio de experiências, a partilha de saberes, e o confronto de ideias, desenvolvendo valores e atitudes de aceitação e respeito para uma vivência solidária e democrática. Um dos nossos objectivos é estimular, assim, a aprendizagem cooperativa de modo a desenvolvimento das crianças tanto a nível cognitivo, como a nível social e emocional. Consideramos que a aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo pois, se num modo tradicional o trabalho de grupo permite que os seus actores interajam, numa perspectiva de trabalho cooperativo as actividades propostas são idealizadas de modo a que a participação de

cada um seja imprescindível para a concretização da tarefa pedida (Abrami *et al*, 1996, citado por Lopes e Silva, 2008). Neste sentido, em todo o nosso projecto existirão tarefas que envolvam as crianças e que fomentem o respeito pelo outro, pelo seu trabalho e pelo trabalho dos pares, a sua aceitação como pessoa no pleno princípio de igualdade, capaz de usar a sua autonomia sem prejuízo nem colisões com a liberdade do colega. Deste modo, “a interdependência positiva, ou seja, a componente que obriga os membros do grupo a trabalhar juntos activamente, é o núcleo central da aprendizagem cooperativa” (Lopes e Silva, 2008, p. 6). Caminha-se assim para momentos de negociação, onde existem momentos de partilha de autoridade e onde, através do envolvimento e na organização conjunta, “se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos (...)”, onde todos ensinam e aprendem (Niza, 2007, p. 127).

Este projecto permite ainda vivenciar o *Princípio da Socialização* na medida em que cada uma das crianças cooperará de forma crítica e participativa, desenvolvendo valores, atitudes e práticas fundamentais para a formação integral do ser humano, cidadãos conscientes, participativos e democratas. Sabemos como as crianças podem quebrar alguns novos hábitos e rotinas e promover novos hábitos, por exemplo, no respeito pelo ambiente (reciclagem), higiene pessoal (lavar as mãos antes das refeições e sempre que necessário). Consideramos, assim, ser importante dinamizar momentos de reflexão, de troca de saberes e opiniões, de respeitar os conhecimentos prévios, promover momentos abertos de opiniões e de sugestões.

Este projecto permite, ainda, criar de forma natural um circuito de interacção entre o jardim-de-infância, a família e outros membros significativos da comunidade, de forma a desenvolver um trabalho adequado às necessidades do contexto em que o Jardim-de-infância e as crianças estão inseridos.

Para a planificação do projecto pesquisámos e reflectimos sobre a cultura e a sociedade em que estamos inseridos, para que o trabalho a desenvolver assegure que as crianças se sintam e sejam, no futuro, cidadãos activos no meio em que se insiram.

Para certificar esta preocupação sustentada na participação, asseguraremos que as crianças participem nas tomadas de decisões das diferentes actividades e no desenvolvimento do processo de aprendizagem, assim como nos processos de produção

e avaliação. Mas esta participação não poderá existir apenas dentro da sala de actividades, devendo envolver a comunidade educativa no projecto, exigindo a participação de todos como fonte enriquecedora de conhecimento e de recursos. Referimos, como exemplo, a colaboração de familiares, mães e avós que participaram nas actividades do jardim-de-infância, partilhando com as crianças as suas vivências e saberes, ajudando, por exemplo, as crianças a bordar, a dançar, a contar as lendas de Viana, ou participando nas suas iniciativas.

Para concretizar esta abertura ao meio e à comunidade, procuram-se que algumas tarefas das crianças fossem dadas a conhecer à comunidade, através de uma exposição no final do 1.º semestre. Por outro lado, procuram-se que diferentes elementos e/ou serviços/associações pudessem dar o seu contributo para enriquecer o projecto.

3.4. Organização do trabalho diário

O trabalho diário no Jardim-de-infância envolve uma série de tarefas organizadas e sistemáticas permitindo que as crianças tenham uma representação e noção temporal. Contudo, esta sequência pode ser variável segundo o modelo pedagógico que guia o trabalho do educador.

Existem, por isso, momentos e tempos determinados, quer por determinação do educador, quer por determinação institucional. Dado que este projecto de investigação se centra no trabalho curricular desenvolvido com as crianças, apenas iremos referir as principais actividades quotidianas de organização do trabalho pedagógico, nomeadamente, tarefas de “acolhimento” e “marcação de presenças”; tempo de “actividades livres”.

O tempo de *acolhimento* englobam os tempos em que se pretendeu demonstrar a cada criança o seu valor e atenção individualizada, ouvindo e partilhando as suas “novidades” e interesses. Este momento ocorreu no início da manhã e no início da tarde organizando o grupo, estabelecendo tempos e trabalho e tarefas. No tempo de *marcação de presença*, a cada dia, uma criança assinalou no quadro as crianças que estavam na escola e as que estavam em casa, calculando depois quantas crianças ficaram em casa e quantas estavam presentes. O registo das presentes era feito em função da observação

das crianças presentes, organizadas no seu lugar. Esta organização do grupo ou “*a disposição dos objectos em fila facilita a contagem, pois permite a separação entre os elementos contados e os que faltam contar*” (Castro e Rodrigues, 2008, p. 18). Mas as autoras alertam para que

quando falamos de crianças em idade pré-escolar, o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual elas vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados. Este conhecimento, cujo desenvolvimento está intimamente ligado ao ambiente em que se insere, realiza-se naturalmente enquanto, progressivamente, estes diversos significados começam a interligar-se e a fazer sentido. (p. 11).

O tempo de *actividades livres* foi o tempo individual destinado a que a criança fizesse a sua opção de trabalho ou brincadeira, permitindo a alternância dos tempos de maior/menor concentração, de actividades de diferentes tipos (calmas/movimento; grande grupo/pequeno grupo/trabalho individual).

Para além destes momentos, muitas vezes conhecidos por rotinas por influencia do modelo High-Scope, a organização do dia no Jardim-de-infância seguia os princípios de alternância do tipo de actividades, mas sempre estruturados para que, ao longo da semana, fossem trabalhadas as diferentes áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação) de forma integrada e progressivamente mais complexa.

Neste sentido, surge o projecto curricular de turma/grupo, que no presente trabalho de investigação se pretende que se caracterize como um Projecto Curricular Integrado.

3.5. Desenho do projecto

Também a articulação foi apoio da construção deste projecto curricular: a O projecto orientou-se pelo modelo do Projecto Curricular Integrado (Alonso, 1996, 1998) caracterizado pela sua flexibilidade e abertura a novas reformulações em função de novos dados, conhecimentos, descobertas e atitudes. Assim como a abertura,

interdisciplinaridade e a relação estreita com as vivências das crianças foram pilares fundamentais para a concretização de todas as actividades.

3.5.1. O projecto: como surgiu?

A escolha do tema central não foi "aleatória", pois pretendia-se criar um núcleo que originasse questões-chave articulando, de forma flexível, os interesses das crianças, a forte presença do jogo simbólico no seu desenvolvimento, bem como criando a abertura e o envolvimento das famílias e outros agentes educativos, todos conhecedores da história e das lendas de Viana, do Rio Lima e do Monte de Santa Luzia.

A opção da temática surgiu da experiência que tínhamos acumulado ao longo dos últimos anos. Quando as crianças regressavam, no mês de Setembro, ao contexto do Jardim-de-infância, após as férias de Verão, contavam de forma entusiástica as vivências que traziam das festas da cidade, traziam as suas fotografias dessas vivências na festa da Senhora da Agonia, contavam como tinham ido vestidas, o que tinham visto e aonde viram, as famílias e amigos da família que tinham ido a sua casa nesse período, entre outros acontecimentos.

Pretendia-se como principal objectivo, ajudar as crianças a conhecer e a pensar a história da cidade, as suas lendas, as suas gentes, nos seus costumes. Nas actividades realizadas na sala, nas visitas à cidade, aos seus monumentos e museus, tal como em tudo o que a criança demonstrasse interesse, curiosidade e desejo de saber, foi tido em consideração no sentido de estimular a imaginação, educar e promover o seu desenvolvimento. Este foi um dos pontos de partida para este projecto.

Os interesses e necessidades das crianças criaram a possibilidade de construir e desenvolver o projecto curricular integrado que lhes proporcionou múltiplas aprendizagens significativas e ajudou a organizar o seu pensamento sobre as suas vivências e sobre o que iriam descobrir e aprender. Tal como Pèrisset refere

durante o processo, o docente está atento ao que pode perceber que está a passar pelas suas [crianças] cabeças. Para que a conceptualização em questão avance, está atento aos sinais que reflectem o trabalho mental dos seus alunos. Reage em função do que percebe. À medida que avança a sessão recorre a distintos materiais e documentos, faz perguntas, relaciona uma palavra com uma acção

passada ou suscita uma nova acção em função de uma palavra que ouviu.
(2010, p. 81)

Por outro lado, procurou-se conciliar os interesses das crianças com os objectivos pretendidos e com o desenvolvimento das competências, adequados ao nível do contexto, das necessidades das crianças, dos espaços, dos recursos através um processo próximo e partilhado.

Neste sentido, na interacção com as crianças pouco tempo depois do início do ano escolar, coincidindo com o encerramento das festas da cidade, exploramos e descobrimos um mundo de conhecimentos, de acção, mas também de mistérios desconhecidos ou ainda escondidos nestas faixas etárias. O dialogo com elas constituiu o levantamento dos *conhecimentos prévios*, ou seja, conhecimentos “que tanto abarcam conhecimentos e informações acerca do próprio conteúdo como conhecimentos que, directa ou indirectamente, se relacionam, ou podem relacionar-se, com ele” (Miras, 2001, p. 57).

Como ponto de partida para o nosso projecto, delineámos, então, o *núcleo globalizador "Porque é que a nossa cidade é mágica?"*.

3.5.2 Projecto curricular integrado: o percurso

O projecto seguiu alguns pressupostos teóricos construtivistas de organização do trabalho escolar e que podem ser assim sistematizados:

- “A necessidade de colocar os alunos em situação.
- Centrar-se na actividade dos aprendizes.
- A responsabilização dos alunos face às suas próprias construções.
- A referência aos conhecimentos prévios dos aprendizes.
- A necessidade de colocar à prova a viabilidade das construções dos alunos.
- A necessidade de prever uma avaliação que compare conhecimentos com conhecimentos.
- A necessidade de abrir a organização das disciplinas escolares.
- A organização do grupo-turma em comunidade de práticas e aprendizagens.”
(Thurler e Maulini, 2010:105).

3.5.3. Justificação do Núcleo Globalizador

No mês de Agosto, a nossa cidade (Viana do Castelo) tem uma festa “*muito importante*”, e “*vêm cá muitos turistas e amigos nossos*”. Para a festa, vestimos os trajes de Viana e, por isso, nos primeiros dias de escola “*levamos as nossas fotografias para a sala para mostrar aos nossos colegas e à professora*” e “*ela mostrou-nos as fotos que ela própria nos tinha tirado*”.

O *Núcleo Globalizador*, centro de todo o projecto, ramifica-se em três *questões-geradoras*, que, por sua vez, se dividem em sub-questões, e tem como principal motivo o propiciar a descoberta, a pesquisa e a reflexão em diferentes actividades/tarefas, fomentando novas e significativas experiências de aprendizagem. Além disso, todo o projecto sustenta-se também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997) e no desenvolvimento de competências das crianças. Considerando que a nível central (Macro) não existe divulgação de competências para esta faixa etária, e examinando as orientações dadas pelo Conselho Nacional de Educação (2008) no sentido de considerar a “Educação dos 0 aos 12 anos”, tomamos como linhas orientadoras as Competências para o Ensino Básico tal como o Princípio Geral e Objectivos Pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

A resposta a estas questões leva-nos a uma articulação e envolvimento directo, quer com a família quer com a comunidade mais abrangente, nomeadamente, através de pessoas mais “velhas” (pais, avós, tios, professores...), vídeos, livros, pesquisas na Web, revistas ou panfletos dados pelos familiares ou pelos serviços e instituições, locais tais como o Turismo, a Junta de Freguesia, o Museu do Traje, o Museu do Ouro, a Câmara Municipal, entre outros.

Estes materiais recolhidos ao longo do projecto, (como os livros, as revistas, os vídeos) enriqueceram a biblioteca da sala para serem consultados, de forma livre e independente ou de forma orientada, sempre que as crianças quiseram, mas também constitui material que levaram para casa para mostrarem aos pais, irmãos, avós e outros familiares e amigos. Em casa, e em família, puderam pedir aos pais para participarem no projecto, na leitura de histórias ou lendas, para lhes mostrar os monumentos, as ruas, as lavradeiras, as festas, ver fotografias ou para os ajudar a fazer pesquisas na Web. As crianças desenvolvem cada vez mais o gosto de partilhar o que trazem de casa com os

seus colegas e com a educadora e os pais poderam estar mais envolvidos e motivados para o que se esteve a viver na sala de actividades dos seus filhos.

3.5.4 Questões geradoras

A magia da história de Viana e saber porque é uma cidade mágica, que segredos envolvem o rio e o mar, como era a cidade antigamente e como é agora, como são as festas de Viana porque é que a cidade fica tão diferente...Estas tornam-se assim nas sub-questões, visando não só aprofundar o conhecimento, como torná-lo significativo e funcional.

Relativamente às questões geradoras organizamos três que consideramos mais importantes para satisfazer o leque de curiosidade que as crianças têm sobre o núcleo globalizador, estando todas relacionadas entre si:

- O que é diferente e Mágico na Nossa Cidade?
- Que segredos escondem o Nosso Mar e o Nosso Rio?
- Como era e como é a Nossa Cidade?

Dado que o presente relatório se circunscreve ao início do ano lectivo, de Setembro a Dezembro de 2009, apenas irei apresentar a primeira questão geradora “*O que é diferente e Mágico na nossa cidade?*”, e suas subquestões² que, tal como se pode observar, sofreram algumas alterações que reflectem a colaboração e participação activa das crianças no seu desenvolvimento e pesquisa. Gostaríamos ainda de referir que as questões geradoras estão colocadas como “a nossa cidade” ou “o nosso rio” pois são expressões comumente usadas nesta cidade.

Todas as crianças vivenciam de forma intensa as festas de Viana por inúmeras razões: toda a cidade está ornamentada e cheia de luzes, vem gente de todos os sítios, há um cortejo etnográfico onde elas têm um papel muito importante, porque participam nele, sendo vestidas com os trajes regionais, de acordo com as especificidades da freguesia a que pertencem. Daqui, surgiu a primeira questão-geradora “O que é diferente e Mágico na Nossa Cidade?” , mas, tal como foi referido anteriormente, apenas apresentaremos a primeira questão geradora.

² Ver Desenho do Projecto Curricular Integrado

As sub-questões da questão geradora, exploradas na Actividade Integradora foram:

- Vamos descobrir “coisas” mágicas da nossa cidade?
- Como se vestem as diferentes lavradeiras?
- Porque há fogo-de-artifício nos dias de festa?
- Como é o ouro das lavradeiras de Viana?



Esquema 1 - Desenho do Projecto Curricular Integrado

Intencionalmente, as crianças foram levadas a descobrir e sentir a beleza, a cor, a romaria, a decoração das ruas e a alegria que as festas transmitem a quem as vive. Estas sub-questões tiveram o intuito de proporcionar às crianças uma visão mais profunda da “Nossa Cidade”, bem como reforçam a ligação que tem com ela,

preservando-a, nos seus usos, costumes e tradições - e promoveu comportamentos que respeitam e valorizam o ambiente que a rodeia.

3.5.6. Competências específicas

O processo de aprendizagem no contexto de Jardim de infância pressupõe não só a transmissão de conhecimentos por parte do educador mas, também, que as crianças sejam elementos integrantes na construção dos seus próprios conhecimentos, que possam procurar informações e trabalho de grupo. Tal como referem Thurler e Maulini (2010, p. 173) o educador de infância ensina, em primeiro lugar, a “viver juntos e a entrar nas regras do jogo escolar”. A aprendizagem cooperativa é uma estratégia pedagógica que tem como objectivo construir grupos, onde as crianças trabalham para melhorar o seu rendimento e o dos seus pares, encontrando novas formas de resolver problemas, exteriorizando conhecimentos, pensamentos e linguagens no mesmo nível de compreensão, para explicar e expressar as suas opiniões, formulando explicações e exprimindo os seus pontos de vista, encontrando respostas comuns e ajustadas à maioria do grupo.

No que diz respeito ao desenvolvimento de **competências gerais**, podemos sistematizá-las da seguinte forma:

- Mobilizar saberes culturais e científicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;

- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Para isso, o nosso projecto e a intervenção educativa em geral, pretende contribuir para:

- Um ambiente organizado, acolhedor, alegre, seguro, entusiasmante e estável, livre de mensagens negativas ou discriminatórias excitante e estável, livre de discriminação;
- Uma aprendizagem cooperativa para desenvolver o espírito grupo;
- Trabalho que tenha relevância para as crianças e para as suas vidas;
- A continuidade e progressão em relação ao ambiente familiar;
- O desenvolvimento da responsabilidade social das crianças através da estrutura da sala de actividades e das regras negociadas;
- O estímulo à resolução de problemas;
- A observação e avaliação de aprendizagem;
- Uma pedagogia estruturada e organizada tendo como suporte a actividade lúdica característica destas idades;
- Uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que incluía todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais;
- Uma aprendizagem activa.

3.6. Primeira Actividade Integradora: “Vamos descobrir “coisas” mágicas da nossa cidade?”

O conhecimento mais aprofundado da cidade exigia partir dos conhecimentos e vivências das crianças e motivá-las para descobrirem “coisas novas”. À descoberta das “coisas” da cidade tornou-se a questão de investigação das crianças e, a partir dela, dia a dia, foram levando a um leque de aprendizagens disciplinares e interdisciplinares.

A primeira actividade integradora teve como centro um processo de pesquisa sobre a cidade e a construção de uma maquete que permitisse às crianças situarem os aspectos que elas tinham identificado no seu estudo. Esta actividade foi organizada segundo um conjunto de tarefas que suportavam as aprendizagens relativas às três dimensões identificadas nos conteúdos: os conceitos e os factos, os procedimentos e as

“O Rio antigamente chamava-se Lethes, e agora é Lima. Os soldados tinham muito medo dele. Eu trouxe o livro e a professora pode contar a história”.

Ao longo desta pesquisa, as crianças verificaram que havia diferentes desportos associados ao rio e ao mar que eram praticados na sua cidade através de recortes de folhetos turísticos, construíram diferentes painéis demonstrativos desses desportos. Nesta tarefa, a nível curricular, para além da pesquisa sobre o meio próximo (Área do Conhecimento do Mundo) as crianças descobriram e desenvolveram competências tais como categorização, seriação e ordenação. Tal como referem as OCEPE (ME, 1997, pp. 73-74) “é através desta experiência que a criança começa a encontrar princípios lógicos que lhe permitem classificar objectos, coisas e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações entre eles”.

Como a cidade é caracterizada por estar limitada pelo rio Lima, pelo mar e pelo Monte de Santa Luzia, as crianças construíram uma maquete com todos estes elementos, assinalando-os com “placas” identificativas do seu conhecimento: “monte Santa Luzia”, “mar”, “rio” e até o nome de algumas freguesias que eles próprios conheciam.

Mas o estudo da cidade não ficou por aqui: as crianças, na sua curiosidade activa, foram questionando e abrindo o espaço, o tempo e o interesse por novas explorações. Assim, quiseram saber o nome do país, se Viana do Castelo era uma cidade a norte ou a sul de Portugal, reconhecê-la num mapa, se tinha monumentos históricos, onde ficava o rio, o mar, o monte (Fig 1). Chegaram mesmo a questionar a razão pela qual a sua cidade era tão conhecida por tantas pessoas.

Foi assim que uma das alunas levou para o jardim-de-infância o mapa da Europa e o mapa de Portugal. Ou seja, tal como referem Mendes e Delgado (2008) as crianças foram incentivadas a “descrever e identificar pontos de referência na construção de itinerários”, e o papel do educador tornou-se fundamental “no sentido de ajudar as crianças a verbalizar o seu pensamento, recorrendo a termos apropriados, tais como à esquerda, à direita, por cima, por baixo, entre, à frente de, por detrás, antes, depois, a seguir, etc” (p. 77).



Figura 1 - Pesquisa da localização da cidade e freguesias



Figura 2 - Construção e pintura da maqueta

A construção da maqueta, em termos curriculares, constituiu uma tarefa que permitiu estabelecer conexões entre a *Área da Expressão e Comunicação* - domínio da linguagem oral, da expressão plástica e motora e a *Área de Conhecimento do Mundo*. Esta actividade implicou, por isso, um conhecimento alargado e integrado de diferentes áreas de conteúdo, pois foi necessário medir a placa de esferovite, descobrir a localização de algumas freguesias no mapa, pintar o rio e o mar na placa de esferovite (Fig. 2) escrever, copiando, os nomes das freguesias e fazer as placas identificativas.

Neste sentido, tal como referem Mendes e Delgado “especificar localizações e descrever relações espaciais é (...) fundamental no ensino e aprendizagem da Geometria”, pelo que “é importante que, no jardim-de-infância, sejam realizadas tarefas que envolvam a identificação do local onde se encontra determinado objecto, a descrição e identificação de caminhos e a análise da posição do objecto” (2008, p. 11).

A construção da maqueta envolveu, de forma integrada diferentes áreas do conhecimento, permitindo que as crianças operacionalizassem determinados conhecimentos prévios, que os confirmassem ou aprofundassem e que os enriquecessem com novos conhecimentos a que acederam ao longo da pesquisa efectuada. Assim, a maqueta permaneceu na sala ao longo do projecto e foi sendo melhorada à medida que as crianças iam tendo mais conhecimentos sobre a cidade. Foi assim que o rio e o mar ganharam peixes e algas e pontes.

Como Viana se tornou o centro das atenções tanto em casa como na escola, uma aluna, na conversa de início do dia, disse “*a minha mãe tem muitas cassetes com músicas de Viana, ela diz que as posso trazer...*” A ideia encantou todas as crianças e no dia seguinte lá estivemos a ouvir o conteúdo das cassetes e as crianças escolheram

um trecho musical, “*o mais gira e mais alegre*” como referiu um dos alunos. Outra criança propôs à Educadora que a escrevesse a letra da música no quadro para que a pudessem aprender. A Educadora assim o fez e quando foram escritas as primeiras frases, as crianças queixaram-se de que não sabiam ler mas logo propuseram: “*podias fazer desenhos que era mais fácil para nós*”.

Mais uma vez a educadora seguiu as sugestões das crianças e utilizando imagens da cidade e alguns esboços construiu um código de leitura que os alunos souberam seguir para aprenderem a letra do trecho musical. As OCEPE fazem referência a este tipo de linguagem (Fig 3) quando podemos ler:

Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, o prazer em lidar com palavras, inventar sons, e descobrir as relações [...] também a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilidade estética. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitando a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja de compreensão do funcionamento da linguagem. (ME, 1997, p. 67)



Figura 3 - Registo da canção "Cachopas sobem ao monte"

As propostas dos alunos para o desenvolvimento do projecto e para a sua expansão são múltiplos e são eles próprios que geram os espaços de participação das suas famílias. Uma criança pede à Educadora “*Podés dar-me uma fotocópia para levar para casa para os meus pais aprenderem mais depressa a canção?*” e todos quiseram levar a fotocópia. A partir daí, os sons de fundo mais ouvidos na sala passaram a ser os de um coro de uma canção popular de Viana do Castelo.

Tal como refere Mata no Textos de Apoio para Educadores de Infância “A Descoberta da Escrita”, (ME, 2008) estas propostas e tentativas vão sendo cada vez mais frequentes e complexos se a criança obtiver:

as respostas adequadas às questões que coloca; os apoios necessários ao ultrapassar das dificuldades que vão surgindo; o estímulo necessário a não desistir; as oportunidades necessárias para explorar e desenvolver a sua curiosidade, sendo assim, o ambiente de aprendizagem e o papel do educador, em complementaridade e articulação com a família, assumem um papel essencial na descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita (2008, p. 24).

Esta actividade integradora inclui ainda a descoberta do fogo-de-artifício. Na pesquisa das “coisas” da nossa cidade surgiu também o entusiasmo pelo fogo-de-artifício, tão característico das festas. Apareceu, então, a vontade de construir o fogo na sala de aula porque “*como Viana tem muita alegria e muita cor, nós queremos fazer o fogo-de-artifício*”. Contudo, depois de pesquisarem, verificaram que “*a pólvora é perigosa*” e não se podia fazer foguetes na sala. Depois de pensarmos como podíamos fazer o fogo-de-artifício de forma segura, consideramos que se podia convidar a mãe de uma das crianças, professora de Educação Visual e Tecnológica, para nos ajudar a fazer o fogo e trazer para a sala a “*magia do fogo-de-artifício*” (Fig. 4 e 5).



Figura 4 - Participação de uma mãe na construção do fogo-de-artifício



Figura 5 - Trabalho cooperativo entre as crianças

Esta actividade tornou-se, em termos curriculares, bastante rica. As crianças tiveram oportunidade de experimentar algumas das características físicas do arame - a dureza e flexibilidade – aprendendo, por conseguinte, novos vocábulos, testando as suas próprias capacidades de força física (Fig.6).

Aprenderam, por exemplo, a encontrar o meio de um pedaço de arame para o cortarem, aprofundando o conceito de metade (Fig. 7).



Figura 6 - Descobrimo a força necessária para cortar o arame



Figura 7- À descoberta da noção de “meio”

Tal como nos referem Mendes e Delgado, nos Textos de Apoio para Educadores de Infância (ME, 2008) de “*Geometria*”

As crianças começam a desenvolver as suas capacidades de visualização espacial, desde muito cedo, ao observarem e manipularem os objectos. Estas experiências são fundamentais para, progressivamente, irem desenvolvendo as suas capacidades de perceber mudanças de posição, orientação e tamanho dos objectos, ao mesmo tempo que desenvolvem noções geométricas importantes tais como a congruência, a semelhança e a transformação de figuras (2008, p. 12).

Ao nível da Comunicação, domínio da abordagem à escrita, as OCEPE referem que

Se a decifração do texto escrito cabe ao educador, há formas de ‘leitura’ que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências... (ME, 1997, p. 71).

Neste sentido, através de palavras escritas pela educadora relativas à temática, as crianças descobriram diferentes formas de fazer palavras cruzadas, identificando as letras e fazendo a respectiva correspondência das mesmas noutras palavras. Assim, as crianças, para além de “lerem” palavras alusivas à temática que estavam a realizar,

perceberam que uma mesma letra pode estar colocada em diferentes posições em palavras também diferentes (Fig 8).

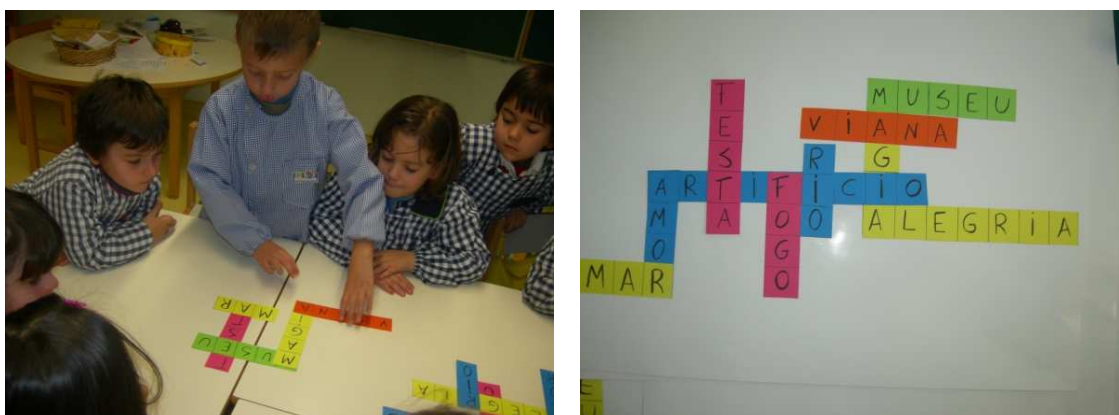


Figura 8- Construindo “Cruzadinhas” diferentes com as mesmas palavras

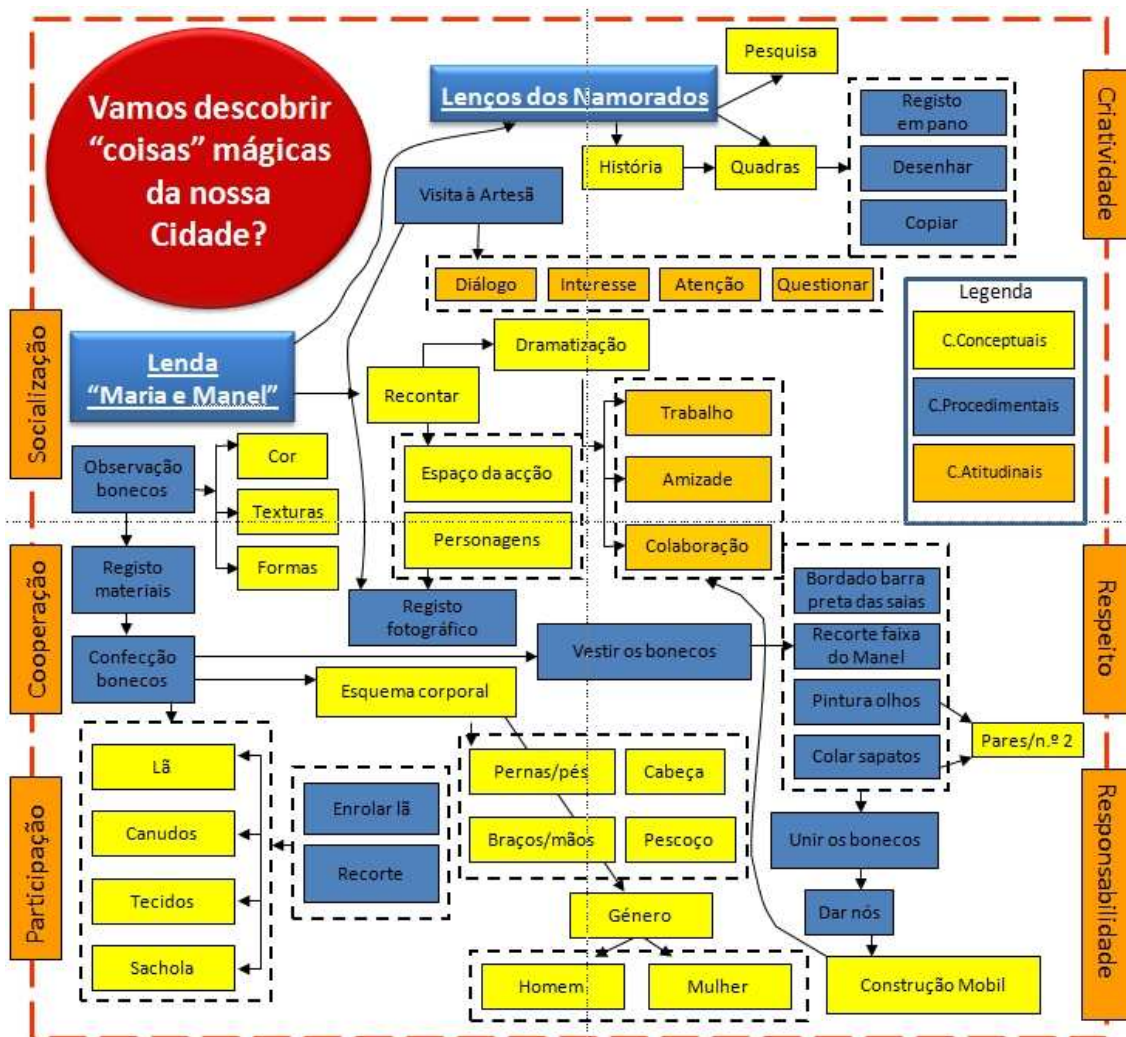
Para além das descobertas e aprendizagens que as crianças desenvolveram nesta actividade ao nível da Área do Conhecimento do Mundo e da Áreas de Expressão e Comunicação, a articulação com a família e o trabalho colaborativo entre todos (criança-criança e criança-adulto) permitiu o desenvolvimento de competências ao nível da Área Pessoal e Social.

Muito embora o trabalho da descoberta de *coisas mágicas*, nomeadamente, o fogo-de-artifício estivesse em pleno desenvolvimento, as crianças não deixaram de levar para a sala novos materiais e pesquisas que tinham feito em casa com as famílias.

3.7. Segunda Actividade Integradora: “Vamos descobrir “coisas” mágicas da nossa cidade?”

3.7.1. “Manuel e Maria”

Foi então que, um dia, a L. levou o “Manel e a Maria”, dois bonecos característicos de Viana. Havia então que pesquisar quem eram estas “personagens” e porque existia esta tradição, o que nos levou à segunda actividade integradora. Para a organização desta actividade integradora a educadora elaborou o seguinte mapa de conteúdos (Esquema 3).



Esquema 3 – Mapa de Conteúdos da 2.ª sub-questão geradora

Quando as crianças viram os bonecos começaram a dizer “os meus avós tem uns pendurados no carro, o meu pai também...” Dando seguimento à conversa e interesse das crianças, foi, então, contada a história do Manel e da Maria. “Nós podíamos fazer uns, as meninas faziam a “Maria” e os meninos faziam o “Manel” (Ir.).

Depois de pesquisarmos através de um livro construído por um avô, partindo de fotocópias, e pela observação pormenorizada e exploratória dos bonecos que a L. tinha trazido (Fig 17) e outros semelhantes, feitos com outras técnicas, a Francisca achou por bem que a educadora deveria escrever no quadro todo o material que era necessário para que cada criança fizesse um boneco.

Foi então quando a Mg. perguntou à educadora “porque estás a escrever umas palavras debaixo das outras e não numa linha?”. Esta questão levantada pela Mg.

denota a percepção e integração de uma das características da escrita – a orientação (Mata, 2008). Tal como a autora refere em “*A Descoberta da escrita*”

Integrar a escrita, nas suas mais diversas formas, nas vivências e rotinas do jardim-de-infância (por exemplo, recados, avisos etiquetagem, escrita de histórias, cartas, etc.) de modo que as suas finalidades sejam entendidas, e as crianças adquiram conhecimentos e desenvolvam competências em contexto, escrevendo e vendo escrever, com finalidades e objectivos claros (2008, p. 56)

Antes de começarmos a trabalhar nos bonecos, até porque algum material tinha que ser conseguido em casa, observaram o corpo de uma criança da sala, nomearam as diferentes partes do corpo e, depois, dividiram-se em dois grupos conforme o que queriam fazer. Um grupo contornaram um molde de uma boneca, pintaram e, por fim, cortaram o desenho que tinham feito e voltaram a reconstruí-lo, como se fosse um puzzle. Outro grupo fez um desenho sobre como gostariam que os seus bonecos “a Maria e o Manel” ficassem.

Quando já tínhamos o papel das revistas velhas para fazer as pernas dos bonecos, levantaram-se novas questões: “*as pernas tem que ser do mesmo tamanho*” e “*Para isso temos de as medir com uma régua*” (Lc).



Figura 9 - Ajudando os mais pequenos na elaboração da tarefa



Figura 10 - Conjunto de pares pretos e brancos etiquetados

Iniciámos, então, a construção: mediram, cortaram as folhas de revista e enrolaram-nas, tendo demonstrado alguma dificuldade nesta última tarefa. Por isso, algumas crianças tiveram de pedir ajuda ao adulto ou a outros colegas mais velhos

(Fig.9) porque não tinham força para os “rolinhos” ficarem bem apertados. Depois dos rolinhos feitos, as crianças enrolaram a lã branca e a preta.

Feitas as pernas, (as meninas as pernas brancas e os rapazes as pernas pretas), a Mg. disse à educadora “*se nós só vamos fazer as pernas da Maria não ficamos com o par de namorados!*” e acrescentou “*mas eu quero os dois*”. Foi com esta questão da Mg. que todo o grupo pensou no que a colega tinha dito e só se ouvia “*eu também quero*”, *eu também quero*”, *eu também quero*”...

Todos se apressaram a fazer o outro par de pernas que lhes faltavam para conseguirem ter o par de namorados. O interesse e o entusiasmo “ouvia-se”: “*estas são as minhas, já tenho duas brancas e duas pretas*” (M.).

As crianças foram então questionadas “Mas há outra maneira de se dizer isso! Os meninos não dizem que têm dois sapatos castanhos e dois sapatos azuis pois não?”, ao que o J.P. respondeu “*são pares*”. E continuou “*Um par de pernas pretas e um par de pernas brancas, é como as calças também, não é?*”.(Fig.10)

Quando os pares de pernas começaram a ficar prontos fizemos dois conjuntos (um de pretas e outro de brancas), separados em dois cestos. Conforme as crianças iam terminando a tarefas iam identificando e colocando etiquetas com o seu nome.

Partindo do trabalho realizado, sugerimos: “agora já temos alguns pares de pernas feitas. Vamos ver quantos pares de pernas brancas temos e quantas pernas pretas temos? Através da contagem, não foi difícil para as crianças saberem o número de pares e o número de pernas construídas. Esta tarefa permitiu que, através de uma situação problemática concreta

as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão (OCEPE, 1997, p.78).

A fase seguinte foi “vestir os cinquenta bonecos!”. Para fazer o corpo dos bonecos foi necessário enrolar lã num cartão, depois retiraram o cartão e, por fim,

dividir a lã em 3 partes para fazerem os braços e o corpo dos bonecos. Todo este processo envolveu uma série de experiências de aprendizagem integrando diferentes áreas de conteúdo e, tal como referem Castro e Rodrigues nos Texto de Apoio para Educadores de Infância (ME, 2008) “Sentido de número e organização de dados:

algumas vezes o trabalho do educador leva também as crianças a trabalharem pré conceitos como multiplicação e divisão. Estes conceitos são trabalhados com materiais concretos, resolvidos inicialmente por contagem e, mais tarde, através de relações entre os números (2008, p. 28).

Posteriormente, as crianças para darem os nós bem apertados, dando forma ao corpo dos bonecos (mãos e cabeça) necessitaram de alguma ajuda e apoio do adulto. Ultrapassada esta dificuldade, enfiaram as agulhas (Fig.11) e... entusiasmadas cozeram, montaram os boneco e bordaram as saias das “Marias” (Fig.12).



Figura 11- Criança a enfiar a agulha



Figura 12- criança a bordar a saia da Maria

Terminada a construção dos bonecos, era necessário fazer os chapéus do “Manel”, os lenços da “Maria” e os sapatos. Para tal, as crianças tinham que recortar triângulos em tecido para os chapéus e lenços e, para fazer os sapatos, recortaram círculos em napa.

Questionei, então “Agora já temos os bonecos completos, por isso já está tudo feito, não é?”. Mas as crianças consideraram que a tarefa não estava terminada, dizendo:

“Não, assim não são namorados temos que pôr um fio e dar-lhe um nó
(Mt); (Fig. 13)

“Mas a Maria e o Manel trabalhavam no campo, por isso temos que fazer os instrumentos com que eles trabalhavam. (Mt);

“Pois é, agora temos que fazer a sachola, o ancinho ou a foucinha, para lhes por nas mão, porque ele eram trabalhadores dos campos. (G.)



Figura 13 - a construção do nó de união dos bonecos



Figura 14 - “O Manel e a Maria” feito por as crianças

As crianças tiveram que trabalhar em grupo, saber ajudar-se uma às outras, pesquisar, resolver os problemas que lhes iam surgindo: *“Como vamos fazer? Com que material? Todos os instrumentos tem uns paus para amarrar! Que paus vamos pôr?”* (Fig. 14).

Estas eram algumas das questões que tinham que resolver, mas foi só necessário pensar um pouco, porque entre todos dos diferentes grupos encontraram as soluções para os seus problemas.

3.7.2. Lenços dos Namorados

Poucos dias depois, o Lc. e a AC. trouxeram para a escola panos de tabuleiro com bordados de Viana. Estivemos a observá-los com muita atenção e a analisar os seus pormenores: como estavam bordados, as cores e as formas, porque um era quadrado e outro era rectangular, que motivos tinham os bordados, para que serviam...

“A minha mãe tem um quadro na parede com bordados de Viana e diz que aquilo é um Lenço dos Namorados”(Mr)

Respondendo à Mr, referi que no dia seguinte iríamos fazer uma visita a Perre, ao atelier de Artesanato da D. Izilda e iríamos aprender o que é um lenço dos namorados e muitas mais coisas, porque estariam lá pessoas a trabalhar e poderíamos observar o que fazem e como fazem todo o artesanato. Surgiu, então, uma questão ao Lucas

“Conceição, é muito longe?”

Face a esta questão, respondi “Não sei! Os meninos sabem, só tem que pensar”. Começaram, então a surgir algumas respostas e sugestões:

“Quando vou a passear com os meus pais, a minha mãe vai sempre com o mapa na mão para dizer ao meu pai por onde deve ir” (Ir. S.);

“Vamos ao mapa de Viana” (G.).

“Mas nós não sabemos como se escreve para podermos procura”r.

Pouco tempo depois, já tinham marcado o trajecto que lhes parecia mais adequado.

Face a este problema, a palavra foi escrita no quadro e, assim já podiam procurar. Partindo da palavra escrita, o (R.B.) e o (G.) quiseram logo ir fazer esta pesquisa no mapa.

Um outro aspecto relevante para esta primeira visita era ajudar as crianças a pensarem nas regras a cumprir nas saídas da escola (regras de segurança) e na forma como se iriam dirigir, questionar, agradecer às pessoas que nos iriam receber (regras de educação para a cidadania). Apresentamos algumas dos contributos das crianças:

Eu digo a primeira “Nunca devemos sair de perto da nossa professora”

(Ir. C.)

“ Na camioneta devemos ir bem sentados e não podemos tirar os cintos de segurança” (J.P)

“Outra coisa é cumprimentar o senhor motorista e as pessoas que estiverem do ateliê”(Lt.).

Para a visita, as crianças pediram para levar a máquina fotográfica, para poderem registar o que achavam mais interessante.

No dia seguinte, o G. e o R. indicaram ao senhor motorista as estradas que devia seguir e que tinham sublinhado no mapa *“para ele não se enganar”* (G.).

Chegados ao ateliê, entrámos na sala de trabalho e o R.J. viu uma senhora a riscar um pano e chamou de imediato os colegas. A senhora “a escrever e fazer desenhos no pano”, foi uma surpresa e um foco de curiosidade para todas as crianças. (Fig 15)



Figura 15 - Como se riscam os lenços dos namorados



Figura 16 - A explicação da D.L. sobre o significado dos elementos desenhado

“Para que é que estás a fazer isso? Nós escrevemos nos papéis e não nos panos!” (D.).

A artesã explicou sucintamente o que estava a fazer e o conteúdo dos Lenços dos Namorados (Fig.16)

“São os chamados “lenços dos namorados” que estou a desenhar para, depois, outras senhoras poderem bordar direitinho. Mas não são todos iguais: uns têm uns desenhos outros têm outros, e as frases que são escritas também não são todas iguais. As frases são diferentes, depende do que as pessoas pensam e sentem no coração.”

Mas

“Porque é que têm todas letras? (Lc)

A artesã explicou, então que:

“São quadras que as namoradas faziam, dedicadas aos namorados para lhes dizer que gostavam muito deles e que tinham muitas saudades deles, mas também há lenços com quadras sobre Viana e outras mensagens”.

Surgiu, então, um diálogo de troca de conhecimentos, entre o grupo e a artesã:

“Então é como o pictograma que a nossa professora nos ensinou” (Mt.)

“ Não sei o que isso é” - disse a D. Lurdes (artesã)

“A nossa professora queria ensinar-nos uma canção de Viana mas nós não sabíamos ler. Então, ela pôs fotografias em vez de palavras e, assim, nós aprendemos no instante” explicou a Mt..

Posteriormente, a D. Izilda foi buscar um traje de Viana e, mostrando cada peça que constituía o traje, permitiu que todas as meninas colocassem um lenço na cabeça e os meninos um chapéu, característicos dos trajes. (Fig. 17 e 18)



Figura 17 - As meninas com os lenços de lavradeira



Figura 18 - Os meninos com os chapéus dos “lavradeiros”

As crianças observaram com muita atenção todas as peças do traje que a D. Izilda lhes mostrava. As saias tinham riscas com uma barra preta toda bordada no fundo, a camisa feita de linho e bordada nos ombros e nos punhos, um saiote que as lavradeiras vestiam por baixo da saia “para ficarem mais bonitas, com as saias mais armadas”, a algibeira, o colete, o avental e, por fim, as socas que também eram bordadas (Fig.19 e 20).



Figura 19 - Observação dos pormenores das saias das lavradeiras



Figura 20 - Observação dos pormenores do avental: os padrões dos bordados

Depois de as crianças fazerem todas as perguntas relativas aos trajes, vestirem o traje e serem fotografadas por elas mesmas, passámos para a observação das bordadeiras. Aí, as crianças puderam observar as senhoras a bordarem diferentes objectos e tipos de bordados, como por exemplo: as frases dos lenços dos namorados, a renda à volta dos lenços, as toalhas de mesa com o bordado típico de Viana, os panos de tabuleiro e as carteiras (Fig. 21).

“Os corações que aquela senhora está a bordar são como os do pano que a AC levou para a escola” (Cr)



Figura 21- Observação de uma Bordadeira



Figura 22 - As saquinhas bordadas oferecidas pelas artesãs

Terminada a visita e chegada a hora de regressar à escola, as artesãs ofereceram a cada criança uma saquinha bordada, com nozes (que era um dos frutos da época) (Fig. 22), porque apreciaram a maneira como as crianças estavam interessados no que elas faziam e, por fim, quiseram tirar uma fotografia com o grupo.

Jà na escola, no período da tarde, todas as crianças queriam fazer os lenços dos namorados *“Vamos fazer agora os lenços dos namorados?”* (Mt).

Face á vontade do grupo, era necessário ajudar a organizar o pensamento das crianças, antes de iniciarem a tarefa: pensar nos materiais, no que se iria escrever e a quem iriam oferecer o lenço.

“Vamos ter de arranjar um tecido parecido com um lenço, depois podemos escrever com canetas de muitas cores uma quadra da música de Viana, a que mais gostamos, e eu vou oferece-lo à minha mãe.” (R.J.).

Como era necessário arranjar o tecido “parecido com um lenço” e não o tínhamos na escola, as crianças decidiram que era importante fazer o registo da visita para que nada ficasse esquecido. (Fig.23 e 24)

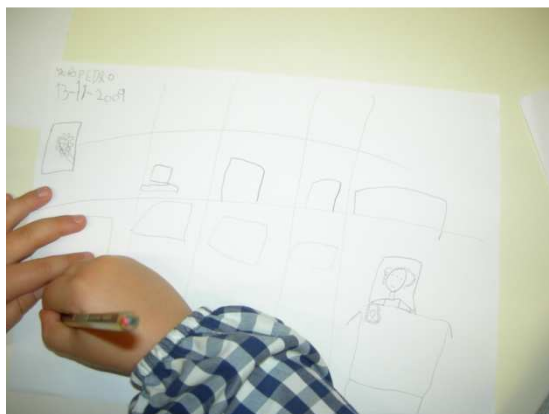


Figura 23 - Registro da visita à artesã



Figura 24 - Registro já elaborado

No dia seguinte, o Lucas contou:

“Ontem cheguei cansado a casa e estive a contar tudo à minha mãe: de ver a D. Lurdes a desenhar nos lenços dos namorados, que tinha um pássaro com uma carta no bico, e ela explicou-me que a namorada estava com muitas saudades do namorado e queria que o pássaro lhe levasse aquela carta. Também gostei muito dos trajés de lavradeira, dos chapéus e da facha dos minhotos, que a D. Izilda nos mostrou. Gostei muito de ter tirado a fotografia com todas as senhoras daquele ateliê e dos saquinhos das nozes que nos deram. Só não sei como é que vamos escrever nos lenços dos namorados se nós não sabemos as letras.”(Lc)

Mas o (J. P.) respondeu de imediato:

“Nós dizemos o que queremos à nossa professora, ela escreve no lenço com um lápis, e nós com as canetas de cores passamos por cima” (Fig. 25).

Mas,

“Os lenços não tinham só letras, tinham pássaros que levavam as cartas, uma chave que era a chave do coração, um barco que era onde tinha ido

o namorado para a guerra, um coração que era para dizer que tinha muitas saudades dele... não me lembro de mais (D.). (Fig. 26)



Figura 25 - Decalcando as letras das quadras



Figura 26 - Decorando o lenço dos namorados

A (Da.) tinha um problema

“Eu não sei desenhar muito bem um coração muito amoroso posso ir à biblioteca pesquisar nos livros de Viana ver como se desenha um coração que diga que a amo muito e que tenho saudades dela...”

E o (R.J.) tinha uma questão a fazer à educadora:

eu já escolhi a quadra para pôr no meu lenço. E eu pensei assim: tu escrevias a quadra no meu lenço e depois eu escrevia as letras por cima das tuas, mas com canetas de todas as cores! Pensei bem?

Passaram com as canetas de cores por cima das letras e depois desenharam o que queriam dizer à pessoa a quem iam dar o lenço. No final, com os trabalhos das crianças, foi elaborado um painel que iria ser colocado na exposição final do Projecto.

Tal como referimos no início do registo desta actividade, optámos por fazer um registo sequencial dos acontecimentos e principais vivências e experiências de aprendizagem e, posteriormente, fazer uma análise curricular e do processo de construção do conhecimento das crianças, mais global.

Considerámos que esta primeira saída ao contexto foi especialmente rica em experiências, descobertas e consolidação de algumas aprendizagens já adquiridas em contexto de sala de aula. Assim, por exemplo, as regras de segurança das saídas da

escola estavam bem interiorizadas e foram cumpridas sem qualquer hesitação, assim como as regras de convivência que tínhamos elaborado no início da ano foram “testadas”, quer na convivência entre pares, quer nos diálogos estabelecidos com as artesãs.

Ao nível da **Área de Formação Pessoal e Social**, competências como a segurança (pessoal e rodoviária), a convivência e o respeito pelo outro (saber ouvir o outro, esperar pela sua vez, saudar e agradecer), bem como a valorização do trabalho foram claramente desenvolvidas pelo grupo. É de referir, por exemplo, que pouco tempo depois de termos chegado ao ateliê de artesanato, as pessoas ali presentes revelavam estar surpreendidas pelo facto das crianças saberem o que queriam aprender e ver, assim como o facto de já saberem o nome de algumas pessoas e as tratavam respeitosamente pelo nome.

Ao nível do desenvolvimento social, considerámos ainda relevante a troca de conhecimentos estabelecidos entre o grupo e as artesãs, nomeadamente quando uma criança compara a mensagem do lenço dos namorados a um pictograma e explica à artesã o que é um pictograma.

Um outro aspecto relevante ao nível da formação pessoal refere-se ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, manifestamente presente no caso da Da. que, não sabendo desenhar um “coração amoroso”, recorreu à biblioteca para “pesquisar” como se dizia que “amava muito e tenho saudades dela. Para além da resolução do problema, esta situação demonstra de forma clara que a organização do ambiente da sala permitia e facilitava a pesquisa, bem como a autonomia e independência.

Relativamente à **Área da Expressão e Comunicação** – domínio da Expressão Plástica, o decalque e cópia das letras das quadras ou a decoração em tecido constituíram tarefas complexas, pois a técnica não era conhecida das crianças, tornando-se, assim, um desafio, acompanhado de dificuldades a ultrapassar. A este respeito, as OCEPE (ME, 1997, p. 61) referem que “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão”.

Ao nível desta mesma área de conteúdo, mas relativamente ao domínio da linguagem oral e escrita, consideramos que, nesta actividade, as crianças tiveram um relevante enriquecimento a nível de comunicação, linguagem e conhecimento do mundo, para além da parte emocional. Directamente relacionada com as regras de convivência e formação social, a linguagem utilizada pelas crianças, quer nas questões levantadas, quer na clareza e correcção da oralidade estiveram presentes em cada momento, quer com as artesãs quer com o motorista.

Dentro deste mesmo domínio, na sala foram concretizados e consolidados, de forma lúdica, alguns dos conhecimentos adquiridos, agora apresentados de uma forma curricular. Surgiram as cruzadinhas e as sopas de letras de que tanto gostam e tal como refere Mata (2008, p. 46) “uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar”.

Nas cruzadinhas, pretendia-se que as crianças descobrissem a letra igual em diferentes palavras e construíssem a sua própria configuração. Com as mesmas palavras, era possível encontrar diferentes configurações dado o número de letras iguais encontradas: lenços, letras, artesanato, desenhos, mensagem, pássaro, barco, coração, namorada, etc. Neste sentido, pretendíamos desenvolver competências de atenção visual e de “vocabulário visual”, ou seja, tal como refere Mata nos textos de Apoio para Educadores de Infância ”A *Descoberta da escrita*” “este reconhecimento visual diz respeito às palavras que a criança vai reconhecendo globalmente pelas suas características gerais ou mesmo pela identificação das letras que a constituem”. (2008, p. 83)

Por sua vez, na Sopa de Letras, pretendia-se, especialmente, o desenvolvimento da atenção visual, permitindo que a criança se fosse apercebendo de algumas das características da escrita, nomeadamente a sua linearidade, orientação e caracteres. (Mata, 2008).

Relativamente ao domínio da Matemática, vários conhecimentos foram mobilizados de forma integrada, desde a descoberta da localização da aldeia onde iam visitar a artesã, ao circuito da carrinha com as orientações dadas ao motorista pelas crianças, às formas geométricas dos lenços dos namorados, entre outros.

Ao nível da **Área do Conhecimento do Mundo**, a visita à artesã constituiu um momento do conhecimento do meio próximo. Tal como referem as OCEPE (ME, 1997, p. 79) “se o contexto imediato da educação pré-escolar é fonte de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo, este supõe também uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior, que é reflectido e organizado no jardim-de-infância”. E acrescentam

O conhecimento do Mundo deverá mobilizar e enriquecer os diferentes domínios de Expressão e Comunicação, nomeadamente a plástica (representação a duas ou três dimensões), a linguagem e a matemática; implica também o desenvolvimento de atitudes de relação com os outros, de cuidados consigo próprio, de respeito pelo ambiente e pela cultura que também se relacionam com a área de Formação Pessoal e Social (1997, pp. 83-84).

Em suma, podemos considerar que esta actividade foi, claramente integradora, articulando conteúdos e mobilizando saberes, capazes de construir novos conhecimentos nas crianças.

3.8. Terceira Actividade Integradora: “Como se vestem as diferentes lavradeiras?”

Cada criança vive as festas da Cidade de diferente maneira. Mas do que mais falam, é da maneira como as mães, as irmãs e elas mesmas se vestem nos dias de festa.

Fomos, então, descobrir quem são as lavradeiras de Viana, o que cantam e dançam, como andam vestidas, o que fazem, porque não se vestem todas das mesmas cores, porque é que umas usam saias às riscas e outras usam saias lisas, porque é que umas têm saias bordadas e outras não, para que umas usam algibeira e outras não. Estas e outras questões postas pelas crianças, foi o que nos levou a escolher esta sub-questão e organizar esta actividade integradora. Nela pretendemos desenvolver competências e um “saber em acção”, um saber que promove “o desenvolvimento integrado das capacidades e atitudes que viabiliza a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares dos alunos” (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, 2001, p. 9) e a educadora construiu este Mapa de Conteúdos. (Esquema 4)

Com estas fotografias as crianças foram-se apercebendo que as lavradeiras não se vestem todas da mesma cor, nem da mesma maneira e que diferem umas das outras em várias coisas.

- *Elas não são todas da mesma freguesia, pois não? (L.)*
- *Porque não se vestem a mesma maneira? (L1)*
- *Não sei mas podemos ir ver se os livros que temos na biblioteca dizem alguma coisa ou então quem tiver internet em casa, pode com os pais ir pesquisar e depois trazer para colarmos no nosso livro de pesquisas. (J.P.)*

Para sabermos tudo sobre os trajes de Viana devíamos visitar o Museu do Traje, e *“Temos que preparar a entrevista, saber o que queremos perguntar e ver, não é?”* (IR.C). No dia seguinte, apenas surgiram três pesquisas feitas em casa, mas as perguntas a fazer às “senhoras do Museu” eram imensas.

Tal como as OCEPE referem *“Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores”* (ME, 1997, p. 68).

Logo na entrada do museu as crianças ficaram admiradas ao verem tantas Lavradeiras, mas todas vestidas de vermelho, o que suscitou de imediato uma longa troca de saberes:

Aqui estão muitas lavradeiras mas não estão todas pois não? (J.P.)

Achas que não? (D.I.)

Não, faltam muitas com outros trajes. Eu e outros meninos fomos pesquisar na internet e vimos que havia em Viana as noivas e noivos, as mordomas, as lavradeiras vestidas de dó que quer dizer luto, as vestidas de verde que são de Geraz do Lima, as de azul que há em todas as freguesias, as de castanho e já não me lembro de mais. (J. P.)

Não te preocupes J., aqui no Museu temos essas todas e tu e os teus colegas vão velas e vão ver muitas mais coisas, agora vou-lhes mostrar as da cidade de Viana, as de Afife e as da Meadela de onde os meninos são – respondeu a responsável do Museu.

Continuando a sua explicação, mostrou-lhes as três lavradeiras, fazendo sempre referência às diferenças existentes entre elas: todas estas lavradeiras usam saias vermelhas mas são diferentes umas das outras; as de Viana têm a saia bordada às cores na barra e nas riscas, o avental são também bordados mas com padrões geométricos (Fig. 27); as da Meadela tem as saias com riscas tecidas com lã preta e a barra é preta só bordada a branco (Fig. 28); as de Afife tem as saias com barra azul ou preta sem ser bordada e com riscas paralelas, o avental é também às riscas e o lenço da cabeça é amarelo e o dos ombros é laranja (Fig. 29) enquanto que o das outras são vermelhos. As camisas são de linho, as de Viana e Meadela são bordadas a azul ou vermelho e as de Afife são bordadas a branco. As socas bordadas são as da Meadela e as lisas são de Viana e de Afife. As meias das lavradeiras de Viana e da Meadela são trabalhadas, as de Afife são lisas.



Figura 27 – Traje de Viana



Figura 28 – Traje da Meadela



Figura 29 – Traje de Afife

As crianças ouviram toda esta explicação com imensa atenção e eram elas próprias a encontrar as diferenças entre os trajes de umas e de outras lavradeiras.

A que está vestida de verde é de Geraz do Lima, esta tem um fato de trabalho.
(J.P)

Seguindo a visita daquele lindo Museu em que as crianças podiam questionar o que queriam, andar à vontade e ver o que mais lhes chamava a atenção, fomos convidados para ver um vídeo sobre o “linho” que era o tecido com que se fazem as camisas dos trajes. As crianças estiveram atentas e expectantes a verem as imagens e a ouvir a sua explicação.

Depois de observarem o vídeo continuamos a nossa visita ao museu.

Aqui estão as lavradeiras que queriam ver, as da freguesia de Geraz do Lima e as vestidas com fatos de trabalho.

“D. Isabel aquela lavradeira tem o traje de Dó ou de luto não é?” (L.)

“Aqui estão as outras lavradeiras que vimos nas nossas pesquisas, o Noivo, a Noiva e a Mordoma” (Mt).

“Cada vez gosto mais de ser de Viana, tem coisas bonitas e diferentes dos outros sítios, não é Da”? (F.)

“D.Isabel porque é que algumas lavradeiras usam muito ouro e outras não!” (R.)

“Porque umas estão vestidas com trajes de festa e outras com traje de trabalho. Grande parte delas trabalhavam nos campos e por isso não usavam muito ouro” respondeu, de forma clara a responsável do Museu.

Após o lanche havia uma surpresa. As crianças foram convidadas a colorirem uma lavradeira para posteriormente ser feito um móbil (como todas as escolas que tinham visitado o museu) que ia decorar a árvore de Natal do Museu o que motivou desde logo o grupo.

“Depois temos de vir ver as nossas Lavradeiras na árvore de Natal” (R.S.)

“Para o ano também quero ir vestida de Lavradeira nas festas da Senhora da Agonia.” (D.)

Junto da saída do Museu estavam expostas todos os utensílios necessários para preparar o linho, para depois ser trabalhado na confecção dos trajes de Viana. As crianças ficaram encantadas por os poder ver tão perto, até porque tinham acabado de ver no vídeo todos aqueles utensílios, e conseguiram reconhecer e nomear alguns desses utensílios como por exemplo o sarilho, o ripador e o tear: *“Este serve para pentear a planta que é o linho”(D.),“Olha este é um sarilho e este é um tear” (L.S.)*

Viram uma fotografia e a (D) disse *“Olha esta fotografia é do senhor de Santa Marta que a professora nos disse que bordava e fazia as socas dos trajes.”*

Chegados à escola, dirigimo-nos à sala de actividades e as crianças foram logo pegar numa folha de papel, nos lápis e canetas. Dada a espontaneidade e autonomia do grupo, a educadora perguntou “mas o que querem desenhar com tanta pressa?” ao que obteve algumas respostas:

“Temos que fazer o registo, para não nos esquecermos de nada. Se nós soubéssemos escrever era mais rápido, mas como ainda não sabemos, vamos desenhar e tu escreves o que nós dizemos.” (G.) (Fig. 30)

“É isso mesmo, nós dizemos o que desenhamos, a professora escreve e diz-nos o que escreveu, para vermos se nos enganámos.” (J. P.) (Fig. 31)



Figura 30 – Lavradeira de Viana e de Afife traje.



Figura 31 – Desenho das peças que compõe um de Viana

Tal como Mata refere “Em ambientes estimulantes, onde o educador consegue mobilizar estratégias e estímulos adequados, o interesse e curiosidade pela funcionalidade da linguagem escrita, vão surgir e desenvolver-se como reflexo das experimentações das crianças e da continuidade que o educador dá às suas iniciativas e curiosidade (2008, p.21).

O entusiasmo das crianças foi transmitido em casa e surgiram momentos de parceria e colaboração tendo as crianças como principais elementos de colaboração.

“Eu pedi à minha mãe que me empresta-se o meu traje para por na casinha das bonecas. Mas ela explicou-me que não podia, porque o meu traje era muito antigo e no caso de se estragar eu e ela íamos ficar muito tristes. Era verdade eu ia ficar mesmo muito triste. Mas a minha mãe foi comprar um lenço para eu trazer para a escola” (Mt.).

Que giro, eu também vou pedir à minha mãe outro lenço, porque um é pouquinho e podem ir para a casinha quatro meninos. (Ir. C.).

Assim, com o que as crianças trouxeram para a escola, com o que fizeram, assim com o que a educadora e outros agentes educativos emprestaram, a casinha das bonecas ficou enriquecida e com oportunidades de jogo simbólico verdadeiramente Minhoto. (Fig. 32)

“Agora só queremos estes trajes na casinha das bonecas, os outros podem ser guardados”. (R.S.)

As OCEPE referem que a colaboração entre a escola e as famílias é de enorme importância a vários níveis, pois “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME, 1997, p.45).



Figura 32 – Crianças brincam vestidas de lavradeiras.



Figura 33 – Crianças cantam e dançam constantemente

Por outro lado, na sala viviam-se todas as aprendizagens de diversas formas: as crianças a toda a hora cantavam e dançavam a canção sobre Viana. Faziam-no, em grupo ou individualmente, como uma actividade lúdica espontânea sem ser uma actividade orientada ou proposta pela educadora (Fig. 33).

Face a este entusiasmo e naturalidade, a educadora propôs ao grupo, convidar uma pessoa do Grupo Folclórico da Meadela para ensinar algumas danças típicas da Meadela ou de Viana. Todos acolheram muito bem a proposta e

queriam logo começar. Foi muito fácil porque a responsável por desse grupo disse-nos que ia ela própria ensinar as crianças a dançarem (Fig, 34). Após algumas sessões, as crianças quiseram mostrar aos pais e encarregados de educação, bem como a outros grupos de crianças a “sua” dança (Fig. 35).



Figura 34 – Ensaio de uma dança de Folclore



Figura 35 – Crianças a apresentar uma dança que da Meadela.

A este respeito, as OCEPE mencionam que:

A música pode construir uma oportunidade para as crianças dançarem. A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música. A dança pode também apelar para o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum. (ME, 1997, p.65)

Podemos afirmar que a matemática era a actividade preferida do grupo. Muito embora as noções matemáticas e o raciocínio lógico–matemático fosse diariamente trabalhado de forma integrada, o grande grupo decidiu que podia haver um dia para a matemática, tendo ficado decidido, por maioria, a 4ª Feira. Em algumas 4ª feiras construíram os seus próprios jogos, com materiais de desperdício, ou não, com ideias que traziam de casa de livros ou de revistas, ou ainda, de pesquisa na internet feitas com os pais. (Fig. 36 e 37)

Nesta perspectiva, Mendes e Delgado consideram que devem ser proporcionadas oportunidades de construções recorrendo a “materiais livres” pois, para além de valorizarem a curiosidade, criatividade e imaginação das crianças, contribuem “para

desenvolver destrezas que serão importantes para efectuarem futuras construções recorrendo a materiais de geometria. (2008, p.25)



Figura 36 – Padrões sobre as barras das saias das lavradeiras



Figura 37 – Colagem das bolas para concluir o dado correctamente

A observação atenta e pormenorizada das lavradeiras de Viana proporcionou a referência ao tipo de desenhos que compunham os aventais: tecidos com motivos repetidos, alternando ou cores, ou formas geométricas, ou ambas, formando padrões. A este respeito as OCEPE referem:

O desenvolvimento do raciocínio lógico supõe ainda a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacentes. Estes padrões podem ser repetitivos, como a sequência dos dias da semana, ou não repetitivos, como a sequência dos números naturais. Apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio. No dia da matemática as crianças que quiseram (que foram quase todas) pintaram um padrão feito por a educadora e depois inventaram outros (ME, 1997, p.74).

A época do Natal estava a chegar e a educadora questionou as crianças sobre o que queriam fazer para decorar a sala, os corredores da escola etc.

“Por mim não fazíamos nada de Natal para a sala, já temos decorações em casa, aqui ainda há coisas do nosso projecto que eu queria fazer para a sala”. (F)

“Podíamos fazer o presépio com a Maria, o José e o menino Jesus vestidos de minhotos”. (JP.)

“Nós podíamos fazer um desenho para ver se fica bem”. (L) (Fig. 38)

“Eu gostava que aqui na nossa sala houvesse móveis como o que fizemos no museu do traje, com Lavradeiras, Maneis, mas podíamos fazer também Noivas e Mordomas.” (F.) (Fig.39)



Figura 38 - Desenho de uma criança sobre o Presépio



Figura 39 - Desenho de uma criança sobre o Presépio

Frente a tantas ideias e sugestões reunimos em assembleia e fizeram-se votações: 1) quem queria decorar a sala com motivos de Natal, 2) quem queria fazer os móveis que a F. disse e 3) quem acha que devíamos fazer o presépio com as imagens vestidas de Minhotas.

Todos concordaram com o JP. (*“fazer o presépio com a Maria, o José e o menino Jesus vestidos de minhotas”*) e com a F. (*“móveis como o que fizemos no museu do traje, com Lavradeiras, Maneis, mas podíamos fazer também Noivas e Mordomas.”*) e ninguém quis fazer decorações específicas do Natal.

O grupo organizou-se e enquanto uns preparavam as imagens para o presépio outros pintavam e decoravam as imagens para o móbil.

Ao longo do desenvolvimento da tarefa foram surgindo dúvidas e sugestões:

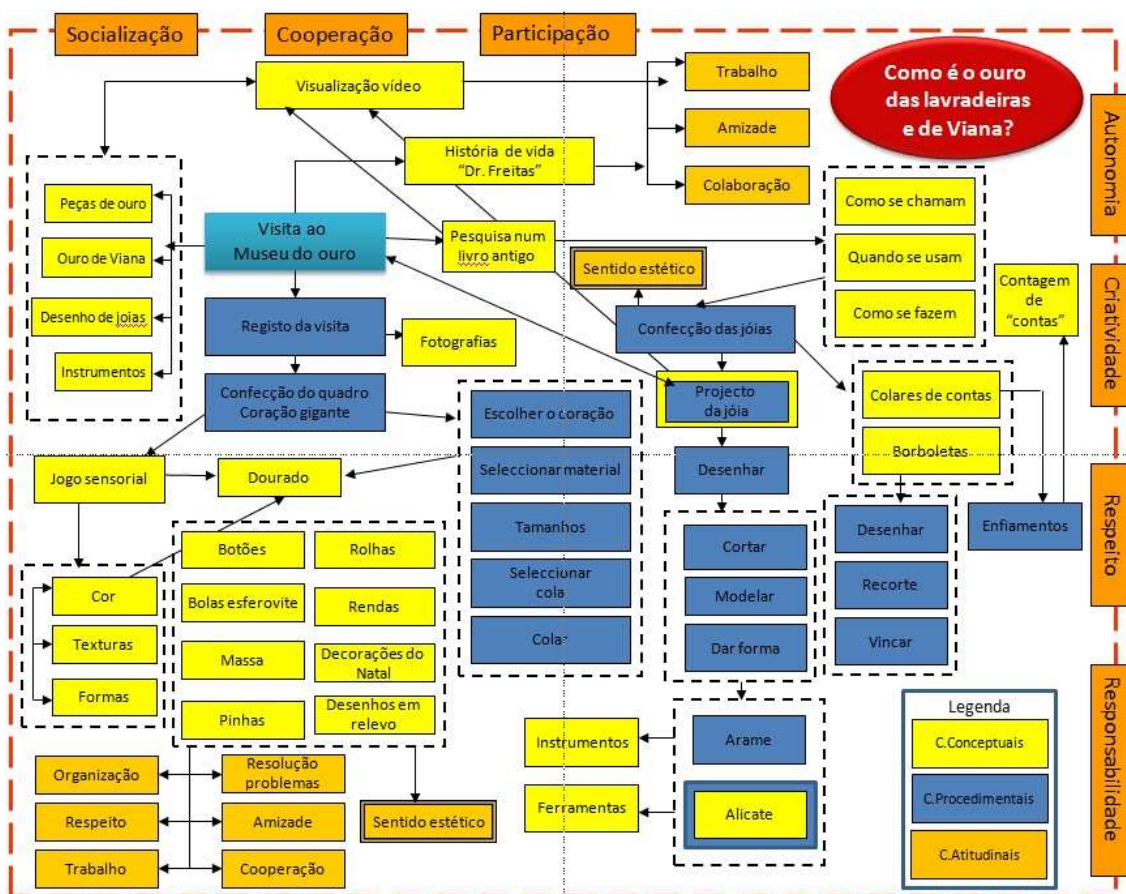
Nós devíamos pôr ouro nas noivas e na mordoma. As do museu também tinham posso fazê-los com canetas douradas? (Cr)

Mas os brincos não sei fazer, nem temos aqui nenhum livro com o ouro para pesquisar. (Lr)

3.9. A Quarta a Actividade Integradora: “Como é o ouro das lavradeiras de Viana?”

3.9.1. O Ouro e o Coração de Viana que Ama Todos os Povos

Como um dos aspectos pesquisados se relacionou com as lavradeiras debatemos com a presença de “ *muito ouro* ” (G) em algumas lavradeiras, o que nos levou a pesquisar o “Ouro e Jóias” e a construir este Mapa de conteúdo. (Esquema 5)



Esquema 5 - Mapa de Conteúdos da 4.ª sub-questão geradora

Mas como podíamos ficar a saber mais sobre o ouro de Viana para além da pesquisa em livros e na internet?

“Já fomos aos Museu do traje para aprendermos e vermos as lavradeiras, os trajes, como se fazia o linho, os instrumentos de trabalho e outras coisas muito bonitas, agora para o sabermos mais sobre o ouro devíamos ir ao Museu do Ouro” (D).

Começamos por ir ver ao mapa de Viana, em que rua ficava o Museu do Ouro e descobriram que ficava mesmo no centro da cidade, depois de ver o Museu podíamos ir ver mais coisas, como a Praça da República, a Câmara Municipal e a Igreja Matriz.

Quando o dia da visita chegou, era visível nos olhos das crianças a alegria que sentiam. Quando chegamos ao Museu do Ouro fomos recebidos por o Dr. Freitas que é o dono do Museu. As crianças cumprimentaram-no e explicaram-lhe o que estávamos a trabalhar no nosso PCI, o que já tínhamos visto, que visitas já tínhamos feitas e porque é que queríamos ir ver o Museu do Ouro.

O Dr. Freitas admirou-se da maneira como as crianças se dirigiram a ele e lhe explicaram o que queriam ver e saber. Começou por lhes contar uma pequena história, que era a história da sua vida. Foi então que o Dr. Freitas lhes explicou o que era o ouro, como se transformava para depois ser trabalhado, e para fazer aquelas peças que ele tinha no Museu e na Ourivesaria e que as pessoas usavam diariamente ou em dias de festas.

Mas *“o ouro é muito valioso”* (G) e, por isso, *“não se pode mexer, porque vale muito dinheiro”* (G), mas a explicação detalhada e envolvente do Dr. Freitas, suscitou nas crianças um enorme interesse e vontade em saber o nome das jóias e em fazê-las.

Explicou ao grupo que antes de se fazerem as jóias se deve fazer um projecto daquilo que se pretende fazer e mostrou-lhes alguns projectos que ele tinha feito, e outros mais antigos de jóias que tinha no Museu.

As crianças viram e ouviram tudo com imensa atenção e só no fim quando o Dr. Freitas lhes perguntou se tinham gostado, se lhe queriam fazer alguma pergunta, é que elas começaram a comentar a visita, as peças que tinham visto e a questioná-lo.

- *“todas estas jóias são tão bonitas que eu não sei escolher a que gosto mais”. “Não sei como as pessoas conseguem fazer coisas tão bonitas e com tanto trabalho”* (L.)
- *“não percebo como podiam os antigos fazer algumas jóias com aqueles instrumentos!”* (J.P.)
- *“Hoje aprendemos muito em vir aqui, agora quero ir para a escola ver se consigo fazer uma jóia parecida com uma destas, o pior é que não pode ser de ouro.”* (R.)

No registo da visita ao Museu do Ouro nada ficou por registar; o Dr. Feitas, as crianças a verem o ouro e até o alarme no tecto. As conversas na sala eram todas sobre o Museu e as suas maravilhas: “No museu havia muitas jóias e todas diferentes” (P.), e “eu sei o nome de algumas como, os brincos de rainha, os colares de contas, as custódias, os corações de Viana” (Da.). (Fig.40 e 41)



Figura 40 - Registo da visita ao Museu do Ouro



Figura 41 - O que mais gostei foram os Colares de Contas com as Borboletas

Tal como Sim-Sim, Silva, e Nunes referem:

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experimentais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. (ME, 2008, p.12).

A visita ao Museu do Ouro criou então novos desafios, novas aprendizagens, mas acima de tudo um olhar e uma sensibilidade diferente para algo que lhes era familiar.

Seguidamente, fomos “*pesquisar em livros como eram as peças de Viana porque todos queriam fazer um projecto e uma jóia*” (Mt.). “*Olha estes são os colares de contas*” D.. (Fig. 42)

Para que a criança seja capaz de falar e interagir com os outros é necessários que haja um ambiente capaz de a ouvir. Enquanto o José trabalhava as outras crianças conversavam e brincavam em diferentes actividades, de tal maneira que o J. não conseguia concentrar-se. Foi ao quadro e fez um desenho com uma porta, uma seta a apontar para uma casinha. Em seguida foi pedir à educadora para escrever por cima do

seu desenho “a casinha das bonecas vai fechar” (Fig. 44, p.94). Tal como se refere Castro e Rodrigues “a comunicação oral é um excelente meio de desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da organização reflexiva das ideias e dos vários tipos de raciocínio e é uma competência fundamental no desenvolvimento matemático das crianças, mas que se pode alargar para além da oralidade”. (2008, p. 33)



Figura 42 - Pesquisa num livro sobre o ouro de Viana.



Figura 43 - Observação de um projecto num vídeo.

Foi então que perante uma situação concreta mobilizou uma forma de escrita pertinente e ajustada.

Por sua vez, também podemos ler em “A Descoberta da escrita”

Nesta descrição podemos ver crianças envolvidas com a linguagem escrita: crianças que escrevem, embora nem sempre o saibam fazer convencionalmente, e crianças que lêem, embora também não o façam de um modo convencional. Estas crianças usam a linguagem escrita com propósitos e finalidades diversos, de modo contextualizado e cumprindo funções apropriadas, não só em contexto de jogo e brincadeira, mas também na resolução das suas tarefas do dia-a-dia (Mata: 2008, p. 13).

Tal como tinham observado no vídeo que o Dr. Freitas nos tinha oferecido, (Fig.43) deveriam elaborar um projecto, fazendo um desenho relativo à jóia que queriam fazer.

Mas como “*não podemos fazer em ouro porque é muito caro*” (J.), pensamos em assembleia de turma como o podíamos substituir. Depois de muito pensarem o D. disse “*Podíamos fazer com arame*”.

Contudo, outra questão se levantou: como partir o arame? Fomos então explorar as características do arame - cor, resistência, flexibilidade, ... - comparando-o com outros materiais (lã, fio de embrulho, papel e corda). Cortámos com tesouras os diferentes materiais, mas o arame não conseguimos “*porque o arame é mais resistente*” (R.S.).

“E também não temos os instrumentos para trabalhar o arame”; “*devíamos trazer de casa alicates, mas tem que ser pequeninos e de pontas*”. “*professora podes escrever no quadro um recado para os nossos pais e nós copiamos?*” (J.P). (Fig. 45)



Figura 44 - Código escrito adequado à situação, mas de modo não convencional



Figura 45 – Escrita de um recado - código de escrita de modo convencional

A Ir.C. contou em casa que os alicates eram para trabalhar o arame, mas a professora ainda não sabia que arame podia ser. Depois de muito pensarem a mãe lembrou-se que podia ser arame dourado.

“ podemos ir compra-lo e amanhã faço uma surpresa a todos os meninos e à professora.

Foi então possível, no dia seguinte, começarem a trabalhar o projecto e as jóias.

Após fazerem o desenho do projecto, deu-se início à elaboração das jóias: dobraram o arame em formato de brincos, decalcaram (desenharam sobre uma esponja) borboletas, fizeram enfiamentos com bolas de esferovite para os colares de contas, elaboraram os brincos de rainha e as borboletas para os colares através de picotagem e fizeram corações. A utilização de todos estes materiais e a delicadeza na sua

manipulação proporcionou diálogos e debates sobre a fragilidade da construção das peças de ouro.(Fig. 46 e 47)



Figura 46 – Projecto já elaborado e tentativa de concretização.



Figura 47 – Projectos já elaborado e as jóias construídas.

Não satisfeitos com todas as descobertas e aprendizagens já desenvolvidas, disseram

“mas nós queremos fazer um coração muito grande, muito grande, numa tela preta, como as placas a onde o Dr. Freitas tinha as jóias a no Museu”. (Mg)

Mas como?

“A professora arranja uma tela grande e nós arranjamos os materiais da cor do ouro, para fazer uma colagem, mas têm que ser muitos”(D.).

Como tinham terminado as Festas de Natal, sugeri que às crianças que trouxessem papéis, fitas, rendas ou outros materiais dourados que embrulhavam as prendas recebidas e que podiam ser reutilizados.

Iniciámos então a elaboração do “Coração Grande”. A educadora apenas *“arranjou a tela muito grande, pintada de preto”* como as crianças pediram e ajudou a contornar o coração já desenhado com um galão dourado (Fig. 48).

O grupo de crianças, de forma autónoma e organizada, separou e seleccionou os materiais que iriam utilizar. (Fig.49) A L. com uma carinha de preocupação disse *“ eu acho, que temos muitas coisas para colar, mas penso que não vão chegar, para um coração tão grande como o que nós queremos.* (Fig 50 e 51)



Figura 48 - Crianças reunidas em grupo a decidirem como vão fazer



Figura 49 - L. “eu acho que não chega”.

Tal como Diamond e Hopson referem “não é necessário dinheiro para se criar um ambiente que permita o crescimento de mentes maravilhosas. Só é necessária informação, imaginação, motivação e esforço” e acrescentam “quando o hábito de um envolvimento se instala e experiência se destaca, as mentes estimuladas se encarregam do restante de forma surpreendente e maravilhosa” (2000, p. 19).



Figura 50 - Pintura de rodinhas de rolha



Figura 51 - Pintura de massas

Na opinião da F., “*Ficava mais bonito se os materiais parecidos não ficassem uns perto dos outros*” e “*o melhor é colocá-los agora nas gotinhas do coração para sabermos como fica, antes de começarmos a colá-las serio*”...“*Vamos começar, nós queremos construir o coração*” (F). (Fig. 52 e 53)

Era importante para as crianças começarem a esta tarefa.

A elaboração do coração grande exigia uma certa organização do grupo, um planeamento e tomada de decisões, pois tratava-se de um trabalho de grupo. A OCEPE são claras quando referem que:

A interacção das crianças durante as actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração. (ME, 1997, p,62)



Figura 52 - A 1ª gota é colada por a com imenso cuidado e perfeição



Figura 53 - Colagem de botões

Também a utilização de materiais de diferentes texturas, vários tipos de papel, pano, lã, linhas, elementos da natureza, etc., são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão.

Simultaneamente, aperceberam-se e aprenderam que para colar diferentes materiais teriam de utilizar colas diferentes

“cola forte para as coisas mais leves, cola verde para colar as bolinhas de esferovite e cola quente para as coisas mais pesadas ou difícil de colar”, (Mt)

“A professora só deitava a cola quente no que queríamos colar e nós colávamos”, (Í.).

Com muito cuidado por parte de todas as crianças o coração foi ganhando forma. Todos os dias as crianças quando entravam na sala já tinham combinado quem colava primeiro e a seguir (Fig 54).

“Está a ficar mesmo bonito, todos os meninos estão a colar muito bem”. (L.) (Fig 55)

Quando o coração começou a ficar preenchido, as crianças começaram a contar em casa da maravilha estavam a fazer no jardim-de-infância e a convidar os pais para irem à sala ver.



Figura 54 - Enquanto uma criança cola a outra prepara o que quer colar



Figura 55 - Observa para confirmar como está a colar

Todas as crianças estavam maravilhadas com o seu trabalho (Fig 56 e 57). Foi um trabalho em que todas colaboraram, se empenharam para que no final o coração fosse apreciado e valorizado por todos.



Figura 56 - Preenchimento dos espaços, cuidado, a delicadeza



Figura 57 – Já tem os espaços todos preenchidos

Mas que nome lhe vamos dar? Questionou a educadora, enquanto todo o grupo observava o Coração depois de concluído.

Vários nomes lhe foram atribuídos mas o mais votado entre todos foi “*O coração de Viana que Ama Todos os Povos*” (Fig. 58)



Figura 58 - Coração de Viana - Que Ama todos os povos

Mendes e Delgado referem-se ao papel do educador como sendo fundamental no processo de ensino e de aprendizagem:

importa referir que o educador tem, neste processo [construção da aprendizagem], um papel fundamental, não só pelas características das tarefas que propõe, mas, também, pelo tipo de interacções que estabelece com as crianças durante a sua realização. Deve incentivá-las a verbalizarem as suas acções e colocar-lhes questões que as ajudem a explicar o que vão observando nas suas experiências e a relacioná-las com outras. Também as interacções que se estabelecem entre as crianças são importantes neste processo. Por exemplo, a realização de tarefas em pequenos grupos pode aumentar a necessidade de verbalização e explicação das acções de cada uma das crianças (2008, p. 13).

Em suma

Ao longo de todo este projecto e das actividades integradoras desenvolvidas, importa salientar que, para além de todas as aprendizagens realizadas e de todas as

experiências vividas, todas e cada uma as crianças adquiriram uma sensibilidade e um sentido cultural mais forte, mais próximo e mais compreensível. Tal não teria sido possível se não tivesse sido dada oportunidade de “pensarem”, de resolverem e ultrapassarem problemas, de serem autónomos, responsáveis e críticos.

Todo este trabalho, não poderia ficar apenas e só dentro da sala de actividades, mas teria de ser partilhado com todos os que nos ajudaram, directa e indirectamente, desde os pais e encarregados de educação, a agentes do meio mais próximo, mas também ultrapassando os limites da freguesia, procurando uma visão de mundo mais alargada. Neste sentido, é necessário referir como foi desenvolvido todo este processo de comunicação e de partilha com a comunidade educativa.

3.10. Como partilhamos o nosso projecto

Pretendia-se, desde o início do projecto que este fosse aberto, dinâmico e partilhado, pois consideramos que estes aspectos se tornariam ferramentas fundamentais ao fortalecimento da dinâmica interna do mesmo projecto. Neste sentido, logo no início o projecto foi divulgado aos pais e encarregados de educação das crianças do grupo que nele vão participar pedindo-lhes também a sua colaboração. Ao longo do projecto a divulgação à comunidade educativa e a outros parceiros significativos foi sendo estabelecida, mediante as temáticas a explorar e no final foi organizada uma exposição aberta ao público, mas também, tal como já referimos, com convites intencionalmente planeados pelas crianças.

Dada a especificidade de cada um das grandes iniciativas de divulgação à comunidade educativa, apresentaremos cada uma separadamente, permitindo-nos fazer uma descrição da abrangência dessas mesmas iniciativas.

3.11. Participação nas actividades do projecto na sala

Na primeira reunião com os pais e encarregados de educação, no início do ano lectivo, foi apresentado o Projecto Curricular de Turma e explicitada a sua pertinência para o grupo em questão.

Pensamos que a articulação com a família é fundamental, e também preconizada nas OCEPE (ME, 1997), permitindo um acompanhamento e uma continuidade educativa coerente e articulada. Neste sentido, desde início os pais foram incentivados a

colaborarem e a estarem presentes nas actividades da sala/grupo, conforme as suas disponibilidades.

A presença dos pais, de outros familiares e de cidadãos da comunidade, quer por iniciativa pessoal quer por pedido do grupo para colaborarem especificamente numa determinada tarefa foi registada, quer por fotografias (como já tivemos oportunidade de referir) quer por testemunhos escritos. Contudo, foram organizados dois livros de colaboração e partilha com os pais: um pretendia recolher os testemunhos dos pais aquando da sua estadia na sala de actividades, o que sentiram e como participaram nas horas que estiveram presentes na sala de actividades dos seus filhos: o outro pretendia recolher elementos que nos indicassem a importância deste projecto na vida das crianças, o que elas contavam em casa e o que melhorou tanto a nível de linguagem, comportamento, entre outros aspectos. Com estes registos pretendíamos averiguar o grau de envolvimento das crianças e suas famílias no projecto e em todo o processo de construção de conhecimentos daí decorrente.

Neles podemos ler o entusiasmo e espanto com que alguns destes agentes educativos se envolviam nas tarefas ou na dinâmica da sala, escrevendo:

“Gostei muito do meu dia! Foi uma experiência única estar com as pequenas ‘Marias’ e os pequenos ‘Maneis’ da sala 3. Sendo o meu primeiro contacto directo com o ambiente pré-escolar (dentro da sala), foi muito interessante ver as actividades que os meninos estão a desenvolver” (Y.C.). (Fig.59)



Figura 59 - A Mãe da Ir. participa numa actividade de colagem



Figura 60 - A Mãe do G. conversa com as crianças acerca da maquete

“Uma tarde fantástica!... Assim posso definir a minha passagem pela sala da Prof. Conceição, onde o meu filho e todos os coleguinhos diariamente se encontram, num ambiente acolhedor, estimulante e cheio de ideias.” (C. P.). (Fig. 60)

“Uma experiência surpreendente! (...) foi um prazer participar e respirar a alegria sentida na sala 3. Agradeço a oportunidade de contribuir no desenvolvimento do projecto e fico à vossa disposição para outras oportunidades.” (D. O.) (Fig. 61)



Figura 61 - A Mãe da Ir.C. ajuda na elaboração do fogo de artifício



Figura 62 - A Mãe do G. brinca às lavradeiras na casinha das bonecas

“Uma tarde diferente! Há muito tempo que esperava por este momento. (...) em tão pouco tempo da minha presença na sala, deu para perceber todo o sucesso das dinâmicas e metodologias de trabalho utilizadas.” (G.) (Fig.62)

“Quando precisaram de ajuda para montar o palmito, ofereci-me para ajudar, e não podia ter sido melhor.” (L.) (Fig.63)



Figura 63 - A Mãe da Lt colabora na montagem do palmito



Figura 64 - Mãe da M e da M Ajudou da elaboração de barcos

“Hoje de manhã fui à escola das minhas filhas e passei a manhã com a turma, na sala de aula. Foi uma experiência muito interessante.”(M. M.) (Fig.64)

“Um dia especial de regresso à escola!!! (...) Considero extremamente importante para a escola e as famílias das crianças que seja incentivada e promovida esta ligação entre as duas partes. Sinto-me privilegiada por ter tido a oportunidade de participar. Se me for permitido não tenham dúvida que repetirei. Nós adultos e pais temos muito a aprender com as crianças!!!..”. (L.).

“Essa peça era uma tela preta grande com um coração de Viana no centro, levemente traçado a lápis. Nesta 1ª fase, as crianças decidiram os materiais e os seus respectivos lugares na colagem. Não pude deixar de reparar na autonomia e na sensibilidade face à escolha entre os diversos materiais que havia para usar, e também na emoção e empenho com que encaravam o projecto. Por fim, só posso referir que, eu próprio fiquei surpreendido como poderá ser importante para a vida futura destas, todas as aprendizagens relevantes e significativas vividas nesta sala de Jardim de Infância”. (D.) (Fig. 65)



Figura 65 - Amigo das crianças

3.12. Exposição aberta à comunidade

Outra forma de partilhar o nosso projecto com a comunidade prendeu-se com a realização de uma exposição final dos trabalhos das crianças e paralelamente de todos os registos efectuados ao longo de meses de trabalho. Tal com já foi mencionado, para esta exposição apontamos como exemplos: a maquete, o fogo-de-artifício, os lenços dos namorados, o Manel e a Maria, os trajes, os bordados, as peças de ouro e o coração construídas pelas crianças, as fotografias ilustrativas das visitas e de diversos momentos do processo vivenciado. Esta exposição foi dada a conhecer através de convites a todas as pessoas que colaboraram no projecto, ao agrupamento a que pertencemos, a outros agrupamentos e a todas as pessoas que as crianças quiseram convidar.

O entusiasmo das crianças era enorme e não paravam de dizer “*temos que fazer os convites*”, “*temos que fazer os convites*”.

Mas tinham de pensar como:

“Como fizemos o postal de natal, só que o nosso desenho tem que ser sobre os nossos trabalhos que fizemos para a exposição”.(M.)

“Só que não pode ser muito grandes senão os envelopes, tem que ser maiores ainda. (J.P.)

As crianças escolheram a cor da cartolina e cada uma desenhou o que queria. Como era necessário fazer convites para pessoas que não eram seus familiares (agrupamento, pessoas que colaboraram no projecto, escolas entre outros) cada criança depois fez os convites que quis para as pessoas da sua família e amigos. (Fig. 66 e 67)



Figura 66 - Brincos de Rainha desenhados pelas crianças



Figura 67 - Vários convites elaborados por as crianças dos grupos

Para além da elaboração dos convites, era necessário pensar como entregá-lo. Daí surgiu uma outra tarefa: a construção dos envelopes (Fig. 68) e dos selos.(Fig. 69) Mendes e Delgado referem que “(...) efectuar dobragens [envelopes] e observar a forma obtida, criar “novas” figuras a partir de outras e descrever o que acabou de construir, são exemplos de actividades que promovem o desenvolvimento de capacidades de visualização” (2008, p. 12).



Figura 68 - Dobragem do recorte.



Figura 69 - Fazerem o selo

Depois desta tarefa acabada, era necessário pensarmos no que íamos expor e aonde.

“Eu acho que não vai ser difícil porque nós fizemos muitas coisas bonitas e bem feitas”.(M.)

“Temos a maquete, o palmito, muito trabalho de ouro e das lavradeiras, os lenços dos namorados, não me lembro agora de mais nada.” (J. P.)

“Também fizemos o Manel e a Maria e os mobiles com as lavradeiras, mordomas e noivos”. (Í. C.)

“Podemos fazer a exposição na entrada, para todas as pessoas verem. Temos que tirar muita coisa, mas vamos por lá os nossos trabalhos”. (D.)

“Não vai custar quase nada porque nós temos tudo exposto aqui na sala e é só levar para lá”. (M.)

“Onde vamos por as nossas jóias? Aqui estão no placar e na entrada?” (L.)

“Nós ajudamos todos”. (L.)

“Podemos ir agora à entrada para pensarmos melhor onde vamos por os trabalhos e o que temos que tirar.” (C.) (Fig. 70 e 71)

Depois do espaço quase vazio foi mais fácil para as crianças imaginarem onde podíamos colocar os diversos trabalhos que tínhamos. Tal como nos refere Silva “os conceitos lógico-matemáticos não se esgotam aqui; São especialmente relevantes os conceitos espaço-temporais que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança na medida em que lhe permitem orientar-se no espaço e no tempo” (2008, p.18).



Figura 70 - Tirar os cadeirões.



Figura 71 - Arrumar os vaso.

Pensamos em conjunto como devíamos expor os trabalhos e a decisão foi tomada por votação. Então ficou decidido que

“Devíamos começar por pôr na parede o nome do nosso projecto e depois as fotografias que nós trouxemos sobre Viana, as festas e os monumentos”. (R.S.)

“Depois a maquete que era para ver onde era Viana”(R.J.)

“Ali o Palmito” (M.)

Assim todas as crianças foram dando as suas opiniões, até que chegaram à conclusão que não ia caber tudo *“Mas temos que por o principal”* (F). (Fig. 72 e 73)

A montagem não foi fácil até porque as opiniões eram muitas, tivemos que dividir o grupo e a partir daí foi muito mais rápido e mais fácil.



Figura 72 - Presépio com as imagens vestidas de Minhotas



Figura 73 - O Coração de Viana e jóias

Nesta exposição podemos demonstrar que em todo este projecto foram postas em prática diversas estratégias lúdicas significativas no contexto que se estava a trabalhar. A educadora e o grupo recriaram o espaço e procuraram de uma forma criativa e organizada mostrar a todos quantos visitaram a nossa exposição que é possível desenvolver um projecto curricular integrado no jardim-de-infância.

No dia e na hora em que estava prevista a abertura da exposição tudo estava pronto, a apresentadora vestida de lavradeira e o apresentador vestido de minhoto e todas as outras crianças expectantes e ansiosas por verem quem eram as primeiras pessoas a aparecerem.

Todos quantos nos visitaram e ouviram as explicações das crianças manifestaram o seu agrado, de forma muito especial o dono do Museu do Ouro, por crianças tão pequeninas terem trabalhado com tanto entusiasmo, tanto orgulho e saberem tão bem explicar cada passo que tiveram que dar para construírem e elaborarem todos aqueles trabalhos.

As crianças das escolas que foram ver a exposição mandaram-nos trabalhos e comentários feitos por elas relacionados com o que vivenciaram naqueles momentos e varias turmas foram visitar a exposição por mais de uma vez a pedido das crianças.

Para todas as crianças deste grupo foi muito gratificante ver no seu Jardim de Infância as pessoas que nos tinham recebido nas nossas visitas e muitos, muitos familiares e amigos.

Poucos dias depois, ainda se notava nas crianças cansaço de tanta excitação, fomos convidados para participar com o nosso projecto num Congresso em Braga.

Quando receberam o convite o (J. P.) disse,

“temos de ir, nós vamos ficar famosos”

Mas como vamos? (L.)

Temos que ir de carrinha porque Braga é muito longe. (R.J.)

3.13. Participação no II Congresso Internacional Escolar

O nosso “*Coração grande*” ultrapassou o contexto mais próximo e esteve presente no *II Congresso Internacional Escolar: Recursos Naturais, Sustentabilidade e Humanidade*, organizado pelo Agrupamento de Escolas de Lamações, Braga, em Maio (anexo 1). Neste evento, o grupo apresentou uma comunicação intitulada “*O Coração que ama todos os povos*”, integrada no painel “*A visão da Juventude sobre a sua cidade*”. As crianças com a ajuda da educadora construíram um PowerPoint com fotografias e trabalhos elaborados pelo grupo (Fig. 74), concretizando e valorizando todo o trabalho, criatividade e inovação, mas simultaneamente as preocupações ambientais associadas a esta actividade. Para esta visita e participação no Congresso de Braga, todas as crianças do grupo se vestiram com trajes regionais e duas crianças – uma menina e um menino – fizeram a sua apresentação. (Fig. 75)



Figura 74 - Apresentação do PPT no II Congresso Internacional Escolar



Figura 75 - A participação dos pais no Congresso Internacional Escolar

Muito embora a apresentação da comunicação oral do Jardim de Infância estivesse programada para uma manhã de um dia de semana, dia de trabalho para os pais, pudemos contar com a presença de muitos pais que, por iniciativa própria e orgulhosos se deslocaram ao evento para observarem a actuação dos seus próprios filhos (Fig.76).

No final da apresentação, as crianças cantaram a sua canção preferida “Santa Luzia” e dançaram duas vezes dados os aplausos. A participação no congresso foi divulgada no Jornal Correio do Minho (anexo 5)



Figura 76 - Apresentação da dança no Congresso

No final da apresentação da comunicação, e como parte integrante do Congresso, dirigimo-nos ao Museu D. Diogo de Sousa, juntamente com os pais presentes, onde estava exposto o coração que as crianças tinham elaborado juntamente com um poster de outro coração em prata que foi desenhado por o Dr. Freiras, dono do Museu do Ouro, com inspiração no das crianças (Fig. 77 e 78).



Figura 77 - Coração de Viana que Ama Todos os Povos



Figura 78 - Coração em Prata

Ainda no âmbito da divulgação do projecto à comunidade, é de referir que foram vários os convites e participações em eventos, nomeadamente:

- Oferta de um poster com o coração de Viana que Ama Todos os Povos e de um coração em prata inspirado no trabalho das crianças, ao *Museum of Nature and Culture*, do Canadá (ver anexo 2).
- Participação num programa da RTP1 sobre o Ouro de Viana em que as crianças foram interrogadas sobre o motivo que as levou a gostar tanto desta temática.
- Por três vezes foram publicados artigos sobre a elaboração do Coração de Viana por crianças deste grupo (anexos 2, 3 e 4).
- Artigo publicado na revista dos joalheiros sobre o projecto que tínhamos desenvolvido (anexo 5).
- Participação numa Exposição do Hotel Axis com os trabalhos feitos por as crianças o “Coração e as Joias”
- Participação na Exposição no Liceu S. Maria Maior, sobre Viana. Foi exposto o Coração.

Por fim, no final do ano lectivo, e por decisão das crianças o “Coração de Viana que Ama Todos os Povos” foi doado, com as suas assinaturas, ao Museu do Ouro, onde actualmente se encontra em exposição, juntamente com fotografias das crianças a construí-lo.

3.14. Como avaliamos o nosso projecto

Sendo a educação básica o "passaporte para a vida" e apoiada pelos quatro pilares – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors *et al.*, 1996) – a construção e desenvolvimento deste PCI sustentou-se nestes pilares tornando-os centrais da nossa acção pedagógica e do nosso desenvolvimento profissional.

A Educação Pré-escolar tem, hoje, uma grande visibilidade ao nível das políticas educativas, pela responsabilidade que assume no desenvolvimento competências de cidadania e da identidade individual e colectiva das crianças que dela beneficiam. o PCI tem explicitado as nossas prioridades da acção, bem como os princípios educativos preponderantes, tendo presente estas preocupações e como guia as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (ME, 1997).

O Projecto Curricular de Turma, na sua qualidade de projecto integrado e centrado na descoberta de “ Porque é mágica a nossa cidade?” foi, ao longo do tempo, um caminho a percorrer, sofrendo alterações e reconstruções, mediante a participação activa das crianças e a colaboração das famílias, para além de outros agentes da comunidade que se envolveram também de forma relevante em todo o processo formativo. A educadora, no seu papel de gestora curricular e mediadora do processo de aprendizagem assegurou a coerência do Projecto, articulando de forma organizada, as sugestões das crianças, tendo em conta que o processo respeitasse o desenvolvimento de cada uma das crianças assim como os seus interesses, as suas motivações.

Partindo dos *conhecimentos prévios* de cada aluno, realizaram-se actividades centradas na pesquisa e na resolução de problemas que criaram, na terminologia de Piaget, *conflitos cognitivos* e *mudanças nos esquemas* de conhecimento, modificando-os e levando a uma *aprendizagem activa e intensa*. O entusiasmo das crianças foi, desde o início, notório. Muitas vezes, rejeitavam o tempo do recreio porque consideravam que o trabalho que estavam a realizar na sala era mais estimulante. É ainda de realçar que foram as crianças que criaram o incentivo para que as famílias participassem activamente no projecto quer através do desenvolvimento de actividades de pesquisa que contribuiriam para o enriquecimento de algumas acções, quer através da cedência de documentos e materiais diversos, quer pela partilha das suas histórias de vida.

Os pais, avaliam de forma muito positiva a pertinência do tema. Assim se manifestaram:

-“*Em relação ao Projecto Curricular de Turma, o tema escolhido “Viana do Castelo” despertou interesse e cativou-a desde o primeiro momento.*

(mãe da Ir.);

- “*Na minha opinião o Projecto Curricular de Turma foi bem escolhido e está a ser muito bem conseguido. (...) Como a minha área profissional é muito diferente, e esta foi a primeira oportunidade de contactar directamente com o ambiente pré-escolar, posso dizer que fiquei encantada*” (mãe R.J.).

Mas, simultaneamente demonstraram algum receio por considerarem a complexidade do projecto: registando a

- “Ao saber do projecto curricular da sala 3 pensei que fosse um pouco difícil captar a atenção de crianças de 4 e 5 anos, porque o tema consistia em pesquisar um pouco e tornava-se cansativo; mas a D. Conceição conseguiu que este projecto fosse maravilhoso (mãe Lt.)

É de notar que a complexidade do projecto permitiu partir dos *conhecimentos prévios das crianças* (Miras, 2001) e, gradualmente, aprofundar esse conhecimento no espaço da *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 1979; Orunbia 2001), de forma a que todas e cada uma das crianças sentissem o sucesso, reconhecessem as suas possibilidades e progressos, facilitando a construção da sua auto-estima e auto-confiança (ME, 1997). Quando a D. disse “*Eu não sei desenhar muito bem um coração muito amoroso, mas posso ir à biblioteca pesquisar nos livros de Viana ver, como se desenhava um coração que diga que a amava muito e que tenho saudades dela...*” explicita as suas dificuldades e a sua capacidade de resolução de problemas, mas também a incorporação da pesquisa como meio para resolver essas dificuldades. Por outro lado, este processo activo da criança permitiu, a partir dos conhecimentos prévios, a construção de novos conhecimentos, permitindo modificar, enriquecer e diversificar os seus esquemas, e a aprender a aprender (Coll, *et al.*, 2001) . A título de exemplo, a D. refere “*eu sei o nome de algumas como, os brincos de rainha, os colares de contas, as custódias, os corações de Viana*”, e com a visita ao museu, com a explicação dada sobre o valor das jóias e a sua construção, quer nos nossos dias quer antigamente, e a visualização do vídeo, permitiram o alargamento do seu conhecimento.

As OCEPE (ME, 1997) alertam para a necessidade de um processo pedagógico intencional e sistemático, compreendendo os processos de planificação e avaliação da acção educativa. O currículo na educação de infância inclui tudo o que ocorre no contexto educativo, quer ao nível da organização do ambiente educativo, quer ao nível do desenvolvimento do processo, ou seja, compreende as oportunidades para a aprendizagem de conceitos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitudes de forma integrada através de experiências educativas, significativas, diferenciadas e intencionalmente planificadas. Inclui, ainda, os meios através dos quais se promovem essas oportunidades e avaliam os processos desenvolvimento de seus alunos. Partindo deste pressuposto, a construção, desenvolvimento e avaliação do PCT/PCI é um processo complexo, exigindo critérios de articulação (vertical, horizontal e lateral) e flexibilidade, estruturados em actividades de aprendizagem, que se sustentam em

descobertas sucessivas que as crianças fazem sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo que as rodeia.

Nesta perspectiva, o papel do educador deixa de ser um papel principal, passando a ser o mediador e facilitador das experiências de aprendizagem. O papel fundamental do educador centra-se na criação de oportunidades e de experiências em que todas e cada uma das crianças tinha a necessidade de pensar, de resolver os seus próprios problemas e de os tentar ultrapassar, pois só assim, podemos pensar em termos de desenvolvimento de competências, em autonomia, em espírito crítico, em criatividade. Aliás, tal como tivemos oportunidade de referir aquando da caracterização do grupo, foram identificadas áreas prioritárias de desenvolvimento, nomeadamente em termos de autonomia, de cumprimento de regras, de respeito e de valorização dos outros. Estas preocupações, explicitamente expressas no PCT/PCI, vem ao encontro da ecologia da sala de aula e do desenvolvimento de competências, possibilitando que, a criança aprenda agindo, aprenda descobrindo, aprenda vivendo. A autonomia que o grupo conquistou no uso dos materiais da sala, da organização das rotinas/tarefas, bem como as regras da sala tornou-se uma realidade, ausente no início do ano lectivo, e muito registada pelos pais:

“Quando começaram a desenvolver as suas rotinas, completamente interiorizadas, de um modo tão natural e responsável... estavam empenhados em demonstrar a sua elevada capacidade de gestão autónoma dos afazeres diários, apenas com a ajuda dos colegas e uma orientação subtil da Educadora no sentido de chegarem onde pretendia (mãe da L.).

A mãe de outra criança refere de forma clara:

“Começa o momento do trabalho e após organização das tarefas, os pequenos autonomamente se organizam em grupos e começam a realizar os seus trabalhos”

E acrescenta:

“Foi espantoso quando a Educadora me confia que estava a achar muito estranho eles neste dia ainda não terem colocado a famosa música “Santa Luzia”, pois todos os dias pedem para a ouvir. Incrível, que

poucos momentos depois, um grupinho de meninos pedem para vestir os trajes minhotos e colocar a música. Com imensa alegria e entusiasmo cantam e dançam. Fiquei estupefacta!” (mãe do G.).

Vislumbra-se aqui a noção da associação entre os elementos música-traje, ou seja, de forma autónoma e independente, as crianças antes de colocarem a música, seguiam as tradições, vestiam-se como sempre viram nas suas participações nas festas, e nas pesquisas que fizeram.

Os testemunhos dos pais, quanto às competências das crianças, ao nível da autonomia e da resolução de problemas, tornaram-se presentes também no livro do que as crianças contam em casa, como por exemplo:

“É notável a melhoria da sua autonomia e das responsabilidades, pois já se veste sozinha e sabe comer com os talheres e até já põe a mesa, lava os dentes, arruma os seus brinquedos e é ela que afia os seus lápis, entre outros” (Mãe Ír.);

“A Lt este ano desenvolveu a sua linguagem e autonomia. Quando tem um problema diz: “tenho de resolver o meu problema, não é mãe? É assim que a Conceição diz.” (mãe da Lt).

Este registo da mãe da Lt. faz transparecer o “*saber em uso*” referido por (Roldão, 2006, p. 20)

A título de exemplo, como não sabíamos fazer os palmitos de Viana, mas “*a mãe da... sabe e podia vir ensinar*”, pedimos-lhe e então, aprendemos não só a fazer as flores, a dobrar o papel, a montar o palmito, mas também aproveitamos e construímos o quadro dos aniversários das crianças. Estávamos face a um problema: há 12 meses no ano e apenas tínhamos 5 cores de papel metalizado para construir o palmito. O que fazer? As crianças sugeriram a construção de cada flor com 2 cores diferentes, correspondente a cada mês do ano. Mas, mesmo assim, não chegavam! Como resolver? Depois de ultrapassado o problema, construíram a sua legenda, fazendo a correspondência entre o mês do ano, o dia do mês e escrevendo o nome de cada criança.

Em cada actividade integradora pretendemos criar um ambiente estimulante e significativo contribuindo para a igualdade de oportunidades e do sucesso de cada um (ME, 1997). Um aspecto muito valorizado nas OCEPE (ME, 1997) é a organização do

ambiente educativo, nomeadamente, no que respeita à organização do espaço, do tempo e à adequação espaço/tempo. Neste sentido, a mãe do G. regista

“A sala está repleta de tarefas muito bem conseguidas e em cada canto se vê o fruto de um projecto ambicioso, muito interessante e de grande interesse cultural e artístico. Senti os pequenos a viverem muito intensamente todo o projecto, e neste dia vivem ansiosamente o dia da exposição dos seus trabalhos”.

Ao longo de todo o projecto as crianças foram construindo as suas obras, foram pensando onde e como iriam colocá-las na sala, tendo sempre presente que a diversidade e rotatividade de materiais suscitariam maior desejo e curiosidade em saber, criando novas oportunidades de criar e concretizar os seus pensamentos acções e emoções. Pretendíamos que cada material tivesse uma utilidade e que as crianças fossem sugerindo e colaborando na construção do próprio espaço da sala. Contudo, dada a envolvimento das crianças em todas as actividades integradoras e a planificação de uma exposição final com todos os trabalhos realizados, nem sempre foi fácil para o grupo saber decidir que materiais deveriam deixar de estar expostos dando lugar a outros. Consideramos, porém, que esta dificuldade foi também um factor de aprendizagem, de interacção, de tolerância, de aceitação da opinião do outro, e, consequentemente, de desenvolvimento pessoal e social.

Envolvemo-nos com a comunidade, procuramos conhecer e valorizar todos os elementos relevantes ou conhecidos na comunidade relacionados com o nosso projecto. Estas preocupações com o meio onde a criança cresce e se desenvolve são parte integrante das teorias ecológicas (Bronfenbrenner, 1987) e humanistas (Guenther, 1997), na medida em que consideram que o meio influencia o desenvolvimento da criança e da sua personalidade, mas simultaneamente, a acção da criança sobre o meio também o modifica, estabelecendo-se, assim uma rede de relações e interacções entre si.

Ao nível da socialização um dos aspectos mencionados pelos pais foi a *Participação dos pais num dia de aula com a turma* (mãe Mr. e Mg.) referindo:

“Apreciei como as crianças reagiram positivamente à minha presença e entusiasmadas mostravam com orgulho os seus trabalhos, os seus “cantinho”, solicitando mesmo a minha participação para a

concretização de uma tarefa a expor “a maquete”. Foram momentos curtos que deixaram um sabor muito especial” (mãe do G.).

“Percebi que ao contrário do que eu pensava a minha presença dentro da sala não os intimidava de forma alguma e muito antes pelo contrário...” (mãe da L.).

Esta abertura e convivência social gratificante é registada por uma mãe que refere *“foi desde logo muito agradável constatar a simpatia e o à vontade com que as crianças me receberam”*, mas acrescenta

“Quando lhes foi proposto fazer um trabalho escrito tive oportunidade de os ajudar a ultrapassar as naturais dificuldades que eventualmente iam surgindo, constatando por um lado a facilidade com que apreendem as coisas e por outro lado o empenho que exigem aos adultos para responder às suas constantes solicitações. Foi muito gratificante” (mãe da L.).

Esta exigência e curiosidade natural das crianças, a que uma mãe caracteriza como um grupo de *“mafarricos” cheios de energia*” (mãe do G.), suscitaram também algumas angústias e medos nos pais, como por exemplo *“estava nervosa e ansiosa pela reacção do grupo, já que captar a atenção de 25 crianças de 4/5 anos não é tarefa fácil”* (mãe da Mr e Mg).

Todavia, o grupo era conhecedor e cumpridor das suas tarefas e das regras que eles próprios organizaram para o bom funcionamento do grupo. Neste aspecto, consideramos que houve um relevante processo de aprendizagem em que as crianças tomavam parte activa da organização e da dinâmica do dia, responsabilizando-os pelo seu cumprimento. O cumprimento das regras é assumido pelo grupo sem qualquer dificuldade ou rejeição. Aquando das visitas de participação dos pais nas tarefas da sala, o pai de uma das crianças refere;

“De seguida acompanhei-os ao pequeno-almoço no qual infringi uma regra, por desconhecimento da mesma. Apercebi-me de tal porque aqueles olhinhos, inocentes e comprometidos, denunciavam que ali havia gato, mas não se descoseram e seguiram em frente, pois era um adulto que lhes dizia para fazer o que não era permitido... foi giro!” (pai do G.)

Não podemos deixar de lembrar novamente, a este respeito, o desenho elaborado no quadro pelo R.J. quando sentiu que não se podia concentrar no trabalho porque o grupo da casinha das bonecas estava a fazer demasiado barulho.

Num âmbito social mais alargado, uma outra mãe, referindo-se à importância atribuída pela sua filha à visita ao Museu do Ouro escreve a “*empatia que toda a turma tem pelo Dr. Freitas*” (mãe da Ír.), revelando as relações sociais que as crianças estabeleceram dentro e fora do jardim-de-infância. Esta ampliação da visão de mundo, quer no respeito com o outro quer com o ambiente, é registado também por uma mãe no livro do que as crianças contam em casa, explicitando “*Na relação com os outros, ela mostra um grande sentido de justiça e carinho, assim como com a sua relação com o mundo “Mãe olha o homem a deitar o papel ao chão, não se faz isso, pois não... é no lixo que se põe! Disse ela confiante* (mãe da Ír).

Em qualquer actividade integradora, tarefas ou experiências de aprendizagem as crianças escreveram mensagens/recados aos pais. Relativamente à aquisição e desenvolvimento de competências no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, muitos são os registos dos pais sobre esta área, detalhando algumas tarefas ou competências das crianças. A mãe da Mr e Mg refere que as suas filhas em casa falam do *comboio das letras*”, utilizado na organização da saída da sala. Outra mãe descreve uma situação por si vivenciada aquando da sua visita à sala:

“Depois do lanche, a turma foi dividida em 2 grupos de trabalho (...) e para os mais velhos chegou a hora da iniciação à escrita. Primeiro oralmente foi-lhes solicitado que fizessem a contagem silábica de algumas palavras relacionadas com o seu projecto curricular, exercitando assim tanto a matemática como o funcionamento da língua. As crianças corresponderam completamente ao que lhes foi pedido, fazendo-me pensar na enorme vantagem que representa o pré-escolar, pois sem dúvida as competências que adquirem desta forma lúdica e ao mesmo tempo tão responsável, representa muito para o seu desenvolvimento intelectual” (mãe da L.).

Esta descrição demonstra com clareza a forma integrada de construção dos conhecimentos, e a abertura, flexibilidade e equilíbrio presente nas propostas experiências de aprendizagem. Esta construção do conhecimento partilhadas em família,

demonstram o trabalho realizado pelas crianças no Jardim-de-infância e a aquisição e desenvolvimento de competências (conceptuais, procedimentais e atitudinais), como por exemplo *“As actividades e as visitas de estudo também são referidas com pormenor lá em casa. “Eu já sei matemática” enquanto fala mostra numa folha de papel $1+1=2$. As competências linguísticas adquiridas são visíveis “Não é mais grande é maior” (mãe da Ir.).*

São os testemunhos registados pelas famílias que revelam de forma clara que todo este projecto permitiu um conhecimento mais profundo das capacidades dos seus filho, como por exemplo *“Descobrimos que a Ír tem talento para cantar e dançar a “Santa Luzia dos meus amores”. Desde que aprendeu na escola a letra da música e a memorizou, canta sem enganos, corrigindo os minhotos mais velhos” (mãe da Ír.).*

Ao longo de todo o projecto curricular o conhecimento do mundo foi incorporando, de forma gradual, a complexidade da própria realidade e das aprendizagens realizadas pelas crianças. Tal como referem as OCEPE (ME, 1997) a criança quando inicia a sua frequência na Educação Pré-escolar traz consigo uma história de vida, um conhecimento do mundo que a rodeia, uma percepção sobre as interações com os outros e com o mundo, bem como uma noção da utilização de objectos e materiais.

Um dos aspectos relevantes nesta área refere-se à curiosidade e desejo de saber sobre o mundo, sobre a sociedade (ME, 1997), sobre as pessoas. Ao longo do projecto foram descobertas e vivenciadas muitas situações que, mediadas pelo espírito de pesquisa, se tornaram em novas aprendizagens. A descoberta do antigo nome do Rio Lima e a narração da lenda do Rio Lethes, a organização espacial, através da maquete, permitiu a concretização da noção de rio, mar, monte, freguesia, etc., contribuindo para um conhecimento mais estruturado e mais amplo do meio envolvente. A construção do fogo-de-artifício permitiu o conhecimento de noções prévias relacionadas com conteúdos relativos à física e química. Ainda nesta área do conhecimento do mundo a construção do quadro do tempo permitiu a que cada criança fosse construindo conhecimentos associados à meteorologia.

Os pais também se foram apercebendo do desenvolvimento das crianças, nomeadamente, na sua sensibilidade, curiosidade e desejo de saber pelo património, referindo, por exemplo:

“Notei que a Ír passou a estar mais atenta ao património. Como por exemplo: pediu para ir visitar a Igreja de Santa Luzia.” (mãe da Ír).

“Noto que a Ír dá mais valor às peças tradicionais de ouro, quando vê nas montras. Diz: “Olha, uns brincos à rainha”. (mãe da Ír).

“Ela fala-me também das diferentes saídas (visitas de estudo) que fizeram, com grande entusiasmo: à casa de artesanato (bordadeiras); Museu do Traje; Museu do Ouro. (mãe da Ír).

Efectivamente, as OCEPE referem

a área do conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (ME, 1997, p. 79).

Esta curiosidade e desejo de saber foi continuamente incentivada na sala implementada através de uma metodologia investigativa, estimulando as crianças a pesquisar, quer no jardim-de-infância quer em casa, permitindo, também desta forma integrar os pais e famílias no desenvolvimento do projecto, e registada pelos pais *“Também me pede, em casa, para ajudar a fazer pesquisas na internet sobre assuntos de Viana.”* (mãe da Ír.).

Neste conhecimento dos “saberes sobre o mundo” (ME, 1997, p. 80) as crianças tiveram oportunidade de construir conhecimentos e partilhá-los em casa *“já sabe distinguir, pelas cores e o tipo de traje e a zona de origem. Diz “Essa lavradeira de vermelho tem o fato de festa e é da Meadela. Mas aquela que está de verde é de (Carreço)(?) Geraz do Lima”* (mãe da Ír). Neste registo, torna-se relevante verificar que a própria mãe não estava segura dos seus conhecimentos, mas regista os conhecimentos adquiridos pela própria filha.

Como “um conjunto de habilidades e destrezas que implicam o conhecimento de si mesmo, de todos estes conhecimentos constituem conteúdos programáticos que constam das planificações, sempre abertas e flexíveis, capazes de serem alteradas ou adequadas aos interesses e potencialidades das crianças.

A reflexão e avaliação que posso fazer de uma pequena parte de um projecto mais abrangente, e até ambicioso, é saber que através de um PCI todas as áreas de conteúdo estão presentes, são trabalhadas de forma integrada e harmoniosa, mobilizando os conhecimentos das diferentes áreas do saber na aprendizagem de uma realidade tão complexa, tudo isto de forma lúdica, entusiasta e desafiadora.

Reflexões finais

Uma das questões relevantes neste estudo centrava-se na forma como o desenvolvimento de um PCI facilita a compreensão do processo de construção de conhecimentos significativos e funcionais das crianças em idade pré-escolar. Ancorados nas reacções das crianças, nas suas opiniões, nos seus desejos e interesses, mas acima de tudo, ancorados nas suas capacidades de pesquisa, tomadas de decisão e resolução de problemas, consideramos que o PCI concebido, desenvolvido e avaliado com e pelas crianças favoreceu o seu “*saber em uso*” (Roldão, 2003). O PCI tornou-se num guia orientador de tal forma dinâmico e flexível que os conhecimentos adquiridos pelas crianças exigiram a sua reconstrução, mudanças fruto da “voz” dos conhecimentos adquiridos e de uma avaliação reflexiva permanente (ME, 1997). A avaliação dos conhecimentos das crianças, essencialmente centrada na observação da evolução e do progresso manifestou-se em diferentes tarefas ou actividades (Bassedas *et al.*, 2010). A elaboração das “cruzadinhas” ou “sopas de letras”, a necessidade de pesquisar e pensar antes de iniciarem qualquer tarefa, demonstra, não apenas o desenvolvimento e autonomia conquistado, mas também hábitos de pesquisa e trabalho, tão necessários na fase de transição para o nível de ensino seguinte, o ensino básico.

Em suma, podemos considerar que a construção do nosso PCI está ancorada em especificidades contextuais e culturais desenvolvendo competências com funcionalidade e significatividade (Alonso, 2001; Escamilla, 2009). O seu desenvolvimento esteve estruturado em experiências significativas, diferenciadas, integradas e intencionalmente planificadas e (re)planificadas promovendo oportunidades de aprendizagem de conceitos, estratégias e valores (Alonso, 2001). Ajudar as crianças a construir o seu conhecimento, a resolverem os seus problemas e a decidir, permitiram a aquisição e desenvolvimento de competências importantes nestas faixas etárias, mas certamente alicerces de futuras aprendizagens no nível de escolaridade seguinte. Todo este processo promoveu o princípio de “aprender a aprender” entendido como “o conjunto de habilidades e destrezas que implicam o desenvolvimento do conhecimento de si mesmo, das próprias dificuldades e potencialidades relativas à construção do conhecimento e atitudes com o esforço, o interesse e o desejo de construir e reconstruir, de maneira permanente, saberes de diferentes tipos (teóricos, práticos e de relação” (Escamilla, 2009, pp. 102-103).

Uma outra questão em estudo prendia-se com averiguar até que ponto o Projecto Curricular Integrado proporciona, para as crianças e suas famílias, um conhecimento e valorização mais aprofundado do contexto, suas raízes, valores, tradições e costumes, participando activamente nas actividades do Jardim-de-Infância.

A participação activa de pais, familiares e outros agentes educativos, quer do contexto mais próximo quer mais distante, permitiu-nos verificar que pelo desenvolvimento deste PCI, intimamente relacionado com as raízes, costumes, tradições e valores, permitiu um conhecimento e uma valorização mais aprofundada dessas mesma referências culturais, mas também valorizar o trabalho realizado no Jardim-de-infância. Ou seja, as ideias básicas da construção deste PCI, situado num contexto cultural, histórico específico, permitiram, tal como refere Cubero (2005, p. 31) “aquisição de conhecimentos deve ter em conta os contextos físicos e sociais nos quais a cultura se transforma em ferramentas intelectuais, linguísticas, sociais”. Neste sentido, esta construção dinâmica, global e lúdica do conhecimento permitiu a compreensão da realidade (ME, 1997) respeitando interesses, potencialidades e características de cada um dos alunos.

É de realçar que os pais sentiram uma enorme necessidade de apoiar o trabalho dos seus filhos e foram as crianças que os motivaram para esta participação. É relevante também referir que alguns parceiros da comunidade participaram neste projecto pelo interesse que identificaram nas actividades desenvolvidas pelas e com as crianças, mas também pela forma como apreciaram o entusiasmo, a curiosidade e vontade de saber que encontraram nas visitas que fizeram ou que receberam, através do grau de complexidade das questões levantadas quer da organização e regras de convivência social com que participavam.

Por fim, não podemos deixar de referir que o desenvolvimento deste trabalho nos facilitou uma aprendizagem e desenvolvimento profissional, não tendo sido sempre fácil de compatibilizar ou diferenciar o papel de educador e de investigador. Não obstante, esta espiral de espaço e tempo de investigação, pesquisa, reflexão e acção das próprias crianças, foram aprendizagens profundas na concepção do currículo na Educação Pré-escolar e na abrangência de propostas inovadoras neste nível de escolaridade.

Todavia, este estudo apresenta algumas limitações e constrangimentos. Em primeiro lugar, sentimos que a duração prevista para o desenvolvimento integral do PCI não foi possível de ser realizado, limitando-se apenas uma questão geradora. Este constrangimento de tempo não permitiu uma completa articulação e integração de todas as questões geradoras, mostrando a complexidade de uma realidade tão próxima das crianças, mas simultaneamente, tão desconhecida.

Em suma, pretendemos dar resposta à nossa grande questão de investigação - De que forma o desenvolvimento de um Projecto Curricular Integrado pode favorecer ou facilitar oportunidades e experiências favoráveis ao desenvolvimento das competências das crianças no Jardim de Infância e, simultaneamente, a construção de conhecimentos adequados à continuidade dos seus estudos no ensino básico?

A curiosidade natural das crianças, a sua vivacidade e a descoberta de alguns “segredos” tão próximos e reais permitiram construir redes de conhecimentos progressivamente mais complexos e abrangentes.

Associada a esta limitação, consideramos que a ausência de integração das TIC no desenvolvimento do projecto se tornou um factor que empobreceu o processo de aprendizagem no seu todo. A ausência de *Internet* e de computadores no Jardim de Infância não proporcionou oportunidades para este desafio tão motivador para as crianças. Por conseguinte, pensamos que a duração mais prolongada do projecto e a colaboração do agrupamento e das famílias poderiam tornar possíveis estas experiências de aprendizagem. Tal como já tivemos oportunidade de referir, o entusiasmo pela escrita e pela pesquisa seria mais enriquecedor com o suporte destas ferramentas, para além das crianças poderem desenvolver novas capacidades e aptidões.

Outras das limitações que constatamos na elaboração deste trabalho foram as dificuldades e resistências encontradas ao nível da escola. Não foi possível o desenvolvimento deste projecto de forma colaborativa com as outras salas da Educação Pré-escolar, muito embora tivesse sido possível “alguma” articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Acreditamos que tais resistências a processos inovadores se devem a metodologias e desenvolvimentos profissionais diferentes, pouco abertos à inovação, à partilha, à mudança e, até, à exposição face aos pais e à comunidade em geral. Acreditamos que o desenvolvimento deste projecto, imbuído de características de

investigação-acção seria enriquecido com a colaboração e reflexão de toda uma equipa mais abrangente.

Tais limitações poderão, contudo, transformar-se em propostas para futuras investigações. Neste sentido, torna-se necessário pesquisas sobre o desenvolvimento de um PCI na Educação Pré-escolar, onde estejam presentes vários profissionais de mesmo estabelecimento e, se possível alargar o estudo aos Jardins-de-infância do agrupamento de escolas.

Por outro lado, pensamos que, em continuidade com este trabalho, seria interessante desenvolver um projecto de investigação procurando averiguar o percurso escolar das crianças envolvidas, suas aprendizagens, limitações, dificuldades e potencialidades.

Paralelamente a este estudo, seria relevante desenvolver um projecto de investigação com vista a averiguar a forma como todo o trabalho realizado provocou alterações na organização dos Projectos Curriculares de Turma, ou seja, estudar a articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico neste contexto e com estes sujeitos de investigação.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2008). Considerações Finais e recomendações do Estudo. *Relatório do Estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: IEC – Universidade do Minho. (Texto policopiado).
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Vol.I e II. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000). "A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica". *Revista de Educação*, Vol. IX, nº 1, 53-68.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado).
- Alonso, L. (2005). "Reorganização Curricular do Ensino Básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências". *Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (pp. 15-29). Porto: Areal Editores.
- Alonso, L. (2008). Uma política coerente para a Educação das Crianças em Portugal. *In Conselho Nacional de Educação. A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp.329-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. (2001) *A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na Escola Básica*. Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado).
- Alves, F. C. (2004). Diário: Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Revista Millenium*, n.º 29, 222-239. [Online] disponível em URL: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>. (acedido em Setembro de 2009)
- Alves, R. (2003). *Conversas sobre educação*. Campinas, SP: Verus.

- Bassedas, E.; Huguet, T. & Solé (2010). *Aprender y enseñar en educación infantil*. (3.^a ed.). Barcelona: Graó.
- Bisquerra, F. (1989). *Metodos de investigación educativa: guia practica*. Barcelona: CEAC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós
- Carvalho, M.L.D. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. Braga: Universidade do Minho. [Online] disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7291>. (acedido em Janeiro 2010)
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Asa.
- Cordeiro, M. (1996). Home Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 11-12.
- Cortesão, L. (1990). Projecto, interface de expectativa e intervenção. In E. Leite, M. Malpique & M.R. Santos, *Trabalho de Projecto. Leituras comentadas*. Porto: Afrontamento.
- Cortesão, L.; Leite, C. & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora. [Online] disponível em <http://www.fpce.up/ciie/pubonline.livros.html#69>. (acedido em Agosto 2010)
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas Construtivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Delors, J. (1996) (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Porto: Asa.

- Diamond, M., & Hopson, J. (2000). *Árvores Maravilhosas da Mente: como cuidar da inteligência, da criatividade e das emoções do seu filho do nascimento até a adolescência*. Rio de Janeiro: Campus.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escamilla, A. (2009). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. (2.ªEd.). Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Goméz, G. R.; Flores, J. G. & Jiménez, E.G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga. Aljibe
- Guenther, Z. (1997). *Educando o ser humano. Uma abordagem da Psicologia Humanista*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Holly, M. L. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In António Nóvoa (Org.). *Vida de Professores*. (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projectos na Educação de Infância*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. (1989). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Maia: Areal Editores.
- Mata. L. (2008). *A Descoberta da escrita. Textos de Apoio para a Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Maurí, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares. In César Coll, Helena Martin, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé, Antoni Zabala (Org.). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp. 74-119). Lisboa: ASA.

- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria. Textos de Apoio para a Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Mendonça, M. (1996). Contributos para Explicitar a Organização do Desenvolvimento Curricular no Jardim-de-infância. *Reflectir*, 24-30.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para o Pré- Escolar*: Lisboa: Ministério da Educação: DEB.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação: DEB.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conhecimentos: os conhecimentos prévios. In César Coll et al.. *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp. 54-73). Porto: Asa.
- Niza, S. (2007). O Modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. (3ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Orunbia, J. (1993). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In César Coll, Helena Martin, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé, Antoni Zabalza (Org.). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp. 120-149). Lisboa: ASA.
- Périsset, D. (2010). “Mi escuela no tocarla!” permanencia y cambio en la organización de la enseñanza. In Monica Gather Thurle e Oliveier Maulini. *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Graó.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. *Relatório do Estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revistada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. (4.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.

- Roldão, M.C. (2008). Que educação queremos para a infância? *Relatório do Estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos.* (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 005, 127-142. [Online] disponível em URL: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900507.pdf>. (acedido em Outubro de 2009)
- Serra, C.M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Porto: Porto Editora.
- Silva F. S. (2008). A Matemática no Jardim de Infância. *Revista Coisas de Criança*, 9,18.
- Sim-Sim, I.; Silva. A. C., & Nunes. C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância.* Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In César Coll, Helena Martin, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé, Antoni Zabala (Org.). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica.* (pp 28-53). Lisboa: ASA.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 6/2001 (18 de Janeiro).

Decreto-Lei n.º 240/2001 (30 de Agosto).

Decreto-Lei n.º 241/2001 (30 de Agosto).

Anexos

A visão dos jovens sobre a cidade

Projectos de crianças e jovens de várias escolas foram apresentados, ontem, durante o II Congresso Internacional Escolar.



D.R.

Crianças do jardim de infância da Meadela, em Viana do Castelo, apresentaram projecto

> **patricia sousa**

Crianças e jovens tiveram, ainda, oportunidade de revelarem, durante o II Congresso Internacional Escolar, a visão que têm da cidade através de trabalhos que desenvolveram na escola.

Os pequenos do jardim de infância da Meadela, em Viana do Castelo, subiram ontem ao palco, trajados a rigor, e lá contaram a história da cidade onde vivem, mostrando as riquezas naturais e patrimoniais, o artesanato, as lavradeiras, os bordados e o ouro. Depois da aventura pelas tradições e costumes de Viana do Castelo, os mais pequenos fizeram 'Um coração que ama todos os povos' com material reciclável.

Já os alunos do 7.º2 da Escola Secundária de Maximinos apresentaram o trabalho sobre um fóssil vivo que existe em Braga. Os estudantes fizeram um inquérito à população sobre a existência e as funcionalidades da nogueira do Japão.

Mais à frente, foi tempo dos alunos do 8.º5 da EB 2,3 de Lamações divulgarem um estudo comparativo, cinco anos depois, sobre várias questões ambientais,

chegando à conclusão que há mais alunos a fazer separação dos resíduos, mas em contrapartida, há mais alunos a deslocarem-se de automóvel para a escola e a gastar mais energia.

O presidente da Junta de Freguesia de S. Victor, Firmino Marques, apresentou a horta biológica, criada num espaço atrás da sede de junta. "Aceitámos o desafio da ONU e há três anos que produzimos alimentos, aproveitando para fazer pedagogia com os mais novos", referiu o autarca, adiantando que os produtos são distribuídos pelas instituições de solidariedade social.

A sessão terminou com um atelier de expressão dramática com alunos da EB2,3 de Lamações.

Durante o dia de ontem, a par da reunião alargada sobre 'Cidadania eficaz, Criatividade, Competência, Liderança', o PEB recebeu, ainda, o painel sobre 'Recursos Naturais, Sustentabilidade e Humanidade'.

No Museu D. Diogo de Sousa prosseguiram as pequenas conferências, tal como já tinha acontecido na quarta-feira.

OURIVESARIA FREITAS NAS DEZ MELHORES

A Ourivesaria Freitas, em Viana do Castelo, foi eleita pela revista Jóia Pro, uma das dez melhores ourivesarias nacionais.

A revista Jóia Pro é a maior e mais difundida revista de ourivesaria portuguesa e de distribuição gratuita a todos os empresários ligados a este ramo.

A eleição decorreu no último dia 7, tendo o júri sido constituído pela Associação de Ourivesaria e Relojoaria de Portugal, os mais conceituados fabricantes, retalhistas e outros empresários com ligação, directa e indirecta, à ourivesaria.

CORAÇÃO NO CANadá

Também é oriunda da Ourivesaria Freitas a única peça de artesanato português que está exposta no CBD Museum of Nature and Culture, em Montreal, no Canadá.

Trata-se de um coração inspirado num trabalho feito por

crianças do Jardim de Infância da Meadota, reinterpretado e oferecido pela Ourivesaria Freitas e executado pela oficina J. Monteiro de Sousa & Fios, L.da, de Gondomar.

Pode ser visto on-line através do endereço "http://www.cbd.museum". Se clicar na foto aparece a descrição da doação.



2 noticia@auroradolima.com 19 Março 2010

CRIANÇAS NA CRIAÇÃO DE PEÇA DE JOALHARIA



É o próprio proprietário do Museu da Ourivesaria Tradicional que o conta. Há cerca de mês e meio, orientou uma visita, a este, de 25 crianças, com 4 e 5 anos de idade, do Jardim de Infância da Meadela. No ultimo dia 2, inaugurou a exposição em que as crianças interpretaram, à sua maneira, algumas das peças.

"Fiquei espantado com o lindissimo coração, com cerca de um metro, em que todas as crianças deram o seu contributo", referiu-nos Manuel Freitas. Este, interpretando a obra de arte feita por estas crianças e a colaboração da sua educadora, Conceição Carvalho, mandou executar, em prata, a peça que agora tem exposta, para comercialização, na sua ourivesaria.

9 Abril 2010

noticia@auroradolima.com

3

OURIVESARIA FORNECE JÓIA A CONGRESSO

A Ourivesaria Freitas foi convidada a fornecer uma jóia portuguesa (um coração em filigrana por trás) aos participantes do **II Congresso Internacional Escolar - Recursos Naturais, Sustentabilidade e Humanidade** que vai realizar-se em **Braga**, entre os próximos **5 e 8 de Maio**.

Será entregue a cada um dos 54 convidados um estojo com um coração, um colar, desdobráveis alusivos à genialidade da filigrana portuguesa e à originalidade da concepção da jóia, informou Manuel Freitas.

Este coração de Viana em prata, feito com materiais recicláveis, foi concebido por crianças de 4 e 5 anos de idade do Jardim/Escola da Meadela – Viana do Castelo, sob a orientação da educadora Maria da Conceição Carvalho e adaptada pela Ourivesaria Freitas, sendo apresentada como um exemplo da criatividade dos pequenos alunos.

Será entregue, também, a cada convidado, uma revista editada pela Associação de Ourivesaria e Relojoaria de Portugal e um CD editado por Manuel Freitas, em que estão inseridas imagens de jóias que estão expostas no Museu da Ourivesaria Tradicional, peças concebidas por si, textos relacionados com a Ourivesaria Popular Portuguesa, também da sua autoria, e cerca de 20 fatos tradicionais de Viana do Castelo.



Coração Grande

Jardim de Infância da Meadela

VIANA DO CASTELO

Estimular um contacto com a ourivesaria em meninos de 4 ou 5 anos não é prática comum, talvez por isso despertasse a atenção do nosso associado, o Dr. Manuel Freitas da Ourivesaria Freitas em Viana do Castelo, um amante desta arte, este projecto conduzido pela Educadora de Infância Conceição Carvalho. Para que melhor pudéssemos conhecer esta actividade, que apelidamos de “Coração Grande”, contactamos os mentores e “artesãos” que a colocaram em prática.

A história segue contada na 1ª pessoa.



Autores: Crianças de 4 e 5 anos de idade

Inspiração: Viana do Castelo / Museu da Ourivesaria Tradicional e Museu do Traje

O Projecto Curricular de Turma “Porque é mágica a nossa cidade?” surgiu no início do ano lectivo 2009-2010 num grupo de 25 crianças do Jardim de Infância da Meadela (Viana do Castelo), com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sob a responsabilidade da Educadora Conceição Carvalho.

Partindo das vivências e participação das crianças nas festas e tradições da cidade, nos primeiros dias do ano lectivo trouxeram para a sala as suas fotos na participação nos cortejos e nas festas da cidade. Havia então a necessidade de valorizar a sua cultura, tradições e interesses, transformando-os em aprendizagens significativas, e desafiadoras motivadoras, desenvolvendo competências.

Em “assembleia de turma” foram surgindo questões, perguntas e ideias que, organizadas pela educadora, deram um sentido integrador a todas as questões e temáticas. Ou seja, a partir das ideias e questões levantadas pelas crianças foram organizadas “questões-geradoras” problemáticas e desafiadoras capazes de desenvolverem o espírito de pesquisa, de investigação, de procura,



de curiosidade em saber mais. Um dos aspectos pesquisados relacionou-se com as lavradeiras. Consequentemente, debatemo-nos com a presença de “muito ouro” em algumas lavradeiras, o que nos levou a pesquisar como “Ouro e Jóias”. Então, fizemos a visita ao Museu do Ouro onde pudemos ver as diferentes jóias que usam as lavradeiras e a forma como eram feitas. Mas “o ouro é muito valioso” e, por isso, “não se

pode mexer, porque vale muito dinheiro”, mas a explicação detalhada e envolvente do Dr. Freitas suscitou nas crianças um enorme interesse e vontade em fazer.

Assim, “quando chegamos à escola estivemos a pesquisar em livros como eram as peças de Viana porque todos queriam fazer um projecto e uma jóia”. Mas como “não podemos fazer em ouro porque é muito caro”, “no dia seguinte uma mãe de uma

menina trouxe-nos arame dourado mateável” e assim “pronto, temos o nosso problema quase resolvido”. Mas “precisámos de escrever um recado para os pais no caderninho “Vai-vem” para pedir um alicate pequenino de pontas para trabalhar o arame” e, no dia seguinte, todos começaram a trabalhar o projecto e as jóias: dobraram os brinços, decalcaram (desenharam sobre uma esponja) borboletas, fizeram enfiamentos com bolas de esferovite para os colares de contas e fizeram corações. A utilização de todos estes materiais e a delicadeza na sua manipulação proporcionou diálogos e debates sobre a fragilidade da construção das peças de ouro. Torna-se importante referir que, quando o grupo foi questionado sobre qual a parte do trabalho que mais apreciaram, 20 crianças referiram “o ouro” e apenas 5 referiram outros trabalhos. Outro aspecto interessante, prepararam os colares de contas como se faziam antigamente e “como o Dr. Freitas tem”.

Não satisfeitos com todas as descobertas e aprendizagens já desenvolvidas, disseram “mas nós queremos fazer um coração muito

