

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento da Educação**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico**

# **Diferentes Ambientes, Diferentes Aprendizagens**

2012



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

# **Diferentes Ambientes, Diferentes Aprendizagens**

**Vera Alexandra Amaral da Rocha**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Vera Maria Silvério do Vale e do Professor Philippe Bernard Loff

Junho de 2012



**Título da Tese de Mestrado:** Diferentes Ambientes, Diferentes Aprendizagens

**RESUMO** O presente relatório final, é o culminar de todo o trabalho realizado durante os estágios no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nele está presente o percurso de estágio nestas duas valências, elucidando as principais experiências vividas e obstáculos ultrapassados.

Será possível evidenciar durante a leitura do relatório, que os períodos de estágio ficaram marcados pela prática em estabelecimentos de dois níveis de ensino diferentes, em dois contextos distintos: o Pré-Escolar no meio rural e o 1.º Ciclo do Ensino Básico no meio urbano. Estas duas realidades permitiram observar crianças com diferentes interesses, necessidades e capacidades, reforçando a ideia de que se torna essencial que o profissional docente adapte a sua prática ao meio em que está inserido.

Neste trabalho será possível conhecer um conjunto de ambientes e atividades motivadoras desenvolvidas durante a nossa prática, nos dois níveis de ensino, que considerámos terem proporcionado às crianças, aprendizagens significativas. Estas práticas, a nosso ver motivadoras, surgiram com o intuito de contrariar a educação e o ensino tradicional que parece persistir em alguns estabelecimentos educativos.

**Palavras-chave:** Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambientes motivadores, aprendizagens significativas.

## **ABSTRACT**

This final report is the culmination of all the work done during the probation in Preschool and First Cycle of Basic Education, under the Master's degree in Preschool Education and Teaching the First Cycle of Basic Education. It presents the work performed during the period of probation in these two valences, and enlightens the main experiences and obstacles overcome.

This report will illustrate that the probationary periods were marked by the practice in two different teaching levels, in two different contexts: preschool in the rural area and the first cycle of basic education in the urban area. These two realities led to the observation of children with different interests, needs and abilities, reinforcing the idea that is essential for the professional teachers to adapt their practice to the environment in which they are working.

In this work will be possible to know a set of motivational environments and activities developed in this two levels of education, that we considered to have provided children, meaningful learning. These practices, in our view motivating, appeared aimed at countering the traditional education and teaching that seems to persist in some educational institutions.

**Keywords:** Preschool, First Cycle of Basic Education, motivating environment, meaningful learning.

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
1. A formação de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	5
2. A Educação Pré-Escolar.....	8
2.1. A importância da Educação Pré-Escolar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.....	9
3. O Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
3.1. Ser professor do 1.º CEB.....	13
<b>CAPÍTULO II – DEIXA-ME SER CRIANÇA... ..</b>	<b>15</b>
1. Estruturação do Estágio.....	15
2. Caracterização do contexto.....	18
2.1. Meio envolvente.....	18
2.2. Jardim-de-Infância.....	18
2.3. Recursos humanos.....	20
2.4. Grupo de crianças.....	21
3. Vamos fazer um projeto!.....	22
3.1. O que é um projeto?.....	22
3.2. O que é a pedagogia de projeto?.....	23
3.3. “O Casamento” - As fases de um projeto.....	24
3.4. O papel da educadora.....	30
4. Não está a chover, vamos lá para fora!.....	33
4.1. A importância dos riscos nas brincadeiras ao ar livre.....	33
4.2. Brincar ao ar livre no jardim-de-infância.....	35
5. O olhar atento sobre a postura de uma educadora.....	40
5.1. A participação ativa e democrática do grupo.....	41

5.2.	Autonomia e responsabilidade do grupo.....	43
5.3.	A motivação e autoestima do grupo.....	44
5.4.	Participação dos pais nas atividades da instituição e do grupo.....	45
6.	O desenrolar de uma experiência em Educação Pré-Escolar.....	47

**CAPÍTULO III – ENVOLVE-ME E EU APRENDEREI... ..49**

1.	Estruturação do estágio.....	49
2.	Caracterização do contexto educativo.....	51
2.1.	Meio envolvente.....	51
2.2.	Escola.....	52
2.3.	Recursos humanos.....	53
2.4.	A turma.....	54
3.	O Trabalho de Projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	56
3.1.	<i>Ensina-me e eu lembrar-me-ei</i> – O Modelo Tradicional de Educação.....	56
3.2.	<i>Envolve-me e eu aprenderei</i> – O Trabalho de Projeto.....	58
3.3.	O Trabalho de Projeto na sala do 2.º ano.....	60
3.4.	Projeto “Sólidos geométricos”.....	63
3.5.	Projeto “Surrealismo”.....	67
3.6.	O papel do professor.....	73
3.7.	Conclusões.....	74
4.	Os benefícios da música na aprendizagem em sala de aula.....	76
4.1.	O efeito da música clássica nos alunos.....	78
5.	As expressões artísticas na sala de aula.....	81
6.	O desenrolar de uma experiência no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	87

**CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....89**

**BIBLIOGRAFIA.....95**

**APÊNDICES.....99**

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Planta do estabelecimento educativo.....	19
<b>Figura 2</b> – Horários do estabelecimento educativo.....	20
<b>Figura 3</b> – Registo das principais ideias para o projeto.....	26
<b>Figura 4</b> – Criança a coser com uma agulha.....	27
<b>Figura 5</b> – O Casamento.....	28
<b>Figura 6</b> – Criança a trepar uma árvore.....	33
<b>Figura 7</b> – Crianças a brincar numa poça de lama.....	35
<b>Figura 8</b> – Brincadeiras ao ar livre.....	36
<b>Figura 9</b> – Espaço exterior do estabelecimento educativo.....	36
<b>Figura 10</b> – Crianças a treparem as grades de um cemitério.....	37
<b>Figura 11</b> – Brincar livremente.....	39
<b>Figura 12</b> – Planta do Centro Escolar.....	52
<b>Figura 13</b> – Horários do estabelecimento de ensino.....	52
<b>Figura 14</b> – Divisão da turma em grupos de trabalho.....	63
<b>Figura 15</b> – Recorte e construção do cone.....	64
<b>Figura 16</b> – Sólidos geométricos construídos.....	64
<b>Figura 17</b> – Análise dos sólidos e resolução da ficha de trabalho.....	65
<b>Figura 18</b> – Exemplo da resolução do cubo.....	66
<b>Figura 19</b> – Registo da atividade.....	66
<b>Figura 20</b> – Leitura e reflexão em grupo da carta à imaginação.....	68
<b>Figura 21</b> – Kit de materiais do grupo do pintor Escher.....	69
<b>Figura 22</b> – Seleção da informação.....	69
<b>Figura 23</b> – Realização da biografia.....	69
<b>Figura 24</b> – Comentários de uma das obras de Salvador Dalí.....	70
<b>Figura 25</b> – Apresentação de uma obra do pintor Escher.....	70
<b>Figura 26</b> – “A chuva de homens” de René Magritte.....	71
<b>Figura 27</b> – “A chuva de casas”.....	71
<b>Figura 28</b> – Produção de uma carta à imaginação.....	72
<b>Figura 29</b> – Exemplo de dois desenhos diferentes a partir de um mesmo rabisco.....	73

<b>Figura 30</b> – Utilização da agulha para perfurar a castanha.....	83
<b>Figura 31</b> – Ilustração de uma das partes do livro.....	83
<b>Figura 32</b> – Atividade de percursos com obstáculos.....	84
<b>Figura 33</b> – Alunos a amassar os ingredientes com as mãos.....	85

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**ATL** – Atividades de Tempos Livres

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**CAF** – Componente de Apoio à Família

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DDAH** – Défice de Desordem de Atenção e Hiperatividade

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**JI** – Jardim-de-Infância

**OCDE** – Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Económico

**TOD** – Transtorno de Oposição e Desafio

## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

**APÊNDICE I** – KIT DE MATERIAIS DO PROJETO “SÓLIDOS GEOMÉTRICOS”

**APÊNDICE II** – PROJETO “SURREALISMO”



## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra, tendo por base dois períodos de intervenção educativa: o primeiro, num Jardim-de-Infância, e o segundo, numa Escola Básica do 1.º Ciclo.

O primeiro período de estágio, com uma duração de três meses e meio, foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa I, num jardim-de-infância (JI), situado numa pequena aldeia, no concelho de Montemor-o-Velho, no distrito de Coimbra. O grupo do JI era constituído por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. O trabalho de intervenção foi desenvolvido com uma outra colega estagiária.

No que refere ao segundo período de estágio, teve uma duração de três meses e meio e foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa II, numa Escola Básica do 1.º Ciclo. O estabelecimento educativo situava-se na cidade de Coimbra, tendo sido realizada a intervenção, numa turma de 24 alunos com 7 anos de idade, a frequentar o 2.º ano de escolaridade. O trabalho de intervenção foi realizado com mais duas colegas estagiárias.

Por conseguinte, é possível verificar que o presente trabalho evidencia conhecimentos e competências adquiridos ao longo da formação, observação e intervenção nas duas valências mencionadas anteriormente, fazendo também referência a assuntos de interesse pessoal, na área da educação.

Apesar do presente documento abordar um conjunto de assuntos relacionados com o período de estágio nos dois níveis de ensino, é dada

especial atenção à descrição e comentário de momentos que marcaram a nossa prática educativa. Ao longo deste trabalho, consideramos ser possível transmitir a nossa vontade e motivação em proporcionar diferentes ambientes e atividades de aprendizagem nos dois níveis de ensino. Em ambos os estágios, atuámos sempre com uma postura oposta à educação e ensino tradicional, que contrariasse a transmissão de conteúdos, sem dar oportunidade às crianças de aprender por si próprias, através da exploração e da pesquisa.

Desta forma, damos a conhecer o desenvolvimento de projetos em ambos os níveis de ensino, que demonstram de que forma é que o Trabalho de Projeto pode proporcionar experiências enriquecedoras que preparem as crianças para a vida futura. Para além de tudo isto, arriscámos em proporcionar ambientes que considerámos motivadores de aprendizagem, envolvendo os espaços exteriores e as expressões artísticas.

Em termos estruturais, o relatório final organizou-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo, *Enquadramento Teórico*, constam as perspetivas teóricas acerca da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que sustentam a informação apresentada ao longo do relatório. Nesta parte, é dada especial importância ao papel do educador e do professor na educação.

No segundo capítulo, *Deixa-me ser criança...*, é relatado o percurso na intervenção em EPE, dando especial atenção a assuntos de interesse na área da educação, tais como, o trabalho de projeto num grupo de crianças, a importância das brincadeiras ao ar livre e a análise da postura da educadora cooperante.

No terceiro capítulo, *Envolve-me e eu aprenderei...*, faz-se referência à intervenção educativa numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, evidenciando dois projetos desenvolvidos com a turma e reflexões acerca das expressões artísticas neste nível de ensino e da importância da música de fundo na sala de aula.

Por fim, num quarto e último capítulo, *Considerações finais*, é realizada uma breve reflexão acerca das duas experiências de estágio, dando maior destaque à diferença de contextos no qual os dois períodos de estágio estiveram inseridos, no meio rural e urbano, à metodologia de Trabalho de Projeto e às atividades que considerámos mais interessantes e significativas durante a nossa prática.



## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. A formação de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Ao longo do tempo, muitas têm sido as etapas pelas quais a sociedade tem passado, acompanhando revoluções tecnológicas ao nível agrícola, industrial, pós-industrial e da informação. Todas estas mudanças têm provocado transformações na maneira de estar e de ser dos indivíduos, sendo necessário a procura constante de novos caminhos e equilíbrios. Surgem assim novas mudanças também na área da educação, mudanças estas organizacionais, curriculares, extracurriculares e outras, exigindo tanto aos educadores, como professores, novos papéis e novas competências (Guedes, 2011). Se é certo que esta realidade interroga todos os professores e educadores, também as instituições formadoras e os investigadores, são chamados a contribuir para a busca de respostas a esses desafios. Surge assim a necessidade de apostar na qualidade da formação de professores, para que haja uma melhoria da qualidade da educação ajustada aos dias de hoje, e também na motivação e na realização profissional dos docentes (Estrela e Freire, 2009). Para tal, torna-se necessário alterações de fundo no sistema de formação de educadores e professores do 1.º Ciclo.

Eis que a 19 de Junho de 1999, os ministros de vinte e nove estados europeus subscrevem a declaração de Bolonha, cujo objetivo consistia na criação de um “espaço europeu de ensino superior que pretendia que o conhecimento, a mobilidade e a empregabilidade dos seus diplomados constituíssem fator de coesão europeia” (Ferreira e Mota, p. 80, 2009). Desta forma, a formação de educadores e professores vem a sofrer alterações com a reformulação, por parte do Estado, dos domínios de habilitação profissional, através de uma maior abrangência dos níveis e

ciclos de ensino, possibilitando a mobilidade de docentes entre os mesmos. “Passa a incluir uma habilitação conjunta para a educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico ou habilitação conjunta para os dois primeiros ciclos” (*Idem/Ibidem*, p.81).

Desta forma, a formação de Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB, vem a conferir, desde 2007, uma formação base mais sólida, centrada na perspetiva do professor generalista, capaz de mobilizar conhecimentos nas diversas áreas: Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressões. Surge assim uma nova licenciatura, à qual se dá o nome de Educação Básica, com o objetivo de proporcionar aos futuros educadores e professores do 1.º e 2.º CEB, uma formação que possibilita a mobilidade dos docentes entre os diferentes níveis de ensino, tornando assim possível acompanhar os alunos por um período de tempo mais alargado.

É de evidenciar que, anteriormente, para que se estivesse habilitado à prática de Educador de Infância e Professor do 1.ºCEB, era necessário concluir duas licenciaturas, uma em Educação de Infância e outra em Ensino Básico – 1.º Ciclo, com uma duração de quatro anos em ambas as licenciaturas. Existiam assim de duas licenciaturas distintas, com estruturas e disciplinas específicas destas duas áreas.

Atualmente, a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na Educação Pré-Escolar e nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico é conferida a quem obtiver uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado em Ensino. De acordo com o Dec. Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, esta nova licenciatura em Educação Básica tem um número total de 180 créditos (ECTS), com uma duração de seis semestres, distribuídos por uma formação educacional geral, por didáticas específicas e unidades curriculares de iniciação no intervalo dos 15 a 20

créditos cada componente, incluindo a formação cultural, social e ética e a formação em metodologias de investigação educacional. Relativamente à formação na área da docência, situa-se entre 120 a 135 créditos, sendo no mínimo, 30 créditos para cada uma das vertentes, o estudo da Matemática, do Português, do Estudo do Meio – compreende as Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal - e das Expressões.

Posteriormente, os licenciados em Educação Básica têm ao seu dispor um conjunto de quatro possibilidades de mestrados que completam esta primeira formação base. As opções possíveis são: o grau de mestre em Educação Pré-Escolar (60 ECTS), com uma duração de dois semestres; em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (60 ECTS), com uma duração de dois semestres; em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (90 ECTS), com uma duração de três semestres; ou em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (120 ECTS), com uma duração de quatro semestres. Para completar a formação em Educação Pré-escolar e Professores do 1.º CEB, tendo sido esta, a escolhida pela mestranda, torna-se essencial ingressar na 3ª opção, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (90 ECTS), com uma duração de três semestres.

A habilitação para a docência em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico só é conferida através da aprovação de todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do mestrado e da aprovação do ato público de defesa do relatório da unidade curricular, relativa à prática de ensino supervisionada.

Esta habilitação permite aos docentes acompanhar as crianças por um maior período de tempo, neste caso desde o pré-escolar ao final do 1.º ciclo, e flexibiliza a gestão dos recursos humanos e as trajetórias

profissionais, aspetos estes positivos, tanto para os alunos, como para os próprios professores.

## **2. A Educação Pré-Escolar**

A Educação Pré-escolar tem vindo a ter cada vez mais importância na vida de uma criança, contribuindo de forma positiva para o seu sucesso escolar. De acordo com o Dec. Lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (artigo 2º).

A Educação Pré-escolar surge como uma forma de dar continuidade ao processo educativo que a criança já iniciou com a família e/ou numa instituição educativa. Destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. Todas as crianças têm o direito a entrar na educação pré-escolar, independentemente dos seus percursos, origens sociais e culturais diversas e características individuais próprias (Ministério da Educação, 1997).

O educador apresenta-se nesta fase como integrante de todo o processo da ação educativa, tendo o papel fundamental de construir e desenvolver a personalidade da criança e a sua inserção na sociedade. Para tal, de acordo com o Dec. Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, o educador deve promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural; contribuir para a igualdade de oportunidades; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; incentivar a

participação das famílias e a colaboração com a comunidade, entre outros aspetos pedagógicos.

## **2.1. A importância da Educação Pré-Escolar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças**

Hoje em dia, as crianças passam a maioria do seu tempo no jardim-de-infância, sendo este estabelecimento educativo visto por muitas delas como uma segunda casa. O jardim-de-infância oferece-lhes um ambiente exterior à casa para explorar, estimulando o seu desenvolvimento em todos os domínios – físico, social, emocional e cognitivo. As crianças no seu dia-a-dia têm a possibilidade de escolher atividades que são adaptadas aos seus interesses, capacidades e estilos de aprendizagem individuais (Feldman, Olds e Papalia, 2001).

Desta forma, o jardim-de-infância deve fornecer experiências que levem as crianças a aprender fazendo. Deve encorajá-las a observar, a falar, a criar e a resolver problemas. Através da contagem de histórias, do jogo dramático, da conversação e das atividades escritas, as crianças desenvolvem competências de pré-literacia, têm a possibilidade de aprender como relacionar-se com os outros e de desenvolver competências sociais e emocionais (*Idem/Ibidem*).

A ação pré-escolar tem características próprias que a distinguem dos outros níveis de ensino. Enquanto ato educativo, baseia-se em experiências significativas, desenvolvidas num ambiente estimulante, acolhedor e favorecedor das aprendizagens (Albuquerque, 2007).

Deste modo,

Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança

ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

Para que a EPE contribua de forma positiva para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* surgem<sup>1</sup>, em 1997, como uma referência para a ação do educador. Constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador na sua prática, ou seja, para conduzi-lo no processo educativo a desenvolver com as crianças. As *Orientações Curriculares* não são um programa, não estabelecem conteúdos, nem objetivos, pretende-se que sejam um ponto de apoio para uma educação pré-escolar de qualidade e que “se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado dinâmico para todas as crianças e não apenas para algumas” (*Idem/Ibidem*).

Como uma segunda ferramenta de apoio aos educadores de infância, surgiu em 2009 o projeto “Metas de Aprendizagem”, delineado pelo Ministério da Educação. Como o próprio nome indica, este projeto consiste num conjunto de metas de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino. Inclui também metas finais para a EPE, que consistem num conjunto de aprendizagens que as crianças deverão ter realizado antes de entrarem para o 1.º ano do 1.º CEB. Desta forma, pretende-se com estas metas direcionadas para o pré-escolar, criar condições “favoráveis para o sucesso escolar”. Existe assim um referencial comum que será útil aos educadores de infância para que planeiem processos, estratégias e modos de progressão, permitindo assim, que as crianças tenham realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º CEB.

---

<sup>1</sup> Com o despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 10 de Julho, publicado no D.R. n.º 178, II série, de 4 de Agosto.

### **3. O Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O Ensino Básico é determinado no Dec. de Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto da Lei de Bases do Sistema Educativo, como sendo de carácter universal, obrigatório e gratuito e tendo uma duração de nove anos, cumprindo “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”. O Ensino Básico incorpora os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, apesar de se assumir a EPE como uma primeira etapa desta Educação Básica. Ingressam no Ensino Básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro, sendo a obrigatoriedade de frequência deste ensino até aos 15 anos de idade.

O 1.º CEB merece especial atenção neste ponto, pois trata-se do ciclo no qual se baseia o *Capítulo III – Envolve-me e eu aprenderei...* do relatório.

O 1.º CEB é conhecido como sendo de um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, com uma duração de quatro anos. De acordo com o Dec. de Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, pretende-se que, durante este primeiro percurso, se desenvolva a “linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática e motora” na criança.

O professor titular do 1.º ano de escolaridade tem como principal objetivo, continuar a desenvolver e a sistematizar as aprendizagens adquiridas pela criança em anos anteriores.

No plano curricular deste ciclo, temos como áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, e como áreas curriculares de articulação entre si e as anteriores, a Área

de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Física, desenvolvidas num total de 25 horas semanais. Como área curricular disciplinar de frequência facultativa, temos a Educação Moral e Religiosa com a duração de uma hora semanal.

Neste ciclo de ensino, pretende-se que os conhecimentos sejam estruturantes e solidamente adquiridos pelas crianças, para que, nos ciclos seguintes, seja possível consolidá-los nas diferentes áreas disciplinares. O 1.º ciclo destaca-se dos outros dois ciclos do Ensino Básico pela sua monodocência, que para além de permitir uma criação de uma relação estável da criança com o professor titular, cria as condições para uma gestão integrada do currículo neste ciclo de escolaridade. O professor da turma tem a total responsabilidade na coordenação e gestão do currículo, preparando as crianças para uma transição equilibrada para a pluridocência presente nos ciclos seguintes.

Para tal, o professor do 1.º CEB tem ao seu dispor um conjunto de documentos de apoio à sua prática educativa: a *Organização Curricular e Programas do 1.º CEB*, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* - e por fim, as *Metas de Aprendizagem do 1.º CEB*. No primeiro documento, no programa do 1.º CEB, estão presentes um conjunto de aspetos relativos à organização curricular do ensino básico e respetivas componentes dos domínios disciplinares pertencentes a este ciclo, desde os princípios orientadores, aos objetivos gerais e blocos de aprendizagem. No *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, o professor pode encontrar um conjunto de competências gerais e específicas que deverão ser desenvolvidas nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, nas áreas da Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, História, Geografia, Ciências Físicas e Naturais, Educação Artística, Educação Tecnológica e da Educação Física. Por fim, o professor pode ter

também como auxílio as *Metas de Aprendizagem*, que surgiram em 2009 e que constituem um conjunto de metas que os alunos deverão ter adquirido no final do 1.º ciclo, antes de dar entrada no 2.º ciclo. Pretende-se, com estas metas, incentivar uma visão vertical da progressão da aprendizagem dos alunos ao longo do currículo.

### **3.1. Ser professor do 1.º CEB**

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é visto por muitos como a base do percurso escolar do aluno e o principal determinante do sucesso ou insucesso do mesmo. Apesar de não estar comprovado se esse sucesso/insucesso depende apenas destes primeiros quatro anos de escolaridade, sabemos que terão um contributo importante no trajeto escolar do aluno. Um professor competente e um apoio constante, por parte da família, poderão ser a chave para uma escolarização de sucesso.

Entrar na escola é algo muito apetecido pelas crianças, sendo o local no qual aprenderão a ler, a escrever, a fazer contas e a saber mais sobre o mundo que as rodeia. Durante estes primeiros anos, o professor começa a ser visto como um modelo, tendo um papel determinante no desenvolvimento social e escolar da criança. Desta forma, torna-se importante referir desde já, qual deverá ser o papel do professor nestes primeiros anos de escolaridade das crianças.

O papel do professor no ensino tem vindo a sofrer alterações com o passar dos anos. Este facto deve-se principalmente às mudanças que tem vindo a ser realizadas ao nível das funções da profissão docente. Atualmente, o professor parece ter uma função muito mais complexa do que simplesmente ensinar. Cabe-lhe a responsabilidade de participar na

construção de competências cognitivas, ético-afetivas, sociais e de ação (Bessa, 2012).

A ideia de que o professor detém apenas a função de transmitir conhecimentos e os alunos a função limitada de adquirir conhecimentos está a ser, aos poucos, ultrapassada pela sociedade. A nova função do professor passa, não só pelo desenvolvimento de conhecimentos e saberes, como também pela construção de valores, atitudes e competências, que permitam ao aluno compreender e participar na realidade em que estão inseridos. Ele deve desempenhar diferentes papéis. Deve ser “o mediador do conhecimento, o orientador das aprendizagens e o facilitador do desenvolvimento de competências relacionais e pessoais (*Idem/Ibidem*, p.23)”.

Espera-se que um professor tenha metas, objetivos e conhecimentos sólidos sobretudo sobre o que vai ensinar. Contudo, não pode perder de vista para quem está a ensinar. Deve atuar tendo por base as necessidades de cada aluno, o contexto cultural e histórico em que a escola está inserida.

## **CAPÍTULO II – DEIXA-ME SER CRIANÇA...**

No presente capítulo, titulado *Deixa-me ser criança...*, damos a conhecer um conjunto de temáticas que suscitaram um grande interesse da nossa parte durante o decorrer do estágio. Pretendemos estampar a ideia de que as crianças devem brincar enquanto são crianças. Devem correr, saltar, cair e levantar-se. Este momento do pré-escolar deve privilegiar o lúdico, não tendo assim que sujeitar as crianças a fichas de trabalho com conteúdos complexos que só ao 1º CEB pertencem. A OCDE alerta para o perigo de uma “escolarização precoce das crianças” no pré-escolar, aconselhando os jardins-de-infância a tomar como ponto de partida o jogo e a expressão livre da criança (Vasconcelos, 2007).

Através dos pontos que exporemos de seguida, mostraremos como é possível que a criança através da brincadeira aprenda por si própria, sem termos que recorrer a aprendizagens formais que ainda persistem em algumas instituições do pré-escolar.

### **1. Estruturação do Estágio**

Antes de mais, torna-se importante dar a conhecer, de uma forma sucinta, a organização do nosso estágio em Educação Pré-Escolar. É de referir que o estágio teve uma duração de 3 meses e meio, passando por três fases de atividades definidas no início do estágio na disciplina de Prática Educativa I. De seguida, apresentamos uma pequena descrição das fases pelo qual passou o nosso estágio, contextualizando, de uma certa forma, toda a informação apresentada nos pontos seguintes.

## **Observação do contexto educativo**

A primeira fase de estágio foi uma fase de adaptação e de conhecimento do centro e grupo de estágio. Durante um período de três semanas, tivemos oportunidade de observar a forma como estava organizado o contexto educativo e a prática da educadora. Todo o trabalho realizado nesta fase foi crucial para que, mais tarde, pudéssemos participar nas atividades planeadas pela educadora. Através da recolha de informação relativa à instituição e ao agrupamento, entrevistas com as educadoras e o contacto com as crianças da instituição, pudemos conhecer a realidade em que estávamos inseridas, permitindo uma adaptação quase imediata àquela que seria a nossa segunda casa durante algumas semanas de estágio.

Torna-se importante referir que, apesar desta primeira fase ter sido uma fase destinada à observação do contexto educativo, a educadora cooperante considerou importante desenvolvermos uma ou outra atividade com o grupo. Estas pequenas intervenções permitiram que, desde logo, ganhássemos confiança na forma de atuar com o grupo e que este nos visse como umas segundas educadoras.

## **Entrada progressiva na atuação prática**

Numa segunda fase, que teve uma duração de seis semanas, pretendia-se que participássemos de uma forma progressiva nas tarefas e atividades selecionadas e dinamizadas pela educadora. Desta forma, foi possível compreendermos a sua metodologia de trabalho e de pô-la em prática em algumas das atividades dinamizadas por nós. Foi possível conhecermos o grupo de trabalho e de melhorarmos a nossa atuação enquanto estagiárias da instituição.

É de referir que, durante esta fase, a ajuda da educadora foi preciosa. No final das nossas pequenas intervenções, tivemos sempre a sua opinião em relação à nossa postura durante as atividades que desenvolvemos. Desta forma, foi possível progredirmos na nossa forma de atuar com o grupo de crianças.

### **Desenvolvimento das práticas pedagógicas**

Na terceira e última fase de estágio, pressupunha-se que, ao longo das últimas três semanas, planificássemos atividades de acordo com o trabalho da educadora, para que mais tarde as puséssemos em prática com o grupo de trabalho. Tivemos assim, a oportunidade de estar no lugar de uma educadora e de orientar o grupo de crianças. Foi possível estabelecer uma relação mais sólida com o grupo, encontrar estratégias para trabalhar com o mesmo e com cada criança em particular. Foi uma fase em que testámos as nossas capacidades na planificação e desenvolvimento de atividades, tendo sempre no final a avaliação da educadora, permitindo crescermos na nossa atuação de dia para dia.

Há que referir que todo o trabalho desenvolvido nesta fase só se tornou possível após conhecermos o funcionamento e organização do jardim-de-infância, a metodologia da educadora e as características do grupo, aspetos estes observados, principalmente, durante as primeiras duas fases de estágio.

## **2. Caracterização do contexto**

Seguidamente, apresentaremos um conjunto de informações referentes ao meio, à instituição e ao grupo de estágio com o qual podemos trabalhar. Desta forma, será possível compreender a realidade de estágio em que estivemos inseridas.

### **2.1. Meio envolvente**

O estágio teve lugar num jardim-de-infância situado numa pequena aldeia pertencente ao concelho de Montemor-o-Velho, no distrito de Coimbra. É de destacar que esta pequena localidade, ainda ruralizada, apresenta uma população constituída, na sua maioria, por descendentes de famílias de agricultores.

Desta forma, é de destacar que em redor do jardim-de-infância, podemos encontrar uma vasta área de campos de cultivo e algumas casas de residência ocupadas, na sua grande maioria, pelas crianças da instituição e respetivas famílias.

### **2.2. Jardim-de-Infância**

O jardim-de-infância é um estabelecimento da rede pública, que funciona num edifício próprio. Neste momento tem três salas de atividades em funcionamento, cada uma com um grupo de crianças heterogéneo (crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade). É importante frisar que uma das salas situa-se no Centro Social e Paroquial da localidade, encontrando-se aproximadamente a 500m do edifício principal.

O estabelecimento de ensino é composto, desta forma, por duas salas de atividades, uma casa de banho para crianças e outra para adultos, um escritório e uma copa destinada a algumas atividades de culinária realizadas pelas crianças (figura 1).

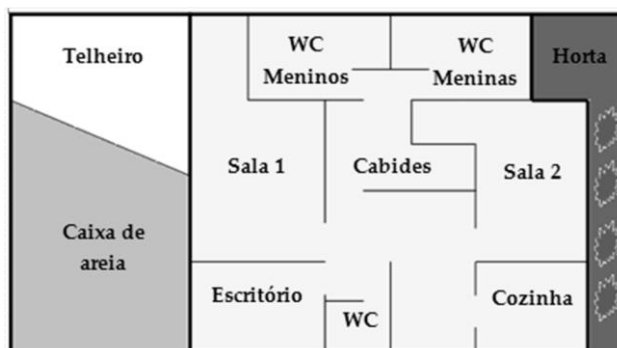


Figura 1 - Planta do estabelecimento educativo

Quanto ao espaço exterior pertencente ao jardim-de-infância, importa salientar que é um pouco reduzido, composto apenas por uma caixa de areia, um pequeno espaço coberto por um telheiro e uma horta. Desta forma, existe a necessidade de utilizar parte da rua que dá acesso a um campo de futebol, localizado perto da instituição. Nesse espaço, apresentado, por vezes, por alguns carros, as crianças têm a possibilidade de correr, brincar com trotinetas, bicicletas e bolas de futebol disponibilizadas pelo jardim-de-infância.

Existe ainda uma sala contígua à do Jardim de Infância, no qual situado no ATL do Centro Social, utilizada para jogos de grande movimento, sempre que as condições atmosféricas não permitem utilizar o espaço exterior.

O jardim-de-infância funciona em regime normal, das 9h30min às 15h30min, com uma hora para almoço. A instituição oferece a

componente de apoio à família (CAF), nomeadamente serviço de refeições e prolongamento de horário (figura 2).

<b>COMPONENTE LECTIVA</b>		
<b>MANHÃ</b>	<b>TARDE</b>	
9h30min – 12h30min	13h30min – 15h30min	
<b>COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA</b>		
<b>MANHÃ</b>	<b>ALMOÇO</b>	<b>TARDE</b>
7h30min – 9h30min	12h30min - 13h30min	15h30 min – 18h30min

Figura 2 - Horários do estabelecimento educativo

### 2.3. Recursos humanos

No ano letivo de 2010/2011, frequentaram o jardim-de-infância cerca de 60 crianças, distribuídas pelas três salas de atividades. Dele faziam parte três educadoras e três auxiliares da educação, estando uma educadora e uma auxiliar em cada sala. Torna-se importante referir que neste estabelecimento de ensino, havia um sistema de rotatividade das auxiliares da educação. Todos os meses as auxiliares trocavam de sala, para que todas conhecessem os três grupos de crianças. Desta forma, caso faltasse uma auxiliar numa das salas, uma das outras auxiliares poderia substituí-la, pois estaria a par do tipo de grupo com que lidava, das suas necessidades e da metodologia da educadora.

## **2.4. Grupo de crianças**

O grupo de trabalho era constituído por 22 crianças, sendo 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. É de salientar que 12 das crianças, com 3 e 4 anos, frequentavam pela primeira vez o estabelecimento de ensino; 6 crianças, com 4 e 5 anos, frequentavam pela segunda vez; e 4 crianças, com 5 e 6 anos, frequentavam pela terceira e última vez o jardim-de-infância.

É de referir que neste grupo não havia crianças com necessidades educativas especiais, apenas uma criança que apresentava alguns problemas de comportamento, suspeitando-se de ter um Transtorno de Oposição e Desafio (TOD). A criança ainda não carecia de qualquer acompanhamento.

Relativamente às características do grupo, segundo a educadora, as crianças apresentavam uma grande vontade em aprender e em participar em novas descobertas. Eram bastante autónomas e responsáveis, dominando as regras de base do funcionamento da sala. Eram cooperantes na realização de trabalhos com o adulto e com os seus colegas.

### **3. Vamos fazer um projeto!**

*Vera Rocha: Queres que te ajude?*

*Criança: Não, eu consigo fazer sozinha.*

*V.R.: Não queres mesmo?*

*C.: Não! Deixa-me fazer sozinha! Eu consigo!*

A pedagogia de projeto suscitou desde logo uma grande curiosidade por parte do grupo. Era um modelo utilizado pela educadora, desconhecido para nós, mas ao mesmo tempo, parecia apresentar sinais inovadores para a educação pré-escolar. Este modelo, também conhecido por modelo de “trabalho de projeto”, fugia ao modelo “tradicional”, que ainda parece persistir em alguns jardins-de-infância, sendo assim mais centrado na aprendizagem das crianças e nos seus interesses, articulando diferentes áreas e domínios do saber.

Desta forma, consideramos relevante apresentar neste trabalho alguns aspetos que facilitam a compreensão deste modelo que tanto marcou o nosso estágio. Assim, e de uma forma sucinta, exporemos seguidamente um conjunto de ideias acerca da pedagogia de projeto, como ponto de partida para a partilha de alguns dos projetos desenvolvidos pelas crianças e pela educadora no decorrer do estágio.

#### **3.1. O que é um projeto?**

A palavra projeto tem origem no verbo latim “projicere” e, na sua etimologia, significa “lançar para a frente”. A palavra “projeto” pode ter vários sentidos em português, tais como, “plano para realização de um ato; esboço; desígnio; tenção; cometimento; empresa” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2011). “Em qualquer circunstância, o projecto

corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir” (Ministério da Educação, 1997, p. 91).

Na educação, “um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (katz & Chard, 1997, p. 3). Desenvolvem-se projetos em educação, como uma forma de responder às necessidades e interesses das crianças. Há que ter em conta que o futuro delas é cada vez mais influenciado pela educação, sendo possível, através desta metodologia, torná-las mais autónomas e participativas na sua execução.

### **3.2. O que é a pedagogia de projeto?**

A pedagogia de projeto começou a ser conhecida a partir do movimento da “Escola Nova”, contrapondo-se aos princípios e métodos da escola “tradicional”. Este movimento teve por base grandes Educadores europeus, como por exemplo, Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière e outros, e teve, na América do Norte, dois grandes representantes: John Dewey e o seu discípulo William Kilpatrick (Moniz, 2009).

O conceito de “projeto” nasceu no contexto educativo com o pedagogo John Dewey (1859-1952), com a famosa ideia *Learning by doing* (“aprender fazendo”). Contudo, apesar de ter sido Dewey o grande sistematizador da Pedagogia de Projetos, é William Kilpatrick (1871-1965), que lhe dá o devido encaminhamento e populariza esta nova metodologia, sendo posteriormente adotada por várias escolas.

Segundo Moniz (2009), a Pedagogia de Projeto surgiu da necessidade de centrar a prática do educador na criatividade e interesses das crianças, para que elas pudessem construir os seus conhecimentos. Esta metodologia valoriza a participação do educando e

do Educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho. Através dela, é possível adquirem-se conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos. Poderá proporcionar situações de aprendizagem, das quais possam ocorrer interações e conversações relacionadas com os contextos em que estão inseridas. Este trabalho feito em conjunto, proporcionará situações e acontecimentos nos quais são desenvolvidas e intensificadas as capacidades sociais (Katz & Chard, 1997).

Em Portugal<sup>2</sup> a pedagogia de projeto surgiu no pré-escolar, como “uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da cidade do futuro” (Ministério da Educação, 1998, p. 125).

### **3.3. “O Casamento” - As fases de um projeto**

*“Vera, ensinas-me a coser à máquina para eu fazer o meu fato de padre? Já está todo alinhavado.”*

O projeto “O Casamento”, desenvolvido no 2º período do ano letivo, apesar de só ter sido seguido por nós nas últimas duas semanas de trabalho, foi sem dúvida o exemplo mais concreto de como podem ser desenvolvidos projetos com um grupo heterogéneo de crianças, e perceber de que forma a “pedagogia de projetos”, contribui para o seu desenvolvimento. O projeto “O Casamento” consistiu na encenação de um casamento, no qual estiveram envolvidas crianças, educadoras e pais.

---

<sup>2</sup> “Em Portugal, a metodologia de trabalho de projeto foi divulgada de modo sistemático a partir de um seminário organizado no Porto, em Fevereiro de 1978, pela Comissão Instaladora de um Curso para a Formação de Formadores (CICFF) e pela Escola Superior de Educação de Estocolmo” (Castro & Ricardo, 1993, pg. 10).

Surgiu da ideia de apenas uma das salas, envolvendo posteriormente os dois grupos da instituição.

Este projeto, apesar de ter sido em grande parte, fruto do trabalho das crianças, teve a contribuição das educadoras, que desempenharam a função importante de orientá-lo e garantir que todas as crianças participassem de forma significativa no seu desenvolvimento. O casamento foi organizado pelas três salas, mas cada grupo explorou o tema e desenvolveu-o de forma individual com a sua respetiva educadora.

O projeto teve uma duração de aproximadamente 4/5 semanas, passando por várias fases de execução, interligadas ao longo de todo o processo. Segundo Kilpatrick, os projetos, independentemente da sua duração, deverão passar todos pelas mesmas fases: definição da problemática, planificação, execução e por fim avaliação (Ministério da Educação, 1998, p. 139), tendo o projeto “O Casamento”, sido o exemplo ideal para explicar, na prática, como se desenrola a Pedagogia de Projeto.

*Como fazer um casamento? Quais os objetivos a atingir? O que se deseja como resultado do projeto?*

Numa primeira fase do projeto, à qual Kilpatrick denomina de “definição do problema”, os grupos de criança escolheram o nome do projeto – O Casamento -, tendo por base o que se pretendia desenvolver. Em grande grupo, as crianças discutiram e negociaram o que fazer e de que forma, partilhando entre todas o que já sabiam sobre a temática. O diálogo foi seguido pela educadora que escutou as sugestões das crianças, apelando sempre à participação de todo o grupo e ajudando a formular ideias que surgissem. Nesta fase, o papel da

educadora foi determinante, “ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantido a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pudesse fazer” (Ministério da Educação, 1998, p.140).



Figura 3 - Registo das principais ideias para o projeto

Com o consenso de todos, as principais ideias foram registadas pela educadora em papel de cenário, havendo posteriormente um registo gráfico, feito pelas crianças, do projeto a desenvolver (figura 3).

*Quais as etapas do projeto? Quais as atividades a desenvolver e como?*

*De que recursos precisamos?*

Numa segunda fase, a fase da “planificação”, após determinar os principais intervenientes do casamento (noivos, padrinhos, meninas das alianças, padre, fotografo, cozinheiro, etc.) distribuíram-se as personagens por cada criança, ficando cada uma delas encarregue de pesquisar sobre o seu papel no casamento e respetiva vestimenta para a cerimónia. Paralelamente a este trabalho individual, o grupo deveria ter uma participação ativa no projeto global, procurando mais ideias, pesquisando na internet ou procurando aos pais aspetos relevantes sobre o casamento. Todas as manhãs, a educadora reservava um tempo para a partilha de novas ideias que surgissem, acrescentando-as no papel de cenário.

É de referir que, nestas duas fases iniciais, a educadora desde logo transmitiu a ideia de que este projeto era do grupo e não apenas

dela, inculcando o sentido de responsabilidade em cada criança, pois se algo falhasse no projeto, era sinal de que alguém não tinha trabalhado o suficiente, nem cumprido com as suas responsabilidades. As crianças sabiam que tinham de trabalhar, havendo momentos do dia para brincar e outros para trabalhar no projeto. Só assim seria possível fazer um trabalho bem feito.

*O projeto está a ser desenvolvido de acordo com a planificação?*

*Quais os desvios detetados? Porquê?*

Numa terceira fase partiu-se para a “execução do projeto”. Paralelamente ao trabalho de pesquisa realizado em casa, as crianças procuraram na internet do jardim de infância aspetos acerca das suas personagens, músicas e elementos próprios de um casamento (decoreação do espaço, bolo de casamento, roupa dos noivos, entre outros aspetos). Após a pesquisa, cada criança ficou encarregue de elaborar, de forma individual, o fato para a sua personagem e os respetivos acessórios. Neste processo de execução, as crianças tiveram a oportunidade de utilizar um conjunto diversificado de materiais e técnicas de execução. As crianças aprenderam a coser com agulhas (figura 4) e a usar a máquina de costura. Tiveram assim um momento de trabalho individual e autónomo, podendo, desta forma, criar as suas próprias estratégias na elaboração dos vários materiais.

Em pequenos e grandes grupos, as crianças elaboraram também os convites para os pais, as flores para a decoreação do espaço, o bolo de casamento, as lembranças para os convidados, entre outros elementos.



Figura 4 - Criança a coser com uma agulha

Nesta fase, foi possível observar o desenvolvimento de certas competências nas crianças, tais como: a autonomia; a cooperação; o trabalho de equipa; a resolução de conflitos interpessoais; a gestão do tempo; a recolha, seleção e tratamento de informação; entre outras competências (Filomena *et al*, 2009).

*Como apresentar o projeto?*

Numa última fase, denominada fase de “divulgação e avaliação do projeto”, as crianças das várias salas apresentaram a toda a comunidade o projeto, sendo



Figura 5 - O Casamento

assim encenado um casamento muito próximo do

real, havendo lugar para a missa, sessão fotográfica dos noivos, copo d'água, bolo, baile e foguetes (figura 5). Como foi referido anteriormente, apesar de cada sala ter tomado um rumo diferente de desenvolvimento do projeto, na fase de divulgação, os três grupos juntaram-se e apresentaram um projeto só. Desta forma, os casais de cada sala casaram-se numa missa só, tendo o mesmo copo d'água e baile. O projeto foi divulgado no pavilhão da associação cultural, desportiva e recreativa da localidade, tendo sido toda a comunidade convidada para o evento.

*Como correu o projeto? Que novo(s) projeto(s) desenvolver?*

Posteriormente à divulgação, houve a necessidade de dialogar com as crianças acerca do casamento, partilhando entre todos sentimentos e situações significativas do processo de preparação e divulgação do casamento. Cada criança fez o seu registo gráfico do

projeto, enumerando os aspetos que considerou relevantes e significativos na elaboração e divulgação do projeto.

Através da análise dos registos, observámos que momentos simples e até insignificantes do projeto, tiveram uma grande importância para as crianças: desde aprender a coser fatos com uma agulha, até ao simples brincar com a farinha enquanto confeccionavam o bolo dos noivos.

Como se pode constatar, com este projeto as crianças tomaram consciência de como se desenrola a preparação de um casamento: os principais intervenientes e suas funções, os convites, a comida, o bolo dos noivos, as lembranças para os convidados, entre outros.

Ao longo do projeto, a evolução ao nível da autonomia e da responsabilidade das crianças foi notória. Elas sabiam o que fazer, como fazer e atuavam sem a ajuda constante da educadora. Ela não se preocupava com a possibilidade de uma ou outra criança se picar com a agulha ou de se cortar com a tesoura, pois estas tarefas já eram comuns no seu dia-a-dia.

A motivação e o envolvimento das crianças foram evidentes ao longo do desenvolvimento do projeto. Elas mostraram sempre uma grande vontade em participar em todas as fases do processo. Trabalharam, sempre que possível, em conjunto e, caso existisse um problema na execução de um ou outro elemento, a educadora rapidamente pedia às crianças que deixassem o que estavam a fazer, e todos, em conjunto, encontravam uma solução para resolver o problema.

Foi evidente que as crianças através do projeto adquiriram novas competências, não só ao nível social, mas também competências ligadas à leitura, à escrita e à matemática. A abordagem e a interligação de diferentes áreas de conteúdo foram notórias.

Para além do projeto “O casamento”, estiveram presentes outros projetos, em grande grupo: “A tourada”, que consistiu numa pequena encenação de uma tourada na festa de final de ano; “A maior flor do mundo”, que surgiu do filme de José Saramago, no qual as crianças projetaram e elaboraram a maior flor do mundo; entre outros projetos. Estiveram presentes também projetos individuais ou de pequeno grupo: “Os bichos-da-seda”, em que umas das crianças sentiu curiosidade em saber mais sobre estes animais, pesquisando e divulgando posteriormente a todo o grupo; a criação de um carro de bombeiros, a criação de um cão e a criação de um carrossel; entre outros projetos.

### **3.4. O papel da educadora**

Na pedagogia de projeto, o papel da educadora é crucial. Como mera orientadora, a educadora deve transmitir de uma forma clara as suas expectativas em relação ao projeto e às suas crianças, criando um clima de grande aprendizagem e trabalho. Deve ser capaz de: “deixar os alunos arriscar, mas não os deixar fracassar; analisar e pôr em evidência os saberes e capacidades adquiridos; privilegiar os aspetos positivos das aprendizagens; gerir conflitos e trabalhar em equipa” (Filomena *et al.*, 2009).

Como foi referido anteriormente, a educadora teve sempre um papel importante na orientação e gestão de todos os projetos de grupo. Era evidente que ela tinha como principal objetivo envolver todo o grupo em projetos que fossem surgindo, pois havia sempre uma ou outra criança que tinha pouco interesse nos assuntos envolvidos. Todos os dias a educadora disponibilizava-se e estava atenta às necessidades do grupo

e de cada criança em particular, para que todas se sentissem à vontade para partilhar as dificuldades sentidas durante os projetos.

Nos momentos de discussão, a educadora incentivava à participação de todas as crianças, pois tudo o que elas tinham a dizer sobre os assuntos abordados, serviam como ponto de partida para novos tópicos a desenvolver no trabalho de pesquisa do projeto.

Torna-se importante referir que, nos primeiros dias de estágio, foi muito complicado termos uma postura de meras orientadoras nos projetos. A nossa atitude era de auxiliar a criança quando apresentava dificuldades na execução de determinadas tarefas. A educadora, ao observar a nossa atitude, rapidamente nos chamava atenção para que deixássemos as crianças ultrapassarem, por elas próprias, os obstáculos que surgiam. Elas deveriam arranjar as suas estratégias e não deveríamos ser nós a mostrar o caminho mais fácil. Só assim as crianças conseguiriam fazer as coisas por si próprias. O resultado final poderia não ser perfeito, mas nele se encontrava um grande envolvimento, esforço e trabalho por parte da criança.

Contudo, com o passar do tempo, fomos apreciando este modelo e dando espaço às crianças para experimentarem e aprenderem sozinhas. Por vezes, havia uma ou outra criança que nos pedia ajuda, mas nós, em vez de darmos uma ajuda direta, tínhamos uma postura de orientadoras, apresentando algumas pistas para que a criança, a pouco e pouco, chegasse lá.

Desta forma, é possível afirmar que a pedagogia de projeto desenvolve nas crianças o sentido da sua própria competência e valor. As crianças sentem-se levadas a sério, sendo os seus sentimentos e opiniões

respeitados. Têm sempre a oportunidade de fazer escolhas: escolhas relacionadas com o que fazer, quando, onde e com quem, podendo, sempre que necessitar, pedir a opinião e ajuda à educadora (katz & Chard, 1997).

## 4. Não está a chover, vamos lá para fora!

### 4.1. A importância dos riscos nas brincadeiras ao ar livre

*Ah! A criança está a subir à árvore!*

*Será que devemos dizer para ela descer ou deixamo-la estar?*

Ver uma criança a trepar árvores durante o recreio nos primeiros dias de estágio, foi um comportamento que aos primeiros segundos considerámos de risco e invulgar num jardim-de-infância, mas que rapidamente vimos ser comum para as crianças daquele meio (figura 6). Esta nossa reação em relação ao comportamento da criança, deveu-se em grande parte à mentalidade ainda existente na sociedade de hoje em dia, de que as crianças não se devem magoar, tendo nós o principal papel de evitar situações de risco para elas.

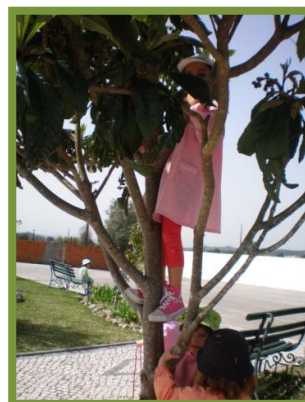


Figura 6 - Criança a trepar a uma árvore

Torna-se importante relembrar que, há anos atrás, a sociedade não tinha a mentalidade superprotetora que tem hoje. As crianças tinham mais liberdade para brincar, andar de bicicleta e jogar à bola na rua. Atualmente, face ao aumento do tráfego e dos perigos existentes, os pais tendem a traçar limites na brincadeira das suas crianças, impedindo-as, de uma forma indireta, de explorar o espaço que as rodeia. Por estes motivos e tendo em conta a superproteção das crianças por parte dos pais, é normal que tenhamos ficado surpreendidas com o comportamento da criança. Contudo, com o decorrer do estágio, rapidamente vimos que

a nossa postura para com aquelas crianças do meio rural não era a mais acertada e rapidamente modificámos a nossa forma de pensar e de atuar perante as brincadeiras ao ar livre e os riscos que nelas estão subjacentes.

Segundo Rivkin (1995, citado por Little e Wylvne, 2009), hoje em dia o brincar ao ar livre deixou de ser frequente. As cidades têm cada vez mais prédios, os espaços verdes são cada vez mais reduzidos e a disponibilidade dos pais em levarem os seus filhos a espaços exteriores diminuiu, muito devido aos seus compromissos profissionais. Para além de tudo isto, também os pais se sentem receosos em relação à segurança dos seus filhos nos espaços ao ar livre. A superprotecção dos pais tem aumentando de dia para dia, pois consideram o mundo como um lugar inerentemente perigoso, protegendo, sempre que possível, as suas crianças.

Contudo, Furedi (2001) considera que, apesar de hoje em dia o risco ser visto como algo a evitar, assumir riscos é um aspeto desafiador na vida das crianças. Criar oportunidades de risco nas brincadeiras infantis ao ar livre não significa que a segurança seja ignorada. Muito pelo contrário, significa que tanto pais, como educadores, precisam de estar conscientes dos perigos e tomar todas as medidas necessárias para assegurar que o ambiente é seguro (Little e Wylvne, 2009).

As atividades lúdicas de risco são normalmente aquelas que envolvem altos níveis de atividade física. Apesar de todos os riscos presentes em certas tarefas, nas quais existe iguais probabilidades de fracasso ou sucesso e também a possibilidade da gravidade das consequências negativas em comparação com os resultados positivos, as crianças com o tempo começam a conseguir gerir o risco nelas presentes. Elas aprendem a avaliar os riscos envolvidos nas suas brincadeiras,

construindo gradualmente confiança, autonomia e responsabilidade, qualidades estas importantes para a sua independência (*Idem/Ibidem*).

## 4.2. Brincar ao ar livre no jardim-de-infância

*Educadora: Onde estiveste para estares toda cheia de lama nas costas e nos pés?*

*Criança: Humm...*

*E: Diz lá onde estiveste antes que me chateie! (com uma cara zangada)*

*Criança: estive a brincar numa poça de lama...desculpa...*

*E: E gostaste de lá brincar? Foi bom? (a sorrir)*

*Criança: Sim! (com um grande sorriso na cara)*

Brincar ao ar livre num ambiente natural, é o contexto ideal para incentivar as crianças a serem elas mesmas, para explorar, a experimentar, a moverem-se e aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas de uma forma menos restrita. Ao ar livre, são apresentadas oportunidades para as crianças, serem ativas, espontâneas e interagirem com os pares (figura 7).



Figura 7 - Crianças a brincar numa poça de lama

Greenfield (2003, citado por Little e Wynne, 2009) acredita que os jardins-de-infância têm uma posição importante no que toca a proporcionar às crianças oportunidades de grande brincadeira que envolva o risco, oportunidades estas que não são possíveis de encontrar noutros contextos. Nestas brincadeiras, as crianças tendem a enfrentar conflitos, solucionar problemas de forma flexível, reconhecer desafios e oportunidades. Têm a possibilidade de aprender com as experiências por que passam e de lidar com a decepção.

Apesar do espaço exterior ser igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (Ministério da Educação, 1997), muitos dos educadores não lhe dão a mesma atenção que dão ao espaço interior. Segundo Jan White (2007), as crianças devem passar tanto tempo ao ar livre como dentro da sala de atividades, integrando, se possível, esses dois espaços educativos. Há que tomar consciência que o tempo ao ar livre não é apenas o tempo de recreio no qual as crianças gastam energia para depois estarem mais calmas dentro da sala. O espaço ao ar livre oferecer-lhes experiências que o interior não consegue oferecer, contribuindo significativamente para o bem-estar, saúde e desenvolvimento das crianças em todas as áreas (figura 8).



Figura 8 - Brincadeiras ao ar livre



Figura 9 - Espaço exterior do estabelecimento educativo

Durante o nosso percurso de estágio, foi possível perceber e compreender a preocupação das educadoras em proporcionar atividades ao ar livre. Esta preocupação devia-se, por um lado, ao facto das crianças terem crescido num mundo rural, habituadas a andar ao ar livre com os seus familiares no cultivo das terras. Por outro lado, o jardim-de-infância não oferece um espaço amplo no qual as crianças possam correr. Daí a necessidade de criar vários momentos de passeio ao ar livre pelos espaços verdes circundantes ao estabelecimento educativo.

“O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças”

(Ministério da Educação, 1997, pg. 39) e durante o estágio observámos um conjunto de brincadeiras e atividades desenvolvidas pelo grupo que ilustram esta afirmação. Simples passeios realizados pela localidade permitiam que as crianças trepassem as grades do cemitério (figura 10), fizessem jogos de equilíbrio nos muros dos campos de cultivo, jogos de culinária com as ervas e flores que encontravam no chão, etc. As crianças brincavam com todos os elementos que encontravam ao seu redor, pondo de lado as bolas, as bicicletas e as trotinetas. Segundo Neto (1995, citado por Albuquerque, 2007), é possível referir que as crianças com as suas brincadeiras ao ar livre desenvolvem a sua criatividade, liberdade de expressão corporal, liberdade de expressão e comunicação, capacidade de crítica e reflexão sobre o que se vive.



**Figura 10 - Crianças a treparem as grades de um cemitério**

Para além destas pequenas brincadeiras, foi possível realizar outras atividades ao ar livre, muitas delas planeadas pela educadora. Os jogos no exterior eram muito apetecidos pelas crianças, permitindo o desenvolvimento da motricidade e, em algumas ocasiões, do espírito de equipa. Por sua vez, a leitura ao ar livre permitia que o grupo fugisse um pouco às atividades rotineiras da sala de atividades.

Em conversas com a educadora, tomámos conhecimento de que ela, ao longo do ano, desenvolvia atividades ao livre pouco comuns no dia-a-dia das crianças. O grupo, durante o Inverno, tinha, sempre que possível, a oportunidade de brincar com poças de lama, podendo chapinhar nelas, fazer bonecos com lama, percursos na areia para encaminhar a água e explorar outros elementos característicos da

estação. No momento de recreio, ela deixava frequentemente que as crianças circulassem livremente pelos montes de brita, campos de erva e que brincassem nas grades situadas no campo de futebol perto do jardim. Todos estes momentos, para além de possibilitarem uma grande liberdade às crianças de brincarem, faziam com que elas andassem sempre com o sorriso estampado na cara.

Foi possível observar várias ocasiões ao ar livre em que as crianças, em pequenos grupos, exploravam as plantas, os bichos e outros elementos da natureza. Mostravam uma grande curiosidade em observar e compreender o porquê de um determinado elemento ter aquelas ou outras características.

Apesar destes momentos no exterior, por vezes parecerem insignificantes, a verdade é que proporcionavam momentos de discussão em pequeno e em grande grupo, no qual as crianças davam asas à imaginação e argumentavam à sua maneira o porquê de um elemento ter determinadas características ou comportamentos.

Tendo em conta que a maioria das crianças do jardim-de-infância provém dos arredores, de um meio rural rico em campos de cultivo e da produção de gado, houve sempre a necessidade de sensibilizar as crianças para todo o tipo de assuntos relacionados com estas áreas. A participação da família foi crucial, pois proporcionou às crianças e educadoras uma diversidade de momentos educativos. Ao longo do ano letivo, as crianças tiveram a oportunidade de colher morangos, tosquiar uma ovelha, fazer lanches em casa dos colegas, entre outras atividades. Este tipo de iniciativas permitiu que, para além das crianças estarem mais próximas da comunidade envolvente, em particular da família dos colegas, desenvolvessem competências ligadas à agricultura e à pecuária.

No final do estágio e através de uma análise atenta de todo o percurso do grupo, foi possível evidenciar que as crianças com estes momentos de brincadeira ao ar livre, tiveram uma evolução significativa no seu sentido de responsabilidade e autonomia. Durante os passeios, elas tinham consciência dos perigos que poderiam encontrar nas brincadeiras ao ar livre, sabendo que era perigoso correr na estrada ou ir para locais fora do alcance da visão da educadora. É evidente que antes de qualquer atividade proposta, a educadora tinha o cuidado de, em conjunto com as crianças, enumerar os perigos que podiam encontrar nos respetivos passeios (figura 11).



Figura 11 - Brincar livremente

Em jeito de conclusão e de acordo com Hohmann e Weikart (1997, p.212, citado por Albuquerque, 2007, p.20), “o recreio é uma área maravilhosa para as crianças”. Neste espaço as crianças têm a oportunidade de encontrar toda a liberdade que não encontram dentro da sala de atividades. No exterior, as crianças têm a possibilidade de se exprimirem. São livres de correr, saltar, atirar bolas, realizar exercícios de equilíbrio, etc. É também um lugar propício para as crianças observarem, interagirem, explorarem e experimentarem (*Idem/Ibidem*).

## 5. O olhar atento sobre a postura de uma educadora

A nossa passagem pelo centro de estágio ficou marcada especialmente pela forma de ser da educadora e pela sua postura com o grupo de crianças. Há que referir que, ao longo das semanas de estágio, a educadora foi vista por nós como um modelo a seguir, revelando uma grande experiência e conhecimento em relação à educação infantil.

Ao longo do estágio, foi possível perceber a importância de uma educadora na vida das crianças. Ficámos a saber que esta profissão é bastante complexa, apesar de nos dias de hoje ainda predominar a ideia de que, ser educadora de infância é uma profissão fácil. Ao contrário do que possam pensar, esta profissão detém de uma grande responsabilidade em “favorecer a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, pg. 15).

Infelizmente, ainda parece persistir a ideia de que uma educadora não tem muito trabalho, possuindo apenas como principais tarefas, ensinar algumas músicas ao seu grupo de crianças, fazer jogos e contar histórias. Torna-se evidente que seria muito mais fácil colocar as crianças a fazerem estas pequenas atividades, mas a educação pré-escolar é muito mais que isso: é dar e receber, fazendo as crianças mais felizes a cada dia que passa e prepará-las a todos os níveis para a vida futura que se avizinha.

Desta forma, falaremos de seguida de algumas das características mais evidentes neste grupo de crianças e no papel significativo que a educadora teve no seu desenvolvimento.

## **5.1. A participação ativa e democrática do grupo**

Com a observação da relação educadora-crianças nas primeiras semanas, percebemos, desde logo, que a educadora via as crianças como seres competentes e responsáveis, dando-lhes a oportunidade de ter uma participação ativa nas conversas e nas decisões tomadas dentro da sala de atividades.

Foi sem dúvida um orgulho para nós, ter como educadora cooperante, uma profissional que valorizava a participação das crianças nas conversas que desenvolvia. Nas discussões com o grupo, ela insistia que todas as crianças participassem, nem que dissessem apenas uma ou duas palavras. Todos os argumentos apresentados e registados vinham da cabeça delas, tendo a educadora o único papel de interpretar, traduzir e orientar de forma competente o que as crianças diziam.

Todos os dias, surgiam na sala de atividades, momentos em que era necessário tomar decisões em relação a projetos desenvolvidos pelas crianças ou em relação a decisões que a educadora tivesse que tomar, relativamente a comportamentos desagradáveis por parte das crianças. Todas as decisões eram tomadas em conjunto pelo grupo, independentemente da gravidade do problema. As crianças estavam a par de tudo o que se passava dentro do jardim-de-infância, para que pudessem participar, sempre que possível, em todas as discussões e decisões referentes à instituição.

Segundo Sarmiento e Marques (2006),

É fundamental reafirmar que as crianças não são adultos em miniatura e que constituem um grupo social específico com necessidades e interesses próprios. Neste quadro, o educador aceita que as crianças possam interferir na definição das suas actividades e os contributos das crianças, a sua palavra e opinião passam a ser procurados e considerados pelos

educadores no desenrolar da acção educativa (Craveiro e Ferreira, 2007, pg. 16)

No “Jardim de Infância a participação da criança constitui um exercício e uma aprendizagem da cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se perceber como membro da sociedade” (Craveiro e Ferreira, 2007, p. 16). Desta forma, a educadora fez sempre questão de que todas as crianças participassem nas decisões tomadas dentro da sala, desde a escolha da disposição dos materiais, ao castigo a dar a uma criança que se portasse mal. Desta forma, é possível afirmar que neste grupo de trabalho, as crianças experimentavam o exercício de democracia e da cidadania ativa, pois participavam democraticamente nas decisões do grupo. As crianças começam assim a ter uma autonomia coletiva, no qual elas próprias faziam as regras e distribuíam a responsabilização de diferentes tarefas pelos elementos do grupo (*Idem/Ibidem*).

Foi possível observar também, situações em que as crianças recorriam à votação para a tomada de decisões que surjam no momento, ficando sempre todo o grupo satisfeito com a decisão. Quanto às regras da sala, foram decididas pela educadora, em conjunto com o grupo, no início do ano, estando sempre presentes na memória das crianças.

Desta forma, segundo Vasconcelos (2007), a criança “vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma ativa. Aprende a ser autónoma nessas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário” (*Idem/Ibidem*).

## 5.2. Autonomia e responsabilidade do grupo

*Posso ir buscar uma tesoura ao armário?*

Tanto as crianças de 4, como as de 6 anos, tinham um grande sentido de responsabilidade e autonomia. Apesar de só termos trabalhado com o grupo de crianças nos últimos 3/4 meses do ano letivo e de não termos visto todo o percurso da educadora e das respetivas crianças, foi evidente a evolução do grupo nesse sentido. Tanto as atividades propostas, como a postura da própria educadora, caminhavam para esse fim, havendo momentos para brincar e outros para trabalhar. A educadora expressava uma grande vontade em proporcionar às crianças atividades e tarefas onde elas pudessem correr algum risco e aprender a serem responsáveis. Ela desenvolvia atividades no qual as crianças pudessem coser com agulhas de ponta fina, cortar materiais com tesouras grandes, usar facas para cortar um ou outro objeto, entre outros instrumentos considerados perigosos nesta faixa etária. É evidente que a educadora anteriormente a essas mesmas atividades, explicava o modo de utilização dos instrumentos, para que todos percebessem os riscos em causa. As crianças aprendiam a ser cautelosas, tornando-se mais responsáveis e conhecedoras de todo o tipo de riscos que as rodeavam.

A autonomia do grupo era evidente. Todas as crianças queriam desenvolver as suas tarefas e atividades sozinhas, recusando, na maioria das vezes, a nossa ajuda. Para além disso, quando construía os seus próprios projetos, sabiam onde encontrar os materiais que precisavam e iam buscá-los, sem precisar de pedir ajuda à educadora. Foram muitas as vezes em que vimos as crianças a subir a cadeiras para irem buscar materiais que se encontravam nas estantes mais altas.

A educadora e o próprio grupo, trabalhavam no sentido de ajudar as crianças mais novas a tornarem-se autónomas e responsáveis. Desta forma, o trabalho da educadora tornava-se mais facilitado e menos cansativo. Todas elas se ajudavam umas às outras, não havendo assim a necessidade de solicitar frequentemente a ajuda de um adulto.

### **5.3. A motivação e autoestima do grupo**

Como foi referido anteriormente, a forma da educadora lidar com as crianças foi um aspeto que nos chamou a atenção desde o início. O clima existente dentro da sala e a relação de afetividade estabelecida entre a educadora e as crianças era evidente. Elas sentiam-se valorizadas e respeitadas por todos os colegas, independentemente das suas ideias, dificuldades e interesses.

Nada disto seria possível sem a dedicação, paciência, autenticidade, boa disposição e energia da educadora. As crianças apresentavam uma grande vontade e motivação em ir todos os dias para o jardim-de-infância, pois gostavam da sua educadora e da segurança que ela lhes transmitia.

Houve um conjunto de situações ao longo do estágio que serviram para comprovar as qualidades da educadora acima descritas. Todos os momentos de participação das crianças em diálogos, mesmo que não estivessem totalmente corretos, eram correspondidos pela educadora com palavras de encorajamento, como “Boa!” e “Muito bem!”. Noutros momentos, as crianças sempre que conseguiam pequenas e por vezes insignificantes conquistas, mostravam de imediato à educadora. Ela fazia questão de mostrá-las ao restante grupo, reforçando-as sempre com “Que espetáculo, muito bem! Meninos vejam, vejam!”.

A educadora tinha a capacidade de conseguir que as suas crianças se comprometessem pessoalmente na sua aprendizagem, encorajando-as a nunca desistirem quando pesquisavam ou construíam algo, dando-lhes valor, mesmo que falhassem. Na sala estava bem presente a ideia de que, todas as crianças eram um grupo só, tendo que haver respeito umas pelas outras e entreaajuda, aspetos fundamentais para que houvesse um bom ambiente dentro da sala e para que o dia corresse bem.

#### **5.4. Participação dos pais nas atividades da instituição e do grupo**

Segundo Reimão (1994, citado por Homem 2002, p.36), a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É onde desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental de transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural (Pereira, 2009, p. 29).

A partir do momento em que a criança entra no pré-escolar, a educadora assume o papel predominante de complementar a ação educativa da família. A criança começa a ser educada em dois contextos sociais, na família e na instituição pré-escolar, dois sistemas que deverão estar em estreita relação.

Tendo em conta que, neste contexto educativo, a maioria dos pais tinha entre 25 a 35 anos de idade, a educadora via-se no dever de dar conselhos em relação à educação dos filhos, pois, por vezes, havia situações em que os pais não tinham as atitudes mais acertadas. No decorrer das semanas, foi possível evidenciar que a educadora mantinha o maior contacto possível com os pais, para que houvesse concordância

entre a educação no jardim-de-infância e a de casa. Para tal, a educadora preocupava-se em explicar a metodologia que utilizava, em dar a conhecer aos pais as principais conquistas e desavenças das crianças. Quando os pais ficavam muito tempo sem aparecer na instituição, a educadora ligava-lhes, tentando perceber se algo de mal se passava.

Era evidente o grande contacto existente entre a instituição e a família. Todos os dias os pais apareciam com muita fruta, legumes e doces para dar às educadoras e às crianças à hora do recreio. Estes pequenos gestos ilustravam a generosidade existente nos habitantes daquela região, estando sempre dispostos a ajudar a satisfazer, tanto as necessidades das crianças, como das educadoras.

Nas festas de final de 2º período e de ano, todo o trabalho desenvolvido não teria sido possível sem a ajuda dos pais. Um mês antes de cada festa, as educadoras tiveram reuniões com eles, para que todos discutissem o que era necessário para a festa. Os pais ficaram encarregues de tratar do som, do palco, das luzes, das mesas, de trazer a comida, entre outros elementos importantes para a festa. As educadoras puderam, desta forma, ver o seu trabalho facilitado e os pais sentiram-se uteis e mais participativos nas atividades das suas crianças.

No final do estágio, pudemos concluir que a boa relação entre a educadora e a família permitiu que, por um lado, os pais conhecessem e tivessem uma maior confiança no contexto em que os seus filhos estavam inseridos, e que por outro lado, as educadoras conhecessem a realidade familiar das suas crianças.

## 6. O desenrolar de uma experiência em Educação Pré-Escolar

Transpor para o papel todas as emoções sentidas e aprendizagens adquiridas durante estes três meses e meio, não é tarefa fácil. Contudo, consideramos possível afirmar que toda esta experiência revelou-se positiva. O *stress* vivido, as atividades falhadas e as frustrações sentidas, serviram para crescermos e tornar-nos capazes de enfrentar o mundo de trabalho que se avizinha.

Ao longo da leitura do documento, torna-se evidente que toda esta experiência positiva só se tornou possível graças à educadora dinâmica e competente que tivemos. Todas as nossas aprendizagens foram graças a ela e à sua forma de viver o dia-a-dia e de educar as crianças. Qualquer pessoa, que entrasse na sala de atividades, sentia o ambiente de grande aprendizagem e divertimento vivido pelas crianças. Elas gostavam de “trabalhar” e de aprender com a educadora sobre uma diversidade de temas, desde a política, até às plantas e animais existentes no redor da instituição. Todos os dias havia momentos para novas aprendizagens, mas ao mesmo tempo para simples brincadeiras nas áreas de atividade da sala.

Muitos foram os momentos que enriqueceram toda esta experiência: o projeto “O Casamento”, o projeto “A tourada”, a confeção de bolinhos, as brincadeiras na terra, as visitas à biblioteca, etc. Foi interessante sentir que estávamos a evoluir a cada dia que passava no controlo do grupo, na relação afetiva com as crianças e na capacidade de orientar os projetos. Ficámos a perceber o quão importante são os espaços exteriores nas brincadeiras e desenvolvimento das crianças, chegando à conclusão de que simples brincadeiras na rua,

podem despertar a curiosidade nas crianças e desenvolver relações afetivas entre elas.

Desta forma, consideramo-nos privilegiadas por termos escolhido uma instituição no meio rural, longe do *stress* e da poluição da cidade, ficando com uma perceção do trabalho que é desenvolvido com estas crianças com necessidades e interesses diferentes das da cidade.

Este foi um percurso que, apesar de curto, contribuiu para a nossa formação, sendo o culminar de um conjunto de aprendizagens ligadas ao pré-escolar, adquiridas ao longo do curso.

## **CAPÍTULO III – ENVOLVE-ME E EU APRENDEREI...**

No presente capítulo, titulado “Envolve-me e eu aprenderei...”, damos a conhecer um conjunto de temáticas que suscitaram um grande interesse durante o decorrer do estágio. A criança é um ser que precisa de ser motivado para aprender e, desta forma, tentámos possibilitar um conjunto de atividades significativas que envolvessem os nossos alunos e os motivasse a aprender mais.

Através dos pontos que exporemos de seguida, mostraremos alguns exemplos de atividades que vão muito além do ensino expositivo, tendo por base a realização de projetos e a utilização das expressões artísticas para a abordagem de conteúdos das áreas curriculares.

### **1. Estruturação do estágio**

O estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico teve uma duração de três meses e meio em contexto urbano, numa turma do 2.º ano de escolaridade, organizado por duas fases distintas, sendo a primeira um momento apenas de observação e a segunda de intervenção. Este estágio foi marcado por uma avaliação semanal da professora cooperante e pela avaliação de dois momentos de intervenção pelo professor supervisor.

#### **Observação do contexto educativo**

A primeira fase de estágio foi marcada por um momento de observação, com uma duração de uma semana. Nesta primeira semana, foi possível observar a turma, a metodologia da professora, a organização da escola e do agrupamento, a participação dos pais na vida escolar, entre outros aspetos.

Torna-se importante referir que nesta fase, foi possível observar e conhecer todo o contexto educativo, para que, nos momentos de intervenção, fôssemos capaz de respeitar os princípios pelo qual se regia a escola e a respetiva professora titular de turma. Foi um momento que, por um lado, serviu para a análise de documentos relativos ao agrupamento, escola e turma, e que por outro, permitiu entrevistar e conhecer os principais intervenientes na educação daquelas crianças.

### **Intervenção educativa**

A segunda fase, que teve uma duração de 12 semanas, foi organizada pelo grupo da seguinte forma: numa primeira etapa, cada elemento do grupo atuou 1h30min por dia, três vezes por semana, durante 6 semanas; e numa segunda etapa, cada elemento atuou um dia por semana, durante 6 semanas.

Ao longo das 12 semanas, tivemos a oportunidade de desenvolver atividades de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, de Expressões Dramática, Plástica e Físico-Motora. Desempenhámos assim o papel da professora titular de turma, dando continuidade ao trabalho desenvolvido por ela desde o início do ano. Pretendia-se que fôssemos capazes de comportar-nos como professoras daquela turma, organizando todo o trabalho que compete a um professor do 1.º Ciclo, desde a organização de todos os documentos burocráticos, à preparação das aulas e atuação educativa.

Durante este longo período, fomos avaliadas semanalmente pela professora cooperante, permitindo ter um “feedback” não só da turma, mas também da professora titular de turma. As suas críticas construtivas, relativamente às nossas práticas, permitiram fazer-nos crescer enquanto pessoas e profissionais da educação. Foi possível perceber se a

metodologia adotada por nós estava adequada ou não à turma, se os recursos utilizados eram os mais apropriados, bem como conhecer algumas das estratégias utilizadas pela professora cooperante no trabalho com a turma.

Para além desta avaliação semanal, fomos também avaliadas pelo professor supervisor através da observação de duas atuações do grupo, no início e a meio do estágio. Desta forma, tornou-se possível perceber qual tinha sido a nossa evolução desde a primeira à segunda intervenção avaliada.

## **2. Caracterização do contexto educativo**

### **2.1. Meio envolvente**

O estágio teve lugar numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, situada na cidade de Coimbra, especificamente numa das zonas mais ricas de Coimbra. É de referir que a Escola encontra-se num local de grande urbanização e comércio, justificando de certa forma o nível socioeconómico médio e alto da população que nela reside. Nessa zona da cidade, é possível encontrar também várias instituições de ensino, destinadas a diferentes graus do mesmo, trazendo população jovem, não só residente, mas também aquela que a frequenta no regime de mobilidade.

Desta forma, é possível referir que ao redor da Escola, poucos são os espaços verdes ao dispor da população, predominando prédios, escolas básicas, secundárias e superiores, bem como grandes superfícies comerciais.

## 2.2. Escola

A Escola do 1.º Ciclo é um estabelecimento de rede pública que funciona num Centro Escolar, juntamente com um dos jardins-de-infância do Agrupamento. O edifício está organizado em dois blocos, um destinado ao jardim-de-infância, com duas salas em atividade, e outro ao 1.º Ciclo. Neste último, existem dois pisos com 6 salas de aula cada um, uma biblioteca, uma sala polivalente que funciona como cantina, uma sala de professores, três gabinetes e duas casas de banho para adultos, três para crianças e cinco adaptadas a crianças com necessidades educativas especiais.

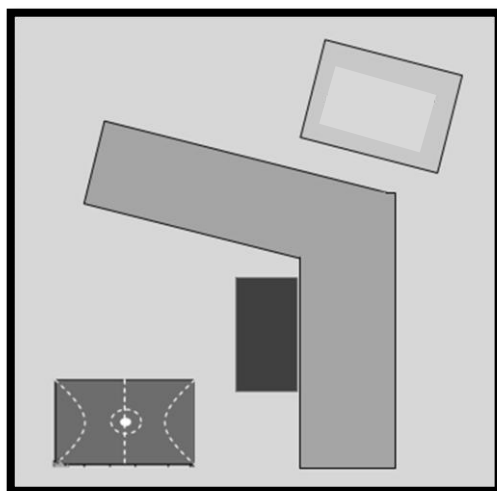


Figura 12 - Planta do Centro Escolar

Há que referir que todo o estabelecimento educativo se encontra num excelente estado, visto ter entrado em funcionamento pela primeira vez no presente ano letivo 2011/2012. Desta forma, cada sala do 1.º Ciclo tem ao dispor um computador com o respetivo quadro interativo. As salas apresentam uma grande luminosidade, espaço e armários para arrumação.

No espaço exterior, podemos encontrar uma grande área para brincadeira com um campo para jogar basquetebol ou futebol, dois arrumos, um alpendre e uma horta destinada ao jardim-de-infância. Há que referir que são escassas as árvores e espaços verdes para as crianças brincarem, existindo apenas pequenos canteiros com relva e flores. Face ao facto da escola estar inserida num meio urbano, é possível encontrar ao seu redor edifícios de residência de grandes dimensões, havendo carência de espaços verdes para a população residente e comunidade escolar.

No que toca ao horário escolar, a atividade letiva funciona das 9h às 10h30min, das 11h às 12h30min e das 14h às 15h30min. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) decorrem no horário das 16h às 17h30min. O serviço de Componente de Apoio à Família funciona das 7h30min às 9h e das 17h45min às 19h.

<b>Horário Escolar</b>		
9h – 10h30min	11h – 12h30min	14h – 15h30min
<b>Atividades de Enriquecimento Curricular</b>		
16h – 17h30min		
<b>Componente de Apoio à Família</b>		
7h30min – 9h	17h45min – 19h	

Figura 13 - Horários do estabelecimento de ensino

### 2.3. Recursos humanos

A Escola Básica do 1.º Ciclo apresenta neste momento um total 276 alunos, divididos por 12 turmas. A população escolar é marcadamente urbana, descendente de famílias com um nível socioeconómico médio e elevado.

Para além dos 12 professores titulares de turma, existem também 2 professores de Educação Moral e Religiosa, 3 professores de Apoio Educativo, uma professora Coordenadora do Estabelecimento, uma professora de Educação Especial, uma Psicóloga, uma terapeuta da fala e quatro pessoas destinadas ao Acompanhamento Operacional.

Na Componente de Apoio à Família (CAF), fazem parte 6 funcionárias, na Atividade Física e Desportiva, 4 professores, nas Expressões Lúdico Expressivas fazem parte 5 professores e no Ensino do Inglês, 3 professores.

## **2.4. A turma**

Durante o tempo de estágio, tivemos a oportunidade de trabalhar com uma turma do 2.º ano de escolaridade com um total de 24 alunos, 13 raparigas e 11 rapazes, com 7 anos de idade. A turma tinha uma professora titular de turma, que os havia acompanhado desde o 1.º ano de escolaridade.

Torna-se importante referir que um dos alunos da turma dispunha de um ensino doméstico nos Estados Unidos da América, tendo-se ausentado a meio do 1.º período do presente ano letivo 2011/2012. Para que se torne mais esclarecedor do que se trata afinal este ensino doméstico, segundo o Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro, o ensino doméstico é “aquele que é lecionado, no domicílio do aluno, por um familiar ou por uma pessoa que com ele habite.” O encarregado de educação, neste caso a mãe do aluno, deve assegurar as condições necessárias para garantir seu sucesso e manter o contato regular com a professora titular de turma, informando-a dos progressos ou dificuldades

que vão surgindo. Prevê-se que o aluno venha a ingressar na turma no próximo ano letivo.

No grupo de trabalho, os alunos revelaram na sua maioria um grande interesse e curiosidade em aprender mais, executando as tarefas propostas com rapidez e autonomia. A turma no geral possuía um bom nível de desempenho, à exceção de uma aluna que apresentava algumas dificuldades em acompanhar o programa do 2.º ano, usufruindo desde o presente ano letivo, de Apoio Educativo na área da Língua Portuguesa e Matemática, num total de três blocos de trinta minutos semanais. Desde o 1.º período do ano letivo que estava a ser desenvolvido um plano de recuperação, para que num curto espaço de tempo, aluna adquirisse competências ao nível da leitura, da escrita e do cálculo mental.

A turma revelou também um bom comportamento, à exceção de um aluno que apresentou graves problemas comportamentais. Eram inúmeras as situações em que ele se envolvia com agressividade com os seus colegas durante os intervalos. Face a este facto, o aluno foi encaminhado para os Serviços de Psicologia e Orientação no ano letivo anterior, sendo avaliado psicologicamente a pedido da professora titular de turma. Foi-lhe diagnosticado DDAH, Défice por Desordem de Atenção e Hiperatividade, uma perturbação do desenvolvimento que afeta o comportamento, a atenção e o autocontrolo. O aluno desde o início do 2.º período do presente ano letivo, tem vindo a ser medicado, apresentando algumas melhorias na sua conduta.

### **3. O Trabalho de Projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No presente ponto, abordaremos novamente o metodologia de Trabalho de Projeto, que suscitou um grande interesse pelo grupo de estágio desde o período de intervenção em EPE. Tendo em conta que esta metodologia esteve presente durante o nosso percurso como educadoras, considerámos interessante desenvolvê-la como professoras numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, para que pudéssemos perceber se era possível trabalhar com a metodologia de Trabalho de Projeto neste nível de ensino.

Desta forma, relataremos de seguida, um pouco do trabalho realizado pelo grupo de estágio com a turma, iniciando este ponto com um apanhado da história e das principais características da metodologia, bem como uma reflexão sobre o modelo tradicional que ainda parece predominar no ensino básico.

#### **3.1. *Ensina-me e eu lembrar-me-ei* – o Modelo Tradicional de Educação**

Educar significa preparar o indivíduo para responder às necessidades pessoais e impostas por uma sociedade em constante transformação, que exige cada vez mais pessoas instruídas, melhor capacitadas, criativas, solidárias e participativas.

Hoje em dia predomina ainda uma aprendizagem expositiva, inexistindo uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, tornando esta metodologia pouco adequada à formação dos alunos para a vida. Em algumas das escolas portuguesas, parece persistir aquele modelo tradicional no qual o professor transmite os conteúdos

através da exposição verbal, com exercícios de memorização e fixação e com a leitura de livros didáticos. O aluno recebe tudo pronto, não sendo incentivado a problematizar, a questionar ou a fazer relação do que aprende com o que já conhece (Oliveira, 2006).

Nesse modelo tradicional, o professor possui saberes exatos e necessários a que o aluno, por investigação pessoal, não chegaria sem erros. Através da transmissão do saber, torna-se mais fácil ganhar tempo, precisão, rapidez e facilidade. Desta forma, em alguns minutos, o professor consegue resumir o conteúdo de livros extensos, poupando aos alunos demorados e cansativos esforços de uma pesquisa pessoal (*Idem/Ibidem*).

A referência a este modelo de ensino não surgiu de forma despropositada. Durante a nossa observação, foi possível assistir a aulas no qual predominava o ensino expositivo e, mesmo durante a nossa intervenção, fomos incentivadas para tal. De certa forma, expor os conteúdos e avaliar os alunos através de fichas de exercícios, é o caminho mais fácil para o professor, pois pouco trabalho tem. Por outro lado, para os alunos, as aprendizagens não são tão significativas como deveriam ser.

Muitas foram as atividades desenvolvidas pela professora que se basearam num ensino tradicional: fichas de trabalho, leitura e interpretação de textos, realização de exercícios, entre outros. Apesar de todas estas atividades serem essenciais para o desenvolvimento académico dos alunos, consideramos que não pode fazer sempre parte do seu dia-a-dia, pois desmotivam-se. Várias foram as suas queixas quando expostos a este tipo de atividades: “Outra vez exercícios de matemática?”, “Oh professora ainda ontem fizemos isto!” e “Outra vez uma ficha?”.

Esta metodologia de trabalho continua a ser utilizada pelos professores em anos sucessivos e está a deformar os alunos e os próprios futuros professores, levando-os à acomodação e à resistência a propostas inovadoras.

Atualmente, critica-se muito o modelo tradicional de educação, pois torna-se cada vez mais necessário que as escolas e os respetivos professores adotem novas metodologias e que assumam novas práticas de ensino. O aluno precisa de ser motivado para a aprendizagem, e o conhecimento dá-se na relação sujeito-objeto-realidade e pela ação do educando sobre o objeto de estudo, com a mediação do professor, e não pela ação do professor e pela simples transmissão, como acontece no ensino tradicional. Os alunos devem ser colocados em situações de pesquisa. A escola deve proporcionar a vivência da criatividade, da relação escola e família, da cooperação e do exercício da cidadania (Oliveira, 2006).

Será que um ensino tradicional, como ainda podemos encontrar em muitas escolas, poderá formar cidadãos completos, abertos ao mundo, criativos, competitivos, alegres, humanizados e solidários?

### **3.2. *Envolve-me e eu aprenderei* – o Trabalho de Projeto**

O projeto, segundo a definição da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), é uma atividade significativa e de valor educativo, pois implica pesquisas, resolução de problemas e por vezes uma produção (Filomena *et al.*, 2009).

Como foi referido no ponto *Vamos fazer um projeto!* do capítulo II deste relatório, o Trabalho de Projeto teve origem nas teorias construtivistas de Piaget e Vigotsky e nas teorias e práticas pedagógicas

de Dewey, Kilpatrick e Freinet. Para o pedagogo Dewey, os alunos deveriam ser ativos para aprenderem e produzirem qualquer coisa, aprenderem a pensar e a viver em sociedade, considerando desta forma extremamente importante o trabalho em grupo (*Idem/Ibidem*).

Para alguns autores, o Trabalho de Projeto assenta em duas orientações fundamentais: por um lado, as aprendizagens deverão ter sentido e significado, para que os alunos se sintam motivados e envolvidos nas atividades que realizam; por outro lado, as aprendizagens deverão visar o desenvolvimento de competências que possibilitem viver numa sociedade do conhecimento: competências de recolha e tratamento de informação, mas também de colaboração, tomada de decisão, atividade mental, espírito de iniciativa e de criatividade (*Idem/Ibidem*).

Pretende-se, desta forma, que o trabalho de projeto possibilite aprendizagens de dimensões cognitiva (o que se aprende, em que áreas do saber e como se relacionam com as aprendizagens anteriores), social (aprendizagens relativas às relações com os outros e aos valores) e metacognitiva (a procura de respostas, de novas estratégias e processos mentais) (*Idem/Ibidem*).

O Trabalho de Projeto apresenta inúmeras vantagens, pois para além de envolver os alunos na pesquisa de novos conhecimentos, leva-os a pensar – uma finalidade essencial da escola que parece ser ainda muitas vezes descurada em Portugal. Segundo Abrantes (1994), das definições de projeto apresentadas e analisadas por diversos autores, emergem algumas características fundamentais:

- O projeto é uma atividade intencional, envolvendo ativamente e empenhadamente os alunos, pois pressupõe um objetivo e um produto final que dá sentido ao trabalho realizado.
- Num projeto, a responsabilidade, a autonomia e a cooperação entre os alunos são elementos essenciais.
- Um projeto envolve complexidade e atividades de resolução de problemas, pois o objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas.
- Um projeto tem um carácter prolongado e faseado, podendo estender-se num período de tempo mais ou menos prolongado.

Desta forma, é possível afirmar que o ensino tradicional e o trabalho projeto são duas metodologias muito diferentes pelas características particulares que apresentam. O trabalho de projeto surge atualmente como uma forma de mudar “o foco da sala de aula do professor para o aluno, da informação para o conhecimento, da memorização para a aprendizagem. Equilibra teoria e prática, divide responsabilidades e tarefas, comunica resultados...” (Oliveira, 2006, p. 16). Os projetos vêm quebrar a ideia de que, para o aluno aprender, é necessário o predomínio de aulas expositivas e atividades não significativas.

### **3.3. O Trabalho de Projeto na sala do 2.º ano**

Os trabalhos com projetos, quando bem planeados e executados, favorecem o desenvolvimento da capacidade de decidir, escolher, falar e escutar. Propiciam aos estudantes a alegria em aprender, em descobrir, e a necessidade de construir e pesquisar, desenvolvendo habilidades essenciais para a formação integral do ser humano (Oliveira, 2006, p.17).

Durante o nosso estágio sentimos, desde logo, a necessidade de trabalhar com o grupo de alunos em Trabalho de Projeto, pois eram

escassas as atividades que os faziam pensar, pesquisar e trabalhar em grupo. As crianças apresentavam uma grande curiosidade relativamente a variados temas, tendo capacidades, vontade e necessidade em saber mais. Evidenciámos que, apesar das suas capacidades serem aproveitadas pela professora para certas tarefas, como por exemplo, a resolução de fichas destinadas a anos de escolaridade mais avançados, eram de certa forma desaproveitadas na área do trabalho de grupo e da pesquisa.

Torna-se importante referir que a realização de trabalhos de grupo com a turma foi feita gradualmente, para que, mais tarde, pudéssemos desenvolver um pequeno projeto, visto ser algo novo para a turma. Começámos por fazer jogos de revisão de conteúdos das três áreas curriculares, com seis grupos de quatro alunos, atividades estas um pouco mais lúdicas, mas com a finalidade de sensibilizar os alunos para as regras básicas de um trabalho em grupo. Apesar de termos dividido sempre a turma em grupos, de forma equilibrada, de acordo com o aproveitamento e o comportamento de cada um, começámos a aperceber-nos que eles tinham grande dificuldade em trabalhar em grupo: falavam todos ao mesmo tempo; tinham dificuldade em ouvir a opinião dos colegas; eram irrequietos; ocupavam o lugar de líderes, desrespeitando o resto do grupo; não aceitavam o voto como forma de chegar a um consenso, entre outros aspetos. Face a estes factos, rapidamente concluímos que tínhamos um grande desafio pela frente: fazer com que estas crianças comessem a perceber as regras e as vantagens de se trabalhar em grupo.

Assim, considerámos importante enumerar sempre, antes de cada atividade proposta e em diálogo com a turma, as regras para um bom trabalho em grupo: participar no trabalho, respeitar a opinião dos

outros, evitar discussões e dialogar com os colegas, falar só de assuntos que sejam relacionados com as atividades e dialogar num tom baixo para não perturbar o trabalho dos outros grupos.

Com o passar do tempo e com a realização de várias atividades a pares ou em grupos de 3 e 4 elementos, os alunos começaram a perceber que as atividades em grupo tinham muitas vantagens, pois, para além de trabalharem de uma forma mais autónoma, podiam ajudar-se uns aos outros, permitindo resultados mais rentáveis e completos.

As regras começaram a ficar mais claras e tornava-se cada vez mais “harmonioso” o trabalho em grupo dentro da sala de aula. Apesar de haver sempre aquele murmurinho normal que este tipo de atividades exige, os grupos começaram a perceber o que era trabalhar em grupo, respeitando-se e a cooperando.

Para mostrar o que desenvolvemos com os grupos, apresentaremos, de seguida, duas atividades ao qual intitulámos de projeto “Sólidos geométricos” e “Surrealismo”. Apesar de não serem *verdadeiros* projetos, pois não partiram da vontade dos alunos e não foram propostos por sua livre iniciativa, consideramos que foram um ponto de partida significativo para desenvolver o Trabalho de Projeto na sala de aula.

Pelo facto do tempo de intervenção nesta turma ter sido escasso, por não ter sido possível desenvolver um *verdadeiro* projeto, consideramos que os alunos ficaram preparados para tal, cabendo à professora titular de turma seguir ou não este trabalho por nós iniciado.

### 3.4. Projeto “Sólidos geométricos”

Para além daquelas simples atividades que envolviam o trabalho em grupo, como a realização de jogos, elaboração de poemas e alguns exercícios matemáticos, sentimos a necessidade de fazer mais e de envolvê-los numa atividade que requeresse deles uma maior pesquisa autónoma. Pretendíamos, desta forma, fugir à rotina das aulas expositivas que pareciam persistir naquela turma, e permitir aos alunos atividades que possibilitassem uma aquisição de conteúdos de forma envolvente e significativa.

Nesta ordem de ideias, resolvemos desenvolver com eles uma espécie de miniprojecto na área da matemática, com a finalidade de adquirirem conhecimento de forma autónoma acerca dos sólidos geométricos. A atividade teve a duração de uma manhã. Dividimos a turma em quatro grupos de cinco alunos e um de quatro, segundo o aproveitamento e o comportamento dos alunos (figura 14). Cada grupo teve



Figura 14 - Divisão da turma em grupos de trabalho

direito a um kit de materiais (Apêndice I), do qual fazia parte cinco planificações de sólidos (cone, cubo, paralelepípedo, pirâmide e cilindro), uma bola de ping pong (a representar uma esfera), duas folhas com conceitos matemáticos acerca dos sólidos e cinco fichas de trabalho para realizar (uma para cada elemento do grupo).

Torna-se importante referir que para este kit, houve a necessidade de uma certa preparação por parte das estagiárias. Tendo em conta que os alunos estavam a frequentar apenas o 2.º ano de escolaridade, houve a necessidade de pesquisar e selecionar informação

acerca dos sólidos geométricos, visto os alunos terem dificuldades em utilizar o computador para pesquisar sobre esse tema. Desta forma, organizámos a informação recolhida num conjunto de duas folhas, para que cada grupo a pudesse analisar e desenvolver as atividades pretendidas na ficha de trabalho.

É de evidenciar que este projeto teve características próprias, visto termos introduzido, aos poucos, a metodologia de Trabalho de Projeto na sala de aula. Desta forma, o projeto será descrito de uma forma breve, para que se perceba na sua essência, mas poderá ter algumas lacunas no seguimento das suas fases de desenvolvimento.

### ***Definição do problema***

Como foi mencionado anteriormente, cada grupo teve direito a um kit de materiais que analisou em grupo, percebendo, desde logo, que o tema em questão era os sólidos geométricos (cubo, paralelepípedo, cone, pirâmide, cilindro e esfera).



Figura 15 - Recorte e construção do cone

O grupo imediatamente concluiu que, para resolver a ficha de trabalho proposta, seria necessário construir primeiramente as planificações dos cinco sólidos. Assim, cada elemento do grupo construiu um sólido diferente (figura 15), para que no final tivessem os seis sólidos pré-citados para analisar (figura 16).

Durante a construção dos sólidos, foi interessante observar que a turma já conseguia trabalhar muito bem em pequenos grupos, sem gerar confusão como



Figura 16- Sólidos geométricos construídos

acontecera em atividades anteriores. Os alunos mostravam um grande espírito de entreaajuda, pois havia planificações que exigiam mais trabalho que outras, tendo elementos do grupo ajudado colegas com mais dificuldades em montar o seu sólido.

### ***Lançamento do trabalho e execução***

De seguida, deu-se um momento de pesquisa, reflexão e produção. Os grupos organizaram-se, distribuindo tarefas e dividindo-se em pequenos grupos. Iniciou-se um trabalho de pesquisa. Os alunos leram as folhas de informação facultadas pela professora (Apêndice I), na qual estavam presentes as definições dos conceitos de vértice, aresta, face, base, sólidos poliedros e não poliedros. Toda essa informação foi estudada pelos grupos, para que, posteriormente, pudessem analisar as características dos sólidos construídos.



Figura 17- Análise dos sólidos e resolução da ficha de trabalho

Em conjunto, os elementos analisaram cada sólido, classificando-o relativamente ao grupo (sólidos poliedros ou não poliedros) e respetivas características (faces, vértices, arestas, bases, superfícies planas e curvas) (figura 17).

Por fim, cada grupo resolveu a ficha de trabalho proposta, tendo por base a informação presente nos documentos e a análise dos respetivos sólidos. Na ficha de trabalho, os alunos preencheram os espaços referentes aos seis sólidos geométricos, quanto ao nome, ao desenho da planificação, às características e à identificação de objetos

do dia-a-dia no qual se poderiam encontrar os sólidos. Dando o exemplo do cubo, os grupos chegaram às respostas apresentadas na figura 18.

Sólido geométrico	Nome	Planificação	Características	Objetos
	C U B O	 6 quadrados	Nº de faces: 6 Nº de vértices: 8 Nº de arestas: 12	

Figura 18 - Exemplo da resolução do cubo

### Avaliação/Divulgação

No final, a ficha de trabalho foi corrigida em conjunto. Todos os grupos participaram na correção com as suas respostas, tendo cada grupo apresentado um sólido e respetivas características. A correção foi feita em paralelo com o preenchimento da mesma ficha em cartolina, para que o registo da atividade ficasse também exposto na sala de aula (figura 19).

A professora estagiária, no final da atividade, reviu em conjunto com a turma os conteúdos aprendidos, como uma forma de avaliar a atividade em si e o aproveitamento dos alunos. Assim, foi possível verificar se os alunos tinham aprendido os conteúdos em grupo e de forma autónoma.

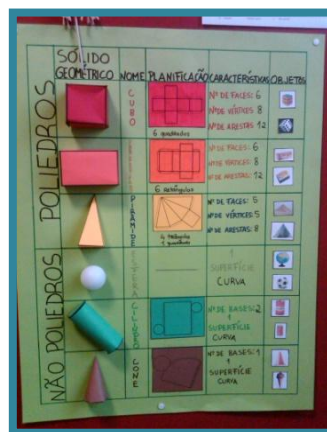


Figura 19- Registo da atividade

### 3.5. Projeto “Surrealismo”

O projeto “Surrealismo” surgiu de uma exposição surrealista, denominada “Corredor livre”, que visitámos num dos corredores da escola. A exposição tinha sido realizada pela professora de expressão dramática, com o intuito de todas as turmas participarem na atividade que era proposta: a análise de obras surrealistas, elaboração de uma obra surrealista e de uma carta à imaginação.

A exposição foi visitada em pequenos grupos com as respetivas estagiárias. Nela foi possível encontrar quatro diferentes estações (Apêndice II):

- 1.ª estação - Títulos com imagens - nesta primeira estação, foi possível observar três imagens com obras de artistas surrealistas: “Atravessar o tempo” de René Magritte, “Relatividade ou caminhos sem fim” de Escher e “Água torturada” de Chema Madoz.
- 2.ª estação - Imagens sem palavras – foi possível encontrar três obras, mas todas elas sem títulos, para que as crianças, a partir da sua imaginação, inventassem títulos para as obras expostas. Duas obras pertenciam a Chema Madoz e a outra a René Magritte.
- 3.ª estação - Palavras sem forma – estavam ao dispor do observador três quadrados brancos com os respetivos títulos por baixo (“O tempo que derrete”, “Azul do céu” e “A chuva de homens”), para que as crianças imaginassem possibilidades de imagens que pudessem estar expostas.
- 4.ª estação - Carta à imaginação – nesta quarta e última estação, as crianças encontraram uma carta escrita à imaginação, no qual a puderam ler e dialogar sobre o seu

conteúdo com a participação das professoras estagiárias (figura 20).



Figura 20 - Leitura e reflexão em grupo da carta à imaginação

Após a visita à exposição, e tendo em conta que estávamos na última semana antes das férias do Natal, considerámos que seria uma

mais valia, desenvolver na primeira semana do 2.º período, um projeto com o tema surrealismo, relacionado com a exposição que tinham visitado.

Assim, as atividades do projeto foram propostas e planeadas maioritariamente por nós, mas sempre encaminhadas para a pesquisa e autonomia dos alunos.

Tendo em conta que estávamos a trabalhar com alunos do 2.º ano e que estes pouco sabiam acerca do Trabalho de Projeto, resolvemos encaminhar o projeto através da proposta de certas atividades em torno do tema.

O projeto teve uma duração de dois dias, encontrando-se, de seguida, organizado por partes, sem seguir as fases de um projeto. A turma foi organizada em 4 grupos de 5 alunos e um de 4 alunos.

## **Diálogo com os alunos acerca da exposição “Corredor livre” e do movimento surrealista**

Iniciámos as atividades com um diálogo acerca da exposição “Corredor livre”, como uma forma de relembrar as estações pelo qual tivemos de passar, respetivas obras e autores. Este diálogo serviu como ponto de partida para determinar, em conjunto com os alunos, a origem da palavra “surrealismo”. Através da apresentação de um PowerPoint, a

turma ficou a saber, resumidamente, um pouco sobre a história do surrealismo e os seus principais impulsionadores.

De seguida, o grupo de estágio apresentou a biografia e algumas das obras do artista Chema Madoz, também expostas na exposição anteriormente visitada. Os alunos deram asas à sua imaginação, comentando cada obra que viram.

### Elaboração da biografia e comentário das obras de pintores surrealistas

Após a apresentação do pintor Chema Madoz e de algumas das suas obras, as estagiárias distribuíram um kit de materiais pelos grupos. Cada grupo ficou com um dos seguintes pintores:

Salvador Dalí, René Magritte, Vladimir Kush, Escher e Joan Miró. Os grupos

tinham ao seu dispor a biografia dos pintores e algumas das suas obras mais emblemáticas (figura 21).

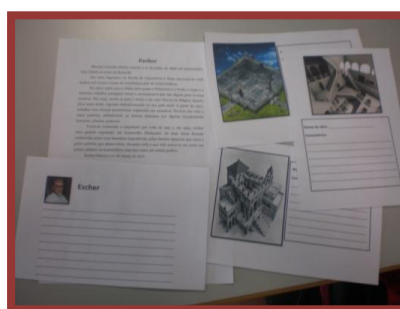


Figura 21- Kit de materiais do grupo do pintor Escher

De seguida, os alunos partiram para o resumo da informação acerca do seu pintor, facultada pelas estagiárias. Os grupos tiveram a oportunidade de realizar a **biografia** do seu pintor, selecionando a informação mais importante a reter em relação a ele (figura 22),



Figura 22 - Seleção da informação



Figura 23 - Realização da biografia

passando-a, posteriormente, em forma de texto para uma folha (figura 23).

Os elementos do grupo tinham ao seu dispor algumas das obras do seu pintor, fazendo, em conjunto, uma análise pormenorizada de cada obra.

No grupo do pintor Salvador Dalí, atribuíram o nome “A cidade mole” à obra exposta ao lado (figura 24) e comentaram-na da seguinte forma: “Há relógios por todo o lado.”; “Há um cavalo estranho.”; “Há muitos relógios estragados.”; “Há uma árvore plantada numa secretária.” A sela do cavalo é um relógio com ponteiros desafinados”.

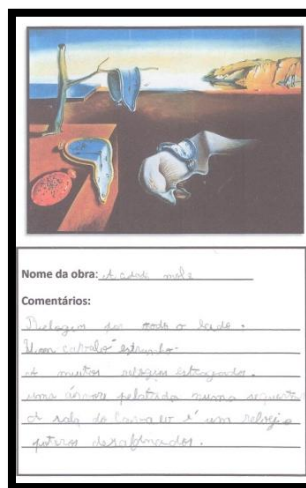


Figura 24 - Comentários de uma das obras de Salvador Dalí

## Apresentação e revisão dos pintores e respetivas obras surrealistas



Figura 25 - Apresentação de uma obra do pintor Escher

Após a realização da biografia e o comentário das obras dos pintores, os grupos fizeram a apresentação do seu trabalho à turma. Cada grupo leu em voz alta a biografia do seu pintor e os comentários feitos em grupo das respetivas obras (figura 25).

## Realização de uma obra surrealista

De seguida, cada elemento do grupo teve a oportunidade de pintar uma obra surrealista parecida com as obras do pintor que mais

tinha gostado. Nesta atividade, o principal objetivo não era representar no papel uma das obras dos pintores, mas sim elaborar uma pintura que retratasse as principais características do pintor.

No exemplo apresentado de seguida, o aluno escolheu desenhar uma chuva de casas, baseada na obra “A chuva de homens” de René Magritte (figura 26 e 27). As crianças utilizaram na sua grande maioria o lápis de pastel e o lápis de cor para pintar os seus desenhos.



Figura 26 - “A chuva de homens”  
de René Magritte



Figura 27- “A chuva de casas”

Todas estas atividades, descritas anteriormente, foram ao encontro das atividades propostas nas três primeiras estações da exposição “Corredor livre”: o comentário de obras, a atribuição de títulos e a elaboração de uma pintura. Para além dos aspetos anteriores, conseguimos que os alunos ficassem a saber mais sobre o tema surrealismo, o processo de elaboração de uma biografia e a vida e obras de seis artistas surrealistas.

### **Vamos fazer uma carta à nossa imaginação**

Tendo em conta que um artista surrealista tem de apelar à sua imaginação para elaborar uma obra, considerámos uma mais-valia abordar o tema “imaginação”. Desta forma, desenvolvemos um diálogo com os alunos para que, em conjunto, apurássemos quais os momentos em

que recorriamos à imaginação e de que forma é que poderia estar presente na nossa vida.

Após esta conversa inicial, cada aluno escreveu uma carta à sua imaginação (figura 28). A produção de texto foi livre, tendo tido cada aluno liberdade para colocar questões à sua imaginação ou até mesmo fazer pedidos, mas seguindo sempre as regras de escrita de uma carta.

No final, foram retiradas as ideias mais importantes de todas as cartas, escrevendo-se uma carta global da turma à imaginação (Apêndice II).



Figura 28 - Produção de uma carta à imaginação

## Vamos utilizar a nossa imaginação

De seguida, as estagiárias distribuíram a cada aluno uma folha com um rabisco (um quadrado, uma linha reta ou um círculo, entre outros). Cada aluno teve que, a partir do seu rabisco, usar a imaginação e fazer um desenho. No final, os alunos que ficaram com os mesmos rabiscos compararam os seus desenhos. Assim, puderam concluir que duas pessoas podem fazer desenhos diferentes, mesmo começando com um rabisco igual (figura 29). Tudo dependeria da sua imaginação.



Figura 29 - Exemplo de dois desenhos diferentes a partir de um mesmo rabisco

### 3.6. O papel do professor

O papel que o professor deve assumir na orientação de um projeto é uma questão delicada e problemática. Por um lado, podemos considerar que ele deve assumir um papel de ausência de intervenção e por outro lado, ter um papel determinante na definição do trabalho a realizar, na estruturação de atividades, e na organização e controlo do trabalho dos alunos (Leite *et al*, 1989).

Tendo em conta que estávamos a introduzir uma nova metodologia, nunca antes utilizada naquela turma, sentimos a necessidade de assumir um papel mais interventivo, planificando e desenvolvendo atividades para que os alunos compreendessem, em primeiro lugar, a importância do trabalho em grupo e da pesquisa. Era necessário passar por todo esse processo para que eles, mais tarde, viessem a desenvolver projetos de forma autónoma, partindo do interesse deles.

Mesmo assim, consideramos que conseguimos assumir um papel de meras orientadoras, pondo de lado aquela postura mais tradicional de um professor expositivo. Durante as atividades apresentámos propostas, criticámos e demos sugestões, nunca dando respostas ao que supostamente era proposto. O mais importante para nós foi sempre a

*atividade* do aluno e a forma como pesquisava e refletia para chegar aos objetivos pretendidos.

### **3.7. Conclusões**

Fazendo um balanço das atividades desenvolvidas, é possível afirmar que os alunos, para além de terem adquirido competências no âmbito científico-pedagógico, necessárias à resolução das atividades que eram propostas, aprenderam novas técnicas de trabalho, formas de expressão e de comunicação importantes para poderem exprimir as suas ideias e opiniões de um modo fundamentado.

De uma forma geral, estas atividades foram as mais apreciadas e mais recordadas pelos alunos, pois tiveram oportunidade de aprender os conteúdos em grupo, através da pesquisa autónoma, tendo sido o professor um mero orientador. As crianças aprenderam a confiar nas suas capacidades e nas dos outros colegas, criando um espírito de entreaajuda, sempre que um dos elementos do grupo precisava.

A turma ganhou mais autonomia, melhorando automaticamente o ambiente de sala de aula, pois não havia a necessidade constante de chamar a professora para esclarecer dúvidas. Os alunos tinham a iniciativa de ajudar um ou outro colega quando os conteúdos transmitidos pela professora, não eram percebidos.

Torna-se importante referir que, apesar de termos desenvolvido atividades que se aproximavam de um projeto, essas mesmas atividades partiram de nós e não dos alunos. Embora tivéssemos pensado sempre nos interesses deles, nunca tiveram oportunidade de desenvolver projetos que partissem do seu interesse, pois o tempo que tivemos para intervir na turma foi escasso, dificultando de certa forma o nosso trabalho na introdução do Trabalho de Projeto na turma. Desta forma, consideramos

que, apesar de não termos atingido todos os objetivos que tínhamos traçado no início do ano, conseguimos preparar as crianças para o trabalho em grupo e a possível elaboração de projetos. Cabe assim, à professora titular de turma dar continuidade ou não, ao nosso impulso desenvolvido até então.

Com este tipo de atividades, pudemos proporcionar-lhes momentos interessantes, apreciadas por todos e verdadeiramente significativos. Os alunos deixaram de assistir a aulas expositivas e puseram os manuais de parte. Deixaram assim “de ser consumidores passivos da informação que o professor e os livros fornecem para serem, com o seu apoio, os produtores e organizadores desse conhecimento (Leite *et al.*, 1989, p.109).”

## 4. Os benefícios da música na aprendizagem em sala de aula

*A música é boa para ti – física, emocional e espiritualmente. Pode fortalecer a mente, desbloquear o espírito criativo e, milagrosamente, até mesmo curar o corpo.*

*Don Campbell*

A música sempre foi uma área de grande interesse para o grupo e, durante o nosso estágio, considerámos que a reprodução de músicas em vários momentos de aprendizagem, poderia ser um verdadeiro potenciador de calma e atenção dos nossos alunos.

Resolvemos desta forma, fazer uma primeira experiência e colocar um conjunto de músicas clássicas a reproduzir enquanto as crianças desenvolviam uma atividade de produção de texto. Neste caso concreto, a turma tinha de construir uma história criativa a partir de personagens, locais e objetos escolhidos em conjunto pela turma, ouvindo em simultâneo músicas de J. S. Bach, Beethoven, Schubert, Giovanni Allevi, entre outros. Há que referir que esta atividade exigia um grande esforço ao nível da atenção e criatividade por parte dos alunos, pois tratava-se da produção individual de uma história por alunos que se encontravam apenas no início do 2.º ano de escolaridade. Considerámos que, a reprodução destas músicas, poderia ser uma forma de facilitar a atividade proposta e de os motivar para fazer ainda melhor do que tinham feito em atividades anteriores.

A coletânea de músicas foi escolhida atempadamente por nós, pois deveria tratar-se de músicas calmas, sem letra, para que se instalasse a tranquilidade na sala de aula, enquanto a turma realizava as atividades propostas. Apesar de, na altura, não termos pesquisado

acerca dos benefícios da música na sala de aula, arriscámos e resolvemos ver qual seria a reação dos alunos ao serem expostos a esta pequena experiência.

No final da atividade, pudemos concluir que, para além das músicas clássicas se terem revelado verdadeiros calmantes e de terem aumentado a capacidade de atenção, manifestaram também ser poderosos catalisadores no processo criativo. As crianças pareciam ter mais ideias, pois consideravam que as músicas tinham sido colocadas para que elas tivessem mais criatividade e escrevessem conteúdos mais interessantes.

Com o passar do tempo, a utilização da música de fundo tornou-se habitual em atividades que exigiam a atenção e concentração dos alunos. As crianças sempre que ouviam as melodias, estabeleciam imediatamente o silêncio, estando mais atentas e quietas durante as atividades. A música lembrava-os que tinham de trabalhar e não falar, sendo por vezes os próprios alunos a pedirem para as reproduzirem, como uma forma de estarem mais calmos e relaxados. A turma parecia apresentar uma maior autonomia na realização das atividades, pois os alunos sentiam que as músicas os inspirava e os ajudava a desenvolver as tarefas mais rapidamente e com uma maior qualidade.

A música foi utilizada noutras situações e não apenas como fundo musical. Tivemos a oportunidade de desenvolver atividades de dança e de expressão físico-motora, no qual a música tinha um papel predominante. A alegria pairava na cara das alunos cada vez que ouviam músicas ritmadas a tocar, pois sabiam que era um momento para libertar energias e para descontraír. Sabiam que iam fazer algo fora do comum das atividades que eram desenvolvidas dentro da sala de aula.

Para além destas atividades, usámos a música para complementar conteúdos abordados no dia-a-dia, como a alimentação, os desastres naturais e as épocas festivas (S. Martinho, Natal e Dia de Reis).

Muitos estudos referem que a utilização de músicas educativas pode ajudar os alunos a aprender e a rever conteúdos. Os alunos aprendem num clima de menor stress, lembrando-se mais tarde dos conteúdos que foram abordados, visto terem sido ensinados ou reforçados através de músicas mais alegres. Os alunos sentem-se bem-humorados e, conseqüentemente, motivados em aprender, assistindo-se assim a um ambiente de sala de aula positivo e de aprendizagem (Brewer, 2009).

Com o passar das semanas e com o predomínio de atividades que envolviam a música, sentimos que as crianças assumiam outra postura quando expostas a atividades deste género. Tinham mais facilidade em controlar-se e ao mesmo tempo em expressar-se. As crianças mais tímidas e reservadas sentiam-se mais à vontade e revelavam-se com o tempo mais espontâneas, enquanto as mais espletadas mantinham uma postura mais calma e controlada.

#### **4.1. O efeito da música clássica nos alunos**

Têm sido muitas as investigações acerca das vantagens da reprodução de música em salas de aula. Vários estudos e publicações americanas e inglesas vêm a comprovar que o ambiente em sala de aula, no qual a música clássica está presente, é mais estimulante para o bom comportamento, do que o ambiente de uma sala de aula normal.

Com base em alguns estudos realizados, a música instrumental clássica parece ter um efeito calmante sobre o ambiente de sala de aula. Os alunos tendem a trabalhar em silêncio de 30 minutos a uma hora, enquanto a música de fundo toca suavemente. Isto deve-se muito ao baixo número de batimentos por minuto das músicas clássicas, que tendem a relaxá-los e a fazer com que eles se envolvam mais nas atividades que realizam, visto não se sentirem tão aliciados a conversar entre si (Drowns, 2002).

Durante o nosso estágio, pudemos constatar que os nossos alunos, sempre que sujeitos a atividades de escrita e leitura com música clássica de fundo, tinham uma maior facilidade em permanecer em silêncio e em concentrarem-se na tarefa que estavam a realizar. O tempo que conseguiam permanecer em silêncio parecia ter tendência a aumentar, à medida que aumentavam as atividades com música de fundo.

De acordo com Merrell (2004), a autora Wanda Routier discute no livro “Mozart Effect for Children” (o efeito de Mozart nas crianças), o impacto que a música tem no cérebro e na aprendizagem das crianças, afirmando existir uma conexão entre a música e o cérebro. Afirma também que, quando as crianças ouvem música de Mozart, existe um aumento da concentração e das habilidades da fala, uma melhoria na leitura e nas competências linguísticas. Existe assim uma conexão entre a música e a leitura, a escrita, a capacidade de memorização e as habilidades matemáticas.

Desta forma, considera-se que a música deve estar presente na sala de aula, independentemente do grau de ensino. O poder que a música tem sobre os alunos é extenso, podendo beneficiá-los e levá-los para uma maior realização e desenvolvimento (*Idem/Ibidem*).

Embora nem todos os alunos sejam sensíveis à música de fundo, como uma ferramenta para ajudá-los a concentrar-se ou melhorar academicamente, acredita-se que é um método que pode ser usado para produzir humor ou comportamentos desejados. Considera-se também que a utilização de música em sala de aula pode proporcionar benefícios para o professor, pois durante os momentos de stress, a música pode ajudar a aliviar alguma pressão, tanto nos estudantes, como nos professores (Brewer, 2009).

## 5. As expressões artísticas na sala de aula

“A criança exprime-se pelo gesto, o som, a palavra e a imagem. O que exprime a criança? Sensações corporais, sentimentos de alegria, tristeza e serenidade, desejos, ideias, curiosidades, experiências, um conjunto de factos emotivos (Gonçalves, 1976, p.6).”

Durante o percurso de estágio, tivemos a oportunidade de observar que, na nossa turma, não era comum desenvolverem-se atividades que envolvessem as expressões. Considerava-se que, se os alunos pintassem as figuras nas fichas de trabalho ou até fizessem um desenho, seria suficiente para que se pudesse dizer que as expressões artísticas estavam presentes nas atividades da professora.

Antes de mais, torna-se importante salientar que a educação artística se desenvolve em quatro grandes áreas: expressão plástica e educação visual, expressão e educação musical, expressão dramática/teatro e expressão físico-motora/dança. Estas quatro áreas devem ser trabalhadas pelo professor titular de turma, podendo ser coadjuvado por professores especialistas.

Desta forma, o professor generalista deve desenvolver no dia-a-dia da sua turma, sempre que possível, atividades que englobem estas quatro áreas artísticas. “O professor deve ter as capacidades e competências bastantes para poder integrar, no ensino global dirigido a uma turma, a iniciação artística (Ministério da Educação, 2000, p.17)”. Apesar de muitos dos docentes não terem qualquer tipo de formação nesta área, podem sempre beneficiar do apoio dos professores coadjuvantes especialistas da escola, dispondo de ajuda de diferentes formas de integrar as expressões no ensino global. Atualmente, o problema surge quando os professores titulares de turma não estão dispostos a aceitar estas inovações e se deixam acomodar às práticas

tradicionais baseadas apenas nas três áreas do saber: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, pondo de lado qualquer tipo de atividade que envolva a expressão artística.

Durante o estágio, foi possível observar que, apesar da professora titular de turma estar aberta a novas propostas de atividades que envolvessem as expressões, na sua prática educativa limitava-se a desenvolver atividades de pintura, esquecendo-se das restantes expressões. Consideramos assim, que este facto se deve principalmente à dificuldade que parecia sentir, em planificar atividades criativas e funcionais dentro da sala de aula. Por isto, sentíamos que a professora acabava por se acomodar a um ensino mais expositivo das três áreas do saber, esquecendo-se das expressões.

“As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção (Ministério da Educação, 2001, p.149).” Desta forma, considerámos importante proporcionar aos nossos alunos momentos artísticos, interligando-os, sempre que possível, com os conteúdos programáticos que estávamos a abordar. Proporcionámos momentos em que as crianças se sentissem novamente no pré-escolar e reexperimentassem atividades que há muito não tinham oportunidade de realizar.

### ***Expressão plástica***

Durante a nossa intervenção, foram muitas as atividades de expressão plástica realizadas e interligadas, sempre que possível, com a temática que estava a ser abordada.

Desta forma, no dia de S. Martinho, resolvemos fazer colares com castanhas, e considerámos pertinente que fossem os próprios alunos a

perfurar a agulha na castanha, para passar o fio e a cravar os pioneses para fazer de olhos. Ao início, a proposta desta atividade não foi bem vista pela professora titular de turma, por se tratar da utilização de objetos “perigosos”. Mesmo assim, resolvemos insistir, com o argumento de que no estágio anterior, crianças mais pequenas usavam materiais mais



perigosos. Assim, na realização desta atividade, muitos dos alunos tiveram a

Figura 30 – Utilização da agulha para perfurar a castanha

oportunidade de fazer uma tarefa que nunca tinham realizado antes: usar uma agulha, percebendo o modo de funcionamento da mesma e os perigos que dela poderiam advir (figura 30).

Outra atividade que marcou a nossa intervenção foi a elaboração de um livro ilustrado da história “O peixinho arco-íris” de



Figura 31 – Ilustração de uma das partes do livro

Marcus Pfister, que de certa forma mostrou que é possível interligar um conteúdo programático, neste caso o fundo do mar, com uma das expressões. Após a leitura e exploração da história, cada criança ficou

encarregue de ilustrar uma parte da história (figura 31) e, no final, juntando todas as partes, formámos um livro que serviu de registo à história e a todo o trabalho realizado em torno da mesma.

Estas e outras atividades realizadas durante a nossa intervenção, envolveram a expressão plástica. É possível referir algumas, tais como, a pintura de uma castanha gigante para o registo de um acróstico, pinturas baseadas em obras surrealistas (referido no ponto do projeto “O Surrealismo”), postais de Natal e um boneco de neve gigante.

Com a realização destas atividades, não pretendíamos que os alunos produzissem obras de arte e muito menos formar artistas, mas sim a expressão de emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Tínhamos como objetivo que as crianças pudessem ter a oportunidade de viver momentos diferentes das aulas expositivas, no qual tivessem a possibilidade de pintar e modelar pelo prazer (Sousa, 2003).

### ***Expressão físico-motora e dramática***



Figura 32 – Atividade de percursos com obstáculos

de grupo, percursos com obstáculos (figura 32) e até mesmo atividades com música, no qual as crianças puderam movimentar o corpo de forma expressiva.

Todas as semanas tínhamos a possibilidade de desenvolver, uma vez por semana, 45 minutos de atividades de expressão físico-motora ou dramática. Realizámos variados jogos

Durante estas atividades, foi evidente a alegria sentida pelas crianças e a grande necessidade em ter momentos para libertar as suas energias. Pudemos assim, criar situações em que as crianças desenvolvessem as suas capacidades motoras, fomentassem o espírito desportivo, o respeito pelas regras da atividade e por todos os intervenientes.

### ***Expressão musical***

Apesar de a música ter sido das quatro expressões, a menos desenvolvida, consideramos que tentámos integrá-la na nossa intervenção.

Nas atividades que exigiam uma maior concentração, a música de fundo surgia como uma forma de acalmar os alunos e de os ajudar no trabalho que estavam a desenvolver. Noutros momentos, auxiliava na revisão de conteúdos adquiridos na sala de aula. As crianças expressavam um grande contentamento quando tinham a oportunidade de cantar, rir e bater palmas ao som de músicas ritmadas.

A introdução da música nas nossas práticas surgiu, não como uma forma de desenvolver nas crianças, competências específicas na área da música, mas sim proporcionar meios e motivações para desenvolver o seu sentido musical.

### ***Culinária***

Embora a culinária não faça parte das expressões artísticas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerámos relevante desenvolver, no último dia de intervenção, uma sessão de culinária. A atividade consistiu na



**Figura 33 – Alunos a amassar os ingredientes com as mãos**

divisão da turma em três grupos, cada um encarregue pela confeção de um determinado doce. Apesar de cada grupo estar a ser orientado por uma estagiária, os alunos ficaram encarregues de dividir tarefas e confeccionar os

bolos de forma autónoma.

É de referir que esta atividade não foi planeada despropositadamente, pois, para além de ter proporcionado um

momento de descontração, em que as crianças puderam com as suas próprias mãos fazer a massa para os bolos (figura 33), trabalhámos as unidades de medida de massa (grama e quilograma), nunca antes abordadas pela professora, e os hábitos de higiene necessários para a confeção de doces.

No final, os alunos puderam contemplar os doces que confeccionaram em grupo. Foi uma atividade prazerosa, no qual manusearam os produtos, percebendo a textura e o peso, observaram a composição, comendo-os por fim num lanche partilhado.

## **6. O desenrolar de uma experiência no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Durante estes três meses deparámo-nos com um novo grupo, uma nova instituição educativa e realidade. Foi um momento de descobertas e de pôr em prática o que tínhamos aprendido durante a nossa formação. Não se tratava de uma segunda prática interventiva num jardim-de-infância, mas sim numa escola e com uma turma de crianças do 2.º ano que aprendera a ler, a escrever e a contar, há relativamente pouco tempo.

Torna-se evidente que as primeiras semanas ficaram marcadas pela insegurança e pelo *stress* do grupo de estágio, pois estar à frente de uma turma do 2.º ano, consistia num cargo de grande responsabilidade para nós: “Será que somos capazes de controlar uma turma de 24 alunos?”, “Será que saberemos transmitir de forma conveniente os conteúdos a abordar?” e “Será que vão gostar de nós e respeitar-nos como se fossemos suas professoras?”. Com o tempo estas perguntas foram sendo esclarecidas e apercebemo-nos que, ser professora, é uma profissão de grande responsabilidade e exigência.

Apesar de, durante a nossa licenciatura termos aprendido várias formas de transmitir o conhecimento e de nos comportarmos com uma turma, nada melhor que estar na pele de uma professora e testar esses conhecimentos. Todos os dias tínhamos à nossa frente um novo desafio e os alunos pareciam testar-nos a cada segundo com as suas respostas inocentes, comportamentos inapropriados e dificuldades do momento. Tudo isto permitia-nos crescer enquanto profissionais e, de dia para dia, parecia tornar-nos mais competentes no papel de professoras.

É de referir que, durante este estágio, tivemos a oportunidade de experimentar novas metodologias, como o Trabalho de Projeto, fazer atividades que envolvessem o quadro interativo, confeccionar bolos e desenvolver jogos de físico-motora com a turma. Todas estas atividades pareciam não ser comuns no dia-a-dia das crianças e na própria prática da professora titular de turma.

Por tudo isto, consideramos que a nossa experiência revelou-se positiva e enriquecedora graças à postura da professora cooperante em aceitar novas sugestões de atividades que se afastavam da sua metodologia de ensino. Sentíamos que confiava em nós e que lhe agradava todo o trabalho que desenvolvíamos com a turma, tendo sempre uma palavra a dar quando a nossa postura parecia não ser a mais correta em determinadas situações.

No final, sentimos que o tempo de intervenção em 1.º ciclo foi curto, deixando de fora muitas ideias que queríamos pôr em prática. Contudo, consideramos que saímos desta experiência cientes de que, ser professor do 1.º ciclo é uma profissão de grande responsabilidade, pois é a base do percurso escolar de cada aluno.

A ideia de que cada aluno é um ser único, com uma personalidade, necessidades e interesses que o diferenciam dos outros colegas, ganhou forma. Verificámos que numa turma não devem ser todos tratados de igual forma, pois não aprendem da mesma maneira e ao mesmo ritmo. A prática diária do professor deve adaptar-se ao grupo de alunos que tem, respeitando a diferença existente entre eles.

## **CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico são duas etapas de aprendizagem que se complementam e que desempenham um papel importante na vida e no percurso escolar de uma criança. Assim, a estrutura, a organização e a programação destes dois níveis de ensino, deve ser realizada por profissionais com uma formação especializada, destinada a cuidar, a educar e a ensinar crianças (Bessa, 2012).

A formação em perfil misto revelou-se um grande contributo para nós, uma vez que proporcionou um conjunto de conhecimentos acerca das duas valências. O contacto direto com a realidade de EPE e do ensino em 1.º CEB, completaram conceitos teóricos adquiridos anteriormente, fornecendo uma grande bagagem de ideias e de estratégias, ao mesmo tempo que permitiu descobrir novos sentimentos e emoções.

Assim, durante os dois momentos de intervenção e com o curso a terminar, as emoções sentidas foram de grande ansiedade, mas ao mesmo tempo de confiança, pois havia toda uma formação e intervenção prévia, que permitia estar mais à vontade na forma de lidar com as/os crianças/alunos e de controlar o/a grupo/turma. O curto tempo de intervenção nos dois níveis de ensino, foi aproveitado ao máximo, sendo possível pôr em prática todos os conhecimentos apreendidos, e ao mesmo tempo, havendo oportunidade de adquirir novas competências na postura como profissional da área da educação.

Estes sete meses de intervenção permitiram grandes conquistas. Para além de se ter adquirido novas estratégias no controlo dos grupos e na abordagem de conteúdos, adquiriu-se conhecimento acerca dos documentos que regem os dois níveis de ensino e das potencialidades do trabalho com a equipa educativa. Além disso, desenvolveram-se

competências na planificação de atividades, tornando-nos sujeitos mais reflexivos e críticos, através das reflexões diárias realizadas durante os períodos de observação e intervenção.

Há que referir que durante o período de intervenção, as colegas de estágio tiveram um papel importante, pela constante troca de ideias e de conhecimentos, permitindo crescermos enquanto pessoas e profissionais. Também as educadoras e professoras cooperantes, contribuíram de forma positiva para todo o percurso de estágio, ajudando ativamente durante as nossas práticas, fazendo críticas construtivas e dando sugestões para que melhorássemos.

Para além de tudo isto, o estágio ficou marcado por duas diferentes realidades na qual as duas instituições educativas estavam inseridas: no jardim-de-infância, um meio ainda ruralizado, e na escola do 1.º Ciclo, um meio evidentemente urbano. Desta forma, foi interessante constatar algumas diferenças que parecem existir relativamente às necessidades e interesses das crianças, bem como à postura dos profissionais da educação.

Foi enriquecedor constatar que, em primeiro lugar, o meio rural apresentava características que pareciam influenciar o desenvolvimento da criança a vários níveis. O meio rural evidenciava ser menos *stressante* que o meio urbano, sendo que tanto as crianças, como a equipa educativa, demonstravam uma postura mais calma e relaxada do que as da cidade. A população residente parecia influenciar neste facto, pois trabalhando nas terras agrícolas da zona, não se sentiam sujeitas a seguir o ritmo acelerado e a cumprir horários a que a cidade obriga.

As crianças do meio rural demonstravam uma maior necessidade em realizar atividades ao ar livre, pelo simples facto de passar a

maioria do tempo com os pais e avós na realização de tarefas agrícolas. Com isto, não se pretende afirmar que as crianças da cidade não sintam a necessidade de se movimentarem ao ar livre, mas a maioria delas não tinha crescido no meio das terras e do gado como as do meio rural.

Relativamente à autonomia e à responsabilidade, há que referir que as crianças do jardim-de-infância, sendo mais pequenas que as do 1.º ciclo, mostravam uma maior autonomia que as do meio urbano. Para além de terem uma maior liberdade de circulação no meio em que habitavam, estando colocadas mais vezes a situações de risco, a educadora parecia demonstrar muita confiança nelas, valorizando o desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade.

Com estas observações e reflexões, considera-se ter sido relevante passar por estes dois diferentes contextos. Foi possível evidenciar que, tanto educadores, como professores, têm que se adaptar às necessidades e interesses das crianças, muito de acordo com os contextos em que estão inseridos. Assim, todos os profissionais na área da educação devem analisar e estudar previamente os estabelecimentos de ensino em que vão lecionar e respetivos meios envolventes, para que possam adaptar as suas práticas, permitindo uma atuação mais positiva e cuidada.

Para além de tudo isto, durante a nossa prática, preocupámo-nos sempre em proporcionar um ambiente de sala que motivasse as crianças para a aprendizagem. Tendo em conta que a motivação é considerada como um fator determinante no êxito e na qualidade da aprendizagem escolar de uma criança, para que ela tenha vontade em aprender, em ler e estudar, torna-se essencial que, tanto pais, como educadores e professores, a motive e incentive para tal. Note-se que a motivação não pode ser ensinada, nem treinada como se fosse uma habilidade ou

conhecimento. Existem estratégias de ensino, que muitas vezes que têm de ser experimentadas pelos educadores e professores, podendo elas incrementar, orientar e consolidar a motivação da criança (Bzuneck, - ).

Desta forma, trabalhámos com o intuito de proporcionar às crianças atividades que as envolvessem e que as motivasse a querer aprender. Consideramos que muitas delas pareceram resultar. Entre elas, podemos destacar o desenvolvimento de projetos, atividades ao ar livre, a reprodução de música de fundo, o uso de expressões artísticas para a abordagem de conteúdos programáticos da área da Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio, entre outras.

Ao longo deste relatório, torna-se evidente que o Trabalho de Projeto foi uma metodologia de ensino que nos despertou um grande interesse desde a nossa atuação em pré-escolar. Assim, considerou-se relevante desenvolver esta metodologia na prática em 1.º CEB, com uma forma de observar o *feedback* dos alunos, que nunca antes tinham trabalhado em projetos.

Há que referir que a introdução do Trabalho de Projeto no 2.º ano do 1.º ciclo foi uma tarefa árdua e que exigiu muito trabalho, mas que no final se revelou compensadora e de grande orgulho para o grupo.

A pesquisa feita relativamente ao tema, bem como o desenvolvimento de projetos com as crianças, durante os dois estágios, permitiu conhecer alguns dos saberes, competências, disposições e sentimentos que as crianças podem adquirir com o desenvolvimento de projetos. Assim, com o passar do tempo, foi possível observar que, há medida que os projetos iam sendo desenvolvidos, as crianças pareciam aprender novas informações sobre objetos e pessoas, novos conceitos e

novos significados; aprendiam competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendendo a cooperar, a negociar, a realizar um trabalho em equipa e a descobrir novas formas de liderança; desenvolviam também a capacidade de imaginar, de prever, de explicar e de pesquisar; e aprendiam a lidar com o sucesso e o insucesso. As crianças aprendiam a gostar de aprender (Ministério da Educação, 1998).

É de referir que estas diferentes aprendizagens adquiridas pelas crianças, não teriam sido possíveis se tanto a educadora, como a professora e estagiárias, não tivessem tido um papel de meras orientadoras destes mesmos projetos. Desta forma, permitiram às crianças aprenderem, de forma autónoma, tudo o que aprenderam.

Deste modo, é possível concluir que os projetos realizados durante estes dois períodos de estágio, foram uma mais-valia para a nossa formação e para o desenvolvimento destas crianças. A motivação, o envolvimento e a vontade de aprender mais, eram evidentes no dia-a-dia das crianças, quando submetidas a atividades mais dinâmicas ou mesmo ao desenvolvimento de um projeto. Embora no 1.ºCEB não tivesse existido um projeto de grandes dimensões, ficou uma tentativa de iniciação a esta metodologia, que permitiu aos alunos investigar e descobrir novos conteúdos de forma autónoma.

No final de todo este percurso académico, consideramos que as expectativas foram superadas, tendo estes estágios contribuído de forma significativa para a nossa realização como futuras educadoras e professoras. Levamos connosco a ideia de que, ser Educador de Infância, é muito mais do que tomar conta de crianças, e ser Professor do 1.º CEB, é muito mais do que ensinar. Nos dois casos, deve-se ter em conta as necessidades, os interesses e as capacidades do grupo de crianças com

quem se trabalha, pois por vezes estes profissionais da educação são os únicos a desempenhar um papel exemplar na vida destas crianças.

## BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a matemática: a experiência do projecto MAT789* (tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). APM, Lisboa.

Albuquerque, M. (2007). *Os recreios dos jardins-de-infância do Concelho de Tarouca*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança. Departamento de Educação e Psicologia – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. 94pp.

Bessa, A. (2012). *A construção do profissional de perfil misto – reflexões sobre práticas do pré-escolar ao 1º ciclo*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 56pp.

Dicionário Editora da Língua Portuguesa, 2011. Porto Editora. Porto.

Drowns, M.R. (2002). *The effects of classical background music on fourth-grade silent reading comprehension*. Division of Education, Truman State University of Kirksville, Missouri. 22pp.

Estrela, M. e Freire, I. (2009). Formação de professores. *Sísifo - Revista de ciências da educação*. **8**: 3-5.

Feldman, R.; Olds, S. e Papalia, D. (2001). *O mundo da criança*. 8ª Edição. Editora McGraw-Hill. Lisboa

Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto Editora. Porto

Guedes, I. (2011). *Funções da educadora cooperante no processo de supervisão da prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Lisboa. 229pp.

Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Edição de autor. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto*. Edições Afrontamento, Porto.

Filomena, T.; Matos, T. e Santos, M. (2009). Que se ganha com o trabalho de projecto? *Revista Noesis*. **76**: 26-29.

Ministério da Educação (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas*. Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. 4ª Edição. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Moniz, M. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado. Em Supervisão Pedagógica, especialização em Educação de Infância. Universidade dos Açores, Açores. 249 pp.

Oliveira, C. L. (2006). *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica*. Dissertação de Mestrado. CEFET-MG, Belo Horizonte – MG.

Pereira, M. I. G. (2009). *A participação parental no jardim de infância*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação. Departamento de Ciência da Educação do

Património da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.  
127pp.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – 3º volume*.  
Instituto Piaget. Lisboa

Vasconcelos, T. (2007). Educação de infância: problemáticas e desafios.  
*Revista Noesis*. **69**: 50-55.

White, J. (2007). *Playing and learning outdoors*. ROUTLEDGE: Nova  
Iorque.

## WEBGRAFIA

Brewer, C. (2009). *Soundtracks for learning: using music in the classroom*.  
Acedido a 9 de Abril de 2012, em:  
[http://www.artstime.org/infors/documents/documents/Arts Time Soundtr  
acks for Learning Brewer 000.pdf](http://www.artstime.org/infors/documents/documents/Arts%20Time%20Soundtracks%20for%20Learning%20Brewer%20000.pdf)

Bzuneck, J. *Motivar seus alunos: sempre um desafio possível*. Acedido a 14  
de Junho de 2012, em: <http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>

Craveiro, C. e Ferreira, I. (2007). A Educação pré-escolar face aos  
desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, 6, 15-21. Acedido  
a 3 de Outubro de 2011, em:  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/113/Cad\\_6Educac  
aoPreEscolarFuturo.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/113/Cad_6EducacaoPreEscolarFuturo.pdf?sequence=1)

Ferreira, A. e Mota, L. (2009, Junho). Do Magistério Primário a Bolonha.  
Políticas de formação de professores do ensino primário. *Revista*

*Científica*, 1. Acedido a 21 de fevereiro de 2012, em:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398319>

Little, H. e Wyver, S. (2009). *Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits?* Acedido em 20 de Setembro de 2011, no Web site da: Early Childhood Australia – a voice for young children:  
[http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=1078](http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=1078)

Merrell, A. (2004). *The benefits of incorporating music in the classroom.* Acedido a 2 de Abril de 2012, em:  
<http://audreymerrell.net/INTASC/INTASC6/the%20benefits%20of%20incorporating%20music.pdf>

## LEGISLAÇÃO

Decreto Lei n.º 553/80 de 21 de Novembro. Diário da República n.º 270, I Série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 166, I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República n.º 38, I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

# APÊNDICES



**Informação facultada sobre os sólidos**

**Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro**  
**EB de Solum Sul**

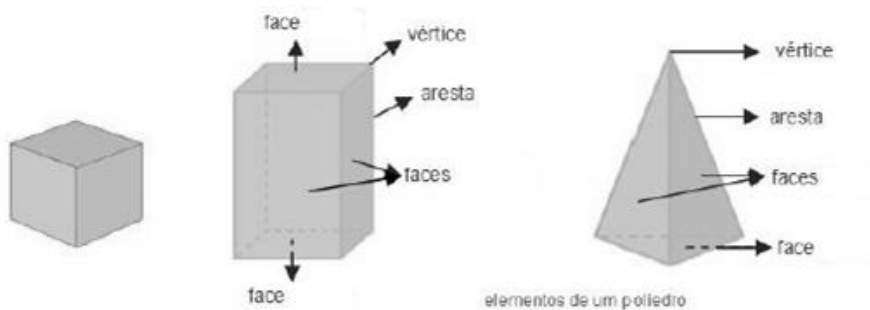
Nomes: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Matemática**

**Trabalho de grupo – sólidos geométricos**

**Sólidos geométricos poliedros** – sólidos com todas as superfícies planas.



elementos de um poliedro

**Vértices** – pontos de interseção das arestas (encontro das arestas).

**Arestas** – encontro das duas faces.

**Faces** - regiões dos sólidos geométricos (superfícies planas).

O vértice pica,  
A aresta corta.  
A face é larga,  
Parece uma porta.

**Sólidos geométricos não poliedros** – sólidos com pelo menos uma superfície curva.



Elementos de um não poliedro

# APÊNDICE I – KIT DE MATERIAIS DO PROJETO “SÓLIDOS GEOMÉTRICOS”

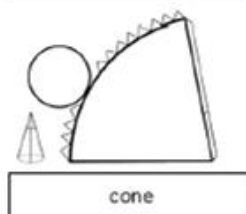
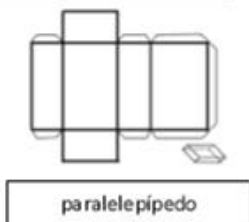
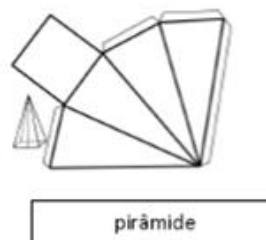
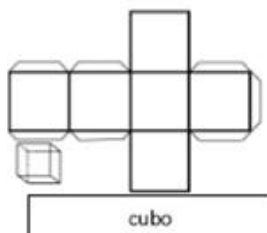
Bases - regiões planas onde os sólidos assentam.

---

Sólidos geométricos que podes encontrar no teu dia-a-dia.



Planificações dos sólidos.

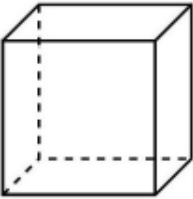
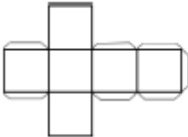



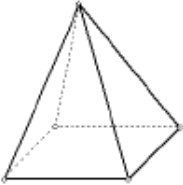


**Ficha de trabalho**

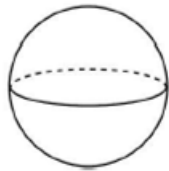

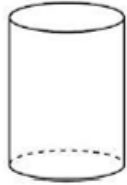

Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro EB de Solum Sul	
Nome: _____	Data: _____


**Matemática**

1. Completa a tabela dos sólidos geométricos.

	Sólido geométrico	Nome	Planificação	Características	Objetos
<b>POLIEDROS</b>		<b>C U B O</b>	 6 quadrados	Nº de faces: Nº de vértices: Nº de arestas:	  
				Nº de faces: Nº de vértices: Nº de arestas:	
				Nº de faces: Nº vértices: Nº de arestas:	

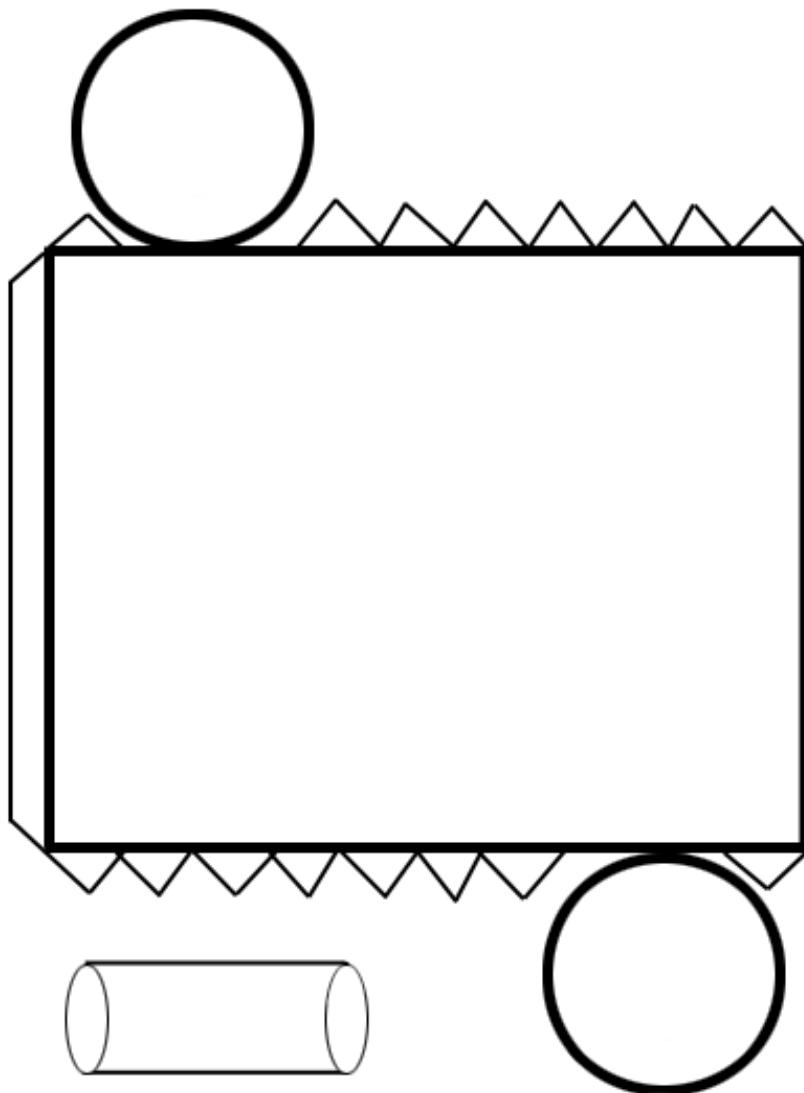
## APÊNDICE I – KIT DE MATERIAIS DO PROJETO “SÓLIDOS GEOMÉTRICOS”

NÃO POLIEDROS				1 superfície _____.	
				Nº de bases: 1 superfície _____.	
				Nº de bases: 1 superfície _____.	

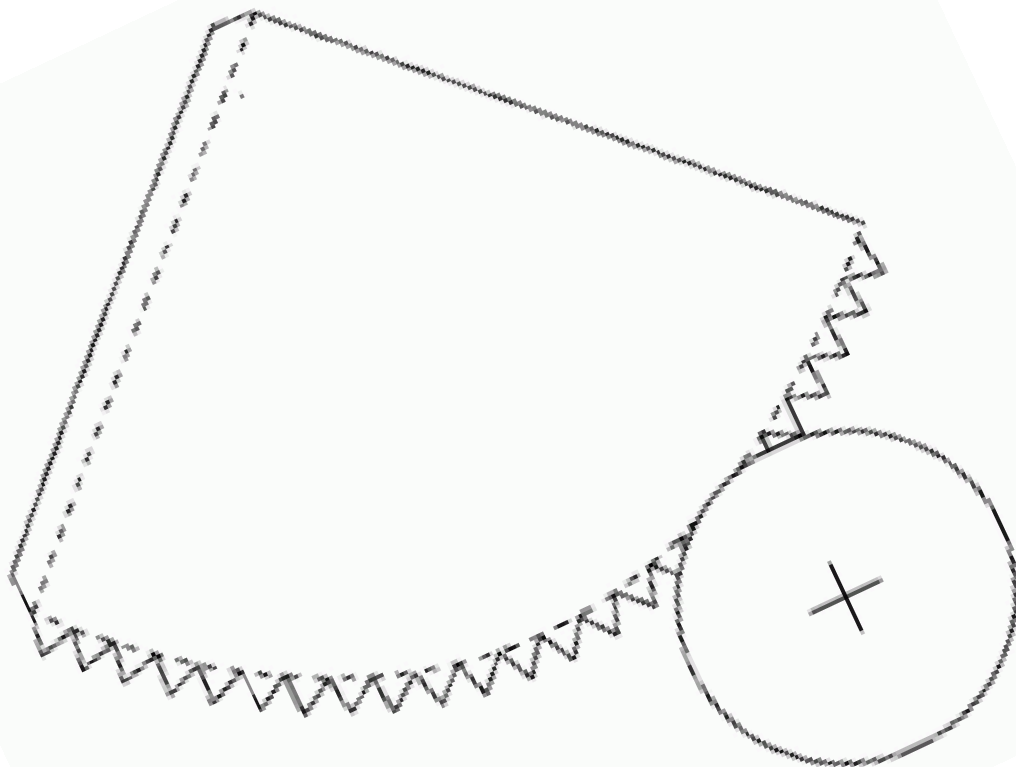
Bom trabalho! 

**Planificação dos sólidos**

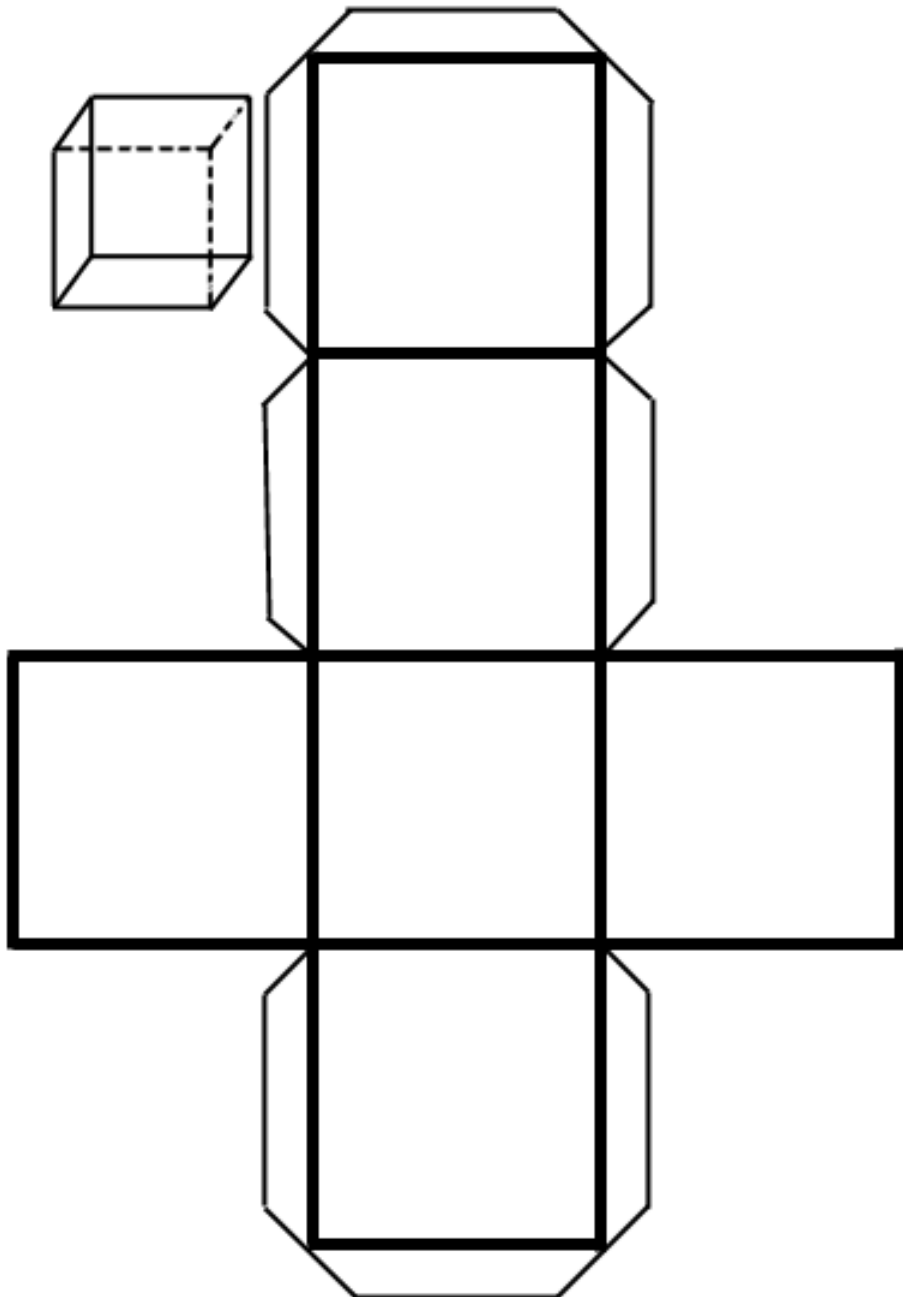
- Cilindro



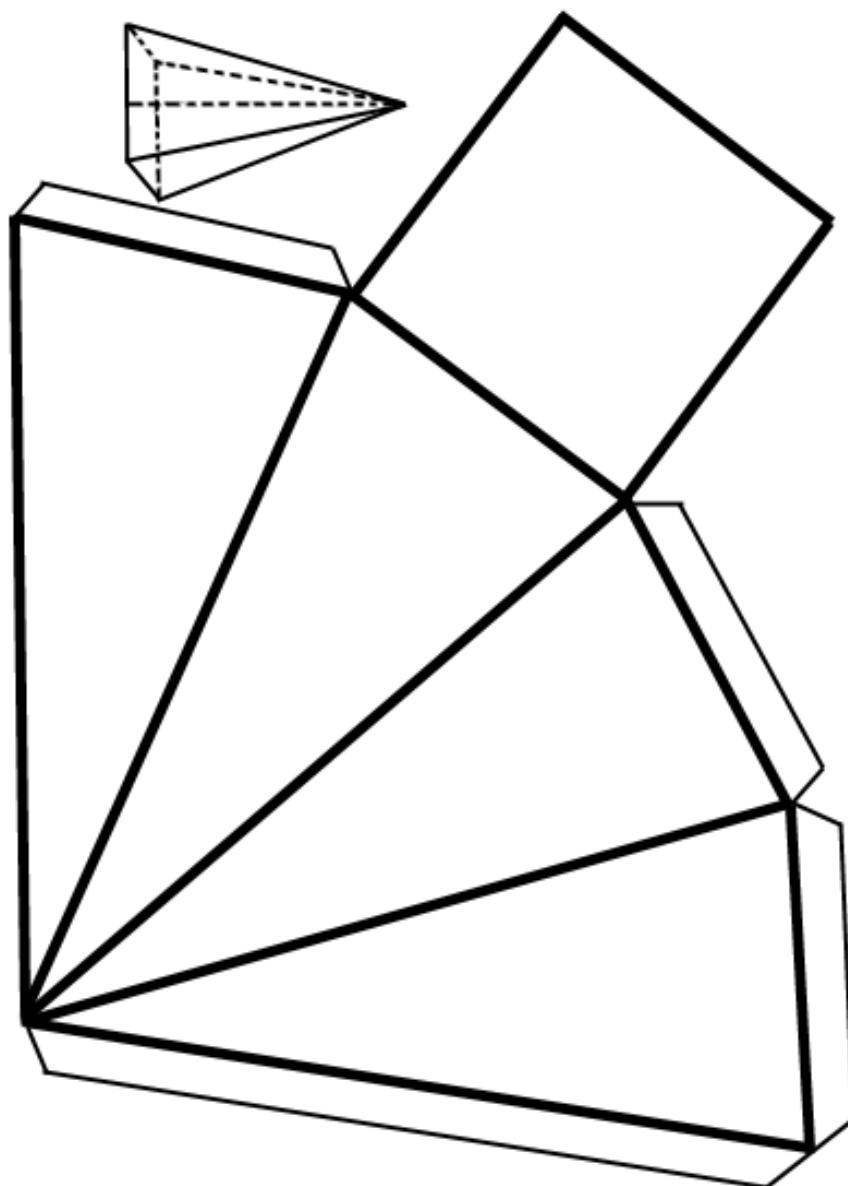
- Cone



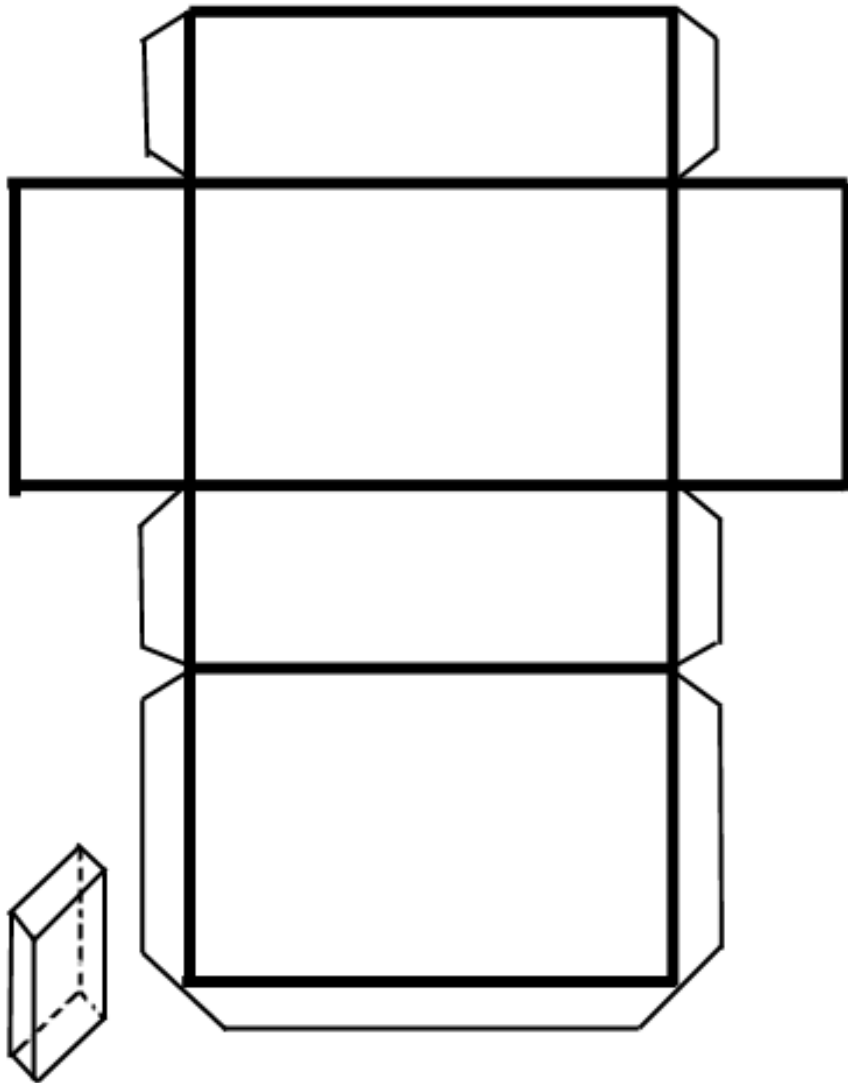
- Cubo



- Pirâmide quadrangular



- Paralelepípedo








Exposição “Corredor Livre”

1ª Estação: Títulos com imagens

**Títulos com imagens**

		
Atravessar o tempo René Magritte	Relatividade ou caminhos sem fim Escher	Água torturada Chema Madoz

2ª Estação: Imagens sem palavras

**Imagens sem palavras**

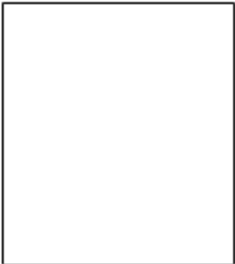
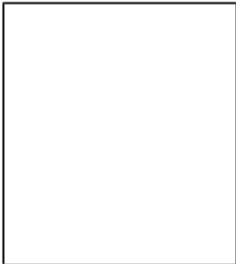

		
Chema Madoz	Chema Madoz	René Magritte

3ª Estação: Palavras sem forma

## APÊNDICE II – PROJETO “SURREALISMO”

---

**Palavras sem forma**

		
O Tempo que derrete <b>Salvador Dalí</b>	Azul do céu <b>Sugestão do aluno</b>	A chuva de homens <b>René Magritte</b>



### 4ª Estação: Carta à imaginação

	<p><i>Imaginação querida,</i></p> <p>Só a imaginação me dá contas do que <i>pode ser</i> a possibilidade de errar.</p> <p>EU GOSTARIA DE LHE DAR A CHAVA DESTE CORREDOR; ACREDITO NA RESOLUÇÃO FUTURA DESTES DOIS ESTADOS, TÃO CONTRADITÓRIOS NA APARÊNCIA, O SONHO E A REALIDADE, NUMA ESPÉCIE DE REALIDADE ABSOLUTA.</p> <p>Parto à sua conquista, certo de não conseguir.</p> <p>O homem põe e dispõe. Depende dele só pertencer-se por Inteiro. A poesia ensina-lhe isso.</p> <p>(Exercício concebido através do Manifesto Surrealista de André Breton)</p>	
--	---	--

## APÊNDICE II – PROJETO “SURREALISMO”

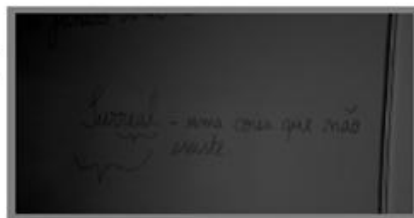
### O que é o surrealismo?

O surrealismo surgiu em França por volta de 1920.

Sigmund Freud foi um dos principais influenciadores deste movimento artístico. Segundo este, o homem deve libertar a sua mente da lógica e dar oportunidade de explorar os sonhos.

Os princípios do surrealismo são: ausência da lógica, adoção de uma realidade “maravilhosa”, liberdade para criar.

As obras surrealistas estão cheias de humor, sonhos, utopias e qualquer informação contrária à lógica.



Diálogo com os alunos na divisão da palavra surrealismo.

### Chema Madoz

José Maria Chema Madoz nasceu em Espanha em 1958, na cidade de Madrid. Licenciou-se em História de Arte.

A sua marca surrealista está ligada à arte da fotografia. Com ele, objetos, aparentemente normais, surgem fora do contexto habitual, isto é, a imaginação é ligada aos mesmos, dando lugar à imagem surrealista.

As suas fotografias são simples, sempre a preto e branco ou a sépia.



Madoz recebeu vários prémios pelo seu trabalho, como o Prémio Chema Madoz Kodac e o Prémio Nacional de Fotografia de Espanha.

### Obras



Não foi possível saber o nome das obras.

Grupo 1 - Joan Miró

Joan Miró

Joan Miró Ferrà nasceu no dia 20 de abril de 1893, em Barcelona. O seu pai era pintor-relevo nos armários de Turragina e a sua mãe drapeada, filha de um carpinteiro de Palma de Maiorca. Tinha apenas uma irmã, Dolores, por quem sentia uma grande ternura.

Em 1910 entrou para a escola “Calle Regamir”, onde iniciou os seus estudos e cursos de desenho. Frequentou a Escola Central de Barcelona e depois, brevemente, na Academia de Belas-Artes “La Escala de La Llotja”. Não foi um bom aluno e convivia com dificuldade e exatidão aos 14 anos.

Em 1914, ganhou o prêmio de gravura da Bienal de Veneza e, quatro anos mais tarde, o mural que realizou para o edifício da UNESCO em Paris ganhou o prêmio Interzonal da Bienal de Guggenheim. Em 1946, o Museu Nacional de Arte Moderna de Paris realizou uma exposição de todos os seus trabalhos.

Joan Miró morreu em Palma de Maiorca, Espanha, em 25 de dezembro de 1983.



Joan Miró

Joan Miró nasceu em Barcelona, Espanha, em 20 de abril de 1893. O seu pai era pintor-relevo nos armários de Turragina e a sua mãe drapeada, filha de um carpinteiro de Palma de Maiorca. Tinha apenas uma irmã, Dolores, por quem sentia uma grande ternura.

Em 1910 entrou para a escola “Calle Regamir”, onde iniciou os seus estudos e cursos de desenho. Frequentou a Escola Central de Barcelona e depois, brevemente, na Academia de Belas-Artes “La Escala de La Llotja”. Não foi um bom aluno e convivia com dificuldade e exatidão aos 14 anos.

Em 1914, ganhou o prêmio de gravura da Bienal de Veneza e, quatro anos mais tarde, o mural que realizou para o edifício da UNESCO em Paris ganhou o prêmio Interzonal da Bienal de Guggenheim. Em 1946, o Museu Nacional de Arte Moderna de Paris realizou uma exposição de todos os seus trabalhos.

Joan Miró morreu em Palma de Maiorca, Espanha, em 25 de dezembro de 1983.

Bibliografia de Joan

Miró

Comentário das obras de Joan Miró



Nome da obra: *Non figurative with colors*

Comentários:

*Uma pintura abstrata com cores vivas e formas orgânicas. O uso de cores primárias e secundárias cria um efeito vibrante e alegre. As formas são simples e acessíveis, refletindo o estilo popular de Miró.*



Nome da obra: *Populistic*

Comentários:

*Esta obra apresenta uma linguagem visual muito acessível e popular. O uso de cores fortes e formas simples cria um efeito imediato e agradável. A obra reflete o interesse de Miró em conectar a arte com o público geral.*



Nome da obra: *O gato e o disco*

Comentários:  
*Nome do aluno: [illegible] e da turma: [illegible]*  
*Um gato com olhos e um disco*  
*com um nariz vermelho e um disco*  
*de cores diferentes.*



Nome da obra: *Os homens de joão*

Comentários:  
*Uma pintura com cores diferentes e*  
*formas abstratas. Um homem e um disco*  
*de cores diferentes.*

Algumas pinturas alusivas ao pintor Joan Miró



“O pássaro e a rainha”



“A cobra colorida”



“Os dois homens”



“O mundo colorido”

Grupo 2 – René Magritte

René Magritte

René François Ghislain Magritte nasceu a 21 de novembro de 1898, no vilarejo de Lessines, na Bélgica.

Magritte era filho de Joseph Magritte e Adeline, tendo na sua infância vivido em Lessines, Gilly, Châtelet e Charleroi.

Entre 1916 e 1918 estudou na Academia de Belas-Artes de Bruxelas e começou a trabalhar como desenhista de uma fábrica de papéis de parede.

Desde logo se destacou entre os surrealistas belgas e em 1928, patrocinado pela Galeria de Aron de Bonaventura, tornou-se pintor a tempo inteiro. A primeira exposição individual aconteceu em 1929, mas não é bem recebida pelo crítico.

No mesmo ano mudou-se para Paris e conheceu vários surrealistas, como os poetas André Breton e Paul Éluard.

Em 1928, Magritte expôs uma das suas obras em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Em 1926 voltou a expor as suas obras no Museu de Arte Moderna e no ano de 1931 as suas pinturas foram apresentadas no Metropolitan Museum of Art.

No último ano de vida superstitiou a construção do alto escalon da época baseado nas suas pinturas.

René Magritte morreu em Brussels, a 15 de Agosto de 1967.

Bibliografia de René Magritte

Magritte



Nome da obra: A mulher a fumar

Comentários:

Uma mulher a fumar numa cadeira e uma mulher a fumar a segurar a cigarreta na mão. A mulher a fumar a segurar a cigarreta na mão é uma mulher a fumar a segurar a cigarreta na mão.



René Magritte

René Magritte nasceu a 21 de novembro de 1898, no vilarejo de Lessines, na Bélgica. Magritte era filho de Joseph Magritte e Adeline, tendo na sua infância vivido em Lessines, Gilly, Châtelet e Charleroi.

Entre 1916 e 1918 estudou na Academia de Belas-Artes de Bruxelas e começou a trabalhar como desenhista de uma fábrica de papéis de parede.

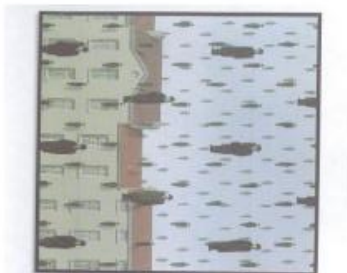
Desde logo se destacou entre os surrealistas belgas e em 1928, patrocinado pela Galeria de Aron de Bonaventura, tornou-se pintor a tempo inteiro. A primeira exposição individual aconteceu em 1929, mas não é bem recebida pelo crítico.

No mesmo ano mudou-se para Paris e conheceu vários surrealistas, como os poetas André Breton e Paul Éluard.

Em 1928, Magritte expôs uma das suas obras em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Em 1926 voltou a expor as suas obras no Museu de Arte Moderna e no ano de 1931 as suas pinturas foram apresentadas no Metropolitan Museum of Art.

No último ano de vida superstitiou a construção do alto escalon da época baseado nas suas pinturas.

Comentário das obras de René Magritte



Nome da obra: Os enganadores

Comentários:

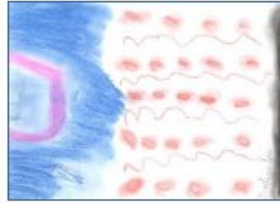
Tudo que vemos a ver é enganador. Não podemos nos enganar com as imagens. Não podemos enganar-nos com as imagens. Não podemos enganar-nos com as imagens.



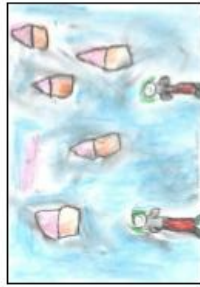
Nome da obra: A noite e o dia

Comentários:  
É uma pintura surrealista  
que mostra a transição  
entre o dia e a noite  
através de uma paisagem

Algumas pinturas alusivas ao pintor René Magritte




“A noite e o dia”



“A chuva de casas”

Grupo 3 – Salvador Dalí

<p><b>Salvador Dalí</b></p> <p>Salvador Domingo Felipe Jacinto Dalí i Domènech, en Callís, el 25 de mayo de 1904.</p> <p>Dalí ingresou a Academia de Belas-Artes de Madrid de 1926 a 1928. Foi aqui que Dalí conheceu e se tornou amigo do poeta Paul Eluard, com o qual fez uma visita a Barcelona alguns meses depois.</p> <p>Salvador Dalí teve algumas das obras mais importantes no surrealismo, como, por exemplo, "A Persistência da Memória" e "O Jogo da Laranja". Em 1935, nos Estados Unidos de América, quando Dalí permaneceu durante cerca de dois meses em New York, em Museu de Arte Moderna de Nova York, a sua maior exposição. Baseou ali a "Via Sacra de Salvador Dalí" e trabalhou por diversos anos para o cinema, teatro, ópera e folclore. Em 1939, inaugurou o Teatro-Museu de Figueras, onde se encontra espalhada uma grande parte da sua obra, e em 1982, criou a Fundação Gala-Salvador Dalí.</p> <p>Dalí morreu a 23 de janeiro de 1989 em Cadaqués e foi sepultado, como era seu desejo, no Teatro-Museu que o próprio Dalí criou, no qual deu o seu nome.</p>	<p><b>Salvador Dalí</b></p>  <p>Salvador Domingo Felipe Jacinto Dalí i Domènech</p> <p>25 de maio de 1904</p> <p>1926-1928, em Madrid, Espanha</p> <p>1935, em Nova York, Estados Unidos</p> <p>1939, em Figueras, Espanha</p> <p>1989, em Cadaqués, Espanha</p>
---	---

Comentário das obras de Salvador Dalí

Dalí

	<p>Nome da obra: <u>A Persistência da Memória</u></p> <p>Comentários:                  O relógio amarelo, rígido, desarticulado, está todo sobre o grande relógio. Com o movimento do tempo, os relógios são desiludidos sobre a realidade. A realidade do tempo é tão simples, se relaciona com a nossa vida.</p>
	<p>Nome da obra: <u>Construção macia com barcos</u></p> <p>Comentários:                  A obra mostra um rosto amarelo, com um nariz que se transforma em um barco. Isso simboliza a conexão entre a mente e o mundo exterior.</p>
	<p>Nome da obra: <u>O Grande Comedor de Melancia</u></p> <p>Comentários:                  A obra mostra um homem com um rosto que é uma melancia. Isso simboliza a conexão entre a mente e o mundo exterior.</p>
	<p>Nome da obra: <u>Os Elefantes do Trabalho Sisipheano</u></p> <p>Comentários:                  A obra mostra dois elefantes que estão empurrando uma pedra. Isso simboliza a luta constante da humanidade contra a morte.</p>

Algumas pinturas alusivas ao  
pintor Salvador Dalí



“A cidade mole”



“O relógio na lixeira”



“O mundo da confusão”



“As coisas grandes”

Grupo 4 – Escher

Escher

Maurice Cornelis Escher nasceu a 17 de Junho de 1898 em Leeuwarden, uma cidade no norte da Holanda.

Em 1906, ingressou na faculdade de arquitetura e Artes Decorativas onde acabou por obter o curso de arquitetura pelo Dr. Arie Grifioen.

Em 1922, partiu para a Itália com o pai e o irmão mais velho a fim de estudar arquitetura, sobretudo no que se refere a monumentos que iam desde os romanos até ao Renascimento. Em 1925, mudou-se para a Suíça e em 1927 fixou-se na Bélgica. Quando viveu em Itália, registou detalhadamente as suas viagens. A partir de 1925, trabalhou com formas geométricas inspiradas no mosaico. Depois da visita a esses países, abstraiam-se as formas através por figuras geométricas (triângulos, quadrados, círculos).

Tornou-se conhecido e respeitado por volta de 1930 e, em 1934, realizou uma grande exposição em Amsterdão (Holanda). As suas obras tinham um carácter muito mais decorativo, porém também expôs quadros e paisagens que descrevia. Depois de toda a sua vida nunca se viu como um artista plástico ou pintor, mas era como um artista gráfico.

Escher faleceu a 27 de março de 1972.

Escher



Maurice Cornelis Escher nasceu a 17 de Junho de 1898 em Leeuwarden, uma cidade no norte da Holanda. Em 1906, ingressou na faculdade de arquitetura e Artes Decorativas onde acabou por obter o curso de arquitetura pelo Dr. Arie Grifioen. Em 1922, partiu para a Itália com o pai e o irmão mais velho a fim de estudar arquitetura, sobretudo no que se refere a monumentos que iam desde os romanos até ao Renascimento. Em 1925, mudou-se para a Suíça e em 1927 fixou-se na Bélgica. Quando viveu em Itália, registou detalhadamente as suas viagens. A partir de 1925, trabalhou com formas geométricas inspiradas no mosaico. Depois da visita a esses países, abstraiam-se as formas através por figuras geométricas (triângulos, quadrados, círculos). Tornou-se conhecido e respeitado por volta de 1930 e, em 1934, realizou uma grande exposição em Amsterdão (Holanda). As suas obras tinham um carácter muito mais decorativo, porém também expôs quadros e paisagens que descrevia. Depois de toda a sua vida nunca se viu como um artista plástico ou pintor, mas era como um artista gráfico. Escher faleceu a 27 de março de 1972.

Bibliografia de Escher



Nome da obra: Ascensão de Maria

Comentários:

Esta obra mostra uma grande estrutura arquitetónica com uma escadaria que se eleva para o céu. A obra é uma gravura em madeira e apresenta uma composição muito equilibrada e simétrica.



Nome da obra: Ascensão de Maria

Comentários:

Esta obra mostra uma grande estrutura arquitetónica com uma escadaria que se eleva para o céu. A obra é uma gravura em madeira e apresenta uma composição muito equilibrada e simétrica.



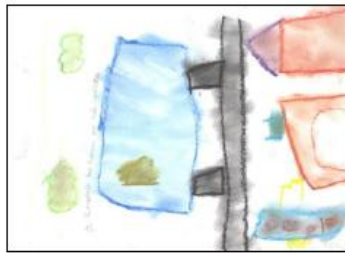
Nome da obra: Ascensão de Maria

Comentários:

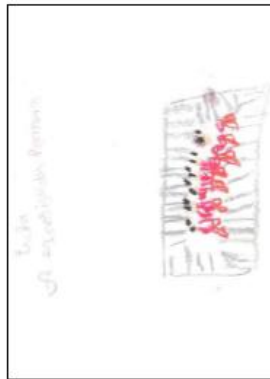
Esta obra mostra uma grande estrutura arquitetónica com uma escadaria que se eleva para o céu. A obra é uma gravura em madeira e apresenta uma composição muito equilibrada e simétrica.

Comentário das obras de Escher

Algumas pinturas alusivas ao pintor Escher



“A confusão das coisas que não existem”



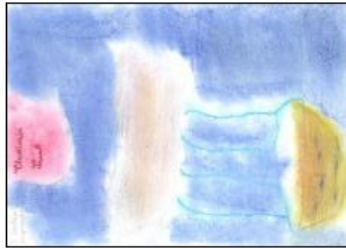
“A exposição dos homens”



“O mundo das cores esquisitas”



Algumas pinturas alusivas ao  
pintor Vladimir Kush



“O balão esquisito”



“As coisas ao contrário”



“A floresta lençol”



“O lençol gigante”

**Vamos escrever uma carta à nossa imaginação**

Coimbra, 4 de janeiro de 2012

Querida imaginação,

Imaginação como és tu? O que é que tu comes? Como é que consegues fazer-me sonhar?

Obrigada por me ajudares a escrever histórias, sonhar, fazer desenhos, escrever, fazer amigos imaginários e a inventar brincadeiras. Se não existisses não podia fazer nada do que escrevi agora. Fica na minha cabeça para eu conseguir imaginar e faz-me ter sonhos que tenham aventura.

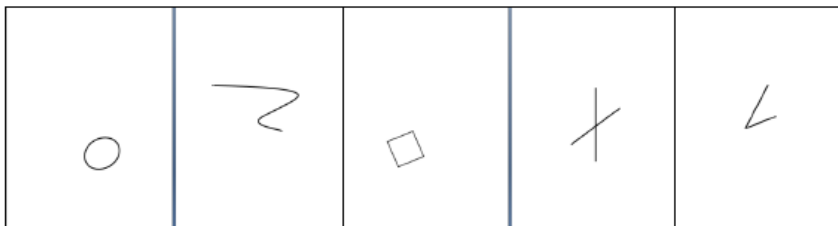
Não gosto de pesadelos porque faz mal à cabeça, nem quero mais sonhar com monstros.

Sabes uma coisa? Eu tenho muitos amigos imaginários com quem tenho muitas conversas. Obrigado por existires.

Fico à espera da tua resposta.

**Vamos utilizar a nossa imaginação**

Cinco possibilidades de rabiscos



## APÊNDICE II – PROJETO “SURREALISMO”

---

Exemplos de desenhos a partir de um mesmo rabisco

