



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Elisabete Oliveira Neto

A Valorização da Cultura Local como contexto para o desenvolvimento do Currículo na Educação Básica: contributos do Projeto Curricular Integrado



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Elisabete Oliveira Neto

**A Valorização da Cultura Local como
contexto para o desenvolvimento do
Currículo na Educação Básica:
contributos do Projeto Curricular Integrado**

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

Trabalho efetuado sob supervisão do
Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

janeiro de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Diana Elisabete Oliveira Neto

Endereço eletrónico: DianaNeto@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13739094

Título:

A Valorização da Cultura Local como contexto para o desenvolvimento do Currículo na Educação Básica: contributos do Projeto Curricular Integrado

Orientador(es): Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Ano de conclusão: 2014

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 29 de janeiro de 2014

Assinatura: _____

Imagine-se um mundo sem o poder interpretante e criador da cultura: seria um mundo sem a palavra, oral ou escrita, poética ou prosástica, sem os textos da Literatura, do Teatro, da Música, da Pintura, da Escultura, da Arquitetura, da Religião, da Filosofia, da Política, do Direito, da Ciência, da Técnica e da Tecnologia, dos rituais, das celebrações e dos comportamentos sociais; seria um mundo onde a comunicação não existiria, onde a diversidade de ideias não disporia nem meios (*media*) nem de canais... O sonho da grande “aldeia planetária” daria lugar a uma absurda comunidade de frios autómatos que se locomoveriam sem alma, sem lógica, sem sentimento, sem sentido.

Batista

(1995, citado por Paraskeva, 2000, p. 151)

Agradecimentos

Existem pessoas que de um modo ou de outro me marcaram e me ajudaram na minha vida. Nesta última fase da vida acadêmica, em especial, existem algumas a quem não posso deixar de prestar o meu muito obrigado e uma pequena homenagem nesta página, que em nada se compara ao que fizeram por mim.

Quero agradecer à minha família. Aos meus pais por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim. São os principais responsáveis pela minha educação e formação e posso afirmar que tive uma das mais privilegiadas. Obrigada por todo o carinho, amor, compreensão, paciência e empenho para me tornarem a pessoa que sou hoje.

À minha irmã, que mesmo tendo metade da minha idade, já é uma pequena adulta e sempre se interessou em saber se “os meninos portaram-se bem hoje”. Obrigada pela paciência.

Ao João, que estando numa área completamente diferente, sempre se mostrou receptivo a ouvir-me. Ouvir os meus desabafos e angústias, mas também as minhas alegrias e histórias fascinantes que se passam na vida de um profissional de educação. Obrigada por me compreenderes.

A todos os professores que me acompanharam no meu caminho de formação e que de algum modo me fizeram compreender a profissional de educação que quero ser. Ainda assim, não posso prescindir de deixar um agradecimento especial à Professora Doutora Lurdes Carvalho, minha orientadora no Pré-Escolar, que me incentivou a ir para a frente com este projeto e me apoiou em tudo, fazendo-me pensar e acreditar que a mudança começa em nós próprios; e ao Professor Doutor Carlos Silva, meu orientador do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelos seus conselhos e orientações tão importantes neste caminho. Aos dois, obrigada pela sabedoria compartilhada.

Às minhas amigas, em especial à Patrícia Oliveira e Diana Ribeiro, por tudo o que partilhámos e vivemos nestes cinco anos. A vocês o meu muito obrigado.

Por fim, a todas as crianças com quem já tive oportunidade e o prazer de trabalhar. Com vocês cresci e aprendi. Às que virão: quero dar-vos um mundo cheio de sonhos e cor! Quero ver-vos crescer, quero ver-vos aprender e ensinar-vos o melhor!

A todos muito obrigada por todo o carinho e dedicação.

Resumo

Muito se tem questionado sobre o desenvolvimento do currículo na educação e no ensino, mais propriamente sobre a questão da forma de desenvolver e avaliar. O currículo não é um *pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 2007) e impera-se o surgimento de um currículo integrado que respeite as diferenças culturais, sociais, cognitivas e económicas dos alunos. Nesta perspetiva, considero que o contexto local e a sua cultura devem coexistir e ser parte integrante do currículo nacional, através de processos de ensino e de aprendizagem dinâmicos e contínuos em função das características, necessidades, interesses e potencialidades dos alunos. Portanto, esta investigação tem como objeto de estudo o desenvolvimento curricular através da cultura local e recorrendo à metodologia do Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1998). Por conseguinte, são propósitos da investigação analisar a importância que a cultura local desempenha no desenvolvimento curricular e em que medida pode ser conciliada com os conteúdos curriculares.

O Projeto Curricular Integrado (PCI) encara o currículo sobre a perspetiva de projeto que permite aos alunos uma maior responsabilidade, participação, interesse e motivação no seu processo de ensino e aprendizagem. Os alunos constroem o seu próprio conhecimento assumindo um papel central na sua aprendizagem e o profissional de educação assume a função de mediador e promotor de oportunidades. Esta investigação analisa dois projetos em que o currículo se desenvolve sobre a perspetiva de Projeto Curricular Integrado e tendo como Núcleo Globalizador a cultura local. Estes foram desenvolvidos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um grupo de 15 crianças de cinco anos e outro grupo com 15 alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Seguindo uma metodologia de investigação-ação-reflexiva colaborativa (Alonso & Lourenço, 1998; Alonso, 1998), o principal objetivo dos projetos focalizou-se na descoberta e conhecimento profundo da cultura local. Os resultados demonstram o desenvolvimento de competências (saber, saber-fazer, saber-ser e estar, saber-conviver), a aprendizagem de aspetos da cultura local, o envolvimento das famílias e comunidade educativa em geral.

As principais conclusões aferidas com a investigação é que é possível conciliar a cultura local com o desenvolvimento do currículo. Desenvolver o currículo através do PCI, tendo como tema transversal a cultura local, permite ao profissional de educação proporcionar atividades integradoras, contextualizadas e significativas, onde os alunos aprendem de forma integrada e significativa conteúdos ligados à cultura e às diferentes áreas do conhecimento.

Abstract

Much has been asked about curriculum development in education and teaching, more specifically on the question of how to develop and evaluate. The curriculum is not a ready-to-wear of one size (Formosinho, 2007) and predominates the emergence of an integrated curriculum that respects the cultural, social, cognitive and economic differences of students. In this perspective, I consider that the local context and its culture should coexist and be an integral part of the national curriculum, through processes dynamic and continuous of teaching and learning, according to the characteristics, needs, interests and capabilities of students. Therefore, this research has as objects of study the curriculum development through local culture using the methodology of Integrated Curriculum Project (Alonso, 1998). Consequently, the purposes of the investigation are to analyze the importance that local culture plays in curriculum development and how it can be conciliated with the curriculum content.

The Integrated Curriculum Project views the curriculum on the prospect of project that allows students greater responsibility, participation, interest and motivation in the process of teaching and learning. Students construct their own knowledge by assuming a central role in their learning and the education professionals takes the function of mediator and instigator of opportunities. This research examines two projects in which the curriculum is developed on the perspective of Integrated Curriculum Project that has like central core the local culture. These were developed in the ambit of Supervised Teaching Practice of the Masters in Pre-school Education and Teaching of the 1.º cycle of Basic Education, with a group of 15 children's aged 5 years and another group of 15 students of the 2.º year of primary education. Following a collaborative action-research-reflective methodology (Alonso & Lourenço, 1998), the main objective of the projects was the discovery and deep knowledge of the local culture. The results demonstrate the development of competencies (to know, to know-do, to know-live together and to know-be), the learning of aspects of local culture, family involvement and the educational community in general.

The main conclusions taken with the research is that it's possible to combine local culture with the curriculum development and the develop of the curriculum through the Integrated Curriculum Project, with the subject of local culture, allows education professionals to provide integrative activities, contextualized and meaningful, where students learn in an integrated and meaningful way the contents related to culture and different areas of knowledge.

Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice.....	xi
Índice de Quadros.....	xiii
Índice de Figuras.....	xiii
Índice de Esquemas.....	xiv
Siglas e abreviaturas.....	xiv
Introdução.....	15
Capítulo I – Contextos de intervenção e definição da investigação.....	21
Introdução.....	23
1.1. A cidade de Guimarães.....	23
1.2. Infantário Nuno Simões.....	24
1.3. Colégio do Ave.....	25
1.4. A investigação.....	26
Capítulo II – Educação Básica, Cultura e Currículo: contributos para a aprendizagem escolar e o desenvolvimento curricular.....	29
Introdução.....	31
2.1. Educação Básica.....	31
2.2. A cultura local.....	35
2.3. Currículo e valorização da cultura local.....	37
2.3.1. Organização do currículo através da cultura.....	40
2.3.2. Porquê trabalhar a cultura no currículo?.....	42
2.4. Currículo na Educação Básica.....	43
2.4.1. Currículo na Educação Pré-Escolar.....	45
2.4.2. Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	49
2.5. A construção de Projetos Curriculares Integrados e a Cultura Local.....	54
Capítulo III – Metodologia.....	59
Introdução.....	61

3.1. Procedimento metodológico	61
3.2. Plano geral de intervenção	64
3.3. Objetivos do projeto de investigação.....	66
Capítulo IV – Cultura Local e Projetos Curriculares Integrados: contributos para a gestão flexível do currículo e a aprendizagem curricular.....	67
Introdução	69
4.1. “De Colher em Colher... Vamos Aprender e Crescer”	70
4.1.1. Princípios educativos	71
4.1.2. Desenho global do projeto.....	72
4.1.3. Objetivos do projeto	74
4.1.4. Atividade Integradora I – “Que tipos de colheres existem?”	75
4.1.5. Atividade Integradora II – “O que podemos fazer com as colheres?”	80
4.1.6. Atividade Integradora III – “Para que servem as colheres?”	85
4.1.7. Aprendizagens por áreas de conteúdo.....	90
4.2. “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães.....	97
4.2.1. Princípios educativos	97
4.2.2. Desenho global do projeto.....	99
4.2.3. Objetivos do projeto	101
4.2.4. Competências transversais	102
4.2.5. Atividade Integradora I – “Os Museus de Guimarães”	104
4.2.6. Atividade Integradora II – “A Gastronomia Típica Vimaranesa”	109
4.2.7. Atividade Integradora III – “Caça ao Erro para Melhor Escrever!”	114
4.2.8. Aprendizagens por áreas curriculares.....	119
Capítulo V – Considerações finais: desenvolvimento local, curricular e profissional.....	133
Introdução	135
5.1. Resultados obtidos com os PCI	135
5.2. Processo de investigação	139
5.3. Limitações do estudo e orientações para futuras investigações	144
5.4. Processos formativos: construção do conhecimento profissional no âmbito da Educação Básica	146
Referências bibliográficas.....	149
Anexos	157

Índice de Quadros

Quadro 1 - Objetivos estabelecidos na LBSE e na Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar	33
Quadro 2 - Objetivos estabelecidos na LBSE para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.	34
Quadro 3 – Organização dos programas das áreas curriculares referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.	51

Índice de Figuras

Figura 1 – Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	46
Figura 2 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado “De colher em colher... Vamos aprender e crescer”, desenvolvido no contexto de Pré-Escolar.	72
Figura 3 e 4 – Visita de pessoas da Cutelaria “Herdmar”. Visita à Cutelaria “Cutipol”	90
Figura 5 e 6 – Criança a transportar uma batata com a boca, utilizando uma colher. Jogo de coordenação óculo-manual com colheres.	91
Figuras 7 e 8 – Apresentação do projeto às restantes salas.	92
Figura 9 - Marcadores de livros a partir de uma colher de galão.	93
Figuras 10 e 11 – Desenho de uma borboleta a partir de uma colher de sopa. Tabuleiro de jogo em madeira.	93
Figura 12 – Crianças a decorarem a sua colher no computador.	95
Figura 13 e 14 – Seriação de colheres segundo o seu tamanho. Construção, em grupo, de um gráfico de barras.	96
Figura 15 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães”, desenvolvido no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	99
Figura 16 – Percurso onde os alunos tinham de deslocar-se segundo diferentes formas de locomoção, agarrar uma peça de puzzle, voltar para o início a correr e montar o puzzle.	120
Figuras 17 e 18 – Apresentação do cartaz elaborado em grupo sobre o doce “Toucinho do Céu”. Apresentação do cartaz elaborado individualmente sobre um museu de Guimarães.	121
Figura 19 - Deslocação segundo diferentes possibilidades expressivas, neste caso, a alegria..	122
Figura 20 – Trabalho em equipa na construção do cenário.	123
Figuras 21 e 22 – Cenário exposto à porta da sala de aula. Decoração da imagem representativa da profissão que querem seguir, utilizando a técnica de pontilhismo.	123
Figura 23 e 24 – Pesquisas realizadas: em livros e guias gastronómicos; na Internet.	124
Figuras 25 e 26 – Visita à sala de personalidades da Pastelaria Clarinha. Visita ao Museu Alberto de Sampaio.	125
Figura 27 - Aviso elaborado pelos alunos aquando das visitas de estudo e que foi afixado na porta da sala de aula.	127
Figuras 28 e 29 – Elaboração de cartazes: as “Tortas de Guimarães”; o Museu Paço dos Duques de Bragança.	128
Figura 30 - Alunos a trabalharem em equipa a ordenação de provérbios.	129

Figura 31 - Exemplos de “Sebentas da Cultura” elaboradas pelos alunos.	130
Figuras 32 e 33 – Aluna a construir o gráfico de barras. Gráfico de barras final.	131
Figuras 34 e 35 – Aluna a realizar medições utilizando o copo graduado. Aluna a realizar medições utilizando a medida de colher.	132

Índice de Esquemas

Esquema 1 – Desenho global da Atividade Integradora “Que tipos de colheres existem?”	76
Esquema 2 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Que tipos de colheres existem?”. 77	
Esquema 3 – Desenho global da Atividade Integradora “O que podemos fazer com as colheres?”	81
Esquema 4 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “O que podemos fazer com as colheres?”	82
Esquema 5 – Desenho global da Atividade Integradora “Para que servem as colheres?”	86
Esquema 6 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Para que servem as colheres?”... 87	
Esquema 7 – Desenho global da Atividade Integradora “Ao Encontro dos Museus de Guimarães”	105
Esquema 8 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Ao Encontro dos Museus de Guimarães”	107
Esquema 9 – Desenho global da Atividade Integradora “A Gastronomia Típica Vimarenense”. 110	
Esquema 10 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “A Gastronomia Típica Vimarenense”	112
Esquema 11 – Desenho global da Atividade Integradora “Caça ao Erro para Melhor Escrever”.	115
Esquema 12 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Caça ao Erro para Melhor Escrever!”.	117

Siglas e abreviaturas

PCI – Projeto Curricular Integrado

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME/DEB – Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica

NTCM - National Council of Teachers of Mathematics

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução



O presente relatório resulta de uma investigação pedagógica que é parte integrante da Unidade Curricular de “Prática de Ensino Supervisionada” do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Um dos seus propósitos corresponde à compreensão e apropriação da prática profissional, estudando, refletindo e avaliando um modo específico de desenvolvimento curricular, possibilitando, simultaneamente, o desenvolvimento profissional. Corresponde a um relato pessoal e reflexivo das experiências observadas e vividas no processo supervisionado de intervenção pedagógica participante que, através da investigação-ação-reflexão, partilhei com dois grupos de crianças.

Muito se tem questionado sobre o desenvolvimento curricular, mais propriamente sobre a questão da forma de desenvolver e avaliar o currículo. Neste relatório apresento um projeto de investigação-ação-reflexão colaborativa (Alonso & Lourenço, 1998; Alonso, 1998) com dois grupos de crianças, um do Pré-Escolar e outro do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que o currículo se desenvolve sobre a perspetiva de Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1998), tendo como Núcleo Globalizador a cultura local. Ambos os projetos têm, assim, como temática de intervenção e de investigação a cultura local como motivação para a aprendizagem e para o desenvolvimento curricular.

Uma certa desmotivação visível nos alunos em aprender foi o principal motivo que desencadeou o interesse em investigar uma forma alternativa de desenvolver o currículo, mas que permitisse aos alunos uma maior motivação e interesse sobre o seu processo de ensino e aprendizagem, assumindo um papel central nessa mesma aprendizagem. Consequentemente, este tema constituiu-se como uma problemática de proveito pessoal, pois investigo e conheço uma estrutura alternativa de desenvolvimento curricular, que permite inovar a prática e onde os conteúdos não se restringem aos que estão presentes no manual escolar. Com este projeto de investigação procuro pesquisar sobre os princípios gerais educativos e procedimentos ao nível do desenvolvimento curricular, procurando que estes conhecimentos possam ter uma influência positiva no processo de compreensão e aperfeiçoamento da minha prática pedagógica quotidiana.

Com este projeto pretendo demonstrar que ao recorrer à metodologia de Projeto Curricular Integrado e à descoberta da cultura local, podemos contribuir para a fundamentação e exploração de um contributo válido para uma educação de qualidade, através de experiências dinâmicas, socializadoras e integradas. Por conseguinte, o grande propósito deste relatório é investigar em que medida a aprendizagem da cultura local, do seu património construído e natural, pode ser

conciliada de forma significativa com o desenvolvimento curricular e se esta traz benefícios acrescidos para a aprendizagem dos alunos. Em síntese, pretendo apresentar e justificar os benefícios que se pode obter quando encaramos o currículo sobre a perspectiva de um projeto de intervenção pedagógica, tendo como temática central e integradora a cultura local do contexto de inserção da comunidade educativa.

Consequentemente são objetivos deste relatório responder às seguintes questões:

- De que forma o currículo escolar permite abordagens educativas e curriculares, motivadoras e inovadoras, sobre as raízes históricas, culturais e patrimoniais dos alunos?
- Como promover o conhecimento da riqueza cultural e patrimonial local através de processos de gestão curricular inovadora?
- De que forma o currículo escolar pode promover e ser promovido pela realidade cultural e local?

Para um melhor entendimento do projeto de investigação e a sua adequação aos grupos de crianças/alunos, o relatório foi estruturado em capítulos onde podemos observar o projeto nas suas diferentes fases. No Capítulo I – “Contextos de intervenção e definição da investigação” – apresento sucintamente os dois contextos onde o projeto de investigação decorreu. Assim, apresento as instituições e as principais características dos grupos de crianças com quem trabalhei. Uma vez que o tema da investigação é a cultura local, faz todo o sentido apresentar brevemente a cidade de Guimarães, local de inserção das duas comunidades escolares que fazem parte deste estudo. Deste modo, explico o meio ambiente onde os contextos estão inseridos e abordo brevemente a investigação em si.

No Capítulo II – “Educação Básica, Cultura e Currículo: contributos para a aprendizagem escolar e o desenvolvimento curricular” – exploro alguns conceitos acerca do vocábulo cultura e esclareço o significado de Educação Básica, para posteriormente explicar em que medida o currículo e a cultura são conceitos interligados, ou seja, como ambos coexistem de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem. Apresento uma forma de organizar o currículo através da cultura e algumas razões para trabalhar o currículo através desta. Explicito de forma genérica o currículo da Educação Básica e, mais detalhadamente, os currículos do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que foi nestes dois níveis de escolaridade da Educação Básica que concretizei o meu processo de intervenção pedagógica e onde desenvolvi a minha

investigação. Por fim, abordo as concepções teóricas que sustentam a metodologia de PCI.

No capítulo III – “Metodologia” – apresento o procedimento metodológico utilizado, isto é, clarifico a metodologia de investigação-ação. Exponho o plano geral dos projetos desenvolvidos nos dois contextos de intervenção onde revelo, em termos práticos, as fases da investigação e menciono mais aprofundadamente os objetivos do projeto de investigação.

No capítulo IV – “Cultura Local e Projetos Curriculares Integrados: contributos para a gestão flexível do currículo e a aprendizagem escolar” – apresento os dois projetos de intervenção pedagógica. Como surgiram, a pertinência destes para o grupo em questão, apresento os objetivos pretendidos com cada projeto, exponho os desenhos globais, seguidos de uma breve explicação e refiro os princípios educativos orientadores das práticas. No caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico ainda são referidas as competências transversais pretendidas com o processo de desenvolvimento curricular. Por fim são evidenciadas as aprendizagens realizadas pelas crianças e os resultados obtidos com os projetos através da análise e reflexão das atividades integradoras. É importante referir que o desenho dos PCI são considerados resultados do processo de investigação, pois foram construídos no âmbito do plano de investigação e de acordo com os objetivos aí estabelecidos.

Neste ponto quero fazer uma referência ao projeto desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este foi desenvolvido em colaboração com a minha colega de estágio e, por isso, a atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever”, está relacionada com o projeto de investigação da sua autoria. Daí esta atividade integradora não estar orientada para a temática da cultura local, embora faça uma utilização pertinente da mesma.

No Capítulo V – “Considerações finais: desenvolvimento local, curricular e profissional” – menciono os resultados obtidos com os PCI desenvolvidos que resultam da conceção de uma atividade que faz uma síntese e uma meta-análise dos PCI. Apresento as conclusões/reflexões sobre o processo de investigação e os seus resultados, onde dou a conhecer eventuais contributos resultantes da investigação, evidencio algumas limitações do estudo e revelo algumas orientações para futuras investigações. Finalmente, explico ainda outras reflexões relativamente aos processos formativos relativos à construção do conhecimento profissional do educador/professor de Educação Básica, que se proporcionou com esta experiência de desenvolvimento pessoal e profissional.

Capítulo I

Contextos de intervenção e definição da
investigação



Introdução

A presente investigação abarca o trabalho direto – investigação e intervenção – desenvolvido com crianças e respetivas equipas pedagógicas de dois contextos de intervenção: um Jardim de Infância e uma escola do 1.º Ciclo de Ensino Básico, ambos situados na cidade de Guimarães.

Qualquer projeto de intervenção deve ser construído tendo em conta o meio ambiente onde a instituição está inserida, de forma a rentabilizar recursos (materiais e humanos) e (re)conhecer os interesses e saberes dos alunos “para os ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e o desejo de aprender ao longo da vida” (Silva, 1997, citado por Mendonça, 2002, p. 47). Por conseguinte, e porque o meio local constituiu um recurso fundamental nos projetos desenvolvidos com cada grupo de crianças, neste primeiro capítulo pretendo abordar sucintamente o meio envolvente comum aos dois contextos de intervenção, bem como aquilo que os diferencia e caracteriza como contextos em si. Com certeza que haveria mais para dizer, mas irei apresentar, de forma sucinta, os principais aspetos relativos aos contextos onde se desenvolveram as intervenções, certa da importância e necessária adequação dos projetos para estes contextos e em particular para os grupos de crianças.

1.1. A cidade de Guimarães¹

Guimarães é uma das cidades mais jovens da Europa, situada a norte do país, no distrito de Braga e com uma população de mais de 150 000 habitantes, distribuída pelas 48 freguesias². É um concelho urbano e industrializado onde a atividade fabril se implantou desde muito cedo. As suas atividades económicas prendem-se, sobretudo, com as atividades de fiação e tecelagem de algodão e linho (têxteis), cutelaria, curtumes e artesanato. Atualmente, a par destas indústrias, começou a desenvolver-se e a ter grande importância económica para a região a indústria de calçado e de plásticos.

Guimarães possui características singulares que a distinguem de outras cidades

¹ Informações recolhidas a partir do *site* da Câmara Municipal de Guimarães (<http://www.cm-guimaraes.pt/PageGen.aspx>). Visualizado pela última vez a 14 de março de 2013.

² Ao abrigo da Lei n.º 22/2012 de 30 de maio, que aprova o regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica. No caso de Guimarães passou de 69 para 48 freguesias.

portuguesas. Para além dos monumentos, museus, festas populares, associações culturais e galerias, possui uma gastronomia regional típica, principalmente ao nível da doçaria. É associada à fundação de Portugal, daí ser conhecida como Berço da Nação, e o seu centro histórico é considerado Património Mundial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde 13 de dezembro de 2001. É, portanto, uma região com importantes raízes históricas, culturais e patrimoniais, que vê perante si um futuro promissor na tentativa de aliar a preservação do seu património cultural, as suas raízes históricas, que lhe deram notoriedade, e o desenvolvimento económico e social, que a tem projetado como uma cidade dinâmica e empreendedora. No ano em que iniciei o projeto de investigação, Guimarães tornou-se Capital Europeia da Cultura, aspeto que influenciou de forma decisiva o tema dos projetos de intervenção pedagógica e da investigação que os orientou. No ano em que finalizo este afã, Guimarães notabiliza-se como Cidade Europeia do Desporto. É pois uma cidade que tem vivido os últimos anos de uma forma intensa, que apela a uma participação ativa das suas forças vivas e dos seus cidadãos, procurando fazer um equilíbrio entre o seu passado e a sua projeção futura, preservando as suas conquistas e valorizando novas dinâmicas.

1.2. Infantário Nuno Simões³

O Infantário Nuno Simões é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada bem perto do centro histórico. Esta instituição dispõe de duas valências – creche e Pré-Escolar – e organiza as crianças por grupos, distribuídas por ano de escolaridade. A educadora e a auxiliar não acompanham as crianças desde o berçário até à sala de cinco anos, uma vez que todos os anos são definidas novas educadoras e auxiliares para cada grupo de crianças. A metodologia curricular e pedagógica utilizada no infantário é um cruzamento do Modelo High/Scope com a Pedagogia de Projeto.

O grupo de crianças inicialmente era composto por 14 crianças, nove meninos e cinco meninas, mas no mês de maio ingressou mais uma menina. Contudo, perto do final do projeto, uma criança emigrou devido à profissão do pai. Destas 15 crianças, 11 transitaram da sala dos 4 anos B, uma ficou retida nos 5 anos por opção da mãe, e três crianças entraram no ano letivo em

³ Informações recolhidas a partir de documentos relativos à organização do currículo e da prática pedagógica da educadora titular.

que realizei a prática pedagógica (2011/2012). Destas três crianças (todas meninas), uma é a primeira vez que frequenta o infantário, outra já frequentou diversas instituições e a última foi transferida de outro infantário de Guimarães.

Era um grupo muito heterogéneo e relativamente novo, uma vez que apenas sete crianças completaram os 5 anos até dezembro. A criança que ficou retida completou os 6 anos em outubro. Preferiam trabalhar em grupo e eram muito ativos, a maioria preferia trabalhar nas áreas das construções, jogos, disfarce e computador. Gostavam de conversar e partilhar as suas ideias, sendo, por isso, bastantes comunicativos, mas por vezes eram um pouco conflituosos, principalmente nas conversas sobre futebol e na escolha das áreas que preferiam trabalhar. Todavia, muitas das crianças já conseguiam controlar o seu comportamento quando zangadas e aceitar as divergências com alguma naturalidade. Após uma observação das crianças, sentiu-se a necessidade de trabalhar alguns aspetos de forma a permitir o seu desenvolvimento integral. O grupo precisava de trabalhar a sua concentração, escolher áreas que por si só são calmas – área da biblioteca e expressão plástica – e serem capazes de ouvir e respeitar a opinião do colega.

1.3. Colégio do Ave⁴

O Colégio do Ave é uma instituição privada situada na freguesia de Creixomil. É uma instituição cujas infraestruturas permitem garantir um acompanhamento pedagógico adequado a cada criança e que possui cinco valências que vão desde a creche até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A turma do 2.º Ano B era constituída por 15 alunos. Entretanto, no final do mês de janeiro foi transferido um novo aluno para a turma. Todos nasceram no ano de 2005. Destes, sete eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, integrando uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Era um grupo muito heterogéneo, mas que revelava vontade de aprender, entusiasmo e motivação nas experiências de aprendizagem das diferentes áreas curriculares. Porém, o seu entusiasmo era maior aquando da realização de atividades lúdico-didáticas e com recurso a materiais diversificados, mostrando maior envolvimento e compreensão das

⁴ Informações recolhidas a partir de documentos relativos à organização do currículo e da prática pedagógica da professora titular.

aprendizagens que se vão desenvolvendo. Demonstravam uma relação de tolerância, responsabilidade e respeito pelo trabalho individual. Ainda assim, era notória a sua preferência por trabalhos de grupo, evidenciando espírito colaborativo, empenho e criatividade.

Relativamente à aluna com NEE, esta usufruiu de apoio de Intervenção Precoce nos anos letivos de 2008/2009 e 2010/2011 e estava sujeita a um Programa Educativo Individual e um Currículo Específico Individual (CEI). Por conseguinte, acompanhava a turma apenas nas aulas coadjuvadas, à exceção de Formação Cristã. Por outro lado, encontrava-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro⁵, e ao longo do ano letivo, de acordo com as suas especificidades, beneficiava de algumas medidas educativas especiais.

1.4. A investigação

A oportunidade de elaborar um projeto de investigação pedagógica sobre a pertinência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem surgiu após um período de observação e de diálogos com as equipas educativas. Através destas, verificou-se que em ambos os contextos, a cultura local não era uma área de trabalho prioritária e devidamente sistematizada, relevando-se aqui uma lacuna numa das funções essenciais da educação e da escola, a função cultural. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, no âmbito da dimensão profissional e ética, o profissional de educação deve promover a qualidade dos contextos de inserção de modo a permitir nos alunos o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural. O profissional de educação deve desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (capítulo III, p. 5571).

Por conseguinte, de forma a ter em consideração as necessidades dos grupos de crianças com as quais trabalhei, mas atendendo igualmente aos meus interesses de investigação, considerei o estudo teórico e prático da cultura como contexto para o desenvolvimento do currículo,

⁵ De acordo com o Artigo 1.º (objeto e âmbito), “o presente decreto -lei define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida”.

um estudo que se apresenta de interesse e importância para as comunidades educativas, para a sua função de tornar pertinente os processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, comecei a por em prática este objetivo, utilizando como recurso metodológico e de aprendizagem da construção do conhecimento o Projeto Curricular Integrado (PCI). Através deste pretendia-se proporcionar atividades globalizadoras, empregando conteúdos curriculares e temáticos da cultura local na aprendizagem e que possibilitassem aos alunos reconhecer, respeitar e valorizar o seu património histórico e cultural (ME/DEB, 1997; ME/DEB, 2004), promovendo, deste modo, aprendizagens significativas relacionadas com a cultura.

De acordo com as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE) (ME/DEB, 1997, p. 15), o educador deve “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade”. Ora, foi tendo como premissa esta afirmação que o PCI se desenvolveu, desencadeando atividades que partissem do meio familiar e que reconheceram, respeitaram e valorizaram “a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a Educação Pré-Escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem de sucesso” (ME/DEB, 1997, p. 22).

Simultaneamente, o documento “Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004), refere que é através do

confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca. (ME/DEB, 2004, p. 102)

Dito desta forma, pressupõe-se “que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações” (ME/DEB, 2004, p. 26). Assim, foram proporcionadas aos alunos atividades que inter-relacionassem “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (ME/DEB, 2004, p. 12), de modo a que estes compreendam o seu papel na comunidade escolar, no seu ambiente local e no mundo.

Posteriormente, com a análise mais detalhada dos currículos nacionais para o Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico – capítulo II –, iremos compreender melhor a importância do papel da cultura no currículo, e conseqüentemente na vida diária das crianças.

Capítulo II

Educação Básica, Cultura e Currículo:
contributos para a aprendizagem escolar e
o desenvolvimento curricular



Introdução

É impreterível encontrar uma harmonização entre o currículo nacional e o currículo local. Um currículo onde os alunos tenham a oportunidade de aplicar os seus conhecimentos e exercerem os seus talentos e que lhes proporcione “experiências de aprendizagem que complementem o currículo oficial na sua formação, conforme os objetivos definidos pela LBSE” (Rodrigues, 1991, p.234). O desenvolvimento curricular através da cultura local dá resposta a esta exigência. O conhecimento é contextualizado no âmbito da cultura local e da experiência dos alunos, mas ensinado de uma forma que pode abrir a porta à compreensão e ao exercício do pensamento (Goodson, 1997). Permite ao aluno, e professor, trabalhar com a cabeça, corpo e alma. Trabalha-se o currículo de um modo interligado, como se fosse uma história, com princípio, meio e fim. Os conteúdos vão fluindo à medida que se realizam as atividades e não por módulos, compartimentado.

Neste capítulo exponho algumas definições de cultura, bem como a que foi entendida e trabalhada por mim e por todos os participantes na realização dos projetos, de modo a que os leitores compreendam a importância e pertinência das atividades realizadas. Clarifico o conceito de Educação Básica, de modo a abrir caminho para a explicação de como o currículo e a cultura podem ser conciliados na ação educativa. Por conseguinte, demonstro uma forma de organização do currículo através da cultura e aponto as principais razões pelas quais devemos trabalhá-la no currículo. Apresento o currículo na Educação Básica, isto é, o que se entende por currículo, para posteriormente explorar mais detalhadamente os currículos do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico em busca da presença da cultura local. Trabalho apenas o currículo destes dois níveis de escolaridade da Educação Básica porque é com os mesmos que concretizei o meu processo de intervenção pedagógica e onde desenvolvi a minha investigação. Finalmente, concluo esclarecendo o conceito de PCI. O que é, como está organizado e quais são as principais razões para a elaboração do PCI dentro da sala de aula.

2.1. Educação Básica

Citando Pacheco (1998, p. 48),

a Educação Básica corresponde à aquisição de conhecimentos, atitudes e valores imprescindíveis para que o aluno se torne cidadão numa sociedade democrática. (...) Quanto

aos conteúdos da Educação Básica, privilegia-se a educação para a cidadania, através de projetos temáticos transversais, e áreas de conhecimento que promovam o domínio de competências ligadas ao meio físico, cultural e social.

A Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), define, organiza e regula o sistema educativo nacional de acordo com um conjunto de princípios. Neles está descrito que o sistema educativo responde às necessidades da realidade social, “contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (LBSE, cap. I, 2.º artigo, p. 3068). Assim sendo, todos os portugueses têm direito à igualdade e liberdade de oportunidades no acesso à educação e à cultura, bem como a um profissional de educação que promova o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista de todos, de modo a formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram (LBSE). Por conseguinte, o profissional de educação tem a função de tornar a educação uma experiência enriquecedora e atraente (Gimeno, 2000), ao mesmo tempo que promove intencionalmente o desenvolvimento contextualizado das potencialidades das crianças.

A LBSE organiza-se de modo a que os alunos tomem consciência sobre o património cultural português, bem como dos diferentes saberes e culturas que estão inseridas no meio local que os rodeiam. De acordo com a LBSE, o sistema educativo português compreende a Educação Pré-Escolar, a educação escolar e educação extra-escolar.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, igualmente conhecida como educação de infância, o quadro legal em vigor foi estabelecido pela Lei n.º 5/97 (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar), a qual estabelece, como princípio fundamental, que

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. (Cap. II, artigo 2.º, p. 670)

Por conseguinte, a Educação Pré-Escolar deve dar continuidade ao processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa (ME/DEB, 1997). Destina-se às crianças com idades entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. As crianças com 3 anos chegam ao Pré-Escolar com “diferentes percursos, origens sociais e culturais diversas, [logo, com] características individuais próprias” (ME/DEB, 1997, p. 87) que o educador deve ter em conta na planificação de atividades. Não está incluída no âmbito da escolaridade obrigatória, tendo, por isso, um carácter facultativo.

Para além da rede pública, estabelecida pela Lei n.º 5/97 de fevereiro, e que funciona no âmbito do Ministério da Educação e Ciência, existe uma forte percentagem de estabelecimentos privados (Afonso, 2009). No plano pedagógico, os jardins-de-infância acolhem uma larga variedade de perspetivas educativas, embora estejam formalmente obrigados a seguir as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ainda assim, existem outros documentos que estabelecem objetivos para a Educação Pré-Escolar e pelos quais os educadores devem orientar a sua prática, nomeadamente a LBSE e a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Quadro 1).

De acordo com as OCEPE as atividades desenvolvidas neste período visam essencialmente preparar as crianças mais novas para o meio escolar, isto é, preparar a transição entre a casa e a escola. Deste modo, a Educação Pré-Escolar é concebida e encarada em estreita ligação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, devendo facilitar a observação e compreensão do meio natural para uma melhor integração e participação da criança na vida em sociedade.

Quadro 1 - Objetivos estabelecidos na LBSE e na Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar

Objetivos da Educação Pré-Escolar
Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades.
Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança e para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.
Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança.
Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade.
Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.
Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica.
Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva.
Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.
Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.
Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.
Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.

O ensino básico corresponde à escolaridade obrigatória, que compreende o período desde o 1.º ao 12.º ano de escolaridade, e divide-se em quatro ciclos: o 1.º Ciclo (do 1.º ao 4.º ano), o 2.º Ciclo (do 5.º ao 6.º ano), o 3.º Ciclo (do 7.º ao 9.º ano) e o Ensino Secundário (do 10.º ao 12.º ano). É universal, obrigatório, gratuito e tem a duração de 18 anos, independentemente da

conclusão do ciclo de estudos. Como a minha prática pedagógica inseriu-se no 1.º Ciclo, irei focar-me apenas neste.

O atual 1.º Ciclo do Ensino básico corresponde ao ensino primário ou elementar tradicional e foi transformado numa rede nacional de escolas públicas em finais do séc. XVIII. Todavia, a taxa de escolarização só atingiu os 100% no final da década de 60 do séc. XX (Afonso, 2009). O currículo é nacional, está fundamentado nos objetivos estabelecidos na LBSE (Quadro 2) e deve assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, “inter-relacionando o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”, desenvolvendo nos alunos o “conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas” (LBSE, artigo 7.º, p. 3070). Deste modo, o currículo, representado pelos programas específicos de cada área curricular, “visam dar aos alunos um sólido ensino de base em leitura, escrita e em matemática e conhecimentos elementares de outras matérias, tais como história, geografia, ciências naturais, ciências sociais, desenho e música” (Gaspar, 2009, p. 115). No plano de organização curricular e escolar, os alunos estão organizados em turmas por anos de escolaridade, sob a responsabilidade do professor monodocente, que pode ser coadjuvado em áreas específicas ou em função dos alunos integrados na turma.

Quadro 2 - Objetivos estabelecidos na LBSE para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Objetivos do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses. Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano. Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística. Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda; Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional. Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional. Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas. Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócioafetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação. Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos; Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias. Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e Moral.

2.2. A cultura local

O vocábulo cultura não é fácil de definir, pois é um termo com várias aceções e que ao longo do tempo sofre diversas transformações e evoluções. Em meados do séc. passado, Clyde Kluckhohn e Alfred Kroeber identificaram quase duas centenas de definições deste conceito. Provavelmente, hoje, esse número seria ultrapassado (Patrício, 2009). Deste modo, apenas apresento alguns conceitos de cultura de acordo com autores que se preocupam com o estudo da valorização da cultural local e das suas relações com o currículo escolar, bem como a importância que esta remete para a educação.

A antropologia entende a “cultura como o conjunto de maneiras de viver e de pensar tradicionais” (Paraskeva, 2000, p. 150) de um determinado grupo de pessoas, num determinado tempo específico. Compreende-se, assim, que a noção de cultura surja simultaneamente ligada ao conjunto de crenças, comportamentos, linguagem, tradições e modos de vida desse grupo. Gonçalves (1997), citado por Padilha (2004), vai mais além ao referir que a antropologia entende que a cultura não abrange apenas os sistemas de relações sociais, mas também os sistemas de representação, de expressão e de ação,

por meio dos quais a totalidade social é apreendida nas características distintivas dos comportamentos individuais e das produções artesanais, artísticas, económicas, políticas e religiosas dum grupo ou duma sociedade. Nesse sentido, a cultura compreende o conjunto, socialmente significativo, dos comportamentos, dos saberes, do saber-fazer e do poder-fazer específicos dum grupo ou duma sociedade, adquiridos por um processo contínuo de assimilação e de inculcação e transmitidos à comunidade. (p. 191)

Esta adquire diversas formas através do tempo e do espaço e deve ser considerada como o conjunto de características espirituais e materiais, intelectuais e afetivas que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Abrangendo, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural⁶).

A cultura é um “estado especificamente humano, o próprio fato de ser humano, isto é,

⁶ Adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 31.ª sessão, a 2 de Novembro de 2001.

aquilo pelo qual o homem se distancia da natureza e se distingue especificamente da animalidade” (Forquin, 1993, citado por Paraskeva, 2000, p. 153). A cultura pode ser entendida como tudo aquilo que o Homem acrescenta à natureza em virtude da sua atividade transformadora e criadora (Patrício, 2009) e que adquire ao viver em sociedade através das suas relações com outras pessoas, por interação ou imitação (Taba, 1974, em Paraskeva, 2000). A natureza é um dado puro, sem qualquer intervenção do Homem, a cultura é o seu oposto. É o resultado do seu trabalho,

do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. (...) O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (p. 170)

Podemos falar de culturas, se considerarmos a existência de diferentes grupos, etnias, raças, géneros, religiões, minorias e a afirmação destas. Por conseguinte, já se começa a compreender a abrangência de temas que podem ser objeto de estudos relacionados à cultura.

O conceito de cultura aqui adotado evita as generalizações da ciência que possam justificar algum tipo de predominância ou de superioridade de uma cultura sobre a outra. A cultura é, em primeiro lugar, a busca de conhecimentos sobre a natureza humana (Padilha, 2004). Nesta perspectiva, entendemos a cultura como “o conjunto de condutas, acontecimentos sociais e ações humanas, hábitos e atividades, pensamentos, crenças, valores e significados, saberes, manifestações, objetos, e experiências que cada pessoa vive de forma individual ou na comunidade envolvente (...) provocando papéis sociais, costumes e ética” (Orduna Allegrini, 2003, p. 75). Por identidade cultural entendemos o conjunto de crenças, valores, tradições, formas de pensar e perceber o mundo comuns ou compartilhadas pela comunidade envolvente e em que cada ser humano se apropria e a renova como sua.

Em síntese, a cultura em todas as suas dimensões e sentidos, apresenta as seguintes características:

- Possui linguagens e sistemas de comunicação distintos;
- Cresce sobre formas de expressão estética;
- Depende de um sistema económico;
- É organizada num grupo social;
- É sobredeterminada nas suas manifestações e não se apresenta de maneira neutra ou

unívoca;

- Inclui diferentes sistemas sociais – normativos, relacionais, de representações, de expressão, de ação – por meio dos quais permite a apreensão na totalidade social, mediante diferentes produções humanas (artesanais, artísticas, económicas, políticas e religiosas) dum grupo ou duma sociedade;
- Compreende o conjunto, dos comportamentos, dos saberes, do saber-fazer e do poder-fazer específicos de um grupo ou duma sociedade;
- Representa a totalidade social mais vasta da sociedade;
- É constituída por fatores de unidade e de diversidade, de variedade e variabilidade cultural;
- É um segundo mundo, criado e recriado pelo homem (Adaptado de Padilha, 2004 e Gimeno, 1995).

O artigo 7.º da Declaração Universal para a Diversidade Cultural refere que “o património, em todas suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade”. Assim, podemos considerar a cultura como uma herança social (Paraskeva, 2000), uma tradição a ser transmitida a todas as gerações e a educação como preservadora e transmissora dessa herança cultural.

Todas estas definições sobre cultura contribuem para a tarefa de compreender e analisar o currículo da escola, mais propriamente do modo como nos devemos posicionar diante da diversidade cultural, indiscutivelmente presente na sociedade e, por isso, na escola. Muitas das dificuldades sentidas pela escola na educação dos alunos relaciona-se, em parte, com a pouca atenção a esta diversidade na composição do currículo, “no sentido de não conter cultura interessante, porque estão compostos de saber desconectados entre si, desprovidos de estrutura” (Gimeno, 1995, p. 81).

2.3. Currículo e valorização da cultura local

Há muito que não faz sentido conceber o currículo apenas como um conjunto de conteúdos a ensinar e a aprender. O currículo não é um *pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 2007), pelo que não deverá ser entendido como uniforme para todos e em qualquer situação, mas antes

assentar e ser desenvolvido tendo em consideração as características e especificidades do contexto ecológico (Bronfenbrenner, 1979, 1987) em que se desenvolve. O currículo compreende, para além dos conteúdos disciplinares, as ações e os contextos desenvolvidos fora das áreas curriculares, numa perspetiva integrada e integradora de saberes e de saber-fazer, trabalhando as dimensões do ser, do formar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros.

Ainda que as propostas do currículo nacional sejam para criar uma determinada coesão cultural e social, numa sociedade heterogénea, os seus efeitos são permanentemente contrários (Apple, 1999), uma vez que não são consideradas as desigualdades de oportunidades e adaptações metodológicas (Gimeno, 1995) que devem ocorrer para promover a igualdade. Acreditamos na ilusão de que todos os alunos recebem o currículo da mesma forma, quando na realidade é interpretado de maneiras diferentes, consoante a posição dos alunos nas relações sociais e na cultura (Johnson, 1991, em Apple, 1999). Deste modo, para proporcionar uma educação igualitária a todos os alunos é necessário fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam os alunos (Apple, 1999, p. 63). O currículo e os projetos que o concretizam devem ser repensados, considerando os conteúdos culturais do meio onde os alunos estão inseridos como eixos transversais do processo de ensino e de aprendizagem. “Não podemos educar a partir do vazio ou para uma sociedade inexistente, mas habilitar os sujeitos para que entendam e possam participar na sua cultura, nas atividades da sociedade” (Gimeno, 2000, p. 23). A continuidade cultural só é possível se a educação conservar esta herança, transmitindo-a às novas gerações (Paraskeva, 2000). “A fim de contas, a experiência humana acumulou sabedoria em campos muito diversos que, como legado cultural, merece a pena transmitir” (Gimeno, 1995, p. 81).

Não se trata de negar a existência do currículo nacional ou de desconsiderar a sua importância. A existência de objetivos e conteúdos comuns são igualmente importantes, já que conferem a consistência e a continuidade do currículo, caso contrário, haveria uma excessiva fragmentação do conhecimento. Além disso, a existência do currículo nacional possibilita que os alunos que frequentem o ensino público tenham as mesmas oportunidades e experiências que os alunos que frequentam o ensino privado. O que quero dizer é que a seleção cultural não invalida a possibilidade de os alunos se sujeitarem a um mesmo currículo. Este deve nascer no contexto de sala de aula, local privilegiado, mas não único, já que a educação e a aprendizagem não são exclusivas deste contexto. Tal também não significa que se deva “estabelecer «menus a la carta» para cada um dos alunos, mas sim organizar o espaço e o tempo, de modo que desde posições

diversas todos os alunos dotem de sentido as coisas que fazem na escola” (Vila & Álvarez, 1997, p. 180). Significa capacitar os alunos, de forma consciente e crítica, para a participação ativa no mundo social.

Um objetivo da função socializadora da escola “prende-se com a formação do cidadão para a sua intervenção na vida pública” (Paraskeva, 2000, p. 176), sendo, por isso, requisito fundamental da educação dos nossos dias, a aprendizagem da própria vivência numa sociedade democrática (Rodrigues, 2009). Uma aprendizagem que prepara os alunos para a cidadania, cujo objetivo visa compreender e integrar estes na vida social. Isto é, “torná-lo solidário com as normas, costumes, comportamentos, enfim, com os padrões culturais que são reconhecidos como identificadores dessa sociedade. Esta socialização implica assim uma transmissão cultural” (Pires, 2001, p. 111). Por conseguinte, interessa à educação e à escola, espaço social e cultural, construir um currículo baseado na observação de características da realidade e da cultura humana, que ajudam na tomada de decisões e que visam à ressignificação político-pedagógica e curricular (Padilha, 2004). Um currículo que, principalmente na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sirva para compreender a vida real e a cultura em geral. “Reduzir-se a conteúdos de ensinamento académicos, com justificação puramente escolar de valor propedêutico para níveis superiores, é uma aproximação insuficiente. Daí que se tenha de ampliar e diversificar os componentes que os programas escolares devem conter” (Gimeno, 1995, p. 66), de modo a “contribuir para que os alunos e alunas possam reconstruir a cultura que essa sociedade considera mais indispensável para poderem ser cidadãos e cidadãs ativos, solidários, críticos e democratas” (Torres, 1998, p. 135).

“Uma Educação Básica preparatória para compreender o mundo em que vivemos exige um currículo mais completo que o tradicional, desenvolvido com outras metodologias” (Gimeno, 1995, p. 67). É necessário criar um currículo diferenciado e integrado, que considera a realidade, englobando desigualdades cognitivas, sociais, culturais e económicas dos alunos. Em que o currículo nacional e o currículo local se articulem, afastando, deste modo, a dicotomia existente entre estes, já que “os territórios curriculares regionais e locais podem coexistir com o território curricular nacional, através de um processo de desenvolvimento do currículo dinâmico e contínuo” (Pacheco, 1998, p. 10). Nesse sentido, trata-se de “abordar o conhecimento formal, promovendo o desenvolvimento cultural de todo o ser humano” (Lima, 1998, citado por Padilha, 2002, p. 181).

Um currículo que, ao mesmo tempo, respeite o saber local, o saber global, planetário e, portanto, a cultura em todas as suas possíveis dimensões, bem como o multiculturalismo

próprio do nosso tempo (...); um currículo aberto às diferenças culturais, à multiculturalidade, às trocas, conexões e relações profundas e criativas entre as culturas, nos diferentes “entrelugares”. (Padilha, 2004, pp. 180 e 181)

Acredito que o contexto local, sua cultura, tradições, valores, lendas, etc., podem coexistir e ser parte integrante do currículo nacional, através de processos de ensino e de aprendizagem dinâmicos e contínuos em função das características, necessidades, interesses e potencialidades das crianças.

O património cultural permite ao professor territorializar as propostas programáticas (Pacheco, 1998) concebendo e orientando a sua ação educativa sobre a perspectiva de um projeto curricular de cultura e de formação, construído e reconstruído cumulativamente com as realidades contextuais, mantendo uma articulação equilibrada entre o que é curricular e o que é a vida, entre a complexidade da realidade e a funcionalidade e significatividade das aprendizagens (Alonso, 1996).

O papel do professor reveste-se assim de processos de “scaffolding” (Bruner, 1976; Vygotsky, 1978) como estratégias pedagógicas promotoras de aprendizagens, de resolução de problemas/tarefas complexas, através de ajuda e apoio em processos de “participação guiada” (Rogoff, 1993). Ou seja, recursos comunicativos e de elaboração de significados, fruto de representações que a criança tem sobre a realidade, mas que gradualmente se tornam mais complexos aproximando-se dos proporcionados por adultos mais competentes ou pela própria cultura a que pertence.

2.3.1. Organização do currículo através da cultura

À primeira vista, pode parecer remota a relação entre a cultura popular e a pedagogia aplicada à sala de aula. A cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do quotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto. (Giroux & Simon, 2001, p. 96)

No entanto, é possível alargar o conhecimento formal do aluno, ao mesmo tempo que se promove o seu desenvolvimento cultural, ao apoiar-se na sua experiência cultural para a construção do currículo e da proposta pedagógica. O conhecimento materializado no currículo, não pode ser mais analisado fora da constituição cultural, social e histórica (Moreira & Silva, 2001) dos alunos.

Os componentes do currículo, numa perspectiva antropológica, tentam “sintetizar o

conhecimento acadêmico nos fundamentos básicos para entender a cultura em que vivemos e no qual o aluno estará localizado. O currículo torna-se, nessa perspectiva, como um mapa representativo da cultura” (Gimeno, 1995, p. 69). Deste modo, o currículo pode ser organizado em núcleos, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, espaços geográficos, onde “os alunos seriam obrigados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou selecionar as questões e problemas propostos” (Torres, 1998, p. 25).

O projeto cultural do currículo (Gimeno, 1995) não é simplesmente uma seleção de conteúdos justapostos e sem algum critério. Estes estão organizados segundo características que se consideram mais próprias para o nível educativo ou grupo de alunos de que se trata, relacionando a cultura própria do aluno com os conteúdos das áreas do conhecimento. Assim, é necessário definir objetivos de aprendizagem, tendo em conta o nível de ensino e os contextos de aprendizagem em que o aluno está inserido; a seleção, organização e sequencialização de conteúdos em função das componentes curriculares regionais e locais; a seleção, organização e gestão das atividades em função das potencialidades de aprendizagem dos alunos; e a definição de critérios e modalidades de avaliação (Pacheco, 1998) coerentes com as concepções e opções educativas.

Esta nova visão do currículo contempla uma pedagogia de desenvolvimento integrado, promotora de atitudes e valores, e enfatiza o domínio das aptidões e capacidades em relação à aquisição de conhecimentos. Pressupõe ainda que os professores abordem o currículo numa perspectiva de investigação e experimentação, transformando-se em construtores do currículo e não apenas utilizadores do mesmo (Alonso, 1996; ME/DEB, 1997). Encontramos nestas posições um novo incremento à profissionalidade docente, relativamente aos padrões tradicionais. Assim, o professor tem a liberdade de pensar na seleção de conteúdos, em formas de organizá-los, de apresentá-los aos alunos e elaborá-los através de diversos meios, adaptando-os “às características psico-físicas de cada estudante, aos seus níveis de desenvolvimento psicológico e cultural, aos seus interesses, necessidades e expectativas” (Torres, 1998, p. 125). Isto implica que os métodos e atividades selecionadas respeitem esses fatores psicológicos e pedagógicos, e sejam ordenados numa sequência em espiral, promovendo a conexão da aprendizagem formal com as experiências prévias dos alunos e com as suas realidades culturais. Implica ainda que as atividades sejam organizadas em torno de unidades globalizadoras, o que possibilita tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos, contribuindo para que estes trabalhem com mais motivação em

assuntos quotidianos.

Um currículo de âmbito regional e local deve ser trabalhado em três perspectivas: das disciplinas, dos projetos de Área-escola (na promoção da interação escola/meio) e dos conteúdos programáticos das disciplinas ou áreas disciplinares. A exploração do meio como conteúdo curricular, prevista na LBSE, nos objetivos curriculares e nas propostas programáticas das diferentes disciplinas, é a base comum destas perspectivas. O currículo é, assim, concretizado em atividades que envolvem as componentes curriculares nacionais, mas abordadas de modo contextualizado e integrado, na vida real dos alunos e no meio em que estão inseridos.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (Freire, 2000, citado por Padilha, 2004, p. 175)

Portanto, o currículo que antes era apenas um recorte ou sinónimo de conteúdo escolar (Padilha, 2004), apresenta-se agora como um processo amplo e complexo, que deve considerar **para quem** vamos ensinar, **o quê** e **para quê** vamos ensinar determinados conteúdos, **onde** e **quando**, **como** ensinar esses conteúdos e com **o quê**, e, finalmente, **por quê** ensinar tais conteúdos (Alonso, 2004).

O currículo assim considerado, que confirma as características das teorias pós-críticas, leva em conta as dimensões objetivas e subjetivas da formação da pessoa e das relações pessoais e impessoais que elas estabelecem tanto na escola como no mundo em que vivem, resgatando não apenas as suas experiências pessoais mas também, sobretudo, estimulando a troca de experiência e a ênfase às dimensões grupais. (Lima, 1997, citado por, Padilha, 2004, p. 133)

2.3.2. Porquê trabalhar a cultura no currículo?

Atualmente defende-se a necessidade de oferecer às crianças propostas de trabalho que correspondam às suas necessidades e interesses. Estas conceções amplas de currículo oferecem mais vantagens, pois além de oferecer um guia aberto para a intervenção educativa, inclui as aprendizagens que os alunos efetuam à margem das intenções do corpo docente. (Torres, 1998). Essas necessidades e interesses serão aproveitados de forma educacional mediante um currículo integrado que respeite a idiosincrasia das estruturas cognitivas das crianças, no momento específico do seu desenvolvimento (Torres, 1998).

Trabalhar deste modo possibilita uma integração de campos de conhecimento e experiências que facilitam aos alunos a compreensão reflexiva e crítica da realidade, “ressaltando,

não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento” (Torres, 1998, p. 27). Tudo isto espelha um dos grandes objetivos da educação: aprender a aprender.

As perspetivas sociológicas defendem a integração “como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chave para entender o mundo” (Torres, 1998, p. 118). Consequentemente, a integração é uma boa estratégia para estimular e despertar nos alunos, um maior interesse e curiosidade, bem como a ter uma participação responsável e crítica, já que o que estudam faz parte das suas realidades.

Reconhecer a cultura como veículo de comunicação, permite aproveitar os conteúdos culturais e os interesses dos alunos, algo que lhes é significativo, como base para o trabalho quotidiano na sala de aula. Contribui para que os alunos compreendam melhor o mundo que os rodeia ao aprender como viver e participar na sua comunidade. Esta aprendizagem resulta, em grande parte, das atividades onde os alunos desenvolvem as suas capacidades para tomar decisões, solicitar ajuda e colaboração e debater opiniões, sem ter medo de represálias (Torres, 1998). Os alunos desenvolvem as suas competências, o caráter e a personalidade, descobrem e desenvolvem talentos, o que “permite a que cada um atinja o seu máximo potencial de realização pessoal, a melhorar a qualidade das suas vidas e a integrá-lo na sociedade, preparando-o para a vida ativa, dando-lhe sentido de realização pessoal e tornando-o, simultaneamente, socialmente útil” (Pires, 2001, p. 94). Deste modo, a escola procura corrigir as assimetrias no acesso ao conhecimento e à vida cultural, eliminando a estigmatização (Rodrigues, 2009).

2.4. Currículo na Educação Básica

As definições tradicionais de currículo centram-se à volta do processo de ensino. A mais comum remete para as atividades que devem ser planeadas e realizadas com o objetivo de transmitir conteúdos, conhecimentos e valores aos alunos.

Dentro desta perspetiva, temos duas possíveis definições de currículo: 1) currículo como elenco de disciplinas a lecionar e que privilegia os conhecimentos e as atividades, valorizando, por isso, a componente académica do currículo; 2) currículo como o conjunto de atividades educativas

programadas pela escola, dentro ou fora desta, sendo, por isso, mais englobante e abrangente a componentes culturais, sociais e desportivas do currículo escolar (Formosinho, 2007).

A sociologia da educação tem vindo a utilizar uma terceira definição de currículo centrada na aprendizagem. O “currículo é tudo o que é aprendido na escola pelos alunos seja ou não objeto de transmissão deliberada” (Formosinho, 2007, p. 150). Esta definição chama a atenção para a existência de um currículo oculto nas escolas.

Contudo, de acordo com Apple (1999, p. 51), “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, de seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo”. Os professores procuram, a todo o custo, ajudar os seus alunos a identificar e a compreender esses conhecimentos ditos úteis. Porém, o que constitui conhecimento útil? (Giroux & Simon, 2001). É o mesmo para todos os alunos, independentemente do género, classe social, raça, etnia, modo de vida ou região geográfica? Esta cultura dominante presente nos currículos atuais, é promotora de desigualdades, pois nem todos os alunos têm a possibilidade de contactar previamente com essa cultura. “Muito antes de iniciar o seu trajeto na escola formal, a criança possui um acumulo de experiências e de aprendizagens. Ela já traz inúmeros saberes e acumula conhecimentos práticos que serão mobilizados quando em contato com as aprendizagens ditas formais” (Vieira, 1999, citado por Padilha, 2004, p. 131). Alunos de classes mais desfavorecidas ou provenientes de outros países apresentam outro tipo de conhecimentos, o que pode provocar que tenham mais dificuldades na mobilização dos seus conhecimentos durante a aprendizagem.

Por conseguinte, não podemos limitar-nos a esta visão estreita de currículo. O currículo deve ser compreendido como programa educativo na sua integralidade, isto é, deve compreender todo o conjunto de experiências educativas que se vivem dentro e fora da escola. Dentro desta perspetiva, muitos autores têm apresentado as suas opiniões sobre o que entendem por currículo.

Sob o ponto de vista de Torres (1998, p. 29), o currículo é “tudo o que os alunos e alunas aprendem mediante um modelo de ensino e aprendizagem específico é determinado por variáveis sociais, políticas e culturais que interagem em um determinado espaço geográfico e em particular momento histórico”. Perspetiva partilhada por Gimeno (1995, p.40) que define o currículo como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições em que a escola se

encontra configurada”.

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural (Grundy, 1987, em Gimeno, 1995). Não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana, é uma forma de organizar uma série de práticas educativas. Deste modo,

a noção de currículo abrange tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como oportunidades para a aprendizagem de conceitos e fatos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitudes, através das experiências educativas planejadas para isso; esta noção abrange, também, os meios através dos quais a escola proporciona essas oportunidades e avalia os processos de ensino-aprendizagem. (Alonso, 1996, p. 18)

O currículo é, assim,

a expressão e concretização de um Plano Cultural assumido pela escola, de acordo com os condicionalismos e constrangimentos a que está necessariamente sujeita”, sendo de fato, “uma opção cultural, ou seja, um projeto com conteúdo cultural para um sistema educativo, escola ou aula. (Vilar, 1994, citado por Paraskeva, 2000, p. 135)

Para concluir, não há um conceito de currículo, mas concepções curriculares (Alonso, 1996) que foram elaboradas e fundamentadas pela “complexidade e diversidade de fatores e variáveis históricas, sociais, epistemológicas e pedagógicas” (Alonso, 2004, p. 2).

Assim, num esforço de síntese, podemos agrupar estas concepções em dois grandes modelos, os abertos e fechados. Os modelos fechados centram-se numa planificação mais ou menos rigorosa da estrutura curricular a ser executada, na escola, pelos professores (concepções academicistas e tecnológico-eficientistas) e os modelos abertos que incidem mais sobre a construção individual ou social do currículo nas escolas e na reflexão e investigação das práticas curriculares (concepções humanistas, construtivistas, ecológicas e críticas). (Alonso, 1996, p. 17)

2.4.1. Currículo na Educação Pré-Escolar

Enquanto primeira etapa da Educação Básica surgiu a necessidade de um documento legislativo que constituísse como referencial comum para todos os educadores no processo educativo. As OCEPE surgiram dessa necessidade e constituem um conjunto de princípios que apoiam o educador, *o gestor do currículo* (ME/DEB, 1997), na tomada de decisões. Os Educadores de Infância têm ainda à sua disposição as “metas de aprendizagem” igualmente como referenciais

comuns para o planeamento de processos e estratégias⁷. As OCEPE estão organizadas e fundamentadas a partir do princípio geral e dos objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro (Figura 1) e pretendem contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar, encontrando respostas educativas mais adequadas para as crianças (ME/DEB, 1997). Como não têm um carácter prescritivo, as OCEPE não são um programa/currículo a cumprir. O educador deve construir o “currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade” (ME/DEB, 1997, p. 5) e reconhecendo a criança como sujeito do processo educativo, valorizando e respeitando a sua cultura (ME/DEB, 1997), as suas potencialidades, características e ritmos individuais para a realização de novas aprendizagens.

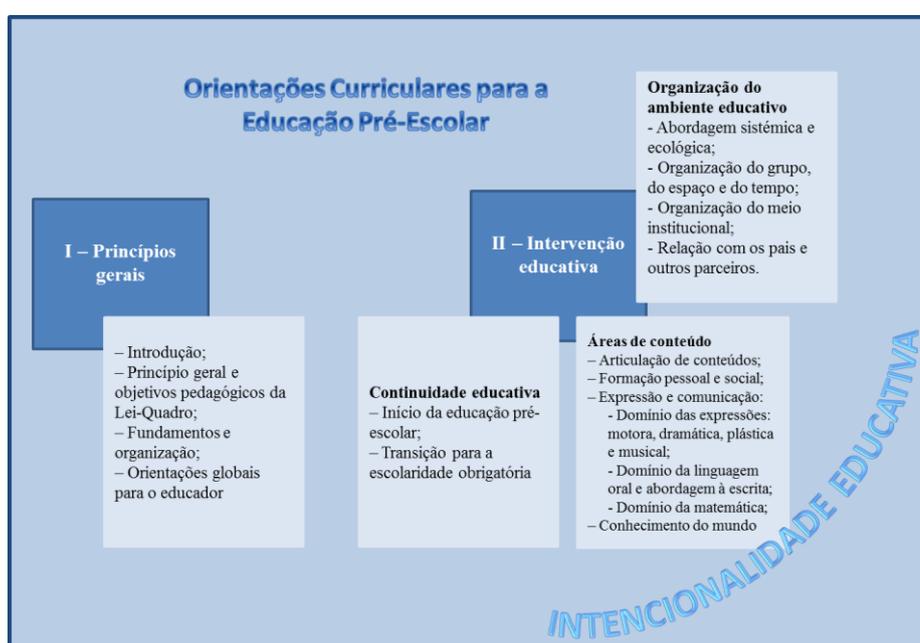


Figura 1 – Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Através da figura podemos compreender que as OCEPE estão organizadas em duas partes: princípios gerais e intervenção educativa, subdivididos em diferentes pontos. Porém, vou apresentar e aprofundar mais a segunda parte, já que é neste tópico que se desenvolvem e se concretizam os princípios gerais, proporcionando que a cultura e o meio local estejam mais visíveis e valorizados. Assim, de acordo com estas orientações, o educador na intervenção educativa, terá de ter em conta os **objetivos gerais** enunciados pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

⁷ Informações recolhidas a partir do *site* da Internet da Direção Geral da Educação (<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>). Visualizado pela última vez a 25 de junho de 2013.

A **organização do ambiente educativo** constitui-se, em relação com o meio envolvente, como o suporte do desenvolvimento curricular (ME/DEB, 1997). Desta organização do ambiente educativo fazem parte a organização do grupo, do espaço onde se desenvolvem as atividades e a forma como o tempo é gerido. Aspetos que o educador deve ter em atenção, de modo a conseguir proporcionar “um contexto de vida democrático em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas” (ME/DEB, 1997, p. 20), principalmente aquela em que está inserida. O educador deve igualmente ter em consideração a organização do estabelecimento educativo e a relação com os pais e com outros parceiros educativos, já que a família e o meio social em que a criança vive influencia a sua educação (ME/DEB, 1997). Consequentemente, na planificação de atividades o educador deve ter em conta o meio social e cultural em as crianças e as famílias vivem, uma vez que há vantagens ao incluir a participação de outros parceiros da comunidade no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a Educação Pré-Escolar continua a ser complementar da ação educativa da família, pois não se procura

compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a Educação Pré-Escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso. (ME/DEB, 1997, p. 22)

A intervenção educativa define-se também pela articulação das três **áreas de conteúdo**, num processo aberto e flexível que corresponda às intenções e objetivos educativos do educador, mas que faça sentido para a criança (ME/DEB, 1997). Na “área de formação pessoal e social”, área transversal, a criança contacta “com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura” (ME/DEB, 1997, p. 55), reconhecendo laços de pertença social e cultural, o que possibilita que vá adquirindo consciência de si e do outro, visto que “o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (ME/DEB, 1997, p. 51).

A “área de expressão e comunicação” engloba as aprendizagens relacionadas com o domínio das diferentes expressões (motora, dramática, plástica e musical), com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e com o domínio da matemática. Destas, no domínio da expressão plástica, o educador deve promover momentos de educação e de aprendizagem onde as crianças contactem com obras culturais sendo que “constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo” (ME/DEB, 1997, p. 63). Simultaneamente, no domínio da expressão

musical, o professor deve proporcionar situações que alarguem a cultura musical das crianças, podendo utilizar como recurso as canções tradicionais e locais e grupos/instituições musicais igualmente locais. No domínio da linguagem oral, a “aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem (...). As rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na Educação Pré-Escolar” (ME/DEB, 1997, p. 67). A par desta cultura nacional, existem igualmente muitos ditados, lengalengas e expressões locais que merecem a atenção do educador. Relativamente à abordagem da escrita, as crianças devem entendê-la como “meio de informação, de transmissão do saber e da cultura” (ME/DEB, 1997, p. 70), contactando e frequentando bibliotecas, lugar onde têm a oportunidade de as “utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaço de recreio e de cultura” (ME/DEB, 1997, p. 72), ao mesmo tempo que desenvolvem o gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita.

A “área de conhecimento do mundo” “inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de Educação Pré-Escolar ou que se relacionam com o seu próprio meio” (ME/DEB, 1997, p. 81). Aqui encontramos a educação ambiental que “pode também implicar uma observação e recolha de informação e até uma intervenção na conservação e recuperação do património natural e cultural” (ME/DEB, 1997, p. 84), através de atitudes de respeito e valorização do ambiente e da cultura.

A **continuidade e intencionalidade educativa** decorrem através de processos de *observação* das capacidades, interesses e dificuldades das crianças, bem como através da recolha de informações sobre o contexto familiar e o meio em que estão inseridas (ME/DEB, 1997). O Educador deve *planear e agir* de acordo com o grupo de crianças e o contexto em que está inserido, respeitando as suas características individuais e a sua cultura, “tendo em vista a [sua] plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME/DEB, 1997, p. 21); deve *avaliar e refletir* os impactos das atividades, de modo a poder adequar os processos educativos às necessidades das crianças; *comunicar* as aprendizagens com os outros adultos que também têm responsabilidades na educação e facilitar a transição da criança na escolaridade obrigatória em colaboração com os pais e em *articulação* com os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para terminar, gostaria de referir que mesmo a valorização da cultura não estando visível nas outras áreas curriculares, após uma análise e reflexão, posso afirmar que estas poderiam ser trabalhadas simultaneamente com a cultura local. No domínio da expressão motora, as crianças

poderiam contactar e manipular diversos objetos (ME/DEB, 1997) que de algum modo são importantes ou característicos da cultura local e que através da sua criatividade e imaginação, o educador pode utilizar na planificação e realização de atividades. Contactar com vestuário típico de um certo tipo de dança para posteriormente as crianças conhecerem e aprenderem a dançar (pelo menos uma música), vestidos a rigor, alguma dança típica local. No caso da cidade de Guimarães, posso dar o exemplo da Cantarinha dos Namorados, materiais que possuíssem o bordado de Guimarães, os doces – “Tortas de Guimarães” e “Toucinho do Céu” – também poderiam estar presentes.

No domínio da expressão dramática, as crianças poderiam recriar alguma história local ou um acontecimento que foi importante para a localidade, recorrendo ao corpo, às sombras chinesas ou aos fantoches (ME/DEB, 1997). Falo por experiência própria que as crianças adoram fazer parte de todo o processo: decidir a história, criar os fantoches, distribuir as personagens; ensaiar e apresentar a peça.

É sempre importante mencionar que no desenvolvimento destas atividades devem ser interligadas outras áreas de conteúdo. Do mesmo modo, ao trabalhar a cultura através das outras áreas curriculares, as áreas de expressão motora e expressão dramática podem ser interligadas.

2.4.2. Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O currículo nacional para o 1.º Ciclo do Ensino Básico está estabelecido numa lógica disciplinar e uma organização do conhecimento por componentes curriculares, cuidando inclusive, nela mesma e a partir dela, de determinar o que deve ser estudado na escola e de como os estudos devem ser organizados e realizados. Fundamenta-se na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, incluindo igualmente áreas como música, desenho, trabalhos manuais e educação física (Afonso, 2009).

O documento “Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004) define a matriz curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta matriz refere que através da área transversal de Educação para a Cidadania, o professor deve trabalhar as áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória articuladas com as áreas curriculares não disciplinares num total de 25 horas letivas. O aluno pode ainda optar por frequentar a disciplina de Educação Moral e Religiosa, durante 1 hora semanal, perfazendo um total de 26 horas. Estas, juntamente com as atividades de enriquecimento curricular, de carácter facultativo, devem contribuir para a formação

peçoal e social do aluno. No entanto, após uma revisão da estrutura curricular, reformulada através do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, as matrizes curriculares foram alteradas. No 1.º Ciclo do Ensino Básico assenta, essencialmente, na “definição de princípios que permitem uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas” (p. 3476). Ou seja, o professor tem a autonomia para tomar decisões e gerir as horas letivas consoante o grupo de alunos, de modo a possibilitar dar resposta à diversidade de culturas e necessidades educativas. Ainda assim, devem ser destinadas ao trabalho semanal, no mínimo, 7 horas para o Português e outras 7 para Matemática. O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, é a primeira alteração ao Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e entrou em vigor no início do ano letivo de 2013/2014. É, portanto, a estrutura curricular portuguesa atual, sendo por esta que os professores e escolas se devem orientar. Neste Decreto-Lei, as disciplinas de Português e Matemática continuam com uma carga horária mínima de 7 horas semanais, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras no mínimo de 3 horas. Atualmente, a Oferta Complementar integra o currículo e deve contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas e outras (artigo 12.º, p. 4014) tendo uma carga horária mínima de 1 hora semanal. O Apoio ao Estudo passa a ser de frequência obrigatória visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Matemática e Português, com uma carga horária semanal mínima de 1,5 horas. No total, devem ser cumpridas entre 22,5 e 25 horas destinadas a estas disciplinas. As Atividades de Enriquecimento Curricular têm uma carga horária semanal de 5 a 7,5 horas e a Educação Moral e Religiosa, ainda de carácter facultativo, de 1 hora semanal.

O documento “Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004) apresenta, ainda, os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico para as diferentes áreas curriculares (Quadro 3). É de referir que o programa de português e de matemática foram revogados pelos documentos “Programas de Português do Ensino Básico” (Reis et al., 2009) e “Programa de Matemática do Ensino Básico” (Ponte et al., 2007), respetivamente, e foram esses que analisei, procurando encontrar a valorização da cultura e do meio local.

Quadro 3 – Organização dos programas das áreas curriculares referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico⁸.

Áreas Curriculares	Organização dos programas no 1.º Ciclo do Ensino Básico
<p>Expressão e Educação (Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica)</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>Educação Moral (Religiosa, Religiosa Católica e Religiosa Evangélica)</p>	<p>Princípios orientadores “que propõem fundamentos e apontam para perspetivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios disciplinares que integram o currículo” (ME/DEB, 2004, p. 27);</p> <p>Objetivos gerais, específicos e comuns por bloco;</p> <p>Blocos de aprendizagem, que correspondem a conjuntos de atividades, compostos por quatro etapas que correspondem a cada um dos anos referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p>
Português	<p>Resultados esperados detalhados em duas etapas – 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos;</p> <p>Descritores de desempenho e de conteúdos organizados por cinco competências nucleares – “compreensão do oral”, “expressão do oral”, “leitura”, “escrita”, “conhecimento explícito da língua” – e pelas duas etapas.</p> <p>Corpus textual, com critérios de seleção e quadro-síntese;</p> <p>Orientações de gestão para o professor.</p>
Matemática	<p>Finalidades e objetivos gerais do ensino da Matemática;</p> <p>Objetivos gerais e indicações metodológicas dos três temas matemáticos – “números e operações”, “geometria e medida”, “organização e tratamento de dados”;</p> <p>Tópicos e objetivos específicos dos temas, organizados em duas etapas: 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos;</p> <p>Objetivos gerais e específicos, indicações metodológicas e tópicos das capacidades transversais;</p> <p>Orientações gerais para o professor.</p>

Enquanto contexto promotor de cultura a escola deverá criar oportunidades de aprendizagem através de um conjunto de ações que possibilitem a todos os alunos o acesso aos bens culturais. Quer saindo da escola para visitas a museus, exposições e bibliotecas, idas ao teatro e a outros espetáculos de natureza cultural, quer fazendo acontecer dentro da escola eventos significativos e enriquecedores neste domínio com o envolvimento da comunidade, a escola estará a contribuir decisivamente para esbater dificuldades no acesso à cultura e a contribuir para a construção de referências culturais partilhadas. (Reis et al., 2009, p. 67)

Ao analisar o documento “Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004), constatei que a cultura está presente na grande maioria dos programas das

⁸ ME/DEB (2004). Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. G. E., Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

diferentes áreas curriculares, à exceção, curiosamente, das duas áreas de conteúdo em que a referência à cultura também não está presente nas OCEPE: área de Expressão e Educação Físico-Motora e área de Expressão e Educação Dramática.

Na área de **Expressão e Educação Musical**, os alunos devem ter “contacto com as atividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional, [já que] são referências culturais que a escola deve proporcionar” (ME/DEB, 2004, p.67). Do mesmo modo, sendo a voz um “instrumento primordial, é, na criança, um modo natural de se expressar e comunicar, marcado pela vivência familiar e pela cultura” (ME/DEB, 2004, p.68), daí que devam experimentar e dominar progressivamente as suas possibilidades, através de atividades lúdicas.

Ao longo de todo o 1.º Ciclo do Ensino Básico os alunos devem reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural, conhecer aspetos da cultura de minorias que eventualmente habitem na localidade, desenvolvendo, assim, o respeito por outros povos e culturas (ME/DEB, 2004). Segundo o programa de **Estudo do Meio**, só através do

confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca. (ME/DEB, 2004, p.102)

Contactar com a natureza e conhecer a região através de visitas a exposições e a artesão locais, são oportunidades que os alunos gostam e que permitem enriquecer e alargar as suas experiências.

“A nossa cultura europeia e ocidental está profundamente marcada pelo Cristianismo. Ele faz parte integrante do património cultural que a Escola deve transmitir” (ME/DEB, 2004, p. 197). Por conseguinte, o professor de educação moral pode propor aos alunos descobrir o impacto que a mensagem cristã tem na cultura e no meio local. Isto é, se as pessoas têm determinados comportamentos por causa do cristianismo, se os eventos culturais estão dependentes de certos tipos de ensinamento – convidam certas bandas, fazem determinados espetáculos – de modo a tornar “possível a síntese entre os dados da fé e os da cultura, a fim de permitir aos jovens uma visão cristã da pessoa humana, da história e do mundo, bem como da sua própria situação pessoal, social e cultural concreta” (ME/DEB, 2004, p.199).

Conforme refere o “Programa de português para o 1.º ciclo do ensino básico” (Reis et al.,

2009), os termos e conceitos presentes no programa são apenas instrumentos de trabalho para o professor, “situando-se num plano de ponderação metapedagógica, eles não são transferíveis de forma linear para a sala de aula” (Reis et al., 2009, p. 15). O professor, enquanto agente mediador do programa deverá estar atento às “realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos, (...) [e] criar condições para que estes possam ler e apreciar textos de diferentes tipos e com funcionalidades e finalidades distintas” (Reis et al., 2009, p. 101), em diferentes suportes e formatos, valorizando autores portugueses, de modo a que os alunos possam valorizar a nossa herança literária e cultural. Porém, há igualmente interesse e relevância na leitura de autores de países de língua oficial portuguesa, para possibilitar a compreensão de que a mesma língua pode unir diferentes culturas. “Ao mesmo tempo, o professor de Português tem responsabilidade na criação de acesso dos alunos a bens culturais (...) [sendo que] alguns eventos culturais significativos e enriquecedores podem acontecer dentro da escola, com o envolvimento da comunidade” (Reis et al., 2009, p. 110).

O “Programa de Matemática do Ensino Básico” (Ponte et al., 2007) refere que nos dias de hoje, mais do que nunca, é necessário uma formação sólida em matemática para todos os alunos.

Uma formação que permita aos alunos compreender e utilizar a Matemática, desde logo ao longo do percurso escolar de cada um, nas diferentes disciplinas em que ela é necessária, mas igualmente depois da escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade; uma formação que promova nos alunos uma visão adequada da Matemática e da atividade matemática, bem como o reconhecimento do seu contributo para o desenvolvimento científico e tecnológico e da sua importância cultural e social em geral. (Ponte et al., 2007, p. 3)

O professor deve desenvolver atividades que promovam no aluno a “compreensão da Matemática como elemento da cultura humana, incluindo aspetos da sua história” (Ponte et al., 2007, p. 3), de modo ao aluno reconhecer o contributo da matemática “para a cultura e para o desenvolvimento da sociedade contemporânea” (Ponte et al., 2007, p. 6). O professor pode e deve proporcionar atividades em que os alunos descubram a importância da matemática através do meio e da cultura em que estão inseridos. A título de exemplo, menciono apenas duas atividades que poderiam ser realizadas. Os alunos podem realizar pesquisas no meio local de atividades culturais e construir uma tabela e/ou gráfico de barras para descobrirem qual tem mais impacto na economia local; para trabalhar a capacidade transversal de resolução de problemas, os alunos podem utilizar problemas reais que partam da sua localidade.

Ao realizar uma análise mais profunda do documento “Organização Curricular e Programas

– 1º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004) verifiquei que a valorização da cultura local poderia e deveria estar presente nas restantes áreas curriculares, já que no processo de ensino e aprendizagem, “o professor deverá considerar as aptidões dos alunos, os seus interesses e as características da dinâmica social [e cultural] da turma” (ME/DEB, 2004, p. 36). Ao longo de todos os blocos é perfeitamente possível realizar atividades que correspondam aos objetivos pedagógicos, à descoberta da cultura local e aos interesses dos alunos. Na área de Expressão e Educação Física, podem ser realizadas atividades onde os alunos possam descobrir e entrevistar uma personalidade local que foi/é um grande atleta; organizar e participar numa feira medieval onde mostram os desportos e entretenimentos daquela época; organizar e participar numa gincana para a comunidade escolar, realizando ações motoras básicas com aparelhos, ou não, e de deslocamento, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos (ME/DEB, 2004); entre outras.

Na área de Expressão e Educação Dramática, os alunos podem ir ao teatro ver as principais obras portuguesas; visitar uma escola ou grupo de teatro local; na organização e participação da feira medieval atrás descrita, os alunos poderiam organizar uma peça de teatro para apresentar.

Todas as atividades aqui mencionadas a título de exemplo podem trabalhar conteúdos de outras áreas curriculares, favorecendo assim a interdisciplinariedade e a integração curricular.

2.5. A construção de Projetos Curriculares Integrados e a Cultura Local

Um PCI é um documento elaborado pelos professores, alunos e por todos os intervenientes da educação, e consiste na territorialização do programa (Pacheco, 1998). Ou seja, trata-se de uma proposta de organização curricular, que flexibiliza e adapta o currículo aos contextos específicos e que permite adaptar e aproximar o currículo nacional às realidades diversificadas dos contextos educativos, via essencial para melhorar a qualidade educativa, uma vez que proporciona aos alunos um currículo relevante e significativo para a sua formação integral (Alonso, 2001). Por conseguinte, a abordagem teórico-prática do PCI é um recurso por excelência “para a exploração das componentes regionais e locais, sobretudo quando o meio é utilizado como conteúdo curricular e quando se pretende diversificar a aprendizagem em função de necessidades e problemas concretos” (Pacheco, 1998, p. 38).

Entende-se, assim, que a construção do PCI como recurso de operacionalização das

componentes curriculares e locais (Pacheco, 1998) exige uma reconceptualização do que entendemos por currículo. Deste modo, o PCI concebe o currículo “enquanto representação da cultura escolar através das diferentes experiências que proporciona aos alunos, de forma aberta e flexível, ultrapassando a ideia de currículo como algo prescritivo e sagrado, como programa a cumprir, a executar de maneira uniforme” (Alonso, 1996, p. 12). Encara, portanto, o currículo como um projeto de cultura e de formação (Alonso, 1996) que é construído progressivamente, à medida que nos aproximamos das realidades educativas. Implica “aceitar a sua natureza aberta e dinâmica, assumindo os processos de decisão, investigação, resolução de problemas e reflexão” (Alonso, 2004, p. 12), através dos quais se produz a aproximação do currículo a cada realidade, de modo a torna-lo adequado e relevante às necessidades dos contextos educativos. Nesta perspectiva, o PCI mantém “o equilíbrio entre a existência de bases comuns a todo o território nacional («core curriculum») e a aceitação e adequação à diversidade” (Alonso, 1996, p. 12). Esta abordagem construtivista do currículo permite e proporciona o desenvolvimento do PCI ao nível do território, da escola, do ciclo, e a adequação do currículo à heterogeneidade tão presentes nos contextos educativos.

O PCI apresenta determinadas finalidades e valores educativos e sociais (Alonso, 2001), pressupõe uma articulação das decisões e uma abertura ao meio, já que na investigação de problemas significativos “o meio constitui-se como fonte de aprendizagem, em ligação com outras fontes e materiais, permitindo articular o conhecimento escolar com o conhecimento quotidiano” (Alonso, 2001, p. 9). Consequentemente, o PCI atende simultaneamente ao indivíduo e à experiência, através da interação socializadora e crítica com contextos de referência, pois só assim, o aluno poderá desenvolver todas as suas capacidades de forma integrada, ao mesmo tempo que potencia a autonomia e responsabilidade curricular da escola: única maneira de dar resposta à diversidade de culturas e necessidades educativas (Alonso, 1996, 2004).

Tendo em conta que a “construção de conhecimentos supõe uma interação ativa e produtiva entre os significados que o indivíduo já possui e as diversas informações que lhe chegam do exterior” (Alonso, 1996, p. 48), o processo de ensino e aprendizagem é orientado por uma abordagem investigativa. Através desta, as aprendizagens tornam-se mais significativas, uma vez que possibilita aos alunos estabelecerem conexões entre os seus saberes e os conhecimentos que o currículo propõe (Alonso & Lourenço, 1998). Sustenta-se numa metodologia investigativa que “partindo da negociação de problemas próximos da experiência e conceções da criança, propõe uma dinâmica de trabalho colaborativo” (Alonso, 2001, p. 16), onde os professores, juntamente

com os seus alunos, mantêm uma postura de investigação, ação e reflexão colaborativa, ao equilibrar os interesses e necessidades dos alunos com os conteúdos estabelecidos no currículo. Para isso é necessário organizar os “conteúdos e as capacidades das diferentes áreas de forma interligada, permitindo, assim, uma visão mais integrada e complexa da realidade” (Alonso, 1996, p. 32). Deste modo, a metodologia de investigação permite ultrapassar a aparente contradição entre os interesses espontâneos dos alunos e os objetivos e diretrizes curriculares propostos pela instituição (Alonso, 2001; Alonso & Lourenço, 1998). Assim, os alunos assumem uma postura proativa, curiosa, autónoma e responsável, diretamente relacionada com seus interesses, capacidades e necessidades, tornando a aprendizagem contextualizada, o que permite a estes compreenderem a aplicabilidade e a relevância do que aprendem.

O PCI é organizado em torno de atividades integradoras, que desencadeiam um percurso de atividades interligadas e articuladas vertical, horizontal e lateralmente (Alonso, 2001). Estas atividades integradoras organizam os conteúdos em sequências de aprendizagem em espiral e são “orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a significatividade e a funcionalidade” (Alonso, 1996, p. 31). Esta metodologia é orientada por sete fases: 1) seleção e definição de problemas a investigar; 2) atividades de expressão e análise das conceções prévias dos alunos; 3) re/desenho do plano de trabalho/investigação; 4) atividades de investigação dos problemas; 5) atividades de estruturação, aplicação e generalização de conhecimentos; 6) atividades de comunicação e troca de saberes; 7) atividades de reflexão e avaliação. (Alonso, 1996; Alonso & Lourenço, 1998; Alonso, 2001).

São quatro os principais argumentos que justificam a elaboração de PCI: argumentos curriculares, argumentos epistemológicos, argumentos psicológicos e argumentos sociológicos (Pacheco, 1998). A fonte **epistemológica** demonstra a necessidade de existir “um conhecimento escolar integrado, capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento quotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas abordagens de aproximação entre as formas de conhecimento” (Alonso, 2002, p. 67).

Do ponto de vista **sociológico**, “a integração segue a necessidade de organizar o conhecimento em novas formas que deem resposta aos problemas sociais do abandono e da exclusão escolar” (Pacheco, 1998, p. 38). Uma vez que o PCI surge das necessidades e interesses dos alunos, desperta o interesse e a curiosidade das crianças, “pois o que se estuda sempre está

vinculado a questões reais e práticas, estimula os sujeitos a analisar os problemas nos quais se envolvem e a procurar alguma solução para eles” (Torres, 1998, p. 123).

Por último, os argumentos do tipo **psicopedagógico**, defensores da globalização, referem que se deve atender às necessidades e interesses individuais de cada aluno. A integração ocasiona aos alunos propostas de trabalho que atendem aos seus interesses, capacidades e motivações, uma vez que “a aprendizagem não se produz por simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognoscitiva do aluno, mas antes pelo estabelecimento de numerosas e complexas relações entre os seus esquemas de conhecimento” (Alonso, 2002, p. 69).

Ter como tema central do PCI a cultura é ter um equilíbrio do currículo e da educação integral, ao privilegiar não só os aspetos científicos da cultura, mas também outras dimensões como a arte, a tecnologia, os sentimentos, a ética e a cultura popular. Um PCI baseado na cultura permite “confrontar as questões e problemas mais vitais e significativos da sociedade atual, os quais são interdisciplinares e transversais por natureza suscitando aos alunos o questionamento e a procura, a iniciativa e a resolução de problemas, as atitudes críticas e de responsabilidade” (Alonso, 2002, p. 64).

Capítulo III

Metodología



Introdução

O PCI constrói-se progressivamente à medida que se desenvolve, através de processos de reflexão, investigação e experimentação. Utiliza como fonte para a organização do currículo (Alonso, 1996), os interesses, necessidades, capacidades e curiosidades das crianças, fazendo com que as mesmas se situem “perante o saber com uma atitude investigativa, reflexiva e colaborativa” (Alonso, 2005, p. 24), que é privilegiada pela metodologia de investigação e resolução de problemas (Alonso & Lourenço, 1998).

A investigação-ação é o procedimento metodológico que motiva os alunos e os profissionais de educação para a aprendizagem, na investigação de problemas e temas, e que possibilita a transformação da realidade. Permite dar resposta ao aqui e no agora cultural, social e histórico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Considera-se como um “instrumento que gera mudança social e conhecimento educativo sobre a realidade social e/ou educativa, proporciona autonomia e dá poder a quem a utiliza” (Latorre, 2003, p. 23).

Neste capítulo primeiramente teço algumas considerações sobre a metodologia de investigação-ação – o que é e como é que esta se organiza. Seguidamente concretizo o plano geral de intervenção, que apresenta, de um modo geral, como é que os projetos de intervenção pedagógicos foram desenvolvidos nos contextos da prática. Por último, aponto os objetivos pretendidos com a investigação.

3.1. Procedimento metodológico

Os projetos de intervenção pedagógica foram orientados tendo por base algumas das características da metodologia de investigação-ação, já que a essência desta investigação é a indagação e a intervenção na prática, o que possibilita a “observação, a curiosidade, a pesquisa e a atitude científica perante a realidade” (Alonso, 2001, p. 16), assim como a autonomia, a mudança social, o conhecimento educativo e uma maior compreensão e transformação das práticas educativas.

Existem múltiplos entendimentos e definições acerca da metodologia de investigação-ação, pois não há um acordo entre os especialistas académicos, nem utilizadores, quanto à sua concetualização teórica-filosófica e vias/processos metodológicos (Máximo-Esteves, 2008). Por

esse motivo, apenas refiro algumas definições de autores de reconhecida credibilidade, onde são evidenciadas algumas características que mais se assemelham ao processo que pretendi seguir nesta investigação.

Para Kemmis (1984) a investigação-ação é uma forma de indagação autorreflexiva realizada por aqueles que participam nas situações sociais, para melhorar a racionalidade e a justiça das práticas sociais ou educativas; da compreensão sobre as mesmas; das situações e instituições em que as práticas se realizam (Latorre, 2003). Opinião partilhada por Bartolomé (1986) que entende a investigação-ação como “um processo reflexivo que veicula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (Latorre, 2003, p. 24).

Segundo John Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18) “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. Bogdan e Biklen (1994, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 19) completam esta afirmação, ao referir que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”. A investigação-ação “constitui-se como uma modalidade pedagógica de inovação e mudança que responde melhor às novas imagens de formação e profissionalização dos professores e pode ser uma alternativa ao modelo tradicional de ensino” (Latorre, 2003, p. 10).

O termo investigação-ação na educação utiliza-se para descrever uma família de atividades que os participantes na investigação realizam, com fins como: o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional dos docentes, a melhoria dos programas educativos, os sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas (Latorre, 2003; Grundy e Kemmis, 1998, citados por Máximo-Esteves, 2008).

A investigação-ação na educação é prática, participativa e colaborativa, isto é, é uma investigação centrada na prática, realizada por todos os participantes implicados na investigação e que estabelecem uma relação de igualdade, contribuindo para a pesquisa. Os resultados e conhecimentos adquiridos com a investigação têm igualmente importância teórica para o avanço do conhecimento no campo social. É um processo sistemático da aprendizagem que coloca à prova as práticas, ideias e suposições. Implica registar, recolher, analisar os próprios juízos, reações e impressões sobre o que ocorre, o que exige levar um diário pessoal onde se registam as descrições e reflexões das ações. É um processo crítico e político, pois implica mudanças que

afetam as pessoas e realiza análises críticas das situações, procedendo progressivamente a mudanças mais amplas (Kemmis & McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992, citados por Latorre, 2003).

Existem três formas de recolher dados: observar o que as pessoas dizem ou fazem, perguntar-lhes sobre o que aconteceu e analisar os materiais recolhidos na prática (Latorre, 2003). Durante a prática utilizei instrumentos metodológicos, que são simultaneamente estratégias de ensino, na recolha de dados e na observação da ação: entrevistas informais aos alunos, análise das suas fichas e trabalhos, bem como as fotografias tiradas. Estas informações eram registadas num diário descritivo e reflexivo, onde redigi os planos de aula detalhados e recolhi as observações, interpretações, hipóteses, imprevistos, explicações, reações e sentimentos, com o fim de explicar os processos em desenvolvimento. Utilizei estas técnicas de recolha de informação, de modo a ter materiais de análise das três formas tradicionais de recolher os dados e poder, assim, melhorar a qualidade da investigação. São técnicas que permitem atender ao tema da pesquisa e simultaneamente eficazes para alcançar os objetivos definidos. Esta recolha de dados e de informações possibilitou-me refletir e analisar criteriosa e criticamente a prática, avaliar e explicar os dados, bem como os efeitos da tomada de decisões, para posteriormente planificar novas ações com base nessas reflexões. Na reflexão é imprescindível ser capaz de estar aberta às críticas e à mudança, para possibilitar o surgimento da curiosidade nos alunos, a estimulação de sugestões com significado e encadeadas nas experiências anteriores. Além disso, a observação proporcionou informação sobre a ação para analisar e obter evidências no sentido de apoiar as afirmações na investigação, a amostra do desenvolvimento do meu pensamento, das mudanças ocorridas e a melhoria na prática educativa.

A investigação-ação é um processo cíclico que se inicia com uma situação, problema ou propósito sobre o qual investigar e que se desenvolve em quatro fases ou momentos: planificação, implementação da ação, observação dos efeitos da ação e reflexão sobre esses efeitos. Posteriormente, e com base na reflexão, há uma repetição do ciclo com o recurso a novas estratégias, para melhorar a ação anterior e com o propósito fundamental da melhoria da prática educativa através da mudança. Esta investigação, como processo cíclico, não se chega a repercutir, no imediato, em novos processos de intervenção, pelo que, nesta perspetiva pode-se afastar dos procedimentos clássicos da investigação-ação. De qualquer forma deixa ficar, ao nível dos procedimentos e dos resultados, conhecimentos verdadeiramente significativos para o desenvolvimento profissional da investigadora/educadora, assim como para os novos processos

de intervenção pedagógica que a mesma venha a desenvolver. Nessa medida, a investigação não deixa de ser um início de um movimento perpétuo que se aperfeiçoa e melhora a si mesmo, e como tal, contribuiu para a construção do conhecimento profissional e para o desenvolvimento da aprendizagem.

A investigação levada a cabo, como processo de intervenção pedagógica orientada pela construção, desenvolvimento e avaliação de PCI, pode ser considerada em si mesmo como uma investigação-ação, pois permite de uma forma continuada e sistematizada informar os seus intervenientes dos processos e dos resultados que estão a ser alcançados. A ação é desenvolvida em ciclos de investigação, reflexão e colaboração, através da concretização de Atividades Integradoras, com propósitos de melhorar a intervenção curricular e pedagógica, assim como dar sentido e significado à aprendizagem escolar.

3.2. Plano geral de intervenção

A investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e aberto aos reajustes necessários, provenientes da análise da ação. O PCI respeita as curiosidades, interesses e capacidades das crianças e alunos na organização do currículo. Assim, o PCI é igualmente aberto, flexível e dinâmico, exigindo atitudes de análise, reflexão, investigação e mudança da ação.

Para a realização dos projetos desenvolvidos iniciou-se o trabalho com uma fase de observação e análise do contexto. Com esta análise procurou-se conhecer as estratégias metodológicas utilizadas no contexto da prática pedagógica, algumas necessidades e fragilidades que poderiam existir, assim como os interesses, curiosidades e capacidades dos grupos, de modo a definir projetos de intervenção que fossem interessantes, motivadores e desafiantes. Assim, com base nesta observação, definiu-se como tema dos projetos de intervenção a cultura vimaranense, criando a oportunidade de trabalhar um projeto de investigação que me proporcionasse experiência profissional, mas que acima de tudo, me clarificasse quanto à conceção, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas. Deste modo, partindo das curiosidades e interesses dos grupos em descobrir mais sobre a cultura que os rodeia, identifiquei um tema de meu interesse e investiguei uma nova forma de desenvolvimento curricular e em que medida esta modifica, ou não, a concretização da prática pedagógica. Para atingir esse fim, recorri, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, à metodologia de construção de PCI, já que esta possibilita à criança/aluno uma maior responsabilidade e criatividade, possibilita ainda a concretização de

tarefas de uma forma autónoma, a aprendizagem de conceitos e modos de saber-fazer de modo integrado e interligado, possibilita observar, analisar, participar e refletir em todos os momentos da definição das atividades escolares e, por conseguinte, da construção do conhecimento.

Posteriormente, desenvolveu-se uma fase de intervenção. Esta fase iniciou-se e prosseguiu-se com momentos de estudo detalhado do contexto local e mais especificamente sobre a cultura vimaranense, de modo a aproveitar as oportunidades de aprendizagem que surjam espontaneamente. Num segundo momento seguiu-se a planificação e desenvolvimento de atividades integradoras, globalizadoras e significativas nas conceções prévias, necessidades e curiosidades dos grupos, utilizando, para o efeito, diferentes instrumentos conceituais e metodológicos das áreas curriculares e do meio envolvente. Desencadeando processos de investigação educativa que requerem dos alunos uma postura de pesquisa e reflexão perante o seu processo de ensino-aprendizagem e o estabelecimento de conexões entre os seus saberes e os conteúdos do programa. A prática curricular foi entendida e orientada numa perspetiva de projeto, que fundamenta, articula e orienta todas as decisões sobre a intervenção pedagógica com o objetivo de possibilitar uma educação de qualidade a todos (Alonso, 2001). Os projetos foram encarados como abertos, flexíveis e integrados, envolvendo ativamente as crianças/alunos e educadores/professores na investigação de temas que são relevantes aos interesses das crianças/alunos. Esta organização e orientação permitem “aos professores, em conjunto com os seus alunos, colocar-se numa postura de investigação e reflexão perante o currículo” (Alonso, 2001, p. 12).

Por último, procedeu-se uma fase de avaliação dos resultados dos PCI, procedidos da descrição e análise desses mesmos resultados. A construção dos PCI, como fruto do labor da minha investigação, estruturaram a intervenção pedagógica e é este processo na sua globalidade que interessa investigar e não só a intervenção. As questões da gestão curricular são analisadas e não apenas a da motivação para a aprendizagem. Como tal, os PCI fazem parte dos resultados e vão ser apresentados num capítulo de apresentação de resultados. Com a descrição e análise dos resultados procura-se concluir o impacto do desenvolvimento do currículo com base na cultura local na aprendizagem e desenvolvimento integral dos grupos.

Através desta avaliação é possível refletir a prática e a teoria que sustentam as atividades, o que permite melhorar os processos e resultados, através da procura de soluções criativas, criteriosas e relevantes no processo de desenvolvimento e gestão curricular. O desenvolvimento do

currículo é, deste modo, “planificado e gerido de forma participada e negociada entre todos os participantes no projeto, através de processos de colaboração que os impliquem e responsabilizem, nas decisões e processos organizativos e de construção do conhecimento” (Alonso, 2001, p. 7), tornando as aprendizagens mais significativas e relevantes, pois partem dos interesses e conceções dos alunos.

3.3. Objetivos do projeto de investigação

Tal como já foi referido anteriormente, o principal propósito deste projeto de investigação, é descobrir e experimentar uma nova forma de desenvolvimento curricular através da cultura local. Pretende-se, portanto, clarificar de que forma a metodologia de Projeto Curricular Integrado permitiu ir à descoberta da cultura local na procura de uma educação de qualidade, através de experiências dinâmicas de aprendizagem cooperativas, socializadoras e integradas. Consequentemente, toda a pesquisa foi orientada pelas seguintes questões de investigação:

- De que forma o currículo escolar permite abordagens educativas e curriculares, motivadoras e inovadoras, sobre as raízes históricas, culturais e patrimoniais dos alunos?
- Como promover o conhecimento da riqueza cultural e patrimonial local através de processos de gestão curricular inovadora?
- De que forma o currículo escolar pode promover e ser promovido pela realidade cultural e local?

Destas questões de investigação emergem um conjunto de objetivos que visam:

- Reconhecer a cultura local como contexto para o desenvolvimento do currículo;
- Compreender o papel que a identidade/conhecimento cultural desempenha na aprendizagem e no currículo;
- Compreender como a construção de Projetos Curriculares Integrados pode contribuir para a promoção da cultura local como um elemento crucial de motivação para aprendizagem, bem como para a melhoria dos processos de desenvolvimento curricular;
- Inovar as práticas do desenvolvimento curricular;

Capítulo IV

Cultura Local e Projetos Curriculares

Integrados: contributos para a gestão flexível do currículo e a aprendizagem curricular



Introdução

Tenho vindo a referir a necessidade de construção e organização de um currículo baseado na cultura, que respeite os interesses, necessidades e capacidades dos alunos. Todavia, como é que nós, profissionais de educação, podemos colocar efetivamente em prática esse currículo? O PCI é uma ferramenta metodológica e de aprendizagem da construção do conhecimento, que encara o currículo sobre a perspetiva de projeto, sendo, por isso, flexível e integrado, envolvendo ativamente os alunos e profissionais de educação na investigação de temas e articulando as diferentes áreas curriculares. Deve ser construído *com* e *para* os alunos e é organizado em torno de atividades integradoras, globalizadoras, significativas e contextualizadas nas experiências destes.

Neste capítulo apresento os dois projetos desenvolvidos na prática pedagógica: “De Colher em Colher... Vamos Aprender e Crescer”, referente ao projeto desenvolvido no Pré-Escolar, e “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães”, referente ao projeto desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É importante referir que o desenho dos PCI são considerados resultados do processo de investigação, pois foram construídos no âmbito do plano de investigação e de acordo com os objetivos aí estabelecidos. Trata-se de uma ferramenta fundamental para conceber e estruturar a intervenção pedagógica. Neste caso em concreto, no sentido de entender os contributos da cultura local na estruturação e desenvolvimento do currículo e na motivação das crianças para a aprendizagem escolar. Em cada um dos projetos explico sucintamente o porquê deste projeto e deste tema no grupo em questão, os objetivos pretendidos, apresento e explico o desenho global do projeto e exponho os princípios educativos destes. No caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ainda apresento as competências transversais a todo o projeto. Por fim, evidencio os resultados obtidos com os projetos desenvolvidos. Para a apresentação destes resultados utilizou-se duas maneiras distintas, como estratégia de elucidar e evidenciar que os processos e resultados obtidos em termos de aprendizagens podem ser apreciados, quer seja pela perspetiva mais formal e “tradicional”, que é a leitura por áreas de conhecimento; ou por outra lógica, mais consentânea com a metodologia de trabalho utilizada, isto é, a construção, desenvolvimento e avaliação do PCI. Neste caso temos a evidência dos processos e dos resultados de acordo com as atividades integradoras, onde se torna possível discutir as aprendizagens realizadas de uma forma integrada e dentro do espírito que presidiu ao desenvolvimento do projeto.

4.1. “De Colher em Colher... Vamos Aprender e Crescer”

O projeto desenvolvido no contexto de Pré-Escolar intitulou-se “De Colher em Colher... Vamos Aprender e Crescer” e surgiu aquando da visualização de um teatro de fantoches (de colheres), “Canta... Canta... Condessinha... Condessa de Guimarães”, no Arquivo Municipal Alfredo Pimenta. No final do teatro de fantoches, as educadoras que o orientaram, desafiaram as crianças a fazerem os seus próprios fantoches. Neste momento as crianças mostraram-se motivadas e interessadas em aprender mais sobre este objeto do quotidiano, perguntando “como é que surgiram as colheres” e “para que é que servem as colheres além de comer”.

Ao ver o interesse das crianças por este objeto, e uma vez que a função cultural não estava a ser desenvolvida no contexto, pensei em trabalhá-lo através de um projeto, pois a cutelaria é muito presente e importante na cidade de Guimarães. Contudo, logo após esta ideia, o primeiro pensamento foi “mas o que é que vamos fazer com colheres?!”. Por isso, e antes de ir para a frente com este projeto, comecei a inteirar-me sobre tudo o que havia para saber acerca da cutelaria e mais especificamente sobre as colheres, pois um educador só pode aproveitar os momentos de aprendizagem se souber aprofundar e diversificar o que há para saber sobre o projeto a ser trabalho, bem como os conteúdos de cada área do saber. Dewey (1863/1938), citado por Hohmann e Weikart (2011, p. 226), explica que “o educador é responsável por um conhecimento dos indivíduos e por um conhecimento dos conteúdos-temas que permitirá a seleção de atividades”.

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 (ponto 2, p. 5573), que faz evidência dos perfis profissionais do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo, o educador

observa cada criança (...), com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e competências de que as crianças são portadoras e planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças.

Assim, para dar forma ao projeto, consultei primeiramente os interesses das crianças, pois de acordo com Solé (2002, p. 44) “partir do que o aluno sabe, desenvolvê-lo e conotá-lo positivamente, é um sinal de respeito pela sua contribuição, que, sem dúvida, aumenta a sua auto-estima”, e procurei conhecer as principais características desta idade.

4.1.1. Princípios educativos

Um PCI é orientado por princípios educativos que “requer uma reflexão cuidadosa sobre a natureza da sociedade e da cultura, do conhecimento, do aluno, dos processos educativos e dos contextos escolares, que sustente um modelo educacional elaborado a partir de concepções filosófico-antropológicas, sociológicas, ideológicas e científicas” (Alonso, 2004, p. 7).

Após um período de observação percebi que durante os projetos desenvolvidos na sala de aula as crianças nem sempre eram escutadas em todas as fases de construção do projeto. Conseqüentemente, para proporcionar uma maior participação das crianças e promover um papel ativo e construtivo (Alonso, 1996) no seu processo de ensino e aprendizagem, o projeto é orientado por seis princípios educativos que orientam as práticas e decisões a tomar na construção e desenvolvimento do PCI.

“Orientar a prática curricular numa perspectiva de projeto pressupõe uma concepção flexível e integrada do conhecimento escolar, envolvendo ativamente os alunos e professores na investigação de temas” (Alonso, 2001, p. 2), por isso, em todo o projeto, é imprescindível que as crianças tenham maior **autonomia**. Estas devem trabalhar e sugerir atividades que querem realizar e devem fazer parte das decisões a serem tomadas. Ter maior autonomia implica que as crianças tenham uma maior **responsabilização**. Isto é, devem ser responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, no cumprimento das tarefas planeadas e na avaliação destas, tendo assim uma maior **participação** no projeto, assumindo um papel participante e central.

Ao dar espaço para a troca de partilhas, saberes e opiniões, as crianças ganham um maior interesse pelas atividades, participando e **cooperando** ativamente. O trabalho em grupo, tanto a nível cognitivo como a nível sócio-afetivo, possibilita a troca de experiências e confrontação de ideias. As crianças devem ter momentos para criar e inventar, desenvolvendo assim a sua **criatividade**. Devem ter a liberdade total de pensamento e de realização, isto é, a liberdade para falar e concretizar, de forma a ser confrontada com os seus fracassos ou sucessos, permitindo-lhe desenvolver o seu espírito crítico e criativo.

Em coerência com as características psicopedagógicas das crianças e os princípios da aprendizagem significativa, as atividades integradoras a realizar devem integrar simultaneamente várias áreas do conhecimento, de modo a permitir às crianças desenvolver todas as suas capacidades, saberes e atitudes de uma forma integrada. Deste modo, o projeto é igualmente orientado pelo princípio da **globalização**.

4.1.2. Desenho global do projeto



Figura 2 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado “De colher em colher... Vamos aprender e crescer”, desenvolvido no contexto de Pré-Escolar.

No núcleo do desenho global do projeto encontramos uma rosa feita a partir de colheres de plástico, contornada com o título do projeto, pois, tal como uma planta, o projeto é algo que cresce, se desenvolve e se modifica ao longo do tempo. O projeto intitula-se “De Colher em Colher... Vamos

Aprender e Crescer” e como está explícito no título, tem como tema principal a descoberta de diferentes colheres. À sua volta encontram-se as três atividades integradoras desenvolvidas: “Que tipos de colheres existem?”, “O que podemos fazer com as colheres?” e “Para que servem as colheres?”.

Como imagem representativa da atividade integradora **“Que tipos de colheres existem?”** podemos observar uma montagem de imagens que nos mostram algumas das colheres trazidas pelas crianças e que foram exploradas na sala de aula. Simultaneamente, pela observação destas conseguimos perceber a variedade de tipos de colheres que existem, com diferentes tamanhos, formas e materiais.

Na atividade integradora **“O que podemos fazer com as colheres?”** temos como imagem representativa um marcador de livros produzido pelas crianças, através de uma colher de galão. Através das colheres podemos fazer variadas atividades lúdicas que possibilitam trabalhar o conhecimento de forma integrada e articulada.

Relativamente à atividade integradora **“Para que servem as colheres?”** observamos uma borboleta realizada a partir de uma colher de café, atividade sugerida pelas crianças. Tal como na atividade integradora anterior, aqui encontramos um produto elaborado pelas crianças durante o projeto. Através desta imagem compreendemos que as colheres servem para além da sua respetiva função, basta sermos criativos e abertos a propostas.

Nas margens do desenho global encontramos os princípios educativos, orientadores da prática educativa e das decisões tomadas na construção e desenvolvimento do PCI.

A concretização destas atividades integradoras realizou-se de maneira distinta da concretização normal dos PCI e, por isso mesmo, o desenho global destas é uma explicitação gráfica das atividades desenvolvidas e das aprendizagens realizadas pelas crianças. As atividades integradoras estão estruturadas em torno de questões geradoras que, como vamos ver adiante, englobam as curiosidades e interesses das crianças. Como estas curiosidades e interesses estão muito interligados, pois ao dar resposta a uma curiosidade estamos a responder simultaneamente a mais duas ou três, as atividades integradoras foram desenvolvidas concomitantemente. Estas desencadearam um percurso de atividades interligadas e articuladas, numa perspetiva globalizadora e investigativa, no sentido de procurar respostas adequadas às curiosidades das crianças, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa e onde o conhecimento trabalhado foi construído de forma integrada. A única diferença na concretização do PCI foi

exatamente esta, isto é, em vez das atividades integradoras darem lugar a novas atividades integradoras, onde em cada uma há um processo de planificação, investigação, desenvolvimento, reflexão e avaliação, estas foram concretizadas em simultâneo. Ainda assim, as atividades realizadas, que visavam dar resposta integrada às atividades integradoras, foram refletidas e avaliadas pontualmente, tanto pela educadora como pelas crianças, através do registo da atividade (ver Anexo A). Este registo era realizado em grupo e as crianças referiam o que pensavam sobre a atividade, incluindo as suas aprendizagens, possibilitando ao educador refletir sobre a ação, ao detetar os interesses e dificuldades das crianças, e melhorá-la ao prever e colocar em práticas ações de modo a ultrapassar essas dificuldades.

Contudo, está claro que é possível trabalhar com a metodologia de PCI com crianças do Pré-Escolar. Durante o projeto estas tiveram um papel eminentemente ativo, investigaram de modo a obterem respostas às suas curiosidades e interesses, contactaram com a realidade envolvente, fizeram escolhas e refletiram sobre estas, mobilizaram e colocaram em prática as suas aprendizagens, partilharam com os outros estas aprendizagens, bem como o desenvolvimento e resultados do projeto e, por fim, refletiram e avaliaram os processos utilizados.

4.1.3. Objetivos do projeto

Um projeto

que respeite os critérios de relevância, equilíbrio e continuidade, deve organizar-se de forma a promover o desenvolvimento contínuo e harmonioso de todas as crianças, nos quatro grandes domínios de desenvolvimento: cognitivo-intelectual, afetivo-emocional, sócio-relacional e psicomotor. (Alonso, 1996, p. 14)

Desta forma e com base nos princípios educativos, foram elaborados os seguintes objetivos:

- Promover o conhecimento da riqueza cultural e patrimonial da cidade de Guimarães;
- Descobrir a História local;
- Descobrir e valorizar a importância das empresas na economia local;
- Promover a interação das crianças com o meio;
- Favorecer a interligação com a comunidade e a família;
- Favorecer a interação com diferentes materiais;
- Promover a autonomia, a autoconfiança e o sentido de responsabilidade;
- Aprender a aprender;
- Despertar na criança a curiosidade, o espírito crítico, a criatividade e a construção do

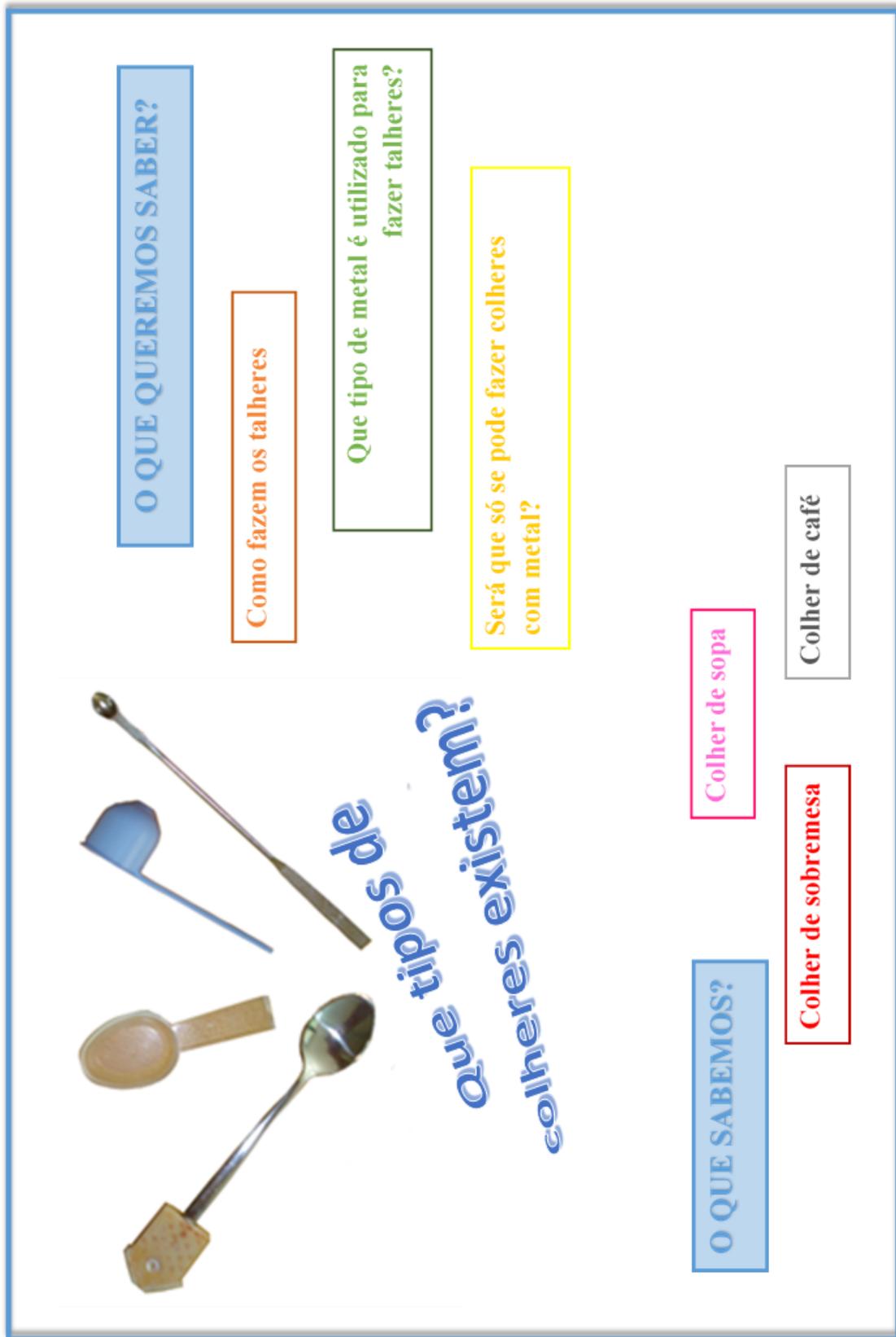
conhecimento/saberes;

- Proporcionar experiências educativas em todas as áreas do conhecimento;
- Estimular o desenvolvimento global da criança através de aprendizagens significativas;
- Promover uma educação para os valores;
- Implementar novas formas de trabalho no contexto pedagógico.

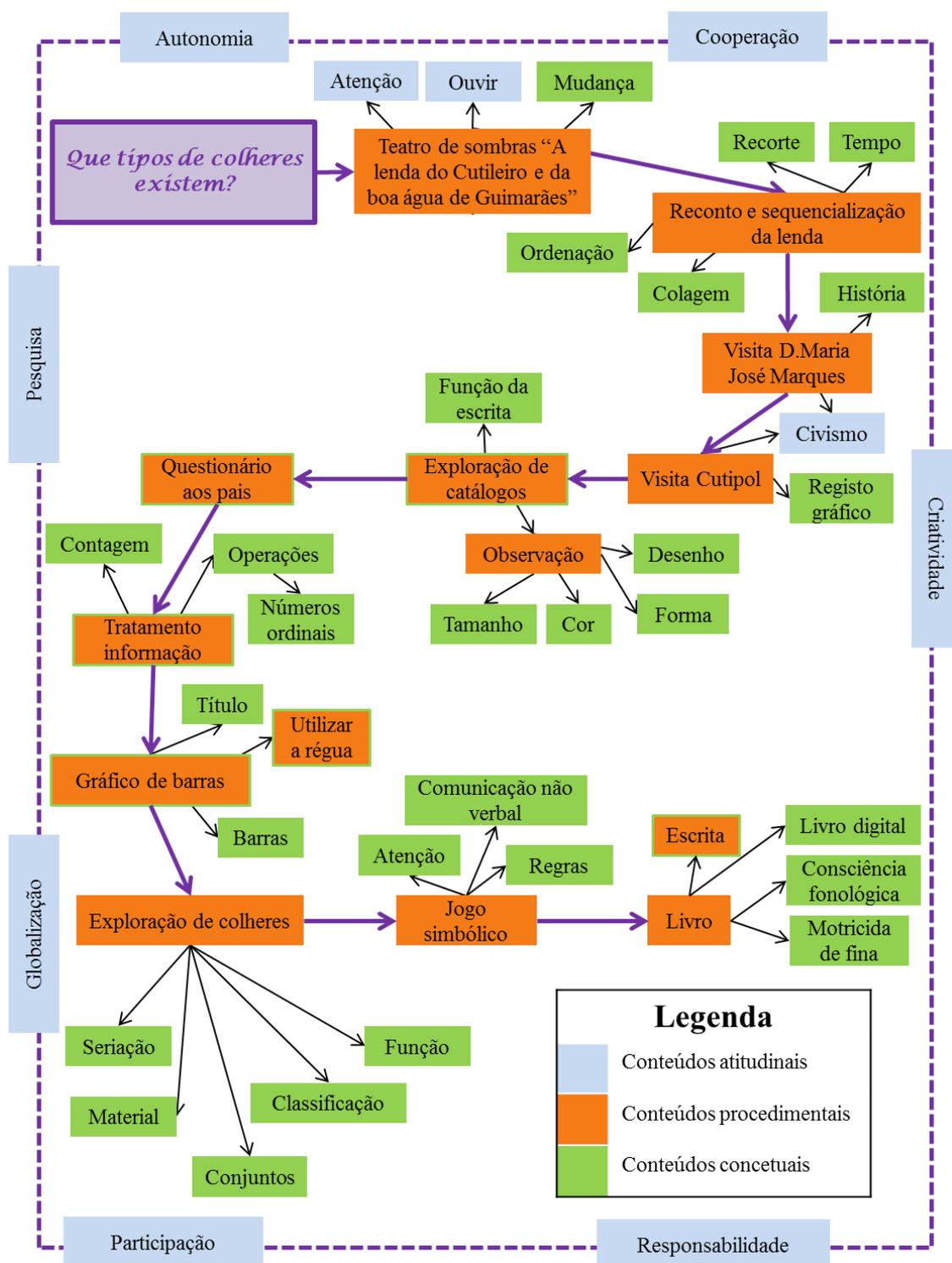
4.1.4. Atividade Integradora I – “Que tipos de colheres existem?”

Primeiramente foi diagnosticado as concepções prévias das crianças acerca das suas ideias a respeito do tipo de colheres que existem. Estas concepções serviram de guia para a planificação, organização e realização de atividades significativas, globalizadoras e contextualizadas nessas concepções. Como podemos observar no desenho global da atividade integradora (Esquema 1), as crianças apenas conheciam a existência de três tipos de colheres, a colher de sopa, a colher de sobremesa e a colher de café. O conhecimento destas colheres deve-se ao facto destas serem as colheres que as crianças mais contactam no seu quotidiano, seja na sua própria alimentação ou quando veem alguém a utilizá-las. No entanto, para além destas existem outras que as crianças já tiveram contacto, mas que não prestam a devida atenção, talvez por as colheres serem um objeto banal do quotidiano. Colher de servir, a concha e colher de galão são exemplos de colheres que as crianças já contactaram.

Quando questionadas sobre o que gostariam de saber acerca dos tipos de colheres, as curiosidades das crianças prendiam-se sobretudo à sua fabricação, abrangendo algumas das suas curiosidades aos talheres em geral. As crianças gostavam de descobrir como é que se fazem os talheres, isto é, queriam descobrir como é que os talheres são fabricados. A par desta descoberta as crianças queriam ficar a conhecer o tipo de metal utilizado na fabricação dos talheres e se só se pode fabricar colheres com metal. É curiosa esta questão da criança, pois em algum momento as crianças já contactaram com colheres fabricadas de outro material. Existem as colheres de pau e que as crianças já não se lembravam, pois o projeto surgiu aquando à visualização do teatro de fantoches com o recurso a colheres de pau. Existem ainda as colheres feitas de plástico que são muito comuns nos remédios para crianças. Ainda assim, esta questão tem a sua pertinência, pois além destes materiais existem outros e que as crianças mereciam descobrir. O mapa de conteúdos da atividade integradora (Esquema 2) revela a organização do conhecimento (atitudes, procedimentos e conceitos) e o desenvolvimento de competências numa perspetiva integradora, através das atividades desenvolvidas que possibilitaram dar resposta às curiosidades das crianças.



Esquema 1 – Desenho global da Atividade Integradora “Que tipos de colheres existem?”



Esquema 2 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Que tipos de colheres existem?”.

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem (ME/DEB, 1997). Por conseguinte, as crianças visualizaram um **teatro de sombras** da lenda do “Cutileiro e da Boa Água de Guimarães” e realizaram o **reconto e**

sequencialização da mesma lenda. A capacidade de sequencializar é fundamental para a compreensão histórica, do tempo e do espaço (Freitas, Solé & Pereira, 2010). As crianças tiveram de recortar, ordenar e colar um conjunto de imagens representativas da lenda. No final da colagem, recontaram-na através das imagens e a educadora ia escrevendo as suas falas. Deste modo, as crianças visualizaram a escrita, o que as ajudou a perceber que a escrita traduz aquilo que dizemos ou pensamos e que se pode escrever em diferentes locais da folha, mas sempre da esquerda para a direita.

“Durante o período da Educação Pré-Escolar é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso”. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 37). As crianças receberam na sala de aula a **visita da D. Maria José Marques** que explicou o porquê de ser em Guimarães que se situam a maioria das cutelarias portuguesas e contou histórias que existem sobre o surgimento dos talheres. Esta ainda levou alguns **catálogos** de talheres que as crianças puderam explorar e dar resposta às suas curiosidades. Observar, interagir e explorar são vias complementares importantes para a apropriação da funcionalidade da escrita (Mata, 2008). De modo a possibilitar às crianças realizarem novas aprendizagens e consolidar as já efetuadas, as crianças realizaram igualmente uma visita a uma cutelaria, **“Cutipol”**, que lhes permitiu conhecer todos os processos na fabricação de talheres e aprender que “para fabricar os talheres usa-se aço inoxidável”. Este tipo de atividades são importantes, pois as crianças devem ter oportunidades de observar e verificar aquilo que estão a aprender. Mais importante do que ouvir, a criança também deve ver/observar daquilo que se falou, tornando assim a aprendizagem e a descoberta mais significativa.

A análise de dados é uma área da Matemática com grande importância, uma vez que tem uma forte ligação com o quotidiano, proporcionando ocasiões muito ricas no desenvolvimento numérico (Castro & Rodrigues, 2008). Sempre que possível, a recolha, organização e tratamento dos dados devem ser feitas pelas crianças (Vasconcelos, 2012). Assim, estas ficaram responsáveis por **questionar** os pais acerca dos seus conhecimentos sobre as colheres, mais especificamente o nome das que conheciam. Em seguida, **trataram a informação** recolhida. Cada criança ficou responsável por uma colher e sempre que a educadora dizia o nome dessa mesma colher, a criança tinha de apontar numa folha, de modo a facilitar a contagem. Em seguida, as crianças construíram um **gráfico de barras** em conjunto e utilizando a régua. “Após a construção do gráfico (...) deve, sempre, haver um momento em que se discute o que este nos sugere” (Castro &

Rodrigues, 2008, p.72). Por conseguinte, as crianças ainda puderam explorar o gráfico, observando e referindo qual a colher que os pais mais conheciam, qual a colher que menos conheciam, quantos conheciam determinada colher, etc. Esta atividade também proporcionou às crianças a aprendizagem de novas colheres.

Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia (ME/DEB, 1997). A **exploração de diferentes colheres** de diferentes maneiras permitiu à criança ficar a conhecer várias colheres, os seus nomes, de quantos materiais podem ser feitas (aço, plástico, silicone e madeira) e que estas podem ser distintas no tamanho, no material, na forma, na função e na decoração. Nestas explorações, as crianças trabalharam a realização de conjuntos, desenvolvendo assim a capacidade de classificação e de seriação. Oportunidades fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número como correspondendo a uma série ou a uma hierarquia (ME/DEB, 1997).

No Pré-Escolar o educador deve promover atividades que ofereçam às crianças diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo-lhe recrear “experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (ME/DEB, 1997, p. 60). Por conseguinte, as crianças realizaram um **jogo simbólico** recorrendo a uma colher. Neste jogo as crianças tinham de dramatizar uma ação onde davam uma função completamente diferente à colher: microfone, telefone, alavanca, etc., em que os colegas tinham de adivinhar a função dada à colher.

Por sugestão das crianças, estas elaboraram um **livro** onde registaram algumas das atividades desenvolvidas no projeto. Para a sua elaboração, estas selecionaram as atividades que queriam ver registadas e procederam à sua escrita e ilustração. Atividades deste género permite que

a criança tenha uma maior compreensão da estrutura física da linguagem, leva-a a perceber que as palavras impressas transmitem uma determinada mensagem e, da mesma forma, auxilia a criança a perceber a diferença que existe entre a linguagem oral e a linguagem escrita. (Tinoco, 2001, p. 86)

Posteriormente, este livro foi digitalizado e recorrendo a uma ferramenta informática⁹ foi recriado em formato digital. “A investigação indica que a aplicação dos computadores na educação

⁹ FlipBook

pode reforçar as interações sociais, as atitudes face à aprendizagem, a motivação intrínseca e a competência percebida” (Douglas & Bonnie, 2010, p. 597).

4.1.5. Atividade Integradora II – “O que podemos fazer com as colheres?”

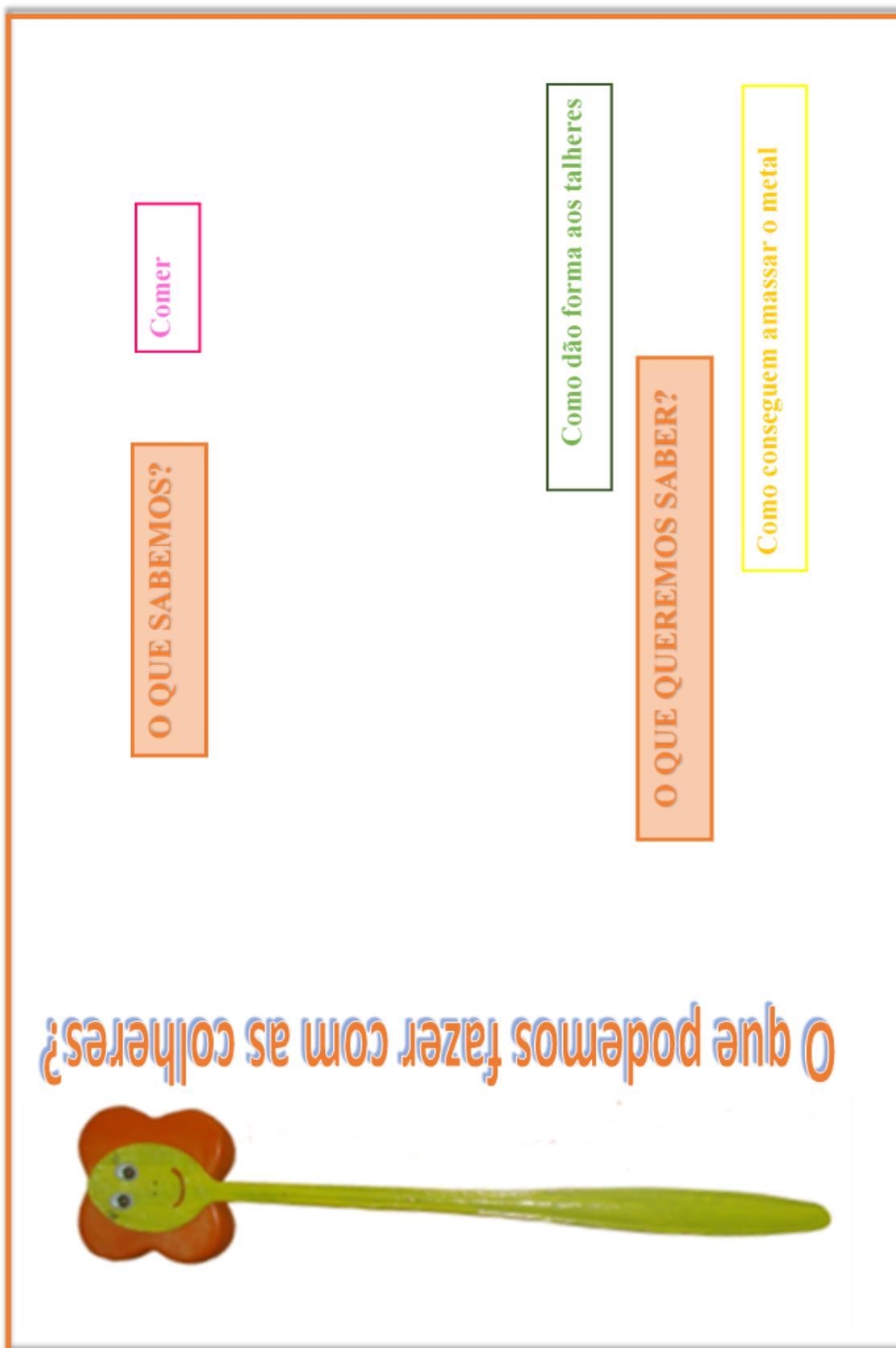
Para ampliar e modificar as concepções das crianças, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa, as crianças referiram as suas ideias acerca do que podemos fazer com as colheres (Esquema 3). Neste momento, as crianças só se lembraram que com as colheres podemos comer. Resposta igualmente interessante, já que no desenho global da atividade anterior as crianças referiram que as colheres servem para “mexer”. O educador podia chamar a atenção da criança para esta correspondência, já que se as colheres servem para mexer é natural que as utilizemos para mexer. No entanto, optou-se por deixar serem as crianças a darem-se conta deste pormenor e conseguirem exprimir esta ideia.

Quando questionadas sobre aquilo que gostariam de aprender, as crianças focaram-se novamente na fabricação dos talheres, mais especificamente de como se dá forma aos talheres e como se consegue amassar o metal. Provavelmente, estas poucas curiosidades refletem-se na crença de que não haveria mais por descobrir acerca do que podemos fazer com as colheres. Ainda assim, ao descobrirem como se dá forma os talheres, inevitavelmente as crianças descobriram outras utilidades destes e consequentemente das colheres, já que as colheres têm moldes específicos consoante as suas funções.

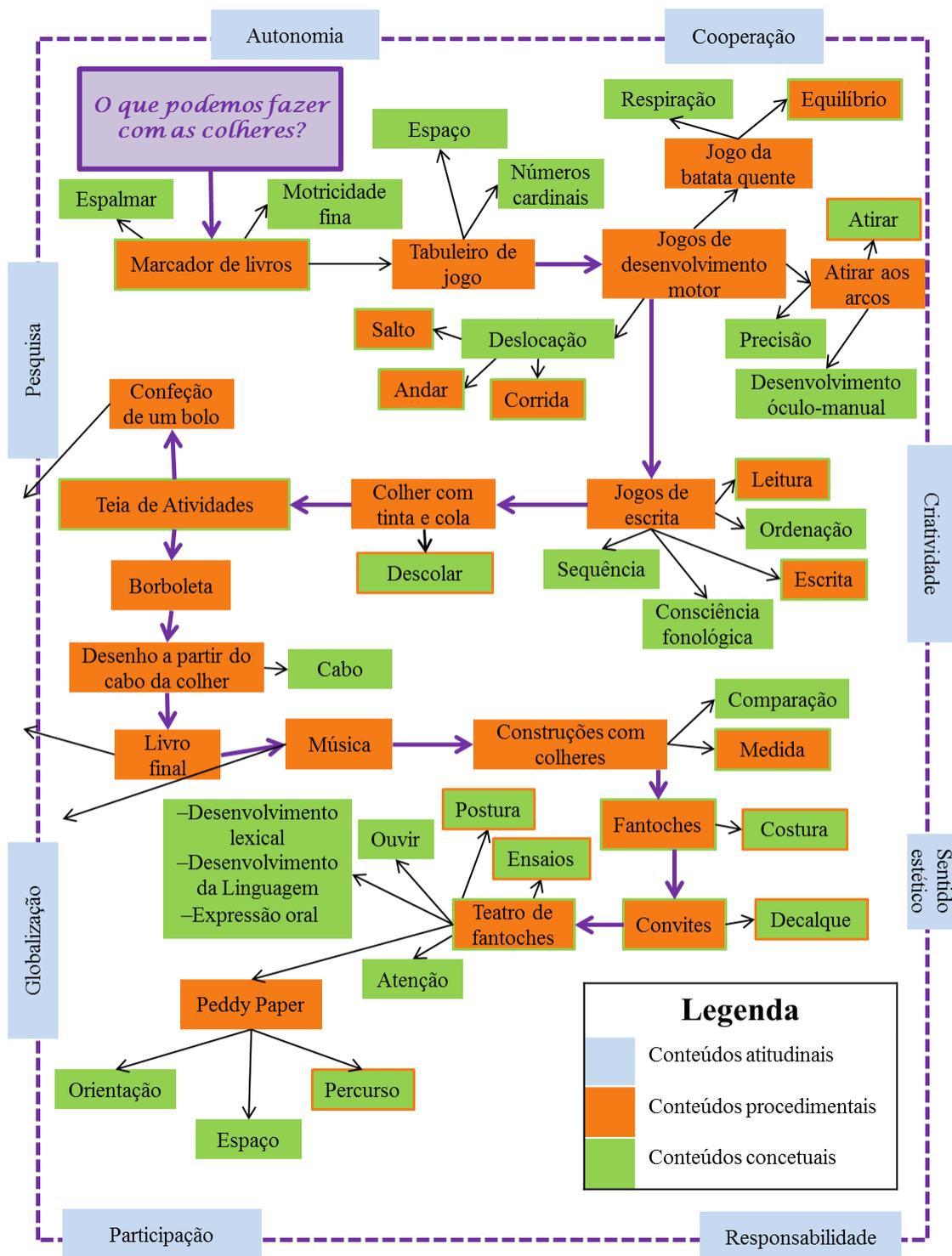
O mapa de conteúdos desta atividade integradora (Esquema 4) apresenta as atividades desenvolvidas e as aprendizagens realizadas, que possibilitaram ampliar os seus conhecimentos de modo articulado e integrado. Tal como já foi referido, as três atividades integradoras foram trabalhadas em simultâneo. Consequentemente, neste mapa de conteúdos encontramos setas que saem do esquema, significando que essa atividade encontra-se explicada noutra mapa de conteúdos.

Quero ainda apenas referir que em todas as teias de conteúdos, alguns conteúdos não foram colocados pela sua evidência. Por exemplo, na atividade de construção de fantoches, penso que está implícito que as crianças tiveram de recortar, pintar, desenhar, colar, colaborar com os colegas, dar opiniões, etc. Do mesmo modo, ao longo de todo o projeto, constantemente existia diálogo, pelo que as crianças desenvolveram a sua capacidade de expressão oral, a linguagem e

o léxico.



Esquema 3 – Desenho global da Atividade Integradora “O que podemos fazer com as colheres?”



Esquema 4 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “O que podemos fazer com as colheres?”.

Como forma de conciliar as festividades com o projeto, evitando assim a quebra e o desfasamento deste, as crianças contruíram um **marcador de livros** a partir de uma colher de galão para oferecer à mãe, no dia da mãe. Nesta atividade, as colheres tiveram previamente de ser

espalmadas para que as crianças pudessem pintar e decorar livremente. Estas tinham diversos materiais ao seu dispor: tecidos, papel de feltro, cordel, pasta de modelar, tintas, cola, papéis, olhos de plástico, marcadores, etc. As experiências sensoriais e manipulativas necessitam de experimentação física de materiais diversificados para a atribuição de significados expressivos (Godinho & Brito, 2010).

As crianças inventaram e construíram um **tabuleiro** de jogo onde utilizaram as conchas das colheres como pins do jogo. Para a concretização desta tarefa as crianças pintaram as casas do tabuleiro através da invenção e continuação de um padrão e escreveram os números nas casas, o que possibilita a que estes comecem a compreender a ordem numérica e os diferentes significados e utilização dos números e a forma como estão interligados (Castro & Rodrigues, 2008).

“O desenvolvimento motor e perceptual das crianças não deve ser deixado ao acaso. As crianças seguem uma progressão desenvolvimental na aquisição das suas competências motoras que não é muito diferente das progressões desenvolvimentais encontradas no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo” (Gallahue, 2010, p. 49). Conciliar o jogo com o desenvolvimento motor é cada vez mais uma opção do educador, já que este possibilita motivações importantes para as aprendizagens das crianças (Palma, 2008). As crianças realizaram vários **jogos de desenvolvimento motor** que permitiram dar respostas às suas curiosidades, já que descobriram novas colheres e outras utilidades que lhes podemos dar, trabalhar a sua motricidade fina e global e explorar diferentes espaços – pavilhão gimnodesportivo e espaços exteriores – já que estes são “igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (ME/DEB, 1997, p. 39).

As crianças contruíram ainda um outro jogo, um **jogo de escrita**. O jogo consistia em escolher um cartão que tem uma palavra e uma imagem que a caracteriza. Posteriormente, as crianças tinham de procurar as colheres com as letras que lhes permitissem escrever essa palavra. Por exemplo, na palavra ilha, as crianças tinham de procurar quatro colheres, a que tem a letra “i” escrita, a que tem a letra “l”, a que tem a letra “h” e a que tem a letra “a”.

A utilização de Letras Móveis e dos Jogos de Palavras pode fazer parte do quotidiano de uma sala de aula. Este tipo de atividades leva ao reconhecimento das letras do alfabeto, ajuda a relacionar som e grafia, contribui para a perceção de como se combinam letras para formar palavras e favorece a reflexão sobre a escrita. (Goulão, 2006, p.101)

Ademais, o jogo ajuda as crianças a desenvolverem a consciência fonológica e o seu

processo de apropriação da escrita – diferenciação de códigos, orientação da escrita, conhecimento de letras.

As crianças construíram uma **colher** a partir da mistura de tinta e cola branca. Pintaram uma colher de aço com esta mistura e ao decolar formaram uma réplica dessa mesma colher. Desenharam uma **borboleta** igualmente a partir de uma colher. A colher é o corpo e cabeça da borboleta e as crianças desenhavam e pintavam o resto do corpo. Com as colheres de café plásticas as crianças realizaram **construções**. Construíram casas em 2D e 3D em que tiveram de comparar e realizar medidas. Realizaram **desenhos a partir do cabo de uma colher**. Para isso, as crianças pintavam a folha com lápis de cera e o cabo da colher substituiu o lápis. Nestas atividades e em todas as outras, as crianças contactaram com uma diversidade de materiais que lhes permitiram outras formas de expressão e uma liberdade de realização (ME/DEB, 1997).

Durante o projeto foi perguntado às crianças que atividades gostariam de fazer, de modo a possibilitar a que as aprendizagens fizessem sentido para a criança e onde esta reconhecesse o propósito da tarefa, pois se a criança “não sabe o propósito de uma tarefa, e não poder relacionar esse propósito com a compreensão de que o trabalho envolve e as suas próprias necessidades, dificilmente será capaz de realizar o que é um estudo profundo” (Solé, 2006, p. 30). Assim, juntamente com o educador, as crianças davam sugestões de atividades que poderiam ser realizadas durante o projeto. Essas atividades foram escritas numa **“teia de atividades”** que estava afixada na sala, de modo a que as crianças compreendessem que as suas ideias e contributos eram valorizados.

As crianças construíram **fantoques** de colheres de pau onde tiveram de realizar todas as etapas para a sua construção. Por sugestão de uma criança, estes fantoches foram utilizados na apresentação do projeto às restantes salas, através de um **teatro de fantoches** (ver Anexo B). A “utilização de fantoches, de vários tipos e formas, facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias” (ME/DEB, 1997, p. 60).

Ao longo de toda a prática e de desenvolvimento do projeto, este foi avaliado através de processos de observação e reflexão e mesmo através das comunicações com as crianças, permitindo, assim, uma (re)orientação da prática educativa com a proposta de atividades significativas, onde as crianças puderam desenvolver todas as suas capacidades e saberes de uma forma interligada. Por conseguinte, no final do projeto foi realizado um **Peddy Paper**, de forma a

ser possível observar e registrar as aprendizagens que as crianças efetuaram durante o projeto.

4.1.6. Atividade Integradora III – “Para que servem as colheres?”

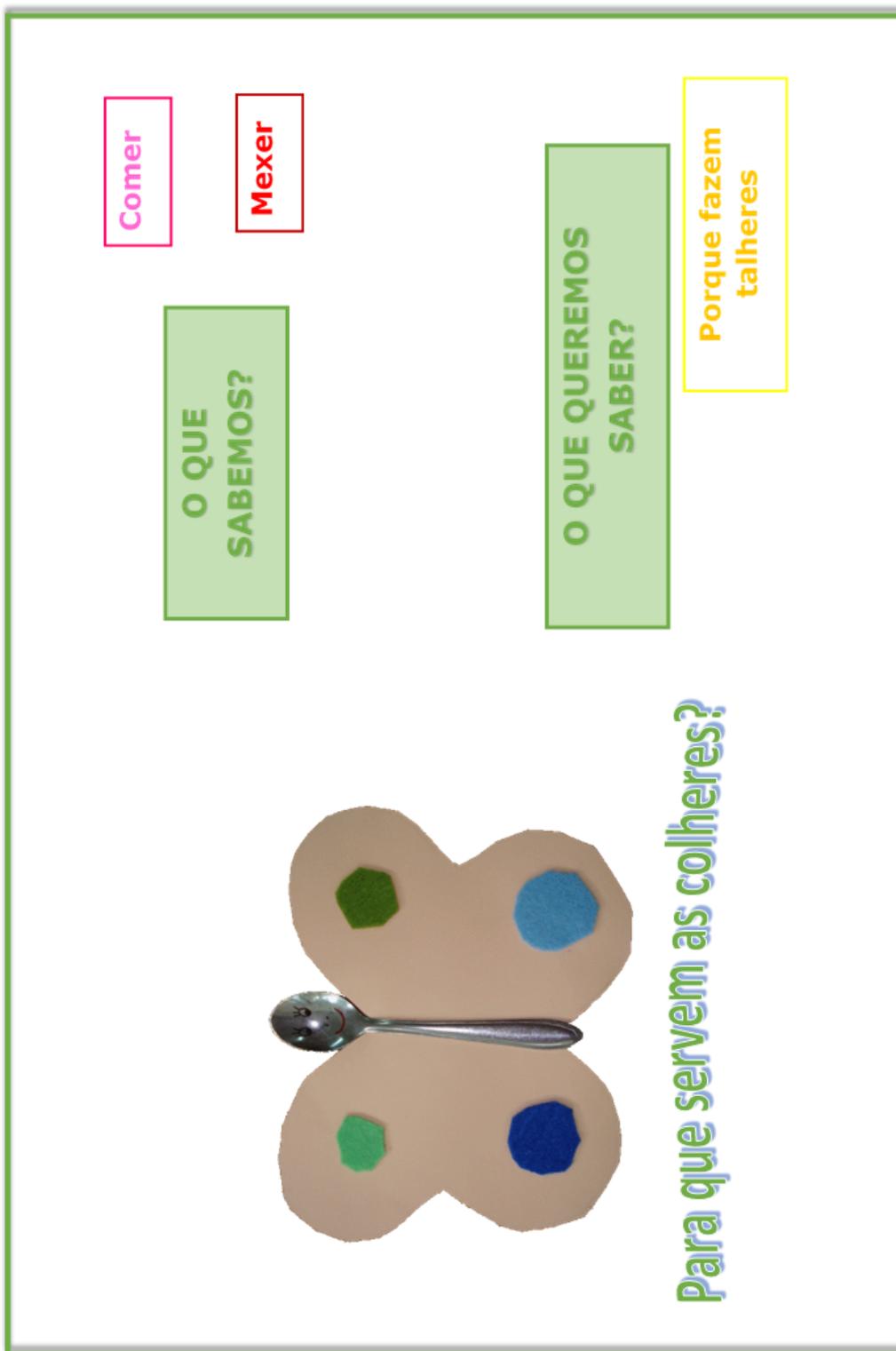
De modo a que as crianças possam encontrar sentido e relevância naquilo que aprendem, as atividades desenvolvidas foram contextualizadas nas suas experiências e concepções prévias. O desenho global da atividade integradora (Esquema 5) mostra as experiências e conhecimentos das crianças acerca da utilidade das colheres.

Parece evidente, ou sem sentido, esta última questão geradora. Diariamente utilizamos colheres, pelo que a maioria das pessoas e as crianças especificamente, só se recordam que as colheres servem para mexer e comer. Talvez por serem as ações que mais realizamos com o recurso das colheres. No entanto, existem colheres específicas com funções determinadas e que têm outras utilidades além de comer e mexer. Existem colheres de medida que servem para medir líquidos e sólidos, as colheres servem para tomar os remédios, para servir a comida, entre outros. Assim, de um modo geral as crianças apenas queriam descobrir porque é que se fazem talheres. Ao conseguirem a resposta a esta curiosidade, as crianças compreenderam que as colheres servem mais para além dos simples atos de comer e mexer.

O mapa de conteúdos desta atividade integradora (Esquema 6) revela as atividades desenvolvidas que permitiram às crianças realizar aprendizagens da temática, ao conhecer outras utilidades das colheres, ao mesmo tempo que trabalhavam e aprendiam conteúdos do currículo nacional.

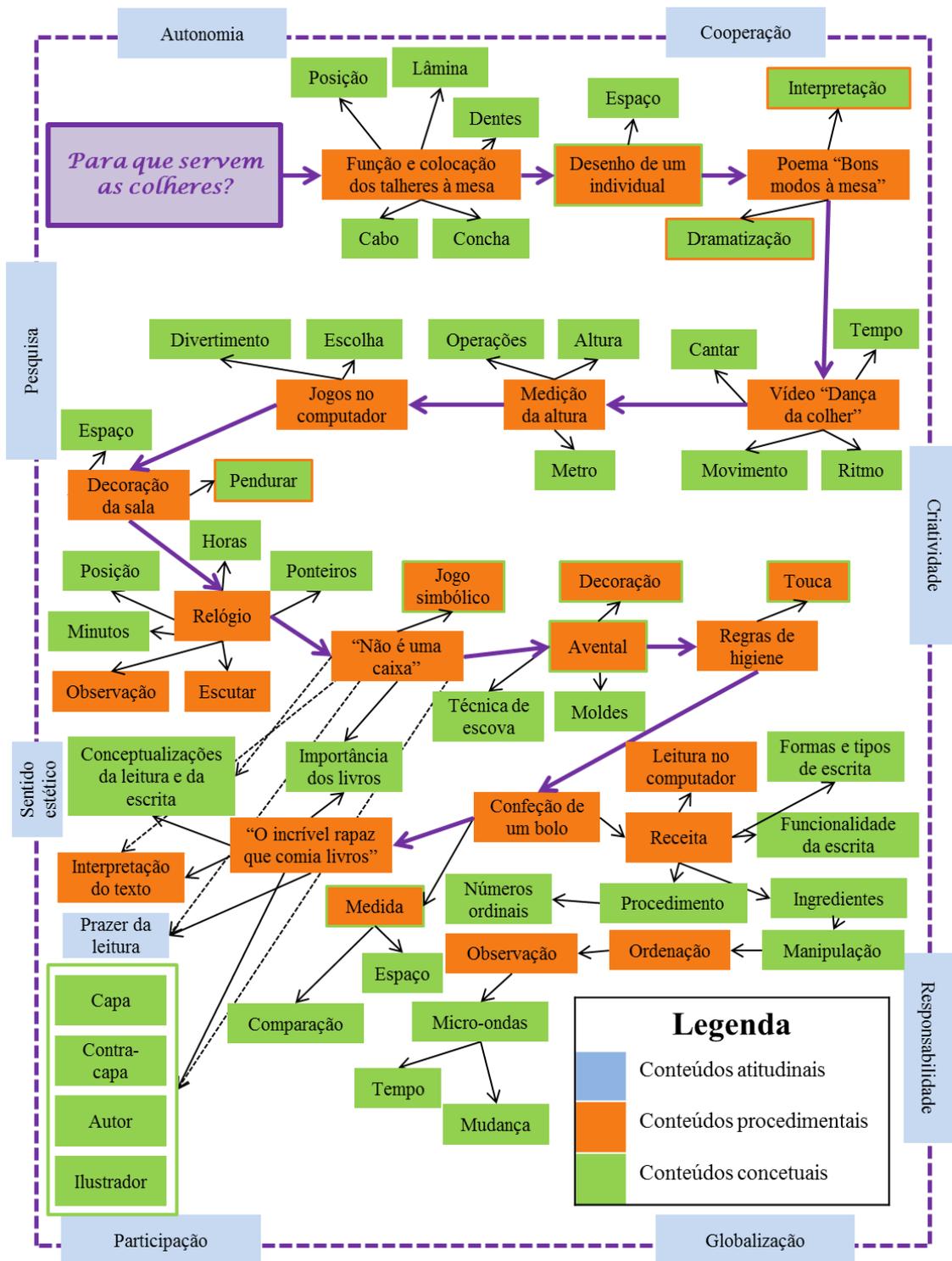
A Educação Pré-Escolar deve favorecer a formação da criança tendo em vista a sua autonomia e independência (ME/DEB, 1997). Assim, as crianças devem dominar determinados saber-fazer e, por isso mesmo, estas tiveram a oportunidade de aprender a pôr a mesa, identificar as diferentes partes constituintes de cada talher e de explorar a sua **função, colocação e posição à mesa**. Estas aprenderam a colocar corretamente o copo, o guardanapo e os talheres na sua posição tendo como referência o prato. No final, cada criança recebeu um **individual** com um prato impresso e tiveram de desenhar os restantes elementos na sua correta posição, tendo em atenção que no caso da faca a lâmina deve estar voltada para dentro. Nesta atividade ainda foi discutido os comportamentos a ter à mesa e as regras de higiene que devemos ter antes, durante e após as refeições, complementando com a interpretação e dramatização do poema de José Jorge Letria

“Bons modos à mesa”¹⁰.



Esquema 5 – Desenho global da Atividade Integradora “Para que servem as colheres?”

¹⁰ Letria, J. J. (2006). *Porta-te bem!* Porto: Ambar.



Esquema 6 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Para que servem as colheres?”.

O desenvolvimento de competências musicais pode trazer benefícios que são extensivos a outras categorias da competência pessoal e social. Ao desenvolverem as capacidades de execução, audição e apreciação musical (...) as crianças podem estar simultaneamente a desenvolver ou a reforçar o seu desenvolvimento cognitivo, físico e social. (Peery, 2010, p. 461)

Com recurso ao computador as crianças visualizaram o vídeo: “Dança da Colher”¹¹ apresentada pelo Grupo Heimatland. Estas imitaram os gestos do grupo ao som do ritmo da música que estavam a tocar e posteriormente tocaram com as colheres o ritmo de uma música escolhida por eles, ao mesmo tempo que a cantavam, trabalhando, deste modo, o ritmo, o movimento e o tempo.

Segundo Mendes e Delgado (2008) existem três etapas que estão relacionadas com o desenvolvimento do sentido (conceito) de medida. A primeira diz respeito às ações de comparar e ordenar; a segunda à utilização de uma unidade de medida, natural ou padronizada; a terceira refere-se à utilização de um instrumento de medida. Por conseguinte, de forma a desenvolver nas crianças o conceito de medida, estas realizaram uma atividade de **medição da sua altura**. Compararam o tamanho de diferentes colheres e procederam à medição da sua altura utilizando essas mesmas colheres e posteriormente o metro. Estas medições foram registadas numa tabela que foi explorada, verificando-se que quanto maior fosse o tamanho da colher menos eram necessárias para registar a sua altura.

“A utilização dos meios informáticos, a partir da Educação Pré-Escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático” (ME/DEB, 1997, p. 72) Desta forma, e também para inovar e rentabilizar os recursos da sala, foram colocadas no ambiente de trabalho do computador três ícones que davam acesso a diferentes **jogos de colheres na Internet**¹². Após uma primeira explicação sobre o funcionamento destes jogos as crianças tornaram-se autónomas e independentes o suficiente para porem os jogos a funcionar sem ser preciso a ajuda do adulto.

As OCEPE (1997, p. 55) acentuam “a importância de que o ambiente educativo da sala e da instituição (...) corresponda a critérios estéticos que favoreçam a educação do gosto”. Assim, a **decoreção da sala** sofreu algumas alterações. Uma vez que era impossível fazer um móbil com as colheres, à medida que as íamos explorando estas eram penduradas nos tubos de aquecimento da sala. Eram as crianças quem davam a sugestão de onde e como as pendurar, o que possibilitou que estas desenvolvessem o seu sentido de estética.

¹¹ <http://www.youtube.com/watch?v=ksqKrqMzB-g>

¹² <http://www.fupa.com/play/Puzzles-free-games/hidden-spoon.html>

<http://profissoes.colorir.com/cozinheiros/colher.html>

<http://www.fupa.com/play/BoardGame-free-games/japanese-jello.html>

Segundo Ponte e Serrazina (2002, p.200) “a capacidade de medir o tempo não se desenvolve até que a criança perceba que os acontecimentos são separados por intervalos de tempo”. Estas já utilizavam conceitos como ontem, hoje e amanhã, já se apercebiam da existência de intervalos de tempo, e compreendiam a natureza cíclica e sequencial de eventos. Assim, foi explorado um **relógio** que tem uma particularidade, os seus ponteiros são talheres. Nesta exploração as crianças trabalharam conceitos como horas, minutos e ponteiros, percebendo que o “ponteiro maior é o das horas e o menor o dos minutos”. “Os nossos conceitos ganham em amplitude e em profundidade à medida que aumenta o número de experiências envolvendo esses conceitos” (Barros & Palhares, 1997, p. 91).

A integração da leitura no dia-a-dia do jardim-de-infância promove a compreensão do valor da mesma (Mata, 2008) e “tem um impacto positivo na compreensão oral e escrita dos alunos e na acumulação de vocabulário novo” (ONL, 2003; Sénécha, 2005, citado por Araújo em Azevedo, 2007). Na leitura e interpretação de dois livros, “**Não é uma caixa**” de Antoinette Portis e “**O incrível rapaz que comia livros**” de Oliver Jeffers, as crianças desenvolveram estratégias de competência da leitura ao prever o assunto do texto e acontecimentos durante a leitura, e quando compararam as suas ideias com os finais da história. Estas contactaram com diferentes tipos de textos, reconhecendo a funcionalidade da escrita.

As crianças devem envolver-se em experiências que lhes permitam compreender atributos mensuráveis dos objetos e as unidades, sistemas e processos de medida (NTCM, 2000). Na **confeção de um bolo**, em que a unidade de medida eram as colheres, estas contactaram com uma receita e consequentemente com um outro tipo de texto, realizaram medidas e contagens, ordenaram e manipularam os ingredientes e observaram as transformações que iam ocorrendo no bolo enquanto estava no micro-ondas. Nesta atividade ainda foram discutidas **regras de higiene** que devemos ter quando vamos para a cozinha.

Na **decoreção de um avental** as crianças exploraram e descobriram diferentes possibilidades na utilização de materiais. Utilizando a técnica de escova estas pintaram várias colheres nos seus aventais de diferentes tamanhos e modelos, recorrendo a um molde, estimulando o desenvolvimento sensorial, a destreza manual e o controlo psicomotor (Godinho & Brito, 2010).

4.1.7. Aprendizagens por áreas de conteúdo

a) Área de formação pessoal e social

O desenvolvimento deste projeto proporcionou uma abertura à comunidade, quer através de atividades de comunicação escola-comunidade (visita de pessoas ligada à cutelaria) (Figura 3), quer através de atividades de imersão na comunidade (visita a uma cutelaria) (Figura 4), possibilitando a participação no projeto de outros agentes (pais, Câmara Municipal de Guimarães, empresas como a “Cutipol” e a “HERDMAR”) que com agrado e entusiasmo aceitaram fazer parte deste projeto. Neste processo pessoal e social, as crianças atribuíram valores a comportamentos e atitudes, suas e de outros, e aprenderam progressivamente a saberem usar comportamentos adequados em diferentes contextos.



Figura 3 e 4 – Visita de pessoas da Cutelaria “Herdmar”. Visita à Cutelaria “Cutipol”.

A comunicação é vital para um melhor domínio da linguagem oral e requer oportunidades comunicativas e a existência de razões que levem à necessidade e ao desejo de comunicar (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Constantemente as crianças eram encorajadas e estimuladas a participarem, contribuindo assim para o seu bem-estar, autoestima e autoconfiança, proporcionando a curiosidade e o desejo de aprender. Estas eram consultadas sobre todos os processos de desenvolvimento do projeto – que atividades realizar, como as pôr em prática, que materiais utilizar, etc. – o que possibilitou que as crianças fizessem escolhas, tomassem decisões e cooperassem em projetos comuns. Consequentemente, as crianças aprenderam as normas e valores culturais da comunidade a que pertencem e a respeitar as suas regras de convivência social, tornaram-se mais autónomas e independentes, responsáveis, capazes de cumprir as regras e a terminar os planos e tarefas traçadas. Tudo isto promoveu atitudes de tolerância, solidariedade,

colaboração, partilha, cooperação, ajuda e respeito pelo outro, bem como a aquisição do saber-fazer, indispensável à independência da criança.

b) Área de expressão e comunicação

b1) Domínio da expressão motora

Ao entrar para a Educação Pré-Escolar as crianças já possuem algumas aquisições motoras básicas. Tendo em conta o seu desenvolvimento motor, “a Educação Pré-Escolar deve proporcionar ocasiões de exercício de motricidade global e também de motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (ME/DEB, 1997). Este projeto proporcionou ocasiões de exercício global e de motricidade fina, em que as crianças puderam trabalhar o seu desenvolvimento físico e motor. Todos os jogos de movimento desenvolvidos (Figura 5 e 6), bem como as propostas de expressão plástica promoveram situações de controlo motor e de socialização, por forma a que as crianças aprendessem a utilizar e a dominar melhor o seu corpo, tomando consciência das suas potencialidades.



Figura 5 e 6 – Criança a transportar uma batata com a boca, utilizando uma colher. Jogo de coordenação óculo-manual com colheres.

As crianças descobriram as suas possibilidades e potencialidades motoras, sensitivas e expressivas, ao aprender a controlar a sua postura e o equilíbrio estático e dinâmico. Para isso, as crianças aprenderam a mover-se de acordo com instruções, transportando ou não objetos, e a manipular objetos e situações, possibilitando-lhes a ter consciência da sua ação intencional.

b2) Domínio da expressão dramática

“Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (ME/DEB, 1997, p. 59). Constantemente as crianças tinham oportunidade de exercitar jogos simbólicos e dramáticos utilizando recursos da sala e outros construídos por si, o que lhes permitiu diferentes possibilidades de “fazer de conta” e de recriar experiências de vida quotidiana. Muitas vezes, quando era apresentada uma nova colher, as crianças diziam e mostravam o que pensavam sobre esta, nomeadamente quanto à sua função. Por exemplo, quando foi apresentado a colher de bebé, as crianças não compreenderam porque é que era necessário haver uma colher específica para estes e porque é que a colher tinha a concha diferente. Quando pedido às crianças que mostrassem como pensavam que se utilizava aquela colher, uma criança pegou num boneco da sala, sentou-o no seu colo e utilizou a colher corretamente, afirmando que “tem a concha torta que é para o bebé, quando está a aprender a comer, não se sujar”.

Progressivamente as crianças aprenderam a utilizar o corpo para comunicar e se expressar de forma espontânea e criativa. Do mesmo modo, as crianças aprenderam a utilizar outros suportes para se expressarem e comunicarem. Utilizando os fantoches construídos por si, e aproveitando a ideia de uma criança, o projeto foi apresentado às outras salas através de um teatro de fantoches (Figuras 7 e 8). Nos ensaios ouvia-se constantemente as sugestões e conselhos das crianças: “podias por o teu fantoche daquele lado”; “tens de mexer o teu fantoche para eles saberem que és tu quem está a falar”.



Figuras 7 e 8 – Apresentação do projeto às restantes salas.

b3) Domínio da expressão plástica

A área de expressão é “espaço de aprendizagens concretas e específicas, que o educador deve procurar implementar com o respeito e seriedade que qualquer área do saber deve merecer” (Godinho & Brito, 2010, p. 15). Em todo o projeto as crianças tinham à sua disposição diferentes materiais que podiam utilizar quando e como quisessem. Estas tiveram oportunidade de capacitar-se a trabalhar com diversos materiais (Figura 9, 10 e 11) e de diferentes texturas, tecidos, vários tipos de papel, linhas, madeira, aço, plástico, etc., que foram meios de alargar a sua experiência e de desenvolver a sua criatividade e expressão, paralelamente ao desenvolvimento motor.



Figura 9 - Marcadores de livros a partir de uma colher de galão.



Figuras 10 e 11 – Desenho de uma borboleta a partir de uma colher de sopa. Tabuleiro de jogo em madeira.

De forma individual ou em grupo, as crianças desenvolveram a sua destreza manipulativa: desenharam, pintaram, recortaram, colaram e utilizaram diferentes técnicas de pintura. Atividades que surgiram da sua iniciativa, mas também do educador, ao pedir que recriassem e

transformassem momentos ou objetos ao dar-lhes uma nova utilidade e funcionalidade.

Fazer o registo gráfico da visita à fábrica de cutelaria, sobre o que foi mais significativo ou dar uma outra função à colher recorrendo à mímica, são exemplos dessas atividades. Segundo as OCEPE (1997) o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizado, é uma forma de documentar que pode e deve ser observado e analisado. Aquando desse registo foi possível ouvir “vou desenhar a bacia com água verde, que é para os talheres não oxidar”, mobilizando conhecimentos aprendidos aquando da visita à cutelaria. Deste modo, as crianças exploraram e descobriram espontaneamente diferentes possibilidades de utilizar o mesmo material, onde eram constantemente incentivadas a fazer melhor.

b4) Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

As crianças participaram em todos os processos de desenvolvimento do projeto, o que significa que as suas opiniões eram ouvidas, valorizadas e respeitadas. Por conseguinte, possibilitou momentos de diálogo, em que as crianças progressivamente foram dominando a sua linguagem, alargando o seu vocabulário e utilizando frases mais complexas. No projeto foram criadas situações de comunicação, em diferentes contextos e com diferentes interlocutores, conteúdos e intenções, que permitiram às crianças dominar a comunicação como emissores e como recetores. Estas ocasiões possibilitaram igualmente às crianças apropriarem-se das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas.

A leitura e interpretação de livros, bem como o reconto de histórias, permitiram às crianças uma reflexão sobre a linguagem escrita e oral e compreender diversas estratégias de leitura. Deste modo, as crianças aprenderam a localizar informações no livro, a interpretar o sentido do texto e das imagens, a fazer previsões e que diferentes livros e, conseqüentemente, diferentes tipos de textos transmitem uma mensagem específica, ajudou-as a perceber a diferença que existe entre a linguagem oral e a linguagem escrita. As crianças que estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, que veem os outros a ler e a escrever, desenvolvem a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita, o que permite que desenvolvam capacidades e vontade para participar em acontecimentos de leitura e escrita. O contacto com os textos despertou nas crianças o gosto e o interesse pela leitura e pela escrita, ao ponto de quererem construir um livro que compilava algumas das atividades realizadas. Conseqüentemente, o conhecimento das crianças sobre as funções da leitura e da escrita foi-se “estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como, e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada”

(Mata, 2008, p. 14).

As novas tecnologias de informação e comunicação são formas de linguagem que a criança vê como lúdicas e aceita com prazer (ME/DEB, 1997). Assim, de forma a introduzir mudanças no ambiente, rentabilizar os recursos da sala e proporcionar novos desafios e conflitos cognitivos, foram colocados no ambiente de trabalho do computador, três ícones que davam acesso a diferentes jogos de colheres, disponíveis em endereços da Internet. Um dos jogos consistia em ornamentar uma colher através de diferentes maneiras: pintar, mudar o fundo do ambiente de trabalho, colocar carimbos, entre outros (Figura 12).



Figura 12 – Crianças a decorarem a sua colher no computador.

Este jogo motivou de forma especial todas as crianças, incluindo aquelas que raramente escolhiam a área do computador, tendo-se verificado que muitas pediram para enviar por *email* a sua colher aos pais. Para que tal fosse possível, a criança transmitia a sua mensagem à educadora, que a escrevia num papel, e depois a criança digitava (copiava) recorrendo a ferramentas digitais. A criança aprendeu a utilizar, assim, o computador como meio de informação e registo, ao entrar em contacto com o código informático. Este prolongamento e ampliação das potencialidades do jogo permitiram igualmente o enriquecimento ao nível das aprendizagens curriculares, nomeadamente no que se refere ao domínio da linguagem escrita e oral através da transversalidade das TIC.

c) Domínio da matemática

Perante os problemas as crianças aprenderam a propor explicações, a confrontar as suas perspetivas, a observar, registar, classificar e a tirar as suas próprias conclusões, desenvolvendo,

deste modo, o raciocínio e o espírito crítico. Consequentemente, as crianças compreenderam as funções e utilidades da matemática na vida, ao mesmo tempo que desenvolviam o seu pensamento lógico-matemático.

Atividades que promovam a classificação, a contagem e a comparação podem ser consideradas a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados (Castro & Rodrigues, 2008). Deste modo, as crianças realizaram atividades onde aprenderam a criar conjuntos e a classificá-los segundo algum critério, a seriar (Figura 13), ordenar e fazer pequenas correspondências, contar e realizar pequenas operações matemáticas, o que por sua vez possibilitou uma maior compreensão de quantidade e de número. Aprenderam a medir utilizando medidas não convencionais (colheres) e medidas convencionais (metro), a registar dados em tabelas e gráficos (Figura 14) e a comparar esses mesmos dados.



Figura 13 e 14 – Sieriação de colheres segundo o seu tamanho. Construção, em grupo, de um gráfico de barras.

A Educação Pré-Escolar permite momentos onde a criança constrói e alarga a noção de tempo (ME/DEB, 1997). Deste modo, quando confeccionaram um bolo e observaram um relógio com ponteiros de talheres, as crianças desenvolveram a sua noção de tempo, ao trabalhar conceitos como antes e depois, a sequência cronológica e a sucessão temporal. Estas compreenderam que o relógio é um meio de contagem do tempo e aprenderam alguns aspetos relacionados com as horas e com os minutos.

d) Área do conhecimento do mundo

O projeto proporcionou aprendizagens pertinentes e com significado para as crianças, pois partiram dos seus interesses e da sua realidade. Por ser um projeto baseado na aprendizagem da

cultura permitiu que as crianças observassem e aprendessem mais sobre a história, cultura e património local, desenvolvendo, deste modo, a sua compreensão sobre a realidade envolvente ao contexto de Educação Pré-Escolar, dando-lhe sentido. O que proporcionou a que as crianças aprendessem a utilizar materiais de consulta para conhecerem a realidade e a satisfazer os seus interesses, e a adquirir progressivamente conceitos mais rigorosos e específicos (ME/DEB, 1997).

Este projeto permitiu o desenvolvimento e alargamento de saberes básicos necessários à vida social, o que possibilitou às crianças reconhecer laços de pertença social e cultural e compreender o seu lugar no mundo. As crianças identificaram, conheceram e cumpriram normas sociais e regras de convivência.

Em todo o projeto, as crianças aprenderam a dar importância ao património cultural da sociedade, bem como a necessidade de recuperar e preservar esse património.

4.2. “Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães

A oportunidade de trabalhar a cultura local no 1.º Ciclo do Ensino Básico surgiu pelo facto de notar que esta não tem sido uma área de trabalho prioritária e devidamente sistematizada, relevando-se uma falha numa das funções essenciais da educação e da escola, a função cultural, que se relaciona, nomeadamente, com a promoção de aspetos de relevo social, económico e cultural do meio local.

Consequentemente, através do diálogo com os alunos, percebi que estes não possuíam muitos conhecimentos sobre a história e a cultura local do meio e que mostravam interesse e curiosidade para com esta temática, pois partilhavam que gostariam de saber mais acerca da cultura da cidade.

Por outro lado, o próprio contexto onde a instituição se insere foi motivo para o surgimento deste projeto. Sendo Guimarães Capital Europeia da Cultura, no ano em que se iniciou a construção do PCI, mais pertinência havia em desenvolver esta temática, o que possibilitou articular com a minha curiosidade e interesse em investigar sobre este tema.

4.2.1. Princípios educativos

Após um período de observação percebi que o modelo de ensino-aprendizagem era tradicionalista/academicista, isto é, centrado nos conteúdos, onde os interesses e vozes dos

alunos, com frequência, não eram escutados. Estes estavam habituados a trabalhar só por si, sendo individualistas e escondendo o seu trabalho para o outro “não copiar”, trabalhando muito raramente em equipa. Assim, de forma a ultrapassar esta dicotomia entre o modelo tradicionalista/academicista e o modelo espontaneísta, bem como permitir e promover o papel ativo e construtivo do aluno, onde todos colaboram e trabalham para um todo, o projeto é orientado por seis princípios educativos.

Ao longo de todo o projeto a prática curricular é orientada de modo a possibilitar o envolvimento ativo dos alunos na investigação de temas: partir daquilo que possuem e permitir a sua participação na planificação e concretização de tarefas, o que possibilita a que estes tenham uma maior **autonomia** e uma maior confiança nas suas possibilidades.

Desta forma, e porque o projeto não é

uma mera tomada de decisões técnicas, mas sim como um processo de comprometimento e vinculação de uma comunidade ou de uma equipa, com determinadas finalidades e valores educativos e sociais, através de um processo constante de troca de perspetivas, de crítica e de negociação. (Alonso, 2001, p. 4)

Os alunos têm uma maior **participação** e **responsabilização**, o que lhes permite desenvolver atitudes investigativas e reflexivas. Estes devem assumir um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, chegar a um consenso, planear as metas a atingir e as tarefas a realizar.

Partir do nível de conhecimentos dos alunos e promover situações de ensino e aprendizagem que tenham em conta os seus interesses, permite uma maior **significatividade das aprendizagens**, já que proporciona aos alunos aprendizagens significativas, funcionais e relevantes, pois partem dos seus interesses, curiosidades e necessidades. Os alunos trocam experiências, partilham saberes e ideias e trabalham em **cooperação** para objetivos comuns.

Um projeto “requer o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência” (Alonso, 2001, p. 2), pelo que desta forma, o projeto deve organizar de forma global, integrada e funcional os conteúdos para que os alunos possam construir um conhecimento global da realidade. Assim sendo, o projeto é igualmente orientado pelo princípio da **globalização**. As atividades integradoras a desenvolver proporcionam aos alunos aprendizagens em todas as áreas curriculares de forma interligada, possibilitando aos alunos mobilizar conhecimentos.

4.2.2. Desenho global do projeto



Figura 15 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado “Voo à Descoberta da Cultura de Guimarães”, desenvolvido no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No núcleo do desenho global encontramos o coração que simboliza a cidade de Guimarães

como Capital Europeia da Cultura, rodeado pelo título do projeto **“Voar à Descoberta da Cultura de Guimarães”**, que, tal como o nome indica, tem como tema principal a cultura vimaranense. À sua volta encontram-se as três atividades integradoras desenvolvidas: “Ao encontro dos museus de Guimarães”, “A gastronomia típica vimaranense” e “Caça ao erro para melhor escrever!”.

Na atividade integradora **“Ao encontro dos museus de Guimarães”** temos como imagem representativa o Paço dos Duques de Bragança. Esta atividade integradora é assim denominada por sugestão e escolha dos alunos. A seleção da imagem deste museu para representar esta atividade integradora surgiu pelo facto de este ser um dos mais antigos e importantes da cidade, e também devido aos alunos desconhecerem esta função do edifício. Simultaneamente, pode-se dar igualmente como motivo, o facto de o termos ido visitar e os alunos terem ficado maravilhados com as histórias que a guia contou a partir de quatro cópias das tapeçarias da série de Pastrana, que são comemorativas da tomada de Arzila e de Tânger na época dos Descobrimentos Portugueses.

Tal como aconteceu na atividade integradora anterior, os alunos referiram um conjunto de ideias para o título da atividade integradora que aborda a gastronomia vimaranense e decidiram optar por **“A gastronomia típica vimaranense”**. Como imagem representativa desta atividade integradora encontramos D. Afonso Henriques no papel de cozinheiro e a segurar o prato típico da cidade – “Naco à Conquistador”. Este rei é símbolo da cidade e contribuiu para a riqueza do património vimaranense, tendo por isso grande importância para Guimarães. O “Naco à Conquistador”, onde podemos encontrar uma réplica da espada de D. Afonso Henriques trespassada no naco de carne, também faz parte da história e património da cidade, uma vez que é o único prato típico de Guimarães. Pode-se igualmente fazer a analogia de D. Afonso Henriques, O Conquistador, retratado pelos alunos, pois estes em vez de partirem à descoberta de novas terras, partem à conquista da descoberta dos pratos e doces típicos da sua cidade.

Relativamente à atividade integradora **“Caça ao erro para melhor escrever!”** pode-se observar um menino, o qual representa os alunos como investigadores autónomos, que com as suas lupas partem em busca não só da cultura vimaranense, mas também da correção do erro ortográfico em todas as outras atividades integradoras. Esta atividade integradora teve a particularidade de ser transversal a todo o projeto e as pegadas que encontramos no desenho global remetem-nos exatamente para essa ideia. Estas evocam o caminho por onde os alunos passaram na sua aprendizagem, isto é, pela cultura de Guimarães, na vertente dos museus e da gastronomia, ao

mesmo tempo que procuravam melhorar a sua ortográfica a vários níveis. O facto da palavra “erro” aparecer com diversas cores, remete para a ideia da existência de uma classificação de diferentes erros de ortografia, pois as incorreções dos alunos foram analisadas e trabalhadas a partir de uma tipologia que integra diferentes categorias. Por outro lado, é pretendido transmitir a ideia de que ao longo desta atividade integradora, os erros ortográficos foram vistos como uma oportunidade dos alunos verificarem as suas dificuldades e posteriormente ultrapassá-las ou melhorá-las.

O facto desta atividade integradora se denominar “Caça ao erro para melhor escrever!” revela exatamente o percurso percorrido pelos alunos em torno da ortografia e das suas convenções. Isto porque primeiramente os alunos tiveram de tomar consciência dos seus erros ortográficos e das suas causas e só, posteriormente, chegaram às vias que poderiam seguir para escrever as palavras corretamente. Ou seja, num primeiro momento realizaram uma “caça” ao erro e só depois de o identificarem é que foram melhorando a sua ortografia. Este título também se revelou bastante motivador para os alunos, pois de imediato aderiram com entusiasmo à ideia lúdica de realizarem uma “caça” ao erro, com o objetivo de este ser corrigido e ultrapassado.

As pegadas dão a sensação que o caminho continua para fora do desenho global do projeto, pois pretende demonstrar que a busca pelo conhecimento da cultura e da correção ortográfica ainda não terminou e pode ser continuada se assim houver oportunidade e for desejável.

4.2.3. Objetivos do projeto

Os objetivos desenhados para este projeto são os mesmos que os objetivos pretendidos no projeto desenvolvido no Pré-Escolar, à exceção dos objetivos de descobrir e valorizar a importância das empresas na economia local, bem como o de favorecer a interação com diferentes materiais, já que estes são mais específicos do primeiro projeto.

Esta semelhança dos objetivos pode ser explicada por variados motivos. Contudo, irei apenas referir os três principais. Primeiro, o tema dos projetos é o mesmo, apesar de no Pré-Escolar ser trabalhado apenas uma temática da cultura. Segundo, a postura do grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico durante a sua aprendizagem era muito semelhante ao grupo de crianças do Pré-Escolar. Isto é, os alunos tinham pouca participação no seu processo de ensino e aprendizagem, a educadora e a professora eram quem tinham o papel central. Terceiro, as práticas de ensino eram muito semelhantes, caracterizadas pela sua natureza transmissiva e, por vezes, fragmentada das atividades e dos conhecimentos trabalhados. Daqui surge a vontade de tentar

implementar novas formas de trabalho e proporcionar experiências educativas em todas as áreas do conhecimento de forma interligada e contextualizada.

4.2.4. Competências transversais

As competências transversais estão relacionadas com a ideia da importância primordial de aprender a aprender durante o percurso escolar no ensino básico (ME/DEB, 1999). Uma aprendizagem significativa requer uma relação entre os esquemas de conhecimento prévios que o aluno já possui e os novos conteúdos de aprendizagem, de modo a que este construa um significado próprio e pessoal sobre aquilo que aprende. Assim, para que se possa proporcionar esse tipo de aprendizagem de qualidade, é necessário termos um conhecimento aprofundado de todos os aspetos centrais do currículo escolar, do qual fazem parte as competências transversais. A designação de competências transversais reporta-se a saberes/capacidades que “atravessam todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo, ao longo dos vários ciclos de escolaridade, sendo igualmente suscetíveis de se tornar relevantes em diversas outras situações da vida dos alunos” (ME/DEB, 1999, p. 5).

Através da competência de **aprender a aprender (tratamento da informação)** são mobilizadas estratégias adequadas para procurar, organizar, sistematizar e interpretar a informação de forma crítica em função das necessidades reais da turma, dos problemas a resolver e dos contextos e situações provenientes do meio envolvente. Pretende-se essencialmente que esta seja transformada em conhecimento mobilizável.

São vários os momentos em que os alunos, através de uma aprendizagem pela ação, desenvolvem não só estratégias cognitivas mas também estratégias metacognitivas, inerentes a esta competência. Nomeadamente, quando necessitam de procurar na Internet ou em livros informações relativas à temática a ser estudada ou então informações específicas para construir o texto. É de referir que as tecnologias de informação e da comunicação (TIC), bem como a pesquisa em livros, desempenham aqui um papel importante enquanto instrumentos de mediação no processo de construção do conhecimento.

Ao longo das atividades os alunos devem identificar, selecionar e aplicar **métodos de trabalho e de estudo** diferenciados e inovadores. Sendo assim, devem participar em atividades e aprendizagens, individuais e coletivas, de acordo com regras estabelecidas, formulando opiniões, sugestões e propondo alterações. O facto de os interesses e motivações dos alunos serem um dos

pontos de partida para a realização e seleção das atividades por si só já revela um método de trabalho diferenciado. Para além disso, em todas as atividades, pretende-se primar pela autonomia, para que os alunos através de um conjunto de instrumentos e estratégias, possam construir e refletir sobre a sua aprendizagem, fortalecendo conhecimentos significativos. Sendo assim, o ensino é organizado prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificadas e apoiando o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem.

É importante que o aluno utilize diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades. Nesta competência devem ser valorizadas as diferentes formas de linguagem e, por outro lado, a língua portuguesa deve ser utilizada de forma adequada às situações de **comunicação**, criadas nas diversas áreas do saber, e respeitando as suas regras de funcionamento. As apresentações dos trabalhos realizados, os diálogos acerca das várias temáticas abordadas, as tarefas relacionadas com a ortografia e a produção textual, são exemplos de atividades em que os alunos desenvolvem diferentes tipos de comunicação, verbal e não-verbal, e, ao mesmo tempo utilizam e refletem sobre a língua portuguesa apropriadamente.

Ao participar em atividades que proporcionam o **relacionamento interpessoal e de grupo**, os alunos aprendem a respeitar normas, regras e critérios de atuação, de convivência e de trabalho em vários contextos. Uma das estratégias a utilizar na realização das atividades é precisamente a de promover tarefas dirigidas para o trabalho cooperativo e propiciar situações conducentes à promoção da autoestima e da autoconfiança. Nesta competência também podemos abarcar outra de igual relevância, a **cidadania ativa**, ou seja, a capacidade para agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social. Ao longo de todas as atividades integradoras certas atitudes vão sendo promovidas e valorizadas, como por exemplo, o respeito pela opinião do outro, a responsabilidade, a tolerância, a solidariedade, a justiça e a primazia pela liberdade de expressão.

A promoção intencional de atividades que apelem ao **espírito crítico** dos alunos e eventualmente à expressão da sua criatividade, consciencializam os alunos para o respeito pelos outros. Desenvolver o seu espírito crítico e criativo contribui para a formação de futuros cidadãos ativos e conscientes, que não sejam transformados apenas pela sociedade, mas sim que sejam agentes transformadores da mesma, criando e inventando novas realidades.

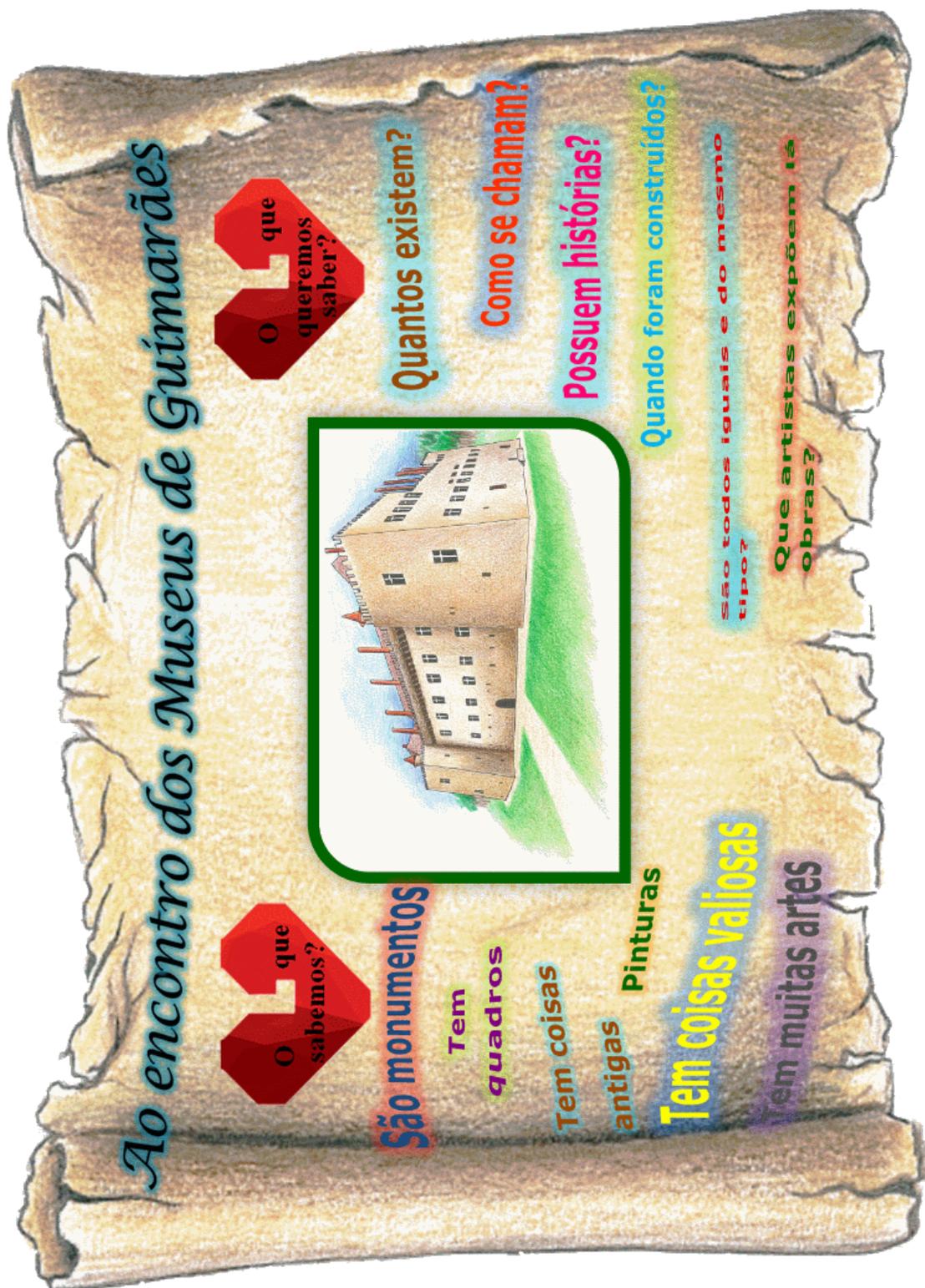
4.2.5. Atividade Integradora I – “Os Museus de Guimarães”

No início do projeto foi questionado aos alunos o que já sabiam acerca da cultura vimaranense. Estes conhecimentos prévios foram registados no quadro e em corações que posteriormente foram afixados na sala. Após uma observação deste registo os alunos compreenderam que pouco sabiam acerca da vasta cultura local, concluindo-se que as suas ideias refletiam-se apenas em elementos e personalidades da história e das festas/romarias tradicionais.

Assim, realizaram uma breve pesquisa junto dos pais e outros familiares, na Internet e em livros sobre outros aspetos da cultura local. Após esta pesquisa inicial os alunos selecionaram por qual temática queriam iniciar o projeto. A escolha foi difícil, mas optaram por descobrir mais sobre os museus de Guimarães. Como os alunos devem fazer parte de todos os processos do projeto, primeiramente foi-lhes questionado o que é que sabiam e o que é que gostariam de saber acerca destes. Trata-se de uma fase fundamental de levantamento de conceções prévias dos alunos acerca da temática proposta. Só partindo dos seus interesses, curiosidades e sugestões, pois por vezes davam sugestões de atividades a serem realizadas, é que as diferentes atividades foram pensadas e desenvolvidas. Estas conceções prévias dos alunos estão descritas no desenho global da atividade integradora (Esquema 7), que podemos observar a seguir, e que os alunos registaram na *Sebenta da Cultura*¹³ através de uma **teia de conhecimentos**.

Partir dos conhecimentos dos alunos permite ao professor a planificação de atividades significativas e contextualizadas nas conceções dos seus alunos. Assim, de modo a ampliar o conhecimento dos alunos sobre esta temática e respeitar as suas curiosidades, primeiramente necessitei de fazer uma reflexão sobre as suas ideias. Como podemos observar pelo desenho global da atividade integradora os alunos tinham poucos conhecimentos acerca desta temática. As suas conceções acerca dos museus consistia numa das suas funções, isto é, que os museus servem para expor obras de arte refletindo-se nas suas ideias de peças que podemos observar dentro dos museus, não fazendo ideia que podemos encontrar muito num museu para além das obras expostas. A informação mais pertinente encontra-se precisamente quando um dos alunos refere que são monumentos. Um museu é uma obra a admirar que traduz um facto memorável. Além disso, os alunos não tinham quaisquer conhecimentos sobre os museus presentes na região.

¹³ Sebenta elaborada durante o projeto onde foram registadas todas as aprendizagens sobre as temáticas.



Esquema 7 – Desenho global da Atividade Integradora “Ao Encontro dos Museus de Guimarães”.

Esta pouca informação que possuíam acerca da temática reflete-se no conjunto das questões a investigar. Nenhum dos alunos já tinha visitado um museu e alguns desconheciam que em Guimarães existem vários, pelo que quando questionados sobre o que gostariam de saber

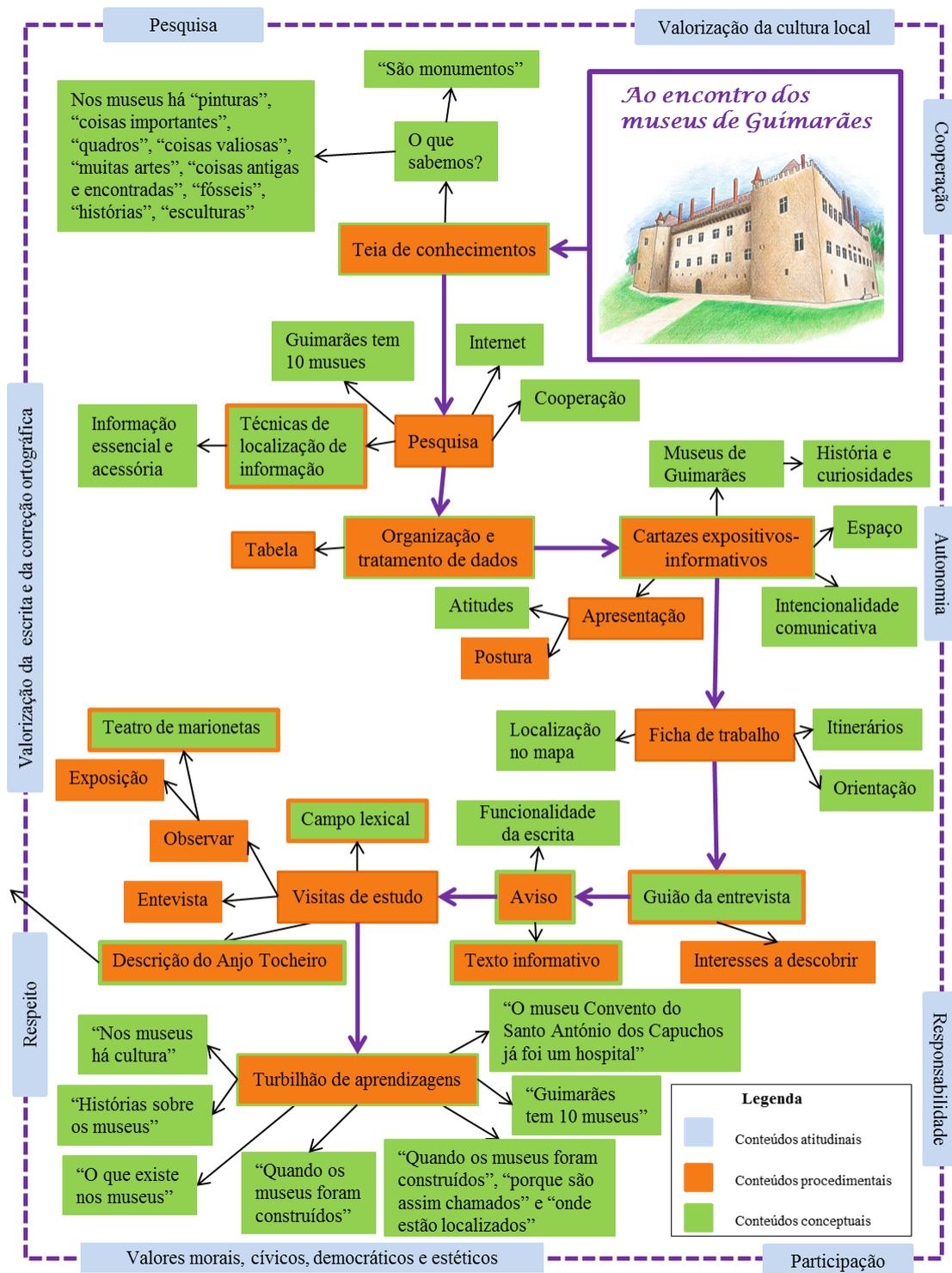
acerca dos museus de Guimarães uma das primeiras questões que surgiram foi exatamente quantos existem em Guimarães e como se chamam. Partindo destas primeiras questões os alunos queriam descobrir se eram todos iguais e do mesmo tipo, isto é, se todos os museus expõem as mesmas coisas ou se são específicos de determinada arte. Gostavam de saber algumas histórias e curiosidades acerca do museu em si, quando foram construídos e alguns artistas que expõem as suas obras nos museus de Guimarães.

O mapa de conteúdos desta atividade integradora (Esquema 8) mostra algumas das atividades realizadas durante esta temática que permitiram aos alunos satisfazer as suas curiosidades. Os alunos realizaram atividades de pesquisa, de desenvolvimento e de consolidação das aprendizagens desenvolvidas. Através deste esquema conseguimos perceber a harmonia e a pertinência das atividades desenvolvidas.

Neste mapa de conteúdos encontramos uma seta que sai fora do esquema significando que esta atividade encontra-se explicada noutra mapa de conteúdos. Do mesmo modo, nem todos os conteúdos (procedimentais, atitudinais e conceituais) foram colocados nas atividades realizadas pela sua evidência. Nas atividades de construção do cartaz os alunos tiveram de procurar, selecionar e organizar a informação, recortar, colar, decorar, etc. Constantemente existia diálogo, pelo que os alunos melhoraram a sua competência da expressão oral, aumentaram o seu léxico e desenvolveram a sua linguagem.

Com vista a dar resposta a duas das curiosidades dos alunos, a primeira **pesquisa** realizada consistia em descobrir quantos museus existem em Guimarães e como se chamam. Foi realizada em grupo, pois

ninguém nasce a saber como trabalhar com eficiência num grupo. Há, é claro, características pessoais, provavelmente genéticas, que facilitam ou dificultam o estar em grupo, mas é necessário que exista uma aprendizagem dos skills apropriados para a aprendizagem cooperativa: os alunos têm de ser ensinados e motivados para o trabalho de grupo. (Carvalho & Freitas, 2010, p.39)



Esquema 8 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Ao Encontro dos Museus de Guimarães”.

A segunda pesquisa foi realizada individualmente e tinha essencialmente como objetivos responder às questões “quando foram construídos” e “são todos iguais e do mesmo tipo”. Cada criança tinha de realizar uma pesquisa detalhada sobre um museu e **selecionar, recolher e**

organizar a informação para posteriormente construir um **cartaz informativo-expositivo**, com o intuito de desenvolver a competência de escrita dos alunos. Esta competência exige situações diversificadas onde os alunos aprendam a produzir diferentes tipos de texto. No final, os alunos tiveram de apresentar os cartazes construídos, que possibilitou a partilha de informações e descobertas sobre todos os museus de Guimarães e o aperfeiçoamento da compreensão e expressão do oral. Na compreensão do oral, o aluno deve “prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares retendo o essencial da mensagem” e na expressão do oral, o aluno deve ser capaz de “falar de forma clara e audível; esperar a sua vez, saber pedir a palavra; formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor” (Reis et al., 2009, p. 24), ações que os alunos tinham de ser capazes de desempenhar na apresentação dos projetos.

Os alunos deram a sugestão da realização de uma visita de estudo a um museu e queriam conhecer “histórias” e “que artistas expõem lá obras”. Assim, aproveitando as suas curiosidades e numa perspetiva de aproximar os alunos da comunidade local e das instituições que os rodeiam estes realizaram uma **visita de estudo ao Museu de Alberto Sampaio e ao Paço dos Duques de Bragança**. Todas as visitas requerem uma grande preparação, não só por parte do professor, mas igualmente dos alunos para que seja possível aproveitar todas as oportunidades que estas oferecem. Por conseguinte, foi realizado uma preparação prévia da visita de estudo aos museus com os alunos: introdução da visita na aula, discussão dos objetivos da visita, preparação de questões para entrevistas, elaboração de um **guião da entrevista** e distribuição de tarefas.

Segundo as metas de aprendizagem de Estudo do Meio do 1.º Ciclo, no domínio de localização no Espaço e no Tempo, no final do 2.º ano os alunos localizam em plantas e mapas espaços familiares e ligados ao seu passado próximo ou relacionados com a comunidade e elabora itinerários em plantas simplificadas do seu meio. Já as metas de aprendizagem de Matemática do 1.º Ciclo, no domínio da Geometria e Medida, o aluno deve realizar atividades onde identifica, interpreta e descreve relações espaciais. Assim, e ainda na preparação prévia das visitas de estudo, os alunos realizaram uma **ficha de trabalho** (ver Anexo C) onde lembraram conceitos anteriormente abordados: orientação, localização em mapas e itinerários.

De acordo com Barbeiro e Pereira, um dos princípios da ação do professor e da escola relaciona-se com o ensino sobre os textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes, isto é,

a aprendizagem da escrita deve enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais

relevantes, de modo a que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções reais por meio dos produtos escritos. (2007, p. 8)

Sendo assim, de forma a proporcionar aos alunos o contacto com diferentes tipologias textuais e com variados objetivos comunicativos, os alunos elaboraram um **aviso** para afixar na porta da sala de aula a informar à comunidade educativa sobre as visitas de estudo. Além disso, beneficiando das aprendizagens dos alunos durante as visitas e de modo a articular com a atividade integradora “Caça ao erro para melhor escrever!”, estes foram incentivados a escolherem uma obra de arte dos museus visitados e a elaborar uma descrição (ver Anexo D) acerca da mesma. Nesta atividade, os alunos foram consciencializados para as etapas que implica a produção textual, os objetivos e função desta tipologia textual. Segundo Barbeiro e Pereira (2007, p. 8), “a aprendizagem da escrita implica um ensino do processo, isto é, deve ser dado a conhecer um reportório alargado de ações associadas às suas componentes de planificação, de textualização, de revisão e edição”. O conhecimento do processo de escrita¹⁴ por parte dos alunos permitirá que este não só aprenda a escrever bem diferentes tipos de textos, mas também a desenvolver um saber consciente da construção e das características de cada género.

A possibilidade de receber feedback na avaliação das atividades integradoras ajuda a refletir sobre o processo de aprendizagem, a pensar sobre o percurso realizado e no desenvolvimento de estratégias metacognitivas (Alonso, 1996). Assim, foi elaborado com os alunos um **turbilhão de aprendizagens**, onde estes tiveram de referir as aprendizagens realizadas com esta atividade integradora e preencheram uma **tabela de avaliação** relativamente à atividade integradora (ver Anexo E).

4.2.6. Atividade Integradora II – “A Gastronomia Típica Vimaranense”

Para que possa existir uma aprendizagem construtiva e significativa, o professor deve partir das *estruturas cognitivas preexistentes*, assim como dos conhecimentos prévios (Alonso, 1996) dos seus alunos, pertinentes para a aprendizagem da nova informação. Assim, tal como aconteceu na atividade integradora anterior, primeiramente realizou-se o levantamento dessas conceções que foram registadas no desenho global da atividade integradora (Esquema 9).

¹⁴ Processo cognitivo exigente que envolve a ativação de diferentes procedimentos específicos, implicando os seguintes aspetos: planificação, textualização, revisão e edição.

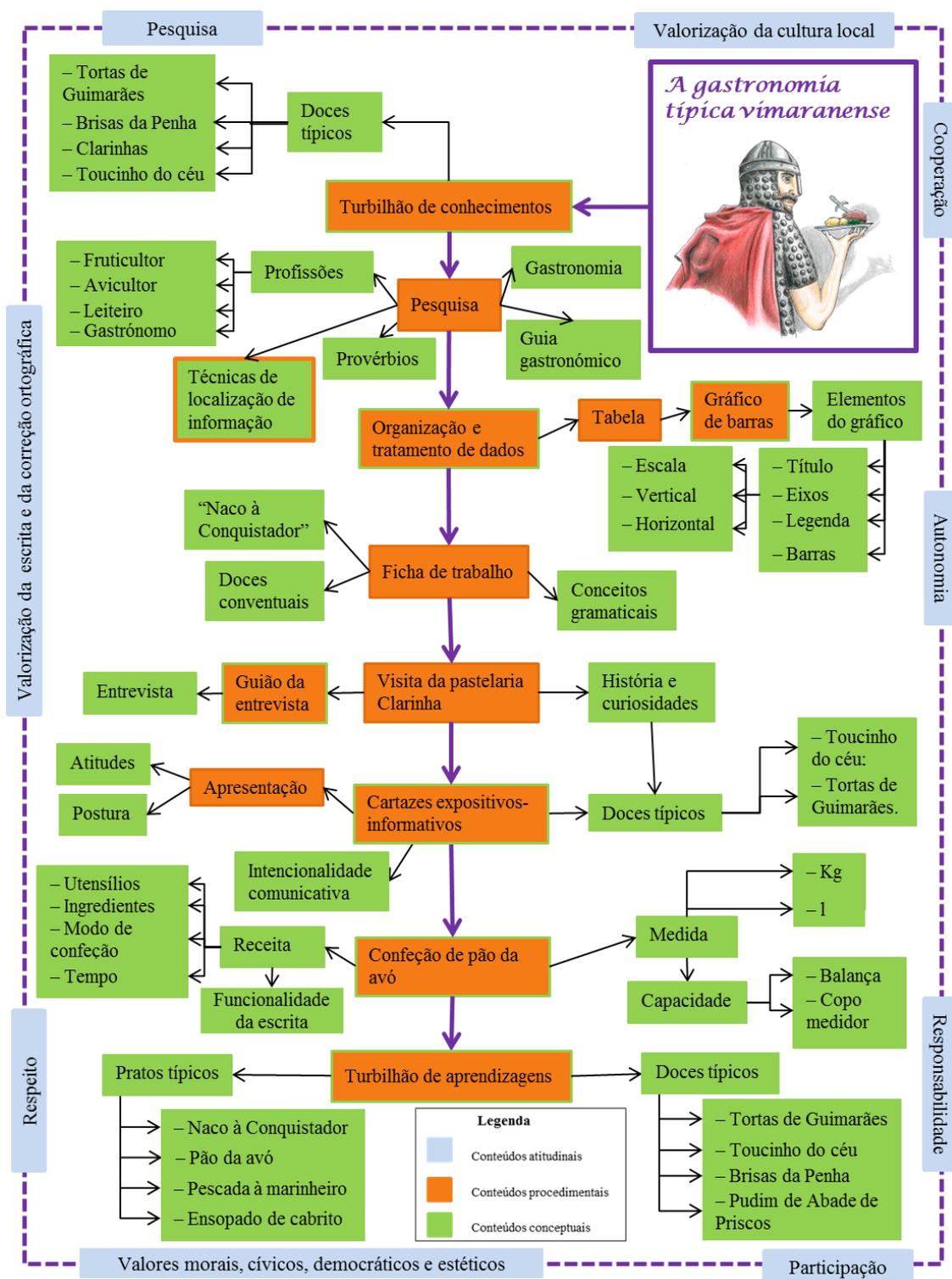


Esquema 9 – Desenho global da Atividade Integradora “A Gastronomia Típica Vimarenense”.

Os conhecimentos que os alunos demonstraram sobre a gastronomia vimaranense prendiam-

se sobretudo aos doces típicos da cidade. Os alunos sabiam que em Guimarães existem doces tradicionais e típicos da cidade como as “Tortas de Guimarães”, “Toucinho do Céu”, as “brisas da penha” e as “clarinhas”. À exceção deste último, todos os doces típicos que os alunos referiram estão muito presentes na cultura vimaranense, sendo os mais famosos junto dos seus habitantes e não só. Como tal, os alunos queriam conhecer mais doces típicos, mas também os pratos específicos da região. Além de saberem os seus nomes e porque é que têm esses nomes, os alunos queriam ter uma ideia da quantidade existente de cada prato e doce típico e como é que surgiram em Guimarães. Ademais, os alunos referiram o seu desejo em aprender mais sobre os doces conventuais, especificamente se existiam em Guimarães e caso existissem quando surgiram. É de referir que neste momento os alunos apenas sabiam o significado de doce conventual, não conhecendo o nome de algum doce conventual fosse típico de Guimarães ou de outra região.

Partindo dos seus conhecimentos e das suas curiosidades foram desenvolvidas um conjunto de atividades que permitiram aos alunos realizar aprendizagens de forma global e significativa. Através do mapa de conteúdos desta atividade integradora (Esquema 10) conseguimos observar estas atividades. Não estão descritas todas as atividades realizadas, pois não estão diretamente ligadas com o projeto. São atividades paralelas ao projeto, mas que de algum modo partiu deste ou então são atividades de sistematização de algum conteúdo. Os alunos trabalharam os animais a partir da visualização de imagens dos pratos típicos de Guimarães e partindo destes, ouviram, reconheceram e identificaram onomatopeias de diferentes animais; inventaram um animal através do recorte e colagem de imagens de diferentes animais e escreveram um texto informativo sobre esse mesmo animal; trabalharam as plantas após a visualização de uma apresentação em Powerpoint sobre os pratos típicos; realizaram um texto argumentativo-expositivo quando foram trabalhadas as profissões ligadas à gastronomia e ilustraram esse texto utilizando a técnica do pontilhismo; realizaram uma gincana onde trabalharam o desenvolvimento motor através de jogos ligados à gastronomia; realizaram diversos jogos de cálculo mental e outros de sistematização e revisão de determinados conteúdos. Do mesmo modo, e à semelhança com o mapa de conteúdos da atividade integradora anterior, nem todos os conteúdos (procedimentais, atitudinais e conceituais) foram colocados nas atividades realizadas pela sua evidência. Nas atividades de construção do cartaz os alunos tiveram de procurar, selecionar e organizar a informação, recortar, colar, decorar, etc. Constantemente existia diálogo, pelo que os alunos melhoraram a sua competência da expressão oral, aumentaram o seu léxico e desenvolveram a sua linguagem.



Esquema 10 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “A Gastronomia Típica Vimarenense”.

É propósito principal da área da Matemática “desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher, organizar

e representar” (Ponte et al., 2007, p. 26), deste modo os alunos realizaram estudos que envolviam a recolha, organização e representação de dados e a comunicação desses mesmos dados. Assim, primeiramente os alunos fizeram uma **pesquisa** em livros e guias gastronómicos, de forma a descobrir a gastronomia típica de Guimarães e depois organizaram e trataram esses dados através da classificação segundo alguma característica específica, neste caso, pela ordem de uma ementa – entradas, sopas, prato principal e sobremesa – e organizaram-na numa tabela.

Após esta primeira organização, que lhes possibilitou descobrir quantos pratos e doces típicos existem em Guimarães e como se chamam, foi questionado aos alunos se existe uma outra maneira de organizar os dados, de forma a permitir uma visualização mais rápida dos pratos típicos de Guimarães, levando assim os alunos a serem capazes de “explorar e interpretar dados organizados de diversas formas” (Ponte et al., 2007, p. 26). Nesta altura, os alunos lembraram e construíram um **gráfico de barras** a partir da tabela inicial.

Os alunos realizaram uma **ficha de trabalho** (ver Anexo F) que lhes permitiu descobrir o único prato típico e exclusivo de Guimarães ao mesmo tempo que trabalhavam um tipo de texto, neste caso o artigo/notícia e alguns conteúdos gramaticais: sinónimos, antónimos, tempos verbais e ordenação de frases. Esta ficha de trabalho está organizada com momentos de pré-leitura, de compreensão do texto e de aplicação dos conhecimentos, neste caso gramaticais. As perguntas de interpretação atendem aos processos básicos de construção de significados textuais (Giassom, 2000). Estes aspetos contribuem para a formação de leitores estratégicos, que mobilizam diferentes estratégias para abordar um texto e compreendê-lo.

Uma vez que o professor deve “possibilitar um contexto de aprendizagem baseado na *interatividade entre alunos*, já que a aprendizagem cooperativa, quando bem organizada, tem influências positivas, tanto a nível sócio-afectivo como cognitivo e instrumental” (Alonso, 1996, p. 47), os alunos realizaram um jogo cujo objetivo consistia em se organizarem em dois grupos e responderem a uma série de questões sobre as diferentes áreas curriculares. Por cada resposta correta os grupos recebiam uma imagem ou um pedaço de texto com a história dos dois principais doces conventuais vimaranenses, “Toucinho do Céu” e “Torta de Guimarães”, para, no final, organizarem e construírem dois **cartazes expositivo-informativos**.

Qualquer equipa tem de se organizar no sentido de que todos os seus elementos sintam que a sua atuação tem de ser útil não só para eles próprios, mas fundamentalmente para a equipa. Todos os elementos do grupo devem ter tarefas destinadas e serem responsáveis por elas, percebendo que, se falharem, não são eles que falham, mas o grupo. (Carvalho &

Freitas, 2010, p. 38)

Apesar de os alunos não terem participado nas diferentes etapas do processo de escrita, foi-lhes possibilitado a “aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, organização e à coerência textuais” (Reis et al., 2009, p. 23). No final da organização do seu cartaz, os grupos tiveram de apresentar o respetivo doce conventual.

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico (2009, p. 22), nos dois primeiros anos de escolaridade deve-se propor atividades que permitam aos alunos “desenvolver comportamentos verbais e não-verbais adequados a situações de comunicação com diferentes graus de formalidade”. Assim, foram convidadas **personalidades da Pastelaria Clarinha**¹⁵ para irem à sala de aula contarem histórias e curiosidades sobre os dois doces conventuais que os alunos trabalharam nos cartazes. Como preparação da visita os alunos elaboraram um conjunto de perguntas ou curiosidades que queriam colocar às personalidades, preparando assim uma entrevista de forma a “capacitar os alunos para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações” (Reis et al., 2009, p. 22).

Para concluir esta atividade integradora os alunos **confeccionaram pão da avó** onde puderam trabalhar a receita, descobrindo um novo tipo de texto e conseqüentemente uma nova funcionalidade da escrita. Nesta atividade, os alunos realizaram comparações com as medidas trabalhadas, trabalharam o tempo e a capacidade, recorrendo à balança e ao copo medidor.

Ao dar como concluída esta atividade integradora foi elaborado com os alunos um **“Turbilhão de aprendizagens”** onde estes tiveram de referir as aprendizagens efetuadas. Tal como aconteceu com a atividade integradora “Ao encontro dos museus de Guimarães”, os alunos preencheram uma **tabela de avaliação** (ver Anexo G).

4.2.7. Atividade Integradora III – “Caça ao Erro para Melhor Escrever!”

Esta atividade integradora e transversal inicia-se com uma definição dos problemas a investigar e uma análise das concepções prévias dos alunos. Partindo dos seus conhecimentos

¹⁵ Cafeteria-Pastelaria, situada em Guimarães, que é especialista no fabrico de “Toucinho do Céu” e “Tortas de Guimarães”.

foram elaboradas um conjunto de questões (Esquema 11).



Esquema 11 – Desenho global da Atividade Integradora “Caça ao Erro para Melhor Escrever”.

Através do preenchimento de um **questionário** inicial seguido de um diálogo, foi possível compreender e clarificar de forma mais concreta os conhecimentos prévios que os alunos já possuíam em relação à ortografia e à correção ortográfica. Com base nestes conhecimentos perspetivou-se, em conjunto, um plano de trabalho que se reflete nas questões que podemos encontrar no desenho global da atividade integradora.

Com a análise do questionário e pela comunicação com os alunos, sentiu-se a necessidade de responder às questões “O que é a ortografia” e “O que é a caligrafia”. Os alunos necessitavam de compreender esta distinção, de modo a perceberem que neste momento e nesta atividade integradora interessava aprender e melhorar a ortografia. Assim, os alunos queriam aprender como podiam melhorar a sua ortografia, se existiam regras de ortografia além daquelas que eles já tinham estudado e conhecer algumas estratégias de como se “fotografam” as palavras. Por último, os alunos gostavam de saber como poderiam melhorar os seus textos, isto é, que estratégias deveriam utilizar de modo a melhorar cada vez mais a produção dos textos.

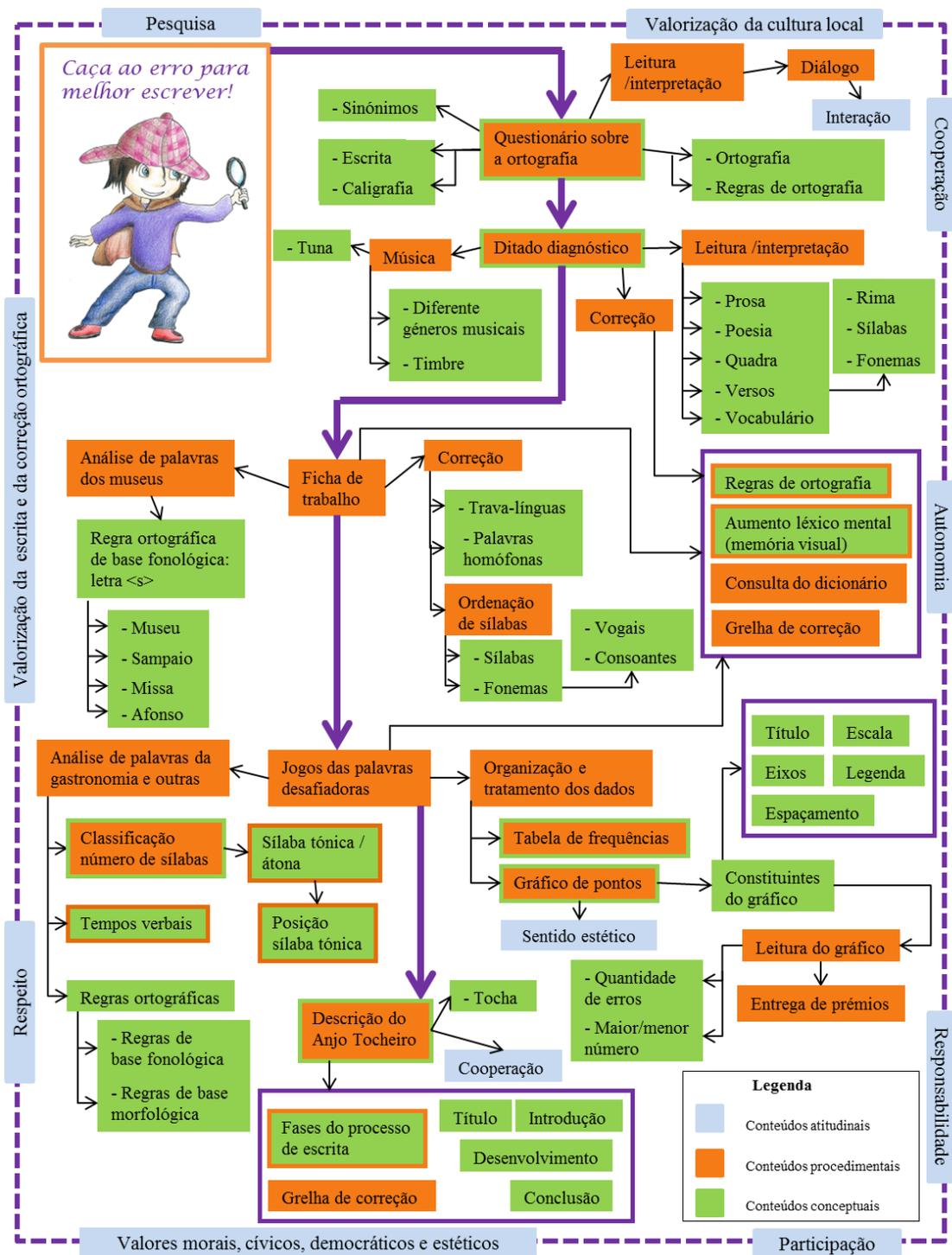
O Mapa de Conteúdos desta atividade integradora (Esquema 12) mostra algumas das atividades desenvolvidas especificamente para esta atividade integradora e que permitiram aos alunos aprender e consolidar aprendizagens diretamente ligadas com esta temática.

Num momento de diagnóstico inicial, os alunos realizaram um **ditado** que possibilitou um contacto direto destes com as ideias e pensamentos já partilhados no questionário.

Na tarefa de ditado, o aluno tem de escrever a palavra, frase ou texto, a partir da sua realização oral por outra pessoa. (...) Os que defendem o ditado colocam em relevo o facto de esta tarefa mostrar os conhecimentos ortográficos do aluno. Acentuam as virtualidades do ditado preparado, ou seja, do ditado em que o aluno tem a oportunidade de dirigir a sua atenção para a forma como se escrevem as palavras, antes da sua realização. Desta forma, têm a possibilidade de verificar a eficácia e o grau de sucesso das estratégias de preparação. (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p.96)

Aproveitando a temática dos museus motivou-se os alunos para a reflexão acerca da ortografia de palavras exploradas na mesma. Estes focaram a sua atenção para os sons da letra <s> nessas palavras, bem como a posição que estes ocupam, já que correspondem a uma escrita específica. Posteriormente, os alunos formularam as suas conclusões e lembraram uma regra de ortografia já conhecida. Através deste exercício inicial os alunos desenvolveram a capacidade

de identificar e descrever o contexto de ocorrência de determinado fonema ou grafema.



Esquema 12 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Caça ao Erro para Melhor Escrever!”.

É importante, em primeiro lugar, que a escola crie oportunidades para que as crianças possam fazer as suas descobertas e só então sistematizá-las de forma tranquila e agradável. E não há melhor forma que sistematizar os aspetos da língua do que levar as crianças a ler

e a escrever e, principalmente, a pensar sobre o que leem e escrevem. Permite-lhes avaliar suas possíveis hipóteses, questionar as dos companheiros, trocar ideias, tirar conclusões, explorar tudo aquilo que a língua permite e com isso avançar efetivamente no domínio das regras ortográficas. (Morais, 2005, p. 59)

Através de uma primeira **ficha de trabalho** que contemplou exercícios que apelavam à aplicação da regra referente ao caso ortográfico do <s>, proporcionou-se aos alunos a sua sistematização e aplicação. “A norma ortográfica da nossa língua contém tanto aspetos regulares, isto é, que são determinados por certas regras e podem ser aprendidos pela compreensão, como irregularidades, que temos de memorizar” (Silva, 2007, p. 19).

Beneficiando das aprendizagens dos alunos no âmbito da visita de estudo aos museus de Guimarães, estes foram incentivados a escolher uma obra de arte dos museus visitados e a construir uma **descrição** acerca da mesma. Consciencializando-se para as etapas que implica a produção textual e clarificando-se o objetivo e a função desta tipologia textual.

Para escreverem as palavras corretamente os alunos deverão realizar as seguintes conquistas em termos de aprendizagem: discriminar os sons que integram as palavras, saber como esses sons podem ser transcritos e decidir, em muitos casos, entre as várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo a que está de acordo com a forma ortográfica. O primeiro fator, complexidade das relações fonema-grafema, origina a que a maior parte dos sistemas ortográficos não apresentem uma correspondência de um para um entre os fonemas e os grafemas que os representam. O que equivale a dizer que um fonema não é representado sempre pelo mesmo grafema e um grafema não representa sempre o mesmo fonema. O segundo fator, existência de uma forma ortográfica única, origina a que diferentes formas de pronunciar uma palavra sejam representadas na escrita pela mesma forma ortográfica. A representação escrita não consiste na representação diferenciada de cada uma das formas de dizer uma palavra, ela assenta numa norma que pode ser comum a diferentes pronúncias. Assim, de um modo geral, diferentes formas de pronunciar uma palavra são representadas na escrita pela mesma forma ortográfica (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Por conseguinte, há que dominar as correspondências e regras de representação dos sons, ou seja, dominar a via fonológica ou sublexical da escrita ortográfica. Porém, esta é insuficiente, pois há muitas palavras em português cuja ortografia só será correta se tivermos na nossa memória a sua forma escrita correta. Por isso, para além da via fonológica, será necessário aceder à forma escrita das palavras pela via visual ou lexical. Neste sentido, para proporcionar aos alunos uma tarefa motivadora e que promovesse o contacto com as duas vias no acesso à escrita ortográfica das palavras do português, estes

realizaram o “**Jogo das Palavras Desafiadoras**”. Através deste jogo os alunos eram implicados na dimensão de análise das suas incorreções ortográficas ou das dos colegas, trazendo isso ganhos quanto à atenção dirigida para a forma ortográfica, à capacidade de descrição das unidades linguísticas e ao aprofundamento da reflexão (tomada de consciência das causas do erro e das vias que poderá seguir para escrever a palavra corretamente) (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Para os alunos verificarem o seu desempenho em cada ditado, estes iam registando os dados numa tabela de frequências e construindo um **gráfico de pontos**. “Os alunos devem aprender a recolher dados, a organizar os seus próprios dados ou os de terceiros e a apresentá-los em gráficos e tabelas, úteis na obtenção de respostas para as suas questões” (NCTM, 2007, p.52).

4.2.8. Aprendizagens por áreas curriculares

a) Expressão e Educação Físico-Motora

“A atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação” (ME/DEB, 2004, p, 35). Estas tiveram sempre um carácter lúdico e num ambiente pedagógico, com o grande objetivo de possibilitar aos alunos a exploração e descoberta de possibilidades de ser e de realizar-se. Estas foram adequadas ao nível dos alunos, às suas características e aos seus interesses, já que estavam interligadas com as temáticas do projeto. As diversas situações de interação que surgiram entre os alunos permitiram que estes se desenvolvessem socialmente. Em todas as atividades, os alunos aprenderam a cumprir e respeitar as regras, bem como a cooperar com os colegas para atingir os objetivos pretendidos nos jogos e exercícios. Para a realização da “gincana” e do “peddy-paper”, os alunos utilizaram outros espaços para o desenvolvimento de aprendizagens, nomeadamente o espaço exterior ao Colégio. Com estas práticas, os alunos aprenderam e compreenderam que a sala de aula e o ginásio não são os únicos locais para a aprendizagem (o que permite também a conceção e ampliação de visão do mundo).

Na “gincana” realizada (Figura 16), os alunos desenvolveram e melhoraram determinadas competências psicomotoras. Nesta atividade, os alunos realizaram ações motoras básicas de deslocamento, de combinação de movimentos e de equilíbrio, e seguiram orientações e indicações. Deslocaram-se por grande parte da área exterior, em algumas formas de locomoção e segundo uma estrutura rítmica: andar de cócoras, correr, saltar ao pé-coxinho e em comprimento,

marchar segundo diferentes ritmos e lateralmente.



Figura 16 – Percurso onde os alunos tinham de deslocar-se segundo diferentes formas de locomoção, agarrar uma peça de puzzle, voltar para o início a correr e montar o puzzle.

b) Expressão e educação musical

As atividades lúdicas realizadas permitiram o enriquecimento de vivências sonoro-musicais dos alunos, ao mesmo tempo em que estes experimentavam progressivamente o domínio do corpo, mas, sobretudo, o domínio da voz.

O contacto com as atividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional são referências que a escola deve proporcionar (ME/DEB, 2004). Os alunos aprenderam a valorizar o património artístico-musical regional e nacional, ao descobrir e contactar com músicas da região, mais precisamente com a exploração de “uma música do tempo do D. Afonso Henriques”: *Guimarães, nossa cidade*, da Tuna de Engenharia da Universidade do Minho. Nesta atividade, os alunos cantaram a música e realizaram jogos de exploração que permitiram que estes desenvolvessem a sua capacidade de audição. Consequentemente, os alunos aprenderam a apreciar e a discriminar sons, já que identificaram que a música “tem palavras que rimam e partes que estão a repetir”, ao mesmo tempo que desenvolviam a sua sensibilidade sonora e musical crítica.

Durante o projeto foram realizados outros jogos de exploração que permitiram aos alunos aprender, reconhecer e discriminar a entoação e o timbre, e a identificar sons. Na atividade paralela de exploração dos animais, os alunos tiveram de escutar diversas onomatopeias de diferentes animais, identificar o animal e referir as suas principais características. Em consequência, os alunos aprenderam a escutar, a dar nome ao que se ouve e a relacionar e organizar os sons com conteúdos abordados de outras áreas curriculares.

c) Expressão e Educação Dramática

Ao longo do projeto os alunos contactaram com atividades que possibilitaram a exploração do corpo, da voz, do espaço e dos objetos, cujo principal objetivo era desenvolver a capacidade do aluno de se expressar e comunicar.

Através da apresentação de diferentes trabalhos (Figuras 17 e 18), com diferentes objetivos, os alunos desenvolveram a capacidade de comunicação e expressão. Exploraram diferentes formas e atitudes corporais, desenvolveram a capacidade de síntese na oralidade, experimentaram diferentes maneiras de ler um texto, melhoraram a dicção e aprenderam a utilizar simultaneamente a dimensão verbal e gestual. Deste modo, os alunos aprenderam a utilizar espontaneamente atitudes, gestos e movimentos, o que permitiu que estes explorassem as suas possibilidades expressivas, utilizando-as para comunicar, ao mesmo tempo que contribuíram para que os alunos compreendessem que o corpo também é um meio de expressão.

Os alunos ainda realizaram atividades em que tinham de movimentar-se de forma livre e pessoal, e que possibilitaram o treino de atitudes de imobilidade-mobilidade. Estes adquiriram, progressivamente, o domínio do espaço, explorando diferentes maneiras de se deslocar, seguindo trajetos variados, e a orientar-se no espaço através de referências auditivas. Simultaneamente, os alunos ainda exploraram diferentes possibilidades expressivas – choro, riso, como se estivessem muito sonolentos, cansados, zangados, entre outras (Figura 19).



Figuras 17 e 18 – Apresentação do cartaz elaborado em grupo sobre o doce “Toucinho do Céu”. Apresentação do cartaz elaborado individualmente sobre um museu de Guimarães.



Figura 19 - Deslocação segundo diferentes possibilidades expressivas, neste caso, a alegria.

Todos os jogos de exploração contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os colegas (ME/DEB, 2004), uma vez que os alunos tinham de trabalhar em equipa, cooperar, relacionar-se e comunicar-se com os outros.

d) Expressão e Educação Plástica

“A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (ME/DEB, 2004, p. 89). As atividades de Expressão Plástica desenvolvidas permitiram aos alunos ter prazer ao aprofundar a capacidade de se exprimirem, de forma pessoal, e a desenvolver a sua imaginação e criatividade. Os alunos trabalharam de forma livre, promovendo o desenvolvimento da sua singularidade expressiva, mas também trabalharam em cooperação com os colegas, tendo de respeitar as suas opiniões, sugestões e tendo de chegar a um consenso: “podias melhorar o teu trabalho”.

Na construção de cartazes e de um cenário, na decoração de imagens e ilustração de textos, os alunos aprenderam a utilizar diferentes meios expressivos de representação, diferentes materiais e técnicas e a ilustrar visualmente temas e situações (Figura 20, 21 e 22). Estas atividades permitiram a exploração das possibilidades técnicas dos marcadores e a relação imagem-texto na construção de narrativas visuais. Em simultâneo, possibilitaram nos alunos o desenvolvimento da destreza manual e o sentido estético, uma vez que os alunos constantemente tinham de tomar decisões: escolher os materiais, identificar e seleccionar as cores adequadas, as técnicas a utilizar e aplicar os elementos visuais – linha, cor, textura, forma, plano.



Figura 20 – Trabalho em equipa na construção do cenário.



Figuras 21 e 22 – Cenário exposto à porta da sala de aula. Decoração da imagem representativa da profissão que querem seguir, utilizando a técnica de pontilhismo.

As visitas de estudo realizadas enriqueceram a experiência dos alunos e possibilitaram igualmente o desenvolvimento da sua sensibilidade estética, ao permitir o contacto com variadas obras e estilos. Simultaneamente possibilitaram a que estes experimentassem a leitura de formas visuais em diversos contextos, e aprender e reconhecer a importância de artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano.

e) Estudo do Meio

A área de Estudo do Meio foi o grande motor para a realização de aprendizagens em todas as outras áreas do conhecimento. Através desta área os alunos aprenderam a valorizar, reforçar e ampliar as experiências e saberes prévios que foram realizando em contacto com o meio que os rodeia. Consequentemente, permitiu que desenvolvessem atitudes de autoestima e autoconfiança ao aprenderem a exprimir aspirações e a enunciar projetos para o seu futuro próximo e longínquo.

É através de situações diversificadas de aprendizagem que incluem o contacto direto com o meio envolvente que os alunos irão aprender apreendendo e integrando, progressivamente, o significado de conceitos (ME/DEB, 2004). Ao longo do projeto os alunos realizaram investigações e aprendizagens através do contacto preferencial e direto com o meio, o que possibilitou que estes aprendessem assuntos ligados ao meio local e a desenvolverem e a aprofundarem os seus conhecimentos sobre a Natureza e a Sociedade que os rodeia. Aprenderam a utilizar processos no conhecimento da realidade envolvente: observar, descrever, formular questões e hipóteses, verificar as respostas e tirar conclusões, o que possibilitou aos alunos desenvolverem capacidades para descobrir, investigar, experimentar e aprender.

Nas atividades de pesquisa sobre o passado da sua localidade (Figura 23 e 24), os alunos selecionaram diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação... etc.) e utilizaram diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas) (ME/DEB 2004). Com estas atividades os alunos realizaram diversas aprendizagens. “Guimarães tem dez museus”, “o único prato típico de Guimarães é o «Naco à Conquistador»”, “doces conventuais são doces que nasceram nos conventos”, “os doces conventuais típicos mais conhecidos de Guimarães são o «Toucinho do Céu» e as «Tortas de Guimarães»”, “José de Guimarães é um artista de Guimarães”, são exemplos de frases ditas pelas crianças que representam essas aprendizagens. Os alunos conheceram datas e fatos importantes da história local e aprenderam igualmente a utilizar diferentes fontes de informação: orais, escritas, observação, etc., bem como a utilizar diversas formas de recolha e de organização e tratamento de dados (entrevistas, cartazes, gráficos, tabelas...) e a estruturá-los de forma que a informação se constitua em conhecimento.



Figura 23 e 24 – Pesquisas realizadas: em livros e guias gastronómicos; na Internet.

Estas pesquisas contribuíram ainda para que os alunos desenvolvessem e estruturassem noções de espaço e de tempo ao identificarem e localizarem momentos importantes relativos à história da sua localidade. Aprenderam igualmente a noção de espaço aquando das situações que envolveram deslocações, localizações e distâncias, por exemplo, na realização da gincana, do peddy paper e das visitas de estudo e sua preparação prévia. Nesta preparação das visitas de estudo, os alunos tiveram oportunidade de aprender a localizar em mapas locais importantes para a cidade e contactaram com plantas de edifícios, onde tiveram de traçar itinerários, localizar determinados espaços a partir de um ponto de referência, assim como identificar os pontos de partida e de chegada.

Os alunos receberam visitas de pessoas da comunidade na sala de aula, e como já foi referido, realizaram visitas de estudo (Figuras 25 e 26), que lhes possibilitou compreender a estrutura e organização dos museus: “nos museus há armas”, “obras de arte” e “peças antigas e valiosas”; “o teto do Paço dos Duques de Bragança é em forma de barco”; “no Paço dos Duques existem duas janelas que se chamam espias”. Com estas atividades os alunos conheceram diferentes espaços da sua localidade, instituições e serviços existentes. Por conseguinte, aprenderam e distinguiram alguns modos de vida e funções de membros da sua sociedade, conheceram vestígios do passado: castelo, museus, igrejas, instrumentos antigos, costumes e tradições (festas e gastronomia), e aprenderam o funcionamento e as regras da sociedade.



Figuras 25 e 26 – Visita à sala de personalidades da Pastelaria Clarinha. Visita ao Museu Alberto de Sampaio.

Atividades como a escolha da temática a trabalhar, a elaboração do “turbilhão dos conhecimentos” e do “turbilhão de aprendizagens”, sugestões de atividades a realizar no projeto, o que mais gostaram, o que aprenderam e as entrevistas realizadas, são exemplos de algumas das situações que permitiram aos alunos aplicar algumas regras de convivência social e

desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, cooperação e respeito. Constantemente os alunos eram confrontados com opiniões e ideias contrárias às suas e tiveram que aprender a respeitar os interesses individuais e coletivos da turma. Do mesmo modo, esta diversidade de opiniões possibilitou aos alunos conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos, isto é, eram os alunos que tinham de encontrar uma solução para resolver os conflitos que se geravam.

Com todas as atividades realizadas, os alunos aprenderam a valorizar e conservar o seu património histórico e cultural, a sua identidade e raízes. Consequentemente, adquiriram a noção de responsabilidade perante a sociedade e a cultura a que pertencem ao compreenderem e reconhecerem a importância da conservação e respeito deste património, o que por sua vez possibilitou a que o aluno compreendesse gradualmente o seu papel nesta sociedade.

Em atividades paralelas ao projeto, mas que de algum modo partiram deste, os alunos trabalharam e exploraram as temáticas das plantas e dos animais, ao mesmo tempo que reconheciam a importância destes na nossa alimentação: “comemos alimentos dos diferentes constituintes das plantas”! Aprenderam os ambientes onde vivem as plantas, o que são plantas espontâneas e cultivadas e identificaram as partes constitutivas das plantas mais comuns. Do mesmo modo, os alunos aprenderam o significado de animais selvagens e domésticos, os ambientes onde estes vivem, o tipo de alimentação e o revestimento que podem ter.

f) Português

A capacidade do oral ensina-se, avalia-se e desenvolve-se, não de forma descontextualizada, mas enquadrado em situações discursivas e didáticas autênticas que surgem na gestão diária do currículo (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). Como o projeto parte dos interesses e necessidades dos alunos, frequentemente estes tinham oportunidade de dar as suas ideias e opiniões, o que permitiu que desenvolvessem a capacidade para se exprimirem oralmente, com progressiva autonomia e clareza. Constantemente existiam oportunidades onde os alunos tinham de se exprimir através de diálogos e conversas entre alunos e adultos, mas também em grupo quando tinham de se organizar para a realização de um trabalho, ou simplesmente para o apresentarem. Através destas situações aprenderam a intervir oralmente, tendo em conta a oportunidade e as situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos), o que possibilitou que os alunos comunicassem aprendendo, respeitando e cumprindo regras da comunicação oral, ao regular a sua participação na comunicação. Por exemplo, intervir

oportunamente, aguardar a sua vez de falar, saber ouvir e respeitar a opinião dos colegas, entre outras, são algumas das situações exploradas.

Após a apresentação dos trabalhos, os alunos eram questionados sobre o que entenderam, desenvolvendo, deste modo, a sua capacidade de retenção da informação oral, ao interpretar enunciados orais. A capacidade de se expressarem oralmente, também foi trabalhada, desenvolvida e melhorada através da partilha permanente de trocas de ideias, ao apresentarem as suas opiniões e sugestões, pedirem esclarecimentos e comunicarem descobertas que realizaram. Sempre que um aluno mostrava interesse em partilhar acontecimentos que viveu ou aprendizagens que realizou, estes eram sempre respeitados, valorizados e ouvidos. “Fui visitar o Paço dos Duques nas férias [de Natal]”; “O meu museu [Convento do Santo António dos Capuchos] já foi um hospital e a minha mãe e o meu tio nasceram lá”; “No museu arqueológico Martins Sarmiento tem uma fotografia da casa dos meus avós paternos”; “Quando ia para casa no carro, contei à minha mãe tudo o que vimos no museu”, são exemplos das intervenções dos alunos.

“O ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual” (Sim-Sim, 2007, p. 13). Surgiram situações diversificadas de contacto com diversos registos de escrita – produção dos alunos, documentação, livros, avisos, notícias, receitas – e com diferentes tipos de texto – prosa, poesia, texto oral, etc. –, o que possibilitou aos alunos a descoberta de novas funções desses registos de escrita. Os alunos (re)aprenderam a ler e interpretar textos narrativos e poéticos, bem como a ler e a apreciar textos produzidos pelos companheiros. Surgiram ainda situações onde os alunos aprenderam a produzir textos de diferentes tipos de escrita e com as mais variadas intenções comunicativas – descrever um animal inventado por eles, elaborar um aviso (Figura 27), uma notícia, descrever imagens, construir textos informativos – e a realizar e utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção educativa: cartazes (Figuras 28 e 29) e cenário.

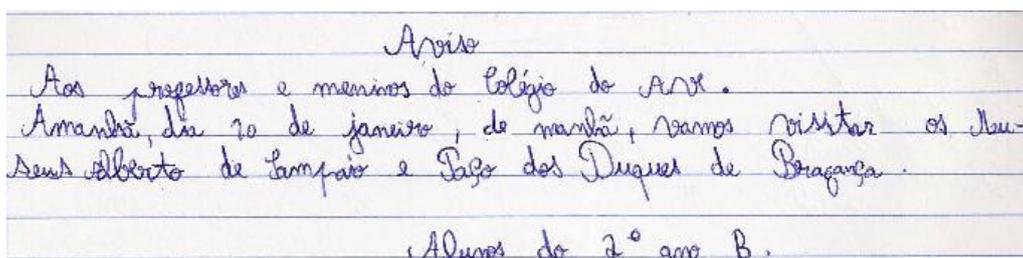
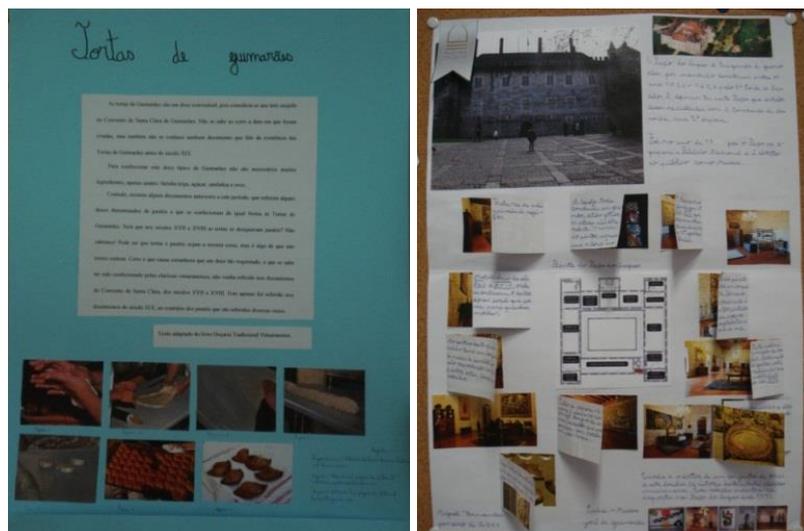


Figura 27 - Aviso elaborado pelos alunos aquando das visitas de estudo e que foi afixado na porta da sala de aula.



Figuras 28 e 29 – Elaboração de cartazes: as “Tortas de Guimarães”; o Museu Paço dos Duques de Bragança.

Estas atividades foram sempre associadas a momentos de prazer e de reforço da autoconfiança, com o objetivo de levar os alunos a compreenderem que todas as produções escritas podem ser melhoradas, reformuladas e transformadas. Assim, estas atividades possibilitaram igualmente o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos, ao aprenderem a ter cuidado na apresentação gráfica, a participarem na escrita do texto, tendo em conta o seu melhoramento (organização das ideias, supressão de repetições, adequação do vocabulário, ...) e ao aprenderem a utilizar técnicas de auto e heterocorreção recorrendo a tabelas e fichas autocorretivas (organização das ideias, pontuação, vocabulário, ortografia). “Oh Professora, ali eu achava melhor fazermos parágrafo!”; “Eu acho que não, porque estamos a falar da mesma coisa F., pode ficar assim.”; “Não podemos começar outra vez com O Anjo Tocheiro, porque senão fica igual à outra frase e estamos sempre a repetir... Podemos por Este Anjo, e já fica bem.”; “Temos de por ponto final ali, porque senão fica uma frase muito grande e confusa!”, são exemplos das sugestões dos alunos aquando da descrição da imagem do *Anjo Tocheiro* visualizado durante a visita de estudo ao Museu Alberto Sampaio. Consequentemente, estas situações proporcionaram o gosto pela escrita e pela leitura, ao mesmo tempo que possibilitaram aos alunos (re)descobrir que a escrita transmite informação e divulgação. A diversificação dos contextos de produção permitiram aos alunos aprofundar a compreensão da leitura, acelerar e aprofundar as aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento.

Os alunos participaram em atividades de descoberta, de análise e de síntese, a partir de textos, de frases e de palavras. Por exemplo, os alunos tiveram de reconstruir textos com palavras

recortadas sem a presença do modelo e reconstruir textos através de frases em desordem. Pode-se referir como exemplo a atividade paralela, mas que envolveu o projeto, onde os alunos trabalharam provérbios ligados à alimentação, ao participar em jogos onde tinham de reconstruir os provérbios através da ordenação de parte dos provérbios (Figura 30). Nesta atividade os alunos tiveram de explicitar as suas ideias relativamente aos provérbios. Posteriormente, confrontaram os seus conhecimentos com aspetos que foram sendo acrescentados, de modo a que compreendessem melhor a existência destas produções do património literário.



Figura 30 - Alunos a trabalharem em equipa a ordenação de provérbios.

Os alunos construíram materiais de informação, consulta e estudo. A “Sebenta da Cultura” (Figura 31) era constantemente consultada quando os alunos queriam encontrar informação já trabalhada ou comprovar determinada ideia. Nas atividades de pesquisa os alunos treinaram a consulta em dicionários e tiveram de localizar informação em notícias, o que possibilitou a que estes aprendessem a estabelecer a sequência de acontecimentos e a localizar a ação no espaço e no tempo: “Aprendemos como eram os doces quando foram feitos, porque foram feitos, porque foram assim chamados e em que ano foram feitos”. Consequentemente, os alunos aprenderam e utilizaram técnicas de recolha e de organização de informação ao organizarem e classificarem a informação segundo um critério. Por exemplo, na temática da gastronomia, os alunos organizaram os pratos típicos vimeanenses segundo a sua ordem de entrada na mesa: entradas, sopa, prato principal e sobremesa.



Figura 31 - Exemplos de “Sebentas da Cultura” elaboradas pelos alunos.

As produções dos alunos foram utilizadas de maneira a que estes construíssem um percurso de (re)descoberta da Língua. Isto é, ao longo de todo o projeto os alunos descobriram aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua ao experimentarem diversas situações de descoberta, de análise e de síntese, a partir dos seus trabalhos. Os alunos trabalharam as relações de significado entre palavras (sinonímia e antonímia), organizaram famílias de palavras segundo um critério, decompueram palavras em sílabas e descobriram palavras através da junção de sílabas, identificaram verbos e o seu tempo verbal, identificaram onomatopeias e distinguiram a sílaba átona da sílaba tónica.

g) Matemática

A aprendizagem da Matemática surgiu através de momentos lúdicos, de modo a possibilitar aos alunos o desenvolvimento do gosto por esta área curricular.

A resolução de problemas é um processo matemático crucial para a aprendizagem da Matemática (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008). Todo o projeto foi desenvolvido através do surgimento e resolução de problemas simples e concretos, que permitiram aos alunos o conhecimento e utilização de diferentes técnicas na sua resolução. Os jogos são importantes no desenvolvimento de competências necessárias à resolução de problemas. Assim, durante o projeto surgiram jogos que permitiram a agilidade do raciocínio e da comunicação dos alunos, a capacidade de aceitar e seguir regras e a construção de estratégias pessoais.

O cálculo mental constitui igualmente um conteúdo muito importante, já que está intimamente relacionado com o desenvolvimento do sentido de número (Ponte et al., 2007). Deste

modo, existiram diversas oportunidades onde os alunos o puderam praticar. Durante estas atividades, os alunos aprenderam e procuraram estratégias diversificadas para efetuar o cálculo, utilizando as propriedades das operações. Explicaram, oralmente, as estratégias e os passos que efetuaram durante o cálculo, assumindo progressivamente uma atitude crítica perante os resultados. Por conseguinte, os alunos desenvolveram a capacidade e a aptidão para efetuar cálculos mentais, bem como para decidir a estratégia de cálculo mental mais apropriada à situação. Ao trabalhar o cálculo mental, os alunos aprenderam a lidar com o número como parte de uma estrutura e a utilizar as propriedades das operações com um determinado objetivo.

Os alunos aprenderam a recolher informação e a classificar e organizar os dados de acordo com um dado critério, recorrendo a diferentes representações – tabelas e gráficos de barras. Nesta atividade, além de aprenderem a construir e utilizar tabelas e gráficos de barras (Figuras 32 e 33) – “Falta por o título”, “Tens que escrever em baixo o que significam as barras” –, os alunos compreenderam e aprenderam a ler e a interpretar os dados desta forma, bem como a saber traduzir a informação nas diferentes formas de representação. Por exemplo, os alunos tiveram de organizar a informação numa tabela e posteriormente passá-la para um gráfico de barras. As tabelas e os gráficos são formas simples da linguagem da matemática que possibilitam aos alunos comunicar e registar ideias de forma simples e clara, ler e interpretar a informação com maior facilidade.



Figuras 32 e 33 – Aluna a construir o gráfico de barras. Gráfico de barras final.

Na atividade de confeção dos pães foi trabalhado com os alunos a unidade de medida e o que é medir, para que estes pudessem pensar e adequar as quantidades da medida à realidade. Assim, para confeccionar os pães, os alunos tiveram de realizar o dobro das quantidades que a receita indicava. Deste modo, os alunos aprenderam a resolver problemas do dia-a-dia aplicando

as noções aritméticas ao efetuar contagens. Nesta atividade os alunos também conheceram e realizaram medições (Figuras 34 e 35) com instrumentos adequados – balança e copo graduado – o que possibilitou que reconhecessem a utilidade de determinadas unidades convencionais, neste caso o quilograma e o litro. Serem os alunos a realizar estas medições permitiu-lhes observar com mais acuidade e realizar comparações – “O meu está maior que o teu”. Além disso, ajudou-os a compreender a utilidade prática da matemática na vida do dia-a-dia.



Figuras 34 e 35 – Aluna a realizar medições utilizando o copo graduado. Aluna a realizar medições utilizando a medida de colher.

Na preparação prévia das visitas de estudo, os alunos realizaram uma ficha de trabalho que lhes permitiu relembrar e realizar aprendizagens, ao ter que fazer a leitura de um mapa e planta de um edifício: localizar edifícios; localizar os pontos de partida e de chegada de uma planta; descrever, traçar e comparar itinerários entre dois pontos; inclusive comparar o comprimento dos itinerários traçados e encontrar o mais curto; e representar diferentes percursos.

Capítulo V

Considerações finais: desenvolvimento local, curricular e profissional



Introdução

Exige-se um currículo que atenda às diversidades da sociedade e às necessidades educativas das nossas crianças e alunos em relação à construção do seu conhecimento. Pelos capítulos anteriores compreende-se a possibilidade de (re)criar um currículo baseado na cultura local, com vista ao desenvolvimento cognitivo específico dos grupos, onde educadores/professores e crianças/alunos são os construtores do próprio saber. Através da apresentação dos projetos e mais especificamente na apresentação das atividades integradoras conseguimos perceber como o conhecimento é trabalhado de forma integrada, a partir de situações concretas e com uma relação direta com os problemas/preocupações/interesses do quotidiano das crianças e alunos.

Neste capítulo evidencio as principais conclusões tiradas com esta investigação. Demonstro os resultados alcançados com os projetos de intervenção pedagógica, que resultam da conceção de uma atividade levada a cabo e que ela própria faz uma síntese e uma meta-análise dos PCI. Apresento as conclusões/reflexões sobre o processo de investigação e os seus resultados. Exponho as potencialidades, desafios e dilemas que a construção de um currículo baseado na cultura local através do constructo do PCI implica. Dou a conhecer algumas limitações presentes na investigação e algumas orientações para a realização de investigações futuras. Como ao logo deste relatório o papel do educador/professor/investigador está ausente, sentiu-se a necessidade de explicar o seu papel nos projetos desenvolvidos durante a prática curricular. Assim, por último apresento as conclusões/reflexões acerca dos processos formativos relativos à construção do conhecimento profissional do educador/professor da Educação Básica, onde dou a conhecer a minha postura durante os projetos.

5.1. Resultados obtidos com os PCI

No final dos projetos foi realizado um Peddy-Paper com o propósito de acrescentar uma perspetiva integradora, cruzando todas as aprendizagens realizadas ao longo do projeto. Relativamente ao projeto desenvolvido no Pré-Escolar, o grupo de crianças foi dividido em três grupos de três/quatro elementos (faltaram nesse dia quatro crianças), cada um com o seu percurso, e uma vez chegados aos locais tinham de responder (um de cada vez) à pergunta que lá se encontrava. Foram colocadas oito perguntas gerais a dez crianças referente às três atividades integradoras (ver Anexo H) “Indica uma razão por ser em Guimarães que se situam a maior parte

das cutelarias.”; “Refere as partes constituintes de uma colher.”; “Diz o nome de uma colher.”; “Que tipo de metal é utilizado nas colheres?”, são exemplos de perguntas que se encontravam no Peddy-Paper.

O percurso era definido através de uma sequência de imagens reais dos locais onde se encontravam as perguntas. Cada grupo de crianças tinha uma sequência diferente das imagens. Por cada local explorado as crianças tinham de marcar a imagem representativa desse local com um carimbo, de modo a assinalar a sua presença naquele local. O educador registava as respostas das crianças no local apropriado, tendo em atenção para que as crianças não conseguissem ouvir a resposta um dos outros, de modo a não comprometer os resultados. O Gráfico 1 mostra os resultados obtidos com esta avaliação. A “resposta nula” corresponde a uma tentativa de resposta de uma criança que integrou o grupo no mês de maio e que não tendo realizado algumas atividades tentou sempre responder às perguntas que encontrava nos locais.

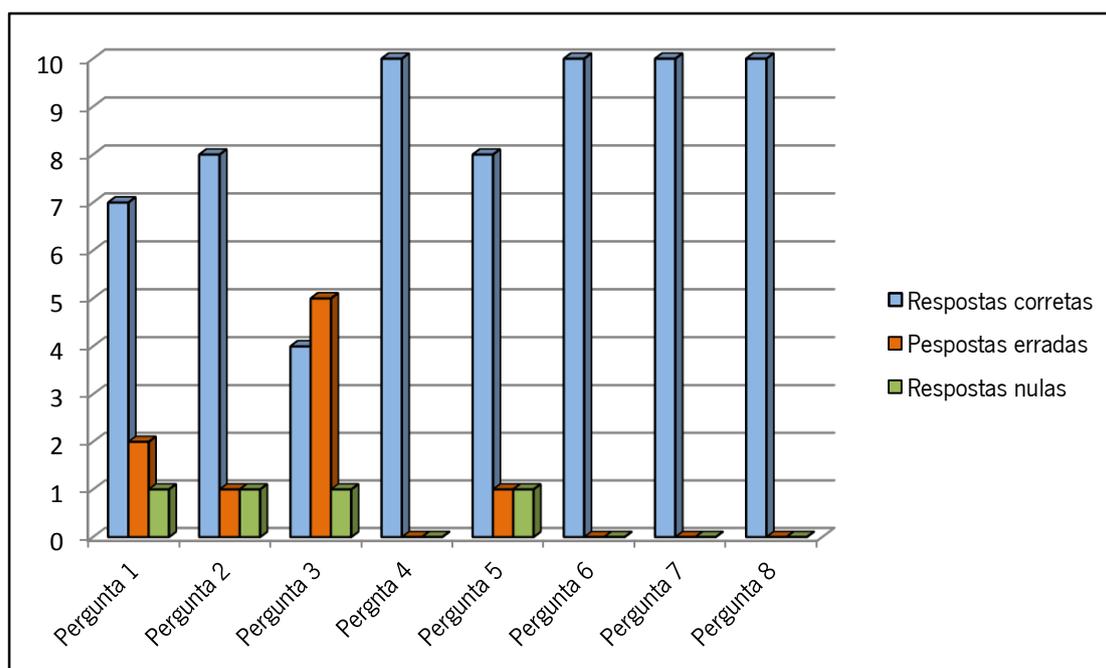


Gráfico 1 – Resultados do Peddy-Paper do projeto "De colher em colher... Vamos aprender e crescer".

Como se pode observar, globalmente as crianças conseguiram responder acertadamente às perguntas, revelando aprendizagens integradas e sustentadoras do seu desenvolvimento e da sua inserção no mundo cultural e social que as rodeia. No entanto, na pergunta 1, 2 e 5 há duas/uma criança, respetivamente, que erraram na resposta. Apesar de este conteúdo ser mais discutido no início do projeto, por vezes, no acolhimento, as crianças relembavam essas aprendizagens, pelo que todos deveriam conseguir responder acertadamente a estas perguntas.

Ainda assim, as crianças que não conseguiram responder acertadamente às perguntas foram as que demonstraram mais dificuldades na sua aprendizagem e que já estavam a ser devidamente acompanhadas. Apenas na pergunta 3 – “Diz o nome de uma fábrica de cutelaria” –, o número de respostas erradas é superior ao número de respostas corretas. É curioso ser nesta pergunta que há mais crianças a responder erradamente, pois realizaram uma visita a uma fábrica de cutelaria e foi uma das atividades que mais gostaram. Em contrapartida, se observarmos as atividades integradoras, apenas na visita à cutelaria Cutipol é que se fala/ouve o nome de uma fábrica de cutelaria, pelo que as crianças não falaram sobre esta aprendizagem e conseqüentemente não a mobilizaram e consolidaram, mostrando que as aprendizagens efetuadas com a visita repercutam-se essencialmente com aquilo que observaram e foram mais significativas para si.

Relativamente ao projeto desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos foram distribuídos por três equipas, cada um com um percurso específico. Chegado aos locais tinham de responder individualmente a 15 questões referentes às três atividades integradoras (ver Anexo I). “Diz dois museus que existem em Guimarães”, “Refere o nome de um artista das obras que viste nos museus”, “Refere o prato típico da gastronomia vimaranense”, “Porque é que alguns doces são chamados de doces conventuais?”, “Diz um animal que seja doméstico, herbívoro, coberto de pelos, terrestre e que seja utilizado na nossa alimentação”, “Explica por que motivo a palavra garrafa se escreve com duplo r (rr)”, “Porque é que as regras ortográficas são importantes”, são exemplos de algumas questões colocadas aos alunos.

O percurso era definido através de um guião que explicava a atividade e continha um conjunto de instruções, que referiam os locais a que os alunos se deveriam dirigir. Neste também existiam espaços para que os alunos pudessem responder por escrito às questões e assinalassem com um carimbo a sua presença naquele local. O Gráfico 2 mostra os resultados obtidos com esta avaliação. É de referir que “resposta nula” se refere às questões que não foram respondidas. Por outro lado, as respostas do aluno que apenas integrou a turma praticamente na reta final do projeto, foram contabilizadas, pois apesar de não ter acompanhado todo o projeto, sempre se mostrou motivado e atento, e curiosamente respondeu corretamente a todas as questões do Peddy-Paper, mostrando, assim, o seu interesse, empenho e motivação pelo projeto.

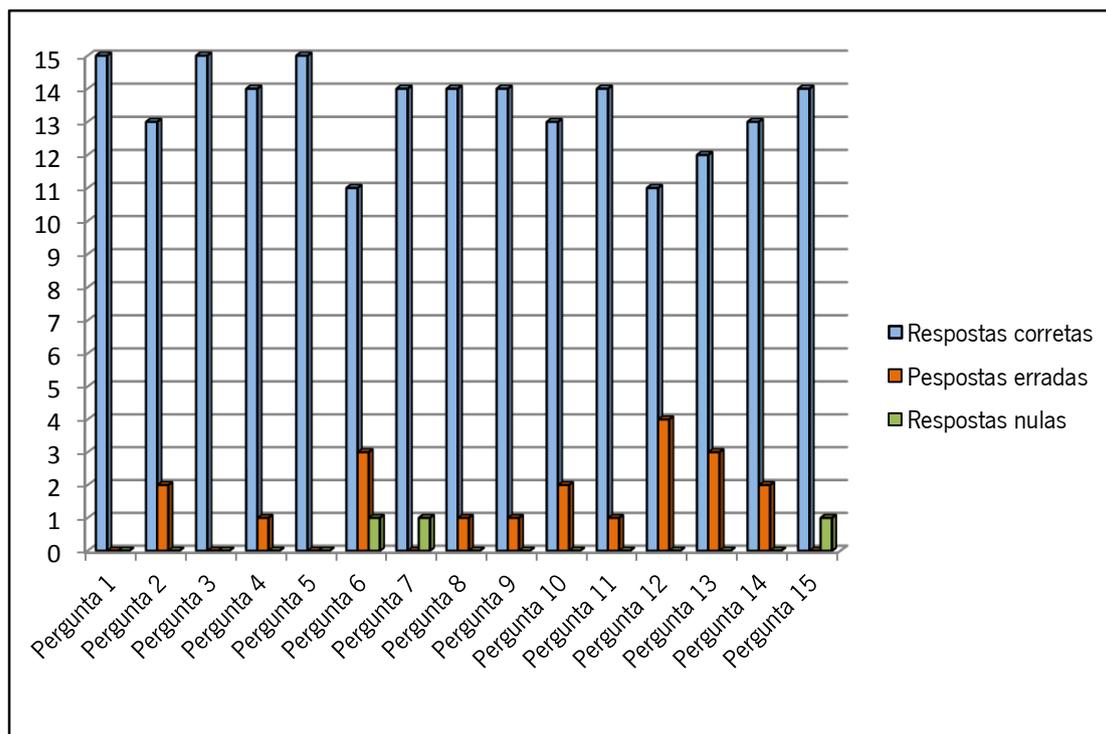


Gráfico 2 – Resultados do peddy-paper do projeto "Voar à descoberta da cultura de Guimarães".

Através do gráfico percebemos que os alunos conseguiram responder corretamente a uma percentagem considerável de questões, evidenciando o progresso do seu desenvolvimento, ao revelar aprendizagens integradas e significativas e realçando a sua evolução. As perguntas onde tiveram mais dificuldade em responder foram as seguintes perguntas: 6) “Indica o nome da profissão cuja função é plantar e cuidar das árvores de fruto”; 12) “Quando escrevemos um texto, temos de ter em atenção algumas etapas. Indica a que está em falta da sequência abaixo: _____, escrita do texto, revisão, edição”; e 13) “Um texto tem sempre uma estrutura própria e organizada. Indica as outras duas partes que estes devem conter: título, introdução, _____ e _____”.

É de referir que a temática abordada na questão número 6, foi bastante explorada na aula, mas apenas durante esse dia. Relativamente às questões 12 e 13, mais importante do que saber denominá-las, é promover nos alunos a consciência para a sua existência e aplicação. Nesse sentido, essa consciencialização foi conseguida com sucesso. Já em relação aos nomes específicos, os alunos tiveram mais dificuldade em assimilá-los, pois tratava-se de vocábulos novos e recentes, que precisam de um trabalho mais continuado e sistemático.

Através da análise e reflexão dos desenhos globais e dos mapas de conteúdo das diferentes atividades integradoras é perceptível que as crianças e alunos conseguiram satisfazer todas as suas curiosidades acerca da temática, o que se reflete na globalidade de respostas corretas dos Peddy-

Paper.

5.2. Processo de investigação

Ao longo deste relatório tenho vindo a abordar a importância da cultura como contexto para o desenvolvimento curricular. Em virtude dos fatos anteriormente mencionados, concluo dizendo que trabalhar o currículo através do constructo de PCI e tendo como tema a cultura, permite aos profissionais de educação construir um mapa curricular ampliado, estruturá-lo de múltiplas formas e aglutinar as dimensões da cultura em todas as áreas do conhecimento. O tema cultura impede a educação e o ensino compartimentado. O currículo é concretizado em atividades que envolvem as componentes curriculares nacionais, mas abordadas de modo contextualizado e integrado na vida dos alunos.

Pela análise dos PCI conseguimos observar a sintonia presente entre a teoria e a prática. É visível o desenvolvimento do currículo nacional através de abordagens educativas e curriculares inovadoras e motivadoras sobre as raízes culturais dos alunos de forma dinâmica e flexível. O que permite alargar o conhecimento formal do aluno, ao mesmo tempo que promove o conhecimento da riqueza cultural e patrimonial local, tornando os alunos capacitados para a intervenção na sociedade, respeitando e valorizando esse património. Através dos desenhos globais e mapas de conteúdo das atividades integradoras, bem como os tópicos referentes às aprendizagens por áreas de conhecimento, podemos observar que em todas as atividades as crianças/alunos trabalharam e aprenderam conceitos relacionados com as diferentes áreas de conhecimento, ao mesmo tempo que trabalhavam e iam aprendendo conceitos intrínsecos à temática que estavam a explorar. Conseguimos compreender como o conhecimento é integrado através da valorização da cultura local. As atividades integradoras demonstram a possibilidade de trabalhar todas as áreas do conhecimento, de trabalhar o que está consignado no currículo, ao mesmo tempo que permitem fazer uma gestão flexível deste, de modo a que seja significativo e motivador para a aprendizagem. Compreendemos como a construção de PCI pode contribuir para a promoção da cultura local como um elemento crucial de motivação para a aprendizagem, bem como para a melhoria dos processos de desenvolvimento curricular. Através do desenvolvimento do PCI e do tema cultura, os alunos compreendem o porquê de realizar as atividades, melhoram o desempenho das tarefas, deixam de ser inibidos e passivos no seu processo de ensino e aprendizagem, tornam-se autónomos, abertos, críticos e exigentes consigo mesmo e com os outros, valorizando a qualidade

– “Não podes virar o teu fantoche, senão eles não conseguem vê-lo direito”, “Olha, se pintasses mais levezinho ficava mais bonito”. Trabalho em equipa, “pesquisar” (termo usado pelas crianças) e pensar antes de iniciar ou tomar decisões foram palavras de ordem.

A cultura como contexto para o desenvolvimento do currículo desempenha um papel importante nas aprendizagens e na gestão do currículo. O desenvolvimento curricular através da cultura possibilita aos alunos terem acesso a elementos básicos e pertinentes para desencadear o conhecimento na aprendizagem. Os alunos conhecem e experimentam novas formas de acesso ao conhecimento e, além das aprendizagens curriculares, efetuam novas e distintas aprendizagens necessárias para a participação em sociedade. Os alunos compreendem a vida que os rodeia e realizam aprendizagens que lhes facilitam posteriormente o progresso no sistema educativo. Assumem uma postura autónoma, responsável e proactiva diretamente relacionada com os seus interesses e capacidades. Portanto, afirmo que esta é uma metodologia que permite aos alunos uma aprendizagem menos memorística, uma aprendizagem mais ativa e significativa, que está em constante conexão com o meio envolvente.

A cultura faz um apelo direto aos interesses e motivações dos alunos, verdadeiro motor da atividade construtivista, tornando-os cultos e capazes. Observando e analisando o diário reflexivo, fotografias e trabalhos dos alunos, constatei que existem situações que se repetem várias vezes e que demonstram esta motivação e simultaneamente evolução dos alunos. A procura constante e autónoma de conhecimento fora do contexto de sala de aula – “Trouxe esta colher de cientista que descobri na minha tia para mostrar a todos”, “A adesão dos alunos foi notável e cada um contribuiu com uma nova ideia de temas para descobrir sobre a cultura vimaranense. Houve até um aluno que pesquisou com a mãe no computador e trouxe para a sala um conjunto de informações que partilhou com a turma” (passagem retirada do diário reflexivo); as conversas realizadas sobre os projetos igualmente fora da sala de aula; as conversas com os pais sobre as suas descobertas – “Contei à minha mãe que os talheres têm marcas e perguntei qual era a marca dos nossos”, “Quando íamos embora no carro, contei tudo o que vimos na visita à minha mãe”; as sugestões e ideias de atividades a realizar – “Podemos fazer uma borboleta a partir da colher”, “Podemos visitar um museu”, são exemplos da motivação dos alunos e que estiveram presentes em ambos os projetos.

A motivação e interesse das crianças ampliaram-se para o envolvimento das famílias e da comunidade educativa em geral. Tendo em conta o que observei nos contextos, posso afirmar que

um currículo baseado na cultura proporciona aos pais uma maior participação e um maior interesse pela educação dos seus filhos. Permite aos professores estabelecer relações de confiança com os pais, o que possibilita a que estes trabalhem em colaboração e cooperação para o desenvolvimento integral e harmonioso dos seus filhos. Promove, simultaneamente, a visita dos pais à sala de aula para darem o seu testemunho, já que o tema é cultura e há sempre determinadas características desta que os pais conhecem, uma fonte privilegiada de informação. Os pais participaram e colaboraram em todo o projeto, e aqui refere-se mais ao projeto desenvolvido no Pré-Escolar, constituindo uma parte integrante e importante deste. Como o projeto era inovador, interessavam-se ainda mais pela educação dos filhos e por aquilo que se estava a passar na sala de aula, querendo acompanhar tudo de perto. Os pais colaboraram nas atividades solicitadas e ainda estimulavam os filhos a trazerem novas colheiras para apresentarem aos colegas. Na reunião de pais, uma mãe concluiu dizendo “sabemos que estavam a trabalhar com colheiras, sim, mas no início pensei o que é que vocês iam trabalhar com as colheiras? Agora, ao ver estas imagens, compreendo que neste projeto o meu filho trabalhou não só as suas capacidades físicas como cognitivas”. Além disso, como é um tema baseado no meio, permite realizar e receber visitas na sala de aula. Posso testemunhar que a comunidade gosta de participar nos projetos dos alunos: “Obrigada pela oportunidade e interesse na divulgação de talheres, pois na verdade imensas pessoas os utilizam diariamente, mas poucos são os que aprofundam os conhecimentos sobre estes itens”; “Obrigada por nos convidarem a vir à sala falar destes doces que são importantes para a cidade e são o orgulho da nossa família”.

A avaliação constitui um dos elementos chave no processo de desenvolvimento do currículo. Para Alonso (1996, p. 51) “a avaliação constitui um elemento e um processo fundamental no desenvolvimento curricular, sendo uma componente integrante do mesmo e, por isso mesmo, deve ser coerente com as conceções e opções educativas que sustentam todo o processo de construção do projeto curricular”. Deste modo, a avaliação foi realizada de forma continuada e formativamente através de um processo diário de observação e reflexão, avaliando as mudanças que se iam produzindo na criança, bem como a pertinência da metodologia e recursos utilizados, a flexibilidade pedagógica do educador e a adequação dos fatores organizacionais (Alonso, 1996). Assim sendo, foram recolhidos diversos dados (avaliação diversificada) de forma a permitir uma intervenção adequada às necessidades das crianças (avaliação individualizada), e o desenvolvimento de competências, conhecimentos, estratégias, valores e atitudes (avaliação globalizadora). As crianças devem também avaliar o trabalho efetuado e comparar o que

aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). Deste modo, as crianças e alunos também fizeram a sua própria avaliação (avaliação concertada) quando manifestaram as suas opiniões relativamente ao projeto: “Foi giro”; “Foi espetacular”; “Aprendemos muitas colheiras”; “Gostei da atividade dos museus porque visitei museus, fiz trabalhos em grupo e aprendi muito”; “Foi interessante trabalharmos em conjunto e aprendemos muitas coisas”; “Gostei muito porque fiz atividades diferentes”; “Gostei muito das atividades da gastronomia porque foi diferente e fiz atividades que nunca tinha feito”.

O desenvolvimento curricular mediante a cultura possibilita trabalhar com todas as crianças, independentemente da sua idade e classe social. Contudo, o professor deve ser criativo e inovador para proporcionar atividades que estejam de acordo com o grupo com quem está a trabalhar, respeitar as suas características, interesses e capacidades. Se o professor não gerir bem o currículo, pode fazer com que o aluno se sinta incapaz por não saber determinado conteúdo. Deste modo, recorrer ao PCI e à cultura local permite ao professor conhecer o seu grupo e identificar melhor as suas necessidades, conhecimentos, interesses e capacidades, pois consegue vê-los na ação. Permite-lhe ser criativo, inovador e proporcionar diferentes atividades que possibilitam aos alunos o desenvolvimento de conceitos, destrezas, técnicas e estratégias necessárias para aprender por si mesmo. Em ambos os projetos, os alunos realizaram pesquisas com a ajuda do educador/professor, realizaram visitas de estudo e receberam visitas na sala de aula, confeccionaram alimentos dentro da sala de aula, tomaram decisões e fizeram escolhas, o que permitiu manter a sua atenção, motivação e interesse pelos projetos. Estas atividades tinham um propósito, estavam fundamentadas, articuladas e integradas entre si.

Apostar na interdisciplinaridade e nas propostas curriculares e pedagógicas inerentes à construção de um PCI requer um profissional que negue a homogeneização da prática, que seja aberto à mudança, flexível, solidário, democrático e crítico. Um profissional que se torna capaz de diversificar as tarefas, promover situações de ensino e aprendizagem que fomentem a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados, promover a concretização de atividades interdisciplinares, favorecer a ligação escola-meio, estimular a prática reflexiva e as interrogações sobre a prática educativa.

Há quem contra-argumente que os alunos têm acesso à cultura através dos diferentes meios de comunicação e que é prescindível a escola trabalhar esta função. Contudo, entende-se que nem todos têm acesso a esses meios ou não se interessam por estas vias de informação. Portanto,

a escola deve inserir no currículo esta cultura, pensar nos alunos que não prosseguem os estudos e que necessitam de conteúdos e conhecimentos do mundo que os rodeia. A Educação Básica como base cultural para todos os cidadãos, uma vez que a instituição escolar desempenha um papel importante para formar cidadãos ativos, democratas e críticos. A cultura é importante para o mercado laboral e para as relações sociais, pois ajudam o aluno a inserir-se ativa e competentemente na sociedade. Integra o aluno no mundo atual e prepara-o para o mundo de amanhã.

Outro contra-argumento seria o facto de, ao trabalhar a cultura local, esta ser desigual, pois há contextos que são culturalmente mais ricos que outros. Todavia existem sempre regiões próximas, cidades e concelhos com grande valor cultural. No caso português, existe história e cultura de norte a sul do país. Além disso, o professor pode e deve trabalhar em colaboração com os seus alunos diferentes culturas que existam nas proximidades: raça, religião, diferenças relativas ao género, que ainda hoje é distinta, costumes, etc. A cultura não tem fim: dança, teatro, filigrana, fado, personalidades históricas, tudo isto faz parte da nossa cultura. Há sempre um conjunto diversificado de traços distintivos que caracterizam as localidades e as regiões onde as escolas estão inseridas, que podem ser um fio condutor e uma mais-valia para o desenvolvimento do currículo. Tornam-se assim num fator de motivação e de relacionamento entre a escola e o meio, entre a cultura quotidiana e a vida escolar, fazendo uma fusão entre dois mundos que costumam estar desfasados e que com esta forma de pensar e estruturar o currículo tornam-se num só elemento de trabalho e de exploração, numa forma de conhecer e relacionar-se com o mundo. Trata-se da vida, aquela que dá significado aos mundos partilhados pelas crianças com o seu entorno familiar, escolar e social.

Concluindo, os resultados presentes nesta investigação revelam a importância de um currículo flexível e baseado na cultura local, constituindo um forte contributo para o sucesso educativo. A realização desta investigação permitiu a constatação da possibilidade de implementação de práticas de articulação curricular promovendo a valorização da cultura local e o desenvolvimento de competências (saber, saber-fazer, saber-ser e estar, saber-conviver) e do conhecimento de modo integrado. É imprescindível que os professores se consciencializem e compreendam a importância do papel que a identidade e o conhecimento cultural desempenha na aprendizagem e no currículo.

5.3. Limitações do estudo e orientações para futuras investigações

Refletindo sobre o projeto de investigação permanecem algumas limitações no estudo, que merecem a devida atenção e que podem contribuir para uma maior aptidão na realização de investigações posteriores.

O tempo destinado ao desenvolvimento prático dos projetos é demasiado curto, cerca de três meses na Educação Pré-Escolar e quatro meses no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O pouco tempo disponível impõe limitações que, ainda assim, não põem em causa a validade da investigação. Penso que esta questão do tempo impediu uma maior colaboração com os outros elementos da equipa educativa, especificamente os professores das disciplinas coadjuvadas, bem como a dos pais, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho individualista é muito presente nas escolas portuguesas e este contexto não foge à regra. Os professores acomodam-se a esta, não procurando um ensino integrado e articulado, havendo assim um ensino compartimentado. Acredito que se a investigação fosse realizada durante um maior tempo, os professores iriam ficar interessados e motivados em participar nesta. Provavelmente, numa investigação mais aprofundada os professores estariam recetivos em colaborar em conjunto e, quem sabe, verificarem a sua pertinência e continuarem a trabalhar em colaboração. No caso dos pais, estes não estão habituados a este método de desenvolvimento do currículo, pelo que estranham e questionando-se, por vezes, se os alunos estão a aprender os conteúdos dos diversos programas. Com mais tempo, e aos poucos, os pais iriam compreender este método de trabalho, verificando que o conhecimento é trabalhado de forma integrada, sendo motivados ao compreender que os filhos beneficiam de uma aprendizagem construtivista.

Apesar de ter existido uma colaboração por parte da educadora e professora cooperante, por vezes foi difícil gerir a organização do currículo e da prática pedagógica de acordo com as suas ideias e planos. Por vezes existia uma limitação nas atividades a serem realizadas, o que provocou a não concretização de algumas e a alteração de outras. Se existisse uma maior abertura da parte da educadora e da professora, e até dos contextos em si, algumas atividades poderiam ser modificadas e trabalhadas de uma outra forma proporcionando uma aprendizagem ainda mais integradora e globalizadora, explorando de forma diferentes os conteúdos trabalhados. Na atividade de medição das alturas recorrendo a diferentes tipos de colheres, deveria ter sido dada liberdade às crianças para fazerem a medição sozinhos, pois muitos iam utilizar as colheres na horizontal,

outros na vertical, e esta seria uma ótima oportunidade para as crianças desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas. Nas atividades de expressão e análise das concepções prévias dos alunos, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, podiam ter sido mais dinâmicas, recorrendo a diferentes estratégias. Isto porque observou-se maioritariamente o registo de informações que estavam no quadro, tornando pouco evidente o papel ativo dos alunos. Assim, grelhas de registo individual ou em grupo, com perguntas metacognitivas, questionários, debates que promovessem a interação, a argumentação e a justificação, são alguns dos exemplos de estratégias alternativas que poderiam ter tornado mais ativa esta atividade. Contudo, a gestão inflexível do currículo e a obrigatoriedade de trabalhar aqueles conteúdos naquele momento, impediu alguma inovação na prática. É essencial que os professores cooperantes tenham uma formação contínua, por forma a estabelecer alguns parâmetros fundamentais para garantir equidade e qualidade nos processos da PES. Do mesmo modo, esta investigação tornou-se limitada na medida em que são raras as investigações que incidem diretamente sobre a cultura e o desenvolvimento curricular. As que existem, a maioria já foi redigida há bastante tempo.

No entanto, acredito que poderia ser realizada uma investigação mais aprofundada. Teria sido relevante analisar o progresso do currículo da Educação Básica ao longo dos anos, bem como as metas de aprendizagem e as brochuras das diferentes áreas curriculares em busca da presença da cultura. Era proveitoso realizar entrevistas a todos os envolvidos no desenvolvimento dos projetos (educadores/professores, crianças, alunos e pais) como síntese do trabalho de pesquisa, da reflexão do trabalho, proporcionando uma avaliação formativa. Todavia, este tema de investigação tinha mais por onde investigar e comprovar. Ficam os desafios para novas etapas. Podia falar da questão dos manuais escolares, que ditam a ordem de trabalho curricular, das atividades pré-elaboradas, dos autores que não dão ênfase à cultura, etc.

Seria interessante realizar um projeto similar, estudando o impacto da presença da cultura no desenvolvimento curricular recorrendo ao PCI, através da realização de uma investigação quantitativa, que nos mostrasse em números os resultados aqui obtidos. É pertinente realizar também uma investigação que permita aferir a posição dos profissionais de educação nas suas práticas, antes e depois de recorrerem ao PCI tendo como tema transversal a cultura local como meio para o desenvolvimento do currículo. É também interessante realizar um estudo comparativo entre profissionais que recorrem a esta prática e profissionais que não as utilizam. Os resultados são diferentes? Em que metodologia as crianças e alunos se mostram mais interessados e motivados? Onde se realizam maiores aprendizagens em que as crianças e alunos consolidam e

mobilizam os conhecimentos de um modo mais simples e verdadeiro? A pertinência da temática justifica um estudo mais alargado.

Exige-se assim uma reflexão profunda sobre a necessidade de uma educação e aprendizagem de maior qualidade, equidade e rigor, reconhecendo que todas e cada uma das crianças podem ser construtoras do seu próprio conhecimento e identidade cultural. Talvez numa próxima investigação possa estudar ainda mais aprofundadamente este tema. Também ele, do ponto de vista da investigação educativa, é uma fonte inesgotável do labor de quem queira se predispor a propor formas de melhorar os processos de ensino e aprendizagem, em última análise, o objetivo central da investigação em educação.

5.4. Processos formativos: construção do conhecimento profissional no âmbito da Educação Básica

Como os instrumentos metodológicos utilizados são registos pessoais e personalizados sobre a prática, foi a partir destes que analisei, avaliei, construí e reconstruí as perspetivas de melhoria das aprendizagens escolares e de desenvolvimento profissional e de como estes dois vetores se entrecruzam, caminham lado a lado e se influenciam mutuamente.

Ao longo de todo o projeto assumi a postura de um investigador autónomo, que procurava dar resposta à questão da cultura local como motivação para a aprendizagem escolar, para a melhoria da adequação dos processos de desenvolvimento curricular, mas simultaneamente um investigador que procurava melhorar a sua prática profissional. Ou seja, durante os dois projetos de intervenção pedagógica ia investigando e refletindo os meus comportamentos e o das crianças, as atitudes assumidas e as estratégias a adotar. Durante o registo e análise do diário reflexivo constatava determinadas situações e ações a serem melhoradas: elaboração dos grupos, elaboração de regras, modificação de atividades, estratégias que corriam bem, outras que nem por isso... Estas reflexões foram, portanto, realizadas durante a investigação e ajudaram-me a tomar decisões e a fazer escolhas para que essas atividades pudessem ser melhoradas e consequentemente promover o nível de qualidade da educação e do ensino.

Admito que inicialmente foi um pouco complicado encetar este projeto, pois não possuía conhecimentos metodológicos na investigação-ação. Contudo, atualmente considero a investigação-ação uma estratégia adequada e exequível para o desenvolvimento profissional dos educadores e professores, pois permite melhorar as ações dos profissionais em ciclos de

investigação, ação e reflexão, que se repercutem tanto na melhoria dos processos da aprendizagem escolar, como nos processos de desenvolvimento curricular e, por conseguinte, no desenvolvimento profissional dos educadores/professores. Com a investigação-ação aprendi métodos de observação dos efeitos que a prática tem na aprendizagem dos alunos, tornei-me competente e capacitada para formular questões relevantes e a escolher as estratégias e metodologias apropriadas. Através desta desenvolvi a minha competência técnica na investigação, o que possibilitou a produção de conhecimento, assumi mais controlo sobre o meu desenvolvimento profissional, alcancei autonomia, emancipação, autodesenvolvimento profissional e uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional. Tornei claras as minhas opções pedagógicas e curriculares, investi nas mesmas e fui capaz de as fazer reverter para o processo de intervenção pedagógica e daí, do ponto de vista da investigação, para a clarificação das mais-valias e do interesse que um currículo desenvolvido de acordo com a metodologia de PCI e centrado em questões pertinentes da cultura local, podem desempenhar na motivação das aprendizagens escolares.

Assumo-me como uma profissional reflexiva e crítica, que pensa antes da toma de decisões e que interpreta a realidade, criando novas situações a partir de problemas da prática quotidiana, com o objetivo de transformá-la e melhorá-la. Na investigação-ação temos de colaborar com outras pessoas, pelo que, deste modo, desenvolvi algumas competências a este nível. Aprendi a trabalhar em equipa, a escutar os outros, a gerir a informação, a relacionar-me com outras pessoas e a implicá-las na investigação. Nem sempre é fácil criticar a nossa prática, mas considero que é necessário. Durante a prática fazemos opções e tomamos decisões, que depois de as realizar e refletir, percebemos que se as voltássemos a realizar fariamos de uma outra maneira. Essa é a grande essência da investigação-ação: planificar, pensar nas atividades, estratégias e objetivos; ir para a ação, colocar em prática tudo o que planeamos e refletir sobre essa prática, o que correu bem e menos bem, para que no futuro possamos melhorar a ação. Esta ação torna-nos melhores profissionais na própria ação, resultando numa prática informada e devidamente contextualizada. Nós, profissionais de educação, também aprendemos fazendo e refletindo. Mudar é uma atividade difícil, um desafio em vários sentidos.

A duplicidade de papéis, professor e investigador, traz imenso trabalho e requer muita disponibilidade. A escrita do próprio diário reflexivo foi exigente e complicada, pois requer disponibilidade e autodisciplina. É necessário escrever com regularidade e dedicar tempo a este processo, o que obrigou a organizar e gerir bem o tempo e até abdicar de algumas coisas. Contudo,

esta duplicidade de papéis permite estabelecer a ponte entre a teoria e a prática e a recompensa de ver a nossa evolução profissional e a melhoria da prática é mais gratificante.

Sou realista e compreendo que os projetos não mudaram, ou melhor dizendo, pouco mudaram a prática educativa dos contextos. A rotina traz as suas compensações. Contudo, este método de trabalhar mudou a minha maneira de ser e de pensar enquanto profissional de educação e espero sinceramente que essas mudanças, registadas neste relatório, tenham impacto noutros professores e que estes comecem a mudar a sua prática. Consequentemente, recomendo este método de trabalho a todos os profissionais de educação. As crianças devem ter um papel ativo nas suas próprias aprendizagens e quando elas estão por dentro daquilo que se está a trabalhar na sala de aula, surgem oportunidades de aprendizagem e de ensino diversificadas e maravilhosas. As crianças/alunos gostam de aprender e os educadores/professores gostam de educar e ensinar. Em sintonia, ambos se sentem realizados e reconfortados pela exigência do trabalho, mas também pelos processos e pelos resultados alcançados.

Referências bibliográficas



- Afonso, N. (2009). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. *A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 91-109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, M. L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos. Texto policopiado.
- Alonso, M. L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, M. L. (2001). *A abordagem de projeto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação. Texto policopiado.
- Alonso, M. L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projeto "PROCUR". *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Alonso, M. L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, M. L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. *Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-30). Porto: Areal Editores.
- Alonso, M. L., Lourenço, G. M. (1998). *Metodologia de Investigação de Problemas*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação. Texto policopiado.
- Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, L. (2007). A Compreensão na Leitura: Investigação, Avaliação e Boas Práticas. Em Azevedo F., *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 9-18). Lisboa: Lidel.
- Baptista A., Viana F. L., Barbeiro L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L., Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barros, M. G., Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.

- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carvalho, G., Freitas M. L.V. (2010). *Metodologia de Estudo do Meio*. Angola: Plural Editores.
- Castro, J. P., Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Douglas, F. C., Bonnie, K. N. (2010). Os meios eletrónicos de comunicação e a educação de infância. Em Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 561-619). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Pedagogo.
- Freitas, M. L., Solé, G. S., Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Luanda: Plural editores.
- Gallahue, D. L. (2010). Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância. Em Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gaspar, T. (2009). Organização da Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos em Seis Países. *A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 110-138). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: ASA.
- Gimeno, J. S. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. S. (2000). *A educação obrigatória: O seu sentido educativo e social*. . Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. A., Simon, R. (2001). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. Em Moreira, A. F. *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 93-124). São Paulo: Cortez editora.
- Godinho, J. C., Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Goodson, F. I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando – português língua materna e não materna. Em Azevedo, F. *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 93-107). Lisboa: Lidel.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB. (1999). *Ensino básico – Competências Gerais e Transversais*. Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB. (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Mendes, M. F.; Delegado, C. C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Porto: Edições ASA.
- Miras, M. (2002). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. Em Coll, C. M. *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Editorial Graó.
- Morais, A. (2005). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Moreira, A. F., Silva, T. T. (2001). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. Em Moreira, A. F. *Curriculo, Cultura e Sociedade* (pp. 7-37). São Paulo: Cortez Editora.

- National Council Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevantes. Em Máximo-Esteves, L. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Orduna Allegrini, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. *Revista ESE*, 4, 67-83.
- Pacheco, J. A. (1998). *Programa de Educação Para Todos. Projeto Curricular Integrado*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Padilha, P. R. (2004). *Currículo intertranscultural: novos ensaios para a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Palma, M. S. (2008). *O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Tese de doutoramento não publicada.
- Paraskeva, J. M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA.
- Patrício, M. F. (2009). Filosofia do currículo e formação de professores. Uma reflexão. Em Medeiros, E. O. *Educação, cultura(s) e cidadania* (pp. 11-28). Porto: Edições Afrontamento.
- Peery, J. C. (2010). A Música na Educação de Infância. Em Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, E. L. (2001). Dimensões da construção social da educação escolar. Em Pires, E. L. *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 103-131). Porto: Edições Asa.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. G. E., Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, A. C. (1991). Projeto “Escola Integrada”. A escola cultural e a comunidade. Em A. d. Cultural (Ed.), *Educação Pluridimensional e Escola Cultural* (pp. 233-236). Évora: AEPEC.
- Rodrigues, C. J. (2009). Educação, cultura(s) e cidadania. Formas de participação e identidade. Em Medeiros, E. O. *Educação, cultura(s) e cidadania* (pp. 141-173). Porto: Edições Afrontamento.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Silva, A. (2007). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I. (2002). Disponibilidade para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. Em Coll, C. M. *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Editorial Graó.
- Tinoco, M. C. (2007). *Ler antes de Ler: O jardim-de-infância ao serviço daqueles que não sabem ler*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança. Dissertação de mestrado não publicada.
- Torres, J. S. (1998). *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vila, I., Álvarez, A. (1997). Contexto Cultural y contexto escolar: una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo. Em Álvarez, A. *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 175-181). Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100.

Legislação referenciada

- 1986-10-14 – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – D.R. n.º 237, Série I (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo Português).
- 1997-02-10 – Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – D.R. n.º 34, Série I-A (estabelece a Lei-Quadro, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, que consagra o Ordenamento Jurídico da Educação Pré Escolar).

- 2001-08-30 – Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – D.R. n.º 201, Série I-A (aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- 2001-08-30 – Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – D.R. n.º 201, Série I-A (aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).
- 2001-11-02 – Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (promove o respeito e a valorização da diversidade cultural no mundo, reconhecendo estes aspetos como uma das maiores riquezas da humanidade, para a manutenção da pluralidade, da paz, da criatividade e da democracia).
- 2008-01-07 – Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – D.R. n.º 4, Série I (define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo – revoga o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto).
- 2012-05-30 – Lei n.º 22/2012, de 30 de maio: D. R. n.º 105, Série I (aprova o regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica).
- 2012-07-5 – Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – D.R. n.º 129, Série I (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos Ensinos Básico e Secundário).
- 2013-07-10 – Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho: D. R. n.º 131, Série I (primeira alteração ao Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Anexos





Atividade: Exploração de relógio com ponteiros em forma de talheres

Experiências-chave:

- Descrever objectos e relações;
- Contagem;
- Descrever direcções;
- Reconhecer o som ao movimento dos ponteiros;

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

Em tempo de grande grupo foi proposto às crianças a exploração de um relógio, cujos ponteiros eram feitos de talheres. As crianças tiveram de identificar o ponteiro das horas e o dos minutos, e dizer as horas que marcavam no relógio. Foi ainda abordado que um dia tem 24 horas e que 1 hora tem 60 minutos. As crianças ainda puderam explorar a vontade o relógio, tendo especial atenção ao movimento dos ponteiros e ao som que estes fazem.

O QUE PENSAMOS SOBRE A ATIVIDADE:

"Existem relógios com ponteiros de talheres" -

"Aprendemos que existem relógios que não tem ponteiros dos segundos" -

"Os relógios podem também ser quadrados" -

"Uma hora são 60 minutos" -

"Os relógios têm números" -

"Os ponteiros são diferentes no tamanho. O mais pequeno é o das horas e o grande é o dos minutos" -

"Aprendemos uma coisa nova para fazer com os talheres que não seja comer" -

17/05 | 2012

Anexo B – Guião do teatro de fantoches

Era uma vez um dragão-azeitonas que vivia feliz num castelo muito grande. Mas certo dia, algo de trágico aconteceu...

- Onde está a minha colher da sorte? Eu quero a minha colher da sorte!

O dragão-azeitonas procurou a sua colher por todo o lado, e como não a encontrava, começou a chamar todos os habitantes do castelo. O primeiro a aparecer foi o seu irmão, dragão-sopa:

- Viste a minha colher da sorte?

- Hoje estive a fazer borboletas a partir de uma colher. É de aço inoxidável a tua colher?

- Não.

- Então não sei!

Em seguida chamou o seu irmão gémeo dragão-esparguete:

- Viste a minha colher da sorte?

- Hoje estive a fazer construções com colheres. É de plástico?

- Não

- Então não sei

De seguida, mandou chamar o seu primo crocodilo-gelado:

- Viste a minha colher da sorte?

- Hoje estive a fazer medições com colheres. A função da tua colher é de medir?

- Não.

- Então não sei.

A seguir chamou o seu outro primo, crocodilo-café:

- Viste a minha colher da sorte?

- Hoje estive a fazer colheres de tinta e cola. É a colher de sopa?

- Não.

- Então não sei.

A seguir chamou as criadas borboletas. A primeira a chegar foi a borboleta-açúcar:

- Viste a minha colher da sorte?

- Hoje estive a fazer estradas com colheres. É azul, com o cabo comprido e a concha oval?

- Não

- Então não sei.

Depois chegou a borboleta-mel:

- Viste a minha colher da sorte?

- Hoje estive a fazer flores com colheres. Tem o cabo comprido e a concha pequena a tua colher?

- Não.

- Então não sei.

O próximo a ser chamado foi o rapaz das cavalariças. O pintainho-esparguete:

- Viste a minha colher da sorte?

- Hoje estive a fazer música com colheres. É a que tem furos na concha?

- Não

- Então não sei.

Quem apareceu a seguir foi a cozinheira, a girafa-refresco.

- Viste a minha colher da sorte?

- Hoje estive a mexer um bolo com colheres. É de madeira?

- Não.

- Então não sei.

Só faltava perguntar à sua professora de etiqueta se viu a sua colher da sorte, a galinha-cocktail:

- Viu a minha colher da sorte?

- O menino desculpe, mas em vez de estar a importunar todos no castelo, porque não pede a uma cutelaria para que lhe faça outra colher?

- Cutelaria? O que é isso?

- É uma fábrica que faz talheres, e por isso também faz colheres.

- Eu não quero outra colher da sorte! Eu quero a minha colher da sorte. Vocês não me querem ajudar a encontrar a minha colher da sorte?

(sim)

- Ela é cor de laranja, de silicone, comprida e com uma concha diferente daquela que usamos para comer.

(está ali)

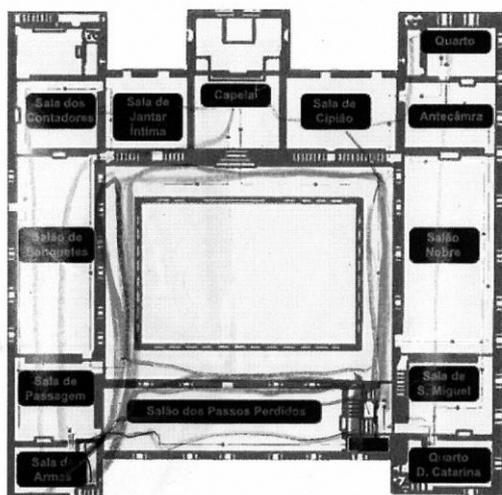
- Ah! Que cabeça a minha Deixei-a aqui quando fui rapar o bolo que a girafa-refresco fez. Sabem, esta colher chama-se colher de Salazar e serve para rapar a comida. Mas eu gosto mais é de rapar as panelas dos doces.

Anexo C – Ficha de trabalho realizada na atividade integradora "Ao Encontro dos Museus de Guimarães"



2. Lê o texto e realiza a atividade.

A Ana foi visitar o Paço dos Duques com os seus pais. Antes de chegar à Sala dos Contadores, reparou que não visitou a Sala das Armas, por isso, voltou para trás. Depois da Sala das Armas, a Ana virou à direita e neste momento encontra-se na Sala de Cipião.



2.1. Traça, a azul, o itinerário que a Ana fez até agora na sua visita. Não te esqueças de localizar, por ordem, todos os locais que a Ana visitou.

2.2. A Ana recomendou ao João que fosse visitar o Paço dos Duques. A primeira sala que o João visitou foi a Sala das Armas, mas passou pela Capela. Traça, a vermelho, o itinerário que o João fez.

2.3. O caminho que o João fez foi o mais curto? Traça, a verde, o caminho mais curto para a Sala das Armas.

Não o caminho que o João fez foi o mais longo

Anexo D – Descrição de um "Anjo Tocheiro" realizada aquando à visita aos museus

Guimarães, 11 de janeiro de 2013

O Anjo Tocheiro

A estátua do Anjo Tocheiro encontra-se em exposição numa sala do Museu de Alberto Simões, e foi construída ^{entre} 1733 e 1735. Antes de ser exposta, esta estava na Igreja do Convento de Santa Eliza.

O Anjo Tocheiro é feito de madeira policromada e tem uma indumentária diferente com as cores verde e dourado. Também tem calçado, umas botas vermelhas e está a segurar uma tocha de ouro na mão esquerda.

Pensamos que nesta estátua esteja representado um homem, que ^{sempre} está a olhar para as imagens do teto da igreja.

Este Anjo Tocheiro foi construído por António Carvalho e Manuel Gomes de Almeida.

Como antigamente não havia eletricidade, este servia para iluminar a igreja e também decorava os altares.

Não nossa opinião, achamos a estátua bonita, pois era tão grande que chamava a atenção de todos que entravam na sala do museu.

Trabalho coletivo, 2ª
ano B.

Anexo E – Tabela de avaliação da atividade integradora “Ao encontro dos museus de Guimarães”

Avaliação da atividade integradora: Museus

Nome: XXXXXXXXXX

Data: Guimarães, 07 de fevereiro de 2013.

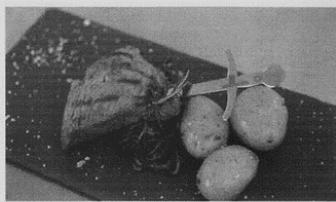
O que sabíamos.	O que queríamos aprender.	O que conseguimos aprender.	O que fizemos.	A nossa opinião sobre esta atividade.
faziam exposições; tinha coisas antigas; tinha armas e tinha coisas valiosas.	Porque foram feitos, porque deparam esse nome; quando foram constituídos; que artistas fizeram aquelas artes.	Quando foram constituídos; porque foram feitos; para que e que servem; os museus que há em Guimarães.	Pesquisamos na internet; fizemos cartazes; apresentamos os cartazes; visitamos museus; trabalhamos em grupo.	gostei; porque visitamos os museus, pesquisamos sobre os museus e fizemos atividades muito divertidas.

Anexo F – Ficha de trabalho realizada na atividade integradora "A Gastronomia Típica Vimaranense"

 Colégio do Ave
GUIMARÃES

Data: Guimarães, 17 de janeiro de 2013.

Nome: _____



Antes de ler...

Tendo como base esta imagem e o título, penso que este texto falará de: comida.

“Naco à Conquistador”

É um pedaço de carne grande.

admiração ← Tal como um monumento ou uma obra de arte, a gastronomia merece a homenagem de todos, isto porque contribui para a riqueza do património que caracteriza um povo, uma região.

Guimarães, inserida no Minho, representa um universo gastronómico rico em paladares e tradições. O importante património histórico e cultural da cidade está perfeitamente associado a uma gastronomia forte. Os pratos típicos, de braços dados com o vinho verde e seguidos de perto por doces divinais, dão um toque inesquecível a Guimarães. Esta cidade é a terra de bem comer, os cozinheiros dos nossos restaurantes são mestres do tempero e sabem como ninguém, preparar receitas variadas.

Porém, quando se pergunta qual é afinal o prato típico de Guimarães, normalmente não se obtém uma resposta certa. Ou seja, os pratos típicos de Guimarães também são confecionados noutras cidades, o que os distingue são os ingredientes e a forma de os preparar. Assim, por este motivo, os serviços de turismo da Câmara Municipal e a APHORT - Associação Portuguesa de Hotelaria, Restauração e Turismo, lideraram o projeto "Prove Guimarães", hoje concluído com a apresentação do "Naco à Conquistador", um novo e original prato para a gastronomia vimaranense nascido da reflexão e trabalho do reputado Chef Vinagre e de alguns cozinheiros e empresários da restauração de Guimarães.

O objetivo é dotar a cozinha local com uma refeição que possa conquistar o paladar mais exigente, utilizando ingredientes próprios da nossa região e que se destaque por alguns elementos distintivos. O novo "Naco à Conquistador" caracteriza-se pela simplicidade da solução: uma porção generosa (nunca inferior a 180gr) da suculenta carne de alcatra, temperada apenas com sal e grelhada, batatinhas a murro e grelos salteados. O naco de carne é trespassado por uma réplica da espada de Afonso Henriques, e aconselha-se acompanhamento de um bom vinho branco verde da nossa

Adega Cooperativa e um doce conventual para sobremesa, Tortas ou Toucinho do Céu, estes sim tipicamente nossos.

Notícia publicada por Amadeu Portilha, 13 de março de 2012, no blog "Memórias de Santa Clara" (adaptada).

Já posso responder...

1. Porque decidiram criar o "Naco à Conquistador"?

Decidiram criar o "Naco à Conquistador", porque o objetivo é ^{o paladar dos} ~~levar a cozinha local com uma refeição que possa conquistar~~ ^{comarcanenses.}
O "Naco à Conquistador" foi criado, porque ainda não existia ^{um prato} ~~o~~ ^{típicos de} ~~Guimarães.~~

2. Quais são os ingredientes necessários para confeccionar este novo prato?

Os ingredientes necessários para fazer este novo prato são: uma ^{porção} ~~porção~~ ^{generosa} ~~generosa~~ de carne de vaca, sal, batatinhas a ^{meio} ~~meio~~ e ^{grãos} ~~grãos~~ saltados.

3. Indica o elemento que trespassa a carne. Na tua opinião, qual o motivo de terem escolhido este elemento?

O elemento que trespassa a carne é uma réplica da espada de Dom Afonso Henriques. O motivo porque escolheram este elemento foi em homenagem ao primeiro rei de Portugal.

4. Que doces conventuais típicos de Guimarães fala o texto?

Os doces típicos de Guimarães são: Tortas e Toucinho do Céu.

5. Na tua opinião, por que o autor refere que a gastronomia é "um monumento ou uma obra de arte"?

Na minha opinião, o autor refere que a gastronomia é "um monumento ou uma obra de arte" porque contribui para a riqueza do património que caracteriza um povo, uma região.

6. Dá outro nome a este prato de Guimarães.

Prato à Dom Afonso Henriques

Anexo G – Tabela de avaliação da atividade integradora “A Gastronomia Típica Vimaranesse”

Avaliação da atividade integradora: A gastronomia típica vimaranense.

Nome: _____

Data: quinta-feira, 14 de fevereiro de 2013

O que sabíamos.	O que queríamos aprender.	O que conseguimos aprender.	O que fizemos.	A nossa opinião sobre esta atividade.
<p>Sabia que quimaras tinha tortas de equimaras, charinhas e leituras da penha.</p>	<p>Se quantas comidas típicas havia em equimaras e o que são da arte.</p>	<p>Se equimaras tinha um ponto típico. Nação conquistador aprendemos tradições e por isso ligados à gastronomia que são chocolateiros e o primeiro e o primeiro.</p>	<p>Fizemos jogos, trabalhamos e realizamos atividades, fizemos uma ginástica. Describimos em livros. Fizemos um livro da arte e recebemos duas senhoras da</p>	<p>Engracada e muito agradável a atividade que eu gostei mais foi quando as senhoras vieram cá.</p>

la boca morte o peixe. *

Anexo H – Perguntas do Peddy-Paper realizado no Pré-Escolar

- 1 – Indica uma razão de ser em Guimarães que se situam a maior parte de cutelarias?
- 2 – De que materiais foram feitos os primeiros talheres?
- 3 – Diz o nome de uma fábrica de cutelaria.
- 4 – Diz dois materiais de que possam ser feitas as colheres.
- 5 – Que tipo de metal é usado nas colheres?
- 6 – O que é cutelaria?
- 7 – Diz o nome de uma colher.
- 8 – Diz as partes das colheres.

Anexo I – Perguntas do Peddy-Paper realizado no 1CEB

1. Diz dois museus que existem em Guimarães.
2. Refere o nome de um artista das obras que viste nos museus.
3. De que forma são os tetos do Paço dos Duques de Bragança?
4. Diz o nome de uma peça de arte que está em exposição no Museu de Alberto Sampaio.
5. Refere o **prato típico** da gastronomia vimaranense.
6. Indica o nome da profissão cuja função é plantar e cuidar das árvores de fruto?
7. Porque é que alguns doces são chamados de doces conventuais?
8. Refere um provérbio que aprendeste na sala.
9. Diz um animal que seja doméstico, herbívoro, coberto de pelos, terrestre e que seja utilizado na nossa alimentação.
10. Porque é que há palavras que têm de ser “fotografadas”?
 - a) Porque são palavras muito extensas e difíceis de escrever.
 - b) Porque são palavras em que a sua escrita só é explicada pela sua origem e não há regras ortográficas que ajudem a escrevê-las corretamente. Uma solução eficaz é decorarmos visualmente a sua grafia.
 - c) Porque são palavras que não têm regras ortográficas associadas.
11. Porque é que as regras ortográficas são importantes?
 - a) Porque quando temos dúvidas na escrita das palavras, estas ajudam-nos a perceber qual é a maneira correta de as escrevermos. E também nos explicam o motivo de as escrevermos daquela forma.
 - b) Porque ajudam a melhorar a nossa ortografia.
 - c) Porque ganhamos um prémio se as soubermos todas.

12. Quando escrevemos um texto, temos de ter em atenção algumas etapas. Indica a que está em falta, na sequência abaixo:

a) _____

b) Escrita do texto

c) Revisão

d) Edição

13. Um texto tem sempre uma estrutura própria e organizada. Indica as outras duas partes que estes devem conter:

Título, introdução, _____ e _____.

14. Dá exemplo de uma palavra que obedeça à seguinte regra ortográfica: “Todas as palavras começadas por “eis” (na oralidade), escrevem-se sempre com ex”.

15. Explica por que motivo a palavra “**garrafa**”, se escreve com duplo r (rr).