



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

UMA ABORDAGEM À CULTURA AÇORIANA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório de Estágio

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

Mestranda: Marília Alexandra Freitas de Borba

Orientador: Professor Doutor Francisco José Rodrigues de Sousa

Angra do Heroísmo, 30 de abril de 2013

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MARÍLIA ALEXANDRA FREITAS DE BORBA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Uma abordagem à cultura açoriana em contexto de educação pré-escolar e
1.º ciclo do ensino básico**

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob orientação do Professor Doutor Francisco José Rodrigues de Sousa.

“Insularidade – ponderei. – Mas insular é o próprio continente português, cercado de solidão por todos os lados! Insular é o próprio globo em relação ao mundo universo! [...] A insularidade é uma situação, não é uma condenação. [...]”

Miguel Torga

Agradecimentos

Aos meus pais, que tanto esforço fizeram para que a concretização do meu sonho fosse alcançada, apoiando-me incondicionalmente no início de cada desafio ao longo desta caminhada académica.

Às minhas irmãs, que sempre me apoiaram, me compreenderam e me incentivaram durante todo o meu percurso como estudante, presenciando todas as minhas vitórias e derrotas.

A uma pessoa muito especial, que permaneceu ao meu lado numa das fases mais difíceis deste percurso, ajudando-me nos momentos em que o cansaço e o desalento se fizeram sentir.

Às minhas colegas de estágio e amigas da vida, que sempre estiveram comigo e me auxiliaram a ultrapassar todas as dificuldades que surgiram, fazendo-me acreditar que era capaz de vencer.

A todos os professores, que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal, ensinando-me a ser uma eterna aprendiz ao longo da vida, a amar e a viver a profissão que escolhi.

Ao meu orientador Professor Doutor Francisco Sousa, que se disponibilizou para me auxiliar no processo de construção do presente trabalho.

A todas as crianças com quem tive o prazer de trabalhar durante os estágios realizados, espelhando diariamente que a pequenez pode ser a maior altivez que algum dia temos na vida.

A todos deixo o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório é o culminar do trabalho realizado durante os estágios em educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico (1.º ano), onde efetuei uma abordagem à cultura açoriana. O trabalho desenvolvido foi sustentado no Currículo Regional para a Educação Básica (CREB).

A estratégia utilizada durante os estágios, tanto da educação pré-escolar como do 1.º ciclo do ensino básico, foi perceber os vários interesses demonstrados pelos diferentes grupos, e a partir deles dar continuidade à aprendizagem, não criando lacunas no seu processo de ensino/aprendizagem, promovendo assim uma aprendizagem significativa.

Deste modo, o critério utilizado durante o estágio para dar continuidade à aprendizagem das crianças foi de, sempre que possível, promover atividades o mais próximo do seu quotidiano e das suas vivências culturais, para assim se tornar mais significativa e relevante. Além disso, outro dos aspetos a frisar relaciona-se com a importância dada ao longo da prática educativa aos conhecimentos prévios dos alunos.

Ao longo deste processo, fui enriquecendo as minhas práticas educativas com os conhecimentos que fui adquirindo e construindo, espelhando sempre um esforço no sentido de aperfeiçoar as minhas intervenções pedagógicas com as crianças.

Palavras-chave: Cultura açoriana, Currículo Regional para a Educação Básica, aprendizagem significativa, conhecimentos prévios dos alunos.

Abstract

The present report portrays my internship both in preschool and in the first stage of basic education (first grade). In both contexts I have promoted children's acquisition of knowledge related to the Azorean culture, in the light of the Regional Curriculum for Basic Education.

My strategy consisted of taking the children's interests into consideration, by using them as resources in approaching content related to the Azorean culture, without creating a gap in the children's learning process, thus promoting meaningful learning.

Therefore, the criterion used during my internship to provide continuity in the children's experience was, whenever possible, to promote activities with which they were familiar, considering their cultural setting, thus making learning more meaningful and relevant. Another aspect that should be stressed is related to the importance given to the student's prior knowledge.

Throughout this process, I have enriched my educational practice with the knowledge that I have acquired and developed, which reflects my effort to improve my competencies in working with children.

Keywords: Azorean culture, Regional Curriculum for Basic Education, meaningful learning, student's prior knowledge.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice geral	IV
Índice de figuras	VI
Índice de tabelas	VII
Índice de abreviaturas	VII
Introdução	1

PARTE I: A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AÇORIANA NO DESENVOLVIMENTO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Capítulo 1 – A Cultura Açoriana

1.1 O que se entende por Cultura Açoriana?	4
1.2 O contributo da Cultura Açoriana para a significatividade da aprendizagem	10

Capítulo 2 – A cultura regional e local numa perspetiva curricular 13 |

Capítulo 3 – A análise do Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores

3.1 A sua origem e justificação para a sua existência	22
3.2 O seu processo de construção	24
3.3 Organização interna do documento	25
3.3.1 Competências-chave	25
3.3.2 Aprofundamento do tema transversal – <i>Açorianidade</i>	26
3.4 A sua importância no desenvolvimento da prática pedagógica do docente	27

**PARTE II: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ABORDAGEM À CULTURA
AÇORIANA EM CONTEXTO EDUCATIVO**

Capítulo 1 – Caracterização dos contextos de intervenção	
1.1 Educação pré-escolar	30
1.2 1.º Ciclo do ensino básico	41
Capítulo 2 – Objetivos propostos	49
Capítulo 3 – Prática Educativa	49
3.1 Educação pré-escolar	50
3.2 1.º Ciclo do ensino básico	63
Capítulo 4 – Discussão dos resultados	79
Reflexões finais	86
Referências bibliográficas	88

Índice de figuras

Figura 1 – Competências-chave e temas transversais propostos no CREB	26
Figura 2 – Planta da sala de educação pré-escolar	32
Figura 3 – Planta da sala do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico	43
Figura 4 – Pratos/alimentos tipicamente açorianos	53
Figura 5 – Agrupamento dos pratos/alimentos de acordo com a ilha açoriana de origem....	53
Figura 6 – Visita do lavrador à sala	55
Figura 7 – Conservação do queijo na indústria <i>Queijo Vaquinha</i>	55
Figura 8 – Desenho que ilustra a cuba observada durante a visita de estudo à indústria <i>Queijo Vaquinha</i>	56
Figura 9 – Confeção de queijos	56
Figura 10 – Exploração do mapa dos Açores	57
Figura 11 – Ilustração do arquipélago dos Açores	57
Figura 12 – Breve explicação de aspetos de caracterização dos grupos de folclore	58
Figura 13 – “Palco” de dinamização da história da “Batalha da Salga”.....	59
Figura 14 – Gaiolas dos toiros e veste do pastor	60
Figura 15 – Figurino de um puxador de dança de pandeiro	61
Figura 16 – Elementos simbólicos das festas em honra do Divino Espírito Santo	62
Figura 17 – Mapa da freguesia de São Bartolomeu de Regatos	65
Figura 18 – Tabuleiro representativo da freguesia de São Bartolomeu de Regatos	66
Figura 19 – Itinerário a realizar na visita de estudo ao Núcleo Museológico de São Bartolomeu de Regatos	67
Figura 20 – Visita de estudo ao Núcleo Museológico de São Bartolomeu de Regatos	67
Figura 21 – Livro resultante da visita de estudo ao Núcleo Museológico de São Bartolomeu de Regatos	69
Figura 22 – Tabela construída para solucionar o problema colocado à turma	71
Figura 23 – Pictograma elaborado para solucionar o problema colocado à turma	71
Figura 24 – Tabela construída para responder à questão colocada à turma	72
Figura 25 – Gráfico de pontos representativo das respostas dadas pela turma à questão colocada.....	72
Figura 26 – Dramatização da lenda “O amor eterno entre o Monte Brasil de Angra do Heroísmo”	73

Figura 27 – Projeto “Os toiros”	75
Figura 28 – Projeto “Açores”	77

Índice de tabelas

Tabela 1 – Agenda semanal da turma de educação pré-escolar	34
Tabela 2 – Caraterização da turma de educação pré-escolar na área de conhecimento do mundo	35
Tabela 3 – Caraterização da turma de educação pré-escolar na área de formação pessoal e social	36
Tabela 4 – Caraterização da turma de educação pré-escolar na área de expressão e comunicação	37
Tabela 5 – Agenda semanal da turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico	45
Tabela 6 – Caraterização da turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico a matemática ...	46
Tabela 7 – Caraterização da turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico a português	47
Tabela 8 – Caraterização da turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico a estudo do meio	47
Tabela 9 – Caraterização da turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico a cidadania	48

Índice de abreviaturas

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

CREB – Currículo Regional para a Educação Básica

RAA – Região Autónoma dos Açores

DREF – Direção Regional da Educação e Formação

ME – Ministério da Educação

DEB – Departamento de Educação Básica

INTRODUÇÃO

Atualmente, a abordagem cultural em contexto educativo é uma das temáticas em voga no decurso de muitas discussões sobre educação. Várias perspetivas são formadas com o intuito de evidenciar a importância de tratar questões culturais, como forma de aproximar as aprendizagens estabelecidas nos diferentes currículos e o contexto cultural de onde provém cada aluno. Este processo também se aplica aos alunos da Região Autónoma dos Açores, demonstrando ser fundamental a estruturação de um currículo que se pretende aproximado das suas vivências quotidianas, e que corresponda às suas expectativas em relação aos conteúdos abordados em situações de aprendizagem.

Neste sentido, em 2011 é emitido na Região Autónoma dos Açores o Referencial Curricular para a Educação Básica, de forma a integrar a cultura açoriana no currículo.

Com a emergência de um currículo próprio na região, para ser utilizado como um complemento ao currículo nacional, evidenciou-se mais uma vez a importância de abordar questões regionais no percurso académico dos alunos insulares. Este documento contempla, para além de oito competências-chave, dois temas transversais a desenvolver ao longo das práticas educativas. Um dos temas evoca o neologismo criado por Nemésio para “expressar a singularidade da existência do homem açoriano profundamente marcado pela condição de ilhéu” (Nacaguma, 2009, p. 870), a *Açorianidade*. Considerando a importância da cultura no desenvolvimento social da criança, optei por escolher a Açorianidade como problemática a ser abordada neste relatório de estágio.

Deste modo, as práticas pedagógicas relatadas neste trabalho são fruto do interesse em tornar as aprendizagens mais significativas através da sua aproximação ao quotidiano de cada aluno e das suas experiências em contexto escolar e extraescolar. Como os alunos dos dois contextos educativos a que este relatório de estágio se aplica, a turma de educação pré-escolar e a turma do 1.º ciclo do ensino básico (1.º ano), se inserem em escolas da Região Autónoma dos Açores que possui uma política educativa própria, revela-se pertinente contextualizar as aprendizagens a realizar pelos alunos no seu meio regional e local.

Pelo facto de o currículo nacional não contemplar aspetos fundamentais da cultura açoriana e de alguns manuais conterem erros em aspetos geográficos, por não terem em atenção as características insulares de algumas partes do país, torna-se necessário e urgente procurar

práticas educativas que preencham as lacunas existentes no processo de aprendizagens dos alunos ilhéus.

Assim, pretende-se realizar uma abordagem à cultura açoriana em contexto de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, aplicando as diretrizes dadas pelo currículo em situações concretas de aprendizagem significativa para os alunos.

Enunciados os fatores que levaram à escolha da temática para desenvolver ao longo dos estágios em contexto educativo, torna-se fulcral definir a forma como todo o trabalho será organizado.

Na primeira parte do presente trabalho, intitulada “a importância da cultura açoriana no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa” será realizada uma exposição em relação à cultura açoriana, abordando as suas várias dimensões e as implicações que tem no desenvolvimento social e cognitivo da criança. Posteriormente, será efetuada uma reflexão sobre o contributo da cultura açoriana para a significatividade da aprendizagem, como forma de realçar a importância da aprendizagem ser contextualizada no meio regional e local onde os alunos se inserem.

Além disso, este relatório também contemplará uma breve discussão sobre o enfoque dado à cultura regional e local nos currículos, evidenciando as poucas indicações dadas e que se revelam abstratas e pouco claras para o docente orientar a sua prática educativa. Por fim, o último capítulo desta parte do trabalho remete para a análise do Currículo Regional para a Educação Básica que enunciará a sua origem e a justificação para a sua existência, o seu processo de construção, a sua organização interna e a sua importância para o desenvolvimento da prática pedagógica do docente, uma prática se pretende aproximada das vivências quotidianas dos alunos. Na exploração da organização interna do Currículo Regional para a Educação Básica serão abordadas as competências-chave assim como um aprofundamento do tema transversal – *Açorianidade*.

Na segunda parte do presente relatório, designada de “a intervenção pedagógica na abordagem à cultura açoriana em contexto educativo”, é mencionada uma caracterização dos contextos de intervenção, tanto de educação pré-escolar como de 1.º ciclo do ensino básico, tal como um conjunto de objetivos específicos a que me propus atingir no desenvolvimento da prática pedagógica a realizar durante os estágios, sendo eles:

1. Desenvolver o interesse pelo aumento de conhecimentos sobre a cultura açoriana;
2. Identificar diversas vertentes que formam a *Açorianidade*;
3. Conhecer diferentes práticas culturais características da cultura açoriana;

4. Compreender que a *Açorianidade* é composta por uma mistura de contributos culturais da população das diferentes ilhas;

5. Perceber que a cultura regional açoriana se integra na cultura nacional portuguesa;

6. Promover atitudes de respeito por outras culturas, com práticas diferentes.

Posteriormente, será exposta a prática educativa desenvolvida tanto em contexto de educação pré-escolar como em contexto do 1.º ciclo do ensino básico (1.º ano), sendo relatadas todas as atividades realizadas com o intuito de explorar aspetos do contexto regional e local de acordo com as aprendizagens a realizar pelos alunos que se encontram enunciadas nos currículos.

Por último, será realizada uma breve discussão dos resultados relativamente a todo o trabalho desenvolvido, focando as dificuldades encontradas ao longo dos estágios, as preocupações sentidas no decurso do trabalho com as diferentes turmas, as limitações das atividades que pretendia desenvolver e não me foram possíveis efetuar por diversas razões, um leque de potenciais atividades que gostaria de ter realizado e a concretização ou não dos objetivos para os estágios.

Em suma, este documento tem como finalidade espelhar o trabalho desenvolvido nas diferentes práticas pedagógicas, bem como contribuir no processo de ensino/aprendizagem das crianças, pois enquanto futura profissional na área da educação pretendo promover aprendizagens significativas. Para isso valorizarei as experiências vivenciadas pelas crianças em contexto escolar e extraescolar, enaltecendo a cultura regional e local de cada aluno como forma de promover aprendizagens que vão ao encontro das expectativas das crianças, formando futuros cidadãos críticos, ativos e respeitadores da diferença cultural.

PARTE I: A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AÇORIANA NO DESENVOLVIMENTO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

1. A Cultura Açoriana

1.1 O que se entende por Cultura Açoriana?

A definição do conceito de cultura não é unânime pelos teóricos, surgindo várias explicações que alargam e estreitam a amplitude deste conceito tão controverso. Ao longo dos tempos este conceito tem vindo a sofrer alterações, com tendência a tornar-se cada vez mais amplo e abrangente. Williams (1969, p. 18) expõe a evolução do conceito de cultura afirmando que

anteriormente significara, primordialmente, tendência de crescimento natural e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas este último emprego, que implicava, habitualmente, cultura de alguma coisa, alterou-se, no século dezanove, no sentido de cultura como tal, bastante por si mesma. Veio significar, de começo, um estado geral ou disposição de espírito, em relação estreita com a ideia de perfeição humana. Depois, passou a corresponder a estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade. Mais tarde, correspondeu a corpo geral das artes. Mais tarde ainda, no final do século, veio a indicar todo um sistema de vida, no seu aspeto material, intelectual e espiritual. Veio a ser também, como sabemos, palavra que frequentes vezes provoca hostilidade ou embaraço.

Tal como é possível constatar no final da anterior citação, a partir do final século XIX o conceito de cultura começou a ser perspectivado de forma a englobar várias dimensões da vida humana, tendo Tylor (cit. por Tosta, 2011, p. 241) definido cultura como “todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membros da sociedade” demonstrando assim uma visão mais ampla e globalizadora do conceito de cultura.

Dando continuidade a esta conceptualização de cultura, Bosi (cit. por Santos, 2001, p. 44) definia como “todo conhecimento que uma sociedade tem de si mesma, sobre outras

sociedades, sobre o meio material em que vive e sobre sua própria existência”. Partilhando desta perspectiva de cultura como um conceito abrangente, Tosta (2011, p. 244) afirma que “a cultura, no sentido amplo, significa a maneira total de viver de um grupo, sociedade, país ou pessoa”.

Através das citações, apresentadas anteriormente, é de salientar que se torna visível ao longo das suas sucessões, uma visão cada vez mais alargada, incluindo gradualmente um maior leque de aspetos a ter em consideração quando é referido o conceito de cultura.

Apesar de todas as discussões teóricas conduzidas em âmbito internacional, somente em 1982 a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) conseguiu chegar a um acordo sobre a necessidade de criar uma definição de cultura suficientemente abrangente para compilar todas as opiniões sugeridas pelos diversos teóricos anteriormente citados, definindo-a como

conjunto de características distintas, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social (...) engloba, além das artes e letras, os modos de viver, os direitos fundamentais dos seres humanos, os sistemas de valor, as tradições e as crenças. (UNESCO, 2000)

Com a emergência desta definição é possível aferir que, além da importância dos modos de viver, dos rituais, das tradições, etc., também é relevante não menosprezar a forma como cada sociedade ou grupo social subsiste, surgindo assim, a importância da economia, definindo os modos de viver de cada sociedade ou grupo social, delineando traços culturais que conseqüentemente, muitas vezes, dão origem a tradições e rituais em atos de valorização a determinados aspetos. Deste modo, criam-se perspectivas mais vastas, envolvendo várias dimensões a analisar quando é referido o conceito de “cultura”, como a economia, a gastronomia, a arte, a religião, entre outras.

Analisando a definição de cultura e tendo em consideração a sua abrangência, é possível verificar, a partir de uma perspectiva antropológica, que a cultura ao ser referida como o “modo de vida das comunidades” envolverá também a sua organização económica, política, religiosa, entre outras. Este facto é referido por Sahlins, Harris, Carneiro, Rappaport, Vayda (cit. por Laraia, 2001, p. 59) ao afirmarem que

culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos

biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização económica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante.

Deste modo, os mesmos autores referem ainda que “a tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligada à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura”.

Assim sendo, a comunidade açoriana possui igualmente um conjunto de modos de vida que a caracterizam e a identificam, transformando este espaço geográfico num lugar onde a cultura e a identificação entre os seus habitantes coabita, emergindo deste modo a necessidade de se criar uma designação para esta afinidade identitária entre a sua população.

Os açorianos como uma população marcada pela condição de ilhéu, vinculada no seu isolamento geográfico e na sua singularidade própria, com um “conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar” (Santos, cit. por Santos, 2001, p. 44) próprios de uma “dada formação social” (Santos, cit. por Santos, 2001, p. 44), fez emergir em 1932 nas palavras de Nemésio o neologismo *Açorianidade* para marcar a vivência de uma população marcada pela insularidade. Este conceito surge nas comemorações do quinto centenário do descobrimento dos Açores, tendo o escritor mencionado a expressão a fim de expressar a singularidade da existência do homem açoriano profundamente marcado pela condição de ilhéu (Nacaguma, 2009, p. 870).

Nemésio (1975, p. 1) justifica o surgimento do conceito *Açorianidade* como sendo “outro sintoma linguístico da impulsividade afirmativa dos Açores como etnia ou espaço geográfico originais”. Este neologismo é referido por Pires (2009, p. 39) como “um termo feliz que exprime assim uma espécie de ontologia insular”.

O termo *Açorianidade* surge nas palavras de Nemésio, mas rapidamente se propaga ganhando outras dimensões, deixando de ser um termo somente ligado à literatura passando a relacionar-se também com outros domínios. Este facto está patente na afirmação de Pires (2009, p. 40) ao referir que

a *Açorianidade* começa por ser, pois um conceito de experiência pessoal, lírica e poética. O termo ganhou utentes e analistas (...), alargou-se a uma utilização demopsicológica ou mesmo antropológica e, principalmente depois de 1976 (experiência autonómica) ganhou uma carga reivindicativa política.

Mediante esta ampliação do contexto de utilização do conceito de *Açorianidade*, é visível a proporção que tomou e as diferentes opiniões formadas em volta do referido termo, por ser tão específico para alguns autores, e tão abrangente para outros. Almeida (2009, p. 47), elucidando-nos sobre a forma como podemos interpretar este conceito tão lato, por um lado, e tão específico, por outro

Açorianidade é a Açorianidade de quem a diz: a sua visão sobre o seu modo de estar-se no mundo açoriano e do que se lhe deverá seguir, ou, para os de fora, a sua visão da mundividência, do ser e do dever ser dos Açores. Açorianidade é aquilo que são e querem ser os açorianos. E esse conceito alargar-se-á sempre que o mundo de qualquer açoriano se alargar mais. É a Açorianidade que se alarga também. Mesmo quando de lá se sai. As características comportamentais poderão ser um modo de ser especial que viaja com cada açoriano, por força de mecanismos materiais. Dentro ou fora das ilhas.

Segundo Silva (1985), para analisar a cultura açoriana é necessário ter em consideração várias vertentes, como o meio ambiente, a história, a estratificação social, a família, a religião, para ser possível traçar um perfil da realidade física e humana dos Açores.

Sistematizando a afirmação do autor, a realidade açoriana em termos do meio ambiente é formada por um conjunto de indicadores a analisar, como a paisagem, a fauna e a flora, o vulcanismo, o mar e o clima. Relativamente à vertente histórica do arquipélago, é necessário ter em atenção as origens étnicas, os acontecimentos históricos e a emigração. Quanto à dimensão social, é fundamental ter a noção da estratificação e evolução do regime antigo para a sociedade contemporânea. Relativamente à estruturação familiar, é importante analisar a transição da família extensa para a nuclear, tendo em conta a posição da mulher açoriana na sociedade. Por fim, em relação à temática religiosa, é inevitável ter em consideração a fé do povo açoriano e as suas práticas cristãs, sendo o cristianismo católico a religião predominante em todo o território insular.

No entanto, para analisar todas estas aspetos da cultura açoriana, é importante ter em consideração que, além das semelhanças existentes entre os habitantes de diferentes ilhas, existem também elementos que marcam a diferença, daí a afirmação de Leal (1997, p. 192) segundo a qual

a identidade açoriana é marcada pela centralidade dos temas da unidade e da diferença. A afirmação dos Açores como um espaço unitário envolve, pelo seu lado, a gestão integradora dos fatores de diferenciação interna do arquipélago. Essa operação – dada a descontinuidade geográfica dos Açores, a diversidade das suas culturas locais e a inexistência, ao longo do período considerado, de sentimentos generalizados de reconhecimento e identificação com a realidade regional – é suscetível de se revelar (...) uma operação delicada. Quanto à diferença, ela tenderá a ser preferencialmente enunciada por referência ao todo nacional, num processo marcado por um movimento de transformação da distância geográfica dos Açores em relação ao continente.

Esta afirmação marca claramente a perspectiva de que a cultura açoriana pode ser definida como um aglomerado de semelhanças e diferenças, não só pelo facto de o território ser marcado por uma descontinuidade geográfica, mas também pelo facto de a sua população possuir um conjunto de diferenças que a tornam única, fazendo com que a cultura açoriana seja rica em pontos homogêneos e heterogêneos, que vincam a sua identidade. Embora Nemésio, citado por Leal (1997, p. 202), se refira a um tipo geral de Açoriano caracterizado “pelo aferro ao trabalho e por uma docilidade de maneiras que esconde dureza de ação”, também estabelece uma tipologia que distingue o Açoriano em três categorias: “o Micalense, o homem das ilhas de baixo e o Picaroto”. Por esta diferenciação, é possível inferir que já nesta época as diferenças entre os habitantes de diversas ilhas eram visíveis, devido à descontinuidade territorial, que exigia uma adaptação diferente ao espaço cultural existente.

Tal como Leal (1997, p. 194) refere, “seria, portanto, impossível falar da cultura açoriana como um todo”, visto que ser ilhéu é uma condição comum a toda a população, mas no interior de cada ilha há aspetos que diferem, marcando assim a sua própria identidade.

De acordo com Aristides da Motta, citado por Leal (1997, p. 197), é possível definir os Açores como “uma comunidade de interesses, tradições, costumes, aspirações próprias e peculiares, tão diferentes da metrópole quanto dela os Açores distam.” Mas, além disso, Motta, citado por Leal (1997, p. 197), afirma que os Açores também podem ser referidos como uma homogeneidade “de hábitos de vida material e mental, um modo de ser da consciência individual e coletiva sensivelmente diferente dos da população portuguesa continental.”

Por isso, Amaral (2009, p. 70) refere que

a Açorianidade encontra expressão nas especificidades insulares, em que a vivência social e política açoriana se demarca daquela comumente identificada no continente português, na literatura como na pintura, na escultura como na culinária, nas artes, nas letras e nas ciências, bem como em todas as atividades diárias.

Assim, é possível concluir que a região possui uma cultura própria que se expande sempre que um açoriano se desloca geograficamente (Almeida, 2009), não se restringindo apenas ao território de origem. Embora esta cultura se integre na cultura nacional, pela insularidade e pela distância que o Atlântico separa o arquipélago do território continental, é de salientar que a população insular possui características culturais e específicas que a torna um grupo social que se identifica em várias dimensões da cultura, nomeadamente em termos de tradições, festas populares, atividades económicas que influenciam os modos de viver da população açoriana, manifestações artísticas, entre outras, dando estas semelhanças identitárias razão de existir ao termo *Açorianidade*.

Atualmente, mediante uma sociedade global em que a mistura entre culturas é cada vez mais um aspeto assente nas comunidades, é importante além de preservar a cultura regional e local, tal como o respetivo património cultural a que Torres (cit. por Condensa et al., 2009, p. 281) define como o conjunto de valores humanos e sociais marcados por “ritos profanos e religiosos que vão desde a morte das pessoas, determinando e definindo as sociedades”, promover atitudes de respeito pela diversidade cultural. Fomentando, nesse sentido, a multiculturalidade como forma de garantir a preservação da cultura à qual pertencemos e salvaguardando a existência de outras, permitindo que os vários grupos sociais se sintam membros integradores da sua própria cultura.

Deste modo, tal como é enunciado pela UNESCO na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), “o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais”. Assim, numa sociedade atual marcada pela diversidade cultural, é de salientar a importância de preservar a cultura regional e local e cada população, mas não em perjuramento a outros grupos sociais, pois cada um tem o direito a cunhar as suas práticas com a identidade cultural com a qual se reconhece.

1.2 O contributo da Cultura Açoriana para a significatividade da aprendizagem

Muitas investigações realizadas neste âmbito comprovaram que a aprendizagem contextualizada nas realidades já conhecidas pela criança facilita a aquisição de novos conhecimentos. No caso dos alunos insulares, que vivem numa realidade própria e desfasados do contexto nacional em que os alunos do restante país se inserem, torna-se fundamental proporcionar-lhes um ensino que vá ao encontro das suas necessidades sentidas quotidianamente.

Atendendo às características dos diferentes contextos em que o currículo deve ser posto em prática, torna-se importante recorrer a uma adequação do mesmo para permitir atender à “diversidade sociocultural, étnica, linguística e psicológica dos alunos” (Roldão, 1999, p. 53). Assim, a adequação curricular compreende-se como um “conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999, p. 58).

Assim, cabe ao professor enquanto agente educativo que promove uma aprendizagem significativa para os alunos, fazendo com que estes obtenham um maior aproveitamento, encontrar um conjunto de estratégias e recursos que privilegiam os conhecimentos prévios dos alunos para tornar a aquisição de competências num processo devidamente estruturado e com alicerces suficientemente seguros que lhes permitam construir uma aprendizagem sólida. Este facto é referido por Ausubel (cit. por Leal, et al., 2010, p. 119) quando destaca a importância dos conhecimentos prévios dos alunos para a aprendizagem: “If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows”. O autor defende que a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos compreendem as novas informações e conseguem fazê-las interagir com os conhecimentos e experiências prévios, encontrando sentidos nas novas aquisições.

Situando-se também nesta perspetiva, Vygotsky (cit. por Leal, et al., 2010, p. 119) releva a dimensão interpessoal da aprendizagem, realçando a importância dos mediadores para a apropriação do conhecimento. Deste modo, o autor valoriza o ato educativo e o papel do professor no processo, enquanto facilitador da construção do conhecimento.

A proximidade do professor com os contextos específicos em que decorre o processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento acrescido dos respetivos alunos potenciam a

“vivência de situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, cit. por Leal, et al., 2010, p. 119) que contribuíram para a construção de aprendizagens significativas dos alunos.

Assim, torna-se importante criar mecanismos de construção de conceitos científicos a partir de aspetos do quotidiano, para tornar a aprendizagem relevante. Esta perspetiva é fundamentada por vários autores, incluindo Vygotsky (cit. por Fosnot & Perry, 2005, p. 23), através do conceito *Zona de Desenvolvimento Proximal*, “o espaço onde os conceitos espontâneos da criança se encontram com a ‘sistematização e a lógica do raciocínio adulto’ ”.

Segundo Fino (2001, p. 278), este conceito faz parte da teoria que

propõe a existência de dois tipos de conceitos, os científicos (académicos) e os de todos os dias (espontâneos), que têm origens diferentes e diversas formas de serem adquiridos. O conhecimento científico assenta em sistemas culturais que são transmitidos através da escolaridade formal. Em contraste, os conceitos de todos os dias adquirem-se através da participação em atividades da vida quotidiana, e começam por ser uma compreensão concreta de eventos e fenómenos, que se vão tornando cada vez mais abstratos à medida que se movem “para cima” e vão sendo integrados em sistemas de conhecimento formal. Os conceitos científicos, por seu lado, adquirem-se por exposição verbal, e vão-se tornando mais significativos à medida que se movem “para baixo” e entram em contato com objetos e eventos de todos os dias.

Com base nestes pressupostos, considera-se que a aprendizagem dos conceitos científicos torna-se mais significativa quando eles são relacionados com situações do quotidiano, enquanto que os conceitos espontâneos vão-se sistematizando à medida que se vão integrando no conhecimento formal. A *Zona de Desenvolvimento Proximal* é o espaço onde há a aproximação dos conceitos espontâneos ao conhecimento científico sistematizado pelo adulto. Nesta perspetiva, a construção dos conceitos científicos a partir de situações do quotidiano da criança tende a favorecer a significatividade e a consolidação da aprendizagem.

Assim sendo, por que não partir de realidades regionais com as quais os alunos estejam familiarizados para realidades mais globais? Em sintonia com esta perspetiva, está o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB), um dos instrumentos curriculares da atualidade. Nele é explicitada esta visão pedagógica dos factos, ao assumir que

a qualidade e a equidade da educação escolar são determinadas pelas possibilidades que o currículo proporciona a todos os alunos, na sua diversidade, para a realização de experiências de aprendizagem significativas e relevantes, que permitam, de uma forma integrada, o seu desenvolvimento progressivo a nível: (1) do conhecimento e valorização de si mesmos como pessoas; (2) do conhecimento e valorização da realidade cultural, física e social e (3) da capacidade de participação responsável, crítica e colaborativa na vida social. (Alonso et al., 2011, p. 6)

Tal como se sugere nos documentos relativos ao Referencial CREB, a significatividade das aprendizagens realizadas pelos alunos poderá ser em parte facilitada pela contextualização das mesmas na realidade regional. Este facto é referido por Meneses (2001, p. 713) quando afirma que “o estudo da história regional e local manifesta vantagens científicas e pedagógicas consideráveis”, acrescentando ainda que a utilização do contexto regional e local é uma estratégia de ensino capaz de motivar os alunos, apelando à demonstração do seu interesse, pois

no âmbito pedagógico, as investigações regionais e locais representam a melhor forma de entusiasmo das turmas, pois suscitam a aproximação às realidades concretas, através do contacto com os documentos, que não são apenas papéis velhos de manuseamento e leitura difíceis, mas todos os vestígios da presença humana no passado, que por vezes inadvertidamente desprezamos por falta de conhecimento. Além disso, as histórias regionais e locais motivam a utilização das fontes orais, equivalente à valorização da memória dos vivos, que propicia a participação e o regozijo das famílias. (p. 713)

Outra das vertentes, importante na abordagem de questões culturais, relaciona-se com a promoção de atitudes de respeito perante o surgimento de diferenças culturais em contexto educativo. Para isto, é necessário formar as crianças em educação multicultural, visto que nos dias de hoje existem cada vez mais estabelecimentos de ensino frequentados por alunos de diferentes etnias e, tal como refere Cordeiro (1997, p. 24),

os educadores, através da enorme influência que têm sobre as crianças, na fase essencial da formação da personalidade e da escala de valores éticos (...) estão em condições privilegiadas para desenvolverem e promoverem

uma cultura de tolerância, de aceitação e estimulação da diferença, de intercâmbio e de partilha.

Em suma, a utilização do contexto regional e local como realidade conhecida pelos alunos, sobre a qual estes já possuem conhecimentos prévios, revela-se de extrema importância para todos os alunos, tendo estes aspetos mais impacto e utilidade no ensino a alunos insulares. Como se pretende a promoção de uma aprendizagem que se quer significativa, há que preservar o património cultural existente na região e fazer com que este seja valorizado e entendido pelos alunos como, não só um conjunto de artefactos, mas também de histórias de uma população crente em determinadas tradições e rituais que formam a cultura própria da região.

Para tornar a aprendizagem significativa e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos de uma forma benéfica à construção do seu saber cognitivo e social, o professor desempenha um papel fundamental, tendo a responsabilidade profissional de dar aos alunos as ferramentas necessárias para que, possam não só aprender através do conhecimento transmitido pelo professor, mas também num processo de descoberta, onde tentarão compreender a importância do contexto regional e local para a contextualização das suas aprendizagens. Mas para que o profissional de educação possa dar esta significatividade ao contexto regional e local é necessário que os currículos a pôr em prática estejam de acordo com esta premissa. Será que nos currículos é dada a ênfase necessária para que sejam valorizados os contextos regionais e locais no processo de ensino aprendizagem? Esta é uma questão que tentarei responder no próximo capítulo.

2. A cultura regional e local numa perspetiva curricular

Analisando a cultura regional e local numa perspetiva curricular é possível verificar que as referências efetuadas são de tal forma abstratas que auxiliam fracamente o trabalho a desenvolver pelo professor com os alunos. Esta perspetiva é referida por Meneses (2001, p. 713) quando afirma que “os programas e os manuais escolares olvidam por completo as problemáticas das histórias regional e local”. Por um lado, este facto compreende-se devido à grande vastidão de acontecimentos marcantes na história cultural das regiões e localidades, provocando consequentemente a formulação de um currículo vasto e denso, que implicaria a disponibilização de grande parte da carga horária para tratar tais factos.

Meneses (2001, p. 713) explicita esta impossibilidade quando refere “de facto, é de todo incomportável o acréscimo, às muitas matérias gerais e aos poucos tópicos nacionais, da grande diversidade de temáticas regionais, por exemplo, as dos Açores e da Madeira e até eventualmente as das circunscrições continentais.”

Tendo sempre presente a noção de que a abordagem a todos os aspetos culturais que pertencem à história da população regional e local seria um acréscimo impensável no currículo, é importante não omitir que a abordagem aos mesmos é de extrema importância para o desenvolvimento contextualizado de aprendizagens significativas a realizar pelos alunos. Visto que o objetivo principal do ensino é dotar os alunos de ferramentas que lhes permitirão alargar os seus conhecimentos num futuro próximo, por que não partir das realidades regionais e locais nas quais se inserem e estão familiarizados para realidades mais globais? É neste sentido que esta reflexão será feita, não apelando à inclusão de todos os aspetos regionais e locais no currículo, mas fazendo com que estes sejam utilizados como ponto de partida para a construção de um processo de ensino aprendizagem fundamentado e devidamente estruturado.

Deste modo, revela-se pertinente realizar uma análise global e crítica dos currículos nacionais. Iniciando o debate pela educação pré-escolar, é possível aferir que todas as referências efetuadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997) são muito abstratas, não focalizando nenhuma dimensão concreta da cultura. Este documento curricular faz apenas uma única referência à sua operacionalização em contexto educativo, apelando à dinamização de rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas como aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados em educação pré-escolar (ME/DEB, 1997, p. 69).

No entanto, ao longo de todo o documento é feita referência à cultura, mas em grande parte, numa perspetiva de educação para a multiculturalidade e para o respeito pela diversidade cultural, que surge muitas vezes nas salas de aula. Este facto torna-se visível nos objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar, com o seguinte enunciado “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (ME/DEB, 1997, p. 15).

Desta forma, a menção feita pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) vai no sentido de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e a cultura

de onde provêm, para se integrarem num contexto escolar no qual irão permanecer durante o seu ensino, sendo este aspeto bem clarificado na citação

este processo educativo encara a criança como sujeito da aprendizagem, tendo em conta o que cada uma já sabe e a sua cultura, para lhe permitir aceder a uma cultura que se pode designar por “escolar”, pois corresponde a sistemas simbólico-culturais codificados. (ME/DEB, 1997, p. 50)

Além disso, a questão cultural também está presente na intencionalidade educativa atribuída à educação pré-escolar pelas Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), pois estas referem a importância deste nível de ensino para assegurar “as condições de futuras aprendizagens como sucesso, (...) que garanta às crianças um contato com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p. 96).

Em síntese, o enfoque dado à cultura nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) é numa perspetiva de educação para a multiculturalidade e de respeito pela diversidade cultural, não sendo mencionada qualquer referência à promoção da cultura regional e local como forma de contextualizar as aprendizagens futuras das crianças, preparando-as assim para um novo ciclo de ensino, onde a aposta nas aprendizagens significativas levará a um maior aproveitamento dos alunos. Assim sendo, a cultura regional e local é completamente colocada à margem do currículo para a educação pré-escolar, não sendo mencionada qualquer vantagem à sua utilização neste documento curricular.

Continuando a análise dos currículos a mobilizar para o ensino da educação pré-escolar, torna-se pertinente dissecar outros além das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997). Debruçando-me sobre as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (ME/DGIDC, 2010) é possível observar que, na área de formação pessoal e social, mais especificamente no domínio “convivência democrática/cidadania” há uma clara menção ao aspeto cultural, passando a citar “no final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas manifestações do património artístico e cultural (local, regional, nacional e mundial) manifestando interesse e preocupando-se com a sua preservação”. Esta meta de aprendizagem para a educação pré-escolar em comparação com as referências mencionadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) apresenta um maior enfoque nos contextos a que a criança pertence, referindo-os de uma forma gradual tendo em consideração o mais próximo da criança, o local. Além disso, também apela à preservação do património artístico e cultural, sensibilizando assim a criança para a necessidade e a

importância de proteger não só os artefactos mas também as tradições e rituais passados de geração em geração.

Relativamente à área do conhecimento do mundo, mais propriamente no domínio “dinamismo das inter-relações natural-social”, há uma referência que apela ao reconhecimento da identidade pessoal e cultural da criança quando é enunciado “no final da educação pré-escolar, a criança situa-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural”. Mediante esta citação é possível constatar a fraca ênfase dada à questão cultural, pois nem é estipulada uma meta própria para esta temática, visto que a cultura é abordada no contexto social de relacionamento da criança. Embora se compreenda que a componente cultural e social do desenvolvimento da criança estão intimamente relacionadas, é de frisar a importância do contexto regional e local da criança no seu percurso escolar, tendo os currículos, neste caso as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (ME/DGIDC, 2010), um contributo importante a oferecer neste nível de ensino.

Além da referência apresentada precedentemente, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (ME/DGIDC, 2010) também mencionam na mesma área e domínio referidos anteriormente, a importância do respeito pela diversidade cultural. É afirmado que “no final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade”. Assim, nas citações apresentadas neste currículo, tal como as referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997), verifica-se a existência de referências pouco concretas em relação a questões de cultura regional e local, frisando com mais ênfase a estimulação de atitudes de respeito pela diversidade cultural. Contudo, mediante as afirmações supracitadas é possível verificar uma maior notoriedade dada à cultura nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (ME/DGIDC, 2010) do que nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997), sendo visível alguma evolução do sentido de dar mais ênfase a questões culturais no currículo.

Alargando o leque de documentos a analisar para perspetivar o enfoque dado à cultura regional e local nos currículos, torna-se importante analisar também as referências apresentadas nos textos de apoio à implementação das orientações curriculares nas diferentes áreas, domínios e subdomínios. Observando os vários documentos publicados sobre diversas temáticas, desde o ensino das artes, passando pela iniciação à escrita, e até mesmo o despertar para a ciência, é de salientar que nenhum deles apela à utilização de aspetos culturais do meio

regional e local para proceder ao ensino nas diversas áreas que contempla a educação pré-escolar. Contudo, na mobilização destes documentos curriculares no ensino da educação pré-escolar, é possível de uma forma indireta, utilizar aspetos referidos e aplicá-los ao meio regional e local, contextualizando assim a aprendizagem dos alunos. Esta ausência da cultura regional e local nos currículos a aplicar no contexto de educação pré-escolar será benéfica para as crianças que quotidianamente são rodeadas de manifestações culturais?

Direcionando-nos agora nos currículos a mobilizar para o 1.º ciclo do ensino básico, torna-se pertinente realizar uma análise ao programa nacional (ME/DEB, 2004) na área de estudo do meio, para perceber até que ponto este está estruturado de forma a valorizar a realidade regional e local de cada aluno. Em termos gerais, o programa nacional (ME/DEB, 2004) faz referências muito abstratas à cultura regional e local, não clarificando o que se pretende com as indicações apresentadas em nenhum dos anos que engloba. Esta perspetiva é salientada por Meneses (2001, p. 719) quando atesta que “a análise dos programas evidencia a insuficiência dos estudos de história de Portugal e a omissão das referências regionais e locais.”

Além disso, menções escritas apresentam aspetos com alguma dualidade, nomeadamente a seguinte “pretende-se, igualmente, que os alunos tomem consciência de que não existem espaços isolados mas, pelo contrário, se estabelecem ligações e fluxos de vária ordem que vão desde a circulação de pessoas e bens à troca de ideias e informação” (ME/DEB, 2004, p. 119).

Por um lado, entende-se que atualmente os Açores, como espaço geográfico insular, esteja sempre ligado ao restante mundo por diversos meios de comunicação, fazendo com que os alunos açorianos não se devam sentir à margem do restante país por se encontrarem num espaço geográfico marcado pela descontinuidade territorial. Mas, por outro lado, ao ler a anterior citação, parece que as indicações dadas não consideram os alunos insulares como público-alvo ao qual este currículo também se destina, pois, embora os meios de comunicação os impeçam de estarem isolados do restante mundo, a circulação de pessoas entre ilhas açorianas não é tão simples, como é em regiões continentais devido à descontinuidade territorial. São estas referências que nos fazem refletir sobre a adequação do programa à região açoriana, visto que este não contempla qualquer indicação a aspetos insulares.

Ainda em relação ao programa nacional (ME/DEB, 2004), no bloco “à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” as referências efetuadas em relação às atividades económicas como a agricultura, a criação de gado, a exploração florestal, a atividade piscatória, a exploração mineral, a indústria, o turismo, e as construções, apelem ao meio local e só devam ser exploradas se consideradas pertinentes atendendo ao contexto onde cada turma

se insere, não evocam a componente cultural que a atividade económica implica. Quando há uma atividade económica predominante numa região ou localidade, esta acaba por pertencer à história e à cultura da população que a pratica, por isso é natural que a economia gere cultura, pois tal como já foi referido anteriormente “a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligada à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura” (Sahlins, et al., cit. por Laraia, 2001, p. 59).

Outro dos currículos que também se torna pertinente analisar, pela sua atualidade e utilidade nas escolas, são as Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME/DGIDC, 2010). Este currículo faz menções a aspetos culturais a ter em consideração indicando na área do estudo do meio, no domínio “conhecimento do meio natural e social”, mais propriamente no subdomínio “conhecimento dos lugares e das regiões”, metas que levam ao descobrimento da história, geografia, realidade humana e social das regiões às quais o aluno pertence. Ainda no mesmo domínio, mas nos subdomínios “utilização de fontes de informação” e “compreensão histórica contextualizada” são realizadas várias referências que incentivam à investigação do passado local, aspetos históricos significativos que acabam por condicionar as práticas culturais das localidades e regiões, o respeito pela identidade social, entre outras. No último subdomínio, referido anteriormente, destaca-se a seguinte meta como forma de ilustrar as afirmações realizadas “o aluno reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura”.

Ao longo das Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME/DGIDC, 2010) é possível observar que há um maior apelo ao desenvolvimento de trabalho relacionado com a preservação do património cultural e da identidade cultural, ao respeito pela diversidade, entre outros. Estes aspetos estão patentes no domínio “dinamismo das inter-relações natural-social”, mais especificamente no subdomínio “dinamismo das inter-relações entre espaços” pois contempla uma meta que afirma “o aluno refere elementos da sua identificação cultural, diferenciadores e comuns à identidade de membros de outras culturas, manifestando o sentido de pertença e o respeito pela diversidade de culturas”.

Comparando as Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME/DGIDC, 2010) e o Programa Nacional para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME/ DEB, 2004) como forma de finalizar a análise a estes currículos, é possível verificar que o primeiro documento curricular referido suscita um maior trabalho a desenvolver no âmbito cultural do que o Programa Nacional, apelando não só ao respeito pela diversidade cultural, mas também à

mobilização de diferentes trabalhos para investigar, descobrir e expor vários dos aspetos culturais da localidade, região, entre outros, pois tal como já foi citado anteriormente, cultura é “todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membros da sociedade” (Tylor, cit. por Tosta, 2011, p. 241). Embora as indicações apresentadas nas Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME/DGIDC, 2010) não sejam totalmente claras e objetivas, no trabalho a desenvolver numa perspetiva cultural como forma de contextualização das aprendizagens, já é possível observar uma evolução positiva e significativa de um documento curricular para o outro.

Sendo os aspetos culturais tão importantes para o desenvolvimento social da criança, como se justifica que estes sejam enunciados abstratamente no currículo? Como pode o professor apelar ao ensino a partir de aspetos culturais das regiões e localidades se estes são inexistentes no currículo? Terá o professor de procurar noutros currículos o suporte para a justificação da sua prática pedagógica na valorização de aspetos regionais e locais para ampliar, mais tarde, os conhecimentos dos alunos em termos mais globais?

É nesta busca de valorização do património cultural das regiões e localidades e da importância que o contexto conhecido pelos alunos pode ter no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem significativa, que surge o Referencial CREB na Região Autónoma dos Açores (RAA) em 2011.

O surgimento deste referencial, que no próximo capítulo será analisado pormenorizadamente, deve-se a duas razões que se tornam importantes aqui referir: as especificidades geográficas do arquipélago, tendo em conta o estatuto político-administrativo dos Açores enquanto Região Autónoma e determinadas opções de política educativa e orientação pedagógica (Alonso & Sousa, 2012).

Assim sendo, se os alunos açorianos estão inseridos num contexto marcado por especificidades geográficas, numa região com estatuto político-administrativo que faz dela autónoma, porquê continuar a ignorar o facto de os alunos insulares necessitarem de um ensino que vá ao encontro das suas necessidades, visto que o currículo nacional não é suficientemente abrangente para ter em consideração as especificidades regionais?

Depois de justificada a pertinência do surgimento deste Referencial na região, e após a constatação de que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) e o Programa Nacional para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME/DEB, 2004) não valorizam a importância de trabalhar a cultura regional e local, omitindo factos importantes da história que

compõe a cultura das regiões que o país engloba, demonstra-se pertinente afunilar esta análise para perceber o enfoque dado pelo Referencial CREB a aspetos regionais e locais.

Analisando o Referencial CREB é possível compreender que este é um documento elaborado para atribuir à cultura regional e local uma grande ênfase, possuindo inclusivamente como um dos temas transversais a *Açorianidade*. Este documento curricular engloba a educação pré-escolar e os vários ciclos do ensino básico, o que permite atenuar as “roturas” que por vezes se fazem sentir entre a mudança de ciclos, dando assim a continuidade ao desenvolvimento das competências-chave pelos alunos de uma forma mais sistematizada.

Neste documento curricular pode-se observar, tal como referem Alonso & Sousa (2012), uma relação entre o local e o global, a interação curricular e a consistência interna dos documentos de referência, e a coerência com o currículo nacional. Além disso, é possível perceber a realidade local como conteúdo e como recurso.

Tal como é referido no próprio Referencial CREB

o mundo constitui uma realidade cada vez mais globalizada, com interdependências acentuadas entre países e regiões, e que, por outro lado, este facto coexiste com a afirmação de identidades regionais, em última análise, com o CREB pretende-se: (...) facilitar, quando oportuno, a realização dessas aprendizagens de uma forma adaptada à realidade regional, tornando-as significativas. (Alonso et al., 2011, p. 6)

Mediante esta citação é possível constatar que este é um documento curricular que apela à significatividade das aprendizagens, através da sua contextualização na realidade regional onde cada aluno se insere, valorizando assim “a significatividade e a relevância das aprendizagens escolares e o papel ativo do aluno na relação com os saberes, sejam eles disciplinares, interdisciplinares ou meta disciplinares” (Alonso et al., 2011, p. 8).

Além disso, os temas transversais terão outra função também muito relevante, sendo este facto explicitado no currículo quando é mencionado “os temas transversais, na sua representação transcurricular, oferecem os ingredientes de conteúdo – relacionados com problemáticas específicas da realidade regional – necessários ao desenvolvimento das competências-chave” (Alonso et al., 2011, p. 6).

Por conseguinte, este é um referencial que faculta orientações específicas de como operacionalizar a cultura regional e local em contexto educativo, fornecendo um conjunto de

ideias para a construção de materiais pedagógico-didáticos que auxiliarão o professor no trabalho a desenvolver junto dos alunos. Também são disponibilizadas orientações metodológicas para o processo de desenvolvimento curricular, e para a avaliação das competências de aprendizagem (Alonso & Sousa, 2012).

Em suma, este documento faculta um conjunto de contributos a diferentes níveis de ensino e áreas curriculares numa abordagem à cultura açorina em contexto educativo. Com a implementação deste currículo, os professores podem-se munir de instrumentos curriculares suficientemente claros e explícitos para justificarem as suas práticas pedagógicas, que se forem aproximadas das realidades quotidianas em que se inserem os alunos, terão certamente um maior sucesso. Mas antes de terminar esta análise lanço a questão: Será que o Referencial CREB está a ser implementado nas escolas da região numa perspetiva de valorização do património a que Vitorino Nemésio (1975) se referiu através do conceito *Açorianidade*? Ou será apenas para cumprir mais uma indicação dada, sem o professor imprimir no seu ensino o gosto e o orgulho por ser açoriano? Há que transmitir aos alunos que a descontinuidade territorial da nossa região marca a identidade da nossa população, pertencendo assim à nossa história e à nossa cultura.

Afunilando ainda mais esta análise para perspetivar o enfoque dado à cultura regional e local nos currículos, falta observar um dos mais importantes, que operacionaliza tudo o que os currículos enunciam, o manual escolar. Assim sendo, analisando genericamente o manual escolar “A Grande Aventura 1º ano, Estudo do Meio” (Pires, et al., 2012), por ser este o que tive a possibilidade de utilizar na prática pedagógica, é possível constatar que a menção a aspetos regionais e locais é inexistente, tendo sido completamente colocados à margem. É mediante esta ausência de características do meio regional e local nos currículos nacionais e nos manuais, que a implementação do Referencial CREB nas escolas se torna tão importante numa região rica em tradições e histórias que marcam a identidade de uma população.

Em conclusão, é possível observar que o realce dado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997) e pelo Currículo Nacional para o 1º Ciclo do Ensino Básico (ME/DEB, 2004) à cultura regional e local é realmente pouco significativo, não apelando às especificidades de cada região em termos culturais. Se a escola não for um agente educativo que incute nos alunos a importância de valorizar a cultura regional e local das populações, bem como o seu património cultural, será que futuramente ainda existirá o reconhecimento da identidade cultural de grupos sociais? Ou será que a identidade cultural se irá diluir com o afastamento progressivo das crianças em relação à sua cultura? É nesta

urgência de preservação da cultura regional e local de cada população que os currículos e, outras medidas educativas, devem auxiliar os docentes na estruturação de uma prática pedagógica que permita valorizar a génese de cada população, promovendo o respeito e a igualdade entre culturas distintas.

3. A análise do Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores¹

3.1 A sua origem e justificação para a sua existência

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46/1986, alterada pela lei nº 115/1997 e pela lei nº 49/2005) marca o início de uma abertura crescente do currículo nacional para as questões ligadas às especificidades das localidades e regiões.

Na referida publicação define-se que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” (nº4 do artigo 50º.). Nesse sentido, pretende-se que haja uma maior descentralização do currículo nacional, permitindo a criação de estratégias de adaptação do mesmo às especificidades de cada região.

Mediante esta conjectura, é atribuído às escolas um maior poder e autonomia na gestão do currículo, tendo sido dados na RAA os primeiros passos no sentido de criar o Referencial CREB.

Deste modo, a emergência de um currículo regional justifica-se com base em duas linhas de argumentação, tal como mencionam Alonso & Sousa (2012) “uma delas invoca factos objetivos, sobretudo a especificidade geográfica do arquipélago e o estatuto político-administrativo dos Açores enquanto Região Autónoma. A outra assenta na assunção de determinadas opções de política educativa e orientação pedagógica.”

Assim, o Referencial CREB é mencionado pela primeira vez na lei através do Decreto Legislativo Regional nº15/2001/A. Inicialmente é definido, de uma forma mais restritiva, como sendo “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-

¹ O texto das seções 3.1, 3.2, 3.3 e 3.3.1 é comum ao relatório de estágio da colega Ana Catarina Freitas Melo, visto que cada uma trabalhou um dos temas transversais propostos pelo CREB.

administrativas dos Açores” (nº1 do artigo 2º). Mais tarde, a definição do Referencial CREB foi alterada para uma perspetiva mais integrada, definindo-se como

o conjunto de competências a desenvolver pelos alunos que frequentam o sistema educativo regional ao longo da educação básica, o desenho curricular, as orientações metodológicas, os possíveis contributos das diferentes áreas curriculares para a abordagem da Açorianidade e as orientações para a avaliação das competências e aprendizagens dos alunos. (Decreto Legislativo Regional nº 21/2010/A artigo 2, nº1)

Assim, através deste Decreto Legislativo Regional, define-se, por um lado, a continuidade na aposta num currículo orientado para o desenvolvimento de competências, e por outro lado a criação de condições para que o domínio dessas competências pelos alunos seja gradualmente alcançado.

Tanto a perspetiva restritiva como a integradora dão uma grande ênfase às características específicas da RAA. O reconhecimento dessas mesmas características na RAA levou à necessidade de criar um currículo que vá ao encontro das aprendizagens a promover nas escolas açorianas, que valorize a realidade do arquipélago.

O facto de o currículo envolver parte da realidade cultural da população açoriana leva a que o fenómeno da *Açorianidade* seja evidenciado, assumindo-se assim como “uma referência incontornável na construção de uma abordagem mais significativa ao currículo nacional” (Alonso et al., 2011, p. 4).

A resolução n.º 124/2004 referiu que as aprendizagens a realizar pelos alunos açorianos se deviam processar através da aquisição de competências relacionadas com as características particulares da RAA. Deste modo, tendo em conta o contexto de *Açorianidade* e Insularidade o Referencial CREB define uma série de competências-chave com o objetivo de tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos ao sugerir abordagens à sua contextualização regional.

Este objetivo justifica-se pelo facto de o Programa Nacional não contemplar aspetos fundamentais da cultura açoriana e pelo facto de alguns manuais e materiais curriculares de apoio cometerem erros em aspetos geográficos, por não terem em atenção as características das regiões insulares. Tal como afirma Sousa (2007) “embora se registe, neste tipo de recursos, um progressivo aumento do rigor nas referências a todas as regiões do país, ainda é possível encontrar contraexemplos desta tendência” quando se analisam os manuais do 1.º

ciclo. Assim, torna-se necessário e urgente procurar práticas educativas que preencham as lacunas existentes no processo de aprendizagem dos alunos ilhéus. No entanto, salienta-se que o Referencial CREB é uma adaptação orgânica e um complemento ao Programa Nacional, não podendo este ser deixado à margem.

Através do Referencial Curricular pretende-se desenvolver nos alunos açorianos a capacidade de compreenderem e participarem ativamente em diferentes contextos da vida açoriana. Como tal, torna-se imperativo que os responsáveis pela implementação do Referencial CREB criem um ambiente propício para que os alunos possam construir o seu conhecimento de uma forma ajustada à sua realidade, sendo assim capazes de responder perante situações complexas e diversificadas à medida que as mesmas vão surgindo ao longo da sua vida.

Da mesma forma que através do Referencial CREB se pretende dotar os alunos de conhecimentos acerca da sua região também se pretende que esses mesmos conhecimentos sejam alargados à escala mundial. Assim o Referencial CREB tem como objetivos

1. Promover, no essencial, as aprendizagens prescritas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico;
2. Facilitar, quando oportuno, a realização dessas aprendizagens de forma adaptada à realidade regional, tornando-as mais significativas;
3. Enquadrar a generalidade das decisões de política curricular tomadas na RAA designadamente as que dizem respeito ao elenco de áreas curriculares e disciplinas, respetivas cargas horárias e regimes de docência. (Alonso et al., 2011, p. 6)

Em suma, o Referencial CREB surgiu da necessidade de dar resposta às questões de insularidade presentes na vida dos alunos açorianos que não eram contempladas no Currículo Nacional.

3.2 O seu processo de construção

Para a elaboração do Referencial CREB foi constituída uma Comissão Coordenadora, nomeada pela Secretaria Regional da Educação e Formação e pela Direção Regional da Educação e Formação (DREF), formada por cinco elementos, um dos quais nomeado coordenador da equipa.

Além disso, para cada uma das áreas curriculares foi formada uma equipa constituída por um número variável de elementos. Cada equipa foi orientada por um coordenador.

As áreas curriculares que são contempladas no Referencial CREB são: Português, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Físicas e Naturais, Educação Artística e Tecnológica, Educação Física, Formação Pessoal e Social. Uma vez que, o Referencial CREB também abrange a Educação Pré-escolar foi constituída uma equipa para esse nível de ensino.

Relativamente ao processo de implementação, verificamos que o Referencial CREB foi enviado para todas as escolas da região no ano letivo de 2011/2012, tendo sido promovidas paralelamente sessões de esclarecimento pela DREF, de modo a auxiliar os docentes nos trabalhos a desenvolver junto dos alunos. Neste momento, encontra-se a decorrer um processo contínuo de construção de materiais auxiliares à implementação do Referencial CREB, que se encontram disponíveis no Portal da Educação dos Açores.

No que concerne à avaliação da implementação do Referencial CREB, nas escolas da RAA, não nos foi possível aferir se existe alguma forma de avaliar a execução.

3.3 A organização interna do documento

O Referencial CREB encontra-se organizado a partir da definição de oito competências-chave, sendo estas abordadas transversalmente através dos seguintes temas: Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Açorianidade. Os temas transversais que são definidos no CREB vão ao encontro da realidade dos alunos, permitindo uma maior articulação entre as diferentes áreas de conteúdo.

O documento contempla orientações metodológicas e de avaliação. Também incentiva a autonomia curricular das escolas, de modo a que estas proporcionem aos seus alunos aprendizagens relevantes que vão de encontro à sua realidade.

3.3.1 Competências-chave

O Referencial CREB alicerçado em oito competências-chave, sendo elas a competência social e de cidadania, competência cultural e artística, competência em línguas, competência em matemática, competência científica e tecnológica, competência físico-motora, competência de autonomia e gestão da aprendizagem e competência digital.

Apesar de a designação das competências definidas pelo Referencial CREB não coincidir com a formulação das competências definidas no Programa Nacional, que se encontrava em

vigor no decorrer do processo de construção do referencial, estas foram concebidas de acordo com as mais recentes orientações determinadas pela União Europeia, indo assim ao encontro de uma visão mais globalizadora e abrangente da política educativa. Deste modo, o Referencial CREB foi concebido

como um projeto aberto e flexível que contempla o que se considera essencial em termos de competências, temas transversais e orientações metodológicas e para a avaliação, e incentiva a autonomia curricular das escolas na responsabilidade de o adequar e reconstruir conforme as características das mesmas. (Alonso et al., 2011, p. 8)

Todas as competências referidas são consideradas estruturantes na formação dos alunos tanto num contexto de Açorianidade como numa perspetiva para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Na figura 1, é possível observar a representação concetual da estrutura do CREB, em que as oito competências-chave e os temas transversais de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Açorianidade se configuram.



Figura 1 – Competências-chave e temas transversais propostos no CREB

3.3.2 Aprofundamento do tema transversal - Açorianidade

O tema transversal *Açorianidade* surge no CREB como forma de contextualizar as aprendizagens a realizar pelos alunos numa realidade a que Nemésio (1975) denomina como sendo profundamente marcada pela geografia e pela história, traduzindo-se, nas palavras do próprio autor, na “impulsividade afirmativa dos Açores como etnia e espaço geográfico originais.”

Como os alunos açorianos se inserem num contexto próprio, com características que pertencem à génese de uma população que possui uma identidade cultural única, torna-se relevante a existência de um currículo que enuncie um conjunto de competências a desenvolver pelos alunos que vá ao encontro da realidade em que se inserem.

Assim, pretende-se que o tema transversal *Açorianidade*, tal como o tema Educação para o Desenvolvimento Sustentável se configurem como “traves mestras que organizam e sustentam o edifício curricular no seu todo, tendo por referência o Currículo Nacional e a Matriz Curricular dos Açores” (Alonso et al., 2011, p. 6).

Além disso, o tema transversal *Açorianidade* também engloba outra dimensão de extrema pertinência, a representação transcurrenular. Tal como é referido no Referencial CREB, os temas transversais “oferecem os ingredientes de conteúdo – relacionados com problemáticas específicas da realidade regional – necessários ao desenvolvimento das competências-chave” (Alonso et al., 2011, p. 6).

Em relação às competências-chave criadas e que possuem como tema transversal a *Açorianidade*, é de salientar que existe inclusivamente uma competência cultural e artística que visa promover nos alunos a “capacidade de compreender a sua própria cultura e as demais, desenvolvendo quer um sentimento de identidade quer o respeito pela diversidade cultural” (Alonso et al., 2011, p. 9).

A abordagem cultural, que se pretende ampliar a partir do tema transversal *Açorianidade*, é realizada ao longo do Referencial CREB de uma forma contínua e abrangente a todas as competências-chave a desenvolver pelos alunos nos diferentes níveis de ensino.

Em suma, é possível constatar que este tema transversal é abordado ao longo de todo o currículo de uma forma articulada, permitindo uma abordagem flexível e complementar de ambos os temas transversais que são difíceis de dissociar neste documento curricular.

3.4 A sua importância no desenvolvimento da prática pedagógica docente

A criação do Referencial CREB permitiu aproximar a prática pedagógica docente do contexto regional e local onde os alunos da RAA se inserem. O surgimento deste currículo possibilitou aos docentes da RAA fundamentarem a sua *praxis* e promoverem um leque de atividades que facultem aos alunos a oportunidade de desenvolverem um conjunto de competências-chave, que se entendem como essenciais, para a estruturação de um futuro cidadão autónomo, crítico e empreendedor numa sociedade onde triunfam os profissionais

devidamente preparados para enfrentarem o mercado de trabalho exigente que atualmente vigora.

Os docentes que desenvolviam a sua prática pedagógica a partir do meio regional e local, promovendo os aspetos culturais que a realidade onde se inseriam implicava, perceberam, com a entrada ao vigor do Referencial CREB, a oportunidade de terem um documento curricular onde podiam fundamentar e justificar a sua prática educativa. Assim, surgiu a oportunidade para muitos docentes de proporcionarem aos seus alunos uma maior significatividade das aprendizagens, valorizando os aspetos já conhecidos por estes, bem como a cultura de onde provinham, tal como é preconizado no Referencial CREB que estabelece como intencionalidade pedagógica continuada na construção de competências do processo curricular a “criação de contextos significativos em que o aluno possa, ativamente e conscientemente, realizar atividades de transferência dos conhecimentos (entre os campos disciplinares e entre estes e a realidade)” (Alonso et al., 2011, p. 36).

Além disso, o Referencial CREB disponibiliza várias indicações para orientar a prática docente a desenvolver, tanto em educação pré-escolar como nos diferentes níveis do ensino básico, para ir ao encontro das necessidades dos alunos insulares.

Deste modo, é estabelecido neste documento curricular várias componentes fundamentais para o desenvolvimento da prática educativa do professor, como: as competências-chave a desenvolver ao longo do ensino, formando alunos críticos, reflexivos e ativos na sociedade; os temas transversais que os docentes devem trabalhar de forma transdisciplinar e interdisciplinar nas diferentes áreas curriculares, para que possam contribuir para uma aprendizagem mais significativa e contextualizados dos alunos, permitindo um maior sucesso no seu aproveitamento; as orientações metodológicas e de avaliação que se revelam de extrema importância na prática pedagógica de um docente responsável e consciente; as orientações para a construção de materiais e guiões para a elaboração nos mesmos em vários formatos, para que estes sejam adequados e apelativos aos alunos e às realidades em que se inserem, de modo a privilegiarem sempre a contextualização das aprendizagens a realizar pelos alunos; e, por fim, a operacionalização do Referencial CREB nos vários níveis do ensino básico, com indicações que orientam o trabalho a desenvolver pelos docentes de forma a estruturarem a sua *praxis* convenientemente.

Em síntese, o Referencial CREB evidencia-se como um documento curricular de extrema importância para o desenvolvimento de uma prática pedagógica docente sustentada e fundamentada. Com a criação deste referencial, gerou-se igualmente a oportunidade de se ter

em consideração as características dos alunos insulares a que o currículo se aplica, implicando um maior enfoque na importância das diretrizes curriculares irem ao encontro das necessidades educativas nos alunos. Tal como já foi referido, o Referencial CREB demonstra-se relevante no desenvolvimento da *praxis* educativa do docente, mas também não será a prática docente que decidirá o sucesso ou insucesso deste currículo? Pois é nesta perspetiva que Alonso & Sousa (2012) referem que

o seu sucesso se irá jogar no terreno das práticas e das condições organizacionais, profissionais e de gestão curricular necessárias para promover a sua apropriação e recriação nos contextos das escolas. Na sua diversidade e na sua apropriação da identidade insular, essas práticas serão determinantes para a valorização do património a que Vitorino Nemésio (1975) se referiu através do conceito de Açorianidade.

PARTE II: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ABORDAGEM À CULTURA AÇORIANA EM CONTEXTO EDUCATIVO

1. Caraterização dos contextos de intervenção

Neste capítulo será feita uma breve caraterização dos contextos de intervenção, nomeadamente o de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. Assim, o contexto será caraterizado com base numa pequena descrição do meio, da escola, da sala e do grupo de crianças.

Esta caraterização tem como principal objetivo contextualizar a prática educativa utilizada, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa para os diferentes grupos de crianças.

1.1 Educação pré-escolar

Durante o período de 2 de fevereiro a 25 de maio de 2012, tive a oportunidade de estagiar em educação pré-escolar com a turma A da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

1.1.1 Meio:

A Escola Básica e Secundária Tomás de Borba está localizada no concelho de Angra do Heroísmo, mais propriamente, em São Carlos, na freguesia de São Pedro, sendo esta uma das cinco freguesias urbanas do concelho, com 3,85 km² de área e 3 460 habitantes (2011), o que corresponde a uma densidade populacional de 898,7 hab/km².

Em termos de analfabetismo, o concelho possui cerca de 2 636 analfabetos. Em relação ao nível de ensino, a grande maioria dos habitantes do concelho possui como grau de escolaridade o 1.º do ciclo ensino básico.

Angra do Heroísmo é uma cidade tradicionalmente rica em expressões culturais e recebeu o título de Património Mundial pela UNESCO em 1983. A cidade possui várias instituições que merecem ser destacadas pela sua importância e qualidade, como, por exemplo, a Biblioteca Pública e Arquivo Regional, o Centro Cultural e de Congressos, o Instituto Açoriano da Cultura e o Museu de Angra do Heroísmo. Todas estas instituições são promotoras da cultura regional, tendo o Instituto Açoriano da Cultura um papel de relevo. O Instituto Açoriano da Cultura está na primeira linha das instituições culturais da região, sendo a mais antiga do

género com dimensão regional. Este instituto dá corpo a dois vetores essenciais da cultura: a defesa e valorização da especificidade cultural açoriana e a redução da distância cultural que separa os Açores da Europa e do resto do Mundo, na certeza de que, cada vez mais, o cidadão açoriano pertence a uma Europa Cultural e, simultaneamente, a um Universo Cultural, de que faz parte como indivíduo.

Com a existência de todas as instituições referidas, torna-se pertinente realizar atividades em contexto educativo que criem parcerias entre estas e a escola, como forma de valorização do património cultural existente na cidade. Tal como Bettencourt (2012) refere em relação às parcerias a desenvolver com instituições públicas da cidade, a proximidade da escola à Biblioteca Infanto-Juvenil, por exemplo, cria a possibilidade de “despertar nas crianças do jardim-de-infância o interesse e gosto pela leitura” (p. 1). Também em relação a outra instituição importante na cidade, como é o caso do museu de Angra do Heroísmo, este é capaz de colocar “as crianças em contato com diversos domínios, nomeadamente o da expressão plástica e o da expressão musical, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens variadas por parte das crianças” (p. 1).

Assim, é possível constatar que a temática da *Açorianidade* assenta plenamente neste contexto, na medida em que Angra do Heroísmo se revela uma cidade marcada pela vertente cultural que nela coabita.

1.1.2 Escola:

A Escola Básica e Secundária Tomás de Borba é uma unidade orgânica que, além do edifício sede, engloba um conjunto de 10 núcleos que se encontram dispersos por algumas das freguesias do concelho de Angra do Heroísmo. A escola sede acolhe cerca de 1 282 alunos no seu total, abrangendo todos os níveis de ensino. Em relação à educação pré-escolar, existem duas turmas distintas. Esta escola engloba um núcleo de Educação Especial e Serviços de Psicologia e Orientação. Além disso, contempla o Ensino Artístico, servindo não só as crianças desta escola mas de outras, que embora externas desejam ter formação nesta área.

Sendo esta escola caracterizada pelas suas grandes dimensões, englobando alunos provenientes de várias culturas, torna-se pertinente abordar questões culturais num espaço educativo que apresenta diversidade cultural. Como a nossa região, onde esta escola se insere, possui uma cultura própria, demonstra-se relevante abordá-la, fazendo com que a identidade da nossa população não se perca na mistura cultural que se sucede na escola. Além desta abordagem à *Açorianidade*, também se revela de extrema importância a estimulação a atitudes

de respeito pela diferença cultural, promovendo a multiculturalidade e a aceitação pela diversidade étnica.

1.1.3 Sala:

1.1.3.1 Organização do espaço

A sala apresenta um espaço adequado ao número de crianças que a frequenta, contabilizando um total de 49 m², estando de acordo com a capacidade exigida pelo despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto que prescreve uma área de 2 m² por criança. Visto que a sala acolhe um total de 20 crianças, apresenta uma capacidade superior à que é legislada.

O espaço encontra-se organizado por áreas, sendo que cada uma delas apresenta-se devidamente identificada e com o número limite de crianças que a podem frequentar. As áreas disponíveis na sala são: área da abordagem à escrita, área da matemática, área do conhecimento do mundo, área dos jogos, biblioteca, área das construções, área da garagem, área da casinha e área da expressão plástica. Cada uma destas áreas disponibiliza materiais adequados ao desenvolvimento de atividades.

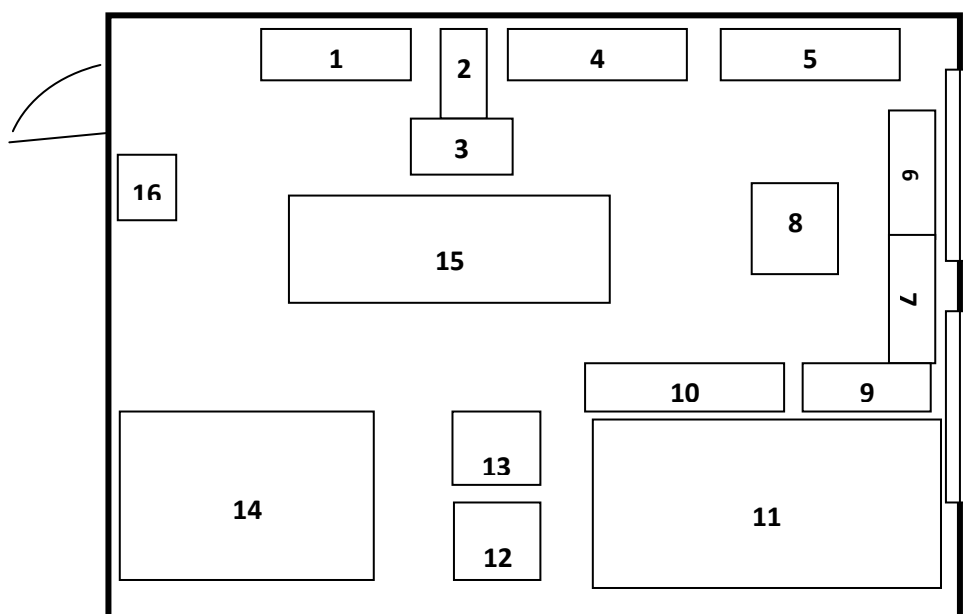


Figura 2 – Planta da sala de educação pré-escolar

Figura 2: Legenda

- | | |
|------------------------------------|---------------------------|
| 1- Smartboard; | 5- Mesa com computador; |
| 2- Material de escrita; | 6- Matemática; |
| 3- Material de Expressão plástica; | 7- Conhecimento do Mundo; |
| 4- Quadro; | 8- Mesa de Apoio; |

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 9- Jogos; | 14- Casinha; |
| 10- Biblioteca; | 15- Mesa de apoio a atividades de grupo; |
| 11- Manta; | 16- Estante. |
| 12- Jogos de encaixe de grande porte; | |
| 13- Garagem; | |

A área do Conhecimento do Mundo é constituída pelos elementos 7 e 8. Esta área encontra-se no espaço da sala mais próximo das janelas e com maior incidência de luz natural. A área da Matemática encontra-se mesmo ao lado e é constituída pelos elementos 6 e 8. Na perpendicular, encontra-se a área da abordagem à escrita, constituída pelos elementos 2, 4, 5 e 8. A localização desta última área foi um pouco “forçada”, visto não ser possível mudar o quadro de lugar. A biblioteca é constituída pelo elemento 10, encontrando-se próxima da manta.

A área de expressão plástica é composta pelos elementos 3 e 15. Nesta área desenvolvem-se várias atividades, como recorte, pintura, desenho e moldagem. A área dos jogos é contemplada pelos elementos 9 e 12, sendo que no elemento 9 estão presentes jogos de encaixe de pequenas dimensões, puzzles e jogos pedagógicos, e no elemento 12 encontram-se jogos de encaixe de grande porte e tábuas de madeira para construções. A garagem contempla o elemento 13. Ao lado encontra-se o elemento 14, ou seja, a casinha, a qual está dividida em dois compartimentos, a cozinha e o quarto de cama.

1.1.3.2 Organização do tempo

Relativamente ao funcionamento do jardim-de-infância, o horário de funcionamento inicia-se às 9.00h e termina às 15.00h. No entanto, nesta escola, existe um período de prolongamento até às 16.00h. Desde a entrada até ao momento da saída, existem dois intervalos, um que ocorre a meio da manhã (10.30h-11.00h) e outro para a hora do almoço (12.00h -13.30h).

No que diz respeito às rotinas da sala, existe um planeamento flexível, auxiliando a estruturação do trabalho a desenvolver ao longo da semana, nas diferentes áreas. A tabela 1 indica a divisão das atividades a realizar nas diferentes áreas ao longo da semana.

É de salientar que, sempre que se justifique, esta segmentação das atividades a dinamizar podia ser alterada consoante o sentido que se considere mais apropriado, tanto para as crianças como para o trabalho a desenvolver.

Tabela 1 – Agenda semanal da turma de educação pré-escolar

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h	Acolhimento Aula de inglês Marcação de presenças Marcação do estado do tempo Planeamento e execução do PIT	Acolhimento Canções Marcação de presenças Marcação do estado do tempo Planeamento e execução do PIT	Acolhimento Lengalengas Marcação de presenças Marcação do estado do tempo Planeamento e execução do PIT	Acolhimento Histórias Marcação de presenças Marcação do estado do tempo Planeamento e execução do PIT	Acolhimento Canções Marcação de presenças Marcação do estado do tempo Planeamento e execução do PIT
10h30	Recreio				
11h	Projetos	Atividades de linguagem oral e abordagem à escrita	Projetos	Matemática	Expressão dramática
12h	Almoço				
13h30 /15h	Expressão plástica	Expressão Físico-Motora	Natação	Experiências/ Culinária	Conselho de turma

1.1.4 Grupo:

Este grupo é composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Destas crianças, 11 frequentam este jardim-de-infância pela 2ª vez e 1 pela 3ª vez. É um grupo maioritariamente masculino, existindo 12 crianças do género masculino e 8 do género feminino. É constituído por 1 criança de seis anos, 7 crianças de cinco anos, 7 crianças de quatro anos e 5 de três anos.

O grupo é claramente heterogéneo, não só ao nível de idades, mas também ao nível do desenvolvimento de competências. O facto de o conselho pedagógico deste estabelecimento permitir esta formação de turmas, envolvendo crianças de diferentes faixas etárias e de níveis de desenvolvimento cognitivo variados, gera um maior enriquecimento das crianças e um aumento da qualidade da educação pré-escolar, sendo este facto testemunhado por Toledo e Martins (2009, p. 4133) ao afirmarem “sabendo que as interações sociais entre grupos heterogéneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, pensamos que quanto maior o grupo de relações em que a criança participar, melhor será seu desenvolvimento.”

Em termos gerais, este grupo de crianças possui poucos conhecimentos sobre a cultura açoriana, visto que grande parte era completamente desenraizada da nossa cultura. Este aspeto deve-se ao facto de algumas das crianças viverem na nossa ilha há pouco tempo, e também pelo facto de as que aqui nasceram não vivenciarem regularmente rituais e práticas ligadas à

região ou localidade em que se inserem, nomeadamente as touradas, festas em honra do Divino Espírito Santo, entre outras. Por estes factos, tive de desenvolver a minha prática pedagógica centrada em aspetos básicos da cultura, que para algumas daquelas crianças eram novos.

Para abordar a cultura açoriana neste contexto educativo relacionando-a com as várias áreas e domínios deste nível de ensino, efetuei uma caracterização geral da turma em todas as áreas para perceber quais os aspetos que dominavam e quais os que registavam dificuldades para assim adotar as estratégias de trabalho mais adequadas ao grupo. Esta caracterização foi baseada no Projeto Curricular de Turma, encontrando-se nas tabelas 2, 3 e 4.

Tabela 2 – Caracterização da turma de educação pré-escolar na área de conhecimento do mundo

Área de Conhecimento do Mundo	
Saberes físicos	As crianças de cinco anos distinguem e nomeiam os estados do tempo, as estações do ano, os elementos do meio natural e têm noção da importância da água e da preservação da natureza. O grupo de crianças de três e quatro anos identifica o estado do tempo diário e sabe a estação do ano em que se encontra.
Saberes sociais	As crianças de quatro e cinco anos são capazes de nomear os diferentes meios de transporte, algumas profissões e as principais festividades anuais. O grupo de três anos ainda não adquiriu muitos dos conhecimentos propostos para esta área, no entanto, atendendo à faixa etária em que se encontram é natural, não existindo grandes preocupações.
Saberes científicos	Todas as crianças manifestam bastante curiosidade e desejo de aprender. São capazes de observar os materiais e o processo de experiência, colocando hipóteses. Apenas algumas crianças de cinco anos são capazes de concluir os resultados e generalizá-los. As restantes, ainda não possuem a capacidade de prever o que irá acontecer numa determinada experiência, não conseguindo ainda colocar muitas hipóteses.
Saberes biológicos	Todas as crianças de quatro e cinco anos nomeiam as partes do corpo e sabem os principais órgãos que compõem o corpo humano e as suas principais funções. As crianças de três anos são capazes de identificar algumas partes do corpo, os animais domésticos e distinguir alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis. Atendendo à idade que têm, considera-se este facto natural. Nomeiam estas aprendizagens em contexto de atividades orientadas, ou em momentos de atividades livres em diálogo com os colegas.

Tabela 3 – Caraterização da turma de educação pré-escolar na área de formação pessoal e social

Área de Formação Pessoal e Social	
Autoestima	<p>A maioria das crianças parece ter uma autoestima positiva, participando ativamente em conversas de grande grupo, mostrando os seus trabalhos com orgulho e executando-os com segurança. É de referir que existem três crianças que apresentam algum nível de insegurança, principalmente nas atividades de grande grupo, uma delas com cinco anos e as outras duas de três anos. Em relação à criança de três anos podemos considerar que esta é uma situação normal, na medida em que ainda se encontra numa fase de adaptação e de consolidação de aprendizagens. Em relação à criança de cinco anos revela-se já uma preocupação, uma vez que é uma criança que frequenta este jardim-de-infância pela segunda vez, não havendo razões aparentes para se mostrar tão insegura.</p>
Autonomia	<p>A maioria das crianças revela-se autónoma, de acordo com os níveis exigidos na sua faixa etária, visto que vão sozinhas à casa de banho, vão buscar os materiais de que precisam voltando a arrumá-los. Contudo, na hora das refeições ainda revelam algumas dificuldades. As crianças de três e quatro anos ainda demonstram dificuldade em calçar sapatos e em abotoar e desabotoar casacos.</p>
Socialização	<p>O grupo em geral apresenta-se bastante sociável relacionando-se quer com os adultos quer com os seus pares. Dentro da sala verifica-se um alto nível de cooperação dos alunos mais velhos com os mais novos. Ao nível da partilha, o grupo de três e quatro anos revela algumas dificuldades, como é normal nestas idades, disputando sistematicamente brinquedos e materiais. Em termos sociais, a grande dificuldade deste grupo será o cumprimento de regras de sala de aula, revelando-se muito barulhento e agitado.</p>
Responsabilidade	<p>Em relação ao sentido de responsabilidade, verifica-se que a grande maioria dos elementos desta turma apresenta-se bastante responsável, sendo que isso se verifica através do cumprimento das tarefas existentes na sala de aula. A nomeação dos elementos responsáveis pelas diversas tarefas é rotativa e no final da semana é feita uma avaliação sobre cumprimento das mesmas. Naturalmente, o grupo de crianças de três anos apresenta algumas lacunas ao nível da responsabilidade, tanto no cumprimento das tarefas como em relação a outros aspetos.</p>
Vivência dos valores democráticos	<p>Este grupo tem bem presente os valores democráticos e faz questão de os pôr em prática. Desde a participação, passando pela justiça e terminando na cooperação, todos estes valores são implementados na sala de aula e respeitados por todas as crianças, não havendo aqui qualquer tipo de exceção. São crianças muito participativas, dando a sua opinião sobre todos os assuntos abordados. Têm um sentido de justiça muito apurado, que se faz notar na reunião semana (conselho de turma) onde são atribuídos “castigos”. Em termos de cooperação, esta turma demonstra bem esse valor, até porque existe um “sistema” de padrinhos e afilhados, que funcionam como equipa, promovendo</p>

	a cooperação entre as crianças mais velhas e as mais novas.
Identidade/ Multiculturalismo	<p>Em relação a este tópico a maioria das crianças apresenta um nível bastante satisfatório. Existe um grande respeito pela diferença, até porque nesta sala existem duas crianças com diferenças culturais, mais ou menos acentuadas, que se expressam em questões religiosas.</p> <p>A grande maioria das crianças reconhece a cultura local e até mesmo regional. Contudo, existem algumas crianças que não se encontram ligadas à cultura local, pelo facto de não serem naturais da ilha e estarem a viver neste ambiente cultural há pouco tempo. Em relação à identidade social, todas as crianças apresentam um desenvolvimento adequado à sua idade.</p>
Educação estética	<p>Em relação a este tópico não existe muito a dizer, pois sendo esta escola uma instituição de ensino artístico, esta componente está sempre presente no ensino dos vários anos de escolaridade. Existe um grande respeito pelas artes e acima de tudo um enorme gosto e prazer, sendo que o domínio das expressões artísticas é um dos preferidos de praticamente todos os elementos da turma.</p>

Tabela 3 – Caraterização da turma de educação pré-escolar na área de expressão e comunicação

Área de Expressão e Comunicação	
1. Domínio da Expressão Motora	
Movimento fundamental da manipulação	Relativamente à habilidade motora básica de lançar e agarrar, a grande maioria das crianças apresenta dificuldades, principalmente em direccionar a bola aos alvos ou colegas. Em termos gerais, podemos dizer que este é um dos movimentos que necessita de um maior trabalho com as crianças.
Movimento fundamental do equilíbrio	Todas as crianças andam sem dificuldade em cima de um banco suco, contudo apenas as de cinco anos fazem-no olhando em frente, sem se desequilibrar. Todas as crianças rolam sobre si próprias nos dois sentidos, exceto uma criança, que demonstra receio na concretização do movimento.
Movimento fundamental da locomoção	As habilidades de andar, correr, saltar, rastejar e trepar são bem executadas por todas as crianças de cinco anos. Verificando-se apenas algumas dificuldades no salto a pé-coxinho. As diferenças entre o grupo acima referido e o grupo de quatro anos são praticamente nulas. As crianças de três anos apresentam algumas dificuldades em concentrarem-se nos exercícios realizados, levando muitas vezes à dispersão e à não execução dos mesmos.
Motricidade fina	Todos os alunos de cinco anos seguram o lápis e o pincel corretamente. No recorte, apresentam algumas dificuldades em recortar imagens mais complexas. O mesmo se verifica em relação ao grupo de quatro anos, o qual só consegue recortar linhas retas e nem sempre em cima dos limites. No que diz respeito à pintura de imagens sem ultrapassar os limites, revela-se necessário um trabalho mais rigoroso e sistemático com as crianças desta faixa etária. As crianças de três anos apresentam grandes dificuldades em segurar a tesoura e o lápis.

	Todas as crianças do grupo realizam enfiamentos e encaixam/desencaixam peças de legos pequenas.
2. Domínio da Expressão Dramática	
Jogo simbólico	<p>Tendo em conta a área da casinha das bonecas, verifica-se que poucas crianças de cinco anos se interessam por esta área, talvez por serem na sua maioria rapazes e preferirem outras áreas. Torna-se importante referir que apelar à participação das crianças nesta área será um objetivo a ter em conta neste ano letivo. O grupo das crianças de três e quatro anos mostra-se bastante recetivo às brincadeiras nesta área. As crianças que brincam nesta área são capazes de representar papéis sociais diversos.</p> <p>A área da garagem e dos blocos é a área de eleição da maior parte das crianças. Todas as crianças que participam ativamente nesta área conseguem organizar-se para fazer grandes construções, atribuindo-lhes significados. Contudo, dependendo do grupo de crianças que se encontram nesta área, ocorre por vezes alguma desestabilização.</p>
Mímica	Todas as crianças de cinco anos reproduzem gestos e expressões faciais para comunicar ações e emoções, mas com dificuldades, tendo de ter indicações do adulto. Quanto às crianças de três e quatro anos, todas reproduzem gestos, no entanto a nível das expressões faciais associadas a emoções revelam muita dificuldade.
Jogo dramático	A grande maioria das crianças demonstra grande entusiasmo por este domínio, querendo todas participar. Contudo, existem três crianças, que devido à sua timidez apresentam algumas dificuldades, tendo de ser auxiliadas pelo adulto.
3. Domínio da Expressão Plástica	
Representação bidimensional	<p>As crianças de cinco anos representam de forma reconhecível acontecimentos, histórias e vivências sem grandes dificuldades, embora com poucos pormenores e por vezes sem utilizar cores adequadas e sem grande noção de proporcionalidade. O grupo de quatro anos apresenta grandes dificuldades no desenho, representando imagens reconhecíveis mas sem grande pormenor. Deste último grupo destaca-se uma criança que já se encontra ao nível dos cinco anos. Quanto ao grupo de três anos encontram-se ainda na fase da garatuja, embora atribuam um significado ao que desenharam.</p> <p>Em relação à representação através da pintura, todo o grupo apresenta dificuldades, explorando muitos mais as cores do que as imagens que representam.</p>
Representação tridimensional	Neste tópico não se pode dizer que exista uma diferenciação por faixa etária, uma vez que várias crianças das diferentes faixas etárias têm como atividade de eleição a moldagem. No grupo de quatro e cinco anos as crianças representam na maior parte das vezes figuras do seu imaginário e do seu quotidiano. As crianças de três anos moldam figuras mais simples como bolinhas e cobras.
Sentido estético	Em termos gerais, podemos dizer que todo o grupo apresenta

	um sentido estético bastante apurado.
4. Domínio da Expressão Musical	
Discriminação de sons	As crianças de cinco anos são capazes de distinguir sons com diferentes intensidades, timbres, alturas e durações. As crianças de três e quatro anos apresentam ainda algumas dificuldades na distinção das diferentes propriedades do som.
Memória auditiva	Todas as crianças memorizam canções com facilidade, percebendo o seu significado e cantando em grande grupo.
5. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Linguagem Descritiva	<p>Todas as crianças constroem frases interrogativas, exclamativas, negativas e afirmativas, e todas revelam interesse em alargar o seu vocabulário, explorando-o e utilizando-o em novas situações. Todas articulam corretamente as palavras e usam as variantes morfológicas. As crianças de cinco anos reproduzem lengalengas e identificam rimas, opostos, plurais, etc. Importa aqui referir o facto de no grupo de cinco anos existir uma criança com algumas dificuldades ao nível da linguagem descritiva, dificuldades essas que poderão estar relacionadas com dificuldades a nível da fala.</p> <p>Em relação às crianças de quatro anos, a maioria participa espontaneamente nos diálogos de grande grupo e recontam acontecimentos com sequência lógica.</p> <p>Todas as crianças de três anos utilizam o pronome pessoal “eu” e utilizam uma construção de frase e vocabulário adequado à sua idade. Uma das crianças pertencente a este grupo, manifesta um desenvolvimento muito acentuado ao nível da memorização, reproduzindo canções e lengalengas complexas.</p>
Linguagem oral compreensiva	<p>O grupo de cinco anos apresenta um nível de desenvolvimento bastante satisfatório, interpretando corretamente uma história, compreendendo as explicações do educador, o significado da letra das canções e as lengalengas. O grupo de crianças de quatro anos identifica corretamente os momentos principais de uma história e respondem às perguntas do educador.</p> <p>As crianças de três anos respondem dentro do contexto a questões formuladas, compreendem ordens e a ideia principal de uma história, no entanto, no momento de exploração da mesma não são capazes de se concentrar.</p>
Consciência fonológica	Todas as crianças de cinco anos e a grande maioria das crianças de quatro anos fazem divisão silábica e segmentação da frase. A maioria é capaz de criar e identificar rimas. A grande dificuldade nesta área e neste grupo é: a reconstrução da palavra por agregação de sílabas. O grupo de crianças de três anos apresenta um nível de desenvolvimento bastante satisfatório, sendo incentivadas pelas mais velhas a participar em atividades que levem ao desenvolvimento da consciência fonológica.
Abordagem à escrita	Todas as crianças de cinco anos e algumas de quatro já são capazes de escrever o seu nome utilizando letra minúscula. Reconhecem todas as letras e isolam-nas a pedido do educador.

	<p>Algumas dizem palavras iniciadas por algumas letras mas ainda revelam dificuldades. A maioria das crianças deste grupo e algumas das crianças de quatro anos reconhecem palavras escritas, percebem a direccionalidade da escrita e apresentam uma escrita alfabética. A maioria revela dificuldade em compreender a diferença entre letra, palavra, frase e texto. No grupo de crianças de quatro anos verifica-se que determinadas crianças apenas escrevem algumas letras do seu nome. Todas as crianças participam em registos escritos, experiências científicas, histórias, acontecimentos e bilhetes para os pais, tendo por base um modelo. Determinadas crianças do grupo de três anos já são capazes de reproduzir graficamente algumas letras.</p>
Novas tecnologias	<p>As novas tecnologias são utilizadas em grande grupo na procura de informação, na realização de projetos, na visualização de filmes, realização de registos escritos. O programa “Paint” é muito apreciado e utilizado pelas crianças como forma de expressão livre.</p>
6. Domínio da Matemática	
Classificação	<p>Todas as crianças de cinco anos e a maioria das crianças de quatro anos são capazes de agrupar objetos tendo em conta três ou mais critérios (tamanho, forma, espessura e cor). São ainda capazes de realizar comparações de pesos e tamanhos entre objetos e identificar elementos pertencentes a um conjunto. As restantes crianças de quatro e três anos são capazes de classificar objetos agrupando-os pela cor, forma e tamanho.</p>
Descriminação Preceptiva	<p>Todo o grupo de crianças identifica e nomeia as cores primárias e secundárias.</p> <p>O grupo de crianças de cinco anos e algumas de quatro, são capazes de caracterizar objetos, mencionando semelhanças e diferenças. Enquanto que as crianças de três anos e algumas de quatro são capazes de comparar objetos, mas tem dificuldade em descrever a maioria das suas características.</p>
Geometria	<p>As crianças de quatro e cinco anos identificam e nomeiam as formas geométricas (quadrado, círculo, retângulo e triângulo). Todas estas crianças apresentam dificuldades em reproduzir imagens do tangran, mas realizam com posições geométricas utilizando outros materiais como por exemplo, os blocos lógicos.</p> <p>Todas as crianças de cinco anos identificam e realizam padrões alternando pelo menos três figuras diferentes. As crianças de três anos realizam padrões utilizando apenas duas figuras, sendo que existem ainda algumas crianças com dificuldades em identificar algumas formas geométricas.</p>
Seriação	<p>O grupo de crianças de cinco anos e a grande maioria do grupo de quatro são capazes de ordenar por ordem crescente e decrescente. As restantes crianças de quatro anos e o grupo de crianças de três anos são capazes de realizar seriações muito simples, de material não estruturado e com poucos elementos.</p>
Noção de Número	<p>Todas as crianças de cinco anos são capazes de contar pelo menos até dez por ordem crescente. Um pequeno número de</p>

	<p>crianças desta faixa etária apresenta dificuldades notórias na contagem decrescente. Todos escrevem os números com modelo até ao dez. Em relação às operações de cálculo, as crianças desta faixa etária apresentam algumas dificuldades.</p> <p>Em relação às crianças de quatro anos verifica-se que todas já são capazes de contar até ao número dez de forma memorística, sendo que algumas das crianças são capazes de associar o número à quantidade. No grupo de crianças de três anos existe uma “divisão” notória, um grupo de crianças que é capaz de contar até dez, e outro apenas é capaz de o fazer até cinco.</p>
Noção Espacial	<p>Todas as crianças conseguem identificar noções espaciais como por exemplo: entre, ao lado de, perto/longe, dentro/fora, aberto/fechado, etc. A grande maioria das crianças apresenta dificuldade em identificar a direita e a esquerda. Todas as crianças do grupo de quatro e cinco anos preenchem tabelas de dupla entrada e leem gráficos.</p>
Noção de tempo	<p>Todo o grupo de crianças de quatro e cinco anos têm uma noção bastante clara dos vários momentos do dia. A maioria das crianças tem dificuldade em identificar os dias da semana e muitas delas apresentam dificuldade em expressar a noção de ontem, hoje e amanhã. As crianças de quatro anos apresentam as mesmas dificuldades do que o grupo de cinco em relação a este tópico. O grupo de crianças de três anos revela grandes dificuldades em relação às noções temporais, sabendo apenas a diferença entre o dia e a noite.</p>

2.2 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

Durante o período de 17 de setembro a 14 de dezembro de 2012, tive a oportunidade de estagiar no 1.º ciclo do ensino básico com a turma do 1.º ano da Escola EB1/JI São Bartolomeu de Regatos.

2.2.1 Meio:

De acordo com o Projeto Curricular de Escola (2008/2009), a EB1/JI de São Bartolomeu de Regatos localiza-se na freguesia com o mesmo nome, pertencendo ao concelho de Angra do Heroísmo.

São Bartolomeu de Regatos é uma freguesia rural, localizada a sul da ilha. Ocupa um território com 26,44 km² e possui cerca de 1 983 habitantes (2011), o que corresponde a uma densidade populacional de 75 hab./km². A oeste liga-se com a freguesia das Cinco Ribeiras, a leste com as freguesias de São Mateus, Terra-Chã e Posto Santo, e a norte com a freguesia dos Altares.

Em termos de entidades e associações, esta freguesia conta com a junta de freguesia, a casa do povo, a igreja, um grupo de escuteiros, um grupo de jovens, um grupo folclórico, uma filarmónica, um centro de 3ª idade, uma academia de dança e uma escola de instrumentos de corda. Em relação às infraestruturas existentes neste espaço, podemos destacar a casa do povo, a igreja, o núcleo museológico, o centro paroquial e o posto de recolha de leite. Estes são espaços potenciadores do desenvolvimento de atividades curriculares, estabelecendo-se uma parceria entre a escola e as várias organizações, permitindo assim a realização de visitas de estudo, ou outras atividades, que contribuirão para o desenvolvimento de experiências enriquecedoras para os alunos.

A aproximação da escola a estas instituições permitirá a valorização das mesmas, cultivando nas crianças o gosto e a importância pela preservação do património regional e local.

2.2.2 Escola:

A Escola EB1/JI de São Bartolomeu de Regatos é um dos núcleos da Básica Integrada Tomás de Borba. Em relação ao espaço físico dedicado à escola podemos referir que este contempla dois edifícios, um campo de jogos e um pátio. No edifício principal (mais antigo) existem duas salas destinadas ao 1.º ciclo, uma sala para a educação pré-escolar, uma sala de apoio, uma sala de professores, uma cozinha, um refeitório e três casas de banho (adultos e crianças). No outro edifício existe um ginásio, uma sala de educação pré-escolar, uma sala para o 1.º ciclo e duas casas de banho.

Esta escola acolhe cerca de 79 crianças, distribuídas por três turmas do 1.º ciclo e duas turmas de educação pré-escolar. A maioria das crianças que frequentam esta escola são naturais da freguesia de São Bartolomeu de Regatos, existindo uma pequena minoria que provêm de freguesias vizinhas, nomeadamente, Cinco Ribeiras, Doze Ribeiras e São Mateus.

2.2.3 Sala:

2.2.3.1 Organização do espaço

A sala em causa considera-se ampla e adequada para trabalhar com um grupo de 13 crianças, possuindo um total de 48 m², registando uma média de 3,7 m² por criança. O espaço apresenta uma área central, para além de um conjunto de pequenas áreas delimitadas e exclusivas para determinadas áreas de conteúdo. Assim, as áreas disponíveis na sala são: área de planeamento, área da matemática, área da língua portuguesa, área do computador, biblioteca, expressão plástica e projetos. Cada uma destas áreas encontra-se devidamente

identificada, quer com o nome, quer com o número de crianças que a pode frequentar no tempo de estudo autónomo. Em relação à área central, esta é constituída por 3 conjuntos de mesas, onde os elementos da turma se distribuem em pequenos grupos, fundamentalmente, nos momentos de atividades orientadas pelo professor.

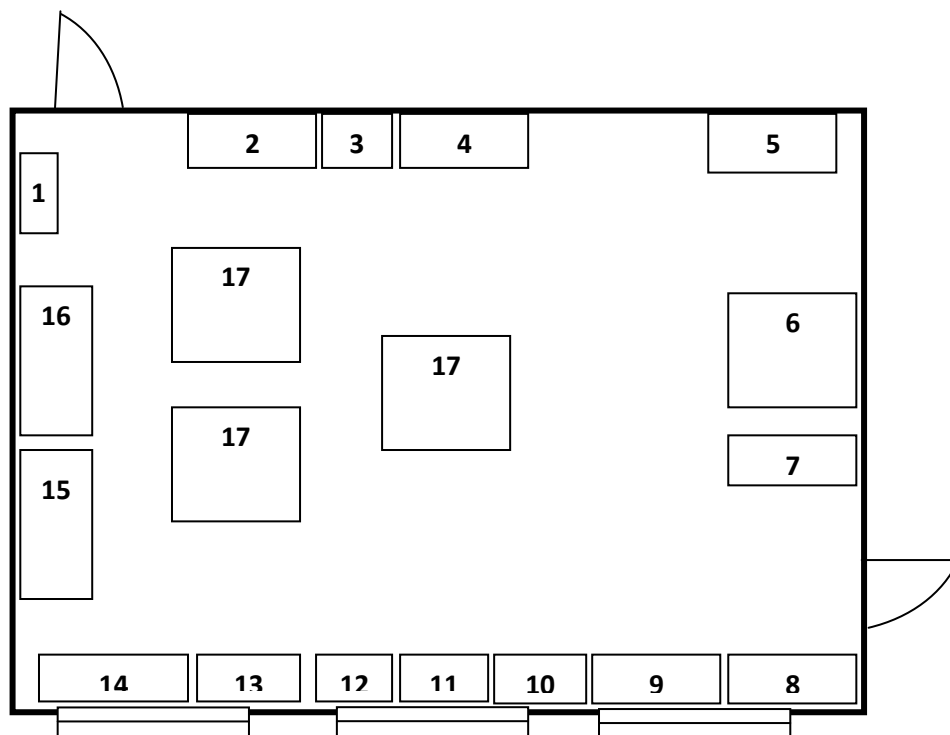


Figura 3 – Planta da sala do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico

Figura 3: Legenda

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1- Placard de planeamento | 9- Mesa de expressão plástica |
| 2- Mesa de matemática | 10- Armário (expressão plástica) |
| 3- Armário (matemática e língua portuguesa) | 11- Projetos |
| 4- Mesa de língua portuguesa | 12 - Estante de arrumação (alunos) |
| 5- Computador | 13- Estante de arrumação (professor) |
| 6- Manta | 14- Secretária |
| 7- Estante (biblioteca) | 15- Smartboard |
| 8- Armário de apoio | 16- Quadro cerâmica |

O elemento 1 encerra a área de planeamento na qual se encontram todos os instrumentos de registo necessários para a organização do dia-a-dia na sala de aula. Os elementos 2 e 4 são mesas que servem de apoio à área da matemática e da língua portuguesa, respetivamente. O elemento 3 serve de apoio ao trabalho desenvolvido nas estruturas 2 e 4, dispondo de jogos e

outros materiais manipuláveis que ajudam na realização das tarefas. No espaço número 5 existe apenas um computador, sendo esta uma lacuna da sala, pois verifica-se não ser suficiente para o número de crianças existente. Os elementos 6 e 7 constituem a área da biblioteca. Os elementos 9 e 10 são destinados à área de expressão plástica, sendo que no espaço 10 se encontram todos os materiais de que os alunos necessitam para realizar tarefas desta área e de outras, uma vez que existe uma prateleira onde se encontram materiais que as crianças podem requisitar durante o dia, como por exemplo, lápis e borrachas. O elemento 11 é constituído por gavetas de arrumação, onde as crianças podem guardar todo o material que estão a utilizar no projeto em curso.

O elemento 12 constitui-se como um dos mais importantes para a organização da sala, pois contempla os principais instrumentos de trabalho, ou seja, os cadernos e as capas das crianças, que todos os dias são distribuídos pelos alunos no início da manhã, voltando a ser recolhidos e arrumados neste espaço, no final da tarde.

Os espaços 8, 13 e 14 são dedicados à organização da professora. São nestes espaços que estão guardados todos os instrumentos de trabalho utilizados pela docente, bem como outros materiais de apoio.

Os instrumentos 15 e 16 são elementos de especial atenção e sobre os quais muitas das atividades recaem de uma forma quase exclusiva. Os elementos 17 constituem a área central da sala, ou seja, as mesas que alojam os pequenos grupos de crianças.

2.2.3.2 Organização do tempo

A turma em causa segue um horário regular delineado pela Básica Integrada Tomás de Borba, no qual as crianças iniciam o dia às 9h. Em termos de horário de saída este varia entre as 15h e as 15:45h (segunda-feira e quarta-feira). Desde a entrada até ao momento da saída, existem dois intervalos, um que ocorre a meio da manhã (10.30h-11.00h) e outro para a hora do almoço (12.30h -13.30h).

No horário estão ainda contemplados três tempos (45 minutos cada) para educação física e dois tempos (45 minutos cada) para inglês, sendo estes lecionados por professores especializados em cada uma das áreas. Tendo em conta estes tempos de referência foi preparada uma agenda semanal, a qual permitia organizar e estruturar o trabalho realizado ao longo da semana. A agenda semanal encontra-se esquematizada na tabela 5.

Tabela 5 – Agenda semanal da turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico

Horas/Dias	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00	Reunião do conselho: avaliação e troca de tarefas; plano semanal; avaliação do PIT.	Apresentação de produções /Português	Apresentação de produções	Inglês	Apresentação de produções
9:45	Português	Inglês	Português	Apresentação de produções /Escrita livre	Português
10:30	Intervalo				
11:00	Estudo do Meio (projetos)	Português	Matemática	Estudo Meio (projetos)	Matemática
11:45	Educação Física	Matemática	Educação Física	Matemática	Educação Física
12:30	Almoço				
13:30	Os livros e a leitura	Os livros e a leitura	Os livros e a leitura Expressão musical/dramática	Os livros e a leitura	Tempo de Estudo Autónomo
14:15	Expressão Plástica	Tempo de Estudo Autónomo	Estudo do Meio (projetos)	Tempo de Estudo Autónomo	Conselho de cooperação educativa
15:00	Tempo de Estudo Autónomo		Tempo de Estudo Autónomo		
15:45					

2.2.4 Grupo:

A caracterização aqui apresentada é uma adaptação da descrição apresentada no projeto curricular de turma, disponibilizado pela professora cooperante.

O grupo de crianças é composto por 13 elementos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Todas as crianças do grupo frequentaram o jardim-de-infância, da escola EB1/JI de São Bartolomeu de Regatos. É um grupo maioritariamente feminino, contando com 9 raparigas e 4 rapazes.

Importa aqui referir que as duas crianças de 7 anos estão a frequentar o 1.º ano pela segunda vez, estando identificadas e beneficiando de um currículo individual adaptado.

Em termos gerais a turma apresenta características que permitem perceber um grande enraizamento na cultura regional e local, dinamizando algumas brincadeiras em contextos informais que evidenciam aspetos das tradições açorianas, mais especificamente terceirenses. O facto de a grande maioria da turma vivenciar aspetos simbólicos da cultura açoriana, permitiu-me aprofundar saberes que se encontravam superficiais no conhecimento das crianças.

Para abordar a cultura açoriana neste contexto educativo relacionando-a com as várias áreas deste nível de ensino, efetuei uma caracterização geral da turma em algumas áreas para

percecionar quais os aspetos que dominavam e quais os que sentiam maior dificuldade, para assim adotar as estratégias de trabalho mais adequadas ao grupo. A caracterização das tabelas 6, 7, 8 e 9 está organizada de acordo com as áreas de conteúdo e resulta de uma avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo.

Tabela 7 – Caraterização da turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico a matemática

Matemática	
Geometria e Medida	<p>Em relação a este tópico, os conteúdos avaliados foram: orientação espacial, figuras geométricas e noções de medida e tempo.</p> <p>No que se refere à orientação espacial, as crianças mostraram ter noção da direita e da esquerda, contudo não foram capazes de as reconhecer no outro, ou seja para além de si.</p> <p>O reconhecimento das figuras geométricas foi avaliado com sucesso por todas as crianças, pois todas elas foram capazes de identificar as principais figuras (quadrado, círculo, triângulo e retângulo).</p> <p>Em termos de conhecimentos sobre medidas e tempo, as crianças mostraram estar aptas a resolver exercícios básicos sobre este conteúdo, sendo capazes de identificar o maior e o menor e de sequenciar imagens tendo como referência a passagem do tempo (por exemplo, as etapas da vida de uma criança).</p>
Números e Operações	<p>Perante uma tarefa em que as crianças deveriam organizar elementos pelo seu grau de semelhança, todas revelaram facilidade e compreensão, pelo que demonstraram ter adquirido competências de organização de dados de acordo com um determinado critério.</p> <p>Foram ainda capazes de associar o número à quantidade, embora duas das crianças tenham mostrado grandes dificuldades no reconhecimento do grafismo do número.</p> <p>No que diz respeito às contagens, seis crianças foram capazes de contar para além do 20, três enumeraram os números até 20, duas contaram até 10 e uma criança contou apenas até 9.</p> <p>O conteúdo relativo aos números ordinais dividiu a turma, uma vez que sete crianças mostram estar aptas neste assunto, enquanto seis apresentaram dificuldades mais ou menos acentuadas.</p> <p>A maioria das crianças foi capaz de ordenar os números, por ordem crescente e decrescente, até 10.</p> <p>A resolução de problemas constituiu-se como uma área de interesse para os alunos, sendo que a maioria mostrou mesmo grandes capacidades de resolução, encontrando estratégias diferentes. Apenas as crianças mais novas mostraram dificuldades, devido à interpretação do enunciado.</p>

Tabela 6 – Caraterização da turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico a português

Português	
Compreensão do oral	Em relação a este tópico, a maioria das crianças mostrou facilidade em identificar personagens e interpretar uma história. No entanto, muitas mostraram dificuldade em sequenciar os acontecimentos de uma história ouvida.
Consciência fonológica	Em relação à consciência fonológica, as crianças foram avaliadas pelos seus conhecimentos ao nível das rimas, ao nível dos sons das palavras e pelo desempenho na segmentação silábica. Verificou-se que algumas crianças apresentavam grandes dificuldades em reconhecer rimas e ainda na identificação dos sons iniciais e finais das palavras. A segmentação silábica foi realizada com sucesso pelas crianças mais velhas, sendo que as duas crianças mais novas mostraram alguma confusão ao longo do exercício.
Identificação da unidade letra/palavra	Este foi o tópico da área do português onde se verificou mais dificuldades por parte das crianças, pois embora a maioria fosse capaz de distinguir letras de outros símbolos, não eram capazes de distinguir letra de palavra ou identificar a primeira e a última letra das palavras. Apesar disso, eram capazes de identificar palavras iguais através de reconhecimento visual.
Escrita	No início do ano letivo todas as crianças eram capazes de escrever o seu primeiro nome, sendo que algumas estavam aptas a escrever o nome completo. Em relação à escrita verificou-se que a maioria das crianças efetuava uma escrita silábica. Duas expunham escrita alfabética e uma apresentava uma escrita alternada, entre alfabética e silábica.

Tabela 8 – Caraterização da turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico a estudo do meio

Estudo do Meio	
Reconhecimento da sua identidade	Neste assunto os critérios de avaliação estavam diretamente relacionados com os seguintes conteúdos: nome, idade, morada e data de nascimento. Em relação ao nome, a maioria das crianças foi capaz de dizer o seu nome completo, falhando duas das crianças neste assunto. Todas as crianças sabiam a sua idade. No entanto, apenas uma das crianças sabia a sua data de nascimento. No que diz respeito à morada, as crianças mostraram não possuir esse conhecimento, pois apesar de saberem o nome da freguesia, não foram capazes de identificar a rua, nem o número da porta.

Tabela 9 - Caraterização da turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico a cidadania

Cidadania	
Autonomia	<p>A maioria dos elementos da turma revela um nível de autonomia bastante aceitável para a faixa etária onde se encontram, sendo que todas as crianças são capazes de cumprir as suas tarefas diárias sem ajuda e com facilidade.</p> <p>Em relação aos trabalhos realizados na sala de aula, todas as crianças estão familiarizadas com a questão dos materiais, mostrando facilidade na manipulação destes. Não se regista a existência de nenhuma criança que necessite constantemente da presença do adulto para realizar as suas tarefas diárias na sala de aula.</p>
Responsabilidade	<p>As crianças mostraram ser bastante responsáveis, cumprindo as tarefas que lhes foram exigidas e satisfazendo todas as responsabilidades que lhes couberam, como por exemplo, a movimentação dos cadernos escola-casa, a distribuição diária dos materiais pelos colegas, a arrumação da sala no momento oportuno, entre outras tarefas.</p>
Cooperação	<p>O sentido de cooperação está muito vincado nesta turma, não só porque as crianças estão juntas desde a educação pré-escolar, mas também pela dinamização e organização das atividades desenvolvidas na sala, que levam à criação de laços de interajuda e troca de conhecimentos, tornando a cooperação em algo que acontece naturalmente dentro da sala. Posto isto, é natural observar vários trabalhos onde as dúvidas que surgem são esclarecidas entre crianças, demonstrando não só o conhecimento que possuem, como também atitudes de cooperação e de partilha.</p>
Socialização	<p>Em termos de relacionamento afetivo, verifica-se que todas as crianças apresentam-se bastante sociáveis, quer com adultos, quer com crianças.</p> <p>No que diz respeito ao cumprimento das regras sociais e das regras de sala de aula, estas crianças apresentam dificuldades bastante significativas, não sendo capazes de cumprir regras simples, como por exemplo não correr dentro da sala. Muitas das falhas no cumprimento de regras sociais são registadas em contexto informal, nomeadamente os intervalos, onde muitas das queixas são discutidas em momentos letivos para transmitir às crianças a importância das regras para a boa convivência de todos.</p>
Identidade/ Multiculturalismo	<p>Em termos gerais, a turma encontra-se enraizada na cultura local, fazendo marcar a sua identidade cultural em muitas das brincadeiras que dinamizam em contextos informais.</p> <p>Apesar de se reconhecerem como membros pertencentes a uma cultura regional própria, são capazes de respeitar identidades diferentes, identificando os pontos comuns e discrepantes entre culturas com práticas e tradições diferentes da que pertencem.</p>

2. Objetivos propostos

Para definir a forma como poderia abordar a cultura açoriana nos dois contextos de estágio, tanto em educação pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico, delineei um conjunto de objetivos, tal como já foi referido, que serviram de “guia” para a estruturação da minha prática educativa.

Como tive de definir os objetivos antes de conhecer os grupos de trabalho e as competências já adquiridas, optei por delinear um conjunto de objetivos suficientemente amplos que me dessem a margem de manobra para dar continuidade ao que o grupo já conhecia da cultura açoriana. Assim, consegui ter a possibilidade de partir do que as crianças já conheciam e que lhes era próximo, para novos aspetos que ainda não dominavam, tornando a sua aprendizagem mais significativa.

Objetivo Geral:

- Abordar várias características da cultura açoriana (tradições, costumes, arte, etc).

Objetivos Específicos:

1. Desenvolver o interesse pelo aumento de conhecimentos sobre a cultura açoriana;
2. Identificar diversas vertentes que formam a *Açorianidade*;
3. Conhecer diferentes práticas culturais características da cultura açoriana;
4. Compreender que a *Açorianidade* é composta por uma mistura de contributos culturais da população das diferentes ilhas;
5. Perceber que a cultura regional açoriana se integra na cultura nacional portuguesa;
6. Promover atitudes de respeito por outras culturas, com práticas diferentes.

3. Prática Educativa

Neste capítulo será relatada toda a prática educativa que desenvolvi de forma a cumprir os objetivos a que me propus inicialmente. Depois de conhecidos os grupos de crianças, tanto da educação pré-escolar como do 1.º ciclo do ensino básico, a estratégia que utilizei foi perceber os vários interesses demonstrados pelos diferentes grupos, e a partir deles dar continuidade à aprendizagem de forma a não criar lacunas no seu processo de aquisição de novos conhecimentos, promovendo assim uma aprendizagem significativa que Ausubel (cit.

por Moreira, Caballero e Rodríguez, 1997) refere como “o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.”

Assim, a aprendizagem significativa define-se como

o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. (Moreira, Caballero, Rodríguez, 1997)

Deste modo, a continuidade dada à aprendizagem das crianças teve por base o critério de, sempre que possível, ser o mais próximo do seu quotidiano e das suas vivências culturais, para assim se tornar mais significativa e relevante. Outros dos aspetos a salientar relaciona-se com a importância atribuída aos conhecimentos prévios dos alunos ao longo da prática educativa, pois tal como refere Ausubel (cit. por Roldão 1999, p. 57) “o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.”

3.1 Educação pré-escolar

A prática pedagógica desenvolvida com a turma de educação pré-escolar decorreu durante quatro semanas não sequenciadas. Durante este tempo que me foi disponibilizado para lecionar a turma nos tempos que pertenciam à educadora cooperante, consegui abordar aspetos da cultura açoriana nas últimas duas semanas, ou seja, em metade do tempo de estágio.

Nas duas primeiras semanas não consegui abordar a cultura açoriana, visto que as datas de intervenção coincidiam com festividades às quais neste nível de escolaridade se dá grande ênfase, acabando por ocupar a maior parte da carga horária. Uma das datas que se assinala deste nível de ensino, relaciona-se com o início das estações do ano. Numa das semanas foi o começo da primavera, onde posteriormente se relacionou esta estação do ano com um projeto que a turma se encontrava a investigar e consequentemente ocupou muito do tempo letivo durante a semana.

Se fosse integralmente a responsável pedagógica pelas aprendizagens das crianças, relacionaria esta época do ano com o começo de algumas festividades, como por exemplo as festas em honra do Divino Espírito Santo, que embora não tenham uma data fixa, o começo desta estação do ano coincide aproximadamente com o início desta grande festa religiosa que envolve muitas das crianças da região. Além desta festividade cultural, outra que também se inicia durante esta estação do ano, mais propriamente no mês de maio, é as touradas à corda, festa esta que mobiliza grande parte da população.

Relacionando a religiosidade da região com as festas profanas que daí advêm, a chegada da primavera também coincide com o momento de preparação das festividades em honra dos santos populares, que um pouco por todas as regiões e localidades do país e do mundo se festejam de forma diferente. Assim, também seria possível apelar ao respeito pelas diversas manifestações culturais que ocorrem fora da nossa localidade e região, como forma de sensibilizar as crianças para a criação de atitudes de respeito e compreensão por práticas culturais diferentes das que conhecem.

Por fim, também seria pertinente evidenciar a importância da chegada da primavera para uma atividade económica tão importante na região e que pertence à cultura da nossa gente, a agricultura. Mediante esta atividade económica, seria benéfica a exploração de conceitos como semear, plantar, cuidar, promovendo atitudes de respeito pela natureza num contexto de *Açorianidade*, investigando formas de desenvolvimento sustentável da região. A realização de visitas de estudo a hortas biológicas, com alguém “entendido” na área para explicar os momentos do ano em que determinadas sementeiras e plantações devem ser realizadas para garantir o sucesso dos produtos, entre outras informações, revelando-se de grande pertinência, aproximando a turma da realidade em estudo como forma de a contextualizar e de a tornar mais concreta. Estas abordagens, que não consegui realizar durante estas semanas de intervenção pedagógica, serão potenciais atividades a desenvolver numa prática profissional futura.

Nestas semanas, embora não tenha trabalhado as questões relacionadas com a cultura açoriana, aproveitei os vários momentos de intervenção e de atividades autónomas para recolher várias conceções das crianças em relação à nossa cultura, ficando a compreender quais eram os seus conhecimentos concretos em relação a determinadas práticas culturais que pretendia explorar, para definir como iria organizar toda a abordagem.

Nestes momentos de recolha de informação junto do grupo, apercebi-me de que se tratava de uma turma pouco enraizada na nossa cultura, apresentando vários indicadores que me

demonstraram essa realidade, indícios esses que em vários momentos de atividades livres tive a oportunidade de perceber, nomeadamente quando a grande maioria da turma demonstrava não participar em atividades culturais profanas ou religiosas da nossa ilha, estando completamente alheia a esta realidade cultural.

Este desenraizamento cultural do grupo acarretou duas vertentes opostas ao trabalho que pretendia desenvolver: por um lado, o grupo apresentava-se pouco familiarizado com a nossa cultura, fazendo com que a minha abordagem tivesse de ser o mais clara e concisa possível, restringindo-me aos elementos mais básicos das nossas especificidades culturais; por outro lado, mediante o facto de o grupo não conhecer aspetos básicos da nossa cultura, permitiu-me explorar o que pretendia sem que a turma se desinteressasse por já serem aspetos dominados por ela.

No que diz respeito à minha prática pedagógica na abordagem à cultura açoriana, a primeira semana de intervenção destinada ao desenvolvimento desta temática inseriu-se num projeto que a turma se encontrava a desenvolver. Este projeto surgiu do interesse do grupo em trabalhar a alimentação. Assim, no início do projeto foi construído com as crianças um quadro que visava elencar um conjunto de curiosidades sobre o tema. Algumas crianças levantaram questões sobre a sua comida preferida, tendo algumas delas enunciado um conjunto de pratos tipicamente pertencente à gastronomia açoriana. Utilizando esse conjunto de pratos, referi que muitos deles eram confeccionados na nossa região de uma forma própria, sendo comidas tradicionalmente açorianas e pertencentes à cultura regional que marca a identidade da nossa gente, como já referi na parte I, capítulo 1 do presente trabalho. Mediante esta informação uma das crianças enunciou para o quadro do projeto a seguinte questão: “Então, o que se come nas nossas ilhas?”. É de salientar que a criança que formulou esta questão não é de origem açoriana, tendo demonstrando muita curiosidade por perceber quais as comidas que pertenciam ao manancial gastronómico dos Açores, além das referidas pelos colegas.

A partir desta questão decidi começar a trabalhar o conceito de *Açorianidade* através de um interesse demonstrado pelas crianças, iniciando o meu trabalho nesta temática utilizando como ponto de partida a gastronomia. Deste modo, dinamizei uma atividade em que as simples palavras se tornaram em algo o mais concreto possível, partindo de alimentos que todos conheciam. Este facto permitiu gerar um grande interesse do grupo em descobrir de onde eram típicos os alimentos que coloquei à sua disposição.

Para iniciar a atividade despertar o interesse e atenção das crianças, coloquei uma toalha sobre a manta para simbolizar a mesa, e todos os alimentos que levava para explicar à turma

onde são tipicamente confeccionados nas diversas ilhas açorianas (figura 4), pondo à disposição uma mesa de gastronomia tipicamente açoriana, para tornar o desconhecido para alguns o mais concreto possível. Depois de apresentadas todas as comidas típicas/alimentos que pretendia, passei à parte da atividade em que eram as crianças as responsáveis por agrupá-las



Figura 4 – Pratos/alimentos tipicamente açorianos



Figura 5 – Agrupamento dos pratos/alimentos de acordo com a ilha açoriana de origem

agrupar, mas para grande contentamento meu associaram tudo corretamente, o que me deixou muito satisfeita por ver que os objetivos propostos para a atividade tinham sido atingidos.

Depois de agrupados os alimentos, tentei que as crianças observassem uma particularidade no conjunto apresentado: o facto de existir um número considerável de alimentos cujos ingredientes incluíam o leite. Assim, expliquei que, como a nossa região é uma grande produtora de leite, origina a utilização deste na confeção de grande parte dos produtos da gastronomia tipicamente açoriana.

Para finalizar a atividade da melhor forma e tornar ainda mais concreta a aprendizagem, seguiu-se um lanche com os alimentos que tinham sido apresentados. Assim, como alguns deles pertencem à alimentação quotidiana da criança, utilizando os seus conhecimentos prévios como forma de dar continuidade aos conhecimentos a adquirir pelas crianças, tornei a sua aprendizagem significativa e próxima das suas vivências. Este momento, além de ter sido dinamizado de uma forma lúdica e concreta para as crianças, também se destacou por ser um momento produtivo por aumentar os seus conhecimentos do que diz respeito a esta vertente

cultural. Como algumas das crianças não são da região, considero que foi benéfica para elas a realização desta atividade, pois aprenderam um pouco da gastronomia típica da região onde atualmente se inserem, de uma forma dinâmica.

Analisando a realização desta atividade, penso que existem vários aspetos a melhorar numa prática futura. Estes aspetos relacionam-se com a falta de espaço e de oportunidade que é necessário dar ao grupo para que ele possa descobrir determinados aspetos que se encontram, por vezes, implícitos nas atividades elaboradas. Outro dos aspetos que deveria ter sido focado está ligado às questões de alimentação saudável e alimentação não saudável. Muita da gastronomia açoriana é rica em sabores, que por vezes se reverte num excesso de alimentos não saudáveis, daí ser necessário controlar o consumo destes pratos gastronómicos para garantir uma alimentação saudável, não tornando a sua ingestão num hábito. Assim, era importante dar mais ênfase ao facto de a gastronomia açoriana ser repleta de paladares, tendo de ser consumida esporadicamente devido às componentes alimentares que engloba.

Como um dos aspetos que tinha referido durante a dinamização da atividade anterior era o facto de a nossa região ser uma grande produtora de laticínios, outra das atividades que dinamizei inserida no mesmo projeto foi a de explicar às crianças o ciclo do leite. Assim, mostrei à turma um pequeno vídeo construído por mim, no qual era possível visionar a minha visita a uma exploração pecuária. Como no dia anterior o grupo tinha observado e comido vários alimentos derivados do leite, revelou-se pertinente perceberem de onde vinha e como era transformado nos vários laticínios. Visto que a maioria das crianças não tem qualquer contato com esta realidade, tentei que a explicação fosse o mais concreta possível. Deste modo, gravei um pequeno vídeo com os vários passos necessários à extração do leite. As crianças tiveram oportunidade de visualizar onde as vacas se encontravam antes do momento da ordenha, como era realizado este processo, quais os utensílios que eram necessários, para onde o leite é levado, etc.. No decorrer do vídeo, fui explicando todos os “passos” que eram visíveis para que as crianças compreendessem concretamente como era realizado todo o processo.

Para tornar a aprendizagem das crianças mais significativa e concreta, convidei um lavrador (dono da exploração pecuária que visitei) para vir à sala mostrar ao grupo alguns dos utensílios que era possível observar no vídeo. Esta visita seguiu-se ao visionamento do vídeo, tendo algumas crianças sido capazes de identificar os utensílios mostrados com o nome correto que ouviram na gravação.

Neste momento, a turma teve a oportunidade de manusear os utensílios, sendo quase todos novos para a grande maioria das crianças (figura 6). Durante a visita, o grupo colocou as suas dúvidas e questões, mostrando-se a grande maioria delas pertinentes e reveladoras da compreensão das crianças durante a atividade. Algumas das questões direcionavam-se mais para a vertente da reprodução da vaca, da alimentação, de problemas de saúde, etc., que foram devidamente esclarecidas pelo lavrador.



Figura 6 – Visita do lavrador à sala

Para dar seguimento à minha intervenção pedagógica preparei devidamente uma visita de estudo à indústria *Queijo Vaquinha*, onde as crianças tiveram a oportunidade de visualizar de perto o que é feito ao leite depois da saída da exploração pecuária até ser transformado nos seus vários derivados. A realização da visita de estudo é um momento privilegiado de aprendizagem, sendo este facto testemunhado por Leal, et al. (2010, p. 129) quando afirmam que “as visitas de estudo favoreceram a mobilização de experiências do quotidiano dos alunos, revelando-se contextos que os predispunham para o trabalho e para a aprendizagem e facilitavam a integração dos novos conhecimentos e a construção de aprendizagens significativas”.



Figura 7 – Conservação do queijo na indústria *Queijo Vaquinha*

Na chegada à indústria, o proprietário começou por mostrar o tanque de leite, que o coloca a baixas temperaturas e o permite conservar, o pasteurizador, o aparelho com a função de eliminar os micróbios existentes, a cuba, onde o leite é coalhado e, por fim, as câmaras frigoríficas onde o queijo depois de confeccionado é conservado (figura 7). Penso que depois de observadas e explicadas todas as funções destas máquinas, as crianças conseguiram ficar com uma noção de todo o procedimento.

Para finalizar a visita, nada melhor do que degustar o queijo que tiveram a oportunidade de observar a confeção, para assim terminar a visita de uma forma completa.

No regresso à escola as crianças tiveram a oportunidade de ilustrarem através do desenho qual o aspeto da visita que mais os tinha marcado, tendo quase todas salientado a cuba, visto ser esta a máquina que tinha dentro o leite a ser coalhado durante a hora da visita de estudo (figura 8).

Seguidamente, teve lugar a confeção de queijos pelas próprias crianças. Antes da partida para a visita de estudo, tinha sido realizada na sala uma parte muito importante desta atividade, pois mostrei ao grupo quais os passos a seguir para transformar o leite num dos seus derivados, o queijo. Apresentei à turma o produto responsável por essa transformação, que permite segregar o soro do leite. Deste modo, as crianças perceberam que o queijo é produzido através da coagulação do leite. Neste contexto apresentei o coalho, tendo as crianças o identificado como sendo o produto responsável pela transformação do leite num dos seus derivados. Depois foi dada a oportunidade de uma das crianças coalhar o leite para ficar a repousar até à tarde.



Figura 9 – Confeção de queijos

Antes de iniciar a confeção dos próprios queijos da turma, as crianças tiveram a possibilidade de observar o processo de destilação do leite, tendo uma criança me auxiliado na tarefa de colocar fora o soro do leite. Depois de tudo preparado, as crianças colocaram o leite coalhado dentro das formas para continuar em repouso durante a noite, permanecendo num processo de destilação (figura 9). No dia seguinte, para encerrar a temática da gastronomia açoriana, o grupo degustou os seus próprios queijos, tendo a maioria da turma gostado muito do seu sabor.

Em suma, a maior ênfase dado a esta vertente da cultura açoriana, a gastronomia, deve-se ao facto de, atendendo à faixa etária em questão, esta constituir-se como a vertente cultural que

Visita de estudo ao "Queijo Vaquinha"



Figura 8 – Desenho que ilustra a cuba observada durante a visita de estudo à indústria *Queijo Vaquinha*

melhor se pode explorar, por ser facilmente concretizável no pensamento das crianças. A exploração desta vertente da cultura açoriana sustenta-se na discussão realizada na parte I, capítulo 1 do presente trabalho, onde é salvaguardada a importância da economia e da gastronomia numa cultura, pois dela surgem vários contributos para a estruturação de um conjunto de crenças e tradições que são englobadas na identidade cultural de uma população.



Figura 10 – Exploração do mapa dos Açores

Na última semana de intervenção continuei a abordagem à cultura açoriana, mas focando aspetos geográficos, que marcam a nossa condição enquanto população insular e condiciona a nossa cultura, e características do vestuário e das práticas culturais (touradas, festas do Divino Espírito Santo, carnaval). Como forma de introduzir o tema, comecei por contar a história “A Clara na Ilha Terceira”, da

autoria de Ângela João (2009). Após a exploração da história, apresentei o mapa dos Açores, convidando algumas crianças a identificarem uma das ilhas que conheciam para colocar a imagem da ilha no mapa e posteriormente uma bandeira com o seu nome (figura 10).

Neste momento a turma teve a oportunidade de observar a localização das ilhas, a divisão por grupos, entre outros aspetos, familiarizando-se com o mapa da nossa região. Outro aspeto que posteriormente explorei no mapa, foi as cores associadas a cada uma das ilhas devido à existência em abundância de determinadas flores ou a um tipo de rochas, entre outros fatores. Para tornar a explicação mais concreta, construí cartões com imagens alusivas de forma a tornar mais consistentes as justificações que fui dando às crianças ao longo da exploração do mapa. É de salientar que este material didático foi deixado por mim na sala para a exploração do grupo durante o tempo de atividades autónomas.

Depois de desvendado o mistério de qual a razão para uma determinada ilha ser associada a uma cor, tentar perceber até que ponto estes conhecimentos tinham sido



Figura 11 – Ilustração do arquipélago dos Açores

apreendidos pela turma. Para isso, sugeri que o grupo colorisse um mapa dos Açores associando a determinada ilha a respetiva cor (figura 11). Nesse momento pude constatar que algumas crianças mais novas ainda necessitaram de algum auxílio, mas atendendo à faixa etária em que se encontram é perfeitamente natural. Penso que esta abordagem foi importante para o grupo, pois normalmente é um tema que em educação pré-escolar não é explorado, mas que se revela significativo para ele, na medida em que tem a oportunidade de perceber a sua origem e a sua importância, pois tal como refere Oliveira (cit. por Leite, Leite e Prandi, 2009, p. 205) “a cultura torna-se parte da natureza humana, num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.”

Depois de focalizar a atenção do grupo em aspetos que nos fazem refletir sobre a nossa condição ilhéu, propus a dinamização de uma semana reservada ao trabalho de aspetos da “Cultura Açoriana”, sendo esta temática trabalhada nas suas várias dimensões. No primeiro dia foram exploradas as seguintes vertentes culturais da nossa região: a dança, a música e o vestuário. A turma teve a oportunidade de contactar com um tipo de dança e música típica da região, o folclore açoriano. A presença de uma bailhadeira de folclore na sala vestida com o seu traje para abrilhantar o momento, criou, na sala, um ambiente de surpresa por parte das crianças e de entusiasmo por perceberem o que iria acontecer a seguir. Este ambiente de fascínio contribui para tornar esta tarde num momento muito produtivo e extremamente divertido para as crianças. Depois de uma breve abordagem e explicação da existência de determinados acessórios no traje e da utilização de determinados utensílios transportados pelas pessoas pertencentes ao grupo de folclore durante as atuações (figura 12), seguiu-se um



Figura 12 – Breve explicação de aspetos de caracterização dos grupos de folclore

jogo que habitualmente é realizado durante as atuações do grupo folclórico, a Ciranda. Este é um jogo que pertence à categoria das danças de rodas, tendo sido escolhido por ser “mais roda de crianças que bailho de adultos” (Andrade, 1960, p. 149), considerando assim, mais apropriado a esta faixa etária. Este jogo exigia a execução de um passo básico deste tipo de dança, que as crianças foram capazes de executar na perfeição, excedendo as minhas expectativas em relação a esta atividade. O jogo foi feito com bastante

entusiasmo pela turma, estando todas elas, desde as mais pequenas às maiores, muito empolgadas.

Posteriormente, no segundo dia da semana, contei a história da Batalha da Salga num pequeno “palco” onde fiz desenrolar toda a ação da história (figura 13). Antes de contar a história, mostrei ao grupo um pequeno mapa da nossa ilha, e destaquei a freguesia onde se tinha desenrolado toda a história que iriam ouvir,



focando sempre o facto de ter sido uma história real. A história foi contada de uma

Figura 13 – “Palco” de dinamização da história da “Batalha da Salga”

forma sintética, centrando-se apenas os aspetos mais importantes a reter.

Decidi abordar este acontecimento histórico-cultural tão significativo para a nossa população através da narração de uma história, pois tal como refere Roldão (cit. por Reis, 2008) “as histórias constituem, (...) um meio de organizar o conhecimento, de estruturar o currículo, de captar a atenção dos alunos e de facilitar a comunicação e a apropriação de significados.” Além destas vantagens, a narração de histórias também permite uma aproximação entre as vivências reais da criança e as relatadas na história, tornando-as segundo Egan (cit. por Reis, 2008), “extremamente acessíveis e significativas para a compreensão da realidade e a atribuição de significados.”

Seguidamente à exploração dos vários conteúdos e conhecimentos pertinentes que se encontravam visíveis na história, parti para a exploração de vários conteúdos matemáticos que podiam ser trabalhados de uma forma mais significativa para as crianças. Por que não utilizar os vários elementos e personagens que se sucederam na história para trabalhar conteúdos matemáticos que são importantes explorar nesta faixa etária? Deste modo, propus à turma a resolução de desafios matemáticos, utilizando uns cartões nos quais as crianças poderiam proceder à leitura pictográfica das perguntas e assim, através de cálculo mental ou de desenho, encontrar a resposta correta ao desafio colocado. Na avaliação que realizei desta atividade, pude constatar que efetivamente as crianças de quatro e cinco anos da turma conseguiram alcançar os objetivos que pretendia com esta atividade, nomeadamente efetuar adições, utilizar diferentes estratégias na resolução de problemas, e explicitar o seu raciocínio. Pude observar a concretização destes objetivos, nos desenhos elaborados pelas

crianças que ilustravam o raciocínio efetuado para alcançarem a resposta correta ao problema colocado.

Como a estratégia utilizada durante todo o período de intervenção foi sempre partir de aspetos próximos das crianças, explorei, no terceiro dia da semana, uma das tradições da nossa ilha, as touradas à corda. Como forma de tornar o mais concreto possível tudo o que se iria trabalhar ao longo do dia, mostrei um pequeno vídeo de uma tourada e dos vários recursos físicos e humanos que são necessários para pôr esta tradição em prática. A utilização desta estratégia prendeu-se com dois fatores condicionadores da minha prática pedagógica: em primeiro lugar, por ser um grupo de crianças de uma baixa faixa etária, e em segundo lugar pelo seu desenraizamento nas tradições ainda hoje praticadas na ilha.



Figura 14 – Gaiolas dos toiros e veste do pastor

Além do vídeo consegui reunir um conjunto de recursos materiais para ilustrar, junto das crianças, a tradição abordada (figura 14). Alguns desses recursos foram apresentados em miniaturas, como é o caso das gaiolas dos touros, pois devido às suas grandes dimensões não me era permitido transportar para a sala. Desta forma, o grupo teve a oportunidade de visualizar em pormenor as particularidades e funcionalidades das gaiolas, como é feito o

transporte dos animais, qual a composição tradicional da veste dos pastores (camisão branco e chapéu preto) salientando o pormenor da inicial do nome do ganadeiro bordado na algibeira do camisão, etc..

Com base no que foi trabalhado e no que a turma manuseou e observou, foi elencado um conjunto de questões que surgiram ao longo do diálogo, para que as dúvidas existentes fossem esclarecidas por alguém “especializado” na área. Como forma de esclarecimento das questões que surgiram, salientando-se que algumas eram bastante específicas para poder dar uma resposta totalmente correta, as crianças tiveram então a possibilidade de esclarecer todas as suas dúvidas com a visita de uma ganadeira à sala. Este momento revelou-se produtivo, visto que as crianças entusiasmaram-se com a presença de uma pessoa “entendida” na área em questão, que apresentou de uma forma muito breve a formação da sua ganadaria e todo o trabalho que conseqüentemente isso originou.

As questões do grupo foram esclarecidas com alguns vídeos e fotografias ilustrativas mostradas pela ganadeira, para tornar tudo o mais claro e concreto possível (figura 16). A visita foi importante para a turma compreender que existem pessoas que fazem desta tradição a sua profissão, o seu sustento e a sua vida. Além disso, as crianças ficaram com outra visão de todo o trabalho que é realizado antes de chegar o momento do “foguetes” e do início da diversão nas várias freguesias da nossa ilha, e também de outras onde esta tradição já começa a ser praticada.

Além das touradas à corda também trabalhei, no quatro e quinto dia, outras das tradições que são praticadas em toda a nossa região insular, embora com práticas e vivências diferentes que variam de ilha para ilha. Deste modo, explorei nesta semana dirigida à Cultura Açoriana, o modo de vivenciar o carnaval na nossa ilha, visto ser esta a forma de manifestação cultural mais próxima do grupo, e as festas em honra do Divino Espírito Santo, que embora variem consoante o espaço geográfico, mantêm a sua génese em todo o arquipélago. Utilizei a mesma estratégia referida anteriormente, ou seja, mostrei um vídeo e algumas miniaturas de elementos característicos destas tradições. Como esta estratégia teve resultados positivos anteriormente, achei que seria benéfico continuar a utilizá-la para assim seguir a mesma lógica e estruturar de uma forma sustentada os novos conhecimentos das crianças.

Mostrei vários elementos ao grupo que são utilizados na execução estas duas tradições. Para trabalhar a festividade do carnaval focalizei a turma nas danças de pandeiro, referindo a existência de outros tipos de danças de carnaval, mas não aprofundando. Direcionei a exploração da tradição deste modo, visto que, as danças de espada como envolvem uma componente dramática e muito profunda, não iriam ser apelativas e este grupo, pois a sua baixa faixa etária não lhe iria permitir compreender toda a mensagem que normalmente este tipo de danças de carnaval pretende transmitir.

Assim, considerei que as danças de pandeiro, por englobarem uma vertente cômica, seriam mais atrativas às idades que o grupo contempla. Embora as crianças não compreendam a grande sátira social que normalmente o enredo deste género de danças tenta elucidar no público, admiram este espetáculo cultural pelo conjunto de cores, alegria e magia que a assistência a uma dança de pandeiro proporciona. Mostrei



Figura 15 – Figurino de um puxador de dança de pandeiro

então, depois do pequeno vídeo e uma breve explicação sobre o papel desempenhado por cada elemento do grupo em palco e a estrutura base da dança de carnaval, uma veste típica desta tradição, mais especificamente o figurino de um puxador de uma dança de pandeiro (figura 15), tendo este nome sido empregue devido à utilização deste instrumento como forma de acompanhar a melodia produzida pelos violões, acordeões, bandolins e cavaquinhos.



Figura 16 – Elementos simbólicos das festas em honra ao Divino Espírito Santo

Para explicar a devoção às festas em honra do Divino Espírito Santo, mostrei a coroa e o cetro remetendo para toda a simbologia que os envolve. Posteriormente, desenvolvi a parte mais profana da festa, mostrando uma miniatura de um carro de bois antigo, onde a população passava grande parte do dia durante o Domingo de Bodo (figura 16). De uma forma geral, expliquei que as festas em honra do Divino Espírito Santo celebram-se em todas as ilhas do arquipélago, mantendo a mesma dimensão religiosa.

No que diz respeito à vertente profana, esta regista diferentes vivências e práticas consoante a ilha, a até mesmo a freguesia, sendo uma das tradições que ao longo do tempo foi adotando particularidades de cada localidade onde ia sendo posta em prática.

De uma forma geral, as crianças registaram uma boa adesão às atividades, sendo esta uma parte que receava por não ser um tema dominado pela grande maioria. No entanto, a turma revelou-se interessada e participativa, colocando questões pertinentes para desenvolver o tema em causa. As perguntas colocadas pelo grupo demonstraram-se de extrema importância, pois, por um lado, permitiu-lhe esclarecer as suas dúvidas, aumentando o seu nível de compreensão em relação à temática abordada, e por outro, era uma forma de perceber se as crianças estavam a compreender o que pretendia, se algum aspeto que explicava não tinha ficado suficientemente bem explícito, se podia aprofundar alguns pormenores das tradições, se era demasiado complexo e a turma não conseguia acompanhar a lógica que tentava seguir, etc.

Assim foi terminada a semana dedicada à “Cultura Açoriana”, tendo no final reunido com o grupo e realizado um resumo dos aspetos abordados em todas as vertentes culturais. Para isso lancei a questão “qual das atividades realizadas durante a semana gostaram mais?”, tendo rapidamente eleito duas que despertaram um maior interesse e fascínio no grupo: a realização do jogo de roda a Ciranda e a exploração da tradição da tourada à corda. Depois de

enunciadas as atividades mais votadas interroguei o grupo sobre o motivo das suas escolhas, tendo obtido rapidamente uma resposta quase unânime: “Estas foram as atividades em que tivemos visitas na sala”. Depois de refletir sobre esta resposta, apercebi-me da importância da utilização da estratégia de convidar uma pessoa “experiente” e “específica” na tradição cultural abordada, pois a presença dos convidados na sala deu uma maior ênfase ao trabalho que pretendia desenvolver, entendendo o grupo como “coisas sérias” – justificação dada por uma criança quando lhe questionei sobre a escolha das atividades.

Em conclusão, embora durante a intervenção pedagógica se registre uma mistura entre abordagens a aspetos culturais locais e regionais, penso que, atendendo ao contexto onde este estágio foi realizado, esta terá sido a melhor estratégia a utilizar, na medida em que o grande desenraizamento do grupo condicionou a minha prática, no sentido de não poder alargar as abordagens a aspetos mais regionais, pois percecionava que os locais ainda não tinham sido totalmente interiorizados.

3.2 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

A prática pedagógica desenvolvida com a turma de 1.º ciclo do ensino básico, mais propriamente com o 1.º ano de escolaridade, decorreu durante quatro semanas não sequenciadas. Durante o tempo que me foi disponibilizado para desenvolver atividades pedagógicas com a turma no horário que pertenciam à professora cooperante, abordei pequenos aspetos da cultura açoriana ao longo das semanas, com diferentes estratégias e métodos de trabalho.

As dificuldades que encontrei durante este estágio relacionam-se com a pouca ênfase dada nesta sala aos aspetos culturais, tal como a não-aceitação da implementação de outros currículos além do nacional que potenciam a aquisição de competências de extrema importância para as crianças, principalmente quando nos referimos a um grupo que pertence a uma região insular com características e modos de viver próprios. Tal como afirmam Condessa e Fialho (2010, p. 11) “crescer numa ilha é aprender a viver rodeado de mar por todos os lados e, no arquipélago dos Açores, essa singularidade ganha um sentido ainda mais profundo.”

Neste sentido, penso que é fundamental adequar os currículos à conjuntura social em que vivemos, onde “ser criança, nos dias que correm, parece não ser ofício fácil” (Condessa e Fialho, 2010, p. 11). As dificuldades sócio afetivas que se registam ao longo do crescimento infantil prendem-se com os novos desafios colocados às famílias de hoje, em que os pais

exercem uma profissão, e o convívio com irmãos e familiares é cada mais escasso. Por isso, citando Condessa e Fialho (2010, p. 13)

a escola é também desafiada a intervir, adequando os seus currículos a estas tendências, que se pretendem cada vez mais enraizadas nas populações jovens. Esta é a orientação que temos vindo a clarificar no cenário açoriano. Das oito competências-chave que sustentam a organização da Matriz Curricular dos Açores para o Ensino Básico, destacamos a competência cultural e artística (...) que fazem eco destes princípios, na medida em que procuram promover a capacidade de compreender a cultura insular, num contexto de Açorianidade e de cidadania global, desenvolvendo que um sentimento de identidade, quer o respeito pela diversidade cultural.

É nesta perspetiva de que a escola também deve contribuir para o desenvolvimento social da criança que tentei adequar a abordagem que pretendia fazer ao grupo em questão, tendo de ultrapassar vários obstáculos que surgiram ao longo do desenvolvimento da minha prática pedagógica.

Durante as quatro semanas em fui responsável pelas atividades a desenvolver com a turma, tentei, de forma direta e indireta, através de atividades ou diálogos informais, alimentar a curiosidade que já existia em algumas crianças sobre características da nossa cultura regional e despertar outras para esta questão da *Açorianidade*, de forma a valorizarem a nossa cultura regional. Em termos globais, durante as observações que realizei, percecionei que a turma, de uma forma geral, possui raízes culturais regionais e locais, o que me ajudou a desenvolver as temáticas que pretendia explorar.

Os tópicos do programa a serem trabalhados na minha primeira semana de intervenção, na área da matemática, eram os itinerários e na área do estudo do meio, as moradas das crianças. Por que não relacionar as duas áreas promovendo assim a interdisciplinaridade? Para isso, optei por trabalhar as duas áreas em conjunto fazendo com que a turma partisse do mais concreto e do mais conhecido para o geral, abordando então a realidade cultural mais próxima dela, a sua freguesia, relacionando aspetos da localidade com os conteúdos programáticos das duas áreas curriculares referidas anteriormente.

Em primeiro lugar promovi o diálogo entre o grupo sobre a freguesia onde moravam, destacando o seu nome e algumas instituições que todos frequentam. Posteriormente procedi à exploração do mapa da freguesia iniciando a abordagem às moradas dos elementos da turma,

visto ser um dos aspetos em que revelavam muita dificuldade. Eram as próprias crianças as responsáveis por identificarem as instituições mais importantes da sua freguesia, como por exemplo a escola, a igreja, a junta de freguesia, a casa do povo, o núcleo museológico, etc. para assim assinalar com uma placa no mapa. Como grande parte do grupo comentou o facto de nunca terem visitado o núcleo museológico, aproveitei essa intervenção para sugerir uma visita de estudo a este espaço, já que é visto como um ponto de referência cultural na freguesia. Refletindo sobre este momento penso que não houve qualquer dificuldade por parte das crianças, tendo todas elas identificado rapidamente as principais instituições da freguesia, visto que se encontram muito concentradas e a pouca distância da escola, sendo facilmente reconhecidas como instituições úteis ao serviço da população.

Seguidamente, questionei a turma sobre as suas moradas. Como era um dos aspetos que demonstrava dificuldade, durante a atividade pedi às crianças para dizerem várias vezes de forma a interiorizarem o nome da sua rua. Analisando esta situação, penso que pedir às crianças para assinalarem a sua rua no mapa da freguesia, e seguidamente pedir-lhes que medissem o seu itinerário diário entre a escola e a sua casa, fez com que de uma forma simbólica, cada uma das crianças se sentisse “importante” e “valorizada” pelo facto de a sua morada estar assinalada no mapa (figura 17). Isto fez com que se criasse entusiasmo no grupo por memorizar a sua morada e identificá-la no mapa, fazendo com que de uma forma lúdica e diferente, as crianças interiorizassem o que pretendia.

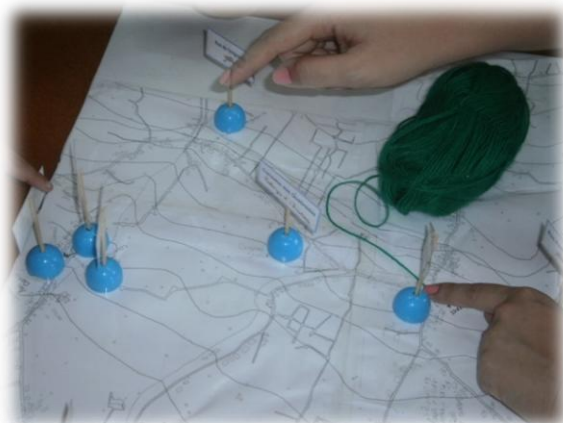


Figura 17 – Mapa da freguesia de São Bartolomeu de Regatos

No final da atividade as crianças entre si mediram qual seria o maior fio de lã que consequentemente representaria o maior itinerário. Para grande satisfação minha, no final da atividade perguntei individualmente a cada criança a sua morada e todas me responderam corretamente. Refletindo sobre as estratégias utilizadas, penso que foram adequadas e que despontaram o efeito que pretendia, fazendo com que as crianças interiorizassem o que lhe era pedido.

Continuando a explorar esta temática, teria sido também interessante aprofundar dois aspetos relacionados: numa dimensão mais histórica, a justificação para a rua onde mora cada criança ser designada com um determinado nome, apelando a uma perspetiva de investigação

dos antepassados da localidade, e numa dimensão mais arquitetónica, constatar quais as casas dos alunos que ainda possuem uma arquitetura própria da região, e quais as que já adotaram estilos arquitetónicos diferentes.

Numa prática futura, estes seriam aspetos a abordar e que poderiam originar a ligação a outras temáticas culturais igualmente pertinentes. Além da atividade anteriormente referida, dinamizei outra no mesmo âmbito para garantir que os objetivos propostos fossem totalmente atingidos por todas as crianças, sugerindo ao grupo a realização do jogo “queres vir à minha casa?”, trabalhando assim a área da matemática através das indicações que tinham de ser dadas entre as crianças para alcançarem a meta.



Figura 18 – Tabuleiro representativo do mapa da freguesia de São Bartolomeu de Regatos

Dispus no ginásio da escola um tabuleiro quadriculado gigante, que representava simbolicamente o mapa da freguesia com as suas ruas (figura 18). Para iniciar o jogo, a criança A perguntava à criança B “queres vir à minha casa?”, tendo a B de responder afirmativamente e questioná-la sobre qual era a sua morada. Depois de a A indicar qual era o nome da sua rua, perguntava à B qual era a sua para poder dar as indicações corretas para chegar a sua casa.

Posteriormente à resposta dada pelo elemento B, a A dava-lhe as indicações para que pudesse lá chegar (exemplo: “avança duas casas para a direita, uma casa para cima” etc.).

Nesta atividade, a minha maior dificuldade foi conseguir coordenar todas as ações dos jogadores, ou seja, conseguir que a criança B andasse as casas indicadas e que a criança A desse indicações que permitissem que a B chegasse efetivamente a casa da A. Analisando este momento, penso que o facto de as crianças terem uma participação tão ativa e direta na atividade, causou um grande fascínio e motivação por esta. Considero que foi bastante benéfica para o grupo a realização deste jogo, porque, tal como já tinha verificado na atividade anterior com a exploração do mapa, a turma de uma forma geral tem dificuldades de orientação espacial, visto que não diferencia as direções a seguir para chegar a um determinado ponto. Este revelou-se ser um momento de aprendizagem que valorizou a ludicidade como estratégia pedagógica para melhorar os níveis de aprendizagem das crianças nesta área.

Outra atividade dinamizada foi a visita de estudo ao Núcleo Museológico de São Bartolomeu de Regatos. Como já referi, na exploração do mapa da freguesia quando foram posicionadas no mapa as principais instituições, as crianças referiram o Núcleo Museológico da freguesia e frisaram o facto de nunca o terem visitado.

Deste modo, considerei pertinente organizar uma visita de estudo a esta instituição, valorizando o património regional que nele é preservado. Antes de sairmos da escola explorei com a turma o itinerário a realizar, tendo cada par de crianças um mapa para acompanhar o percurso que iriam executar (figura 19). Assinaladas as direções a tomar no mapa, iniciou-se o percurso até ao museu seguindo as indicações dadas pelas crianças.



Figura 19 – Itinerário a realizar na visita de estudo ao Núcleo Museológico de São Bartolomeu de Regatos



Figura 20 – Visita de estudo ao Núcleo Museológico de São Bartolomeu de Regatos

Durante a visita, a turma foi acompanhada por um funcionário da junta de freguesia responsável pelo museu, que aprofundou aspetos muito interessantes que fizeram com que o grupo se apercebesse de diferenças muito importantes do quotidiano dos seus familiares próximos num “passado recente” (figura 20). No decorrer da visita as crianças colocaram questões, demonstrando-se muito recetivas e interessadas em perceber a forma como a falta de recursos condicionava as vivências do dia-a-

dia dos seus familiares próximos, como avós, pais, etc. no passado.

Aprofundando as características deste espaço, é importante referir que este Núcleo Museológico de São Bartolomeu dos Regatos é um espaço dedicado à etnografia e à historiografia local. Foi construído por iniciativa da Junta de Freguesia, utilizando o edifício da antiga Leitaria Esperança, uma cooperativa agrícola fundada em 1918 no contexto agrícola da freguesia. É um repositório do passado e da memória social e cultural de São Bartolomeu de Regatos, pretendendo ser uma ponte de ligação entre as diversas formas de cultura e os

saberes tradicionais locais com a comunidade em que atualmente se insere. Para além de preservar a memória da Leitaria Esperança, com os seus utensílios e história, o espaço dispõe também de uma cozinha tradicional, reconstruída como o lugar da confeção dos alimentos e de convívio. No percurso museológico é feita a apresentação das atividades sociais, económicas, religiosas e culturais de São Bartolomeu de Regatos. São ainda apresentadas as principais figuras ligadas à freguesia, com destaque para os cantadores ao desafio e tocadores de viola, a fundação do grupo folclórico e filarmónica, os símbolos dos escuteiros e grupos de jovens, e por fim, os grupos de danças e bailinhos de carnaval.

É de salientar que nesta parte do percurso museológico onde as crianças tiveram a oportunidade de contactar com as atividades sociais e económicas da freguesia no passado, observaram concretamente o tipo de vestuário utilizado, bem como os instrumentos de trabalho de cada profissão que atualmente foram substituídos por outros muito mais modernos e sofisticados.

De regresso à sala, as crianças ilustraram através do desenho o aspeto de que mais tinham gostado na visita. A maioria da turma realçou o grande fascínio pela parte do núcleo museológico destinada à arte da pirotecnia, uma das habilidades de alguns membros da freguesia. Depois de realizados os desenhos, sorteei duas crianças para apresentarem os seus trabalhos. Estes momentos espontâneos onde as crianças podem apresentar as suas produções, destacam-se como forma de constatar se foi do interesse do grupo o que propusemos, se efetivamente foi significativo para o seu processo de aprendizagem, etc.. Nesta atividade, penso que mais interessante do que a turma observar os seus antepassados e os utensílios usados nas diversas profissões que os membros da freguesia dominavam, foi realmente observar os materiais que ainda hoje são usados em “artes” que eles conhecem, como a pirotecnia, o espetáculo da “cantoria ao desafio”, etc.. Durante a visita, uma das perceções que consegui retirar foi o facto de o grupo, de uma forma geral, ser bastante enraizado na cultura local, conhecendo algumas figuras de referência ligadas à cultura na freguesia, e as principais tradições que se continuam a praticar hoje em dia, passadas décadas e décadas do seu começo.

Na segunda semana de intervenção, dei continuidade ao trabalho que tinha iniciado na primeira, interrogando as crianças sobre qual a utilidade a empregar aos desenhos que ilustravam a visita ao Núcleo Museológico. Rapidamente as crianças me responderam que gostariam de fazer um livro para constar da biblioteca da sala. Neste seguimento de trabalho, propus-lhes que aos desenhos juntássemos as fotografias da visita legendadas para assim o livro ficar mais completo e sequenciado. Posteriormente, cada elemento da turma recortou e

colou as fotografias nas páginas do livro e legendou-as, em pequenos grupos, com a minha ajuda.

Analisando as estratégias utilizadas na dinamização deste momento, penso que o facto de a legendagem ser feita em pequenos grupos foi a melhor forma de trabalho, visto que me permitiu acompanhar individualmente cada criança enquanto as restantes se encontravam a trabalhar noutras áreas da sala, durante o tempo de estudo autónomo. Terminada a construção do livro, todos assinaram o seu nome como forma de registarem a sua participação. Seguidamente o livro foi apresentado à turma, para que todos pudessem observar o produto final, conhecendo assim o livro para além da parte que elaboraram (figura 21).



Figura 21 – Livro resultante da visita de estudo do Núcleo Museológico de São Bartolomeu de Regatos

Para iniciar mais uma semana de intervenção, procurei informações que me permitissem conciliar os gostos e interesses do grupo, com aspetos programáticos do currículo visto esta ser a estratégia de ensino utilizada durante todo o período de intervenção pedagógica. Depois de consultar o processo dos alunos para obter informações mais precisas em relação às suas experiências extraescolares e as suas participações nas atividades profissionais exercidas pelos familiares mais próximos, constatei que o grupo em questão coopera muito nas tarefas que a realidade profissional dos familiares exige.

Considerarei pertinente utilizar esta informação para motivar os alunos na participação em atividades curriculares, pois tal como refere Sousa (2010)

essa informação tem inspirado a concepção de estratégias de ensino geradoras de experiências de aprendizagem nas quais os alunos são confrontados com situações ocorridas ou susceptíveis de ocorrer no âmbito da sua experiência extra-escolar. Ao apresentarem essas situações aos alunos, os professores asseguram-se de que elas incluem desafios que impliquem a mobilização de conhecimentos adquiridos na escola. (p. 52)

Nesta perspetiva, estaria a promover aprendizagens diretamente relacionadas com o quotidiano familiar do grupo, evitando a “falta de significatividade e de funcionalidade das

aprendizagens”, que resulta da “separação entre as aprendizagens experienciais da vida quotidiana e as aprendizagens escolares” (Alonso, Magalhães e Silva, 1996, p. 10).

Assim sendo, e aproveitando o facto de na visita de estudo ao núcleo museológico da freguesia ser possível observar uma leitaria antiga, decidi enveredar por essa via e mostrar às crianças uma atividade económica que na freguesia e na nossa região açoriana é muito frequente, a exploração pecuária. Por muitos dos pais da turma subsistirem desta atividade económica considerei pertinente explorá-la visto ser uma realidade muito próxima da maioria das crianças, correspondendo assim a um dos seus interesses e gostos.

Tal como refere Valadão (2011, p. 272) que desenvolveu um trabalho semelhante, “This economic activity has a significant impact on local and regional community, involving a considerable number of families. Thus, the relevance of curricula mobilized to carry out this project was in part guaranteed”. Nesta perspetiva de valorização da atividade económica da região e da família de alguns dos alunos, desenvolvi o trabalho que será relatado em seguida.

Para dar início à exploração desta temática, mostrei à turma um pequeno vídeo que revelava todo o ciclo pelo qual o leite passava até estar devidamente tratado para ser consumido. Para poder tornar este processo o mais concreto possível no pensamento das crianças, organizei uma visita de estudo ao posto de recolha de leite da freguesia para estas observarem as diferenças existentes entre as máquinas antigas que viram no núcleo museológico, e as que são utilizadas atualmente, realizando assim um paralelismo entre os dois tipos de mecanismos e instrumentos utilizados para o seu tratamento. Como as condições meteorológicas eram muito desfavoráveis, a visita de estudo foi cancelada. Para grande tristeza minha, não foi possível realizá-la noutro dia da semana.

Refletindo sobre este momento, penso que o vídeo foi a melhor estratégia a utilizar porque só uma explicação oral não era suficiente para crianças que ainda não têm um pensamento tão concreto como o nosso perceberam como todo o processo se sucede.

Seguidamente ao vídeo, para trabalhar a área da matemática estava programada a resolução de problemas e a construção de tabelas e pictogramas. Por que não partir deste interesse e gosto das crianças pela profissão de alguns pais, para trabalhar os conteúdos a lecionar nas diferentes áreas curriculares? Segundo Valadão (2011, p. 279) “Considering that worked on the economic contexto in which students live, the mobilization of importante contente gained na importance that I find evident for most students.” Assim, estaria a promover a relação existente entre a economia e a cultura, discutida na parte I, capítulo 1 do presente trabalho, mobilizando o contexto económico da região e das famílias dos alunos na sua aprendizagem.

Desde modo, questionei as crianças sobre qual seria o destino do leite depois da saída da fábrica, visto que esta tinha sido a última imagem que visionaram no vídeo. Algumas crianças responderam “para o supermercado”, “para as nossas casas”, até que houve uma que murmurou: “para a nossa escola”.

Ano	Pré A	Pré B	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Nº de caixas de leite	3	2	13	7	6	19
Subtotal						
TOTAL			79			

Figura 22 – Tabela construída para solucionar o problema colocado à turma

Focando esta resposta, lancei então um problema matemático para a turma resolver: “Quantas caixas de leite são consumidas diariamente na nossa escola?”. Seguidamente, foi feita a recolha das caixas de leite pelas salas da escola, para ser possível encontrar uma solução para o problema lançado. Algumas crianças contaram a quantidade de caixas de leite

consumidas em cada sala e registaram-na numa tabela (figura 22). Neste momento,

refletindo sobre as estratégias que utilizei penso que ao fazer a atividade em grande grupo, enquanto uma criança contava as caixas de leite consumidas numa sala, o restante grupo encontrava-se disperso não estando atento à contagem. Mediante este obstáculo, refleti que uma das possibilidades de organização de trabalho a utilizar seria formar pequenos grupos e entregar a cada um deles a quantidade de caixas consumidas numa sala. Desta forma, toda a turma teria alguma tarefa e estaria ocupada e concentrada na atividade.

Depois da contagem, cada grupo iria registar na tabela a quantidade que tinha contado. Atendendo ao facto de a turma ainda ter alguma dificuldade de concentração, por ser constituída por um conjunto de crianças de uma faixa etária baixa, as estratégias que utilizei daqui em diante tiveram sempre em conta o facto de existir nesta turma a necessidade de as atividades mobilizarem o maior número de crianças possível para evitar a distração e a dispersão do grande grupo.

Após a construção da tabela, propus à turma a representação dos dados do problema de outra forma.



Figura 23 – Pictograma elaborado para solucionar o problema colocado à turma

Sugeriram várias hipóteses, até que concluíram que o pictograma seria o formato de representação mais adequado. Deste modo, o pictograma foi construído em grande grupo, tendo as crianças colado a quantidade correta de caixas no gráfico (figura 23). O problema foi exposto na sala com as duas formas de representação da solução obtida.

Explorando ainda os aspetos relacionados com a pecuária como atividade económica que vincula a identidade cultural da população regional e local, realizei outra atividade na área da

Derivados do leite	manteiga	queijo	iogurte
Preferências			
Subtotal	3	7	6
TOTAL	16		

Figura 24 - Tabela construída para responder à questão colocada à turma

matemática, colocando o desafio de a turma descobrir de entre os derivados do leite qual o preferido da maioria. Em seguida, apresentei os derivados do leite que podiam escolher (queijo, manteiga e iogurte) e individualmente cada criança marcou na tabela qual o seu preferido utilizando como forma de registo os *tally charts* (figura 24).

Depois de registados os dados na tabela, distribui pelas crianças um pequeno ficheiro A5 onde tinham representado um gráfico de pontos. Em grande grupo realizei o gráfico de pontos (figura 25), tendo toda a turma a tarefa de, à medida que um colega construía o gráfico do quadro, os restantes elaboravam o seu registo individual. Refletindo sobre este momento e sobre o aproveitamento da turma, o facto de esta ter a responsabilidade de registar individualmente o resultado das preferências de cada colega, fez com que não se dispersasse tanto e se mantivesse ativa na atividade dinamizada.

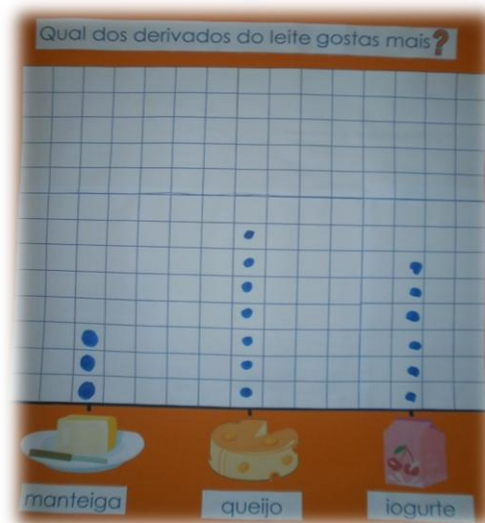


Figura 25 – Gráfico de pontos representativo das respostas dadas pela turma à questão colocada

Noutro momento da semana, contei à turma a lenda “O amor eterno entre o Monte Brasil e Angra do Heroísmo” do livro *As lendas do Imaginário Açoriano*, da autoria de Avelino Santos e Lúcia Santos (2009). Em seguida, propus a dramatização da lenda explicando que dentro do baú da sala se encontravam os adereços de que precisavam. Depois de definidos os espaços da lenda na sala e os atores se encontrarem prontos para entrarem em palco, dei início

à dramatização (figura 26). Penso que nesta atividade utilizei as estratégias adequadas, limitando os espaços com placas de identificação, posicionando corretamente as personagens.



Figura 26 – Dramatização da lenda “O amor eterno entre o Monte Brasil e Angra do Heroísmo”

Além disso, o recurso a adereços é sempre muito apreciado pelas crianças pois sentem-se mais “próximas” das personagens que interpretam. A lenda focava dois sítios próximos das vivências do grupo, que de uma forma mítica relata a formação destes dois espaços tão importantes na nossa história, surgindo como uma referência do património cultural açoriano.

Nas últimas duas semanas de intervenção abordei a cultura açoriana através do trabalho por projeto, tendo acompanhado o desenvolvimento de dois trabalhos distintos. Devido à falta de tempo, não me foi atribuído mais espaço para a abordagem à cultura açoriana em atividades que englobassem o grande grupo, sendo apenas possível a apresentação dos projetos para a turma. Mediante este obstáculo, tentei que nas apresentações dos projetos fosse dado a maior quantidade de informações e explicações pertinentes, para que a turma se inteirasse do trabalho desenvolvido pelos colegas, de forma a usufruir do leque de conhecimentos necessários para perceber a importância da cultura da região nas suas vivências quotidianas.

Atualmente, a estratégia de trabalho por projeto revela-se potenciadora do aumento do aproveitamento dos alunos, na medida em que resulta “numa melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, do seu interesse pela escola e do reconhecimento da relevância das aprendizagens escolares” (Leal, et al., 2010, p. 123).

Aproveitando as vantagens apresentadas por esta estratégia de trabalho, e abandonando a perspectiva de que a nossa tradição escolar é pouco sensível à importância de associar os conhecimentos valorizados pela escola e os conhecimentos prévios, experiências e interesses dos alunos (Leal, et al., 2010, p. 137), considerei pertinente partir dos conhecimentos prévios dos mesmos, pois tal já foi anteriormente referido, Ausubel (cit. por Leal, et al., 2010, p. 119) afirma que “If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows”. Esta citação remete-nos para a perspectiva de a aprendizagem significativa ocorrer quando os

alunos compreendem as novas informações e conseguem fazê-las interagir com os conhecimentos e experiências prévios, encontrando sentidos nas novas aquisições (Leal, et al., 2010, p. 119).

Quando nos referimos a aprendizagens significativas é importante ter em consideração a diversidade dos alunos e a sua autonomia de sujeitos, a tomada de decisões tem como propósito fundamental proporcionar a cada um a “vivência de situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 57). Deste modo, durante o desenvolvimento dos projetos, para assegurar a existência de aprendizagens que se pretendem significativas, orientei os diferentes grupos de forma a promover

situações de contato com a realidade local e regional, envolvendo a organização de visitas de estudo e a elaboração de materiais pedagógicos cujo referencial de base são os conhecimentos, as vivências e as experiências dos alunos, numa perspectiva integrada dos saberes, de modo a promover a construção pessoal dos novos conhecimentos pelo significado atribuído aos mesmos. (Sousa & Machado, 2010)

A prova de que a cultura está presente no desenvolvimento social da criança, evidencia-se nas brincadeiras que se repetem em contextos informais neste espaço escolar, pois tal é referido por Brougère (2002, p. 19) quando afirma “brincar torna-se o arquétipo de toda a atividade cultural que (...) não se limita a uma relação simples com o real.”

Desta forma, numa tentativa de mostrar o quanto é relevante analisar as atividades tradicionais integradas na cultura do brincar da criança, é importante aqui frisar as vantagens que o trabalho associado à brincadeira poderá ter no empenho e motivação das crianças, pois tal como refere Condensa, et al. (2009, p. 285) “brincar é...natural para as crianças; fazer algo sem fazer esforço” como também é “raciocinar, descobrir, persistir e preservar, esforçar-se, ter paciência, não desistir facilmente; aprender a aprender.” Aproveitando todas estes benefícios do “brincar” para a criança, podemos retirar grandes benesses, pois se trabalharmos uma temática pertinente e que se insira no contexto de uma “brincadeira” dinamizada por elas, poderemos obter um grande sucesso no processo de ensino/aprendizagem.

Este facto ocorreu no contexto deste estágio, pois nos recreios a brincadeira mais dinamizada pelas crianças era, sem dúvida alguma, as touradas à corda. Por isso, surge então como tema para um projeto “os toiros”, sugerido pelas crianças de um grupo. Durante o desenvolvimento deste trabalho, acompanhei o levantamento da informação que já

dominavam e, posteriormente, as investigações realizadas. Neste momento, tive a nítida impressão de que aquele grupo de crianças detinha por inteiro os conhecimentos básicos sobre o animal, o papel que desempenhava numa das tradições mais populares, e as figuras que se destacavam no mundo tauromático terceirense, revelando-se este projeto muito significativo para o grupo, pois era uma temática próxima das suas vivências, gostos e interesses.

Depois de elencados os conhecimentos do grupo, este enumerou um conjunto de questões sobre as quais não conseguia chegar a um consenso entre os seus elementos, e conseqüentemente surgiu a necessidade de averiguar a sua exatidão. Como neste caso as fontes de recolha de informação são mais reduzidas, visto que o tema é um pouco restrito à nossa ilha, emergiu a possibilidade de entrevistar um ganadeiro como forma de conseguir uma maior exatidão da informação, visto que através das fontes de informação como internet, revistas, entre outros, não era possível encontrar uma coerência entre os dados divulgados. Como na freguesia residem vários ganadeiros, esta possibilidade revelou-se muito pertinente e causou grande entusiasmo no grupo.

Deste modo, organizei a visita de estudo à propriedade da Ganadaria dos Herdeiros de Ezequiel Rodrigues, onde o grupo teve a possibilidade de contactar diretamente com o ganadeiro e expor as suas questões e dúvidas através de uma pequena entrevista. Este diálogo tinha como objetivo responder às seguintes questões: “Quanto tempo vive o toiro?”, “Quanto tempo passa entre um toiro ser corrido numa tourada e outra?”, “Quanto tempo o toiro precisa



Figura 27 – Projeto “Os toiros”

crescer para ser corrido no caminho?”, “Quanto pesa o toiro?”, “Como os toiros vão para as gaiolas?”, “Porque é que os toiros batem nas pessoas?”, “Quantas ganadarias existem na nossa ilha?”, “Com que idade o toiro pode ser corrido na praça?”, “Com que idade os toiros são ferrados?”. Terminada a entrevista, o grupo observou de perto vários instrumentos próprios que pertencem aos “bastidores” das touradas à corda, nomeadamente a caixa de embola do toiro, os utensílios utilizados para este processo ser executado, os documentos de cada animal (bilhete de identidade), os troféus ganhos pela

ganadaria ao longo das décadas em festivais realizados um pouco por todo o arquipélago, as gaiolas que se encontravam no exterior da propriedade e que o ganadeiro fez questão de explicar como era feita a entrada e saída do toiro, evidenciando todas as suas particularidades.

Depois de tratada a entrevista, o grupo sugeriu que a apresentação do projeto fosse sob a forma de livro para que pudesse ficar o registo na biblioteca da sala e consultarem-no sempre que o desejassem (figura 27). A acompanhar as respostas às questões colocadas, o grupo considerou pertinente ilustrá-las para o desenho auxiliar na leitura.

Finalizada a elaboração do projeto e os vários momentos de preparação para a apresentação, chegou finalmente o momento de exposição oral do trabalho desenvolvido à turma. O grupo subiu ao “palco” e iniciou a sua atuação. Foi muito gratificante ver o entusiasmo daquelas crianças em apresentarem algo que lhes diz muito por ser um dos aspetos mais significativos da sua cultura, e uma vivência que para elas está enraizada no seu quotidiano, pois embora durante o outono e o inverno a época tauromática esteja “encerrada”, o gosto por ela predomina durante todo o ano. Mediante esta situação, coloco a problemática: por que não partir de aspetos próximos da criança para outros mais globais? Por que não partir de aspetos quotidianos da criança que são integrados na sua cultura, para trabalhar outras realidades? Foi o que aconteceu com este grupo de crianças que apresentou o seu projeto à turma com um grande orgulho, e demonstrou todos os conhecimentos que adquiriram durante a realização do projeto. Com este trabalho, além de descobrirem outros aspetos sobre a vida dos toiros que desconheciam, também aprenderam formas de organizar a informação, como deve ser estruturado o projeto, quanto é importante fazer uma boa apresentação, entre outras aprendizagens. Portanto, é perceptível que além das aprendizagens adquiridas em relação aos conteúdos que o projeto envolvia, também interiorizaram a importância de estruturar devidamente o trabalho a realizar, para assim garantir o seu sucesso.

Na última semana de intervenção, acompanhei o desenvolvimento do projeto intitulado “Os Açores”. Este projeto surgiu do interesse das crianças em aprofundar os seus conhecimentos relativamente à nossa região. Deste modo, enunciaram um conjunto de informações que já dominavam sobre aspetos característicos da nossa insularidade, como o nome de todas as ilhas, as manifestações culturais que já conheciam, etc.

Seguidamente, elencaram um conjunto de questões que gostariam de investigar durante o desenvolvimento do projeto. Surgiram questões como: “Como se chamava o senhor que descobriu os Açores?”, “Por que é que os Açores se chamam Açores?”, “Por que é que as ilhas têm os seus nomes?”, “Por que é que a cada ilha foi atribuída uma cor?”, “Qual a ilha

maior?”, “Qual a ilha menor?”, “Qual a ilha mais comprida?”. Após a enumeração de todas as curiosidades das crianças relativamente ao projeto, iniciou-se o processo de investigação, utilizando como fontes a internet, livros, mapas, revistas, entre outros. O grupo considerou pertinente que o suporte de apresentação do projeto fosse baseado num mapa construído por ele, permitindo assim focar as características da região sobre as quais tinham investigado.

O mapa foi construído com uma placa azul que representaria o mar do oceano atlântico que rodeia a nossa região, e as ilhas foram modeladas pelas crianças em plasticina e identificadas com placas que enunciavam o seu nome. Com a disposição das ilhas no mapa, o grupo apercebeu-se de uma questão muito pertinente: as ilhas encontravam-se divididas por grupos. Depois de constatarem esta característica, decidiram investigar sobre este facto. Após o momento da pesquisa, o grupo, com fios de lã de diferentes cores, realçou no mapa esta divisão e identificou-a também com placas (figura 28), referindo o nome dos grupos.

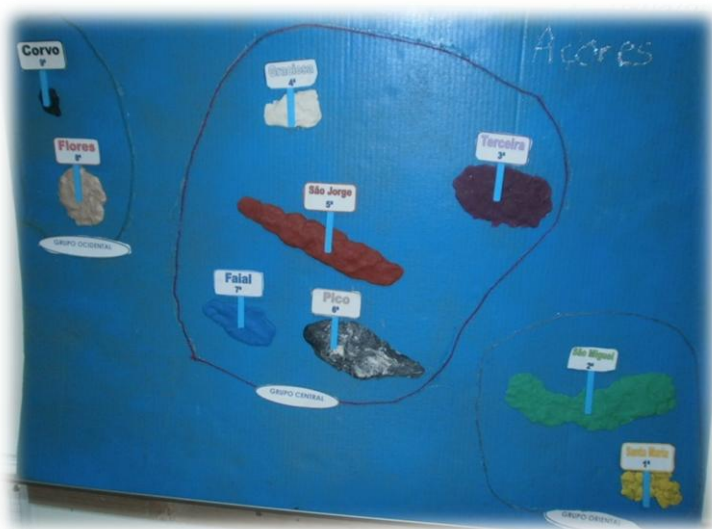


Figura 28 – Projeto “Açores”

Como neste momento se encontrava na turma a desenvolver em paralelo com este projeto outro relacionado com questões de alimentação, propus a realização de uma visita de estudo com toda a turma à indústria *Quinta dos Açores*, para as crianças poderem observar de perto quais os produtos confeccionados com matérias-primas provenientes da nossa região, que marcam a nossa identidade como uma população regional que aposta no envolvimento da cultura local, na comercialização de produtos com história e saberes tradicionais.

Durante a visita de estudo, a turma foi acompanhada pelo proprietário, que explicou quais os produtos comercializados e as razões pelas quais muitos deles têm uma determinada embalagem, forma, confeção, entre outros aspetos, pois todo este processo envolve uma grande componente histórica e cultural da nossa região. No decorrer desta explicação, muitas crianças referiram já terem consumido muitos dos alimentos apresentados. Posteriormente, seguiu-se uma visita guiada pelas instalações da indústria, onde a turma pôde observar através das vitrinas os funcionários a trabalharem nas matérias-primas que provêm na nossa região, nomeadamente a carne e o leite, testemunhando assim o tratamento da carne e a sua

transformação, tal como a do leite. No final da visita, as crianças tiveram a oportunidade de degustarem de alguns produtos regionais.

Relativamente às informações recolhidas durante a visita, é de salientar que foram utilizadas na construção dos projetos que se encontravam em decurso. Foi muito interessante perceber até que ponto a informação que receberam foi mobilizada e aplicada na construção dos seus trabalhos. Refletindo sobre este momento, penso que nada melhor do que uma visita de estudo como esta, onde as crianças tiveram a oportunidade de observarem concretamente todo o trabalho que é feito com as matérias-primas produzidas na nossa região, para compreenderem toda a vertente gastronómica que esta confeção envolve, acabando por pertencer à cultura da “nossa gente”, influenciando as atividades sociais e económicas de cada ilha.

Após toda a informação recolhida ser devidamente organizada e redigida em guiões de apresentação, procedeu-se então ao momento de exposição oral do produto final. Concluídos os vários momentos de preparação do grupo, sucedeu-se então a subida ao “palco” e iniciou-se a sua atuação. Cada elemento do grupo apresentou à turma determinadas justificações para as cores de várias ilhas, a fundamentação para a atribuição do seu nome, as suas dimensões, entre outros aspetos.

Foi muito importante ver o entusiasmo daquelas crianças em apresentarem algo que lhes diz muito por ser um dos aspetos significativos da sua cultura, pois sentem-se diretamente relacionadas com o trabalho que se encontravam a expor. Desta forma, este grupo de crianças apresentou o seu projeto à turma com um grande orgulho, e demonstrou todos os conhecimentos que adquiriram durante a realização do projeto e da visita de estudo. Com este trabalho, além de as crianças descobrirem aspetos relacionados com a sua ilha e com a sua região, também aprenderam formas de organizar a informação, como deve ser estruturado o projeto, e o quanto é importante fazer uma boa apresentação, entre outras aprendizagens. Tal como já tinha percebido no projeto anterior, apercebi-me de que, além das aprendizagens realizadas em relação aos conteúdos que o projeto envolvia, também interiorizaram a importância de estruturar devidamente o trabalho a realizar, tendo de planificar sempre o que fazer para conseguir responder às questões que colocam no início do projeto.

Em conclusão, fiquei satisfeita com a adesão e o interesse revelado pelas crianças durante as atividades, demonstrando assim o enraizamento que detinham na cultura local. Durante todas as intervenções que abordavam a temática da *Açorianidade*, as crianças explicitavam a sua motivação por aprofundar os seus conhecimentos nesta área, relacionando os saberes que já detinham com novas informações. O facto de este grupo pertencer a um meio local

extremamente rico em tradições, facilitou a minha intervenção, visto não ser necessário criar o gosto e o interesse por conhecer a cultura da “nossa gente” na medida em que esta motivação já existia da grande maioria da turma, apenas a alimentei e ampliei o seu diâmetro de saberes culturais.

Estabelecendo uma comparação entre a intervenção pedagógica realizada em contexto de educação pré-escolar e em contexto do 1.º ciclo do ensino básico constatou-se que, a nível dos grupos, estes apresentaram grandes diferenças entre si. Estas dissemelhanças relacionam-se com o enraizamento na cultura local, visto que o de educação pré-escolar por se inserir num contexto extremamente urbano e citadino, registava um grande afastamento das tradições e práticas culturais que são latentes à nossa região, enquanto que o grupo do 1.º ciclo do ensino básico registava um maior enraizamento na nossa cultura, pois, provavelmente, por se inserir num meio rural que valoriza as características locais, torna as crianças membros de uma comunidade cultural.

Analisando o trabalho desenvolvido, é importante salientar que tanto no contexto de educação pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico, tive sempre por objetivo abordar as várias características da cultura açoriana, para assim, desenvolver o interesse dos grupos pelo aumento dos seus conhecimentos sobre a cultura local e regional. Ambas as práticas englobaram a transmissão e a aquisição de conhecimentos pelas crianças, tendo proporcionado aos dois grupos a oportunidade de aumentarem o seu manancial de saberes através de um ensino por descoberta.

4. Discussão dos Resultados

Neste capítulo do trabalho serão analisadas as dificuldades sentidas ao longo da prática educativa, tanto em contexto de educação pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico. Além disso, também serão referidas as limitações que encontrei no decurso do trabalho realizado, tal como as preocupações sentidas para que as atividades fossem ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos em relação à temática abordada. Como durante a prática pedagógica não desenvolvi todas as atividades que pretendia, também irei elencar um conjunto de potenciais atividades a dinamizar para tornar esta abordagem à cultura açoriana mais consistente. Conjuntamente, será efetuada uma análise da concretização dos objetivos, expondo quais os que foram atingidos e quais os que não foram concretizados. Por fim, e

igualmente de extrema importância, será realizada uma análise crítica de toda a prática pedagógica.

Relativamente às dificuldades encontradas ao longo do trabalho desenvolvido é de salientar que uma delas reside na pouca notoriedade atribuída à cultura regional e local nas salas de estágio onde dinamizei a minha prática pedagógica, não me tendo sido dada grande margem de manobra para desenvolver muitas das atividades planeadas. Este facto, penso que se relaciona com a falta de mobilização do CREB nas escolas, pois embora o referencial tenha sido enviado para todas as unidades orgânicas da região, e posteriormente seus núcleos, ainda é visto como um documento curricular com pouca significatividade nas aprendizagens a realizar pelos alunos.

Embora a DREF tenha promovido sessões de esclarecimento para os docentes da região darem um uso adequado e contextualizado ao CREB, e o Portal da Educação dos Açores expor diversos materiais para a dinamização de atividades a desenvolver com os alunos no âmbito das competências definidas no CREB, é ainda visível a falta de mobilidade a dar pelos docentes para que este referencial seja utilizado de uma forma proveitosa para os alunos, permitindo gerar o sucesso da sua criação. Este facto é testemunhado por Alonso & Sousa (2012) quando referem que “o seu sucesso se irá jogar no terreno das práticas e das condições organizacionais, profissionais e de gestão curricular necessárias para promover a sua apropriação e recriação nos contextos das escolas”. Assim, é possível aferir que as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes da RAA irão decidir o êxito ou fracasso da criação de um currículo adaptado às características insulares da região.

No que diz respeito às limitações que surgiram ao longo do trabalho, estas estão diretamente relacionadas com a falta de tempo disponibilizado para desenvolver todo o trabalho proposto. Assim, como a cada estagiária foi atribuído apenas quatro semanas de intervenção pedagógica, este tempo revelou-se insuficiente para desenvolver algumas atividades já planeadas pelas cooperantes, e conseguir incorporar nestas as que seriam para o desenvolvimento do tema de relatório de estágio. Além disso, embora já tenha conseguido realizar algumas visitas de estudo nas duas práticas pedagógicas, gostaria de ter realizado mais algumas para explorar outras vertentes da cultura, mas por falta de transporte das crianças não me foi possível, tendo esta sido outra limitação do trabalho que pretendia desenvolver.

Ao longo de todo o trabalho realizado na prática pedagógica, uma das preocupações que me acompanhou relaciona-se com a importância de partir do contexto mais próximo da criança

para o mais longínquo, tendo desenvolvido uma abordagem à cultura partindo do meio local para o regional. Esta preocupação é visível ao longo das atividades descritas no capítulo anterior, tendo sido focado primeiramente o contexto local onde as crianças se inseriam, trabalhando aspetos culturais da freguesia, e posteriormente alargando os conhecimentos a nível regional. Como exemplo de atividades concretas é possível mencionar no contexto de educação pré-escolar a exploração da economia da localidade, que posteriormente as crianças compreenderam que se alargava à região, e no contexto do 1.º ciclo do ensino básico a exploração do mapa da freguesia, e posteriormente a pesquisa e análise do mapa dos Açores no projeto que efetuaram sobre a região.

Além desta preocupação, também é de salientar outra que se revelou de extrema importância para a abordagem desta temática, a valorização dos gostos e interesses das crianças, utilizando-os em atividades pedagógicas como forma de motivação, tornando as suas aprendizagens mais significativas. Deste modo, promovi uma aprendizagem contínua de forma a não criar lacunas no processo de aquisição de novos conhecimentos dos alunos, promovendo assim uma aprendizagem significativa que Ausubel (cit. por Moreira, Caballero e Rodríguez, 1997, p. 19) refere como “o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.”

Por fim, a última preocupação sentida durante a intervenção pedagógica relaciona-se com a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, utilizando-os como ponto de partida para o trabalho que pretendia desenvolver. Por isso, como já foi citado anteriormente, Ausubel (cit. por Roldão, 1999, p. 57) refere a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos aconselhando os docentes da seguinte forma: “Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”.

Direcionando-me para potenciais atividades que poderiam ter sido dinamizadas, e que por falta de tempo, de transporte e de verba não me foi possível, é de salientar que teria sido benéfico e de extremo enriquecimento cultural para as crianças um maior contato com as instituições da cidade património mundial, Angra do Heroísmo, o núcleo cultural da ilha. Assim sendo, o museu da cidade, tal como a biblioteca infanto-juvenil, o instituto açoriano da cultura, entre outras instituições, teriam sido grandes alvos a visitar como forma de as crianças presenciarem várias formas de expressão cultural que se encontram dispersas pelo meio local com o qual coabitam.

Outra das atividades que seria benéfica para as crianças ter sido dinamizada relaciona-se com o convite de várias figuras ligadas às várias formas de expressão cultural da nossa região para exporem o seu trabalho na sala. Assim, as turmas teriam a possibilidade de contarem diretamente com figuras que normalmente desconhecem, podendo-lhe questionar e esclarecer as suas dúvidas.

Centrando-nos agora num aspeto importante deste capítulo, a discussão da concretização dos objetivos, é necessário mencionar que esta será realizada por contextos educativos à exceção do objetivo geral. As atividades realizadas, tanto em contexto de educação pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico, desenvolveram o objetivo geral a que me propus “abordar várias características da cultura açoriana”, pois ao longo da prática educativa mobilizei as várias características de forma a fazer entender o conceito de cultura, numa perspetiva abrangente, como o

conjunto de características distintas, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social (...) engloba, além das artes e letras, os modos de viver, os direitos fundamentais dos seres humanos, os sistemas de valor, as tradições e as crenças (UNESCO, 2000).

Relativamente ao contexto de educação pré-escolar, o objetivo n.º 1, “desenvolver o interesse pelo aumento de conhecimento da cultura açoriana”, foi atingido de uma forma transversal ao longo das diversas atividades que fui desenvolvendo durante as semanas de intervenção, tendo a curiosidade das crianças aumentado à medida que iam ampliando os seus conhecimentos em relação à cultura açoriana. A atividade que pode ser aqui considerada como motivadora para despertar o interesse das crianças para esta temática, foi a leitura da história “A Clara na Ilha Terceira” de Ângela João (2009). Assim, as crianças focaram-se primeiramente na ilha, e posteriormente alargaram os seus conhecimentos em relação à região.

No que diz respeito ao objetivo n.º 2, “identificar diversas vertentes que formam a *Açorianidade*”, foram dinamizadas várias atividades que ilustravam as várias vertentes a ter em consideração quando é abordado o conceito de cultura numa perspetiva mais alargada, como por exemplo a economia, a gastronomia, a dança, a música, a história e a geografia, sendo estas várias vertentes focadas quando o conceito de cultura é definido como “o conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar, de uma dada formação social” (Santos, cit. por Santos, 2001, p. 44). Estas vertentes foram exploradas com a abordagem da atividade

económica predominante no meio local e regional da turma, a pecuária; da exposição dos alimentos/pratos gastronómicos típicos da região e o seu lanche; da visita de uma bailhadeira de folclore na sala e a dinamização do jogo “a ciranda” acompanhada de uma música tradicional açoriana; da dinamização da história que conta a batalha da salga como feito histórico pertencente à cultura do povo terceirense; e da exploração do mapa dos Açores com a desmistificação da atribuição de cores e nomes às ilhas da região.

Em relação ao objetivo n.º 3, “conhecer diferentes práticas culturais características da cultura açoriana”, foram realizadas atividades com o intuito de abordar algumas das tradições pertencentes à cultura local das crianças. Como já foi referido anteriormente, pelo facto de as crianças não serem muito enraizadas na cultura regional, optei por abordar apenas tradições e costumes da cultura local por serem aspetos mais próximos das vivências quotidianas das mesmas. Desta forma, foram abordadas de um modo lúdico e com participação de figuras relacionadas, as tradições que nos remetem para as festas em honra do Divino Espírito Santo, as populares touradas à corda, e as festividades do carnaval.

Relativamente ao objetivo n.º 4, “compreender que a *Açorianidade* é composta por uma mistura de contributos culturais da população das diferentes ilhas”, e o n.º 5, “perceber que a cultura regional açoriana se integra na cultura nacional portuguesa”, foram objetivos não atingidos na prática pelas limitações apresentadas anteriormente, como a falta de tempo e de oportunidade.

Analisando o objetivo n.º 6, “promover atitudes de respeito por outras culturas, com práticas diferentes”, é de salientar que a turma em questão já estava bastante sensibilizada para a educação multicultural, não considerando pertinente realizar atividades totalmente direcionadas para a estimulação deste objetivo, tendo o concretizado em conversas informais com as crianças em diferentes ocasiões, como a leitura de histórias onde as personagens possuíam características culturais diferentes, no esclarecimento de questões colocadas sobre aspetos culturais de outros alunos na escola, etc.

Em relação ao contexto do 1.º ciclo do ensino básico, também foram efetuadas várias atividades para atingir os objetivos propostos. Para concretizar o objetivo n.º 1, “desenvolver o interesse pelo aumento de conhecimento da cultura açoriana”, foram reservados vários momentos como a visita de estudo ao núcleo museológico de São Bartolomeu de Regatos e a construção do livro que ilustra esta ocasião vivenciada pela turma, tendo sido esta atividade a impulsionadora do despertar da turma para temática da *Açorianidade*. Tal como já foi referido anteriormente, a visita de estudo consiste num momento privilegiado de aprendizagem, sendo

este facto referido por Leal, et al. (2010, p. 129) quando afirmam que “as visitas de estudo favoreceram a mobilização de experiências do quotidiano dos alunos, revelando-se contextos que os predispunham para o trabalho e para a aprendizagem e facilitavam a integração dos novos conhecimentos e a construção de aprendizagens significativas”.

No que diz respeito ao objetivo n.º 2, “identificar diversas vertentes que formam a *Açorianidade*”, foquei apenas algumas das que gostaria, como a geografia, a gastronomia, a economia e a história. Relativamente à geografia as atividades desenvolvidas foram a exploração do mapa da freguesia e do mapa da região. Associado à exploração do mapa dos Açores, o grupo descobriu alguma da sua gastronomia na visita de estudo que realizou. Quanto à exploração do mapa da região este foi investigado num contexto de trabalho por projeto, tendo o trabalho se intitulado “Açores”. Este tipo de trabalho por descoberta oferece grandes vantagens, sendo este facto referido por Pereira (2002, p. 171) como “uma fonte de aprendizagens cooperativas, de desenvolvimento da autonomia, de imaginação e de criatividade”.

Em relação à vertente económica desenvolvi uma atividade matemática centrada na resolução de um problema que depois de descortinado, levou as crianças a concluir que uma das atividades económicas que mais peso tem no meio local e regional é a exploração pecuária. A vertente histórica da cultura açoriana foi abordada através da dramatização da lenda, “o amor eterno entre Angra e o Monte Brasil” de Avelino Santos e Lúcia Santos (2011) relacionando dois locais históricos próximos das vivências da turma.

Analisando o objetivo n.º 3, “conhecer diferentes práticas culturais características da cultura açoriana”, verifica-se a existência da abordagem a uma tradição da ilha através da metodologia de trabalho por projeto que possibilitou a concretização deste objetivo. A tradição abordada foi as touradas à corda, através do projeto “os touros”.

Focando o objetivo n.º 4, “compreender que a *Açorianidade* é composta por uma mistura de contributos culturais da população das diferentes ilhas”, e o n.º 5, “perceber que a cultura regional açoriana se integra na cultura nacional portuguesa”, é importante referir que, pelas limitações anteriormente enunciadas, não me foi possível atingir, também neste contexto, educativo estes objetivos a que me propus.

Quanto ao objetivo n.º 6, “promover atitudes de respeito por outras culturas, com práticas diferentes”, foi atingido em contextos informais, tendo estabelecido diálogos em situações onde emergiram atitudes desapropriadas em relação a outra criança de cultura diferente,

estimulando a compreensão pela diversidade cultural, bem como o apelo ao diálogo como forma de resolução de problemas.

Em termos gerais, concluindo a análise da concretização dos objetivos há que salientar uma crítica ao trabalho que me propus desenvolver. Observando o conjunto de objetivos estipulados no início do estágio e tendo em conta o tempo que este iria decorrer, é de frisar o facto de ter sido demasiado ambiciosa ao ter estabelecido um leque tão abrangente de objetivos. No contexto de educação pré-escolar foi possível trabalhar mais as vertentes da cultura, e as diferentes práticas culturais da região, enquanto que no 1.º ciclo pela quantidade de conteúdos a desenvolver, é muito mais complicado conseguir abordar questões de identidade cultural e as suas práticas.

Analisando criticamente o trabalho que desenvolvi ao longo de toda a prática pedagógica nos dois contextos de intervenção, é importante aqui realçar uma das falhas que acompanhou os dois estágios. Esta lacuna está relacionada com a maior ênfase dada à cultura local em detrimento da cultura regional. Este facto deve-se à valorização do contexto mais próximo da criança, ou seja, o contexto local com o qual estabelece um maior contato e as suas vivências quotidianas.

Em suma, concluindo este capítulo do trabalho torna-se pertinente referir que durante toda a prática pedagógica foi possível contar com a aceitação e curiosidade das crianças por aumentarem os seus conhecimentos relativamente a aspetos da sua cultura, fazendo com que o desenvolvimento das atividades fluíssem de uma forma produtiva e significativa para as mesmas. Em termos gerais, considero que esta abordagem foi muito proveitosa não só para as crianças como para mim, enquanto futura profissional de educação, que deseja desenvolver uma prática pedagógica que vá ao encontro das necessidades dos alunos, e que valorize os conhecimentos prévios dos mesmos, bem como os seus gostos e áreas de interesse, contribuindo para uma aprendizagem significativa e próspera. Os alunos enquanto futuros cidadãos da sociedade precisam de se enquadrar no mundo que os espera, e para tal é importante que durante o seu percurso académico contatem com a realidade com a qual terão de lidar. Durante este processo de preparação, em que a escola ganha um papel fundamental, o docente enquanto recurso humano da instituição escolar deve adotar uma figura de acompanhamento neste crescimento social, cognitivo e emocional da criança até a idade adulta. É nesta perspetiva que me pretendo enquadrar, veiculando através da importância da cultura no desenvolvimento social da criança, um percurso de acompanhamento e estruturação dos meus futuros alunos.

REFLEXÕES FINAIS

Com a finalização do presente relatório de estágio, existem alguns aspetos a salientar como forma de encerrar este trabalho. Um deles é o facto da valorização da cultura regional e local ser defendida neste trabalho como uma forma de contextualização das aprendizagens das crianças, proporcionando às mesmas um percurso académico recheado de significatividade.

Além da valorização da cultura local e regional da criança, é importante deixar aqui presente a noção de que, atendendo a uma sociedade cada vez mais global, é fundamental preservar as raízes da nossa população insular, mas também sensibilizar os alunos para a grande diversidade cultural que se verifica atualmente na nossa sociedade. Embora na nossa região este facto não seja tão notório como a nível continental, já se verificam misturas culturais nos nossos pequenos pedaços territoriais. Como o docente hoje em dia tem a obrigação ética e deontológica de preparar futuros cidadãos não para a permanência em território ilhéu, mas sim para diversificar as suas opções futuras de vida que poderão passar pela saída da região e permanência noutras sociedades culturais, há que sensibilizar e despertar nas crianças atitudes de respeito pela diferença cultural. Em suma, o pretendido será preservar o património cultural de cada criança, não a restringido apenas à sua cultura, mas sim criando nela a curiosidade por conhecer outras, respeitando-as e aceitando-as tal como se manifestam.

Entendendo o conceito de cultura de uma forma alargada e abrangente como já foi referido neste trabalho na parte I, capítulo 1, seção 1.1, é possível abordar as vertentes da cultura, podendo ser destacada a que o grupo mais se identifica ou mais relação tem, aproveitando assim as vivências quotidianas evidenciadas pelas crianças como forma de relacionar as mesmas com o contexto local e regional no qual se inserem. A escola como principal agente educativo deverá munir-se de garantias de preservação da cultura, para não deixar desvanecer a identidade da população insular.

A prova de que a cultura é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, está no surgimento de um currículo adaptado às características dos alunos açorianos. Com a emergência deste novo documento curricular, o Referencial CREB, os docentes da região muniram-se de instrumentos suficientemente claros, elucidativos e do interesse dos alunos para abordar questões culturais ao longo do ensino. O surgimento deste referencial foi fundamental para colmatar as lacunas existentes nos currículos nacionais, sendo um complemento para que o professor possa orientar mais especificamente a sua prática

profissional no sentido de salvaguardar as características dos alunos da região, e retirar partido delas, aumentando o aproveitamento dos mesmos.

Realizando um balanço de todo o trabalho desenvolvido considero que além de toda a formação que obtive durante a prática educativa que realizei, também consegui que germinasse no seio dos grupos com que trabalhei o interesse e o gosto por continuar a descobrir aspetos relacionados com a génese e a cultura de um povo ao qual eles pertencem e se identificam como açorianos que são. É de frisar que ambos os grupos, embora variassem entre si o enraizamento que tinha na cultura local e regional, aceitaram e colaboraram de uma forma assídua no desenvolvimento das atividades planeadas, abrilhantando-as com as suas curiosidades e interesses.

Futuramente, enquanto profissional de educação, tentarei desenvolver um trabalho que me permita ir além do meio local, conseguindo, com mais tempo, abordar aspetos relacionados com a mistura de contributos culturais da população das diferentes ilhas, como também trabalhar no sentido de fazer os alunos entenderem que a cultura regional açoriana se integra na cultura nacional portuguesa, partindo sempre do contexto local da criança para o mais global, alargando assim os seus conhecimentos de uma forma gradual.

Num futuro profissional, utilizarei as mesmas estratégias que usei durante o estágio, pois consegui ter a prova que adequadas ao grupo de trabalho, poderão acarretar o sucesso da aprendizagem dos alunos. Por isso, continuarei a valorizar o contexto local e regional do grupo de trabalho para garantir a contextualização das suas aprendizagens a partir das suas vivências quotidianas, bem como os seus conhecimentos prévios. Com a utilização destes ingredientes pedagógicos, acredito que será possível realizar uma boa receita de ensino, recheada de sucessos e polvilhada de significatividade.

Em conclusão, considero a abordagem a esta temática de extrema pertinência num espaço cultural onde a identidade da população cunha a forma de viver, pensar e falar de um povo marcado pela descontinuidade geográfica. Nemésio (1986, p. 130) mostra o quanto a geografia se relaciona com o neologismo criado para expressar a singularidade da existência do homem açorino profundamente marcado pela condição de ilhéu, a *Açorianidade*, escrevendo o poema “O Paço do Milhafre” que cito um excerto:

Atlântico, encontrei no meu regaço
Algas, corais, estranhas maravilhas!
Fiz das gaivotas minhas próprias ilhas,
Tive pulmões nas fibras do mormaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, O. T. (2009). Açorianidade – prolongando antigas reflexões. In G. Castro, B. P. Miúdo, M. C. Carvalho (coords). *Reflexão sobre Mundividências da Açorianidade* (pp. 45 – 58). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Alonso, L., Magalhães, M. J., Silva, M. O. (1996). *Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projeto PROCUR*. Lisboa: Ministério da Educação.

Alonso, L., Sousa, F. (2012). A emergência de uma política curricular nos Açores: sentidos e interrogações. In A. Estrela, L. Marmoz, M. T. Estrela, M. Esteves, M. J. Mogarro, L. Tinoca, F. V. Gomes, J. Ferreira, M. G. Santos, P. Figueiredo, J. Marques (Orgs), *Revista os estudos curriculares – onde estamos e para onde vamos?* (pp. 456 – 466). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Alonso, L.; et al. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação. Disponível em <http://www.edu.azores.gov.pt/>

Amaral, C. E. P. (2009). *Açorianidade, Identidade e Autonomia*. In G. Castro, B. P. Miúdo, M. C. Carvalho (coords). *Reflexão sobre Mundividências da Açorianidade* (pp. 67 – 79). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Andrade, J. (1960). *Bailhos, rodas e cantorias*. Horta: Comissão de recolha e divulgação do folclore do distrito da Horta.

Bettencourt, J. (2012). *Os projetos educativos enquanto manifestações da identidade das instituições e as suas implicações no estabelecimento de parcerias*. Relatório de estágio, Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.

Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto (org.). *O brincar e as suas teorias* (pp. 19 – 32). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Condensa, M. I., Fortuna, M. M., Castanho, M. G., Fialho, A., & Medeiros, M. R. (2009). A criança e a cultura regional açoriana: contributos de um olhar sobre o brincar. *Arquipélago – Ciências da Educação* (10), 281 – 305.

Condessa, I., Fialho, A. (2010). *(Re) Aprender a Brincar: Na Barca do Pirata*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Cordeiro, M. (1997). Racismo – uma atitude cientificamente incorrecta e intelectualmente estúpida. *Cadernos de educação de Infância* (41), 24.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa da Educação*, 14 (2), 273-291.

Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2005). Construtivism: A Psychological Theory of Learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Construtivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 8-38). New York: Teachers College Press.

João, A. (2009). *A Clara na Ilha Terceira*. Gailivro: Alfragide.

Laraia, R. B. (2001). *Cultura – um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Leal, J. (1997). Açorianidade: Literatura, Política, Etnografia. *Etnográfica*, I (2), 191-211.

Leal, S., Machado, O., Monteiro, M., Rebelo, F. (2010). Promover a aprendizagem, transformar o ensino: o contributo do projeto investigação par um currículo relevante. *Interações*, 15, pp. 115-140.

Leite, C. A. R., Leite, E. C. R., Prandi, L. R. (2009). A aprendizagem na conceção histórico-cultural. *Akrópolis Umurama*, 17 (4), 203 – 210.

ME/DEB (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME/DEB (2004). *Organização curricular e programas: 1.º ciclo do ensino básico - Estudo do meio* (4ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

ME/DGIDC (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>

ME/DGIDC (2010). *Metas de aprendizagem para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/>

Meneses, A. F. (2001). As histórias nacional, regional e local nos programas e manuais escolares dos ensino básico e secundário. *Arquipélago – História, 2ª série, V*, 703-720.

Moreira, M. A., Cabellero, M. C., Rodríguez, M. L. (1997). Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos.

Nacaguma, S. (2009). A açorianidade de Vitorino Nemésio e o retorno a Physis. *Anais do SETA*, 3, 870-880.

Nemésio, V. (1975, 1 de outubro). Açores: De onde sopram os ventos. *Diário Insular*, nº 8811, pp. 1 e 3.

Nemésio, V. (1986). *O Bicho Harmonioso*. Lisboa: Bertrand Editora.

Pereira, A. (2002). Etapas de uma estratégia de resolução de problemas. In *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pires, A. M. B. M. (2009). Os Açores: Geografia ou História – eis a questão. In G. Castro, B. P. Miúdo, M. C. Carvalho (coords). *Reflexão sobre Mundividências da Açorianidade* (pp. 37 – 44). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Pires, P., Landeiro, A., Gonçalves, H., Pereira, A. (2012). *A Grande Aventura 1º ano – Estudo do Meio*. Texto Editores: Lisboa.

Reis, P. R. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre educação*, 15 (16), 17 – 34.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Santos, A., Santos, L. (2011). *As lendas no imaginário açoriano*. Terceira: Blu edições.

Santos, C. R. (2001). Novas fronteiras e novos pactos para o património cultural. *São Paulo em perspectiva*, 15 (2), 43 – 48.

Silva, H. (1985). *Açorianidade na Prosa de Nemésio*. Vila da Maia: Gráfica Maiadouro.

Sousa, F (2007). Construir currículo na ultra-periferia da Europa em tempo de globalização: dois cenários alternativos. *Transnational Curriculum Inquiry* 4 (2). Disponível em <http://nitinat.libray.ubc.ca/ojs/index.php/tci>

Sousa, F. & Machado, O. (2010). *Orientando o trabalho docente para a promoção da relevância do currículo: O contributo do projecto ICR*. Comunicação apresentada ao V Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares, Porto.

Sousa, F. (2010). A investigação enquanto prática de deliberação curricular: o caso do projeto ICR. *Interações*, 14, 32-56.

Toledo, E. H., Martins, J. B. (2009). *A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky*. Comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Educação – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Rio de Janeiro.

Torga, M. (1973). *Diário XI*. Edições do autor: Coimbra.

Tosta, S. (2011). Antropologia e educação: Interfaces em construção e as culturas na escola. *Revista Inter-Legere*, 9, 234-250.

UNESCO. <http://www.unesco.org>, 2000.

Valadão, F. (2011). Enhancing the relevance of the curriculum by studying the social environment. In D. P. L. Ciolan, I. N. I. Rusenescu (orgs). *Enhancing Curriculum Relevanc* (pp. 268 – 280). Bucaresti: Editure Universitara.

Williams, R. (1969). *Cultura e sociedade: 1780-1959*. São Paulo, Nacional.