

Diferenciação, Integração e Relevância Curricular em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: que desafios?

Relatório de Estágio

Mariana Medeiros Botelho

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



Diferenciação, Integração e Relevância Curricular em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: que desafios?

Relatório de Estágio

Mariana Medeiros Botelho

Orientador

Doutor Francisco José Rodrigues de Sousa

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Agradecimentos

Ao chegar ao fim deste percurso, não posso deixar de manifestar o meu profundo agradecimento às pessoas que me acompanharam e ajudaram.

Aos meus pais, pela disponibilidade e apoio incondicional.

Ao professor Francisco Sousa, pela atenção, disponibilidade, reforço positivo e paciência.

Aos meus irmãos, pelo incentivo ao longo da caminhada.

Às amigas e colegas de todas as horas, por todo o apoio e partilha de experiências.

Às crianças e aos professores que colaboraram nesta investigação.

Resumo

O presente estudo visa compreender o reconhecimento da relevância atribuída ao currículo pelos alunos, no pressuposto de que este reconhecimento ocorre quando se convoca as experiências, realidades e vivências das crianças nas estratégias de ensino. Assim, procura-se combater a resistência de alguns alunos face à escola e ao currículo, ao promover aprendizagens mais relevantes e significativas. Dentro deste contexto, as práticas de diferenciação e integração curricular assumem particular relevância na adequação de processos de ensino, edificados a partir dos diferentes pontos de partida dos alunos, e oferecendo a possibilidade de as crianças participarem ativamente na construção dos seus conhecimentos.

Para o efeito, recorreu-se a uma investigação de natureza qualitativa, mobilizando técnicas de recolha de dados, designadamente observação direta, análise documental e entrevistas a crianças. Através da observação direta e da análise documental, procurou-se identificar se as educadoras/ professoras rentabilizavam os dados biográficos e as experiências das crianças/ alunos para a implementação de práticas com intencionalidade pedagógica.

Neste sentido, importou perceber se os alunos, no final do estágio, consideravam o currículo relevante e se reconheciam a relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar, tendo em conta as atividades dinamizadas ao longo dos estágios. A maioria das crianças fez esse reconhecimento, dando exemplos concretos de aprendizagens que consideraram importante realizar, embora responda que rentabiliza estas aprendizagens para o contexto escolar. As referências à vida extraescolar foram feitas em maior número pelas crianças do 1.º Ciclo de ambas as escolas onde decorreram os estágios. As crianças em idade pré-escolar que situaram as aprendizagens na sua vida fora da escola pertencem maioritariamente a uma escola na qual se desenvolve um projeto de inovação pedagógica.

Palavras-chave: relevância curricular, diferenciação curricular, integração curricular, escola inclusiva, experiências de aprendizagem.

Abstract

This study intends to understand the recognition of the relevance assigned to the curriculum by the students, under the assumption that this recognition occurs when the children's life experiences and realities are called upon in the teaching and learning strategies. This way, it seeks to combat the resistance of some students to the school and the curriculum, by promoting more relevant and meaningful learning. In this context, the practice of curricular differentiation and integration assume particular relevance in the adequacy of teaching and learning procedures, based on the different starting points of the students, and offering the possibility for children to participate actively in the construction of their knowledge.

For this purpose, a qualitative research was used, mobilizing data collection techniques, including direct observation, document analysis and interviews with children. Through direct observation and document analysis, we tried to identify whether the educators/teachers took advantage of the biographical data and the experiences of children/students to implement practice with pedagogical intentionality.

In this sense, it was important to understand if the students, at the end of the internship, considered the curriculum relevant and recognized the relationship between school work and extracurricular life, taking into account the activities developed during the internships. Most of the children recognized the curriculum as relevant, giving concrete examples of learning that they considered important, although they answered that they make this learning profitable for the school context. The references to out-of-school life were mostly made by the primary school children in both schools where the internships took place. The pre-school children who located the learning in their life outside school belong mostly to a school where a pedagogical innovation project is developed.

Keywords: Curriculum relevance, curriculum differentiation, curriculum integration, inclusive school, learning experiences

Índice

| | |
|--|----|
| Agradecimentos | 3 |
| Resumo | 4 |
| Abstract | 5 |
| Lista de quadros | 8 |
| Índice de figuras | 9 |
| Introdução | 10 |
| <i>Capítulo I — Promover o reconhecimento da relevância do currículo junto dos alunos</i> | 12 |
| 1. A criança e o currículo: Continuidades e descontinuidades | 12 |
| 2. Relevância do currículo - diferentes dimensões | 15 |
| 3. O reconhecimento da relevância do currículo - diferentes possibilidades | 18 |
| 3.1. Relevância e diferenciação curricular | 21 |
| 3.2. Relevância e integração curricular | 24 |
| <i>Capítulo II — Enquadramento metodológico</i> | 27 |
| 1. Objetivos do estudo | 27 |
| 2. Opções metodológicas | 28 |
| 2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 30 |
| <i>Capítulo III — Construir a aprendizagem a partir da experiência — recolha, análise e mobilização de dados</i> | 34 |
| 1. Análise e discussão de dados recolhidos por observação direta e em documentos .. | 34 |
| 1.1. Em Educação Pré-Escolar | 35 |
| 1.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico | 41 |
| 2. Análise e discussão dos dados recolhidos por entrevista | 44 |
| 2.1. Análise das entrevistas às crianças de Educação Pré-Escolar | 45 |
| 2.2. Análise das entrevistas aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 49 |
| <i>Capítulo IV — O projeto de intervenção pedagógica</i> | 53 |
| 1. Educação Pré-Escolar | 55 |
| 1.1. Caracterização do meio e da instituição | 55 |
| 1.2. Caracterização da sala e das rotinas | 57 |
| 1.3. Caracterização do grupo de crianças | 63 |
| 1.4. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto pré-escolar | 66 |
| 2. Primeiro Ciclo | 74 |
| 2.1. Caracterização do meio e da instituição | 74 |
| 2.2. Caracterização da sala de aula | 76 |
| 2.3. Caracterização do grupo de alunos | 77 |

| | |
|--|-----|
| 2.4. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto do 1.º Ciclo | 79 |
| Considerações finais | 87 |
| Referências Bibliográficas | 90 |
| Legislação | 94 |
| Apêndices | 95 |
| Anexos | 108 |

Lista de quadros

Quadro 1 — Comportamentos observados em Educação Pré-Escolar

Quadro 2 — Dados biográficos das crianças em Educação Pré-Escolar

Quadro 3 — Comportamentos observados no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 4 — Dados biográficos dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 5 — Análise categorial das entrevistas da Educação Pré-Escolar

Quadro 6 — Análise categorial das entrevistas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Índice de figuras

- Figura 1** — Desenho feito pela criança C2 durante a entrevista
- Figura 2** — Desenho feito pela criança C3 durante a entrevista
- Figura 3** — Desenho feito pela criança C6 durante a entrevista
- Figura 4** — Desenho feito pela criança C8 durante a entrevista
- Figura 5** — Mapa da sala de atividades da Educação Pré-Escolar
- Figura 6** — Inventário da recicloteca
- Figura 7** — Projeto das abóboras
- Figura 8** — Experiência da flutuação
- Figura 9** — Elaboração do livro “O fundo do mar”
- Figura 10** — Estúdio de televisão
- Figura 11** — Vídeo sobre animais migratórios
- Figura 12** — Vídeo sobre espécies ameaçadas
- Figura 13** — Projeto do sistema solar
- Figura 14** — Representação das camadas do solo
- Figura 15** — *Peddy Paper*
- Figura 16** — Visita às instalações da escola
- Figura 17** — Agenda semanal de Educação Pré-Escolar

Introdução

Face ao não reconhecimento da relevância do currículo por parte de alguns alunos, julgo ser necessário refletir sobre a forma como se aborda o currículo, bem como compreender os desafios inerentes à diferenciação e integração curricular na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, no pressuposto de que estas podem contribuir para o reconhecimento da relevância do currículo.

Esse não reconhecimento pode ter a ver com uma falta de contextualização do currículo na experiência dos alunos em práticas educativas que não atendem aos interesses nem à heterogeneidade dos alunos que constituem as turmas. Neste sentido, estes podem sentir que o currículo é imposto, o que pode gerar sentimentos de insatisfação e desinteresse em relação às aprendizagens escolares.

De modo a contrariar este desfazamento, é crucial que se proceda à contextualização do currículo como forma de promover o reconhecimento da sua relevância pelos alunos. Para que isto aconteça, é fundamental que os processos de ensino “respeitem as singularidades cognitivas e culturais dos alunos” (Cosme & Trindade, 2012), de modo a que as crianças consigam estabelecer uma relação entre os saberes curriculares e as suas vivências diárias.

Partindo deste princípio, o presente relatório procura tratar de questões de diferenciação, integração e relevância curricular, no sentido de, por um lado, identificar e compreender os desafios inerentes à alegada falta de reconhecimento da relevância do currículo por parte dos alunos na sua vida escolar e extraescolar, e, por outro lado, procurar responder a estes mesmos desafios, apostando em práticas diferenciadas e integradoras.

Neste sentido, foram formulados alguns objetivos relacionados com o tema em causa:

1. Identificar manifestações de continuidade e descontinuidade entre a experiência das crianças/dos alunos e o currículo formal;
2. Identificar aspetos da experiência das crianças/alunos com potencial aproveitamento curricular, visando o reconhecimento da relevância do currículo;
3. Implementar práticas de diferenciação e integração curricular no contexto de estágio;
4. Relacionar os conceitos de diferenciação, integração e relevância curricular.

Este último objetivo será explorado através de revisão de literatura no Capítulo I, uma vez que se trata de um objetivo que será trabalhado num plano teórico. Os restantes objetivos serão tratados nos demais capítulos, com maior preponderância no Capítulo III.

De modo a responder aos objetivos propostos, procurou-se encontrar opções metodológicas adequadas à problemática. A investigação qualitativa é, na maior parte dos casos, a mais adequada ao estudo de práticas em situação de estágio, uma vez que este tipo de metodologia permite a recolha de dados num ambiente natural. “As questões a investigar [são] (...) formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

O presente relatório está organizado por quatro capítulos. No primeiro capítulo, onde se discute abordagens que permitem *promover o reconhecimento da relevância do currículo junto dos alunos*, pretende-se aprofundar as questões relativas ao currículo, no sentido de analisar a relevância do currículo e as suas dimensões, bem como as suas diferentes possibilidades.

O segundo capítulo diz respeito ao *enquadramento metodológico*. São relembrados os objetivos e explicitadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, atendendo aos objetivos que nortearam o estudo.

O terceiro capítulo, *construir a aprendizagem a partir da experiência — recolha, análise e mobilização de dados*, trata da sistematização e análise dos comportamentos observados e dos dados biográficos. São apresentadas situações que dão conta do aproveitamento (ou não) destes dados, e também a análise das entrevistas.

O quarto capítulo, *o projeto de intervenção pedagógica*, reporta-se à caracterização dos contextos de Estágio Pedagógico I (EP I) e Estágio Pedagógico II (EP II), bem como à apresentação de atividades implementadas no processo de ensino.

Capítulo I

Promover o reconhecimento da relevância do currículo junto dos alunos

1. A criança e o currículo: Continuidades e descontinuidades

As ideias que as crianças desenvolvem ao longo da sua vida constroem-se a partir das experiências que vivenciam. Uma experiência torna-se expressiva quando a criança é capaz de desenvolver recursos que a ajudam a relacionar aspetos desta experiência com uma nova, o que implica uma atitude reflexiva.

Neste sentido, novas experiências vão surgindo, e as crianças vão sentindo a necessidade de partilhar estas experiências com os seus pares, ou de reproduzi-las quando estão a brincar. “As coisas que [as] ocupam são o conjunto de interesses pessoais e sociais que surgem na sua vida” (Dewey, 1956/1902, p. 9). O que acontece muitas vezes é que estas experiências não são rentabilizadas no contexto de sala de aula, o que origina sentimentos de desinteresse por parte das crianças, devido à falta de continuidade dos conteúdos curriculares com as suas vivências.

É de salientar, contudo, que, segundo Dewey, se devem seleccionar as experiências à luz do “princípio de continuidade da experiência”, “que não implica (...) a valorização e o desenvolvimento de toda e qualquer experiência em que o aluno se envolva” (Sousa, 2010, p. 105). É imperativo saber escolher quais as experiências que se podem relacionar com os conteúdos curriculares, o que implica um entendimento muito claro dos mesmos, e agir de forma reflexiva em relação às estratégias utilizadas, à gestão do tempo, aos materiais e à avaliação.

Para garantir a continuidade da experiência, é fundamental entender que o processo de aprendizagem da criança se dá de forma holística, isto é, são convocadas várias dimensões – afetivas, intelectuais, culturais, físicas — que coexistem. Trata-se, portanto, de atender a estas dimensões e de desenvolver um ambiente educativo que propicie o desenvolvimento integral das mesmas.

Uma das formas mais espontâneas e enriquecedoras deste desenvolvimento ocorre quando a criança está a brincar. Quando observamos as brincadeiras sem interferir, podemos notar que as crianças reproduzem situações que conhecem ou que já vivenciaram, o que traduz o seu entendimento e interpretação das mesmas. Van Oers (2013) afirma que a participação do adulto na brincadeira não deve interferir com a dinâmica das crianças. De acordo com o mesmo autor, “cada atividade pode, em

princípio, ser formatada como brincadeira; quando as crianças estão envolvidas voluntariamente, seguem algumas regras e podem desfrutar da liberdade na forma como podem realizar a atividade” (p. 193).

Quando as crianças brincam, por vezes há regras estipuladas que têm a ver com a forma como interagem, como usam os objetos e como a própria brincadeira está estruturada. Van Oers distingue as regras do brincar ao “faz-de-conta” da seguinte forma: as regras sociais, que indicam como as crianças interagem umas com as outras, designadamente se partilham brinquedos ou como resolvem os conflitos; as regras técnicas, que implicam o uso de determinados objetos ou utensílios; as regras conceptuais, que têm uma base conceptual, como por exemplo “os animais”; as regras estratégicas, aquelas que indicam o rumo da atividade (2013, p. 192).

A observação das brincadeiras das crianças permite ainda o planeamento de propostas que, “partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 11). Estas propostas devem procurar uma integração das experiências dos alunos, ao mesmo tempo que ocorre a reconstrução das mesmas. “O enfoque nos interesses das crianças possibilita ao professor explorar ideias tanto em interações planeadas como espontâneas” (Hedges, Cullen e Jordan, 2011, p. 186). É fundamental dar espaço à criança para tomar iniciativa, desenvolver a sua criatividade e singularidade, pois o brincar potencia o desenvolvimento das relações interpessoais, a capacidade de resolver problemas e de explorar as suas áreas de interesse. Para que isto aconteça, “o educador deverá criar um ambiente de qualidade, o que obriga a uma organização do ambiente educativo feita de forma intencional” (Coelho e Tadeu, 2015, p. 100), que implica, por exemplo, disponibilizar diversos materiais e instrumentos para que as crianças os possam explorar e manipular.

Dentro deste contexto, importa realçar que o brincar pode transformar-se numa atividade estruturada, havendo relação com o trabalho curricular. Com efeito, alguns documentos que tiveram influência na elaboração das OCEPE, como documentos de política educativa, “ênfaticamente a importância do brincar na construção articulada do saber” (Sousa, 2018, p. 42), no pressuposto que a iniciativa do educador é fundamental na promoção de aprendizagens. “Quando as iniciativas das crianças em relação à aprendizagem são acompanhadas por adultos capazes de criar oportunidades de progressão, o brincar pode tornar-se uma poderosa ferramenta na consolidação das bases para a aprendizagem formal” (European Commission, citado por Sousa, 2018, p. 41). Neste sentido, percebe-se que brincar é uma atividade “rica e estimulante, que promove o

desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 11).

A par destas perspetivas, consideram-se os contributos de Coelho e Tadeu (2015) fundamentais para o reconhecimento da importância do brincar. As investigadoras perceberam que “a exploração livre dos diversos materiais” tinha efeitos muito benéficos nas crianças, sendo a atividade que “emanava maior felicidade, realização pessoal” e interesse por parte das crianças (p. 98). O facto é que, segundo as mesmas autoras,

a liberdade de escolha que era concedida às crianças permitia-lhes realizar atividades que fossem do seu interesse, e para que essas atividades tivessem um sentido mais acentuado, a educadora cooperante adotava a estratégia de comunicação ao grande grupo da escolha de cada um, o que fazia com que as crianças iniciassem a atividade já com alguma planificação, e com uma intenção de «trabalho». (2015, p. 99)

Enquanto as crianças representam o seu entendimento no contexto educativo através das brincadeiras, também o profissional de educação precisa de conhecimentos e competências para identificar e apoiar os interesses das crianças. Para que isto aconteça, é fundamental adotar uma abordagem integradora, na qual se apela à “mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que [a criança] compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si própria, enquanto indivíduo e cidadão” (Alonso & Sousa, 2013, p. 54).

Em relação às crianças que frequentam o 1.º ciclo, existem outros aspetos que podem servir de ponto de partida numa perspetiva de continuidade da experiência com o currículo, nomeadamente os comentários espontâneos, características e interesses dos próprios, profissão dos pais, envolvimento cultural da criança, entre outros aspetos, que têm sido considerados noutros trabalhos, como é o caso do projeto “Investigação para um Currículo Relevante” (ICR) (Sousa, Alonso e Roldão, 2013).

Esta investigação teve como principal objetivo averiguar a relevância atribuída ao currículo por alunos do ensino básico, uma vez que surgiu a preocupação com o desinteresse manifestado por determinados alunos em relação à escola e ao currículo. As conclusões do estudo apontaram para o não reconhecimento da relevância do currículo para a sua vida extraescolar, pois a maioria dos alunos alegou que o que aprendia na escola não tinha utilidade para a sua vida fora da escola.

O processo de ensino deve ser norteado pelo referido princípio — da continuidade da experiência —, de forma a promover uma formação pessoal e social integral. “A diversidade de metodologias e de práticas pedagógicas adotadas na escola deve ser indutora à aplicação em experiências reais de participação e de vivências de cidadania” (Monteiro et al., 2017, p. 10). Assim, são desenvolvidas competências que possibilitam a mobilização dos saberes curriculares numa participação ativa na sociedade por parte das crianças.

Deve-se instigar a uma atitude indagadora, para que as crianças sejam capazes de transpor o seu conhecimento escolar para o mundo que as rodeia, pois, assim, intervêm ativamente na sua sociedade, e nela participam de forma reflexiva, colaborativa e consciente. Assim se poderá contribuir para a formação de um cidadão capaz de “ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum”, bem como “ter sensibilidade e ser solidário para com os outros” (Martins et al., 2017, p. 17). Como se preconiza no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, os alunos devem “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10).

2. Relevância do currículo - diferentes dimensões

Refletir sobre a relevância do currículo implica considerar algumas questões, desde logo a necessidade de repensar o currículo, no sentido de questionar se os saberes curriculares contemplam as necessidades de uma sociedade diversa, no plano cultural e noutros planos.

Face ao desenvolvimento exponencial do conhecimento científico e tecnológico, outras questões afiguram-se como pertinentes, incluindo questões ligadas às novas formas de comunicação, tecnologia, a evolução da sociedade, e surge a necessidade de se reconfigurar as competências e conhecimentos que os alunos precisam de mobilizar, que “requerem alterações ao nível do currículo” (Sousa, 2018, p. 153). As crianças só reconhecem o currículo como relevante se as aprendizagens curriculares possibilitarem uma melhor compreensão do mundo que as rodeia. Com efeito, o autor ressalva que “o currículo tende a ser considerado relevante na medida em que é considerado significativo pelos estudantes, porque satisfaz os seus interesses, porque compreendem as suas aplicações da vida real, e porque é representativo da sua cultura” (Sousa, 2018, p. 162).

Roldão (2013) aborda a relevância do currículo como uma questão cognitiva, considerando que a aprendizagem ocorre “quando se adquire novo conhecimento e apenas quando este é significativamente incorporado nos dispositivos cognitivos de que o sujeito faz uso para agir, para compreender, para conhecer mais” (p. 20). Assim, identificou as “variáveis que condicionam a relevância da aprendizagem”. Estas variáveis compreendem o significado face ao percurso cognitivo individual, interesses prévios, utilidade social percebida, relação com os referentes culturais do sujeito e ainda a articulação entre as diferentes aprendizagens.

De entre as várias questões abordadas, é de salientar a aprendizagem significativa. Ela ocorre sempre que existe a mobilização de conceitos anteriormente assimilados com os novos. Deste modo, a apropriação dos conteúdos dá-se de forma duradoura, ou seja, a criança é capaz de convocar um determinado conhecimento ao fim de algum tempo, estabelecendo relações entre este e novos elementos, aprofundando-o. Esta importância da aprendizagem significativa é reconhecida em alguma legislação. Por exemplo, o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, que orienta o currículo para a educação básica nos Açores, realça:

A realização de aprendizagens significativas que possibilitam maior funcionalidade e possibilidades de interação com novas situações e conteúdos e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, domínio de técnicas de exposição e argumentação, capacidade de trabalho cooperativo e autonomia. (p. 33)

Também a dimensão afetiva, segundo Roldão, condiciona a relevância do currículo, na medida em que o novo conteúdo pode suscitar desafio ou surpresa para a criança, que se sente impelida a compreender melhor determinado assunto.

O reconhecimento da utilidade social das aprendizagens é também determinante. A criança reconhece a relevância do que se aprende na escola quando prevê a possibilidade de mobilizar as aprendizagens curriculares em situações do quotidiano, ou seja, compreende a necessidade de aprender e que utilidade estas aprendizagens têm na sua vida extraescolar.

Em relação aos referentes culturais de cada indivíduo, há duas questões que devem ser atendidas: por um lado, considerar estes referentes de forma a promover um ensino que integra os alunos com diferentes etnias, línguas, estatutos socioeconômicos; por outro lado, não descurar das aprendizagens que garantem uma integração e inclusão na sociedade.

Também o modo como as aprendizagens são organizadas e estruturadas constitui um fator determinante para o entendimento da relevância do currículo por parte dos alunos. Numa perspectiva de integração curricular, as várias áreas curriculares devem ser articuladas de modo a que os conhecimentos se relacionem e não sejam apresentados de forma estanque e estratificada. Para além disso, deve haver progressão ao nível dos conteúdos, de modo a que sejam introduzidos novos conteúdos de forma faseada, com crescente grau de complexidade.

Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks (2013) também se debruçaram sobre as dimensões da relevância curricular no contexto específico do ensino das ciências naturais, distinguindo três dimensões — individual, social e vocacional. A relevância do currículo — nessas três dimensões — pode ser reconhecida quer em relação ao presente quer em relação ao futuro. Esse reconhecimento pode ser impulsionado quer por motivações intrínsecas, quer por motivações extrínsecas.

A dimensão individual prevê conciliar as curiosidades e os interesses dos alunos, “dotando-os de competências necessárias para lidar com as questões do quotidiano atuais e no futuro, e contribuindo para o desenvolvimento de competências intelectuais” (Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks, 2013, p. 18). A satisfação da curiosidade e de interesses pessoais é um exemplo de manifestação de uma motivação intrínseca sentida pelo aluno no presente, que poderá estar associada ao reconhecimento da relevância do currículo.

A dimensão social pode manifestar-se no reconhecimento de que aquilo que o aluno aprende na escola contribui para que se integre na sociedade e contribuirá para que venha a ser reconhecido como um cidadão responsável.

A dimensão vocacional é determinante para que o aluno descubra o que quer fazer futuramente em termos profissionais, e reconheça o seu potencial contributo para o crescimento económico da sociedade. Para que esse reconhecimento aconteça, deve adquirir alguns conhecimentos sobre profissões e discutir diferentes possibilidades de carreira. Para Sousa (2018), um currículo com uma dimensão vocacional preponderante foca em dois aspetos: maximiza as oportunidades de os alunos encontrarem uma profissão

gratificante no futuro e possibilita aos alunos uma visão clara, no presente, da importância da procura de potenciais carreiras (p. 161).

Este modelo de análise da relevância curricular foi proposto no âmbito do ensino das ciências naturais (Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman & Eilks, 2013). Contudo, Sousa (2018) defende a generalização deste modelo à análise de todo o currículo.

3. O reconhecimento da relevância do currículo - diferentes possibilidades

O reconhecimento da relevância do currículo pelos alunos é, tal como já foi referido, um desafio na atualidade. A insatisfação e o descontentamento de muitos alunos levou a que fossem desenvolvidos estudos no sentido de compreender de que forma se pode fomentar o entendimento da importância das aprendizagens escolares nas suas vidas, pois entende-se que só assim se cria um ambiente onde existe predisposição para aprender.

Estes estudos evidenciam a necessidade de “privilegiar o recurso a atividades e experiências de aprendizagens próximas da realidade dos alunos, alargando, assim, as oportunidades de sucesso para todos”, como afirmam Morgado, Fernandes & Mouraz (2011, p. 157).

Estes autores referem-se a práticas de contextualização curricular, incluindo “formas de exploração das atividades experimentais” (p. 158), que potenciam o interesse e motivação dos alunos. Referem-se também à “utilização de materiais autênticos” (p. 159) para demonstrar determinadas características ou formas de aplicar estes materiais, estabelecendo, desta forma, uma ligação entre a teoria e a prática. Referem-se ainda à “realização de projetos de intervenção com recurso a conhecimentos disciplinares” (p. 159), ou seja, trabalhos por projeto que visam a articulação de várias áreas curriculares. Finalmente, consideram a “recuperação/exploração dos saberes tradicionais” (p. 159) como forma de contextualizar alguns conteúdos, recorrendo a conhecimentos que as crianças já tenham, bem como a “inclusão do local/cidade no desenvolvimento do currículo disciplinar” (p. 160).

A prática curricular numa perspetiva de projeto é uma possibilidade de resposta ao desafio do reconhecimento da relevância curricular. O trabalho por projeto é, segundo Castro & Ricardo (1994), “um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (p. 9), que surge a partir de questões que têm a ver com interesses ou inquietudes dos alunos. As atividades

propostas são desenvolvidas pelos alunos, numa “atividade resoluto, realizada com entusiasmo num ambiente social” (Kilpatrick, 1929, p. 4), o que pode despoletar uma maior capacidade crítica e reflexiva em relação às questões a tratar. Este método de trabalho prevê o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que implica o debate de ideias, a comunicação, a tomada de decisões e a gestão de conflitos. Para além disso, potencia a capacidade de resolução de problemas.

A importância de trabalho de projeto também é reconhecida na legislação. Por exemplo, no Decreto-Lei n.º 55/2018 que orienta o currículo dos ensinos básico e secundário a nível nacional, é salientado que se deve “apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas” (p. 2929).

De facto, numa abordagem de trabalho por projeto, existe a necessidade de mobilizar conhecimentos de várias áreas curriculares, reconhecer o meio envolvente como uma fonte fundamental de aprendizagem, promover a participação dos alunos, bem como o envolvimento dos professores. Alonso (2002) elaborou um modelo de integração que compreende estes aspetos, e defende que são fundamentais para aprendizagens mais significativas, “permitindo articular o conhecimento escolar com o conhecimento quotidiano” (Alonso, 2002, p. 74). O Projeto Curricular Integrado procura articular quatro dimensões — a integração de questões e problemas do/no meio, a integração das áreas curriculares, a integração dos alunos com as suas experiências e a integração dos professores e da escola através do trabalho colaborativo. Trata-se de um projeto de “natureza interativa, aberta e flexível, superando os modelos de planificação linear e instrumentalista” (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues e Mendes, 1994, p. 26).

Outros projetos surgiram no sentido de contribuir para que os alunos compreendessem o currículo como relevante. É o caso do projeto ICR, desenvolvido por Sousa e Silva (2009), entre outros investigadores, com o intuito de averiguar as causas do desinteresse por parte dos alunos em relação ao currículo, e, no sentido de contrariar esta tendência, explorar metodologias e práticas reflexivas no que respeita à seleção de conteúdos e propostas alternativas. Segundo as conclusões do estudo, os alunos inquiridos reconhecem a utilidade do currículo na sua vida extraescolar em relação ao futuro. As poucas evidências do reconhecimento da relevância no presente levam os investigadores a “colocar os alunos perante situações ocorridas ou suscetíveis de ocorrerem na sua experiência extraescolar, inserindo nessa experiência desafios que impliquem a

mobilização de conhecimentos adquiridos na escola” (p. 6). As informações sobre as atividades que os alunos e as suas famílias fazem fora da escola pode levar a um maior reconhecimento.

Outros exemplos de abordagens já tentadas para promover o reconhecimento da relevância do currículo são as apresentadas nos relatórios de estágio de Bem (2019) e Rocha (2017). Ambas as autoras procuraram pôr em prática estratégias de ensino que contribuíssem para que os alunos compreendessem a relevância do currículo.

Bem (2019) estudou o assunto em contexto de educação pré-escolar, no qual procurou, junto das crianças, desenvolver atividades planeadas em conjunto com a educadora cooperante, que partiram da observação do brincar e da análise de outras experiências das crianças. Em relação ao 1.º ciclo, as atividades que mais se destacaram prenderam-se com a criação de uma horta biológica, uma vez que os alunos contactavam com hortas no contexto familiar, e a construção de uma estante, devido à necessidade de organizar os livros. Os alunos foram entrevistados, tendo, numa fase inicial, revelado que a única relação que reconheciam entre saberes curriculares e a vida extraescolar era a realização dos trabalhos de casa. Contudo, os seus discursos foram mudando, até que reconheceram às aprendizagens escolares alguma importância para além do contexto escolar.

Rocha (2017) desenvolveu atividades também em contexto de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Foram realizadas atividades de produção escrita, atividades relacionadas com dinheiro, visitas ao estúdio da RTP Açores, a uma padaria, entre outras. As conclusões seguem a mesma linha das conclusões a que chegou Bem (2019), ou seja, os alunos, inicialmente, tendem a não reconhecer a importância das aprendizagens escolares nas suas vidas extraescolares, e, quando reconhecem, esse reconhecimento prende-se com a realização dos trabalhos de casa. Contudo, no final da intervenção os alunos do 1.º ciclo já eram capazes de referir a importância do que aprendem na escola em atividades fora da escola.

Na generalidade dos projetos já referidos, o currículo foi frequentemente adaptado às características de diferentes alunos, numa lógica de diferenciação curricular, e procurou-se integrar a experiência do aluno, o currículo formal e as diferentes áreas do conhecimento abrangidas por este último — integração curricular —, o que sugere que a diferenciação curricular e a integração curricular são potencialmente promotoras do reconhecimento da relevância do currículo.

3.1. Relevância e diferenciação curricular

Nas escolas, atualmente, confrontamo-nos com diferentes alunos que possuem características e necessidades distintas. Apesar da diversidade dos públicos escolares, o currículo tradicional não garante a equidade e é pouco sensível às diferenças, pois tende a desencorajar abordagens contextualizadas dos processos cognitivos dos alunos. De facto,

muitas das questões educativas do tempo presente centram-se, direta ou indiretamente, na diversidade dos alunos, tornada visível (...) a emergência da necessidade — e dificuldade — de adequar de forma satisfatória as respostas da escola, enquanto instituição curricular, e dos professores, enquanto profissionais do currículo, às funções socialmente esperadas da escola. (Roldão, 2003, p. 9)

As características dos alunos deverão influenciar as opções metodológicas do professor, e levá-lo a refletir acerca de práticas mais adequadas e fundamentadas. Segundo Lopes (2015), “torna-se necessário, portanto, que o professor conheça efetivamente os alunos que tem à sua frente, uma vez que o desenvolvimento do currículo deve acontecer em função deles” (p. 65). Neste sentido, é imperativo integrar os professores de forma ativa no desenvolvimento curricular. A liberdade dos professores na gestão curricular flexível deve encorajar a aproximação dos conteúdos curriculares com a experiência dos alunos. Leite (2003) considera que tem sido dada maior importância à gestão curricular, ao nível das escolas, o que possibilita “incorporar as realidades e as especificidades de cada situação” (p. 139). Estas especificidades dificilmente estão contempladas no currículo prescrito à escala nacional, pois este não comporta todas as particularidades dos alunos, como, por exemplo, as singularidades de cada região, com contextos culturais específicos e realidades socioeconómicas divergentes.

Então, de que forma podemos promover uma mudança? De facto, “em educação a mudança constrói-se com os atores educativos e fazendo deles parceiros ativos da construção dessa mudança” (Leite, 2003, p. 138), ou seja, não só os alunos e professores devem ser chamados a intervir, como também a comunidade educativa, para que desta forma haja uma efetiva reconstrução do currículo, assente nas singularidades do contexto local onde vai ser desenvolvido.

Só é possível promover a equidade quando os procedimentos metodológicos são configurados de modo a diferenciar os percursos para que os alunos atinjam os mesmos fins. Diferenciar consiste, em grande parte, em ajustar os métodos utilizados para potenciar as capacidades de todos os alunos, maximizar as suas competências e saberes, o que implica, na maioria das vezes, que o professor recorra a diferentes caminhos para que os alunos sejam capazes de dominar competências e saberes que precisam de mobilizar na sua vida pessoal e social.

A necessidade de diferenciar o currículo prende-se com a inevitabilidade da gestão da heterogeneidade e promoção de igualdade de sucesso para todos os alunos. Sousa (2008, p. 1) afirma que a diferenciação curricular consiste na “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”. A educação para todos desafia os profissionais de educação a “prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender” (Leite, 2003, p. 23). Estas práticas possibilitam que as nossas crianças e jovens sintam que há alternativas adequadas aos seus estilos de aprendizagem, e, por conseguinte, vislumbrem perspetivas mais amplas a nível pessoal e profissional.

Vários autores têm-se debruçado sobre as questões de diferenciação curricular, procurando mostrar que o desenvolvimento curricular “deve ser pensado como um conjunto de ações a diferentes níveis” (Lopes, 2015, p. 104). A diferenciação curricular pode ocorrer a nível macro, a nível meso e a nível micro. O primeiro está relacionado com o sistema educativo, que comporta as diferentes vias de ensino e os programas nacionais que constituem o currículo. O nível meso refere-se ao nível de gestão dos projetos curriculares locais, ou seja, contextualizados às escolas. Por último, o nível micro tem a ver com a flexibilidade curricular e consequentes modificações ao nível das metodologias de ensino, isto é, a ação na sala de aula.

No mesmo sentido, Roldão (2003) considera três níveis de operacionalização do conceito de diferenciação curricular. São eles o nível político, organizacional e pedagógico-curricular. O nível político refere-se à “diferenciação do sistema e das escolas”; o nível organizacional prende-se com a diferenciação “dos patamares de exigência dentro de um mesmo currículo escolar”. A “diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face a aprendizagens comuns” reporta-se ao nível pedagógico-curricular (Roldão, 2003, p. 22).

Embora exista uma distinção dos níveis de diferenciação — macro, meso e micro —, é de salientar que “a diferenciação ocorre em todos os níveis de decisão”, se os professores tiverem “um papel ativo na seleção de alguns conteúdos e gerirem criticamente o currículo comum” (Sousa, 2010, p. 21).

Neste sentido, “constrói-se a relevância (...) mediante a mediação informada do professor, sustentada no uso estratégico de percursos de ensino e aprendizagem diferenciados” (Roldão, 2013, p. 26). Assim, é fundamental ter em consideração as características pessoais dos alunos, as suas motivações, os seus estilos de aprendizagem, as suas experiências. Dewey (1956/1902) propõe que “abandonemos a ideia prejudicial de que existe uma lacuna (...) entre a experiência da criança e os vários assuntos que são tratados ao longo do percurso escolar” (p. 15). De facto, o desafio passa por compreender que os conhecimentos e as experiências que as crianças já adquiriram devem ser rentabilizados, para que se estabeleça uma relação entre o senso comum e o conhecimento científico. Desta forma, deve-se procurar interpretar o que a criança já sabe, de modo a descobrir “os passos que acontecem entre a experiência presente da criança e o amadurecimento da mesma” (Dewey, 1956/1902, p. 16).

Todavia, a forma como o currículo está estruturado tende a ser hierárquica e uniformizadora, pelo que raramente os alunos participam na sua construção, pois não se sentem parte integrante do mesmo. Por isso não opinam nem expõem as suas ideias, o que gera um entrave no processo de aprendizagem.

Como defende Lopes (2015), se os alunos forem co-construtores do currículo, têm a oportunidade de convocar os seus interesses, de mobilizar os seus conhecimentos prévios e experiências, e, desta forma, aumenta-se a probabilidade de ocorrerem aprendizagens significativas. Assim, considerar os alunos como participantes do desenvolvimento curricular aumenta as possibilidades de se tornarem alunos críticos, com capacidade de reflexão e problematização, e passam a ter um papel mais ativo no processo de aprendizagem, como defendem Bovill, Morss e Bulle:

A experiência de estar envolvido nas questões curriculares vai aumentar a consciência dos alunos sobre o processo de aprendizagem e como os diferentes elementos do currículo têm impacto na aprendizagem, por exemplo: calendarização, definir resultados da aprendizagem, monitorizar a avaliação, escolher livros didáticos. Através desse processo, o aluno tem maior controle sobre o seu processo de aprendizagem. (2009, p. 21)

Embora estes autores se refiram aos estudantes que frequentam o ensino superior, considero pertinente ampliar estes pressupostos aos outros níveis de ensino, onde as ideias e a visão do mundo dos alunos devem ser rentabilizadas no processo de planeamento curricular.

3.2. Relevância e integração curricular

Já aqui foi discutido que a participação dos alunos nos processos de construção do seu conhecimento favorece as aprendizagens. Ao incorporar as experiências, questões e preocupações das crianças na organização do currículo, estamos a encorajar a sua participação no processo democrático da resolução de problemas. “Devido ao facto da integração curricular estar ligada ao conceito mais amplo de educação democrática, a problemática da participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências deve tornar-se eventualmente um aspeto crucial da conceção do currículo” (Beane, 2003, p. 98).

A integração curricular visa potenciar a aprendizagem dos alunos através da exploração de uma temática significativa para eles, ou seja, “implica aplicar o seu conhecimento a questões e preocupações que tenham significado pessoal e social” (Beane, 1997, p. xi). Desta forma, os alunos têm a possibilidade de experienciar um processo de ensino-aprendizagem mais relevante, pois os conteúdos são apresentados numa perspetiva integradora e continuada, e vão ao encontro dos seus conhecimentos prévios e interesses. Existe uma colaboração entre professor e aluno, que, na maioria das vezes, possibilita uma intervenção mais proeminente por parte do aluno. Ele é um agente participativo na construção do seu conhecimento através do processo de investigação que a integração curricular oferece, tornando-se, desta forma, mais crítico e reflexivo, capaz de questionar e de tomar decisões mais fundamentadas. Estas competências coadunam-se com os pressupostos do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, uma vez que se pretende que o aluno seja um cidadão “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins et al, 2017, p. 15).

Segundo Beane, o conhecimento é posto em prática na medida em que mobiliza várias áreas curriculares, a fim de esclarecer ou resolver um problema ou questão inicial, alargando o entendimento dos alunos sobre o mundo e sobre si mesmos. Assim, a integração curricular preconiza uma organização e estruturação curricular que parte de

um tema, extraído das experiências dos alunos, dos seus interesses e motivações, e são convocadas diversas áreas do saber. Importa realçar que o tema a tratar não se circunscreve às áreas curriculares de forma compartimentada. “As fronteiras entre as áreas são dissolvidas e o conhecimento é reposicionado no contexto das perguntas e preocupações” (Beane, 1997, p. xi).

Seguindo esta linha de pensamento, a necessidade de adaptação do currículo aos diferentes contextos sociais e culturais levou a que Alonso propusesse um modelo de integração curricular, que designou por Projeto Curricular Integrado. É um “projeto contextualizado a cada situação, e, portanto, construído localmente” (Leite, 2003, p. 137). Esse projeto curricular afigura-se como um instrumento de reflexão sobre a intencionalidade da intervenção metodológica que considera “a natureza da função educativa e cultural que se realiza nas escolas” (Alonso, 1994, p. 10). Neste sentido, a inovação das práticas pedagógico-didáticas pressupõe considerar um conjunto de fundamentos sociológicos, epistemológicos, éticos e psicopedagógicos que respondam às necessidades da comunidade escolar.

O dinamismo das sociedades atuais exige dos alunos a capacidade para confrontar a mudança e lidar com a complexidade social. É na aprendizagem integradora que se perspetiva o aluno como um cidadão capaz de participar e colaborar na sociedade, promovendo uma melhoria através do exercício ativo de cidadania. “A dimensão integradora do projeto curricular, implica o envolvimento e a participação do aluno – como construtor crítico e meta-reflexivo do seu próprio conhecimento e da significatividade da globalidade do processo educativo – na negociação e na tomada de decisões sobre o currículo e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem” (Dinis, 2010, p. 26).

“O conhecimento que não é traduzível em usos e não é mobilizável em situações futuras e em contextos diferentes está condenado a um estatuto de esterilidade cognitiva” (Roldão, 2013, p. 19). Este é um princípio fundamental da ação educativa através da qual se procura garantir o reconhecimento da relevância, promovendo uma relação entre o conjunto de saberes curriculares e a realidade do aluno, ou seja, procurando que este seja capaz de transpor o conhecimento escolar para o quotidiano, fazendo uso do conhecimento que adquire no contexto escolar, para que, desta forma, pense sobre as questões do mundo que o rodeia.

Neste sentido, a integração curricular toma como ponto de partida situações ou temáticas que os alunos queiram clarificar, mobilizando os seus conhecimentos e

experiências para aprofundar este mesmo tema. Promove-se assim aquilo que Beane (1997) designa por integração das experiências, que é uma das quatro dimensões que este autor considera, sendo que as outras são a integração social, a integração do conhecimento e a integração curricular.

A integração das experiências reporta-se à importância que as percepções, valores e crenças assumem na construção das experiências. As aprendizagens que adquirimos a partir da reflexão das nossas experiências tornam-se fundamentais para desenvolver estratégias para lidar com situações e problemas no presente e no futuro. Trata-se de alinhar o conhecimento e as experiências curriculares com as experiências da vida dos alunos, de tal forma que sejam capazes de mobilizar conhecimento e competências em diferentes contextos.

Importa também considerar a integração social, no pressuposto de que o currículo deve favorecer o sucesso educativo de todos os alunos, seja qual for o seu estatuto social, em prol do “senso comum de valores”. Um currículo organizado de forma colaborativa entre alunos e professores favorece a dimensão democrática e a participação dos alunos, ao mesmo tempo que se realça a importância de organizar o currículo em função das questões pessoais e sociais.

A integração do conhecimento pressupõe uma abordagem orientada para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, ao invés de áreas curriculares compartimentadas. Os problemas e situações do dia-a-dia não surgem de forma fragmentada e estratificada, por isso é fundamental que as pessoas tenham a capacidade para mobilizar os conhecimentos mais apropriados em cada adversidade. Desta forma, a integração do conhecimento assume uma importância fulcral, uma vez que possibilita os indivíduos a lidarem e superarem problemas reais.

A integração curricular em geral pressupõe um relacionamento do currículo, do aluno e do professor, numa lógica de um processo de ensino contextualizado, ou seja, um diálogo entre a escola e o meio envolvente, no qual se prioriza temáticas com relevância pessoal e social.

Capítulo II

Enquadramento metodológico

Este capítulo explica as opções metodológicas assumidas neste trabalho.

Para concretizar o projeto de investigação proposto, que consiste em compreender o reconhecimento da relevância do currículo pelos alunos, importa recordar e operacionalizar os objetivos que nortearam o presente trabalho.

Posteriormente, são evidenciadas as opções metodológicas que foram privilegiadas ao longo do estudo para a recolha e tratamento dos dados.

1. Objetivos do estudo

A escolha de um tema normalmente está associada a preocupações ou ideias que podem resultar da literatura, de observações ou outros motivos. “A etapa inicial do processo da investigação consiste em encontrar um domínio de investigação que interesse ou preocupe o investigador e se revista de importância para a disciplina” (Fortin, 1996, p. 39).

Assim, possibilitar a aproximação a uma educação mais inclusiva, onde todos os alunos têm acesso, de forma diferenciada, a um “conjunto comum, consistente e utilizável de aprendizagens (...) necessárias a todos para a integração na sociedade como indivíduos autónomos” (Roldão, 2013, p. 27) passa por dar uma “resposta efetiva a todas as necessidades de harmonização entre o currículo formal e as características concretas de cada estudante” (Sousa, 2010, p. 10). Mediante a diversidade do público escolar, é fundamental procurar que o currículo seja articulado com as experiências e saberes dos alunos, tendo em conta os diferentes pontos de partida de cada um.

Neste sentido, com o intuito de promover o reconhecimento da relevância do currículo pelos alunos, através da implementação de práticas de integração e de diferenciação curricular, recorda-se que foram delineados os seguintes objetivos:

1. Identificar manifestações de continuidade e descontinuidade entre a experiência das crianças/ alunos e o currículo formal;
2. Identificar aspetos da experiência das crianças/ alunos com potencial aproveitamento curricular, visando o reconhecimento da relevância do currículo;

3. Implementar práticas de diferenciação e integração curricular no contexto de estágio;
4. Relacionar os conceitos de diferenciação, integração e relevância curricular.

Os três primeiros objetivos foram formulados com o intuito de investigar as potencialidades das experiências e vivências das crianças com potencial aproveitamento curricular, e posteriormente avançar com atividades no contexto do EP I e do EP II. O último objetivo foi trabalhado através de revisão de literatura no Capítulo I, dada a sua natureza investigativa.

Assim, para atingir o primeiro objetivo, foi feita uma recolha de dados, a partir de observação e entrevistas. Registaram-se situações nas quais a educadora cooperante e a professora cooperante fizeram ou não o aproveitamento de aspetos das experiências das crianças com potencial curricular.

Em relação ao segundo objetivo, foi feita uma recolha de dados, que é apresentada no capítulo *construir a aprendizagem a partir da experiência do aluno — recolha, análise e mobilização de dados*, para identificar eventuais comportamentos, comentários ou interesses observados junto dos alunos, com potencial aproveitamento para implementar atividades mais significativas.

O terceiro objetivo foi atingido através das atividades implementadas em EP I e EP II, e relatadas no capítulo *o projeto de intervenção pedagógica*.

O quarto objetivo, que relaciona os três conceitos que balizaram o meu estudo, foi fundamental para sustentar a prática em ambos os contextos de estágio.

2. Opções metodológicas

Revisitados os objetivos para a investigação, importa debruçarmo-nos sobre a metodologia.

A investigação qualitativa é a mais adequada para este estudo, pois, através dela, o investigador procura, quase sempre de forma natural, envolver-se no contexto que está a investigar, de forma a recolher e interpretar os dados necessários. O contexto de estágio favorece esse envolvimento, uma vez que o estágio em si já exige bastante participação nas dinâmicas da organização educativa em que decorre.

De acordo com Fortin, “o objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever, mais do que avaliar”. Deste modo, o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se

apresentam, sem procurar controlá-los” (1996, p. 22), atendendo aos pormenores que, embora pareçam triviais, podem conter informações significativas para o estudo em causa. Também Erickson (1986) refere que o trabalho de campo implica ser minucioso e reflexivo ao descrever os acontecimentos, procurando identificar os significados que os eventos têm para aqueles que participam neles e para aqueles que os presenciam.

“Os investigadores qualitativos em educação estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51), ou seja, estão continuamente a dialogar com os participantes, considerando as suas experiências, que são fundamentais no processo investigativo.

Atendendo à natureza descritiva da investigação qualitativa, os dados recolhidos incluem “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). A recolha dos dados foi feita no contexto do estágio, tendo em conta os objetivos suprarreferidos. Optou-se por fazer a recolha de documentos que depois foram submetidos a uma análise documental, observação direta e entrevista semiestruturada, conforme será apresentado pormenorizadamente na próxima secção, que trata dos instrumentos de recolha de dados. Os guiões de entrevista encontram-se nos Apêndices I e II. Foram realizadas entrevistas às crianças em idade pré-escolar e aos alunos do 1.º ciclo de ambas as instituições, de modo a perceber se, no final do estágio, após a implementação das atividades, as crianças/ os alunos reconhecem a relevância atribuída ao currículo. Para além disso, será interessante verificar se há diferenças entre as duas escolas — uma com práticas alegadamente mais inovadoras e outra com práticas mais tradicionais —, quanto ao reconhecimento da relevância do currículo pelos alunos.

Os dados recolhidos por entrevista e por consulta de documentos foram submetidos a uma análise de conteúdo. “A análise de conteúdo, técnica (ou melhor, conjunto de técnicas) de investigação (...) representa um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional” (Esteves, 2004, p. 106).

Os procedimentos éticos adotados neste projeto de investigação garantem a identificação da investigadora e da instituição a que pertence, a clarificação dos objetivos junto dos participantes, a confidencialidade das informações recolhidas, o pedido de consentimento informado junto dos participantes (Apêndice III), incluindo os profissionais de ensino envolvidos, os alunos e os seus encarregados de educação. Os

termos de consentimento informado expõem as informações relevantes sobre a investigação, e foram assinados pelos participantes que aceitarem colaborar no estudo.

2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Com as referidas técnicas de recolha de dados, procurou-se identificar aspetos da experiência da criança/ do aluno com potencial curricular.

Para atingir o primeiro objetivo — *Identificar manifestações de continuidade e descontinuidade entre as experiências das crianças/ alunos e o currículo formal* —, recorri essencialmente à observação direta, com o intuito de perceber até que ponto a educadora e professora cooperante faziam ou não o aproveitamento de eventuais comentários, conversas informais ou comportamentos das crianças, em prol da dinamização de atividades mais intencionais e, conseqüentemente, aprendizagens mais profundas. Tratou-se, portanto, de investigar se havia relação entre as experiências e contributos das crianças/ alunos e os conteúdos curriculares, ou seja, se era aplicado o “princípio da continuidade da experiência” (Dewey, 1956/1902).

“A observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 164), registando os fenómenos ou situações no momento em que estas ocorrem. Importa realçar que, na observação direta, “a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador” leva a um registo de dados “relativamente espontâneos”, havendo uma maior “autenticidade relativa dos acontecimentos” (p. 199). A perceção aprofundada acerca do modo como os eventos ocorrem na sala de aula foi pertinente para a consecução dos objetivos da investigação, pois os dados recolhidos contribuíram para a concretização de outros objetivos — o segundo e o terceiro.

Deste modo, a observação direta teve também como propósito identificar brincadeiras, conversas informais ou comentários espontâneos que as crianças/ os alunos desenvolviam em contextos formais ou informais com potencial aproveitamento curricular. Afigurou-se como uma técnica fundamental para a recolha de dados, uma vez que possibilitou a obtenção de dados descritivos e de acontecimentos num determinado momento. Saramago (2001) realça que a escola é um “lugar privilegiado para observação do grupo de crianças, já que se constitui como um importante contexto de interação para este grupo” (p. 10). Para além disso, existem comportamentos que exprimem de forma

não verbal algumas informações. “Na observação direta, o investigador imediatamente ouve e vê o que se está a passar” (Thomas, 2003, p. 60), o que permite a obtenção de informações inesperadas ou comportamentos espontâneos.

A par destas perspetivas, Estrela (1994) afirma que a observação no processo investigativo contribui para uma prática pedagógica mais fundamentada e consciente. “O professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação” (p. 26). Seguindo esta linha de pensamento, as observações foram cruciais para a seleção de atividades com intencionalidade pedagógica.

Relativamente ao segundo objetivo — *Identificar aspetos da experiência das crianças/ alunos com potencial aproveitamento curricular, visando o reconhecimento da relevância do currículo* —, para além da observação direta, procedi também à análise documental. Ao recolher os dados biográficos dos alunos, nomeadamente as profissões dos pais, o local de residência, atividades extracurriculares, entre outros, procurei aproveitar pistas de exploração que serviram de ponto de partida para a planificação de atividades potencialmente mais significativas.

Com a análise documental pretende-se a recolha de informações de carácter pessoal, “úteis no desenvolvimento e compreensão do ambiente ou grupo estudado” (Marshall & Rossman, 1999, p. 116), incluindo, por exemplo, no caso particular do presente projeto, as profissões dos pais, a fim de se estabelecer uma ligação entre estes dados e os conteúdos a abordar. Recolhi todas as informações passíveis de serem utilizadas, como defende Cellard (2012), ao afirmar que, aquando da análise documental, o investigador deve, “com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (p. 298). A análise dos referidos documentos possibilitou a compatibilização das informações recolhidas com os conteúdos curriculares a abordar, levando a um conhecimento mais aprofundado da realidade em que se inserem os alunos e, conseqüentemente, a tomada de decisões curriculares mais adequadas às suas características.

Para concretizar o terceiro objetivo — *Implementar práticas de diferenciação e integração curricular no contexto de estágio* —, foram mobilizadas informações recolhidas aquando da observação direta e da análise de documentos. Para além destes instrumentos, também recorri à entrevista semiestruturada, pois “a conjugação de métodos de investigação permite ajuizar da coerência ou incoerência dos resultados e validar os dados obtidos pela entrevista” (Amado & Ferreira, 2013, p. 212). O ideal teria sido fazer

duas rondas de entrevistas, para perceber se os alunos, na segunda ronda, já manifestavam um maior reconhecimento da relevância do currículo. Contudo, o panorama da pandemia Covid-19 impossibilitou a realização de duas rondas de entrevistas. Embora as entrevistas tenham sido realizadas no final dos estágios, serviram para conhecer melhor as crianças/ os alunos, e compreender melhor as suas reações às práticas aplicadas, isto é, quais as suas perceções sobre o seu próprio processo de aprendizagem. As entrevistas foram semiestruturadas, uma vez que, neste tipo de entrevista,

as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. (Amado & Ferreira, 2013, p. 208)

Desta forma, o entrevistado tem a possibilidade de exprimir as suas ideias acerca do assunto a tratar, e ficamos a conhecer as suas conceções sobre este mesmo assunto.

Foram entrevistadas crianças em idade pré-escolar e alunos do 1.º ciclo. A necessidade de proporcionar um ambiente sugestivo e seguro para as crianças mais novas é suportada por investigadores, que afirmam que “quanto mais nova a criança, maior a necessidade de preparar o espaço, para que a criança se possa expressar livremente, com o mínimo de ansiedade e interrupções” (Brooker, 2001, p. 166). Seguindo esta linha de pensamento, as entrevistas foram realizadas nas escolas, nas salas de atividades, sendo este um lugar familiar para as crianças. Noutras investigações (Clark, 2004) também se concluiu que as crianças atribuem significado aos espaços de acordo com as rotinas que aí se realizam. Desta forma, aumenta-se a probabilidade de os entrevistados partilharem as suas ideias e conceções de forma mais espontânea. Nalgumas situações foi pertinente deixar algumas crianças entrar na sala, pois notei quem estava a ser entrevistado se sentia mais à vontade com a presença dos seus pares. Assim, para cada aluno houve uma “entrevista-conversa”, expressão da autoria de Saramago (2000, p. 14), que implica “um trabalho prévio e cuidado de preparação por parte do investigador”.

Outra estratégia adotada foi disponibilizar papel e pontas de feltro para que as crianças pudessem representar, através do desenho, algumas questões colocadas, por exemplo, projetos que tenham desenvolvido. Os desenhos e pinturas das crianças feitos no momento das entrevistas são vistos como “uma forma eficaz e respeitosa de iniciar a discussão” (Ross, 1996; Morrow and Richards, 1996, citado por Brooker, 2001). Mais adiante, na secção que diz respeito à *análise e discussão dos dados recolhidos por*

entrevista, compreender-se-á melhor de que forma os desenhos corporizaram as ideias das crianças.

Tal como já foi referido, as entrevistas foram realizadas no contexto do estágio. No EP I as entrevistas envolveram seis crianças do jardim de infância e três crianças do 1.º ciclo. Simetricamente, foram realizadas entrevistas no EP II a seis crianças do 1.º ciclo e a três crianças da educação pré-escolar. A ideia é, sobretudo, averiguar se, no final do estágio, as crianças/os alunos já eram capazes de reconhecer o currículo como relevante, atendendo às atividades dinamizadas. Para além disso, será curioso perceber, considerando que os estágios decorreram em instituições com metodologias pedagógicas diferentes, se há uma maior ligação do currículo à experiência das crianças/dos alunos na instituição onde se desenvolvem práticas pedagógicas consideradas inovadoras.

Para se compreender se a metodologia pedagógica sugere um processo de aprendizagem mais significativo, as entrevistas foram sujeitas à análise de conteúdo. “A matéria-prima para a análise de conteúdo pode ser qualquer forma de comunicação, normalmente material escrito” (Marshall & Rossman, 1999, p. 117). Trata-se de delimitar o material a ser analisado, procurando assegurar procedimentos de validade, fidedignidade e objetividade no tratamento de dados. Assim, procedi à construção do sistema de categorias de forma mais pormenorizada na secção que se debruça sobre a análise dos dados recolhidos.

Por fim, para a consecução do quarto objetivo — *Relacionar os conceitos de diferenciação, relevância e integração curricular* —, foi feito um estudo relativamente aprofundado desses mesmos conceitos através da revisão de literatura na área.

Capítulo III

Construir a aprendizagem a partir da experiência — recolha, análise e mobilização de dados

Irei apresentar os dados recolhidos, quer por observação direta, quer por consulta de documentos (secção 1), e também dados recolhidos por entrevista (secção 2). Essa análise é feita em função do potencial aproveitamento destes dados para a intervenção educativa, como se notará no Capítulo III, mas também no Capítulo IV.

1. Análise e discussão de dados recolhidos por observação direta e em documentos

Em função da necessidade em compreender o reconhecimento (ou não) da relevância atribuída ao currículo pelos alunos, procedeu-se à sistematização de alguns dados recolhidos, relativos aos factos biográficos, comportamentos observados e conversas informais. A recolha destes dados foi feita pela estagiária no início do estágio, havendo um levantamento sistemático das partilhas das crianças ao longo dos semestres.

A recolha destas informações foi feita em duas instituições distintas, que adotam diferentes metodologias pedagógicas. Numa desenvolve-se um projeto de inovação pedagógica, e na outra predomina um ensino tradicional. A caracterização dessas práticas, mais inovadoras e mais tradicionais, será feita mais adiante, no Capítulo IV — O projeto de intervenção pedagógica.

Será interessante comparar os dois contextos de estágio quanto à maior ou menor mobilização, na prática educativa, dos referidos dados.

Neste sentido, foram elaborados dois quadros para cada estágio pedagógico. No primeiro quadro foram registados os comentários espontâneos, conversas informais e os comportamentos das crianças/ dos alunos, observados ao longo dos estágios.

O outro quadro agrupa os dados biográficos recolhidos, como as atividades extraescolares, as personagens e celebridades (de filmes, banda desenhada e afins), as profissões dos pais, formas de deslocação para a escola e o local de residência.

No contexto de estágio, estes dados serviram para estabelecer alguma relação entre a experiência dos alunos e os conteúdos curriculares a abordar. A partir destas informações, foi possível explorar o potencial das mesmas na promoção de aprendizagens mais significativas. Por isso os Quadros 1, 2, 3 e 4 incluem não só o registo dos comportamentos observados em si (primeira coluna), mas também referências ao seu

potencial de aprendizagem tendo em conta o currículo oficial (segunda coluna dos quadros), e ainda referências a formas concretas de aproveitamento pedagógico da informação recolhida (terceira coluna).

1.1. Em Educação Pré-Escolar

Os comportamentos descritos no Quadro 1 decorreram no recreio e na sala de aula — a maioria na hora do acolhimento. Essa hora é um momento onde se privilegiam as partilhas das crianças. De entre as referidas situações, algumas foram rentabilizadas por mim para o desenvolvimento de projetos envolvendo os animais, o projeto das abóboras, a experiência da flutuação, o inventário da recicloteca e o estúdio de televisão. Devido à falta de tempo, foi também apresentada uma possível forma de aproveitar a observação relacionada com a escolha recorrente da área da casinha.

Quadro 1 – Comportamentos observados em educação Pré-Escolar

| Aspetos da experiência do aluno com potencial curricular | | |
|---|---|---|
| Comportamentos observados | Potencial de aprendizagem | Aproveitamento pedagógico: potencial e real |
| Durante o recreio, algumas crianças estavam a imitar os animais e suas formas de deslocação, questionando “como faz o golfinho?”. Posteriormente, uma criança afirmou “o golfinho vive no mar, por isso nada assim”, estabelecendo, desta forma, uma relação entre a forma de deslocação e o seu habitat. | <ul style="list-style-type: none"> • Área de Expressão e Comunicação/ domínio da Educação Física/ Ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento (Deslocamentos e equilíbrios) / Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pés juntos, rastejar e rolar. • Área de Expressão e Comunicação/ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/ domínio da Abordagem à Escrita/ Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto/ Identificar funções no uso da escrita. • Área de Expressão e Comunicação/ domínio da Matemática/ Geometria e Medida/ Geometria/ Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação. | O aproveitamento pedagógico foi feito por mim e pela colega de estágio. Com base nos comportamentos observados, foram exploradas várias atividades no âmbito desta temática, como a história “o cuquedo”, o jogo da barra do lenço envolvendo as deslocações dos animais, e também a atividade de “observa e fala”, que está inserida num dos oito grandes temas da matemática em educação pré-escolar segundo o método de Singapura (propriedades e critérios). ¹ |

¹ O meu par pedagógico deu continuidade ao trabalho por projeto. Foram desenvolvidas atividades nas áreas de Expressão e Comunicação/ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Conhecimento do Mundo através da pesquisa e posterior registo das principais características dos animais. O trabalho foi apresentado ao restante grupo na hora das Comunicações.

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo/ Abordagem às ciências/ Conhecimento do mundo físico e natural/ Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos. | |
| <p>Havia algumas abóboras na sala, na área das Experiências. Uma criança aproximou-se e perguntou “por que a abóbora tem um pó branco?”. Noutro momento, na hora do acolhimento, outra criança afirmou “aquelas abóboras estão ali há tanto tempo”.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo/ Abordagem às Ciências/ Conhecimento do mundo físico e natural/ Procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural • Área de Expressão e Comunicação/ domínio da Matemática/ Geometria e Medida/ Medida/ Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los. | <p>Aproveitei este comentário para desenvolver um trabalho por projeto. Quando a criança foi questionada sobre o que queria fazer com as abóboras, respondeu que “queria pesá-las para ver o seu tamanho”. De entre as atividades desenvolvidas houve a escrita da receita do doce de abóbora e a sua confeção, a observação das abóboras na quinta, bem como a medição e pesagem das abóboras, com o intuito de ordená-las e compará-las e de acordo com o seu tamanho.</p> |
| <p>O “Mostrar, Contar e Escrever” é um momento do acolhimento que se destina à partilha das novidades. Uma criança trouxe de casa uma noz partida e mostrou-a aos colegas. Quando questionada sobre o que queria fazer com a noz, respondeu que queria ver se fazia “de barco”, “se flutua”.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Área de Expressão e Comunicação/ domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/ Abordagem à Escrita/ Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto/ Utilizar a leitura e escrita com diferentes funcionalidades nas atividades. • Área do Conhecimento do Mundo/ Introdução à metodologia científica/ Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas. | <p>Como outras crianças também manifestaram interesse nessa proposta, aproveitei para realizar uma experiência. As crianças sugeriram outros objetos que poderiam ser usados para ver se flutuam ou afundam. Deste modo, foi desenvolvida a experiência da flutuação, na qual as crianças contribuíram com hipóteses e possíveis explicações para os fenómenos.</p> |
| <p>Uma criança, na hora do “Mostrar, Contar e Escrever” mostrou materiais recicláveis. Quando questionada sobre o que queria fazer com os materiais, respondeu que “[eram] para a recicloteca”.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Área de Expressão e Comunicação, concretamente/ domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/ Linguagem oral/ Comunicação oral/ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação • Área de Formação Pessoal e Social/ Convivência democrática e cidadania/ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. | <p>Aproveitei este momento para propor a elaboração do inventário da recicloteca. A criança ofereceu-se para organizar os materiais naquela área. Foi feito o registo de todos os materiais da referida área, as utilidades dos objetos e o que se podia aprender com eles, para apresentar às restantes crianças.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Algumas crianças escolhem de forma recorrente a área do “faz de conta” e brincam às cabeleireiras e aos cozinheiros, entre outras brincadeiras.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do mundo/ Conhecimento do mundo social/ Identificar a atividade associada a algumas profissões • Área de Expressão e Comunicação/ domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita/ Abordagem à Escrita/ Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto/ Utilizar a leitura e escrita com diferentes funcionalidades nas atividades. • Área de Expressão e Comunicação/ domínio da Educação Artística/ Música/ Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros • Área de Expressão e Comunicação/ domínio da Educação Artística/ Jogo Dramático/Teatro/ Inventar e representar personagens e situações, diversificando as formas de concretização. | <p>Não houve aproveitamento pedagógico em relação a esta observação por falta de tempo. Esta área é sistematicamente escolhida por um grupo de crianças pequenas (com 3 ou 4 anos) e maioritariamente meninas. As brincadeiras desenvolvidas na área da casinha, como por exemplo brincar às cabeleireiras, cozinhar, tratar do bebé, podem ser aproveitadas para explorar as profissões.²</p> |
| <p>Na hora do acolhimento, duas crianças (irmãs) partilharam que tinham estado a brincar às televisões no fim-se-semana. Outras crianças também manifestaram interesse nessa brincadeira.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Área de Expressão e Comunicação/ domínio da Educação Artística/ Jogo Dramático/Teatro/ Inventar e representar personagens e situações, diversificando as formas de concretização. • Área de Expressão e Comunicação/ Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/ domínio da Linguagem Oral/ Comunicação oral/ Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação | <p>A partir deste comentário, aproveitei para organizar um estúdio televisivo onde as crianças puderam apresentar os seus trabalhos, como se tivessem a apresentar um programa. Foram usados fantoches para personificar os apresentadores.</p> |

A partir da observação destes comportamentos, foram planificadas algumas atividades que estão descritas com mais detalhe no Capítulo IV – *O Projeto de intervenção pedagógica*.

Em relação aos dados biográficos descritos no Quadro 2, houve um aproveitamento por parte da educadora aquando da campanha SOS Cagarro. Uma vez que os pais de uma criança são divulgadores de ciência, foram convidados a falar com as

² Uma forma de rentabilizar os dados biográficos das crianças seria convidar alguns pais para falarem sobre o que fazem na sua profissão. Na impossibilidade de haver encontros presenciais, podia ser por vídeo chamada. Posteriormente, seria feita uma dramatização na qual as crianças desempenhavam as funções da profissão que pretendem exercer no futuro, e depois seria apresentada uma música alusiva às profissões. Por fim, faziam o registo da música, com recurso a algumas imagens, estabelecendo a relação entre a escrita e a mensagem oral.

crianças sobre a importância de salvar os cagarros. Falaram sobre as medidas a adotar se encontrarem um cagarro, e mostraram esta ave, exemplificando como se deve pegar corretamente.

As restantes atividades apresentadas dão pistas da potencialidade das atividades apresentadas, tendo em conta os dados biográficos.

Quadro 2 – Dados biográficos das crianças em educação Pré-Escolar

| Aspetos da experiência do aluno com potencial curricular | | | |
|---|---------------------|---|---|
| Dados biográficos | | Potencial de aprendizagem | Aproveitamento pedagógico: potencial e real |
| Atividades extraescolares | Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> Área de Expressão e Comunicação/ domínio da Educação Física/ Ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento (Deslocamentos e equilíbrios) / Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pés juntos, rastejar e rolar. | <p>Estas informações não foram aproveitadas. Contudo, a agenda semanal, sendo um instrumento de trabalho que estipula as atividades a serem desenvolvidas ao longo da semana, prevê uma tarde dedicada a atividades do domínio da educação física. Neste sentido, as crianças que frequentam estas ofertas extraescolares poderiam ajudar a dinamizar as aulas, ao prestar apoio aos colegas nas ações motoras básicas, como saltar, rolar, rastejar.</p> |
| | Judo | | |
| Personagens e celebridades preferidas | Minnie | <ul style="list-style-type: none"> Área de Expressão e Comunicação/ Domínio da Matemática/ Geometria e Medida/ Medida/ Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los. Área de Expressão e Comunicação/ domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita/ Abordagem à Escrita/ Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto/ Utilizar a leitura e escrita com diferentes funcionalidades nas atividades. | <p>Aproveitei o interesse das crianças pela personagem “Carros” e decidi propor uma atividade que se baseou na comparação e ordenação de objetos. Numa primeira fase, as crianças comparavam diferentes carros (brinquedos) utilizando as mãos para sentir qual o mais pesado, e depois, com recurso a uma balança de dois pratos, as crianças comprovavam o que anteciparam. Posteriormente registaram as suas conclusões.</p> |
| | Princesas | | |
| | Doutora Brinquedos | | |
| | Três porquinhos | | |
| | Lady bug | | |
| | Mickey | | |
| | Carros | | |
| | Frozen | | |
| | LOL | | |
| | Barbie | | |
| Heidi | | | |
| Profissões dos pais | Operador de máquina | <ul style="list-style-type: none"> Área do Conhecimento do Mundo/ Abordagem às ciências/ mundo físico e natural/ Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. | <p>A educadora aproveitou o facto de os pais de uma criança trabalharem no Expolab — Centro de Ciência Viva, como divulgadores de ciência, para irem à escola a propósito da campanha “SOS Cagarro”. Neste sentido, os pais</p> |
| | Diretora financeira | | |
| | Empresário agrícola | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | Assistente administrativa Projetista Socorrista Biólogo Divulgadora de ciência Professor Educadora Responsável logística Gestora de segurança alimentar Arquiteto Vendedor Designer Enfermeira Fotógrafo Carpinteiro Psicólogo do desporto Editora de vídeo Engenheiro civil Prof. Educação física Mecânico Contabilista Comissário de bordo Eletricista | <ul style="list-style-type: none"> Área de Expressão e Comunicação/ subdomínio das artes visuais/ Reconhecer elementos da comunicação visual. | <p>levaram um cigarro, para as crianças poderem ver as características do mesmo, e para ouvirem a explicação da importância desta campanha. Foi explicado o motivo pelo qual os cigarros juvenis muitas vezes se encontram junto às estradas, clarificando que confundem as luzes artificiais com as naturais, ficando, desta forma, encadeados, correndo o risco de serem atropelados ou ficarem desorientados.</p> <p>Outra atividade aproveitada pela educadora não foi propriamente desenvolvida com as crianças, mas envolveu-as, e teve o contributo dos pais na escola. Tratou-se da gravação de um vídeo, publicado numa plataforma digital, dando a conhecer, desta forma, a escola e as suas práticas educativas através de uma visita virtual à escola durante a pandemia de Covid-19. A editora de vídeo passou pelas várias salas da escola e gravou, em tempo real, algumas atividades que estavam a ser desenvolvidas.</p> <p>Dentro da mesma área, poderia ter sido feito o aproveitamento de outra profissão — fotógrafo. A apreciação de eventuais fotografias trazidas pelo pai para a sala de atividades podia instigar as crianças a desenvolver fruição pela arte, para além de expressarem a sua opinião e leitura crítica.</p> |
| Formas de deslocação para a escola | <ul style="list-style-type: none"> Transporte próprio (de carro) | <ul style="list-style-type: none"> Área do Conhecimento do Mundo/ Abordagem às ciências/ conhecimento do mundo social/ Conhecer elementos centrais da sua comunidade | <p>Não houve aproveitamento desta questão, mas, considerando que algumas crianças fazem um percurso mais longo, durando cerca de 15 a 20 minutos, têm a possibilidade de observar monumentos que tenham a ver com questões ligadas ao conhecimento do mundo social, como igrejas ou outros edifícios que encontrem pelo caminho.</p> |
| Local de residê | Ribeira Grande | <ul style="list-style-type: none"> Área do Conhecimento do Mundo/ Abordagem às ciências/ | <p>Não foi observado qualquer aproveitamento relativamente a estes</p> |

| | | | |
|--|---------------|--|--|
| | Ponta Delgada | conhecimento do mundo físico e natural/ Procurar explicações para fenómenos que observa no meio natural. | dados. Uma forma de o fazer seria, por exemplo, explorar o tema “sistema solar”. Uma vez que alguns alunos estiveram recentemente envolvidos num projeto desenvolvido com a cooperante, a apresentação do OASA (Observatório Astronómico de Santana) seria uma mais-valia, sendo este um espaço de divulgação científica na área da astronomia, situado na Ribeira Grande. |
|--|---------------|--|--|

Com a recolha dos dados biográficos procurou-se reunir aspetos comuns entre o currículo e a experiência dos alunos, e, conseqüentemente, uma maior capacidade de intervenção. Num cenário em que fosse a única responsável pelas atividades educativas em causa, poderia ter havido uma maior mobilização destes dados. Ainda assim, consegui fazer alguma mobilização, relacionando a experiência dos alunos com o currículo formal.

1.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os exemplos apresentados no Quadro 3 são alguns dos comentários feitos pelos alunos em contexto de sala de aula. Uma vez que observei que os alunos tinham a necessidade de partilhar experiências, procurei aspetos comuns entre os conteúdos a abordar e as experiências dos alunos, partindo dos exemplos concretos das suas vivências. Na área de estudo do meio propicia-se melhor esta articulação, pois há mais oportunidades para os alunos partilharem as suas experiências e compatibilizá-las com os conteúdos curriculares.

Quadro 3 – Comportamentos observados no 1.º Ciclo do Ensino Básico

| Aspetos da experiência do aluno com potencial curricular | | |
|---|---|---|
| Comportamentos observados | Potencial de aprendizagem | Aproveitamento pedagógico: potencial e real |
| Ao longo das observações notei que os alunos sentiam a necessidade de partilhar acontecimentos ou situações na segunda-feira que tinham decorrido durante o fim de semana, como, por exemplo: “fui a casa da minha avó”, “fui comer um gelado ao quiosque com a minha mãe”, “estive a brincar na casa da minha tia com os meus primos”. | <ul style="list-style-type: none"> Português/ Gramática/ Classes de palavras/ determinantes possessivos | Aproveitei algumas frases ditas pelos alunos para introduzir o assunto “determinantes possessivos”. De entre os exemplos partilhados pelas crianças, aproveitei para destacar os determinantes como “minha”, “meus”, entre outros. A partir destes exemplos, foram realizados exercícios sobre o assunto. |
| No decorrer de uma aula de estudo do meio, dois alunos comentaram que tinham visitado o OASA, na tentativa de observar os astros à noite. | <ul style="list-style-type: none"> Estudo do Meio/ À descoberta do ambiente natural/ Os astros | Aproveitei as partilhas dos alunos para introduzir o tema dos astros, uma vez que se tratava de um conteúdo já planificado pela cooperante para lecionar. Foram apresentados vídeos sobre “sistema solar”, os alunos recriaram o sistema solar com materiais reciclados e fizeram exercícios de consolidação do manual. |
| No decorrer de uma conversa informal no contexto de sala de aula, na qual os alunos estavam a partilhar experiências de viagens, alguns alunos comentaram que tinha feito “whale watching”. | <ul style="list-style-type: none"> Estudo do Meio/ À descoberta das inter-relações entre a sociedade e a natureza/ O turismo no meio local | Dada a necessidade de abordar este tema, aproveitei as partilhas dos alunos para introduzir o tema. Após o diálogo em grupo, os alunos resolveram exercícios do manual e do livro de fichas sobre o tema. |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Numa aula de estudo do meio, quando questionados sobre a criação de animais em casa, a maioria dos alunos referiu exemplos de animais nas suas casas ou quintas como galinhas, porcos, vacas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Meio/ À descoberta das inter-relações entre a natureza e sociedade/ A criação de gado no meio local | <p>Uma vez que estava previsto lecionar este tema, decidi introduzi-lo começando precisamente pelas experiências dos alunos. Partilharam informações sobre os animais que têm em casa e a sua utilidade para consumo próprio ou industrial.</p> |
|--|---|---|

Após a recolha dos dados biográficos, procurei aspetos comuns com os conteúdos curriculares. No Quadro 4, podemos constatar que as atividades extraescolares e as personagens preferidas foram os factos menos convocados na prática. As profissões dos pais foram as fontes de dados mais preponderantes para a apresentação dos conteúdos.

Quadro 4 – Dados biográficos dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

| Aspetos da experiência do aluno com potencial curricular | | |
|---|---|--|
| Dados biográficos | Potencial de aprendizagem | Aproveitamento pedagógico: potencial e real |
| Atividades extraescolares <ul style="list-style-type: none"> Natação Futebol Volley Dança Piano Motocross Ballet | <ul style="list-style-type: none"> • Educação Física/ Jogos/ Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos. | <p>As aulas de educação física são lecionadas por um professor desta área, pelo que apenas restam 45 minutos por semana para o professor titular. Este foi um dos motivos pelos quais os alunos não partilharam as suas experiências extraescolares. Uma forma de o fazer seria, por exemplo, integrar os alunos na dinamização de atividades que incidissem nas referidas modalidades — por exemplo, futebol, volley, dança. O aluno que joga futebol iria ajudar o professor a prestar auxílio a este grupo, os alunos que frequentam as aulas de volley fariam o mesmo, e ainda uma aula de dança, na mesma lógica.</p> |
| Personagens e celebridades preferidas <ul style="list-style-type: none"> Ronaldo Mickey LadyBug Spiderman Minnie LeBront Cinderela Harry Potter Teen Titans Go! | <ul style="list-style-type: none"> • Expressão plástica/ Descoberta e organização progressiva de volumes/ Construções • Matemática/ Resolução de problemas • Português/ Leitura e escrita/ Produção de texto | <p>Estas informações não foram aproveitadas devido à falta de tempo. Alguns exemplos de atividades poderiam ser de expressão plástica. Os alunos poderiam mobilizar várias técnicas e materiais para recriar a sua personagem preferida. Na área da matemática, os enunciados dos problemas matemáticos poderiam ser adaptados, descrevendo situações problemáticas envolvendo as personagens. Ao nível do português, os alunos poderiam escrever uma carta ao seu herói favorito, atendendo à ortografia e pontuação.</p> |

| | | | |
|---|--------------------------|---|---|
| Profissões dos pais | Cabeleireira | <ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Meio/ À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade/ A agricultura no meio local/ O turismo no meio local/ As construções do meio local/ A criação de gado no meio local | <p>Houve o aproveitamento de alguns destes dados, como, por exemplo, os pais pintores e construtores em relação ao tema das construções. Após um breve diálogo sobre construções que os alunos tinham observado, fomos ver evidências de construções na própria escola, uma vez que foi alvo de uma obra de ampliação.</p> <p>Também a criação de gado e a atividade agropecuária foram temas que se relacionaram com algumas profissões, como funcionário de uma cooperativa na área dos laticínios e lavrador. Os alunos visualizaram um vídeo que mostrava o processo de ordenha e foram discutidas questões inerentes ao lucro desta atividade para a região.</p> <p>Relativamente à matéria do turismo local, foi feito um testemunho de um aluno que já visitou o local de trabalho dos pais (uma agência de viagens). Outra aluna já tinha assistido ao procedimento de aluguer de carro numa <i>rent-a-car</i> com turistas, uma vez que a tia trabalha nesta área. Ambos os alunos deram exemplos de infraestruturas turísticas da região. Após um diálogo em grande grupo, procedeu-se à resolução de exercícios do manual.</p> |
| | Professora de matemática | | |
| | Pintor | | |
| | Jardineiro | | |
| | Construtor | | |
| | Funcionário da Unileite | | |
| | Educadora | | |
| | Treinador de volley | | |
| | Lavrador | | |
| | Mecânico | | |
| | Militar | | |
| | Médica | | |
| | Cozinheira | | |
| Funcionário de agência de viagens | | | |
| Formas de deslocação para a escola | A pé | <ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Meio/ À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade/ As construções do meio local | <p>Aproveitei as formas de deslocação para a escola para perguntar aos alunos se tinham observado construções ou edifícios no percurso a caminho da escola. Alguns alunos deram exemplos concretos de edifícios que estavam a ser intervencionados.</p> |
| | De carro | | |
| Local de residência | Vila Franca do Campo | <ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Meio/ À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade/ O turismo no meio local | <p>Sabendo que uma aluna reside em Vila Franca do Campo, aproveitei para mencionar o Ilhéu de Vila Franca. Sendo um ponto de referência do turismo, foi abordado como sendo uma zona de atração turística para a região, aquando da exploração do turismo no meio local.</p> |
| | Lagoa | | |
| | Ponta Delgada | | |

Face aos quadros dos comportamentos observados, podemos depreender que há uma disparidade em termos de informações recolhidas ao nível dos comportamentos observados em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo. Foi feito um levantamento de comportamentos observados mais robusto nas crianças em idade pré-escolar, o que pode estar relacionado com o facto de as crianças do 1.º Ciclo, de uma forma geral, terem menos oportunidades para partilhar as suas experiências e vivências. Para além disso, observei que em EP II não havia muito tempo destinado ao desenvolvimento de conversas informais na sala de aula. Neste sentido, devido à falta de partilha de acontecimentos e experiências, foram mobilizadas mais informações sobre os dados biográficos dos alunos

(essencialmente as profissões dos pais) no 1.º Ciclo, pois eram as informações que mais se aproximavam dos conteúdos curriculares a abordar.

Relativamente às crianças em idade pré-escolar, os seus comentários foram rentabilizados para o desenvolvimento de atividades com intencionalidade pedagógica, uma vez que a metodologia pedagógica adotada naquela escola privilegia as partilhas das crianças. Para além disso, os trabalhos por projeto têm grande preponderância no projeto de inovação pedagógica desenvolvido na escola na qual decorreu o EP I, onde as partilhas das crianças são o mote para o desenvolvimento de atividades. O facto de não haver muito aproveitamento dos dados biográficos pode ter a ver com a grande afluência de projetos. Como havia sempre trabalhos pendentes, ou trabalhos que exigiam algum tempo para serem concretizados, houve a necessidade de seleccionar aqueles que eram mais relevantes e significativos para as crianças.

2. Análise e discussão dos dados recolhidos por entrevista

Uma das primeiras etapas concretizadas após a recolha dos dados qualitativos foi transcrever as entrevistas realizadas com as crianças/ alunos, para posteriormente se realizar uma leitura flutuante dos dados. Para Bardin (2004, p. 126), a leitura flutuante consiste em “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Neste sentido, procurou-se compreender as perceções das crianças acerca da relevância das suas aprendizagens escolares no contexto extraescolar.

Os materiais de análise foram submetidos a um sistema de categorias que se encontra na íntegra no Apêndice IV. “A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107), que visa a rigorosa e objetiva apresentação dos elementos recolhidos.

Para a elaboração do sistema de categorias, é imperativo ter em conta as regras fundamentais pelas quais o investigador se deve reger, entre as quais a exclusão mútua, a homogeneidade, a exaustividade, a pertinência, a produtividade, segundo Esteves (2006).

A exclusão mútua significa que o conteúdo de uma categoria não se sobrepõe com o conteúdo de outra categoria. “O conteúdo definido para uma cada uma delas não se sobrepõe (...) ao conteúdo definido para nenhuma das restantes” (Esteves, 2006, p. 122).

A homogeneidade consiste em respeitar o tema para o segmento escolhido, havendo coerência dos critérios de categorização, ou seja, “uma coerência de critérios que torne a categorização legível como um todo” (Esteves, 2006, p. 122).

A exaustividade visa formular categorias para todos os dados do material, de modo a codificar todas as unidades de registo.

A pertinência procura garantir a relação entre as categorias formuladas e os objetivos do estudo. “Cada categoria tem sentido face ao quadro teórico de partida” (Esteves, 2006, p. 122).

A produtividade, de acordo com Bardin citado por Esteves (2006, p. 122), traduz-se num sistema de categorias que “fornece resultados férteis”, que conduzem a “novas hipóteses”.

As categorias que emergiram do material analisado foram formuladas procurando relação com os objetivos de investigação. São elas “Relevância atribuída pelas crianças ao currículo” e “Perceção da criança sobre o trabalho realizado”, como se apresenta na secção a seguir.

No sistema de categorias que se encontra completo em anexo, os recortes das unidades de registo estão destacados com duas cores. Os excertos a azul escuro dizem respeito às respostas das crianças/ dos alunos que frequentam a escola com práticas pedagógicas consideradas inovadoras, e a cor-de-rosa estão realçadas as respostas das crianças/ dos alunos que frequentam a escola com uma metodologia mais tradicional.

2.1. Análise das entrevistas às crianças de Educação Pré-Escolar

As entrevistas foram realizadas no final do estágio, com o intuito de compreender se as práticas implementadas estabelecem continuidade entre as experiências das crianças/dos alunos e o currículo formal.

Iremos perceber se esta continuidade ocorreu, atendendo aos discursos das crianças, isto é, se reconhecem a relação entre currículo formal e a vida extraescolar.

Desta forma, foram formuladas duas categorias que se relacionam com os objetivos do estudo, a saber: relevância atribuída pelas crianças ao currículo e perceção da criança sobre o trabalho realizado.

I. Relevância atribuída pelas crianças ao currículo

Nesta categoria, podemos compreender em que medida as crianças em idade pré-escolar consideram as aprendizagens escolares relevantes (ou não). Foram elaboradas duas subcategorias para situar as respostas das crianças, de acordo com a relevância atribuída: importante e irrelevante.

A maioria das crianças entrevistadas julga que o que aprende na escola é importante, e algumas apresentam exemplos concretos de aprendizagens que consideraram relevantes: “O planeta Terra faz bem a nós porque traz a terra, a areia e traz as flores” (C2), “O planeta Terra traz o oxigénio” (C2), “Os trabalhos dos números, os trabalhos das letras” (C7), “O dá cá mais cinco é umas regras... para a gente cumprir regras” (C3). Outras crianças fazem afirmações mais generalizadas, dizendo que: “A escola é para crescer” (C9), “Eu aprendo coisas novas” (C3), “Consigno fazer uma coisa tão lindinha” (C6). Uma criança (C4) acenou de forma afirmativa, o que significa que considera que o que aprende na escola é importante, mas não justificou e não deu exemplos concretos.

Duas das crianças inquiridas não atribuem relevância às aprendizagens escolares, tendo em conta as suas respostas: “Não sei” (C5) e “Ah sei lá” (C8). Estas respostas foram dadas por crianças que frequentam a escola com práticas inovadoras e a escola com práticas tradicionais, respetivamente.

Algumas crianças fizeram desenhos durante a entrevista, dois dos quais são aqui reproduzidos, podendo os restantes ser consultados no Anexo II, representado as suas ideias. A criança C2, quando respondeu que “o planeta Terra traz a terra, a areia, as flores, o oxigénio”, estava a desenhar o interior do planeta (Figura 1). Neste desenho podemos observar camadas do interior do planeta, que sugere a aprendizagem da criança em relação a este tema.

Figura 1 — Desenho da criança C2 durante a entrevista

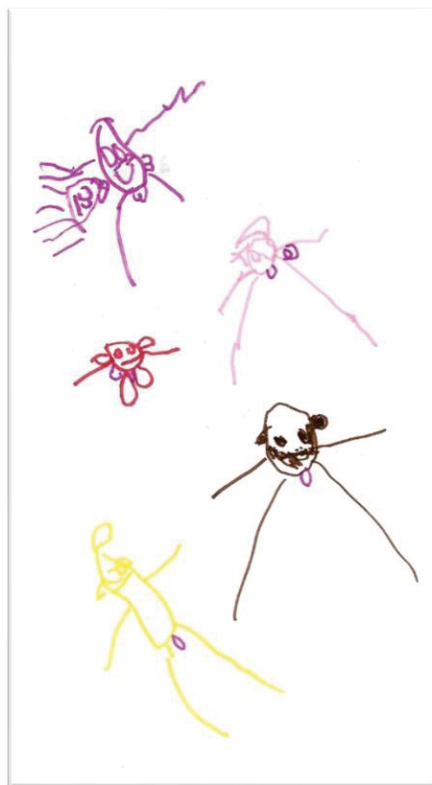


Também a criança C3 fez um desenho. As educadoras implementaram uma estratégia para as crianças cumprirem algumas regras. Quando as educadoras querem chamar a atenção para estas regras, dizem “dá cá mais cinco” e mostram a mão, porque são cinco regras. Neste sentido, a criança desenhou o contorno da sua mão e deu exemplos de regras que considera importantes, como “escutar” e “arrumar os brinquedos” (Figura 2).

A criança C6 quis desenhar o que aprendeu — as letras (Figura 3). Considerou esta aprendizagem importante, quer pela fruição da escrita, quer pela ajuda que presta aos colegas através da escrita. Estes desenhos enriqueceram estes dados, reforçando a evidência que certas aprendizagens foram realizadas e consideradas relevantes pelos alunos.

A criança C8 parece não reconhecer a importância das aprendizagens escolares e reforça a ideia de que onde quer estar é com a sua família, desenhando não uma situação escolar, mas sim a sua família (Figura 4).

Figura 4 — Desenho feito pela criança C8 durante a entrevista



II. Percepção da criança sobre o trabalho realizado

A segunda categoria remete-nos para a forma como as crianças perspetivam os trabalhos desenvolvidos. De acordo com as respostas dadas, foram articuladas duas subcategorias — reconhecimento da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar e o não reconhecimento da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar.

Em relação à primeira subcategoria, foram ainda equacionadas três subcategorias nível 2, a fim de situar as aprendizagens nas três dimensões da relevância curricular — dimensão individual, dimensão social e dimensão vocacional —, de acordo com o modelo de análise apresentado por Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman e Eilks (2013).

A dimensão individual tem a ver com as aprendizagens do interesse pessoal das crianças, como se pode aferir pelas respostas “Porque eu gosto de desenhar” (C5), “É porque eu gosto muito das letras” (C6). Também pode haver satisfação de curiosidades “Posso ir para Mercúrio num foguetão, mas eu não vou” (C2), e prazer pelo processo de aprendizagem: “Gosto muito de aprender coisas novas... para eu ter felicidade” (C1) e “Porque eu gosto [de aprender]” (C4). Outra criança afirma “Quando eu crescer não quero ser burro” (C9), o que significa que está a perspetivar a forma como as aprendizagens vão condicionar a sua vida no futuro. Uma criança em particular, ao afirmar que aprendeu “qual é a direção que nós começamos a escrever”, partilhou que rentabiliza essa aprendizagem para escrever mensagens em painéis “em casa, no jardim” com as seguintes mensagens: “Temos de ajudar o nosso planeta” e “Que horas vamos salvar o planeta?” (C1). Assim, podemos constatar que esta aprendizagem é aplicada no presente, e que a criança tem a intenção de agir de forma responsável na sua vida quotidiana.

Na dimensão social, é possível situar aprendizagens que estão relacionadas com o exercício da cidadania, como agir de forma responsável e consciente. Uma criança relacionou o que aprendeu numa atividade sobre a poluição com o impacto ambiental que a ação humana pode ter no meio ambiente, alegando que “Não se pode pôr muito lixo no mar... fazemos mal ao sistema ambiental do mar” (C1). Algumas crianças também mencionaram que as aprendizagens escolares servem para auxiliar outras pessoas: “Para os amigos... é tão giro fazer letras para ensinar os outros meninos a fazer” (C6) ou para agradar outras pessoas “Fazer felizes os meus pais” (C1), “Queria que a mamã pendurasse no quarto dela [desenhos]” (C5), “Para a professora” (C6).

A dimensão vocacional pode contribuir para a familiarização das crianças com o mundo das profissões, e para que sejam dados alguns passos numa aproximação a

escolhas vocacionais futuras. Neste sentido, a criança que referiu a escrita como sendo uma aprendizagem relevante respondeu que quer ser bailarina, e que a escrita a pode ajudar, uma vez que “A bailarina faz tantas letras” (C6). Um menino da mesma escola respondeu que queria ser cozinheiro: “Posso fazer dinheiro e cozinhar, fazer comidas boas... e eu quero comprar uma casa e eu tenho que ter um trabalho para ganhar dinheiro” (C9). Este é um exemplo de uma criança que está a perspetivar aspetos futuros inerentes à profissão, como comprar uma casa e ter dinheiro. Ainda na dimensão vocacional, a criança C2 referiu que queria ser cavaleira, e que “fazer um cavalo de madeira” na escola pode ajudá-la. “Nós pegamos num pau, fazemos um desenho de um cavalinho, na cara, para ver os dois olhos”.

Na subcategoria que diz respeito ao não reconhecimento da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar, três crianças mostraram que não reconhecem a relação, ao responder “Já não sei” (C5), “Gosto muito de ficar na escola... lá fora eu não gosto” (C7) e “Eu... não sei” (C8). Destas crianças, uma frequenta a escola onde se desenvolvem práticas alegadamente inovadoras e duas frequentam a escola onde se implementam práticas mais tradicionais.

Deste modo, é de salientar que a maioria das crianças reconhece a relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar, embora tenha dificuldade em apresentar exemplos concretos. Muitas das afirmações dão conta da satisfação intelectual das aprendizagens, quando as crianças alegam sentir gosto pelo processo de aprendizagem.

As dimensões social e vocacional foram as dimensões em relação às quais os alunos menos se manifestaram, referindo que as aprendizagens escolares não contribuem para a sua vida profissional no futuro. Apenas três alunos deram exemplos de aprendizagens que se situaram na dimensão vocacional, sendo que os restantes seis negaram explicitamente a relevância do currículo para a sua vida profissional.

Na dimensão social, as respostas sugerem uma tendência em realizar os trabalhos escolares para agradar outras pessoas, como os pais e os professores.

2.2. Análise das entrevistas aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

À semelhança do que foi referido na secção anterior, também no 1.º ciclo as entrevistas foram realizadas na fase final do estágio. De igual modo, será feita a análise dos dados recolhidos, procurando compreender a relevância atribuída ao currículo na perspetiva dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

I. Relevância atribuída pelas crianças ao currículo

Na mesma lógica da análise das entrevistas às crianças em idade pré-escolar, foram igualmente elaboradas duas subcategorias para situar as respostas dos alunos, de acordo com a relevância atribuída: importante e irrelevante.

Em relação a esta categoria, ao contrário do que aconteceu com as crianças em idade pré-escolar, todos os alunos inquiridos deram exemplos de aprendizagens realizadas na escola que consideram importantes, ou seja, todos os alunos entrevistados atribuem relevância ao currículo.

Alguns exemplos de conteúdos que os alunos consideram importantes são: “Os algoritmos, as plantas, os animais” (A1); “As formas de relevo... a gente conhece mais os rios, as montanhas” (A2); “Aprendemos palavras novas, a fazer contas, os veículos de deslocação” (A3); “Como é que as plantas são feitas, os constituintes delas” (A6); “O dinheiro... e falar inglês também” (A8); “O sistema respiratório” (A9). Estes são alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos.

Podemos considerar que os alunos de ambas as escolas atribuem relevância às aprendizagens curriculares, pois nenhuma resposta se situou na subcategoria “irrelevante”.

II. Perceção da criança sobre o trabalho realizado

Foram articuladas duas subcategorias — reconhecimento da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar e o não reconhecimento da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar. Seguindo a mesma organização, em relação à primeira subcategoria, foram ainda equacionadas três subcategorias nível 2, a fim de situar as aprendizagens nas três dimensões da relevância curricular — dimensão individual, dimensão social e dimensão vocacional —, de acordo com o modelo de análise apresentado por Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman e Eilks (2013).

Em relação à dimensão individual, podemos notar que alguns perspetivam situações futuras, de forma não específica: “No futuro para saber mais coisas, ser inteligente” (A5); “Quando for adulta, se não tiver aprendido nada, vou ser uma miserável” (A8); “Quando formos adultos sabermos coisas de cor” (A1). Também podemos identificar competências para lidar com questões da vida pessoal no futuro. Cinco alunos referem-se particularmente a situações que implicam saber gerir dinheiro: “Se eu não souber fazer

contas, não vou saber quanto dinheiro vou ter que gastar ao todo a fazer compras” (A4); “Quando eu for ao Hiper, para saber qual é o preço que tá lá” (A5); “Para fazer contas com dinheiro, para dar dinheiro certo” (A3); “Tem duas marcas de manteiga, uma mais barata que a outra, e então eu tenho que saber qual é a mais barata pra comprar” (A6); “[No futuro] já sou adulta que quer comprar uma mala, se eu não souber ver o dinheiro o caixa diz dê esse dinheiro e ele fica com mais dinheiro e eu fico sem dinheiro” (A8). Além disso, há respostas que denotam agir de forma responsável e solidária. Vejamos o seguinte excerto: “Imagina que eu vejo um animal que tá em risco de extinção, eu posso ajudar para não ficar em extinção”. A aluna avança com uma proposta: “Se for um pássaro, eu posso tentar apanhá-lo e pôr no ninho” (A7). “Não fumar, não andar em sítios poluídos” (A9) é outra resposta que sugere a consciência dos comportamentos prejudiciais para a saúde do aluno.

Também houve situações em que os alunos manifestaram reconhecimento da relevância das aprendizagens apenas para um contexto intraescolar, sendo que algumas respostas apontam para a importância do bom desempenho escolar — “Quando há testes estudo muito português” (A2); “Tenho de saber fazer pro teste” (A5). Uma aluna, quando questionada “O que aprendes na escola é importante para o teu dia-a-dia fora da escola?”, respondeu que estuda em casa ou na casa da avó, fazendo “algoritmos e também as tabuadas para estudar melhor” (A2).

Na subcategoria da dimensão social, podemos identificar respostas que aludem à intervenção na sociedade de forma reflexiva, contribuindo para o bem-estar comum: “Dizer às pessoas que não se abandona os animais, fazer uma campanha e isso tudo” (A1); “Se tiver pessoas a fazer mal às plantas, eu posso dizer para ter cuidado” (A6); “Como é que temos de apanhar o lixo, quando é que devemos tirar as ervas daninhas” (A7). As crianças também dão respostas no sentido de prestar auxílio aos outros, mobilizando os seus conhecimentos: “Quando alguém nos perguntar que nome é aquela planta e cuidados que devemos ter a gente já sabe” (A6); “A gente pode ajudar a ensinar as pessoas a fazer as contas” (A1); “Vou a casa do meu primo eu digo algumas coisas que aprendi na escola” (A2); “Quando a minha mãe me diz para fazer a lista de compras, eu tenho de escrever” (A5).

As respostas dos alunos que se situam na dimensão vocacional dão conta de aprendizagens que as crianças consideram que vão contribuir para aprofundar o seu conhecimento de determinadas profissões. “No estudo do meio a gente pode aprender as ilhas dos Açores e Portugal Continental e aí, quando a gente quiser ser jornalistas, a gente

já sabe os nomes, já sabe os hospitais, as ruas” (A2); “Uma dentada de um cão que tá ferido, vou saber cuidar um bocadinho” (A5); “Se eu for professor, e se vier outros vírus, eu tenho que saber fazer textos que é para mandar para os meus alunos” (A6); “Quando eu for para a selva e tiver a tratar dos animais eu já vou saber como é que eles se dão às vezes” (A7).

A partir dos excertos transcritos, podemos concluir que muitas crianças consideram “estudar para o teste” atividades da vida extraescolar. Embora sejam realizadas fora da escola, em rigor, são tarefas inextricáveis ao trabalho escolar.

Também importa considerar exemplos de aprendizagens que são efetivamente aplicadas no quotidiano, como gerir o dinheiro, intervir de forma consciente e participativa na sociedade e auxiliar as outras pessoas quando precisarem. Para além disso, seis alunos foram capazes de reconhecer as aprendizagens curriculares como relevantes no futuro, no exercício de funções da vida profissional.

Atendendo à análise dos dados, parece que as crianças em idade pré-escolar da escola onde se desenvolve o projeto de inovação pedagógica têm um maior reconhecimento da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar (16 unidades de registo) em relação às crianças da outra escola (4 unidades de registo), para além de atribuírem uma maior relevância às aprendizagens curriculares, avançando com exemplos concretos — 8 unidades de registo, a contrastar com 4 unidades de registo das crianças da escola onde desenvolvi o EP II.

No 1.º Ciclo, esta discrepância não foi tão acentuada, pois os alunos de ambas as escolas deram respostas que apontam para o reconhecimento da relevância do currículo. Deste modo, depreendo que as respostas dos alunos do 1.º Ciclo sugerem um maior reconhecimento da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar (30 unidades de registo) em relação respostas das crianças em idade pré-escolar (18 unidades de registo).

Capítulo IV

O projeto de intervenção pedagógica

Neste capítulo serão apresentados os contextos onde foram desenvolvidos os Estágios Pedagógicos I e II. As práticas decorreram em diferentes instituições, pelo que o capítulo se encontra dividido em duas partes. A primeira parte é dedicada ao EP I (educação pré-escolar), na qual se começa por caracterizar o contexto educativo, concretamente o meio envolvente, a escola, a sala de atividades e o grupo de crianças. De seguida, serão explanadas as atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica neste contexto. Analogamente, a segunda parte, dedicada ao EP II (1.º ciclo), segue a mesma organização.

Importa realçar que nas duas escolas são implementadas metodologias pedagógicas distintas. Na escola onde decorreu o EP I, o projeto em vigor tem por base a legislação, mais concretamente o Decreto Legislativo Regional n.º 7/2006/A. Este documento prevê a “possibilidade de serem criadas experiências piloto, testando novas estruturas organizativas e funcionais”, face à necessidade de diversificar as ofertas escolares que permitam aos alunos optar pelas modalidades de ensino adaptadas “às necessidades concretas dos alunos” (p. 1779). Nesta linha de pensamento, na referida instituição são implementadas práticas inovadoras inspiradas em alguns modelos pedagógicos, como por exemplo o Movimento Escola Moderna (MEM). O projeto visa permitir e facilitar a participação dos alunos e dos encarregados de educação nas dinâmicas da escola, num contexto de educação inclusiva, sem estarem separados por turmas e níveis de escolaridade. Neste sentido, a diferenciação pedagógica procura garantir as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todas as crianças, respeitando a individualidade de cada um.

Niza (1998) salienta o trabalho colaborativo entre pares, a participação democrática dos alunos que pressupõe “a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar” (p. 8). Também “as técnicas e os instrumentos de trabalho utilizados pelos professores do movimento visam alcançar os pressupostos a que se dispõem” (González, 2002, p. 193). A aprendizagem por projeto serve de base para este projeto, tendo em vista a promoção de aprendizagens mais significativas. Nesta escola são desenvolvidos vários tipos de projetos: os projetos subjetivos, que decorrem das curiosidades e das necessidades das crianças; os projetos académicos, que se reportam ao desenvolvimento curricular, ou seja, às temáticas do programa; e ainda os projetos de

intervenção comunitária, que são o resultado das necessidades da escola, nos quais todos participam ao contribuir para a manutenção das estruturas da própria escola.

A organização cooperada de trabalho (Niza, 1998) compreende três fases: a planificação, a pilotagem e autoavaliação/regulação. Alguns dos dispositivos utilizados no contexto de estágio onde desenvolvi a minha prática serão explicados de seguida, aquando da caracterização da sala e das rotinas na educação pré-escolar.

Por sua vez, na escola onde foi desenvolvido o EP II vigora um ensino tradicional, cujas práticas se subordinam ao rigor na transmissão dos conteúdos, havendo uma uniformização quanto aos métodos de ensino e conteúdos lecionados. Kelly (1999) afirma que a abordagem tradicional do currículo levou à limitação de uma abordagem interdisciplinar, sendo que a contribuição de várias disciplinas é benéfica no processo de aprendizagem.

Nesta metodologia pedagógica predomina “a autoridade do professor que exige atitude recetiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida” (Libâneo, 1992), ou seja, os alunos são recetores do conhecimento e devem acompanhar os conteúdos abordados. A sua participação nos processos de gestão e planeamento curricular é muito reduzida.

Importa também ter em conta a pouca liberdade dos professores para fazerem uma gestão eficiente do currículo e adequá-lo ao contexto. “O pouco grau de autonomia dos professores relativamente ao currículo prescrito faz com que haja uma gestão curricular inflexível, quando o que se defende na prática é uma maior liberdade dos professores” (Lopes, 2015, p. 62).

Tendo em conta os aspetos éticos da investigação, importa salientar que as designações das escolas, das crianças e dos restantes intervenientes no estudo foram omitidos, de modo a assegurar a privacidade dos elementos participativos na investigação.

1. Educação Pré-Escolar

1.1. Caracterização do meio e da instituição

➤ O meio envolvente

Atender ao meio onde a escola está inserida é impreterível para a tomada de decisões com intencionalidade educativa. Para compreender o meio é preciso analisar e interpretar os diversos aspetos deste mesmo contexto geográfico-espacial para poder não só conhecê-lo e compreendê-lo, mas também intervir no sentido de participar criticamente e ativamente no meio que nos envolve.

O EP I decorreu numa escola situada na ilha de São Miguel, numa zona com potencial pedagógico, devido ao seu rico património cultural, arquitetónico e histórico, que se materializa, por exemplo, na instituição Oficina Museu, que constitui um espaço com potencial pedagógico, pois convoca tradições e costumes da cultura Açoreana, e dá conta das profissões de antigamente. Também existem vestígios da antiga fábrica da baleia, que podem levar à exploração da atividade da caça à baleia.

A quinta, situada na periferia da escola, constitui um meio bastante rico no que respeita à exploração do meio físico, pois existem hortas com muita variedade de legumes e frutas, bem como a quinta com diversos animais. Esta proximidade potencia as aprendizagens, pois as crianças podem ver estes animais e os produtos hortícolas no seu elemento natural, percebendo a sua origem, desenvolvimento e características próprias.

A biblioteca municipal é também um espaço cuja visita visa despoletar o gosto pela leitura, uma vez que as consultas dos livros são fundamentais para incrementar o prazer pela leitura.

Na freguesia existem ainda festas culturais, nomeadamente as festas do Espírito Santo, a festa ao padroeiro e as romarias anuais. Estes eventos afiguram-se como fundamentais para desenvolver a identidade cultural daquela vila, levando as crianças a participarem ativamente na sociedade.

➤ A escola

Este estabelecimento público permite que as crianças desde a educação pré-escolar até ao 6.º ano de escolaridade aprendam de forma diferenciada, considerando que se trata de um projeto piloto de inovação pedagógica.

A partir deste projeto, foi criada uma Comunidade de Aprendizagem, assente no pressuposto da construção de uma comunidade que valoriza e potencia o desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo. Deste modo, há uma intencionalidade educativa reconhecida por todos os intervenientes desta comunidade, de forma a promover aprendizagens para que as crianças sejam capazes de desenvolver projetos do seu interesse de forma autónoma, bem como colaborar com os seus pares e com a comunidade educativa. A forte relação desta escola com a comunidade possibilita a visita dos pais à escola. “A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME/DEB, 2016, p. 30).

Na escola há cinquenta alunos, dos quais vinte e cinco crianças frequentam o jardim de infância. Os alunos agrupam-se em dois núcleos: o núcleo de iniciação, que abrange as crianças de educação pré-escolar e do 1.º e 2.º anos, e o núcleo de autonomia, com crianças do 3.º ao 6.º ano.

Na escola existem duas educadoras e cinco professores a tempo inteiro. A equipa de assistentes operacionais é constituída por três elementos. Também há professores que apoiam as aulas de educação física e de inglês aos núcleos de iniciação e de autonomia, bem como um terapeuta da fala, que apoia todas as crianças da comunidade educativa, quando necessário.

A escola está instalada num edifício com dois pisos. No piso 0 temos acesso à entrada principal, que tem um corredor com cabides, casas de banho, a sala de educação pré-escolar e a sala destinada ao núcleo de iniciação. No piso inferior há um espaço partilhado pelo refeitório e uma sala. Esta destina-se a alguns alunos do núcleo de autonomia, às aulas de música e de inglês, e encontra-se apetrechada com materiais como computadores, um projetor, instrumentos musicais, material de educação física e brinquedos. Esta sala serve também para as crianças do jardim de infância que frequentam o ATL, a partir das 15h.

O refeitório, para além de espaço de refeições, tem também um palco que serve para eventuais apresentações para toda a comunidade educativa. Também é usado para as

aulas de educação física quando as condições meteorológicas não permitem atividades no exterior. Existe ainda outra sala, que se destina aos alunos do núcleo de autonomia, que se encontra no espaço exterior, no recreio.

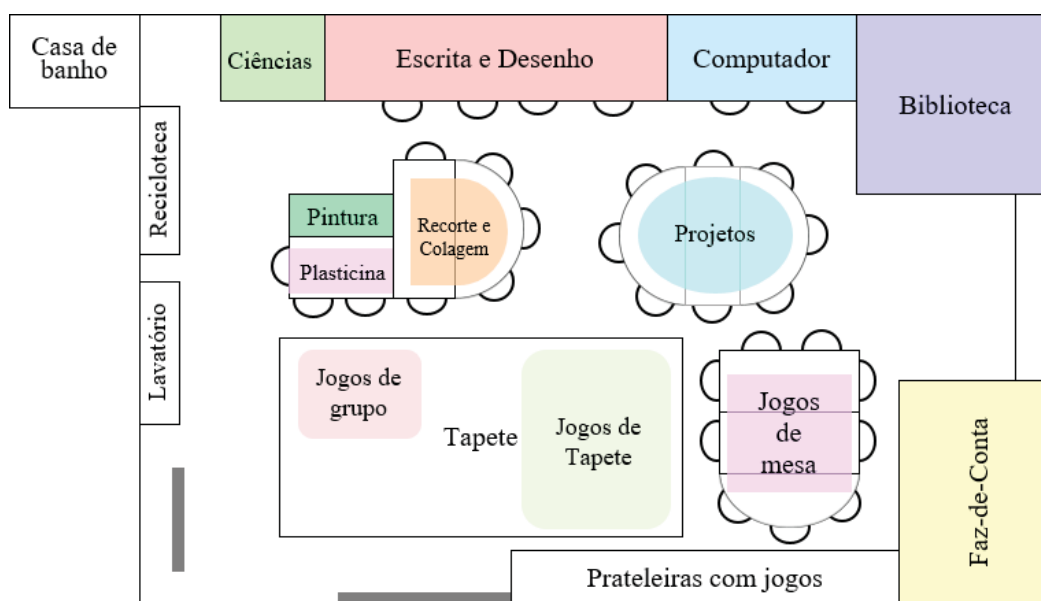
O espaço exterior é amplo, com zonas cimentadas e também com terra. Existe uma casa de brincar, escorregas e vários troncos de madeira. O recinto é cercado por um muro e vedação para a segurança das crianças. Existe ainda um campo de futebol cimentado no exterior. Ao lado da escola podemos encontrar uma quinta pedagógica dedicada à pecuária e ao cultivo hortícola. Este espaço tem grandes potencialidades pedagógicas, pois permite uma observação mais próxima dos animais e da horticultura.

1.2. Caracterização da sala e das rotinas

➤ Organização do espaço

O ambiente educativo deve ir ao encontro das características das crianças e das suas necessidades, pois o equipamento e a organização do espaço “condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 26). Deste modo, as crianças aprendem a partir das suas experiências, sendo o meio uma ferramenta para a construção do seu conhecimento. Neste sentido, deve haver uma intencionalidade pedagógica não só quanto ao espaço, mas também em relação às rotinas, de modo a facilitar a compreensão e apropriação gradual de unidades básicas do tempo, para que as crianças sejam capazes de associar as rotinas a determinados momentos ou alturas do dia. A sala de atividades encontra-se organizada por áreas, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Mapa da sala de atividades de Educação Pré-Escolar



As crianças deixam os seus pertences fora da sala, nos cabides devidamente identificados com o nome e a fotografia. À entrada da sala existe um tapete onde se faz o acolhimento. Nesta zona também são apresentadas as comunicações dos trabalhos, são dinamizadas atividades em grande grupo, é feita a planificação do dia, a avaliação das tarefas realizadas, entre outras atividades.

Ao lado do tapete encontra-se a área da expressão plástica, onde se desenvolvem atividades ligadas à pintura, desenho, recorte e colagem, plasticina, entre outros. Nesta área existe um cavalete, folhas A3 e de outros tamanhos, tintas, pincéis, entre outros materiais. Os materiais de pintura como guaches, pincéis, entre outros, situam-se junto a um lavatório, o que permite a lavagem de material. A recicloteca situa-se junto a esta área. Trata-se de uma estante que contém materiais recicláveis. A maioria das produções das crianças são feitas com recurso a estes materiais, sendo que muitas crianças contribuem para esta área, ao trazer objetos de casa.

Na biblioteca, todos os livros estão organizados de acordo com o seu género literário. A categorização dos livros com recurso a diferentes cores e desenhos foi feita com a participação das crianças. A posterior apresentação do projeto ao restante grupo permitiu que todos compreendessem a lógica da organização dos livros da biblioteca. Desta forma, as crianças podem escolher os livros que procuram, e sabem também arrumá-los no lugar certo. Por exemplo, para as pesquisas, as enciclopédias têm uma

determinada cor, os livros de contos estão sinalizados com outra cor. Esta área também servia para a hora do conto, a seguir à hora do almoço.

Na área dos jogos de mesa existem vários jogos didáticos que permitem a estimulação cognitiva, como legos, jogos de memória, puzzles, jogos de enfiamentos, entre outros. As crianças organizaram a prateleira dos jogos de acordo com a idade mais indicada para cada jogo, sabendo que o grupo tinha crianças dos três aos seis anos. Deste modo, cada criança sabia que jogos eram mais adequados para a sua faixa etária, e aprenderam também a arrumar cada jogo no seu lugar.

A área da casinha remete para um espaço no qual as crianças recriam situações e vivências do dia-a-dia através do jogo simbólico, tais como cozinhar, limpar a casa, arrumar, cuidar dos bebés, entre outras. É uma área que também promove a socialização, a partilha de objetos, a expressão de ideias e pensamentos.

Os jogos de grupo e os jogos de tapete devem ser jogados no tapete, embora em sítios diferentes. Também se encontram na prateleira, e são destinados a grupos constituídos por quatro crianças, no máximo.

A área da escrita e desenho visa potenciar a abordagem à escrita, pois dispõe de diversos materiais, entre os quais cartões com imagens e palavras, letras magnéticas, molas com letras, quadros de ardósia e giz, um quadro branco, lápis de cor, lápis de cera, pontas de feltro, entre outros materiais. Algumas crianças, depois de contar as suas novidades, dirigiam-se a esta área para ilustrar a partilha que tinham feito, e eventualmente escrever algumas letras ou palavras.

Existe ainda a área do computador, onde as crianças podem jogar jogos de computador, ouvir música ou fazer pesquisas com a ajuda de um adulto para os trabalhos de projeto.

Na área das ciências podemos encontrar os peixes e as plantas. Alimentar os peixes e regar as plantas são duas das tarefas atribuídas às crianças. Qualquer outro elemento natural que as crianças encontrem fora da sala como folhas, ouriços do castanheiro, castanhas, nozes, abóboras, entre outros, ficam também nesta área para eventuais experiências.

Os instrumentos de trabalho adotados pela educadora cooperante são próprios do modelo pedagógico Movimento Escola Moderna. Na parede junto ao tapete encontram-se os instrumentos que permitem a gestão, planificação e reflexão das atividades e projetos a desenvolver. Desta forma, “as crianças poderão encontrar todo o conjunto de

mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade participada por elas” (Formosinho *et al.*, 1996, p. 148).

Alguns dos instrumentos são o Plano do Dia, Mostrar, Contar e Escrever, Comunicações, Diário de Grupo, Quadro de Tarefas. Estes instrumentos têm a intenção de despoletar nas crianças algumas competências como a autorregulação, autoavaliação, competências comunicativas, autonomia, atitude crítica, reflexão, gestão do tempo e do espaço. O recurso a estes instrumentos permite uma participação ativa por parte das crianças, na medida em que regulam e avaliam os processos das suas próprias aprendizagens.

No Plano do Dia, todos os dias são registadas as atividades que as crianças se propõem a fazer naquele dia. Marca-se com um sinal (que foi combinado entre todos, de forma democrática) os trabalhos concluídos, e os trabalhos inacabados são registados no plano do dia seguinte. À sexta-feira, as tarefas que não foram concluídas são registadas no Diário de Grupo da semana seguinte.

Também existe o Quadro de Tarefas, cujas funções são marcar o dia da semana, contar os amigos, marcar as presenças, marcar o tempo, escrever a data, alimentar os animais, regar as plantas, chefe da fila, ver se está tudo arrumado, presidente, pôr os talheres, dar o pão e a fruta. As tarefas são desempenhadas a pares, numa lógica de heterogeneidade, onde as crianças mais velhas auxiliam as crianças mais novas.

As crianças que escrevem o seu nome no Mostrar, Contar e Escrever têm a possibilidade de contar as novidades, mostrar algum objeto ou partilhar algo com o grupo. É um momento da hora do acolhimento.

Antes do almoço, as crianças que se inscrevem nas Comunicações podem apresentar os trabalhos ou projetos que estiveram a desenvolver. Trata-se de um momento de partilha, no qual as crianças têm a oportunidade para apreciar e avaliar os trabalhos, e esclarecer eventuais dúvidas ou questões.

Outro instrumento de trabalho é o Diário de Grupo, no qual existem quatro colunas — “gostamos”, “não gostamos”, “fizemos” e “queremos fazer”. Se houver alguma situação ou acontecimento de que as crianças tenham gostado, podem escrever o seu nome na coluna “gostamos”. Eventuais conflitos ou ocorrências desagradáveis, que perturbem as crianças, podem ser registadas na coluna “não gostamos”. A coluna “fizemos” vai sendo completada ao longo da semana, no início do acolhimento, quando se faz a avaliação em grande grupo sobre as atividades já concluídas, e na coluna

“queremos fazer” cabem todas as intenções de projetos ou trabalhos que as crianças se propõem a realizar no futuro.

À sexta feira à tarde, na reunião, todas as colunas do Diário de Grupo são abordadas em grande grupo. A educadora lê as inscrições que foram sendo feitas ao longo da semana e cada criança tem a oportunidade de falar, consoante a situação que pretende reportar. Assim, todas as crianças podem manifestar as suas ideias, sabendo que devem avançar com propostas de superação para as questões de conflito. Também os trabalhos por projeto, que partem de interesses ou inquietudes das crianças são avaliados, no sentido de averiguar os projetos já concluídos e os que serão desenvolvidos na semana seguinte.

Importa referir que todos os instrumentos de trabalho e materiais estavam ao alcance das crianças, para promover a autonomia e a apropriação dos dispositivos.

Na própria sala existe uma casa de banho, que possibilita às crianças a sua utilização, sem que tenham de se deslocar para muito longe. Para além disso, os adultos podem acompanhar a higienização de forma mais presente.

➤ Organização do tempo

O acolhimento inicia-se pelas 09h:00. O grupo senta-se no tapete alternadamente menino e menina. A educadora define, à segunda-feira, as tarefas no mapa das tarefas. Semanalmente, as crianças desempenham tarefas diferentes, o que possibilita o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia. O mapa de tarefas deve ser consultado ao longo da semana pelas crianças para lembrarem que tarefa estão incumbidas de cumprir. Este mapa tem a particularidade de apresentar um desenho associado à atividade a desempenhar, pois, desta forma, as crianças compreendem qual a tarefa que corresponde à representação escrita, pois algumas ainda não sabem ler. Para além disso, cada cartão tem o nome escrito pela própria criança. As tarefas são desempenhadas aos pares. A escolha foi feita numa lógica de heterogeneidade de idades, para que uma criança mais crescida ajude outra mais nova a realizar as tarefas, mostrando-lhe em que consiste a tarefa, o que deve fazer e como deve fazer.

De seguida, as crianças responsáveis por marcar o dia da semana fazem-no, pois é uma etapa fundamental para que todos saibam o dia da semana e, desta forma, se inscrevam corretamente no Mostrar, Contar e Escrever, que se encontra dividido por dias da semana. Para representar os dias da semana, a educadora adotou a estratégia de associar círculos ao dia da semana, ou seja, o domingo tem um círculo, pois é o primeiro dia da semana, a segunda feira dois, e assim sucessivamente.

Ainda no acolhimento, as crianças cantam a canção do bom dia e, de seguida, têm a oportunidade de partilhar alguma ideia ou novidade, desde que se inscrevam no Mostrar, Contar e Escrever. As crianças costumam partilhar livros que leram e querem deixar na biblioteca da sala ou oferecem brinquedos para ficar na sala.

Após este momento, a educadora regista o dia da semana no plano diário e escreve as atividades que os alunos se propõem a desenvolver. Nesta altura planifica-se as atividades a desenvolver neste dia e faz-se a avaliação do cumprimento dos projetos do dia anterior, escrevendo no Diário de Grupo as atividades já concluídas na coluna “fizemos”.

Por volta das 09h:30 o acolhimento termina, e as crianças distribuem-se pela sala consoante a tarefa a desempenhar, ora para as áreas, ora para a elaboração dos trabalhos por projeto.

A hora do lanche da manhã é pelas 10h:30. Às 10h:15 as crianças preparam-se para lavar as mãos e ir à casa de banho. O lanche dura meia hora, das 10h:30 às 11h:00.

De volta à sala, retomam as tarefas que iniciaram após o acolhimento até às 11h:40. O tempo destinado às comunicações ocorre entre as 11h:40 e as 12h:00. Nesta altura, as crianças devem inscrever-se nas “comunicações” para partilhar com os colegas, educadoras e estagiárias os trabalhos que estiveram a desenvolver. Este momento é fundamental, pois potencia o desenvolvimento de competências comunicativas, nomeadamente a capacidade de falar com clareza, projetar a voz, adotar uma postura correta, argumentar, falar com entoação. As outras crianças também desenvolvem competências relacionadas com o saber estar, saber escutar e prestar atenção, para além de aprenderem a questionar com pertinência aspetos do trabalho dos seus pares que queiram clarificar. Os trabalhos apresentados são normalmente trabalhos por projeto, construções de legos feitas pelas crianças, jogos que realizaram ou desenhos que fizeram.

A hora de almoço inicia-se por volta das 12h:00, e termina pelas 13h:30. À medida que as crianças iam terminando a sua refeição, eram incentivadas a levantar o seu tabuleiro, fazer a reciclagem dos seus materiais e limpar o seu espaço.

Pelas 13h:30 as crianças entram na sala e realizam atividades em grande grupo, dinamizadas pelas educadoras ou estagiárias. Uma vez que de manhã as atividades seguem a mesma estrutura, irei especificar as atividades desenvolvidas à tarde.

Na segunda-feira, a tarde começa com a hora do conto. Posteriormente trabalha-se abordagem à escrita ou matemática alternadamente, ou seja, a cada quinze dias trabalha-se uma destas áreas, em articulação com a história da hora do conto. À terça-

feira, embora esteja prevista na agenda semanal a hora do conto, muitas vezes não era possível, pois de seguida era educação física. Neste sentido, considerando que muitas vezes nos deslocávamos para o campo de futebol no exterior, a tarde era dedicada exclusivamente a atividades de educação física. À quarta-feira, as atividades iniciam-se com a hora do conto e são dinamizadas a cada quinze dias atividades de ciência experimental ou expressão dramática. A quinta-feira é destinada ao momento de ioga, sendo esta atividade dinamizada pela educadora. À sexta-feira a tarde é reservada à reunião do Conselho de Cooperação Educativa. Neste encontro semanal, podemos testemunhar “a prática compartilhada de comunicação sobre a ação, isto é, de reflexão sobre a vida em comunidade” (Serralha, 2007, p. 1). Importa realçar a dimensão ética e responsabilidade moral que este momento despoleta, uma vez que se dá a oportunidade de as crianças refletirem sobre a sua conduta e, em conjunto, avançar com propostas de superação em eventuais situações futuras.

Por volta das 14h:45 começam a arrumar e saem da sala às 15h:00. A esta hora vão para o CATL ou para casa. A rotina praticada nesta sala encontra-se em anexo (Anexo I).

1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala de educação pré-escolar é composto por vinte e cinco crianças, onze meninas e treze meninos, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O grupo é, no geral, bastante participativo e interventivo. As crianças são dinâmicas e curiosas, considerando que algumas apresentam propostas de trabalhos e de projetos a realizar. É muito interessante verificar que algumas das crianças que já frequentam o jardim de infância há alguns anos, apropriam-se dos instrumentos de trabalho inerentes ao modelo de ensino desta instituição, ou seja, compreendem a finalidade dos documentos expostos e sentem-se à vontade para recorrer a estes sempre que necessário.

Por outro lado, existem crianças que, apesar de frequentar o mesmo jardim de infância há alguns anos, apresentam comportamentos menos adequados ao contexto de sala de aula. Para além disso, algumas crianças mostram dificuldade em terminar os projetos por se sentirem desmotivadas, ou mudam de área regularmente, não desenvolvendo trabalhos duradouros na mesma área.

Existem também alunos novos que ainda se estão a ajustar aos métodos de ensino e às rotinas. Ainda assim, já é possível constatar que alguns destes esforçam-se por recorrer aos instrumentos de trabalho existentes na sala, procurando, por exemplo, inscrever-se nos momentos de comunicar ou partilhar novidades.

Relativamente à *Área da Formação Pessoal e Social*, algumas crianças mais velhas cooperam e mostram-se disponíveis para ajudar as crianças mais novas, dada a heterogeneidade do grupo. Por vezes, particularmente nos momentos em que se reúnem no tapete, algumas crianças demonstram dificuldade em respeitar os colegas quando estes estão a falar. Também na realização das tarefas, era evidente que algumas crianças se esqueciam sistematicamente de cumprir com a sua tarefa, sendo que apenas o faziam quando solicitados. Com o passar do tempo, notou-se que as crianças, de uma forma geral, precisavam de menos chamadas de atenção neste sentido.

Na *Área de Expressão e Comunicação*, particularmente no *Domínio de Educação Física*, o grupo mostra-se entusiasmado e participa nas atividades, contudo, algumas crianças mostram necessidade em explorar os espaços e os materiais, o que pode despoletar alguma inquietação e distração junto das outras crianças.

No *Domínio da Educação Artística*, ao nível das *Expressões Plásticas*, o grupo, de uma forma geral, apresenta interesse em desenvolver atividades que convocam técnicas diversificadas, como pintura soprada, estampagem. É de salientar a sensibilidade da maioria das crianças para o uso dos materiais da recicloteca. As crianças mostram-se capazes de criar trabalhos criativos a partir de materiais de desperdício. *Ao nível da expressão musical*, uma estratégia muito eficaz para captar a atenção do grupo passa por cantar músicas que as crianças já conhecem ou introduzir novas melodias. A maioria participa na canção do bom dia, do comboio, da hora de arrumar, entre outras canções que são parte integrante da rotina. Relativamente ao *jogo dramático*, as crianças mostram-se muito disponíveis para desempenhar papéis. Algumas destacam-se pela capacidade de interpretar personagens, decorar falar e improvisar, quando necessário.

No *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, algumas crianças já sabem escrever o seu nome. No início do estágio, as crianças recorriam muito aos cartões para escrever o seu nome, mas no final já foi possível observar que as imitações que as crianças faziam do código escrito “tornavam-se progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 70). As crianças mais velhas do grupo começaram a se esforçar para associar o som

das sílabas à sua escrita. Algumas crianças interessavam-se em escrever as novidades que tinham contado no acolhimento na área da escrita.

No *Domínio da Matemática*, a maioria dos alunos é capaz de identificar as formas geométricas, sendo que os mais velhos são capazes de reconhecer, no quotidiano, objetos que se assemelham às figuras. Também se mostram capazes de ordenar objetos de acordo com o seu tamanho (pequeno, médio, grande). As crianças escolhiam recorrentemente a área dos jogos para realizar puzzles, fazer dominós, jogar ao loto, fazer construções com legos. Ora, a utilização destes materiais manipuláveis “são um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos”, uma vez que implicam o raciocínio estratégico, para além do contacto com regras previamente estipuladas (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 75).

Na *Área do Conhecimento do Mundo* as crianças mostram-se sensíveis às questões ambientais, pois praticam hábitos como a reciclagem e a compostagem no seu dia-a-dia. O grupo tem grande interesse em relação aos animais e seus habitats, aos vulcões e propõem atividades experimentais por exemplo ver quais os objetos flutuam e quais afundam. Aquando dos projetos de investigação, as crianças avançavam com propostas de pesquisa, como as enciclopédias, participando com interesse nos processos de pesquisa, observação, comparação, registos e conclusões, e procuravam explicações para fenómenos observados no meio físico e natural.

É de destacar que, no final do estágio, foi possível observar uma evolução no grupo quanto à apropriação dos instrumentos de trabalho, respeito das regras, consistência na realização dos trabalhos, que resultou de uma linguagem adequada junto das crianças e do alinhamento das práticas da cooperante com as estagiárias.

Através da caracterização do grupo de crianças, foi possível repensar práticas mais adequadas e refletidas, com o intuito de maximizar as oportunidades de aprendizagem, uma vez que se trata de um grupo heterogéneo quanto à faixa etária e quanto ao desenvolvimento.

1.4. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto pré-escolar

As atividades desenvolvidas no EP I foram previamente planeadas com a educadora cooperante e com os professores orientadores. A necessidade de alinhar as práticas educativas implementadas pelas estagiárias com as da educadora, que segue, entre outros, o modelo curricular Movimento Escola Moderna, permite ir ao encontro do desenvolvimento contínuo das aprendizagens das crianças.

Para além disso, procurou-se concretizar processos de ensino que perspetivassem o reconhecimento da relevância dos conteúdos curriculares junto das crianças, com a recolha de algumas informações, como os dados biográficos e os comportamentos observados.

Neste sentido, as atividades desenvolvidas, algumas já mencionadas no Capítulo III, *construir a aprendizagem a partir da experiência do aluno — recolha, análise e discussão dos dados*, serão agora apresentadas.

Atividade 1: Inventário das áreas

A proposta desta atividade partiu de uma criança que levou materiais recicláveis para a sala e disse que eram para a recicloteca. Uma vez que a educadora cooperante já estava a organizar o ambiente educativo, foi uma forma de dar continuidade ao trabalho que já estava a ser desenvolvido, ao mesmo tempo que se aproveitou o contributo da criança. A partir deste inventário foram feitos os inventários das restantes áreas da sala de atividades. O inventário da área da casinha também foi feito sob a minha orientação.

A intervenção das crianças na organização do ambiente educativo maximiza a “apropriação desse ambiente por parte das crianças” e “contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 17). A participação das crianças na elaboração do inventário das áreas da recicloteca e da casinha foi significativa, pois possibilitou a exploração e organização dos materiais desta área, e favoreceu a aquisição de conhecimentos nas várias áreas/domínios de conteúdos.

À medida que os materiais iam sendo identificados, as crianças iam fazendo a representação destes objetos, recorrendo a técnicas de pintura, desenho, recorte e

colagem, em pedaços de papel. Numa cartolina, registou-se “o que temos”, onde couberam todos os materiais; “o que podemos fazer” e “o que podemos aprender” (Figura 6). O levantamento dos materiais e a discussão das potencialidades daquela área foi discutida com as crianças durante a atividade.

Posteriormente, aquando das Comunicações, as crianças que participaram na atividade tiveram a oportunidade de advertir o grupo para a correta utilização da recicloteca, dar a conhecer todos os materiais, bem como para as potencialidades pedagógicas daquele espaço. Existem algumas crianças que têm três anos e outras estão a ingressar pela primeira vez naquela escola, por isso surgiu a necessidade de clarificar os materiais que existem e como podem ser utilizados.

Figura 6 – Inventário da recicloteca



Atividade 2: Projeto das abóboras

Este projeto surgiu a partir dos comentários e interesses das crianças. Foram mobilizados dados recolhidos por observação direta, como foi evidenciado na análise de dados apresentada do Capítulo III. Uma criança questionou “Por que é que as abóboras têm um pó branco?”, e, noutro momento, outra criança manifestou interesse em relação às aboboras que se encontravam na área das ciências, afirmando que queria “ver o seu tamanho e pesá-las”.

A primeira etapa do projeto foi a pesquisa em enciclopédias com a estagiária. Nesta altura, as crianças fizeram alguns comentários sobre o que desejavam observar nas abóboras: “saber como é o corpo por dentro” (M); “abrir a abóbora para ver se está boa” (M). Também partilharam os seus conhecimentos: “as abóboras crescem das árvores” (S); “toda a fruta cresce das árvores” (M). Considerando estes comentários, decidi realizar uma visita à quinta pedagógica para observarmos as abóboras e conhecer as suas características (Figura 7, a)). Após a visita à quinta as crianças concluíram que “algumas na quinta são cor de laranja, outras amarelas”.

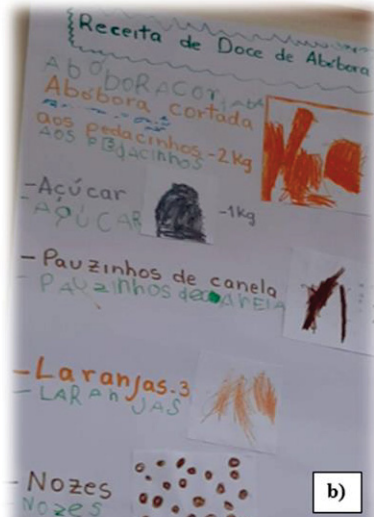
Atendendo ao seu interesse em ver como é o interior das abóboras, cortamos duas abóboras. Para as aproveitar, e considerando que a agenda semanal prevê um momento de culinária, decidimos fazer doce de abóbora. Desta forma, as crianças participaram na escrita da receita (Figura 7, b)) e na confeção do doce (Figura 7, c)).

Outro grupo de crianças decidiu medir as abóboras com a fita métrica (Figura 7, d)) e pesá-las na balança (Figura 7, e)). “Medir implica que (...) as crianças comecem a identificar os atributos mensuráveis dos objetos” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 82). Deste modo, ordenaram as abóboras quanto ao seu tamanho (pequeno, médio, grande) e apresentaram os seus resultados aos seus pares na hora das Comunicações (Figura 7, f))

Importa realçar que várias crianças participaram nas diferentes etapas do projeto, havendo desta forma a participação de um número significativo das crianças. Desta forma, elas percebem que o seu contributo individual dá origem a um trabalho complexo e profundo, que mobiliza várias áreas de conteúdo.

Figura 7 – Projeto das abóboras

- a)** Visita à quinta; **b)** escrita da receita; **c)** confeção do doce de abóbora;
d) medição das abóboras; **e)** pesagem das abóboras; **f)** Comunicação do projeto



Atividade 3: Experiência da flutuação

Esta atividade surgiu na sequência de um comentário de uma criança que disse que gostaria de ver se a casca da noz flutua, conforme foi apresentado no Quadro I, Capítulo III. Outras crianças mostraram interesse em observar o comportamento de outros objetos na realização da experiência, averiguando se flutuam ou afundam. “Quando as crianças são desafiadas a procurar a resposta a uma situação que lhes é familiar implicam-se de forma mais profunda na atividade” (Martins *et al.*, 2009, p. 19). Respeitando a agenda semanal, foi realizada a experiência da flutuação numa quarta-feira à tarde.

A disposição da sala foi reorganizada, para que todas as crianças pudessem acompanhar o comportamento dos objetos (feitos de materiais não solúveis) e pudessem participar sem constrangimentos. Antes de iniciar a atividade, mostrei um quadro onde estavam discriminados todos os materiais numa coluna, e outras duas colunas com “flutua” e “não flutua”. (Figura 8, a)) Esta foi uma estratégia para as crianças fazerem previsões sobre o que ia acontecer com cada objeto. Cada criança assinalou, marcando com uma cruz, a situação que considerava que ia acontecer na coluna “antes da experiência”, se “flutua ou afunda”. Depois de colocar o objeto na água, assinalavam o que efetivamente aconteceu, isto é, o comportamento do objeto (Figura 8, b)). Ao serem incluídas na experiência, “as crianças terão oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjeturas e de confrontar entre si as suas “teorias” e perspetivas sobre a realidade” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 86). Posteriormente, confrontamos as previsões com os resultados da experiência.

Esta experiência permitiu que as crianças se apropriassem do processo da metodologia científica nas suas diferentes etapas, ao mesmo tempo que se procurou responder a questões que partiram dos seus interesses e curiosidades.

Figura 8 – Experiência da flutuação

a) Registo da previsão do comportamento dos objetos; **b)** observação dos objetos na água



Atividade 4: Poluição dos oceanos

Outro projeto que partiu das inquietudes das crianças teve por base a temática da poluição dos oceanos. Durante algumas semanas, houve a necessidade de adotar a modalidade do ensino à distância, por causa da pandemia provocada pela doença do novo coronavírus (SARS-COV-2). Neste sentido, foram planejadas atividades adequadas a esta realidade, de modo a que as crianças continuassem a partilhar as suas experiências e aprendizagens. Estas partilhas foram feitas através de uma aplicação de mensagens instantâneas, onde todos os pais foram convidados a enviar registos por fotografias ou vídeos. Os pais de algumas crianças enviaram fotografias a mostrar que foram recolher lixo à praia, outros registos mostravam as crianças a fazer a separação do lixo nos ecopontos, por isso julguei ser um ponto de partida para abordar as questões ambientais. Assim, a atividade consistiu, numa primeira parte, na visualização do vídeo “As aventuras de Vasco — Oceano de plástico”, que mostra o oceano com lixo e as consequências da ação humana no ecossistema marinho. Houve um diálogo sobre estas questões em grande grupo, nomeadamente como o lixo chega ao mar, como podemos impedir que chegue ao mar, entre outras.

Posteriormente, pedi às crianças para representarem individualmente o que tinham visualizado no vídeo e que tenha sido significativo para elas. Atendendo à heterogeneidade do grupo quanto à idade, procurei, junto das crianças mais velhas, incentivá-las a escrever algo sobre o assunto, promovendo, desta forma, a escrita espontânea. As crianças mais novas fizeram desenhos. Também o tamanho das folhas facultadas às crianças foi diferente, sendo que as crianças mais novas trabalharam nas folhas com maiores dimensões. As representações feitas pelas crianças remetiam para situações observadas no vídeo e discutidas em grupo, nomeadamente as tartarugas presas pelas redes dos pescadores, ou lixo no mar, junto aos mergulhadores (Figura 9, a)). De seguida, cada criança pôde explicar o que tinha desenhado e escrito. “Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 90). Com o contributo de todas as crianças, no final todos os trabalhos foram compilados, dando origem a um livro que as crianças intitularam “O fundo do mar” (Figura 9, b)). As crianças decidiram que o livro deveria ficar na biblioteca.

Uma criança em particular, com 6 anos, foi incentivada por mim a aperfeiçoar a sua escrita, uma vez que se trata de uma criança que já tinha mostrado uma apropriação do código escrito. No dia seguinte, inscreveu-se nas Comunicações para mostrar o trabalho aos colegas, fazendo uma autoavaliação ao realçar as diferenças entre os dois trabalhos, que se deveu ao esforço e empenho (Figura 9, c)). Deste modo, as outras crianças puderam também sentir que os trabalhos podem ser melhorados.

Esta atividade, para além de estimular a linguagem oral e a abordagem à escrita, também contribuiu para a sensibilização, problematização e questionamento junto das crianças para as questões da poluição dos oceanos, que começa nos comportamentos do quotidiano.

Figura 9 – Elaboração do livro “O fundo do mar”

- a) Desenho de uma criança a mostrar uma tartaruga no meio do lixo; b) livro final; c) aperfeiçoamento do trabalho de escrita



a)



b)



c)

Atividade 5: Estúdio de televisão

Na hora do acolhimento, duas crianças compartilharam que tinham brincado às televisões durante o fim-de-semana, conforme foi descrito no Capítulo III. Uma vez que havia a necessidade de criar um recurso didático-pedagógico para a unidade curricular Oficina de Didáticas em Educação Pré-Escolar, decidi recriar um estúdio de televisão na escola. Atendendo ao instrumento de trabalho característico do MEM, as Comunicações, pensei que seria uma forma de as crianças apresentarem os trabalhos que estiveram a desenvolver em diferentes moldes, respeitando o referido momento da rotina.

Procedeu-se à seleção dos projetos que seriam alvo de apresentação. Foram escolhidos os projetos que tinham sido desenvolvidos nas semanas anteriores, nomeadamente o projeto das abóboras, uma dança de roda, uma atividade de música que envolveu a manipulação dos instrumentos musicais e também uma atividade de medida, na qual as crianças compararam o peso dos carrinhos. Desta forma, criei fantoches alusivos às temáticas que tinham sido trabalhadas pelas crianças, de forma a personificar as áreas. As crianças que manipulavam os fantoches eram os repórteres, e aquelas que apresentavam eram os jornalistas (Figura 10, a).

Os projetos iam sendo apresentados no ecrã de projeção, em fotografias ou vídeos, à medida que as crianças iam explicando em que consistiu o trabalho, à semelhança do que fazem nas Comunicações. Como o grupo já está habituado a apresentar os trabalhos que desenvolvem, notei que a maioria das crianças se sentiu à vontade. Contudo, as crianças distraíram-se com os fantoches, possivelmente por terem a necessidade de os explorar antes de termos avançado com a atividade.

Com esta atividade, as crianças puderam desenvolver a oralidade ao articular as suas ideias e comunicar eficazmente de modo adequado à situação, ao mesmo tempo que estavam a assumir o papel de apresentadores e de repórteres através do uso dos fantoches no jogo dramático. “A interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais” (Lopes da Silva *et al*, 2016, p. 52).

Figura 10 – Estúdio de televisão



2. Primeiro Ciclo

2.1. Caracterização do meio e da instituição

➤ O meio envolvente

A EB1/JI situa-se na ilha de São Miguel. A instituição insere-se numa área urbana, com variadas estruturas comerciais, estabelecimentos de ensino e infraestruturas de apoio à comunidade. A maior parte da população presta serviços às atividades económicas que dizem respeito principalmente aos setores terciário e secundário. Não obstante, existem também profissões que integram o setor primário.

Dos vários espaços ao seu redor, irei dar ênfase àqueles que contribuíram, de forma mais significativa, para a minha prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo. Destaca-se o jardim junto à escola, uma vez que potencia a realização de várias atividades no âmbito da área do estudo do meio, tendo em conta a diversidade de plantas, árvores e alguns animais, e da educação física, pois possibilita a execução de percursos na natureza e o contato direto com a mesma, permitindo aos alunos que aprendam a preservar o meio em que vivem, e que tenham atitudes sustentáveis e conscientes em relação ao meio ambiente. As estruturas comerciais envolventes permitem que as crianças alarguem o seu

conhecimento face às diferentes utilidades dos vários produtos existentes, havendo a possibilidade de explorar a atividade económica de empresas regionais. Dado o panorama atual que enfrentamos devido à pandemia Covid-19, a deslocação das crianças a estes espaços está limitada, pelo que tive de estabelecer um papel mediador entre o grupo e o espaço. Deste modo, desloquei-me às estruturas comerciais ou aos espaços com interesse pedagógico e fiz gravações e registos fotográficos/ de vídeo, para que os alunos tivessem, deste modo, acesso a determinados espaços sem terem de frequentá-los.

➤ A escola

A EB1/JI conta com cerca de duzentos e cinquenta alunos, dos quais cinquenta e dois frequentam a Educação Pré-Escolar, e os restantes o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No presente ano letivo, existem três turmas de Educação Pré-Escolar, duas com dezassete crianças e uma com dezoito crianças, duas turmas do 1.º, 2.º e 3.º anos e três turmas do 4.º ano do Ensino Básico.

Relativamente ao pessoal docente, a escola tem quatro educadoras de Educação-Pré-Escolar — três são responsáveis pelo seu grupo e a outra educadora integra a equipa do Núcleo de Intervenção Precoce. Há também uma Técnica Superior de Educação Especial, onze docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo dois deles de apoio, um docente de inglês, um professor de educação física e um professor de música para o 1.º e 2.º anos.

No que diz respeito ao pessoal não docente, a escola tem nove auxiliares, seis delas efetivas e as restantes abrangidas por programas do Fundo Regional do Emprego.

O estabelecimento de ensino está instalado em dois edifícios, um mais antigo, que incorpora o plano centenário, e outro com uma estrutura mais recente. A interligação dos edifícios dá-se em zona coberta. O edifício que pertence ao Plano dos Centenários é composto por oito salas do 1.º Ciclo e casas de banho. O edifício mais recente está dividido em dois pisos, sendo que no rés-do-chão se encontra o refeitório, a biblioteca, o pavilhão desportivo, uma zona para o material do ATL, a sala dos professores, uma sala de isolamento, seis casas de banho, duas para adultos e as outras quatro para uso das crianças, duas salas do 1.º ciclo, três salas de Educação Pré-Escolar e ainda três salas de apoio. Salienta-se que, em ambos pisos da escola, há casas de banho, próximas das salas, com equipamentos apropriados a cada faixa etária. Importa destacar que o acesso ao 1.º piso é efetuado por escadas ou pela rampa, pelo que, no caso da existência de uma criança

ou profissional de educação com incapacidades motoras, conseguirão deslocar-se até ao 1.º piso, uma vez que o edifício dispõe de rampas de acesso.

O recreio da escola tem um campo de jogos, um espaço destinado ao jogo da macaca, um módulo com escorrega alusivo a um parque infantil, nos quais as crianças podem brincar, e podem também usufruir dos espaços à volta da escola.

A escola tem dois portões de acesso. Devido à situação pandémica covid-19, os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os adultos entram pelo portão lateral, e as crianças em idade Pré-Escolar usufruem do portão principal. Acrescenta-se ainda que os vários espaços da escola têm sinalética para que todos se movam atendendo à distância de segurança recomendada pelas autoridades de saúde.

É importante evidenciar que existe um *hall* de entrada principal onde as crianças são recebidas de manhã e onde aguardam ao fim do dia pelos encarregados de educação, familiares e/ou responsáveis dos centros de ATL. As portas de acesso à escola estão sempre fechadas, por isso é necessário tocar à campainha caso se deseje entrar ou sair da escola. Ainda em relação às questões de segurança, a escola possui extintores de incêndio, plantas de emergência afixadas nas salas de aula, alarmes de incêndio e malas de primeiros socorros.

2.2. Caracterização da sala de aula

➤ Organização do espaço

A sala encontra-se organizada de modo a cumprir com o distanciamento social imposto pela pandemia Covid-19. Assim, cada aluno ocupa uma secretária, e cada secretária tem uma distância de sensivelmente um metro. Devido a este distanciamento, não resta muito espaço, sendo que existe apenas uma secretária que serve de apoio para material ou para o processo de secagem de trabalhos feitos pelos alunos.

À entrada da sala existe um lavatório, que pode ser usado pelos alunos sem haver a necessidade de se deslocarem à casa de banho. Aí podem lavar material como pincéis, durante as atividades de expressão plástica. Na mesma bancada ficam os dossiers dos alunos, e nos armários existem diversos materiais como giz, esferográficas, cadernos, guache, cartolinas, entre outros, que podem ser usados em expressão plástica, por exemplo.

A sala tem duas janelas que permitem o arejamento da mesma. Nas paredes estão afixados alguns cartazes, nomeadamente o alfabeto, as tabuadas e alguns trabalhos

desenvolvidos pelos alunos. Junto ao quadro de ardósia verde há um relógio analógico na parede, sacos do ecoponto para fazer a reciclagem e mais uns cartazes alusivos à área da matemática.

➤ Organização do tempo

A professora cooperante seguia o horário estipulado para aquela turma, procedendo às alterações necessárias consoante as necessidades do grupo. As aulas tinham início às 08h:30 e término às 15h:10. Neste horário também constam os tempos destinados às disciplinas de educação física e inglês. Os alunos podiam optar por frequentar as aulas de uma destas duas disciplinas, educação moral e religiosa ou robótica. O atendimento aos pais/ Encarregados de Educação era feito na hora da aula de inglês à terça-feira, considerando que a professora titular não lecionada esta disciplina.

Para além do cumprimento do horário, não havia nenhuma rotina em particular realizada pela cooperante. As estagiárias decidiram implementar, de forma rotineira, uma atividade de cálculo mental no início das aulas de matemática, tendo em conta as dificuldades que a turma apresentava nesta disciplina. Como frequentavam o 3.º ano, e sendo o algoritmo uma matéria com relevância neste ano de escolaridade, decidimos cumprir com esta rotina de forma consistente.

2.3. Caracterização do grupo de alunos

O grupo de alunos é composto por vinte crianças, dez meninas e dez meninos, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, a frequentar o 3.º ano de escolaridade. Trata-se de um grupo heterogéneo ao nível do desenvolvimento, pelo que importa atender às necessidades individuais. À semelhança do EP I, a caracterização do grupo de crianças dá conta das necessidades que devem ser atendidas, bem como das potencialidades dos alunos. Desta forma, o processo de planificação e de intervenção torna-se mais reflexivo e intencional.

A turma apresenta algumas dificuldades ao nível da matemática, por isso foi implementada uma rotina que implicava mobilizar estratégias de cálculo mental. Também dei conta que nos exercícios que implicam conversões de unidades de medida ou algoritmos, alguns alunos apresentam dificuldades nas conversões, admitindo, por exemplo, que 1g corresponde a 1000kg.

Em português, a leitura em voz alta da maioria das crianças é fluente e com correta entoação, embora uma aluna algumas vezes leia palavras que não se encontram no texto, e dois alunos façam uma leitura silabada. Em termos de compreensão do texto, algumas crianças apresentam algumas dúvidas na diferença entre transcrever um excerto do texto ou redigir uma resposta por palavras suas. Para além disso, algumas crianças têm dificuldade em fazer leitura silenciosa e extrair significado do que leram, pois estão habituados a que e faça a leitura em voz alta, e uma posterior exploração do texto em grande grupo. No reconto das histórias, alguns alunos sentem a necessidade de recorrer ao texto. Dois alunos têm dislexia, embora não tenha verificado estratégias de diferenciação pedagógica por parte da cooperante, que alegava que estes alunos eram capazes de acompanhar os conteúdos. Não obstante, havia apoio individualizado quando necessário. Na escrita, as dificuldades mais comuns prendiam-se com a concordância, utilização de pronomes, tempos verbais adequados.

Ao nível do estudo do meio, os alunos mostram um grande interesse e gosto por esta área, sendo que partilham, muitas vezes, situações da sua experiência que vão ao encontro do conteúdo que está a ser lecionado. Por exemplo, aquando da temática dos primeiros socorros, muitas crianças contribuíram com situações que lhes tinha acontecido ou que tinham assistido. Neste sentido, a participação por parte dos alunos contribui para que se estabeleça uma articulação entre os conteúdos e as suas vivências e experiências. Também na temática das atividades económicas houve muitos contributos por parte dos alunos, por exemplo as profissões dos pais, os animais de criação que tinham em casa, entre outros.

No que concerne às relações interpessoais dos alunos, verifiquei que algumas crianças sentiam a necessidade de discutir os conflitos que decorreriam fora da sala de aula durante as aulas. Neste sentido, observei que algumas crianças tinham falta de autorregulação e precisavam de desenvolver recursos para serem capazes de procurar resolver os conflitos junto dos seus pares, sem a constante intervenção de um adulto. Para além disso, durante a aula, os alunos distraíam-se com o comportamento dos seus colegas, por exemplo, chamavam a atenção ao colega que estava a escrever com lápis em vez de escrever com esferográfica. Considero que estes comportamentos geram um ambiente hostil, pelo que tentei tentar minimizar este tipo de comentários e comportamentos através do diálogo com os alunos. Em situações que de facto implicavam a intervenção do adulto, procurava, junto dos alunos, encontrar estratégias alternativas para resolver os problemas,

com base na comunicação e regulação de emoções. Ao longo do semestre fui notando uma maior capacidade de autorregulação por parte das crianças.

De uma forma geral, a turma era muito receptiva a novos projetos, principalmente quando mobilizava a área de educação artística, pois era uma área pouco explorada no contexto de sala de aula.

2.4. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto do 1.º Ciclo

As atividades desenvolvidas no contexto do EP II foram, de certa forma, condicionadas pela situação pandémica, pelo que serão apresentadas atividades desenvolvidas em regime de ensino à distância e atividades implementadas presencialmente.

As atividades a seguir apresentadas incidiram essencialmente na área de estudo do meio. Por um lado, deve-se ao facto de ser uma área propícia à articulação entre os conteúdos curriculares e as partilhas dos alunos, pois a construção do conhecimento do estudo do meio baseia-se não só na confluência das várias ciências, mas também na experiência vivida de cada aluno no seio da sua comunidade, da sua sociedade, do seu meio. Por outro lado, houve a necessidade de cumprir com as planificações facultadas pela cooperante, de modo a articular os conteúdos lecionados pelo meu par pedagógico e os conteúdos que fiquei incumbida de lecionar.

Com efeito, procurei compatibilizar a recolha de dados biográficos e os comentários dos alunos com os conteúdos curriculares. Para além disso, foram convocadas competências da área das artes visuais, pois observei que era uma área pouco explorada.

Atividade 6: Animais migratórios e espécies em vias de extinção

Esta atividade foi desenvolvida em regime de ensino à distância. Uma vez que estava prevista na planificação facultada pela cooperante abordar os animais migratórios e as espécies em vias de extinção, procurei aspetos da experiência dos alunos que pudessem ter relação com a temática em causa. Neste sentido, aproveitei o facto de o pai de uma aluna ter emigrado para a Bermuda para explicar, num vídeo elaborado por mim, que, à semelhança das pessoas, também os animais têm a necessidade de partir para outras

zonas à procura de melhores condições. Embora a andorinha seja o animal privilegiado no manual, a verdade é que o cagarro constitui um exemplo mais próximo da realidade dos alunos, pois trata-se de uma ave marinha que migra para a região dos Açores (Figura 11, a)). Para além disso, aproveitei para dar conta da campanha “SOS Cagarro”, que mostra o interesse e a necessidade de proteger esta espécie. Foram também apresentados outros animais como o tubarão baleia, o garajau, o pato real, entre outros (Figura 11, b)). Para consolidar os conhecimentos, foram dadas instruções para os alunos consultarem o manual.

Figura 11 – Vídeo sobre animais migratórios

a) Exemplo do cagarro; b) exemplos de animais migratórios que passam nos Açores



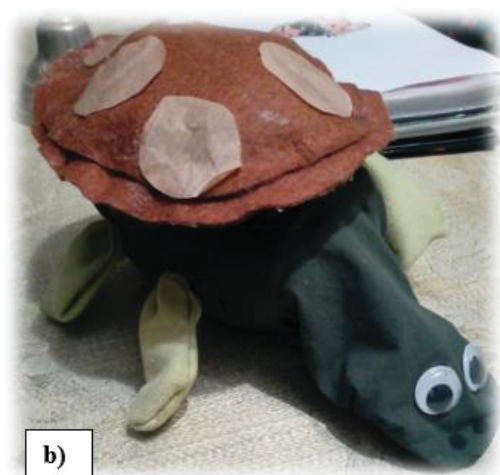
A par com esta temática, abordei também as espécies em vias de extinção. Mais uma vez, de modo a adaptar os conteúdos ao meio local, procurei exemplos de animais que se encontraram ameaçados do conhecimento dos alunos. Com efeito, a caça à baleia foi uma prática que ameaçou a referida espécie, por isso frisei este exemplo noutra vídeo elaborado por mim (Figura 12, a)). Com o passar do tempo, esta atividade com interesse económico veio a ser substituída pela observação de cetáceos, o que também foi explicitado no vídeo.

Após a visualização dos vídeos, houve uma aula síncrona na qual foi feita a distribuição dos animais pelas crianças, sendo que metade dos alunos tratou dos animais migratórios e a outra metade deu conta dos animais ameaçados. Foram dadas indicações aos alunos para que fizessem uma pesquisa e criassem um fantoche do animal que escolheram. (Figura 12, b)). Esta foi uma forma de os alunos explorarem as possibilidades plásticas dos materiais que tinham em casa, ao mesmo tempo que ampliavam o seu conhecimento sobre estes animais, pois a breve pesquisa implicava referir as

características dos animais e mencionar as razões pelas quais migram ou por que motivo são consideradas espécies ameaçadas.

Figura 12 – Vídeo sobre espécies ameaçadas

a) Exemplo da caça à baleia; **b)** exemplo de um animal ameaçado (fantoche)



Atividade 7: Os astros

Atendendo aos conteúdos previstos na planificação, o tema dos astros foi bem acolhido pelos alunos, pois mostraram-se muito entusiasmados em aprofundar este assunto. Numa conversa informal, alguns alunos partilharam que já tinham visitado o OASA (Observatório Astronómico de Santana), na tentativa de fazer a observação noturna, como já foi referido no Quadro 3, Capítulo III. Como os restantes alunos se mostraram interessados, projetei na parede imagens do site do OASA, para que percebessem as atividades que se dinamizam neste espaço.

Posteriormente, os alunos visualizaram vídeos sobre o sistema solar que davam conta dos principais astros, para responderem a algumas questões do manual.

Na segunda fase de exploração, disponibilizei materiais recicláveis como jornais e cartões, bem como esferas de esferovite para os astros. Em grupos, as crianças pintaram os astros que ficaram incumbidas de tratar (planeta, sol, lua, asteróides, cometas) para compor o sistema solar. Para fazê-lo, consultaram o manual e enciclopédias para analisar as principais características de cada planeta, particularmente a cor e a sua localização em relação ao sol. Outro grupo tratou de pintar uma base de cartão para reproduzir o céu, mobilizando técnicas como a pintura espirrada e estampagem (Figura 13).

O uso destes materiais pode potenciar a sensibilidade das crianças para a reutilização dos materiais de desperdício, e levar as crianças a desenvolverem a sua imaginação e criatividade ao verem as potencialidades de uma folha de jornal, de um cartão ou de uma embalagem de plástico.

Figura 13 – O sistema solar



Atividade 8: O solo

Esta atividade iniciou-se em regime de ensino à distância e foi concluída presencialmente. À semelhança das restantes atividades, procurei algum aspeto em comum com as experiências dos alunos. Com efeito, uma vez que existe um jardim junto à escola, e como os alunos estavam em confinamento, resolvi gravar um vídeo no referido jardim, por ser um local que os alunos conhecem e frequentam com regularidade.

Deste modo, o vídeo enviado aos alunos mostrava o jardim e dava conta dos constituintes do solo que conseguimos observar (árvores, plantas, rochas, etc.). Os alunos foram convidados a pesquisar sobre as camadas do solo e também a explorar o solo no próprio quintal ou à volta da casa, procurando amostras como animais, terra, pedras, entre outros. Para consolidar este conteúdo, foram dadas indicações para resolverem as páginas do manual referentes a este tema.

De volta ao ensino presencial, as crianças relembrou as camadas do solo estudadas. Cada aluno fez uma representação das principais camadas estudadas, atendendo aos principais constituintes de cada uma. Recorreram a técnicas de expressão plástica como o desenho, pintura, recorte e colagem e a materiais reciclados como jornal, cartão e revistas (Figura 14).

Mais uma vez, as Artes Visuais podem estimular múltiplas leituras acerca da mesma temática, como podemos observar nos trabalhos dos alunos. Através destas produções, as crianças têm a oportunidade de expressar e exteriorizar os conhecimentos adquiridos de formas mais amplas, que não se circunscrevem à escrita.

Figura 14 – Representação das camadas do solo



Atividade 9: *Peddy Paper*

Atendendo à necessidade de implementar uma atividade no âmbito da unidade curricular Oficina de Didáticas em 1.º CEB, decidi dinamizar uma atividade que privilegiasse o contacto das crianças com os seus pares e estar ao ar livre a mover o corpo, pois são aspetos que se afiguram como fundamentais para o desenvolvimento das crianças a vários níveis, e que a pandemia impediu de certa forma. Neste sentido, as questões de socialização, cooperação e contacto com o ar livre foram preponderantes para a decisão de dinamizar um *Peddy Paper*.

Para além disso, nas semanas anteriores tinham sido trabalhados conteúdos que tinham a ver com as direções (pontos cardeais), perpendicularidade e paralelismo, a par com outros conteúdos ligados à descoberta do ambiente natural, no estudo do meio, como as rochas, o solo e as plantas. As perguntas do *peddy paper* foram sobre estes temas, e foram formuladas pelos alunos, sendo esta uma forma de trabalhar a sintaxe, atender à pontuação e à ortografia, ao mesmo tempo que estavam a fazer a revisão de conteúdos.

Os alunos tiveram de consultar o mapa para se orientarem de acordo com os pontos cardeais no recreio, para avançar para a estação seguinte. “O *peddy paper* é uma prova pedestre de orientação para equipas, que consiste num percurso ao qual estão associadas perguntas ou tarefas correspondentes aos diferentes pontos intermédios (ou postos) e que podem determinar a passagem à parte seguinte do percurso” (Silva, 2011, p. 33).

Os desafios pedidos aos alunos estavam relacionados com várias áreas e implicavam competências diferentes, como realizar percursos na área de educação física (Figura 15, a)) e desafios relacionados com a área da matemática, que implicavam cálculo mental (Figura 15, b)).

Ainda outro aspeto relevante, que sobressai em jogos de equipas como é o caso do *peddy paper* é a cooperação, o cumprimento de regras e a entreatajuda entre os alunos. Eu pretendia, com este jogo, que os alunos tivessem uma postura colaborativa com os seus pares, e que procurassem ajudar-se mutuamente, pois tinha observado que havia alguns conflitos e queixas de alunos que se sentiam excluídos.

Figura 15 – Peddy Paper

a) Percurso de educação física; b) resolução dos desafios de matemática



Atividade 10: Atividades económicas

Uma vez que na planificação facultada pela cooperante estava previsto dar conta das atividades económicas, analisei os dados biográficos dos alunos para selecionar informações que pudessem ser rentabilizadas para a leção desta área. Alguns exemplos encontram-se sistematizados no Quadro 4, Capítulo III. “O estudo das atividades económicas, dada a sua complexidade, deve relacionar-se com a realidade próxima dos alunos, partindo sempre da observação direta com recolha de informação através de entrevistas, recolha de imagens, etc.” (ME, 2004, p. 127).

Das várias atividades económicas abordadas — a agricultura, a criação de gado, a exploração florestal, o turismo e as construções —, irei descrever a criação de gado e as construções. Como foram mobilizados os dados biográficos e as experiências dos alunos, considero que estas atividades em particular contribuíram para um maior reconhecimento da relevância do currículo.

Neste sentido, ao questionar as crianças sobre as profissões dos pais, consegui introduzir os conteúdos de forma contextualizada, dando exemplos que partiram do diálogo com os alunos.

Aquando da exploração da criação do gado, vários alunos deram conta dos animais que têm em casa ou dos seus familiares, reconhecendo a criação de gado como fonte de alimento e de matérias-primas (Anexo III). Sabendo que a pecuária é uma atividade proeminente na região, importou realçar que as pessoas que se dedicam a esta atividade estão a contribuir para o desenvolvimento da atividade económica da região.

Relativamente às construções, foram recolhidos dados por observação do ambiente, ou seja, foi observado que a escola onde fiz o EP II foi alvo de obras de ampliação. A este respeito, foi feito um diálogo com os alunos em contexto de sala de aula, no qual os alunos partilharam edifícios que observaram em fase de construção, os materiais utilizados na sua construção e as profissões. O pai de uma aluna é pintor. Quando questionada sobre a profissão do pai, surgiu o seguinte diálogo:

E: “C, o que é que o teu pai faz?”

C: “O meu pai é pintor de construção civil, ele pinta casas, ele conserta e essas coisas... e o patrão manda ele ir para certos sítios tipo para o “O”, a professora sabe ao pé da rotunda, tem lá o “O”...”

E: “E para que é que pintamos?”

C: “Para dar um ar novo”

C1: “Para dar uma cor”

S: “Porque a casa ficava muito feia”

A partir deste exemplo, percebemos que os alunos destacam a função estética da pintura, ao alegar que muda a aparência dos edifícios. Posteriormente, fomos dar uma volta pela escola para observar as evidências da renovação do edifício, sendo que os alunos destacaram a diferença nas estruturas, por exemplo, o edifício antigo “tem o chão de madeira” em comparação com o edifício mais recente (Figura 16).

Figura 16 – Visita às instalações da escola



Considerações finais

A questão de investigação que norteou o estudo incidiu no reconhecimento da relevância atribuída ao currículo pelos alunos, mobilizando práticas de diferenciação e de integração curricular. Procurou-se clarificar se a mobilização das experiências e dos dados biográficos dos alunos aumenta a probabilidade de estes reconhecerem o currículo como relevante.

Importa realçar as marcas indeléveis no desenvolvimento pessoal e profissional de todo o percurso feito até ao momento. A nível pessoal, foram desenvolvidas competências que se manifestaram através da resiliência, persistência, assertividade e pensamento crítico. A nível profissional, as competências comunicativas foram determinantes para dialogar de forma clara e objetiva com as crianças, com as colegas de estágio, e também com as cooperantes. Também considero que todas as experiências contribuíram para procurar intencionalidade pedagógica nas decisões profissionais futuras e na forma de gerir o currículo.

As atividades implementadas ao longo dos estágios procuraram que os alunos reconhecessem a relevância do currículo, privilegiando as potencialidades das crianças e os seus contributos no processo de aprendizagem. Com efeito, a participação dos alunos no processo de planificação ainda é algo que provoca resistência por parte de alguns professores. Não obstante, é fundamental olhar para os alunos como agentes interventivos no seu processo de aprendizagem, oferecendo a possibilidade de desenvolverem competências como a autorregulação, autonomia, gestão emocional, gestão do tempo. Dar espaço para o diálogo, para a partilha de ideias, registo de novidades, recolha de dados biográficos, observação das brincadeiras na sala e no recreio são algumas estratégias que dão pistas para a exploração dos conteúdos curriculares.

Ao longo da minha prática, a recolha das informações sobre as crianças e a observação dos seus comportamentos permitiu que avançasse com propostas de atividades com intencionalidade educativa. Assim, em educação pré-escolar, devo destacar a natureza das práticas metodológicas da escola onde estagiei, pois contribuíram para que pudesse desenvolver atividades diferenciadas e integradoras, que foram ao encontro dos interesses e inquietudes das crianças, promovendo um maior reconhecimento da relevância do currículo. Os trabalhos por projeto partiam das partilhas das crianças, o que talvez tenha contribuído para que nas entrevistas se note alguma

diferença entre as crianças dessa escola e as crianças da escola onde as práticas são mais tradicionais.

Ao nível do 1.º Ciclo, embora os alunos tenham dado exemplos concretos da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar, a verdade é que muitos destes exemplos remetem para o trabalho relacionado com a escola, como fazer trabalhos de casa ou ter boas notas nas provas de avaliação. Os dados recolhidos ao nível do 1.º Ciclo foram determinantes para a implementação de práticas compatíveis com as experiências e conhecimentos prévios dos alunos. Ainda assim, gostaria de ter desenvolvido atividades mais integradoras e diferenciadas.

Considerando os objetivos inicialmente delineados, importa agora fazer um balanço sobre o alcance dos mesmos.

No que diz respeito ao objetivo *identificar manifestações de continuidade e descontinuidade entre a experiência das crianças/ alunos e o currículo formal*, houve a preocupação em recolher informações fidedignas e, nos casos em que não foi observado aproveitamento por parte da cooperante, tentei pensar em formas de rentabilizar os aspetos mais relevantes na minha prática. No Estágio do 1.º Ciclo notei que havia pouco espaço de diálogo entre a professora e os alunos, comparativamente ao Estágio em Educação Pré-Escolar, o que pode ter a ver com o caráter mais prescritivo que geralmente é atribuído ao currículo no 1.º CEB.

Relativamente ao objetivo *identificar aspetos da experiência das crianças/ alunos com potencial aproveitamento curricular, visando o reconhecimento da relevância do currículo*, considero que as atividades implementadas foram ao encontro dos dados biográficos e das experiências dos alunos. Nas entrevistas, há exemplos do reconhecimento da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar que partiram de atividades dinamizadas por mim. Uma criança em particular dá um exemplo concreto de uma atividade — a atividade de recolha de lixo à qual se refere a secção 1.4 do capítulo IV —, sobre a poluição e afirma que aprendeu que a ação humana tem impacto na vida marinha.

Quanto ao objetivo *implementar práticas de diferenciação e de integração curricular no contexto de estágio*, julgo que o seu alcance foi mais proeminente em educação pré-escolar, devido à metodologia pedagógica que se adota na instituição, e também pela dinâmica das rotinas do jardim de infância. Para além disso, havia duas educadoras (devido ao número de crianças na sala), e a colega de estágio, o que também favoreceu e facilitou o trabalho diferenciado com as crianças. Os trabalhos por projeto

desenvolvidos em EP I, ao mobilizarem várias áreas curriculares, permitem concretizar atividades mais integradoras.

Olhando para o objetivo *relacionar os conceitos de diferenciação, integração e relevância curricular*, posso concluir que a revisão bibliográfica foi bastante pertinente para o estudo em causa, pois permitiu aprofundar os conceitos, relacioná-los entre si e perceber melhor a sua relação com a prática. Isso permitiu-me compreender melhor como é que a integração e a diferenciação curricular podem favorecer o reconhecimento da relevância do currículo.

Alguns aspetos a aprimorar têm a ver com a realização das entrevistas. O ideal teria sido fazer duas rondas de entrevistas, para comparar as respostas dos alunos e perceber se, na segunda ronda, as respostas dos alunos apontavam para um maior reconhecimento da relevância do currículo, comparativamente a uma primeira ronda. Contudo, o panorama da pandemia Covid-19 impossibilitou a realização de duas rondas de entrevistas. Num cenário em que continuasse a trabalhar com estas crianças, mobilizaria os dados por entrevista para promover aprendizagens mais significativas.

Outro aspeto a destacar prende-se com a implementação de práticas diferenciadas e integradoras no 1.º Ciclo. Embora alguns alunos tenham sido capazes de estabelecer a relação entre os conteúdos curriculares e a vida extraescolar, gostaria de ter feito um trabalho diferenciado, considerando os diferentes ritmos de trabalho e dificuldades identificadas na turma. Em educação pré-escolar, pretendo apostar em atividades que levem os alunos a reconhecer a relevância do currículo nas dimensões social e vocacional, pois foram as menos referidas pelas crianças.

Futuramente, tenho a intenção de continuar a recolher e mobilizar na prática letiva informações dos alunos, quer através dos dados biográficos, quer proporcionando momentos de diálogo, nos quais os alunos exprimem os seus interesses, as suas motivações e os seus gostos pessoais, pois acredito que assim o processo de aprendizagem é mais prazeroso e potencialmente mais significativo para as crianças/ alunos. Se as suas experiências forem devidamente integradas no trabalho curricular, o desenvolvimento de competências poderá ser facilitado. “Sem mobilização de conhecimentos adquiridos na escola em situações reconhecidas pelo estudante como integrantes da sua experiência de jovem cidadão dificilmente se podem desenvolver competências” (Sousa & Silva, 2009, p. 6).

Referências Bibliográficas

- Alonso, L., Ferreira F., Santos, M., Rodrigues, M. & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projeto “PROCUR”. *Infância e educação — Investigação e práticas*, 5, 62-88.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-72). Almedina.
- Amado, J. Ferreira, S. (2013). A entrevista na Investigação Educacional. In J. Amado, A. P. Costa, & N. Crusóe (Orgs.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 206-233). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bovill, C., Morss, K. & Bulley, C. (2009) Should students participate in curriculum design? Discussion arising from a first year curriculum design project and a literature review. *Pedagogical Research in Maximising Education*, 3 (2), 17-26.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bem, M. (2019). *Relevância curricular na perspetiva dos alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brooker, L. (2001). Ethics in early childhood research. In G. M. Naughton, S. A. Rolfé & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research. International Perspectives On Theory and Practice* (pp. 162-178). Open University Press.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1994). *Gerir o trabalho de projeto*. Texto Editora.

- Cellard, A. (1997). A análise documental. In J. Poupart et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Vozes.
- Clark, A. (2004). The mosaic approach and research with young children. In L. Vicky, M. Kellett, C. Robinson, A. Fraser & S. Ding. *The reality of research with children and young people* (pp. 142-161). Sage Publications.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interações*, 8(22), 62-82.
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press (1.^a Edição 1902).
- Dinis, R. (2010). *Desenvolvimento Curricular Integrado na Escola: Lógicas de Gestão Colegial Em Duas Escolas Básicas Integradas dos Açores*. Tese de Doutoramento: Universidade dos Açores.
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 119-161). Macmillan.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (pp. 26-52). I.N.I.C.
- Formosinho, J. (Org.); Spodek, B.; Brown, P.; Lino, D.; Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Fortin, M. (1996). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lusociência.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto Editora.
- Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185-205.
- Kelly, A.V. (1999). *The Curriculum: Theory and Practice* (4th ed.). Paul Chapman Publishing Ltd.

- Kilpatrick, W. (1929). *The project method*. Teachers College Press.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Lopes da Silva, I. (Coord.); Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research*. (3rd Ed.). SAGE Publications.
- Martins, G. O. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral de Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Departamento da Educação.
- Monteiro, R. et al. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Direção-Geral de Educação.
- Morgado, J. C., Fernandes, P. e Mouraz, A. (2011). Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. In C. Reis e F. Sá Mendes (Coords.), *Livro de atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol II (pp. 147-151). Instituto Politécnico da Guarda.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11(1), 77-98.
- Rocha, P. (2017). *Atividades de diferenciação curricular na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Almedina.
- Rossana, C. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In Susana, P. Rodrigues, Almeida, A. Pires, C. Tomás, C. Pereira, C. (Org.), *Atas do II*

Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Saramago, S. (2001). Metodologias de Pesquisa Empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, 9-29.

Serralha, F. (2007). Conselho de cooperação educativa. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB* (pp 179-188). Tese de doutoramento. Universidade Católica Portuguesa.

Silva, M. (2011). *A aprendizagem significativa no ensino da História: o peddy paper como recurso didático*. Relatório de Estágio, Universidade do Porto.

Sousa, F. (2008). A diferenciação como princípio de diferenciação curricular. In E. Shiroma & P. Torriglia (Orgs.), *Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares - Currículo, Teorias, Métodos* (pp. 1-28). Universidade Federal de Santa Catarina.

Sousa, F. & Silva, F. (2009). Cidadania e relevância do currículo: O contributo do projeto ICR. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos e C. Lima (Orgs.), *Investigar, avaliar, descentralizar: Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Instituto Politécnico de Bragança.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto Editora.

Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. C. (Orgs.) (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Almedina.

Sousa, F. (2018). Using Action Research and an Imported Conceptual Framework to Study the Individual Dimension of Curriculum Relevance. In J. Calder & J. Foletta (Eds.), *Action Research – Principles, Approaches and Applications* (pp. 151-175). Nova Science Publishers.

Sousa, F. (2018). O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: o caso das OCEPE. *Revista de estudos curriculares*, 9 (1), 24-44.

Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. & Eilks, I. (2013). The meaning of ‘relevance’ in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49 (1).

Thomas, R. (2003). *Blending qualitative & quantitative research methods in theses and dissertations*. Corwin Press.

Legislação

Decreto Legislativo Regional n.º 7/2006/A

Decreto-Lei n.º 55/2018

Apêndices

Apêndice I – Guião de entrevista utilizado com as crianças de pré-escolar

| Processo | Objetivos | Questões | Comentários |
|-----------------------|--|---|--|
| Introdução | Criar, num primeiro momento, um ambiente descontraído, para que a criança se sintá à vontade | O que fizeste hoje? Quais foram as brincadeiras que fizeste? Aprendeste alguma coisa nova hoje? | |
| Relevância curricular | Compreender como as crianças percecionam o trabalho do adulto | O que achaste do projeto que fizemos esta semana? Gostaste? O que aprendeste com ele? | Devo mencionar um projeto em específico, caso a criança não se lembre Se sim: De que parte gostaste mais? A criança pode representar o projeto através do desenho Se não: Por que não gostaste? Consoante a resposta relacionada com o que aprendeu com o projeto, questionar: Achas que isso é importante para o teu dia-a-dia (fora |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>Conhecer a relevância atribuída pelas crianças ao currículo</p> | <p>Achas que o que aprendes na escola é importante? Porquê?</p> <p>Dá-me um exemplo de algo que tenhas achado importante aprender. Por que é importante aprender isso?</p> | <p>da escola)? Porquê?</p> |
| | <p>Identificar as dimensões da relevância curricular consideradas pelas crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão individual | <p>O que aprendes aqui na escola é importante para o que fazes no teu dia-a-dia (fora da escola)? Dá exemplos</p> | <p>Os exemplos podem ser representados através de desenhos. A criança deve explicitar o que desenhou</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão social | <p>Para que te serve o que aprendes no Jardim de Infância?</p> | <p>Se a criança apenas mencionar aprendizagens para si própria, devo perguntar: Isso é importante para ti, e para as outras pessoas? Porquê?</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão vocacional | <p>Que profissões conheces? Dessas, há alguma(s) que te interesse(m) mais? Porquê?</p> <p>Já brincaste às profissões aqui na sala?</p> <p>Já fizeste na sala alguma atividade relacionada com profissões?</p> | <p>A criança deve fazer um desenho, usar brinquedos/um fantoche, para fazer uma representação da profissão que mais lhe interessa, explicando de que se trata</p> <p>Se sim: Fingiste ser o quê? Porquê?</p> <p>Se sim: Qual? Conta como foi? Esta atividade foi importante para ti e para os outros meninos? Porquê?</p> |

Apêndice II – Guião de entrevista utilizado com as crianças do 1.º Ciclo

| Processo | Objetivos | Questões | Comentários |
|-----------------------|--|---|---|
| Introdução | Criar, num primeiro momento, um ambiente descontraído, para que o aluno se sinta à vontade | O que fizeste hoje? Aprendeste alguma coisa nova hoje? O que mais gostas de fazer na escola? | |
| Relevância curricular | Compreender como as crianças percecionam o trabalho do adulto | Há algum projeto no qual tenhas participado que te tenha interessado? Por que gostaste? O que aprendeste com ele? | Se sim: De que parte gostaste mais? A criança pode representar o projeto através do desenho ou texto Se não: Por que não gostaste? Consoante a resposta relacionada com o que aprendeu com o projeto, questionar: Achas que isso é importante para o teu dia-a-dia (fora da escola)? Porquê? |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>Conhecer a relevância atribuída pelas crianças ao currículo</p> | <p>Achas que o que aprendes na escola é importante? Porquê?</p> <p>Dá-me um exemplo de algo que tenhas achado importante aprender. Por que é importante aprender isso?</p> | |
| | <p>Identificar as dimensões da relevância curricular consideradas pelas crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão individual | <p>O que aprendes aqui na escola é importante para o que fazes no teu dia-a-dia (fora da escola)? Dá exemplos</p> | <p>Os exemplos podem ser representados através de desenhos ou textos. A criança deve explicitar o que desenhou</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão social | <p>Para que te serve o que aprendes na escola?</p> | <p>Se a criança apenas mencionar aprendizagens para si própria, devo perguntar: Isso é importante para ti, e para as outras pessoas? Porquê?</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão vocacional | <p>Que profissões conheces? Dessas, há alguma(s) que te interesse(m) mais? Porquê?</p> <p>Já fizeste na sala alguma atividade relacionada com profissões?</p> | <p>Se sim: Qual? Conta como foi? Esta atividade foi importante para ti e para os outros colegas? Porquê?</p> |

Apêndice III – Consentimento informado para participação das crianças no estudo



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

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

Termo de Consentimento Informado da Participação dos Intervenientes no Estudo

Exmo. (a.) Senhor (a),

O presente documento visa clarificar as condições que orientam a participação neste trabalho de investigação, intitulado *Diferenciação, Integração e Relevância Curricular na educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: que desafios?* da responsabilidade de Mariana Medeiros Botelho, mestranda em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade dos Açores sob a orientação do Doutor Francisco José Rodrigues de Sousa, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Pretende-se, assim, recolher dados referentes à relevância atribuída pelos alunos ao currículo, assim como implementar práticas pedagógicas a partir da observação do brincar e da análise das experiências das crianças. Para o efeito, os dados serão recolhidos através de entrevistas realizadas às crianças da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, registadas em suporte áudio.

Neste sentido, solicito a sua autorização para realizar as gravações áudio, a fim de se poder respeitar de forma mais exata aquilo que é dito. A participação neste estudo tem um carácter voluntário, e, a qualquer momento, pode recusar a sua participação. Contudo, a sua colaboração será valiosa para a concretização dos objetivos do estudo. Os dados recolhidos serão usados para fins estritamente académicos e a sua divulgação será realizada mediante a elaboração de um relatório, garantindo que a identificação dos participantes nunca será tornada pública. Para reforçar a proteção dos participantes, a sua identificação será substituída por um código. Disponibilizo-me para prestar os esclarecimentos adicionais necessários.

Declaração de Consentimento Informado do Encarregado de Educação e da criança

Declaro ter lido e compreendido bem este documento, bem como ter esclarecido todas as minhas dúvidas. Fui informado(a) que a qualquer momento posso recusar a participação no referido estudo. Compreendo a utilidade do estudo e autorizo a participação do meu educando, permitindo a utilização dos dados para os fins académicos que me foram referidos, tendo em conta as garantias de anonimato e confidencialidade que me foram dadas.

Data: _____ de _____ de 2020.

Apêndice IV – Sistema de categorias da entrevista realizada às crianças

Quadro 5 — Análise categorial das entrevistas da EPE

| Categorias | Subcategorias Nível 1 | Subcategorias Nível 2 | Unidades de Registo (U.R.) | Unidades de contexto (U.C.) | U.C. |
|---|--|---|---|--|------|
| Relevância atribuída pelas crianças ao currículo | Importante | (C4) ³ ; “Porque eu aprendo coisas novas” (C3); “É muito importante porque o planeta terra faz bem a nós porque traz a terra, a areia e traz as flores” (C2); “Porque são muitas coisas que eu aprendo” (C1); “O dá cá mais cinco é umas regras... para a gente cumprir regras” (C3); “O planeta terra traz o oxigénio” (C2); “Sim, porque eu consigo fazer uma coisinha tão linda [as letras]” (C6) ⁴ ; “Os trabalhos dos números, os trabalhos das letras” (C7); “Pegar bem no lápis...para não riscar os trabalhos” (C9); “Porque a escola é pra crescer” (C9); | | C4 – 1 C3 – 2 C2 – 2 C1 – 1 C6 – 1 C7 – 1 C9 – 2 | 10 |
| | Irrelevante | “Não sei” (C5); “Ah sei lá” (C); | | C5 – 1 C8 – 1 | 2 |
| Perceção da criança sobre o trabalho realizado | Reconhecimento da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar | Dimensão individual | “Sim, que...aprendi de qual é a direção que nós começamos a... escrever” (C1) ⁵ ; “É porque eu gosto muito das letras...em casa eu faço letras” (C6); “Porque eu gosto” (S); “Posso ir para mercúrio... num foguetão, mas eu não vou” (C2); “Porque eu gosto de desenhar” (C5); “Porque eu gosto, gosto de aprender muitas coisas...para eu ter felicidade” (C1); “Escrevo....temos que ajudar o nosso planeta”; “Depois escrevo ‘que horas vamos salvar o planeta?’” (C1) “Quando eu crescer não quero ser burro” (C9); | C1 – 3 C6 – 3 C2 – 1 C5 – 1 C9 – 1 | 9 |
| | | Dimensão social | “É para a professora A” (C6); “Para os amigos...isso é tão giro fazer letras para ensinar aos outros meninos a fazer” (C6); “As professoras mandam (C2); “Porque eu queria que a mamã ficasse com eles [desenhos] e pendurasse no quarto dela” (C5); “[Aprendi] que não se pode pôr muito lixo no mar...” | C6 – 2 C2 – 1 C5 – 1 C1 – 2 | 6 |

³ A criança foi questionada sobre a importância das aprendizagens escolares. Acenou de forma afirmativa, mas não explicou nem deu exemplos.

⁴ A criança refere-se a uma atividade que tinha a ver com a escrita das novidades.

⁵ Neste contexto, a direção da escrita foi mencionada aquando da apresentação de um trabalho nas Comunicações, no qual as crianças registaram as suas novidades.

| | | | | |
|--|--|---|----------------------------|---|
| | | fazemos mal ao sistema ambiental do mar” (C1); “Fazer felizes os meus pais” (C1) | | |
| | Dimensão vocacional | “É que eu quero ser grande... ser uma bailarina... A bailarina faz tantas letras” (C6); “Cavaleira...Nós pegamos num pau, ah, mas não é igual àquele, pegamos num pau, fazemos um desenho de um cavalinho, e fazemos mais um desenho do cavalo, na cara, para ver os dois olhos” (C2); “Eu posso ter dinheiro e cozinhar... ah, fazer comidas boas, e eu quero comprar uma casa e eu tenho que ter um trabalho para ganhar dinheiro” (C9) | C6 – 1 C2 – 1 C9 - 1 | 3 |
| | Não reconhecimento da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar | “Já não sei” (C5); “Gosto muito de ficar na escola...Lá fora eu não gosto” (C7); “Eu... não sei” (C8); | C5 – 1 C7 – 1 C8 - 1 | 3 |

Quadro 6 — Análise categorial das entrevistas do 1.º CEB

| Categorias | Sub categorias Nível 1 | Sub categorias Nível 2 | Unidades de registo (U.R.) | Unidades de contexto (U.C.) | U.C. |
|--|--|---------------------------|--|--|------|
| | | | | U.R. | Sub. |
| Relevância atribuída pelas crianças ao currículo | Importante | | “Os algoritmos, as plantas, os animais” (A1); “As formas de relevo...A gente conhece mais os rios, as montanhas” (A2); “Porque nós aprendemos palavras novas, aprendemos a fazer contas, o algoritmo da divisão, aprendemos os veículos de deslocação” (A3); “Números...Para conseguir fazer contas” (A4); “Matemática” (A5); “Aprendi como é que as plantas são feitas, os constituintes dela, o que é que cada constituinte faz” (A6); “Projeto dos animais” (A7); “O dinheiro... e também falar inglês” (A8); “O sistema respiratório” (A9) | A1 – 1 A2 – 1 A3 – 1 A4 – 1 A5 – 1 A6 – 1 A7 – 1 A8 – 1 A9 – 1 | 9 |
| | Irrelevante | | | | |
| Perceção da criança sobre o trabalho realizado | Reconhecimento da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar | Dimensão individual | “Os meus pais fazem-me perguntas e assim eu já sei, faço algoritmos também em casa e já sei porque eu aprendi na escola” (A1); “Quando há testes, principalmente que eu estudo muito português” (A2); “Porque se eu não souber fazer contas não vou saber quanto dinheiro vou ter que gastar ao todo a fazer compras” (A4); “Sim, pra ficar mais esperta, mais inteligente” (A5); “Quando eu estudar, também, tenho de saber para fazer pro teste, quando a minha mãe faz perguntas”(A5); “Por exemplo... matemática... saber fazer as contas melhor, quando eu for ao Hiper para saber qual é o preço que tá lá” (A5); “Porque a gente vai usar a matemática para o resto da nossa vida... para fazer contas com dinheiro, para dar dinheiro certo” (A3);“Porque assim conseguimos aprender mais, quando formos adultos sabermos coisas de cor” (A1); “Quando eu vou ao continente e tem coisas para comprar, tem duas marcas de manteiga, uma mais barata que a outra, e então eu tenho que saber qual é a mais barata pra comprar” (A6); “No futuro para saber mais coisas, ser inteligente” (A5); Porque quando a gente for adultos, se a gente tiver filhos, a gente pode explicar (A2);“Faço algoritmos e também faço as tabuadas para ficar melhor para o teste” (A2); “Imagina que eu vejo um animal que tá em risco de extinção, eu posso ajudar para não ficar em extinção” (A7); “Por exemplo, se for um pássaro, eu posso tentar apanhá-lo e por no ninho” (A7) ⁶ ; “Eu chego a uma loja, | A1 – 2 A2 – 3 A3 – 1 A4 – 1 A5 – 4 A6 – 1 A7 – 2 A8 – 2 A9 – 1 | 16 |

⁶ A aluna refere-se a um trabalho de projeto sobre os animais em vias de extinção.

| | | | | | |
|--|--|---------------------|--|--|---|
| | | | já sou adulta que quer comprar uma mala, e então a mala aparece lá que custa não sei quantos, eu se não souber ver o dinheiro eu pego na mala e o caixa diz dê esse dinheiro e ele fica com mais dinheiro e eu fico sem dinheiro” (A8); “Não fumar, não andar em sítios poluídos” (A9); “É importante porque eu quando for adulta, não tiver aprendido nada, quando chegar a adulta vou ser uma miserável” (A8); | | |
| | | Dimensão social | “Com os animais... podemos dizer às pessoas que não se abandona animais, fazer uma campanha e isso tudo” (A1); “Quando alguém nos perguntar que nome é aquela planta e cuidados que devemos ter com aquela planta, e aí a gente já sabe” (A1); “A pessoa pode não saber fazer contas e assim a gente pode ajudar a ensinar as pessoas a fazer as contas” (A1); “Às vezes quando vou a casa do meu primo eu digo algumas coisas que aprendi na escola” (A2); Porque assim vai saber que vou estar bem, que vou passar de ano, vou ter um trabalho (A5) ⁷ ; “Se tiver pessoas a fazer mal às plantas eu posso dizer para ter cuidado” (A6); “Quando a minha mãe me diz para fazer a lista de compras, tenho de escrever” (A5); “Como é que temos de apanhar o lixo, quando é que devemos tirar as ervas daninhas, essas coisas” (C2) ⁸ | A1 – 3 A2 – 1 A5 – 2 A6 – 1 C2 - 1 | 8 |
| | | Dimensão vocacional | “Porque assim podia saber mais o que é que se fazia em jogador de futebol” (A1) ⁹ ; “Jornalista...No estudo do meio, quando a gente... a gente pode aprender as ilhas dos Açores e Portugal continental e aí, quando a gente quiser ser jornalista, a gente já sabe os nomes, e já sabe os hospitais, as ruas” (A2); “Só se for youtuber... para jogar com os meus amigos tenho de fazer a conta pra saber dividir coisas” (A4); “Acho que é veterinária... pode ser uma dentada de um cão que tá ferido... vou saber cuidar um bocadinho” (A5) ¹⁰ ; Português...se eu for professor, e se vier outros vírus, eu tenho que saber fazer textos que é para mandar para os meus alunos (A6); “Quando for grande quero ser veterinária...Assim quando eu for pra selva e tiver a tratar dos animais eu já vou saber como é que eles se dão às vezes” (A7); | A1 – 1 A2 – 1 A4 – 1 A5 – 1 A6 – 1 A7 - 1 | 6 |

⁷ A aluna refere-se à expectativa que a mãe tem sobre o seu desempenho escolar.

⁸ A aluna é um dos elementos do Grupo de Responsabilidade do exterior da escola. Está a dar exemplos de funções que desempenha e que ajudam na preservação da natureza.

⁹ O aluno refere-se a uma atividade dinamizada pelas estagiárias sobre as profissões no ano anterior.

¹⁰ A aluna afirmou que gostaria de ser veterinária, ainda sem ter a certeza. Uma vez que aprendeu um conteúdo relacionado com os primeiros socorros, fez uma adaptação para uma situação em que o animal se encontra ferido.

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>Não reconhecimento da relação entre o trabalho escolar e a vida extraescolar</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

Tendo em conta o Quadro 6, percebemos que houve manifestações de reconhecimento da relevância do currículo. Contudo, alguns alunos deram exemplos em que falaram da importância das aprendizagens para um desempenho escolar positivo. Ora, estes exemplos dão conta de aprendizagens que se situam no contexto intraescolar, ou seja, em alguns casos, esse reconhecimento esgota-se na própria escola.

Anexos

Anexo I — Rotina em Educação Pré-Escolar

Figura 17 — Agenda semanal de Educação Pré-Escolar

| AGENDA SEMANAL | | | | | | |
|----------------|---|--|--|---|---|--------|
| Domingo | 2ª feira | 3ª feira | 4ª feira | 5ª feira | 6ª feira | Sábado |
| | Trabalho autónomo Projeto comunicações | Trabalho autónomo Projeto comunicações | Trabalho autónomo Projeto comunicações | Culinária Trabalho autónomo Projeto comunicações | Visitas Estudo/Práticas Trabalho autónomo Projeto comunicações | |
| ALMOÇO | | | | | | |
| | Hora do Conto Matemática 1234 Escrita S E R L | Hora do Conto Ed. Física | Hora do Conto Ciências/Experiências Expressão Dramática/Teatro | loga | Reunido CEE Arrumar Trabalho | |

Anexo II — Desenhos feitos pelas crianças durante as entrevistas

Figura 2 — Desenho da criança C3

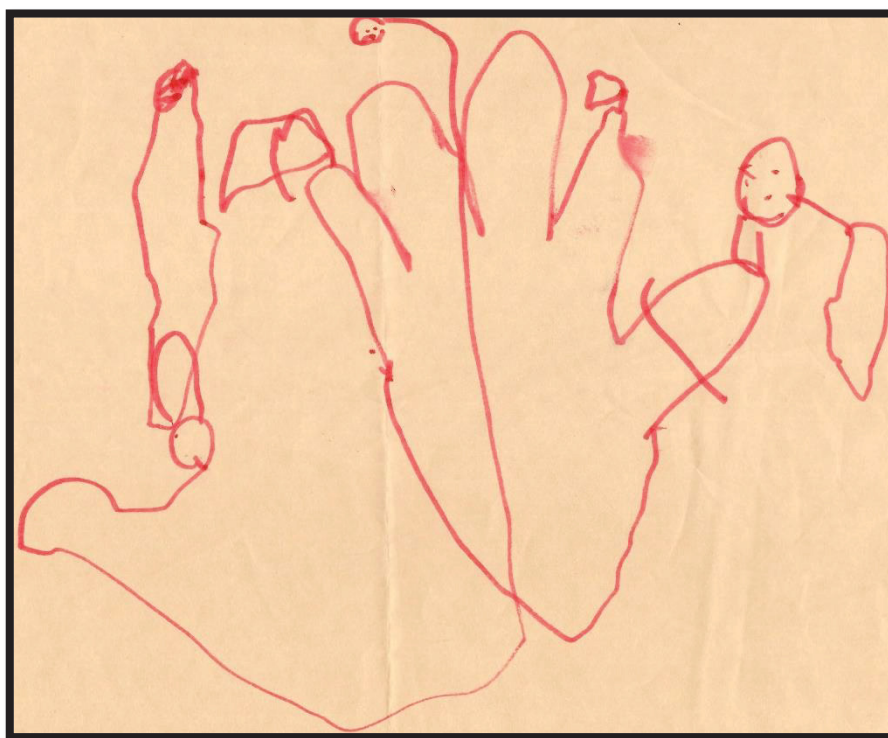


Figura 3 — Desenho da criança C6



Excerto de diálogo sobre a criação de gado

A1: “O meu bisavô tem cabras, vacas, ovelhas, galinhas...tem muita coisa”

E: “O que é que ele faz com esses animais todos?”

A1: “Com as vacas faz leite e também pediu à minha avó, nas ovelhas pediu à minha avó para fazer edredões, com as galinhas tirava os ovos da galinha, às vezes matava pra comer, e aos porcos matava-os também, e é só”

A: “O meu tio tem porcos e vacas”

E: “O que é que ele faz com esses animais?”

A: Com as vacas, ele tira o leite e depois com o leite ele dá a uma indústria de leite, ele coloca do tanque grande para o tanque da carrinha dele e depois ele leva para uma indústria”

E: “O que é que acontece nessa indústria”?

A: “Eles tiram leite e fazem iogurte...”

E: “O que é que o teu tio faz, qual é a profissão dele?”

A: “Ele é agricultor... não, não, ele é lavrador de gado, e com os porcos ele mata e depois de matar ele dá a outra indústria de porcos que é para eles tirarem a pele, e depois eles dão a pele e ela dá a outra indústria de pele para cria outras coisas”

E: “Que coisas?”

A: “Calçado... essas coisas”.

Excerto de diálogo sobre as construções

E: “Quando vêm de casa para a escola, têm visto alguma construção?”

A5: “A professora sabes os semáforos ao pé do parque atlântico, do AKI, ao pé do AKI, quando a professora sai do AKI tem uns semáforos não é, depois a professora tem assim e tem ao lado um terreno que tão a fazer algumas obras lá”

E: “O que é que tu viste lá?”

A5: “Eles iam fazer um edifício, tava lá com tijolos e coisas assim, tipo uma casa praticamente quase feita”

E: “. Que materiais tinha?”

A5: Tijolos, tinha só tijolo mesmo

E: “. Só tijolo?”

A6: “As casas também têm uma coisa que são os ferros”

E: “Para que serve isso?”

A6: “Para apoiar, tipo assim o tijolo cai para fazer a parte de cima do... é uma porta, a parte de cima leva uma madeira em baixo e um ferro no meio”

A5: “A minha mãe tá a fazer um alpendre lá na minha casa”

E: “E então como é, como é que ela está a fazer?”

A5: E os muros da frente, ela tá levantando. Os muros da frente já ta praticamente prontos, e o alpendre ainda não tá pronto, só falta encher o chão e por os azulejos”

E: “E que materiais é que tens visto lá na tua casa?”

A5: “Cimento, tijolo, telha, cimento cola...”

E: “Quem é que está lá a trabalhar?”

A5: “O mestre”.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal