

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DO ENSINO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Joana Patrícia Barreiros Frazão

DOS VALORES SOCIAIS AO VALOR DAS PALAVRAS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação
para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Março de 2014

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dos valores sociais ao valor das palavras

Autora: **Joana Patrícia Barreiros Frazão**

Orientadora: **Professora Doutora Luísa Araújo**

Coorientadora: **Professora Joana Cortes Figueira**

Março de 2014

*“Cada sonho que você deixa para trás,
é um pedaço de futuro que deixa de existir”*

STEVE JOBS

Agradecimentos

Esta minha caminhada traduziu-se na busca da concretização de um sonho. Para que tal tenha sido possível, várias foram as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu conseguisse alcançar o resultado final. Às pessoas que, por lapso ou devido ao limitado espaço reservado para os agradecimentos, eu não referir abaixo, o meu muito obrigada!

Aos meus pais, cujo apoio se traduziu de diversas formas, o meu eterno obrigada! Sem eles, não teria sido possível lutar e atingir este grande objetivo.

Ao meu irmão, que foi a minha cobaia durante todo este percurso académico, um obrigado pela paciência e pelo espírito crítico, o qual me ajudou a melhorar.

Aos meus avós, agradeço-lhes os sábios conselhos que partilharam comigo ao longo desta importante etapa da minha vida.

Ao Pedro, que foi, acima de tudo, um grande amigo, por toda a ajuda que me deu, todo o apoio, carinho e compreensão.

Durante todo este percurso, tive ao meu lado algumas amigas, às quais não posso deixar de agradecer a sua amizade, partilha e companheirismo. Entre elas, faço um agradecimento especial à Ana, por ter estado sempre ao meu lado, desde o meu primeiro dia de vida académica.

Quero agradecer também a todos os elementos da turma que me acompanharam ao longo destes anos, tal como aos professores e orientadores que contribuíram para o meu percurso até ao dia de hoje.

Resta-me ainda agradecer ao colégio Faz de Conta, em particular à educadora Cristina Rebelo, ao colégio Colibri, mais concretamente à professora Alice Guerreiro, ao Externato Marista de Lisboa, nomeadamente à educadora Ana Rita Laranjeira e, ainda, ao colégio Paula Frassinetti, à professora Nísia Felício. As estas educadoras e professoras e respectivas instituições, o meu muito obrigada, bem como a todas as crianças com quem tive o prazer de trabalhar.

Por último, mas não menos importante, agradeço a Deus por ter iluminado o meu caminho ao longo desta, reitero, tão importante etapa da minha vida.

Resumo

Este relatório aborda duas grandes problemáticas, as quais se traduzem na abordagem aos valores sociais, no âmbito da valência em Pré-Escolar, e na procura da determinação do real valor/alcance das palavras, na valência de 1.ºCiclo. Começando pela abordagem aos valores sociais, esta traduziu-se num conjunto de etapas, as quais visaram, numa primeira fase, a obtenção de dados. Tal “colheita” de informação foi realizada através da observação, tanto em sala de aula, como no recreio, e traduzia-se na verificação das relações entre as crianças, entre as crianças e a educadora, ou a estagiária, e entre as crianças e auxiliares.

A segunda fase passou pela criação de um projeto que visava abordar a referida temática. A esse projeto foi dado o nome de “Saber Viver Comigo e Com os Outros”, tendo este sido constituído por um conjunto de atividades que visavam despertar as necessidades, não apenas a nível individual, mas também de grupo, e o desenvolvimento pessoal de cada criança com base em diversas experiências, numa perspetiva de promover a cidadania.

Relativamente à temática do valor das palavras (em sentido lato), começámos, numa primeira fase, com a recolha de dados mediante observação em contexto de sala de aula. Desses dados foi perceptível que, de uma maneira geral, as crianças tinham dificuldades na interpretação de enunciados, nem sempre conseguindo compreender aquilo que lhes era pedido e não conseguindo estruturar corretamente as respostas. Tendo em conta que este grupo de crianças do 4.º ano (1.ºCiclo) transitaria, normalmente, no ano seguinte, para o 2.º Ciclo, decidimos realizar um questionário para diagnosticar mais algumas das dificuldades/receios que os mesmos sentiam. Desta forma, trabalharíamos a temática do valor das palavras, ao mesmo tempo que trabalhávamos outras questões relacionadas com a transição para o 5.º ano. Posto isto, foram realizadas um conjunto de atividades relativas aos conteúdos programáticos de 4.º ano, com as quais visávamos incidir sobre o valor das palavras e a transição para a etapa escolar seguinte. Suplementarmente, tentámos ir enquadrando algumas metodologias adequadas a alunos de 5.º ano como forma de preparar o grupo para a referida transição.

Palavras-chave: Valores Sociais, Valor das Palavras, Cidadania, Interpretação de Enunciados, Metodologias, Competências

Abstract

This report offers an overview of two problematics which translate themselves on an approach to the social values and on the search of the words' true meaning. The first approach appears in the preschool's context. As for the second one, it is relevant for the fourth grade of primary education. Beginning with the approach to the social values, it translates into a set of steps which pursue, on a first approach, the gathering of data. That gathering of data was achieved through observations of the classes' context but also on the playground and focused on watching the relations between children, relations between children and the educator or the intern and also between the children and the school's staff. The second phase focused on the creation of a project with which we pretended to address the already mentioned theme. That project was named "How to live with myself and with the others" and was made of a set of activities that focused specifically on the individual and group needs and the personal development of each child based on different experiences, while trying to promote their sense of citizenship along the way. As for the pursuit of the words' true meaning, we begun by gathering data based on the observations we were making on the classes' context. By analyzing the data we noticed that children found it troublesome to understand the questions we posed them and how to correctly structure an answer. The group was formed mainly by 10 years old children that would normally proceed to a different level of education next year. Keeping that in mind, we implemented a questionnaire in order to make a diagnosis on the weaker points of the children in this learning context. By doing so, we worked on the words' meaning alongside with other problems related to next year's transition to a new level of education. We implemented a set of activities related to the 4th year's educational contents and then, little by little, we added a few contents of the next year's classes in order to prepare the ground for that transition.

Keywords: Social Values, Word's true meaning, Citizenship, Statements' interpretation, Methodologies, Skills.

Índice

1. Introdução	p.5
2. Contextualização da intervenção em valência Pré-escolar	
2.1. Caracterização do Meio envolvente	p.7
2.2. Caraterização da Instituição	p.8
2.3. Caraterização da sala	p.11
2.4. Caraterização do grupo	p.13
3. Perspetivas educacionais	p.14
4. Intervenção	
4.1. Problemática e áreas de intervenção	p.16
4.2. Enquadramento teórico da problemática/Área de intervenção	p.18
4.3. Prática Desenvolvida	p.20
4.4. Atividades mais significativas em contexto de estágio	p.22
5. Reflexão Crítica/Avaliação/Resultados	p.25
6. Contextualização da intervenção em valência de 1.º Ciclo	
6.1. Caraterização do Meio envolvente	p.27
6.2. Caraterização da Instituição	p.29
6.3. Caraterização da sala	p.32
6.4. Caraterização do grupo	p.34
7. Perspetivas educacionais / Objetivos	p.35
8. Intervenção	
8.1. Problemática / Área de intervenção	p.37
8.2. Enquadramento teórico da problemática / Área de Intervenção	p.40
8.3 Prática Desenvolvida	p.42
8.4 Atividades mais significativas em contexto de estágio	p.44
9. Reflexão crítica / Avaliação / Resultados	p.47
10. Conclusão Final	p.50

Índice de figuras/tabelas/quadros

No decorrer do trabalho

Tabela 1 - Recursos humanos e materiais p.6 e 7

Tabela 2 - Estrutura Curricular do 1.º Ciclo p.30 e 31

Anexos

Pré-Escolar

Planta da Sala I

Figuras da Sala II

Tabela 3 - Caracterização do grupo III

Tabela 4 - Tabela de avaliação diagnóstica das competências essenciais IV

Observação Naturalista e Relatório Diário V

Atividade sobre o “ Elmer” VI

Atividade sobre emoções VII

Atividade “Não faz mal ser diferente” e criação de Mini-Histórias VIII

Tabelas 5, 6 e 7 - Análises de competências (avaliação do projecto) IX

Tabela 8 - Verificação geral de competências (final do ano letivo) XI

Relatórios para Técnicos e Encarregados de Educação XII

1.º Ciclo

Figuras da sala XIII

Entrevista à professora cooperante XIV

Tabela 9 – Dados de Caracterização da Turma XV

Tabela 10 - Avaliação Diagnóstica XVI

Atividade sobre a gotinha de água	XVII
Tabela 11 - Avaliação do trabalho sobre a gotinha de água	XVIII
Atividade sobre História	XIX
Tabela 12 - Avaliação do trabalho sobre a atividade de história	XXII
Atividade de matemática	XXIII
Exemplo de grelha para auto-avaliação trabalho de matemática	XXIV
Exemplo de Planificações e Relatório Diário de actividades desenvolvidas	XXV

Lista de abreviaturas/siglas

CTT - Correios de Transporte Terrestre

EML - Externato Marista de Lisboa

IPO - Instituto Português de Oncologia

PSP - Policia de Segurança Pública

1. Introdução

O presente relatório de estágio tem como principal objetivo a descrição de algumas experiências referentes à Prática Pedagógica, vivenciadas ao longo do estágio em Pré-Escolar e 1.º Ciclo.

De acordo com Schon (1987): “[...] as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que decorrem de experiências concretas e da experimentação ativa, implicando o envolvimento direto dos formandos, em contextos reais de trabalho” (p.22). O estágio deve, então, ser um complemento de tudo aquilo que nos é ensinado nas aulas. Trata-se de dar oportunidade ao estagiário de estar em contacto com o mundo do trabalho, experiência que é fundamental em todas as profissões.

Este relatório é fruto do trabalho realizado em conjunto com um grupo de crianças de três anos pertencentes ao Externato Marista de Lisboa e com uma turma de 4.º ano pertencente ao colégio Paula Frassinetti.

O estágio na valência de Pré-Escolar teve como tema principal os valores sociais e decorreu todas as terças e quartas-feiras, das 8h30min às 13 horas. Teve 10 sessões de observação e, posteriormente, 50 sessões de intervenção. As primeiras traduziram-se na mera observação das crianças e das suas rotinas, em conjunto com a educadora e a auxiliar. Por sua vez, as sessões de intervenção basearam-se num projeto implementado em conjunto com a educadora, cujo tema principal se traduzia numa abordagem aos valores sociais, tendo como principais objetivos: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania, fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.

A educação deve construir a aprendizagem em torno de uma nova visão das diferenças individuais na forma como as crianças interagem umas com as outras e com o mundo. Isto inclui a forma como absorvem, compreendem, pensam e respondem à informação. (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 150).

O facto de o tema do Projeto Curricular se denominar “Vê mais além”, fez com que acabássemos por pôr o foco na ideia de as crianças verem para além de elas

mesmas, não encarando os outros como um obstáculo mas como um suporte de socialização.

O estágio na valência de 1.º Ciclo decorreu de outubro a janeiro, quatro dias por semana, das 9h30min às 12h30min. Com este grupo foi trabalhada a preparação para o 5.º ano, designadamente ao nível da temática do valor das palavras, o qual se traduz no real significado e alcance das mesmas, e das metodologias inerentes a várias problemáticas que estes alunos terão de enfrentar no 5.º ano de escolaridade, tais como desenvolvimento e apresentação de trabalhos (individuais ou de grupo), compreensão e interpretação de enunciados.

O tema deste projeto surgiu da interpretação dos resultados de um questionário aplicado no início da intervenção, o qual tinha como objetivo diagnosticar quais os principais receios dos alunos relativamente à entrada no 2.º Ciclo (5.º ano). O projeto teve como principais objetivos: apoiar o processo de transição dos alunos do 4.º ano de uma escola de 1.º Ciclo (escola emissora), para uma escola de 2.º e 3.º Ciclos (escola recetora), prevenir eventuais dificuldades de adaptação ao novo contexto educativo, proporcionar algum suporte pessoal e emocional no processo de transição, minorar as perturbações emocionais, comportamentais e de aprendizagem que se verificam com maior prevalência no 5.º ano.

Posto isto, prosseguimos com a análise à estrutura do relatório. Este é constituído por uma introdução ao trabalho desenvolvido, seguida das caracterizações do meio, instituição, sala e grupo, relativas às duas valências, bem como as perspetivas educacionais, problemática, áreas de intervenção, avaliação inicial e final das crianças, relatórios para técnicos e encarregados de educação e, ainda, exemplos mais significativos de atividades implementadas sobre os projetos acima referidos.

2. Contextualização da intervenção em valência Pré-escolar

2.1. Caracterização do Meio envolvente

O Externato Marista de Lisboa (doravante EML) situa-se na Freguesia de S. Domingos de Benfica, abrangendo uma área de 430km². Esta Freguesia situa-se a noroeste da cidade de Lisboa, encontrando-se limitada a oeste pela Freguesia de Benfica, área florestal do Parque de Monsanto e Sete Rios e, ainda, pelas Freguesias de Carnide, Lumiar, Campo Grande, Nossa Senhora de Fátima e Campolide.

Em termos de características e recursos e de acordo com o Projeto Educativo do colégio, a freguesia é constituída por cerca de 33.676 habitantes, 14 carreiras de autocarros, uma estação de comboios e três estações de metro (Jardim Zoológico, Laranjeiras, Alto dos Moinhos). Ao nível do ensino, para além das instituições de ensino público, existem ainda três faculdades privadas. A nível cultural, esta freguesia prima por ter diversos pontos históricos, os quais englobam antigos edifícios, quintas, palácios, museus e biblioteca. Existem três paróquias da comunidade católica e três da comunidade cristã. Ao nível da saúde, esta freguesia é composta pelo centro de saúde de Sete Rios, pelo Instituto Português de Oncologia (doravante IPO), pelo Hospital dos Lusíadas, pelo Hospital da Cruz Vermelha e ainda por consultórios médicos, farmácias e laboratórios de análises clínicas. A nível do desporto e lazer, podemos destacar a existência de diversos clubes desportivos, do Jardim Zoológico de Lisboa e da mata de S. Domingos de Benfica. Além destes, a Freguesia dispõe de cinco associações de jovens, cinco centros de dia, uma esquadra da Polícia de Segurança Pública (doravante PSP) e um posto dos Correios de Transporte Terrestre (doravante CTT).

2.2. Caracterização da Instituição

De acordo com o Projeto Educativo devemos referir que : o EML surgiu em 1947, mas só em 1989/90 é que foi transferido para as atuais instalações. Esta transferência deveu-se à necessidade de se aumentar o espaço, tendo em vista a satisfação da elevada procura, por parte de diversas famílias, dos serviços prestados pelo externato. Esta elevada procura deve-se à qualidade do ensino, o qual aposta na formação integral dos alunos a qual é enriquecida com base na aposta nos mais elementares valores cristãos.

Atualmente o externato é frequentado por 1300 alunos, divididos em vários níveis escolares. O Pré-Escolar é composto por seis turmas (duas por cada ano), dos três aos cinco anos. O 1.º Ciclo abarca nove turmas e o 2.º Ciclo oito turmas (quatro por cada ano). O 3.º Ciclo é, por sua vez, constituído por 12 turmas (quatro por cada ano), sendo o ensino secundário aquele que abrange mais turmas: é constituído por um total de 15 turmas (três por cada ano).

Ao nível de recursos humanos e materiais, de acordo com o Projeto Educativo da Instituição, há a considerar:

Tabela 1: Recursos humanos e materiais. Fonte: Projeto Educativo do Externato Marista de Lisboa

Recursos humanos	Recursos materiais	
7 educadores; 110 professores; 70 funcionários.	Salas	6 de Pré-escolar; 9 de 1.º ciclo; 8 de 2.º ciclo; 12 de 3.º ciclo; 15 de secundário; 2 de apoio.
		Música; Reuniões; EVT (Doravante Educação Visual e Tecnológica); 3 de professores; Descanso para funcionários; Informática; Catequese; Conferências; Multimédia;

		Leitura; Trabalho.
	2 gabinetes da direção; 2 gabinetes de secretariado; 3 gabinetes de psicologia; 8 gabinetes de coordenadores (ballet/expressão dramática, centro audiovisual e emissora de rádio); Gabinete de trabalho para a associação de pais e mestres.	
	Laboratórios; Pavilhão gimnodesportivo; Palco para representações; Centro de recursos; Biblioteca, reprografia e 2 ludotecas; Bar, cozinha e 2 refeitórios (1 para crianças e 1 de serviço self-service); 5 espaços desportivos e balneários; Secretaria, papelaria, enfermaria e serviço telefonista; Portaria, parque de estacionamento e espaços verdes; Casas de banho.	

Além das disciplinas curriculares, o externato oferece aos alunos uma grande variedade de complementos curriculares, entre os quais a Informática, Inglês, Expressão Corporal e Artística, Música e, ao nível do desporto, Natação, o Futsal, Basquete e Judo.

O EML adota a abordagem educativa do seu fundador, Marcelino Champagnat, apresentando a simplicidade, amor ao trabalho e espírito de família como valores essenciais. Neste sentido, foi criado um Projeto Educativo construído através da participação ativa dos docentes, do pessoal não docente e dos representantes dos alunos e encarregados de educação. O Projeto Educativo é um instrumento organizador da autonomia das escolas, como o refere o Dec.Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro de 1989: “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído de uma forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação às características e recursos da comunidade em que se insere”.

O tema escolhido para este Projeto Educativo denomina-se “Vê Mais Além” e baseia-se num modelo de incitamento da abertura à novidade e aos outros, à tomada de iniciativas, o saber contemplar em silêncio e de aprender a olhar para si mesmo. Entre os seus principais objetivos destacam-se: o desenvolvimento da dimensão solidária, a descoberta do “nosso eu” para chegar aos outros e o cultivar da esperança para criar um mundo melhor. Neste sentido, e de acordo com o Projeto Educativo, podemos concluir que o mesmo constitui um chamamento à procura daquilo que nos enriquece, um olhar que também nos serve para identificar outras coisas que não fazem bem, nem a nós, nem aos outros.

2.3. Caracterização da sala

A organização do espaço é um dos fatores que mais influencia a dinâmica da sala, uma vez que a forma como se aproveita esse espaço é determinante para o decorrer da Prática Pedagógica. Neste sentido: “A organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram” (Hohmann & Weikart, 2007, p.165).

A nossa Prática Pedagógica decorreu na sala amarela, encontrando-se esta dividida por cantinhos, os quais representam determinados espaços, cada um com o seu tipo de atividade: cantinho das bonecas, cantinho da leitura e cantinho da garagem. Existem quatro mesas: cor-de-rosa, azul, verde e laranja, estando cada lugar identificado com uma fotografia de cada criança. É uma sala iluminada, pelo que possui cinco janelas. Dispõe ainda de uma grande diversidade de materiais e lavatório. Através da observação pudemos constatar que a sala possui diversos armários para arrumação dos trabalhos e materiais, as paredes estão decoradas com trabalhos realizados pelas crianças, de acordo com o tema que estão a trabalhar, existindo no exterior da sala um placard onde se encontram expostos alguns trabalhos referentes às várias temáticas elaboradas no contexto de sala de aula. Fora da sala existe ainda uma prateleira com a identificação de cada aluno para troca de recados, bem como um cabide. Este último também existe no interior e serve para as crianças guardarem a muda de roupa e o equipamento de ginástica e natação (ver anexo I e II).

Ao caracterizar a sala, importa ainda referir as rotinas do grupo: “A rotina diária proporciona às crianças muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses. Consequentemente, a rotina diária tem o potencial de ensinar aos adultos qualquer coisa nova sobre cada criança” (Hohmann & Weikart, 2007, p.227). Posto isto, o acolhimento é feito pela educadora Emília na sala destinada a tal fim. Por volta das nove horas, cada educadora ou auxiliar vai buscar o seu grupo à sala de acolhimento para dar início às atividades programadas para esse dia. O acolhimento dá-se entre as oito e as nove horas. Das 9h30min às 11h30min decorrem as atividades. Às 11h30min as crianças dirigem-se ao refeitório a fim de almoçarem. Entre as 12h30min e as 15 horas decorre a sesta. Por fim, o lanche dá-se por volta das 15h15min.

As rotinas da sala são, por norma, compostas pelo acolhimento, áreas integradas no currículo, atividades na sala, almoço, sesta e lanche. A terça-feira é dedicada à Música, isto entre as 10 horas e as 10h30min. À quarta, entre as 10h30min e as 11h20min, os alunos têm Educação Física. Por seu lado, a quinta-feira é, novamente, dedicada à Música, isto das 10h30min às 11 horas. Para além das rotinas específicas de cada sala, os alunos desenvolvem também projetos em conjunto com a comunidade escolar de acordo com o calendário específico. São, destes, exemplos: a Festa de Natal, a comemoração dos Dias da Mãe e do Pai, o Dia do Champagnat, entre outros.

2.4. Caraterização do grupo

A sala amarela do EML era composta por um grupo de 25 crianças: 14 rapazes e 11 raparigas. Todas tinham três anos e eram acompanhadas pela educadora Ana Rita Laranjeira e pela auxiliar Filipa Miranda. Esta sala abrangia crianças vindas maioritariamente de várias zonas de Lisboa, tais como: Benfica, Alto dos Moinhos, Alvalade... As crianças chegavam ao jardim acompanhadas pelos pais ou outros familiares.(ver anexo III)

Tendo como base a nossa observação, podemos caracterizar o grupo como agitado, participativo, interessado, revelando uma grande capacidade de interação, não apenas com os colegas, mas também com os adultos. Porém, essa interação nem sempre era feita da forma mais correta, pelo que, por vezes, tinham comportamentos como o de questionarem a autoridade dos educadores/estagiária, discutirem de forma mais veemente com os colegas, designadamente com críticas, e também situações de amuo, entre outras.

Era um grupo que, na sua maioria, demonstrava pouca autonomia naquilo que à satisfação das necessidades básicas dizia respeito. De forma a suprirem essas situações, recorria diversas vezes ao adulto, nomeadamente ao nível da higiene e do cumprimento de tarefas. Era notório que as crianças se empolgavam sobretudo com as atividades de grupo. Preferiam brincar nos cantinhos e tendiam a formar grupos.

É ainda de referir que nesta sala eram estabelecidas regras, as quais eram criadas pela educadora, em conjunto com as crianças, para uma melhor organização da sala e das rotinas (entrar e sentar no lugar concretamente destinado ao aluno; saber que à hora destinada às atividades realizadas no tapete, cada criança tinha de ir buscar a sua almofada...). Essas regras eram, normalmente, respeitadas e devidamente cumpridas ao longo do ano.

3. Perspetivas educacionais

Era notório que o grupo, com o qual intervimos, ainda se encontrava em fase de adaptação à aceitação de regras, à prática de determinadas rotinas e a um ambiente no qual a socialização é um fator essencial.

Tendo em conta o comportamento do grupo antes da implementação do projeto, o mesmo era, de uma maneira geral, constituído por crianças agitadas, desobedientes e demasiados dependentes da figura paternal.(ver anexo IV) Neste sentido, tornava-se importante a criação de um projeto capaz de colmatar estas lacunas. No entanto, era necessário ter em conta, no âmbito da implementação do projeto, o fato de o processo de desenvolvimento das crianças não ser um processo linear nem uniforme. Este passa por fases de rutura, mutação e adaptação, resultantes de um conjunto de dinâmicas de relação entre vários factores: a educação de cada criança, o meio social na qual se encontram inseridas, eventuais experiências pelas quais possam ter passado e, até, as suas próprias personalidades. De acordo com Santos (2005): o conceito de desenvolvimento foi transportado do domínio sócio-económico para o educacional com o objetivo de explicitar a transformação do ser humano em interação com a realidade. Aliás, as relações afetivas são a base para o desenvolvimento intelectual e social e baseiam-se sobretudo nas vivências precoces que as crianças têm junto dos seus pais, uma vez que ainda numa fase inicial das suas vidas têm a capacidade de estabelecer importantes laços afectivos com os pais, os quais constituem o modelo para mais tarde estabelecerem relações com outras pessoas. Se não beneficiarem desde cedo de interações afetivas com os pais, as crianças tendem, mais tarde, a revelar dificuldade em estabelecerem esses mesmos vínculos relacionais com os outros. Segundo Brazelton e Greenspan (2002): As relações sólidas, empáticas e afetivas, permitem às crianças aprenderem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e adultos.

O nosso projeto foi, então, perspectivado para ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança, tendo sempre como pano de fundo o princípio segundo o qual os ritmos de trabalho e o desenvolvimento intelectual de cada criança são diferentes. Aliás, refere Piaget (1983): “O desenvolvimento intelectual da criança é um processo temporal por excelência.” (p.11).

Por outro lado, o “Saber viver comigo e com os outros” surgiu com o foco no desenvolvimento das competências sociais das crianças, inseridas em contexto escolar.

Esta “competência social” refere-se à capacidade de interpretação dos sentimentos, intenções, percepções e pensamentos das outras pessoas, bem como dos próprios. Neste âmbito, deve ainda ser incluída a capacidade para compreender qual a melhor forma de agir, em função de uma situação concreta.

Tendo em conta este conjunto de fatores, o projeto visou: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, isto numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas e favorecendo uma progressiva consciencialização do seu papel como membro da sociedade; estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando-lhes comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; promover a despistagem de eventuais inadaptações, por forma a se conseguir uma melhor orientação e encaminhamento da criança; inculcar na criança a capacidade de identificar sentimentos e emoções, tendo em vista a comunicação com os outros; inculcar nas crianças a ideia de vida em grupo e as suas particularidades. Ainda refletindo à luz dos autores Brazelton e Greenspan (2002): A educação deve construir a aprendizagem em torno de uma nova visão das diferenças individuais, na forma como as crianças interagem umas com as outras e com o mundo. Isto inclui a forma como absorvem, compreendem, processam e respondem à informação/ estímulos.

Posto isto, é de referir que através das interações recíprocas, a criança aprende a controlar ou a modelar o seu comportamento e os seus sentimentos. A adaptação das experiências às necessidades de cada criança, aumenta a possibilidade de ela crescer física, intelectual e emocionalmente saudável e, desta forma, aproximar-se das expectativas da família e da sociedade.

4. Intervenção

4.1. Problemática e áreas de intervenção

Importa, antes de mais, contextualizar o ensino como um conjunto de metodologias que visam, numa primeira instância, isto é, na valência do Pré-Escolar, fornecer às crianças um primeiro contacto com os valores sociais. De acordo com as palavras de Brazelton e Greenspan (2002): A transmissão dos valores é uma das preocupações que todos os agentes educativos (pais, avós, professores, educadores) têm no decorrer do processo educativo. Ora, sendo o ser humano um ente necessariamente social, e sendo o nosso mundo feito de constantes interações entre as pessoas, a abordagem aos valores e o estabelecimento de relações com os outros não podem ser consideradas problemáticas de somenos importância para a educação.

Educar para os valores é transmitir aos nossos filhos ou alunos, ideias em que realmente acreditamos. Visto no decorrer do estágio termo-nos deparado com um grupo com dificuldades no relacionamento, no respeito pelo próximo e no acatamento de regras, encontrando-se o mesmo ainda em fase de aquisição das referidas competências e como a área da formação pessoal e social é uma área dominante das etapas de crescimento das crianças, considerámos que é um tema interessante e abrangente para ser trabalhado com o grupo. O desenvolvimento pessoal e social abrange as aptidões necessárias para a criança compreender e lidar com os seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se como pessoa. Esse desenvolvimento baseia-se no seu relacionamento com os pais e com outras pessoas, abrange o que ela acha de si mesma como aprendiz e o seu sentido de responsabilidade perante si e os outros. Na perspectiva de Santos (2005): “O desenvolvimento pessoal e social não tem limites”, é aberto e experiencial na medida em que as vivências ocasionam momentos pessoais únicos, intransferíveis e inadiáveis” (p.17).

Após a aplicação do projeto, impunha-se um olhar sobre o antes e o depois da referida intervenção. Em particular, relembrar as primeiras impressões sentidas através dos primeiros contactos com as crianças e, no final de todo o processo de aplicação do projeto, notar as diferenças a nível de comportamento, atitude e relação com os outros, o que nos permitiu retirar dados acerca do seu real impacto/alcance. Esses dados constituíam precisamente o tipo de informação que visámos obter para que pudessemos avaliar se este projeto foi, ou não, bem-sucedido no cumprimento dos seus objetivos. A

avaliação, que pode ser encontrada no anexo IX referente à tabela 7, refere-se à avaliação diagnóstica e final baseada na temática dos valores.

4.2. Enquadramento teórico da problemática/Área de intervenção

A temática dos valores sociais tem constituído uma causa de divergência ao longo dos tempos, não apenas no âmbito da sua definição, mas também na forma como estes surgem: serão estes inatos ou adquiridos através da observação de modelos de referência?

Relativamente à definição de valores sociais, tende a considerar-se os mesmos como conceções de “ser”, pensar ou agir, as quais são tidas como corretas. É ainda lícito conferir aos valores a importância de servirem como um verdadeiro modelo que influencia as nossas condutas. Para Durkheim (1973), os valores funcionavam, nas sociedades tradicionais, para exercer o controlo e a coesão sociais, servindo de inspiração para avaliações e para fundamentar as motivações das pessoas. Por outro lado, considera Durkheim que tal não é o caso nas sociedades modernas, pelo que nestas se tem vindo a verificar uma erosão dos valores, suportada pelo aumento do espírito individualista e pela desintegração das ligações sociais, a qual é muito motivada pelo desenvolvimento da divisão do trabalho. Para Hessen (1967): “Falar de valores é uma maneira indireta de descrever o tipo de vida que se pretende levar. Por isso, as pessoas organizam a sua vida de muitas maneiras diferentes, esperando-se, por conseguinte, que as ações que parecem perfeitamente normais numa cultura sejam rejeitadas e condicionadas noutra.” (pp.22-23).

Uma das características principais e inerentes ao ser humano é a tendência para estar em grupo. O homem é, sem margem para dúvidas, um ser social, pelo que a comunicação entre as pessoas assume uma enorme importância no âmbito das relações humanas. As competências sociais nem sempre foram vistas da mesma forma. As vertentes tradicionais tendiam a conceber o indivíduo como um agente passivo, dotado de uma personalidade inata. Uma vez adquirida, essa personalidade servia de base a todos os comportamentos que o Homem exercia com os outros. As abordagens mais atuais apontam no sentido de o ser humano ser capaz de modificar as suas experiências prévias com base na observação de modelos significativos, isto é, pessoas importantes.

Ora, enquadrando a problemática no contexto do ensino Pré-Escolar, a criança vai absorvendo tudo o que vê, ajustando dessa forma aquilo que observa à sua maneira

de ser e de estar no mundo, moldando a sua personalidade. Gradualmente, a criança irá aplicando aquilo que aprende às situações com as quais se vai deparando no dia-a-dia. As competências sociais são fundamentais para que o indivíduo, adulto ou criança, consiga atingir os seus objetivos. Para Moreira (2010): O desenvolvimento das competências sociais obedece às regras de aprendizagem para os mais variados domínios. O autor defende que, ao contrário do que o senso comum possa sugerir, as crianças não nascem já com competências sociais, nem as competências sociais são algo inato à criança. Importa, porém, considerar que os valores sociais não devem ser impostos às crianças como se se tratassem de meras regras. Ao invés, as crianças devem, por si próprias, desenvolver as suas próprias concepções relativas às competências sociais, isto através da observação dos já referidos modelos e das experiências que elas próprias forem vivenciando. A este respeito, considera Moreira (2010): “Aos adultos não cabe dizer às crianças o que elas devem sentir, mas sim ajudá-las a lidarem adaptativamente com o que sentem” (p.20).

4.3. Prática Desenvolvida

Refletir sobre a prática desenvolvida é, antes de mais, refletir sobre nós mesmos e sobre qual o papel que desempenhamos enquanto profissionais da educação. Relativamente à prática desenvolvida, importa ter em conta a metodologia seguida, a qual é constituída por um conjunto de práticas que levaram à concretização do projeto.

Em primeira instância, tornava-se necessário obter dados que nos levassem a concluir sobre quais as principais carências do grupo em termos de comportamentos e aprendizagem. Para tal, foi necessário recorrer a um conjunto de técnicas, baseadas sobretudo em modelos de observação. Segundo Alder e Alder (1994): “O objetivo das observações consiste em fornecer uma descrição aprofundada e pormenorizada dos fenómenos que constituem o objeto de estudo da investigação (...)”(p.115)A considerar, foram postos em prática dois tipos de modelos. Começando pelo modelo da observação naturalista (ver anexo V), este consistia na observação do grupo, acompanhada de uma descrição objetiva das situações e comportamentos, e na realização de inferências sobre as possíveis articulações entre estes dois elementos. Este modelo de observação permitiu identificar pontos-chave, dos quais retirámos conclusões que serviram de base à formulação do projeto. Outro modelo utilizado foi o da observação sistemática, através da qual são recolhidos dados que, estando devidamente triangulados, permitem ir de encontro aos objetivos da investigação. Com este tipo de observação podemos verificar se o ensino é diversificado o suficiente, tendo em conta as dificuldades de cada aluno, e se constitui, ou não, uma prática adotada pelos professores, conferindo validade, ou não, à informação recolhida.

Seguidamente, demos início à formulação do projeto, o qual tentámos que fosse vocacionado sobretudo para incidir sobre as carências que fomos denotando nas crianças através das fases de observação e respectivas conclusões que dessa observação advieram. Nesse sentido, planificámos um conjunto de tarefas direcionadas para atingirem determinados objetivos. Aliás, de acordo com o ponto de vista de Maria João Cardona (2008), as crianças não podem ser tidas em conta apenas com base na sua idade, na medida em que todas as vicissitudes do meio sociocultural, as quais são muito variadas, acabam por ter uma importância significativa no desenvolvimento e definição

da personalidade da criança. Por outro lado, o surgimento cada vez maior de fontes de aprendizagem pressupõe, proporcionalmente, um conhecimento mais diversificado por parte das crianças. Essa evolução de conhecimentos acaba por ter reflexo no âmbito das práticas educacionais, tornando necessário uma constante reflexão acerca de quais os conteúdos relevantes, tendo em conta os respetivos contextos socioculturais.

4.4. Atividades mais significativas em contexto de estágio

Ao longo do período de estágio na valência de Pré-Escolar, várias foram as atividades que foram desenvolvidas em contexto do projeto “Saber viver comigo e com os outros”, contribuindo cada uma de forma significativa para o resultado final: incutir nas crianças uma ideia dos valores sociais e do saber viver em sociedade. Foram trabalhadas todas as áreas do Plano Curricular, as quais de uma forma geral passamos a descrever: na área da Matemática foram trabalhadas as noções de tamanho, forma e cor, os números, as sequências, em relação à Linguagem Oral e Abordagem à escrita fomentámos o diálogo e a comunicação, estimulámos a aquisição de novos vocábulos e conceitos. Fomentámos o gosto pela leitura e promovemos a interpretação de informação. Na área do conhecimento do mundo o nosso principal objectivo foi estimular a curiosidade e o desejo de aprender, o domínio das Expressões também foi muito trabalhado com este grupo, principalmente a expressão plástica e motora, desenvolvendo a capacidade de atenção e concentração, fomentar o gosto pela música, desenvolvendo várias formas de expressão/ comunicação, explorando diversos materiais e proporcionando o desenvolvimento da motricidade fina e global. Apesar de todas as áreas de conteúdo terem sido interligadas na realização das tarefas, a Área da Formação Pessoal e Social foi a mais desenvolvida com este grupo, pois procurámos: promover a aquisição de regras de convivência social, promover a autonomia, desenvolver a identidade, favorecer a interiorização de valores morais e cívicos, na relação com os outros e com os materiais Neste sentido, não é fácil escolher qual ou quais as atividades mais importantes neste contexto. No entanto, é inegável que dessas atividades, houve uma que nos deu maior satisfação em projetar, desenvolver e aplicar ao grupo, e é sobre essa que vai recair fundamentalmente este subtema.

A referida atividade teve por base a história do elefante “Elmer”. Começamos por fazer uma breve referência ao conteúdo da história. “Elmer” era um elefante diferente dos elefantes comuns, no que à aparência diz respeito, na medida em que o seu corpo apresentava diferentes padrões de cor. Esta diferença por ele apresentada fazia com que “Elmer” fosse discriminado pelos outros da sua espécie: consideravam-no “diferente”, evitavam-no, não o incluíam no seu grupo, entre outras situações. Em resumo, podemos dizer que “Elmer” era um “patinho feio” entre os elefantes.

Passando agora à atividade propriamente dita, o objetivo passava por representar fisicamente alguns dos principais elementos da história do “Elmer”, tentando desta forma despertar no grupo diferentes sentimentos e emoções. Para que tal fosse possível, foram apresentados ao grupo dois fantoches representativos de dois elefantes: um “normal” de cor cinzenta e outro, mais colorido, que representava o “Elmer”.

De seguida, foi solicitado às crianças que se pronunciassem relativamente às diferenças que encontravam entre os dois elefantes que lhe eram apresentados. O grupo incidiu as suas respostas sobretudo na diferença entre os padrões dos dois elefantes e em como o “Elmer” era um elefante “estranho”, “invulgar” e diferente do outro. Posto isto, passámos a apresentar a história do “Elmer” através do recurso aos fantoches e ao livro. Ao longo da história, ia sendo pedida ao grupo a sua intervenção para que completassem a narração da história com as palavras que faltavam. Tal era feito com o auxílio de gestos, por recurso às ilustrações constantes do livro.

Após a exploração do conteúdo da história, as crianças foram distribuídas por mesas nas quais se encontravam diversos materiais e um elefante (para cada criança) que deveria ser decorado por elas. Após todos os elefantes terem sido decorados, reunimo-nos novamente no tapete a fim de serem observados e comentados todos os trabalhos, o que permitiu ao grupo perceber e interpretar a moral subjacente à história, isto é, que nem todos são iguais, pelo que as pessoas (e até os outros seres vivos) podem ser diferentes umas das outras, não devendo as diferenças ser relevadas, mas sim respeitadas.

No final, todos os trabalhos foram expostos no placard, o qual foi igualmente decorado com diversos padrões de cor, sendo que no centro foi colocado um elefante em tamanho grande, com diversas figuras geométricas, cores e emoções. Esse elefante foi sendo trabalhado nas semanas precedentes de forma a serem recordadas as cores, formas geométricas e emoções já apreendidas através de outras atividades. (ver anexo VI)

Outras atividades que consideramos de maior relevo e que nos permitiram trabalhar diversos temas, foram uma atividade relacionada com as emoções, a qual poderá ser visualizada no anexo VII. Em síntese, esta consistia na apresentação de imagens representativas de diferentes expressões faciais (alegre, triste, zangado, receoso...), sendo depois solicitado ao grupo que comentasse essas imagens através da

associação às mesmas de acontecimentos/experiências que poderiam desencadear esse tipo de sensações. Foi ainda experimentada com o grupo uma variante do jogo “Quantos queres?”, na qual, através de um sorteio, era atribuído a cada criança um papel com uma emoção. Essa emoção teria de ser representada pela criança que a tivesse obtido. Se tal fosse possível, a criança deveria ainda tentar associar experiências que fossem capazes de desencadear a emoção visada. A outra atividade que considerámos mais relevante intitulava-se “Não faz mal ser diferente” e tinha como principal objetivo trabalhar as diferenças entre as pessoas, diferenças essas que poderiam incidir tanto sobre a vertente física como sobre a social. Levando assim a outra atividade denominada Mini-Histórias. Esta atividade tinha como objectivo principal a criação de histórias por parte das crianças e envolvendo temas já trabalhados como sentimentos, valores e emoções. Esta atividade bem como a sua avaliação, a qual nos permitiu avaliar o projeto pode ser encontrada nos anexos VIII e IX.

5. Reflexão Crítica/Avaliação/Resultados

A maioria dos educadores, devido à falta de tempo ou por algum outro motivo, deixam de fazer algo que é importante para a sua prática diária - refletir. Esta atitude reflexiva ajuda o professor a diagnosticar a sua forma de ensinar. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional. O professor reflexivo não se acomoda com a sua prática, tentando fazer sempre mais e melhor. Refletir proporciona uma valorização e construção pessoal, possibilita novas formas de aprender, de compreender e de resolver problemas, promovendo uma consciência mais profunda daquilo que se fez e como se fez. Refletir sobre este período de estágio é ter plena consciência do nosso trabalho enquanto futuros profissionais da educação e enquanto pessoas. Devemos refletir a nossa ação, tendo como base aquilo a que nos propusemos alcançar e quais os resultados que concretamente obtivemos, “quando os professores ou aluno-professores têm oportunidade de estudar ponderadamente o seu próprio comportamento e têm oportunidade de uma prática que é seguida de análises adequadas, há muita probabilidade de eles mudarem os seus *partterns* de comportamentos de ensino” (Flanders, 1976, citado por Estrela, 1994 p.59.)

Este balanço tem de ser ponderado. É fundamental que o currículo escolar contribua para a consolidação das competências indispensáveis à vida pessoal e social. Como já havia sido referido anteriormente, o grupo com que nos deparámos antes da aplicação do projeto era, sem dúvida, um grupo diferente no que ao comportamento e capacidade de trabalho diz respeito. No entanto, os resultados da aplicação do projeto foram notoriamente positivos, como pode ser observado nos anexos (IX) a análise dos registos de comportamentos do grupo antes e após a intervenção, tornando-se aquele grupo de crianças num conjunto significativamente mais sossegado, concentrado e com uma maior disponibilidade para acatar regras. Este conjunto de melhorias permitiu ainda que as crianças absorvessem melhor os conteúdos que lhes eram transmitidos. A parte menos positiva dizia respeito sobretudo ao manter da elevada dependência das crianças à figura do adulto, designadamente aos pais. As áreas em que as crianças demonstraram mais dificuldades em atingir as competências essenciais foram a área de formação pessoal e social, mais precisamente ao nível do desenvolvimento social e emocional. As

áreas com resultados mais positivos foram as da Matemática e da Expressão Motora, como pode ser observado no anexo XI.

Neste sentido, podemos concluir que através das diversas atividades conseguimos inculcar nestas crianças algumas regras, sendo que tal fato tornou o grupo mais unido e cumpridor. No fundo, consideramos que este projeto foi bem-sucedido na medida em que conseguimos dar algumas bases para que este grupo de crianças consiga, no futuro, absorver conhecimentos, isto porque, para nós: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (Freire, 1996, p.25).

Remetendo-nos agora à reflexão sobre os resultados obtidos, importa ter em consideração uma tabela de análise de competências, a qual se encontra nos anexos IV e XI, a qual, quando confrontada com a teoria de Piaget, segundo a qual as crianças de três anos tendem a preocupar-se em agradar os adultos que lhe são significativos, sendo dependentes da sua aprovação e afecto, sai reforçada a ideia da existência desses mesmos obstáculos.

No entanto, este tipo de avaliações também nos permitem recolher dados acerca da existência de eventuais problemas, permitindo-nos fazer um diagnóstico mais rigoroso para que possam ser desenvolvidas metodologias capazes de incidir/acompanhar mais concretamente este tipo de problemas. As tabelas de verificação de competências (*checklists*) específicas podem ser encontradas no anexo XII bem como, os materiais que podem servir de base a técnicos e encarregados de educação quando diagnosticados estes problemas.

Em jeito de conclusão, e de acordo com Freire (1991), é importante realçar que ninguém nasce educador. As pessoas formam-se como educadores através da sua prática permanente e através das sucessivas reflexões sobre a mesma.

6. Contextualização da intervenção em valência de 1.º Ciclo

6.1. Caracterização do Meio envolvente

A prática pedagógica deve ser, sempre que possível, acompanhada de instrumentos que permitam caracterizar e utilizar o meio envolvente. Sabe-se que o meio local é um fator que influencia, de forma indireta, a educação das crianças. “A escola deve ser entendida, quer como um recurso ao serviço de ações promovidas por outros atores da comunidade local, quer como um espaço a investir por essa mesma comunidade” (Trindade, 1998, p.213).

Assim sendo, o meio constitui um instrumento relativamente ao qual é possível fazer uma análise, sendo que, a partir desta, o professor poderá adaptar a sua intervenção, em função dos dados recolhidos, tanto às crianças, como ao meio social em que trabalha. Neste sentido, e após uma recolha de dados mediante observação, preenchimento de fichas do meio, pesquisas através do site da Junta de Freguesia e da consulta do projeto educativo do colégio, podemos afirmar que o meio onde se encontra situado o colégio Paula Frassinetti é abundante em recursos, os quais permitem enriquecer o processo educativo.

O referido colégio situa-se na Avenida do México e pertence à freguesia de São João de Deus. Esta freguesia tem a sua sede paroquial na igreja de S. João de Deus, inaugurado a 8 de março de 1953. Em termos de arquitetura civil podemos observar um conjunto de edifícios, designadamente o Instituto Superior Técnico e o Instituto Nacional de Estatística. Esta freguesia tem uma população de cerca de 11610.9 habitantes por km² e as atividades economicamente nela predominantes são o comércio e os serviços. A nível de transportes esta freguesia encontra-se abrangida pela Carris, Metropolitano, CP e Fertagus. Ao nível do património podemos destacar a Igreja de S. João de Deus, a Estátua de Guerra Junqueiro, o conjunto escultórico “As Três Graças”, o Padrão do Campo Pequeno, a Estátua António José de Almeida, Monumento a João de Rio e a Francisco Sá Carneiro. “As estratégias de ligação da escola ao meio, abrangem atividades de contato e intercâmbio com os encarregados de educação e instituições culturais e recreativas da comunidade, nomeadamente cineclubes, bibliotecas [...]” (Marques, 1983, p.60).

Através do meio o professor pode programar o seu ensino tendo em conta que a criança se desenvolve de forma articulada em interação com outras crianças e com o

meio. A ligação do meio à prática pedagógica pode ser observada neste colégio através de diversos processos que permitem a articulação do meio com todo o trabalho desenvolvido na instituição. O acesso à Internet ou à biblioteca, a participação na elaboração do jornal escolar, nas visitas de estudo e nos programas recreativos são alguns dos exemplos da ligação do meio à prática. Poderão também ser aproveitados outros tipos de serviços que se situam nas proximidades do colégio, desde correios, bancos, cafés, escolas, meios de transporte, teatros e faculdades, entre outros. Estes serviços podem ser interligados com as diversas temáticas ao longo do ano e permitem um trabalho mais apelativo e em conjunto com a comunidade, para que todos os intervenientes possam partilhar vivências e experiências que permitam evoluir enquanto pessoa e enquanto sociedade.

6.2. Caraterização da Instituição

De acordo com Pérez Gómez (2000): A escola é um ambiente de aprendizagem, onde há um grande pluralidade cultural, mas que direciona a construção de significados compartilhados entre o aluno e o professor” Deve-se pensar na escola como um ambiente atrativo para professores, alunos e os restantes profissionais nela incluídos, para que estes se sintam convidados a participar nesta atmosfera de conhecimento que, dia após dia, é construída, aproveitando o conhecimento prévio trazido por todos. Com base nas palavras de Assmann (2007) podemos afirmar que: é preciso que os docentes reinventem e reencantem a educação, tendo como foco uma visão educacional, usufruindo do conhecimento já construído e produzindo novas experiências no processo de ensino-aprendizagem dos educandos Neste sentido, conhecer e caracterizar a instituição é um processo fundamental pois, é na instituição que é construído todo o conhecimento. Deve pois ser encarada como um local que proporciona momentos de bem-estar e aprendizagem.

O colégio Paula Frassinetti iniciou a sua atividade no ano letivo de 1987/1988, em consequência da tomada de propriedade do colégio *Lar dos Pequeninos* (fundado em 1954). Situado num prédio urbano, independente, na Avenida do México, surgiu remodelado o colégio ao qual, hoje, se dá o nome de colégio Paula Frassineti, iniciando o seu próprio projeto educativo com base num ensino de qualidade, enquadrado no sistema educativo em vigor. Trata-se de um colégio instituído numa unidade abrangente de mais de uma centena de crianças, com um grande vocação para a educação pré-escolar e 1.º Ciclo, fundamentada nos Direitos Universais da Criança, designadamente no sentido de as proteger de preconceitos sociais, religiosos e de oferecer um ambiente de paz e boa vontade, com saúde e dignidade.

Em relação ao Modelo Educativo, o colégio segue os planos de estudo e conteúdos programáticos legais, sendo que, por outro lado, imprime o seu cunho próprio em termos de metodologia, adoção de instrumentos escolares, avaliação de conhecimentos e atividades de enriquecimento dos currículos. As crianças deste colégio vêm, normalmente, de um ambiente familiar (pais e avós) de classe média e alta, acolhendo ainda educandos de famílias com menores rendimentos, as quais podem beneficiar de apoio financeiro por parte do Estado, de acordo com o nível de capitação das famílias.

Relativamente à orgânica do estabelecimento, o colégio propõe às famílias uma educação de qualidade, relacionada com as respetivas faixas etárias, promovendo a educação pré-escolar (dos três aos cinco anos), cujo principal objetivo é garantir à criança desenvolvimento, socialização e instrução através do respetivo currículo, no qual se inserem disciplinas de iniciação de: Educação Física, Educação Musical, Informática (a partir dos quatro anos) e Inglês, dadas por professores da especialidade. A partir dos seis anos é dada continuidade à educação e instrução da criança, através de quatro anos de escolaridade, procurando cumprir com eficácia os currículos oficiais comuns à generalidade da população do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enriquecidos com as disciplinas de Inglês e Informática, procurando assim preparar as crianças para um bom prosseguimento de estudos do nível seguinte. Oferece ainda às famílias que o desejem, complementos de valorização das crianças ou de simples atendimento fora do tempo curricular: disciplinas de enriquecimento curricular (Piano, Guitarra, Ballet, Judo, Orquestra de Sopros), acompanhamento no colégio em regime de tempos livres e sala de estudo.

O colégio funciona diariamente de Segunda a Sexta das 8h00min às 19h00min, sendo que, das 9h30min às 16h00min tem lugar a educação pré-escolar e das 9h30min às 16h30min ocorrem as aulas de 1.º Ciclo. O colégio encerra pontualmente de dois a três dias no período do Natal, fim de ano, Carnaval e Páscoa. Encerra ainda no mês de agosto para férias.

Relativamente a equipamentos e espaços, o colégio dispõe de sete salas de aula, equipamento visual, recreios (um para pré-escolar e outro para 1.º Ciclo), uma sala de tempos livres equipada com TV e vídeo, um gabinete polivalente, um refeitório e instalações sanitárias para cada piso. Existe também um terraço no qual se encontram incluídas uma sala de aula e um espaço de recreio e desporto do Ensino Básico, uma sala polivalente para uso por parte dos professores, Internet, sala de informática, biblioteca e gabinete de psicologia.

O Projeto Educativo que orienta esta instituição intitula-se de “Um bom princípio de vida” cujos principais objetivos são o reconhecimento da educação enquanto ato social, uma aprendizagem ativa que se orienta para o aluno na sua dimensão individual e social e currículos centrados na pessoa e nas vivências do quotidiano. No essencial pretende-se que este colégio seja um espaço de aprendizagem comum, de criatividade e de intervenção, onde todos são chamados a colaborar na

realização de tarefas específicas de cada um, não esquecendo os princípios orientadores que devem presidir à vida em comunidade.

6.3. Caracterização da sala

O espaço assume uma importância fundamental no desenvolvimento infantil e no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que a criança interaja com o espaço onde realiza as suas aprendizagens: “As vivências, na realidade, estruturam-se numa rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham num contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências” (Ferreira, 2004, p.16).

Caraterizar o espaço educativo é muito mais do que fazer referência ao mobiliário nele contido, na medida em que passa também pela compreensão das ligações que são estabelecidas nesse espaço.

Segundo Wallon (2004): “O conceito do meio e as suas implicações no desenvolvimento infantil são fundamentais. Para ele, a atividade humana é eminentemente social e a escola é o lugar mais adequado para que essa atividade se desenvolva para além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes, mais rico, na medida em que é mais diversificado e pode dar oportunidades às crianças de conviverem com outras crianças e adultos além dos pais.” (p.18).

Nesse sentido, a caracterização da sala do 4.º ano foi feita com base em observações, consulta do projeto curricular de turma, preenchimento de uma ficha de caracterização da sala e da planta da sala. Na sala do 4.º ano estudaram 11 alunos, sendo desses, sete são raparigas e quatro são rapazes, todos de nacionalidade Portuguesa. A professora titular chama-se Nísia Felício e esteve com este grupo de alunos pela primeira vez.

Passamos agora à apresentação da estrutura curricular do 1.º Ciclo, a qual se encontra dividida da seguinte forma:

Tabela 2 - Estrutura curricular do 1.º Ciclo (Fonte: projeto educativo)

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	7 horas
Matemática	7 horas
Estudo do Meio	3 horas
Expressões Artísticas – Físico-motoras	3 horas

Apoio ao Estudo	1,2 horas
Complementar (Educação para a Formação do Indivíduo)	1 hora
Tempo a cumprir	22,5 horas e 25 horas
Extra curriculares	Facultativo

É nas respetivas salas de aula que as professoras elaboram o seu plano anual, relativamente a cada uma das áreas referidas e, inclusivamente, a cada uma das áreas de expressão musical e físico-motora, apesar de estas serem ministradas por outros professores. Ao pensar-se na organização da sala de aula, pressupõe-se a existência de recursos de apoio às aprendizagens. A sala apresenta-se como um local privilegiado da atividade de qualquer turma, sendo que a organização e gestão de espaço constituem um fator importante a ter em conta para a implementação de uma pedagogia que complemente a pluralidade de aprendizagens. A forma como o professor concebe e organiza o espaço, reflete de alguma forma o valor e a função que lhe atribui, bem como o tipo de comportamento que espera dos seus alunos. A sala do 4.º ano encontra-se decorada com paredes brancas e com placards em cortiça. Podemos ainda encontrar nestas paredes um mapa de aniversários e um friso cronológico da história de Portugal. As carteiras são individuais e a disposição das mesas, feita por filas e colunas, reflete uma organização mais “tradicional”, representando uma melhor forma caso o professor pretenda cativar a atenção para si.

É importante colocar à disposição dos alunos materiais diversificados ou criar áreas específicas para o cumprimento de certas atividades. Nesta sala podemos encontrar o “cantinho da leitura”, sendo este espaço considerado uma espécie de biblioteca infantil, a qual é composta por diversos livros. Existem ainda armários, cacifos, um quadro, duas janelas e uma porta (ver anexo XIII), o Plano Anual de Atividades, no qual se encontram indicadas as competências e conteúdos por área disciplinar é elaborado pelas professoras da instituição.

Em jeito de conclusão, a organização da sala de aula está, de certa forma, relacionada com o tipo de relação estabelecida entre o professor e os alunos, bem como a dinâmica que pretende desenvolver.

6.4. Caraterização do grupo

De acordo com Wallon (1989), o grupo social é indispensável à criança não somente para a sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento da tomada de consciência da sua própria personalidade.

Com base no Projeto Curricular de Turma, das observações, de um questionário elaborado aos alunos e de uma entrevista elaborada à professora cooperante (ver anexo XIV) foi-nos possível caracterizar a turma do 4º ano da seguinte forma: o grupo é constituído por 11 alunos, sete raparigas e quatro rapazes, todos de nacionalidade Portuguesa. Todos os alunos irão completar 9 anos até ao final de 2013, exceto o aluno TF que completará 10 anos em dezembro de 2013 e a aluna BM que só fará em janeiro de 2014. Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar neste colégio, com exceção do aluno TF, e todos estão matriculados nesta turma desde do 1º ano. Residem na zona de Lisboa, exceto a aluna BA que reside no concelho de Odivelas. Existem cinco crianças com apenas um irmão, três crianças que têm dois irmãos, 2 crianças que têm 2 irmãs e apenas 1 criança que não tem nenhum irmão. A maioria dos pais é detentora de curso superior e estes alunos são provenientes de um meio médio-alto.(ver anexo XV). A disciplina preferida deste grupo é o Estudo do Meio onde as crianças obtiveram resultados nas avaliações diagnósticas entre o Bom e o Excelente. As disciplinas que oferecem maiores dificuldades são o Português e a Matemática. Através da avaliação diagnóstica elaborada a este grupo de crianças no início do ano letivo podemos concluir os seguintes resultados (ver anexo XVI): na Área do Português e da Matemática o aproveitamento situou-se entre o Bom e o Muito Bom. No entanto, também podemos observar que existe um aluno que apresenta resultados abaixo da média, tendo-lhe sido diagnosticados problemas ao nível da Dislexia, hiperactividade e défice de atenção.

De um modo geral o grupo demonstra boas capacidades cognitivas e sociais. Mostra-se bastante motivado para novas aprendizagens e por este ser um ano de transição.

7. Perspetivas educacionais / Objetivos

Ao longo da vida o indivíduo depara-se com inúmeras situações de transição. A transição sugere ideias de mudança e adaptação, segundo as quais o indivíduo tem de acionar mecanismos de resposta que permitam o ajustamento à nova transição. A transição de acordo com Mac Iver e Epstein (1993) caracteriza-se por um grande desafio, uma vez que, com ela, os jovens são levados a enfrentar uma nova estrutura de escola, uma nova organização de sala de aula e outras estratégias de ensino.

Ao trabalharmos com uma turma de 4.º ano, e após as observações direcionadas ao grupo e de uma entrevista à professora cooperante (ver anexo XIV), surgiu um detalhe que nos chamou a atenção: “Como preparar este grupo de alunos para o novo ciclo de aprendizagem que aí viria?”. Percebemos então que esta temática poderia ser o ponto de partida para trabalhar e colmatar as diversas fragilidades do grupo.

Após algumas pesquisas, percebemos que os problemas de atenção e concentração, dificuldades de relacionamento interpessoal, problemas a nível de comportamento, maus resultados escolares (mesmo em alunos com notas razoáveis no 4.º ano) são algumas das dificuldades sentidas pelos professores ao lidarem com os alunos que chegam ao 5.º ano de escolaridade.

Numa comunicação sobre os efeitos da transição de ciclo e da mudança de escola (isto na perspetiva dos alunos de 5.º ano), Bento (2003) sugeria a necessidade de haver uma transição programada com recurso a várias atividades, tendo essas como objetivos principais, facilitar a adaptação dos alunos do 4.º ano à nova escola, contribuir para evitar a descida de rendimento académico e minorar as perturbações comportamentais e emocionais dos alunos.

Perspetivar uma evolução a nível de atitudes, comportamentos e uma relação eficaz entre os alunos e conteúdos, foram os principais objetivos desta intervenção pedagógica. Além disso, constituíram também objetivo, o apoio ao processo de transição por parte dos alunos de 4.º ano de uma escola emissora (1.º Ciclo), para uma escola recetora (2.º e 3.º Ciclos), a prevenção de eventuais dificuldades de adaptação ao novo contexto educativo, a promoção de um suporte emocional e social no processo de transição e a diminuição das perturbações emocionais, comportamentais e de aprendizagem que se verificam normalmente no 5.º ano.

A compreensão e interpretação do que é pedido constituíram igualmente um dos objetivos desta intervenção, na medida em que, através do contato com este grupo, foi notória a carência da interpretação do significado das palavras no seu todo, acabando o grupo por cometer diversas falhas na realização das atividades propostas. A compreensão constitui o produto final de um largo conjunto de atividades que contribuem para uma representação resultante da interação de três fatores: os conhecimentos iniciais do leitor, os fins que prossegue em relação à tarefa que seguiu e as características da forma e do conteúdo do texto.

Ao refletirmos sobre a importância deste tipo de intervenção, é consensual que as transições entre ciclos são marcantes na vida dos alunos, pais e professores. Neste sentido, e tendo em conta as palavras de Akos e Glassi (2004), os quais sublinham a necessidade de envolver no processo de transição, os membros da comunidade escolar, é nossa perspectiva e objetivo pessoal, contribuir no processo de transição deste grupo de alunos através da realização de um trabalho abrangente e estimulando novos tipos e métodos de aprendizagem para que estes alunos comecem a trilhar um percurso diversificado, começando a habituar-se a outros professores e métodos de ensino.

8. Intervenção

8.1. Problemática / Área de intervenção

Depois de quatro ou cinco anos a crescer numa escola de 1.º Ciclo, é normal que alunos e adultos se preocupem com a transição para um novo ciclo. Ao depararmos-nos com uma turma de 4.º ano de escolaridade e após a análise das suas rotinas e pontos fortes e fracos, consideramos necessário apoiar a preparação destes alunos para o seu novo ciclo de estudos. Nas primeiras observações, diagnosticámos que este grupo apresentava poucos hábitos, nomeadamente na realização de trabalhos de grupo, na preparação dos trabalhos, apresentando ainda dificuldades ao nível da compreensão de enunciados e na produção escrita.

No início do estágio, foi aplicado um questionário aos alunos, por forma a podermos diagnosticar os seus receios relativamente à nova etapa que teriam pela frente. Após a análise das respostas, decidimos que as áreas de intervenção prioritária seriam o Português e a formação pessoal e social, no sentido de prepararmos os alunos para o 5.º ano e respetivas implicações da transição.

Apesar do entusiasmo de que se reveste esta transição, as preocupações relacionadas com uma eventual mudança de escola, a perda de amigos, as dúvidas na organização das novas rotinas escolares são partilhadas por muitos dos finalistas. Partindo deste ponto, foram elaboradas um conjunto de atividades e apresentámo-las como se fossem uma preparação para a nova etapa de estudo. Foram então desenvolvidos diversos trabalhos de grupo que abrangiam várias áreas, realizadas produções escritas, trabalhos de pesquisa e apresentações orais com o objetivo primordial de preparar os alunos e trabalhar com eles o real alcance das palavras.

A nível pedagógico, esta preparação é de extrema importância pois é nos períodos de transição de ciclo que aumentam os problemas emocionais e o insucesso escolar, bem como o comportamento.

(...) A passagem do 4.º para o 5.º ano de escolaridade é, hoje em dia, uma das mais importantes transições na vida escolar e individual das crianças. Para os que acabam o 1.º Ciclo e que, na situação mais vulgar, têm entre 9 e 10 anos, fica para trás um regime de 4 anos de apenas um professor, uma única sala, convívio de rapazes e raparigas de idades relativamente próximas, currículos divididos em não mais que 3 ou 4 grandes áreas, como Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica... Chega então a hora de enfrentar

disciplinas diferentes, outros tantos professores com estilos próprios (...) – (Strecht, P. A Entrada para o 5.ºano – *Revista Pais e Filhos*, (nº78)).

Em crianças com um desenvolvimento normal, esta fase implica crescer com uma normal capacidade intelectual, ter necessidades emocionais que impliquem o gosto pela descoberta do mundo extra-familiar, o desejo de conhecer e a capacidade de manter relações sociais adequadas com os colegas, uma boa construção individual e de género. É uma época de grande disponibilidade para o crescimento. Ao longo dos tempos muita coisa tem mudado, tanto ao nível da sociedade como da família, passando pelo próprio ritmo de crescimento. A título de exemplo, nos dias que correm, cada vez mais as crianças têm acesso a informação, informação essa que antigamente se adquiria numa fase mais tardia. Esta é também uma fase de mudança ao nível das rotinas, na medida em que as crianças tendem a construir a sua autonomia, fazendo, por exemplo, sozinhas, o trajeto entre a casa e a escola.

Definir esta problemática é um processo complexo pois é um tema muito abrangente, sendo que esta transição se configura como um momento na vida das famílias em que as mudanças contextuais, inerentes à mudança de ciclo de escolaridade, se associam a mudanças pessoais, como a entrada na puberdade, e familiares, deixando a relação de ser adulto/criança para passar a ser adulto/pré-adolescente/adolescente.

Um dos grandes objetivos da intervenção pedagógica, foi o de colmatar algumas falhas ao nível da escrita e de compreensão de enunciados. Perceber o que cada palavra significa, constitui um passo de extrema importância para o desenvolvimento de qualquer ação pedagógica. Ao nível da interpretação e construção do sentido, um aluno preocupado em decodificar as palavras uma a uma, não consegue compreender ou assimilar a relação entre palavras. Os alunos vão apresentando assim dificuldades em estabelecer relações entre as diferentes unidades de texto. Numa óptima interativa, a compreensão textual é obtida por etapas. “Utilizando um método interativo de leitura, o leitor/aluno vai compreender o texto, ligando os seus conhecimentos intrínsecos, e descobrindo no texto elementos que lhe permitam confirmar as suas hipóteses” (Cicurel, 1991p.10).

Neste sentido e em jeito de conclusão, ao trabalhar a importância das palavras, é importante que o aluno compreenda tudo aquilo que lhe é pedido e que dele é esperado, de forma a conseguir alcançar os objetivos eficazmente. Para que este processo se desenvolva, o professor deverá fornecer aos alunos meios de construção do significado

para a compreensão da escrita, tendo em conta as possibilidades e capacidades do aluno/leitor, para que a sua leitura e posterior compreensão se tornem ativas e eficazes.

8.2. Enquadramento teórico da problemática / Área de Intervenção

O trabalho realizado com este grupo partiu da importância de perceber o real significado das palavras. Compreender o que significam é um ato cognitivo, ou seja é o resultado de uma atividade mental. Esta compreensão exige um trabalho ativo de interpretação, antecipação e identificação de erros e incompreensões.

A leitura permite a produção de aprendizagens. Aprender a ler e a usar estratégias de leitura devem ser processos iniciados quando as crianças estabelecem os primeiros contactos com os textos. A leitura e a escrita devem ser encaradas como dois processos que nos permitem resolver necessidades. Curto, Morillo e Teixidó (2000) defendem que: "Não escrevemos, nem lemos "porque sim", mas para resolver alguma necessidade: fazer a lista de compras, ver quem falta na aula, enviar uma carta para uma pessoa real, escrever um jornal e aprender sobre um tema [...]" (p.84). É importante que sejam transmitidas às crianças as finalidades da leitura e da escrita, para que ambas sejam encaradas como algo funcional e prazeroso e não por obrigação.

Durante o contacto com este grupo sentimos uma grande necessidade de trabalhar a leitura e a escrita. Sabendo que o vocabulário está em constante renovação e o quão é importante perceber o que se lê e o que se escreve, de forma a atingir os objetivos que a vida nos apresenta, iniciámos este trabalho encarando-o como uma preparação para o 2.º Ciclo.

A leitura e a escrita estão diretamente envolvidas com as restantes áreas curriculares, por exemplo para se conseguir resolver uma situação problemática é necessário que o leitor consiga interpretar os dados ou seja: a parte escrita. Assim sendo, tornou-se essencial realizar atividades representativas do novo ciclo de estudos como uma forma de preparação e motivação para o mesmo, conciliando assim a criação do gosto pela leitura e pela escrita com o processo de transição. Baseando-nos nas palavras de Contente (2000) sobre esta temática, podemos dizer que a compreensão é o produto final de um largo conjunto de atividades que contribuem para uma representação resultante da interação de três tipos de fatores: conhecimentos iniciais do leitor, os fins que prossegue em relação com a tarefa que seguiu e as características da forma e conteúdo do texto.

A preparação da transição para um novo ciclo foi então o elo de ligação dos processos de leitura e escrita. Esta preparação é defendida por vários autores devido ao

impacto que a transição assume nas crianças. Segundo Correia e Pinto (2008): “A transição de ciclo escolar constitui uma experiência significativa na vida de uma criança ou jovem e um grande desafio ao seu desenvolvimento, existindo [todavia] evidências de um aumento dos níveis de stress e perturbação emocional associados a essas transições.” (p.1).

Ao acompanhar o processo de transição dos alunos e a preparação de atividades que estimulassem o pensamento e o trabalho em cooperação, tornou-se importante refletir sobre as melhores estratégias de implementação deste projeto e como levá-lo aos alunos. Essa reflexão teve como base as palavras de Fonseca (2001) que sustenta que: “Aprender a refletir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas para adaptarmos as novas gerações para aprenderem mais e melhor e de forma diferente e flexível, é uma necessidade fundamental da educação e, provavelmente, a tarefa mais relevante da escola. Todo o estudante tem direito a desenvolver ao máximo o seu potencial cognitivo e os governos têm a responsabilidade de lhes garantir as oportunidades e os meios adequados para o fazer” (p.7).

8.3 Prática Desenvolvida

Desenvolver uma prática pedagógica com este grupo de alunos foi algo muito prazeroso para nós. Foi uma prática idealizada tendo em conta as potencialidades do grupo, as suas fragilidades e todos os objetivos que nos propusemos alcançar.(ver anexo XXV) Após as observações diagnosticámos que este grupo trabalhava muito em estilo individualista e de certa forma competitivo. Diversas vezes ouvíamos comentários como: “Eu tive a melhor nota, eu fui o melhor!”. Neste sentido e por considerármos que uma boa prática pedagógica deve assentar em valores como a partilha, socialização, cooperação entre outros, resolvemos criar uma metodologia de intervenção um pouco diferente da habitual.

A base de trabalho deste grupo focava-se numa aprendizagem mais tradicionalista, embora este tipo de aprendizagem não fosse seguido à risca, havendo espaço para os alunos partilharem as suas ideias. As aulas consistiam na transmissão de conhecimentos por parte dos professores e estes eram depois avaliados através de fichas de trabalho ou de testes elaborados regularmente. Tendo em conta as palavras de Lopes e Santos (2009): “A utilização maioritária de uma metodologia tradicional, que privilegia de uma forma quase exclusiva, as aprendizagens conceptuais, conduz ao individualismo e à competição entre alunos, reforça a exclusão social e os sentimentos de inadaptação dos que obtêm menor aproveitamento e não prepara os jovens para os desafios e as exigências atuais da sociedade” (p.9).

Ora, analisando o percurso do grupo e baseando a nossa intervenção para a compreensão do real significado das palavras e de uma preparação para o 2.º Ciclo, considerámos importante implementar outro tipo de metodologias para que o nosso trabalho alcançasse os objetivos a que nos propusemos. Nesse sentido, baseámos a nossa prática pedagógica no ensino cooperativo e interativo.

Baseando-nos em autores como Marques (2001) podemos definir que as principais metodologias do Modelo Interativo são: o trabalho de projeto, inquérito social, aprendizagem pela descoberta, aprendizagem pela descoberta orientada e a resolução de problemas. Neste sentido, podemos afirmar que o nosso trabalho foi orientado por esta visão e por este tipo de metodologia, a qual defendemos pois consideramos que engloba um conjunto diversificado de aprendizagens que permitem que os alunos sejam o “centro” de todo o trabalho, sendo os mesmos emissores e rectores de conhecimentos.

Reforçando a aplicação deste modelo de ensino, também investimos muito na área da cooperação, sendo que a cooperação é ter a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos e como defendem Fathman e Kessler (1993):

“[...] definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente, para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p.128).

Partindo destas duas visões desenvolvemos então a nossa prática, baseada numa parte prévia que se define numa partilha de conhecimentos, recorrendo sempre que possível a materiais didáticos diferentes do livro como: cartolinas, quadros com informação, power point's, maquetas etc, privilegiando assim o conhecimento dos alunos, experiências vividas, opiniões. Numa segunda parte, os alunos eram desafiados a aplicarem os conhecimentos explorados anteriormente através de uma panóplia de trabalhos, desde trabalhos de grupo, pares, trabalhos de pesquisa, trabalhos realizados com os pais entre outros.

Tentámos transmitir às crianças o pensamento que quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas que aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe. Esta aprendizagem cooperativa é defendida por Slavin (1995) que considera que existem quatro perspetivas teóricas responsáveis por explicar os efeitos produzidos pela aprendizagem cooperativa: perspetivas de motivação, perspetivas de coesão social, perspetivas cognitivas de desenvolvimento e perspetivas educativas de elaboração. Ao nível da motivação, o autor considera que devem ser criadas sucessivas situações, onde os membros dos grupos só conseguem alcançar determinados objetivos pessoais se o grupo for bem-sucedido. Desta forma, apela-se a que cada membro do grupo ajude e incentive os outros a esforçarem-se ao máximo de forma a alcançar os objetivos, desenvolvendo assim também a coesão social na medida em que o grupo se torna mais unido para que o sucesso seja alcançado. A nível cognitivo Slavin (1996) defende que as interações entre os alunos irão melhorar a aprendizagem do indivíduo.

Concluindo esta breve reflexão sobre a prática desenvolvida é ainda importante abordar a temática da avaliação neste estilo de aprendizagem. Esta avaliação é refletida em três fases: a avaliação individual, a avaliação do grupo e avaliação por parte do professor e tem lugar quando os membros do grupo analisam em que medida estão a alcançar os seus objetivos e as relações estabelecidas entre si.

8.4 Atividades mais significativas em contexto de estágio

As atividades desenvolvidas na valência de 1.º Ciclo visaram abranger as diferentes áreas curriculares. Foram realizadas actividades com o objectivo de criar o gosto pela leitura, pela escrita e fomentar a cooperação entre os elementos do grupo, preparando assim o mesmo para os desafios do novo ciclo.

De uma forma geral, trabalhámos os seguintes objetivos nas diferentes áreas de intervenção: a nível do Estudo do Meio tínhamos como principais objetivos: localizar os factos e as datas estudadas no friso cronológico da História de Portugal, conhecer personagens e factos da História Nacional, com relevância para o meio local, conhecer os fatos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado, realizar pesquisas sobre diferentes temáticas, entre outros. Na área do Português, tentámos estimular determinadas competências tais como: praticar o aperfeiçoamento de textos escritos, intervir oralmente tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação, experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela leitura e pela escrita, praticar a leitura por prazer, treinar a consulta de dicionários, descobrir num contexto, o sentido de palavras desconhecidas, entre outros.

Por sua vez, na área da Matemática foram elaboradas actividades que visavam: organizar dados relativos a uma situação ou a um fenómeno e a sua representação de forma adequada, recorrendo a tabelas e gráficos, treinar a aptidão para efectuar cálculos com os algoritmos em papel e lápis, mentalmente ou utilizando a calculadora, bem como decidir qual dos métodos é apropriado para a situação. As áreas das Expressões foram trabalhadas semanalmente, tanto para ilustrar trabalhos como também para desenvolver temas relacionados com a comemoração de datas importantes.

Todas as atividades foram trabalhadas através do recurso a tarefas práticas, que envolvessem a participação ativa dos alunos.

Neste capítulo iremos apresentar três tipos de trabalhos, que são bastante significativos, os quais reflectem o trabalho realizado com esta turma, dando-nos também uma visão da articulação das diferentes áreas curriculares. Na articulação do Português, Estudo do Meio e Expressões foi desenvolvida uma actividade que partiu do estudo do Ciclo da Água.

Após o estudo desta temática foi pedido aos alunos, que em grupo, construíssem uma história sobre o “percurso/ viagem” da gotinha de água. Para isso e de modo a

trabalhar a escrita de maneira a preparar os alunos para uma nova exigência que irão encontrar no 2.º Ciclo a nível da exigência na elaboração dos trabalhos, foi distribuída uma ficha de planificação de texto, para que cada grupo preenchesse de acordo com os dados pedidos, estimulando assim o pensamento e a criatividade. De seguida, cada grupo partilhou as suas histórias e a ideia principal de cada grupo, foi discutida e registada no quadro.

As planificações textuais foram corrigidas e devolvidas aos alunos. O texto foi estruturado no quadro com o contributo de todos. Cada aluno ficou responsável pela ilustração de um excerto da história. Realizada a atividade, a história construída foi lida para a turma e depois foi colocada no placard exterior à sala (ver anexo XVII).

Como forma de avaliação da atividade, os alunos preencheram um ficha de registo de avaliação, que serviu para avaliar o trabalho em grupo e a estagiária avaliou a atividade através de um grelha de registo onde avaliou a planificação textual e a avaliação dos grupos (ver anexo VIII).

A segunda atividade que gostaríamos de referir prende-se com uma articulação de todas as áreas curriculares, partindo da disciplina de História de Portugal. Foi pedido aos alunos que após divididos em grupo elaborassem um trabalho sobre as seguintes temáticas: 1.ª República, Estado Novo e 25 de abril.

Os alunos fizeram pesquisas em casa, em conjunto com os familiares e depois de recolhida a informação, os alunos analisaram e selecionaram a informação e elaboraram livremente os próprios trabalhos (ver anexo XIX), selecionando para isso as informações que consideravam mais importantes e elaborando de forma criativa os mesmos, tendo sido avaliados pela estagiária de acordo com uma tabela que pode ser consultada em anexo XX. No final, os trabalhos foram apresentados à turma e comentados. Posteriormente, foram afixados nas paredes servindo também de complemento à realização das aulas e abordagem das respetivas matérias.

A última atividade que gostaríamos de mencionar neste relatório, está relacionada com a área da Matemática.

De forma a promover a cooperação e a interação os alunos foram divididos em dois grupos, aos quais foram atribuídos um questionário alusivo a questões sobre os irmãos (número e idades), o qual foi respondido alunos das turmas do 2.º e 3.º ano do colégio. Após a recolha das informações estas foram analisadas trabalhando assim a da organização e tratamento de dados.

Foi atribuída uma folha dividida em quatro partes e foi pedido a cada grupo que com os dados obtidos, construíssem uma tabela de frequências, um gráfico de barras, um diagrama de Venn e um diagrama de caule-e-folhas.

Terminada a atividade os resultados foram discutidos e foi realizada uma ficha de trabalho, como complemento da matéria anterior (ver anexo XXII).

9. Reflexão crítica / Avaliação / Resultados

Refletir sobre a prática pedagógica que desenvolvemos no decorrer do curso permite-nos uma consciencialização relativamente a todo o percurso que desenvolvemos enquanto futuros profissionais da educação. Saber escolher qual o caminho que devemos seguir é um processo difícil e moroso. Por outro lado, quanto ao ato de reflexão, é necessário saber como o fazer. Para Dewey (1933): “Ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, ou seja, o ato de refletir e o objeto sobre o qual vamos refletir deve ter significado para nós, deve transmitir-nos importância e não ser algo rotineiro”.(1933,citado por Alarcão,1996)

Neste sentido, vamos começar por analisar a prática pedagógica relativa a este semestre. Quando nos foi atribuída uma turma de 4.º ano, sentimos receio. Pensamos, aliás, que será assim que se sente a maioria das pessoas às quais seja atribuída uma turma deste tipo. Não consideramos que quaisquer outros anos de escolaridade não constituam um grande desafio para um professor, no entanto, talvez lecionar uma turma de 4.º ano seja um desafio maior, na medida em que se trata de um tempo de mudança: mudança de escola, de professores, de colegas, de disciplinas, entre tantas outras mudanças. Por outro lado, trata-se ainda de uma importantíssima fase de verificação da qualidade das aprendizagens a nível nacional, isto através dos “temidos” Exames Nacionais. Posto isto, podemos, no entanto, dizer que com o começo das atividades, aquilo que era, no início, um receio, tornou-se num verdadeiro desafio para nós relativamente, às nossas capacidades enquanto futuras docentes. Quando conhecemos a turma, apesar de esta ser constituída por 11 alunos, apercebemo-nos rapidamente da normal existência de diferentes ritmos de trabalho e níveis de aprendizagem. Por outro lado, o grupo denotava ainda uma grande imaturidade, a qual poderia constituir um problema, aquando da transição para o 2.º Ciclo. Ora, tal transição exige do professor a procura de metodologias que permitam ao aluno adquirir o nível de preparação necessário. Essa preparação passa pela compreensão daquilo que é pedido, designadamente ao nível da interpretação de enunciados, do desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo, de dar respostas completas, entre outras coisas.

Ao longo do semestre sentimo-nos sempre motivadas na procura de atividades que fossem, simultaneamente, capazes de trabalhar o objetivo pretendido e de cativarem o interesse dos alunos. Esta procura por atividades estimulantes e pela capacidade de

promover aulas interessantes para o grupo levou, muitas vezes, a momentos de verdadeira frustração, dada a incompatibilidade que se tendia em verificar entre uma cada vez maior ambição e as limitações a nível de tempo. Este foi, sem dúvida, um dos nossos maiores problemas: a gestão eficiente do tempo. Esta gestão tinha como agravante a já referida existência de diferentes ritmos de aprendizagem entre o grupo, já que essas desigualdades levavam à necessidade de adaptação das metodologias ao grupo, não apenas como um todo, mas também como sendo constituído por crianças com diferentes níveis de aprendizagem, sendo que esta tarefa consome tempo.

A certa altura optámos por começar a realizar o estágio, não apenas no período da manhã mas, também, da parte da tarde. Havia sido uma boa decisão, pelo que rapidamente sentimos as diferenças: havia mais tempo para trabalhar as matérias e desenvolver as atividades, o que levava à possibilidade de aprofundar um pouco mais, tendo tal sido muito gratificante.

Esse obstáculo da gestão do tempo afetava ainda a realização das reflexões diárias, designadamente a quando da sua passagem para o papel. Dada a sua elevada importância no plano teórico, a sua realização tornava-se quase insustentável quando conciliada com a necessidade de preparar as aulas, derivado da grande necessidade de lhe investir tempo, tempo esse que é precioso (e escasso) nesta profissão.

Derivado do fato de a professora ter, por vezes, de se ausentar, já que era coordenadora do colégio e tinha de resolver assuntos relativos ao mesmo, isso levou a que a intervenção tenha começado logo no denominado “período de observação”. Isto contribuiu para uma imediata aproximação ao grupo, pondo, desde logo, à prova a nossa capacidade para desenvolver atividades e levar a cabo as aulas.

Posto isto, e apesar de todos os desafios encontrados, consideramos que esta etapa foi finalizada de forma bastante satisfatória. Investimos muito neste grupo, realizámos diversos trabalhos em conjunto e houve um bom nível de entreajuda e de partilha de conhecimentos, sempre com os alunos a demonstrarem interesse em fazerem mais e melhor, pelo que acreditamos (e desejamos) que este trabalho irá, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento futuro destas crianças.

Relativamente à parte da avaliação e dos resultados obtidos com a implementação das diversas atividades, há que ter em conta a existência de diversos instrumentos que permitem fazer essa mesma avaliação. Segundo Perrenoud (2012): “É a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (pág.83).

No decorrer da prática pedagógica, implementámos diferentes materiais, sendo a maioria da nossa autoria e outros construídos com base em pesquisa e partilha entre colegas. Para tal, elaborámos grelhas de auto-avaliação, de hetero-avaliação, fichas de trabalho sobre as temáticas abordadas, escalas/malas de avaliação, entre outros instrumentos (ver anexo XXIII). Estes instrumentos foram criados tendo em conta que, para nós, não deve existir apenas um tipo de avaliação, comum a todos os trabalhos, mas sim uma junção de diversas avaliações, as quais permitam avaliar os alunos de diferentes formas, permitindo, além do mais, orientar o trabalho de aula: a chamada “avaliação contínua”. Com este tipo de avaliação, o professor pode afinar as suas metodologias de ensino e o aluno pode melhorar as suas estratégias de aprendizagem. A avaliação deve ser vista como um complemento da própria avaliação do professor, ou seja, os professores não ensinam para avaliar mas avaliam para serem capazes de ensinar melhor e para garantirem a qualidade das aprendizagens. Com este grupo realizámos trabalhos de pesquisa, a pares, individuais, de grupo, os quais reforçavam a cooperação entre o grupo.

Uma boa prática pedagógica parte de ajudar os alunos a serem capazes de fazer uma auto-avaliação rigorosa do seu desempenho e a tomarem consciência da existência de diversos fatores que influenciam a sua prestação.

Avaliando de uma maneira geral o grupo, podemos dizer que as diversas áreas curriculares foram trabalhadas de igual forma, sendo que a do Estudo do Meio destaca-se por ser a área que mais interesse desperta nos alunos e em cuja avaliação obtêm os melhores resultados. Nas áreas da Matemática e do Português, o grupo demonstrou uma significativa melhoria dos seus resultados.

Concluindo esta breve reflexão relativa aos instrumentos de avaliação aplicados e respetivos resultados, podemos concluir que o bom uso e a complementaridade de diversos tipos de instrumentos constituem uma mais-valia para todo o ciclo de ensino/aprendizagem, na medida em que nos permitem avaliar o nosso desempenho enquanto professores ou alunos. Devemos ainda destacar a importância deste tipo de avaliações para a determinação de quais os alunos que se destacam, quer pela positiva, como pela negativa. No caso dos alunos que se destacam pela negativa, tal constatação permite-nos reencaminhar esses alunos para técnicos que possam acompanhar devidamente as situações que constituem problema e alertar os respetivos pais/encarregados de educação.

10. Conclusão Final

Chegámos agora ao momento de refletirmos sobre todo o percurso que nos levou até ao dia de hoje. Fazendo uma retrospectiva, podemos dizer que todos os momentos passados foram de constante aprendizagem. Deparámo-nos com diversos desafios, lidámos com diferentes pessoas, aprendemos novas matérias e aperfeiçoámos outras. A felicidade que se apodera de nós é algo inexplicável. Sempre tivemos o sonho de trabalhar com e para crianças.

A faculdade transmitiu-nos conhecimentos e experiências essenciais que nos permitiram por à prova as nossas capacidades e motivações, mas a aprendizagem não termina aqui, todos os dias iremos aprender e as atitudes que tomamos hoje perante determinadas circunstâncias podem não ser as mesmas que tomaremos amanhã. Nesse sentido, esperamos que esta etapa que agora termina seja apenas o ponto de partida para outras que futuramente chegarão.

Pensamos que neste percurso não deixámos nada por fazer, esforçamo-nos por deixar uma marca própria em todos os caminhos pelos quais passámos. Os obstáculos encontrados neste percurso são encarados como algo benéfico, que nos permite crescer enquanto pessoas e profissionais.

Refletindo agora sobre os estágios, desenvolvidos durante o percurso académico, gostaríamos de transmitir que nos proporcionaram momentos de grande felicidade e foram experiências que iremos guardar toda a nossa vida. Foi uma aprendizagem constante tanto com as educadoras/ professoras, bem como com todas as crianças com quem trabalhámos directamente. Sentimo-nos muito felizes e agradecidas por termos conhecido pessoas que nos enriqueceram tanto.

Nos estágios, tivemos oportunidade de desenvolver trabalhos criados de raiz por nós e de implementar práticas pedagógicas “ pessoais”, o que consideramos um aspeto motivador para qualquer estagiário/a. A maioria dos trabalhos mereceu reconhecimento não só por parte da professora/ educadora cooperante, mas também por parte das crianças e de outro pessoal educativo. A valorização de um trabalho é algo que nos motiva muito e nos dá força para continuar.

Outro dos aspetos que nos motiva no desempenho da nossa actividade, é a criação de atividades. Adoramos pesquisar, construir e aplicar as atividades. A obtenção do trabalho final permite-nos refletir sobre todo o processo aplicado na atividade e sobre

a nossa postura antes, durante e após a sua aplicação. Após refletirmos antes, durante e após a aplicação das atividades, consideramos que nos sentimos mais preparadas para abordar turmas de 1.º Ciclo. Sentimos que temos mais à vontade em abordar grupos de alunos mais velhos e os objectivos para esses grupos etários são mais desafiantes. No entanto, ressaltamos que gostamos imenso da experiência na valência de Pré-escolar e de todo o trabalho desenvolvido.

Em termos de aprendizagens este contacto com a realidade foi importantíssimo para nós aprendemos a lidar com os pais, mantivemos um contacto muito próximo com os mesmos, desde do acompanhamento dos filhos à escola à transmissão de recados e à preparação de festas e atividades para os mesmos. Esta relação foi algo de muito importante para nós, permitiu-nos visualizar a abordagem que era feita pela educadora/professora, existindo ainda situações onde tivemos a oportunidade de nos relacionarmos com os mesmos de forma mais próxima.

Outra situação com a qual nos deparamos e nos tornou pessoas mais confiantes e sem medo de arriscar, foi a abordagem ao grupo perante situações inesperadas ou seja, muitas vezes em diversos contextos a estagiária teve que ficar sozinha com os grupos e perante as situações teve que agir e solucionar a situação, sem ter alguma orientação por parte da educadora ou professora cooperante. Este tipo de situações e a sua constante repetição em diversos grupos e contextos, preparou-nos de tal forma ao nível de controlo do grupo e improvisação de atividades que nos sentimos mais confiantes quando nos deparamos com este tipo de situações.

Gostaríamos também de refletir um pouco sobre as dificuldades sentidas. Os programas escolares estão em constante mudança bem como as denominações dos conteúdos. Quando estamos formatados para um determinado conceito ou “regra” de realização, torna-se difícil a adaptação a novas nomenclaturas e a novas formas de realização de determinadas actividades, sobretudo ao nível do 1.º Ciclo, como por exemplo algoritmos de dividir que exigem uma nova forma de ensino e aprendizagem para a realização das mesmas. A adaptação a diferentes ritmos de trabalho também é algo em que queremos investir na nossa formação, procurando estratégias que nos permitam lidar e solucionar esta problemática.

Com as intervenções, promovemos uma panóplia de atividades que nos permitiram abordar diversos temas. Consideramos também que este tipo de trabalhos devem ser continuados tanto pelos professores e educadores bem como pelas famílias, pois a educação para os valores é, em primeiro lugar, uma tarefa da família.

Pessoalmente, consideramos que as famílias não devem só exigir trabalho por parte dos educadores mas devem participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo ativamente para a motivação das crianças e reconhecendo o papel dos educadores e professores.

Após a implementação de ambos os projetos foi possível retirar algumas conclusões, as quais se traduziram a vários níveis. No campo do comportamento, aquele que era um grupo maioritariamente irrequieto e desconcentrado antes da referida intervenção, passou a ser, notoriamente mais calmo e cumpridor das tarefas que lhe eram impostas. A nível emocional, porém, várias crianças denotavam de forma persistente a enorme (e natural) dependência relativamente ao seu agregado familiar. Por outro lado, ao nível das competências, o grupo de 1.º Ciclo tornou-se mais competente e autónomo, tanto na interpretação de enunciados, como na construção das respostas, tendo-se tornado proativo na realização de tarefas mais vocacionadas para o início do 2.º Ciclo.

Passando agora à conclusão desta reflexão, gostaríamos ainda de justificar de forma breve as práticas e metodologias implementadas em ambos os casos. Consideramos que se deve educar na diversidade ou seja, não devemos ter um ensino baseado em apenas uma metodologia mas devemos primeiramente conhecer o grupo e as suas características e a partir daí optar pela metodologia que mais se adequa às características daquele grupo, fazendo sucessivas alterações, se necessário.

É necessário que a escola seja vista como um espaço integrador, promovendo: atividades motivadoras e funcionais; trabalhos de grupo; trabalhar a partir do pensamento de cada criança e realizar uma avaliação de forma personalizada, tendo em conta as características de cada elemento.

Neste sentido, em cada valência optámos por criar situações de motivação que nos levaram á aplicação e construção de materiais motivadores. Por exemplo, na valência do Pré-Escolar, utilizámos muito o fator surpresa e as caixinhas/ objectos surpresa, de forma a criar momentos de curiosidade nas crianças. Baseamo-nos muito no trabalho cooperativo, valorizando a autonomia e a interacção na aprendizagem.

A nível pessoal, desejo vir a alcançar sucesso nesta área, pelo que sinto uma grande vontade de produzir um trabalho cada vez melhor. Poder presenciar um futuro em que esse meu esforço e o dos meus familiares sejam reconhecidos, será, sem dúvida, muito gratificante, pelo que espero ter oportunidade de demonstrar as minhas capacidades e trabalhar dentro da minha área. Como dizia Roberto Shinyashiki: “Tudo o

que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado” e eu acredito na concretização dos meus sonhos e espero que futuramente alguém acredite na realização dos meus sonhos e me permita realizá-los.

Referencias

- Brazelton, T. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Curto, L. T. (2007). *Escrever e ler : como as crianças aprendem e como o professor pode ensinar a escrever e a ler*. artmed.
- Freire, J. M. (2005). *A Escola como Observatório de Necessidades Educativas dos Alunos e Formadores de Professores*. Edições Cosmos.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1991). *Pedagogia da autonomia- Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Hessen,J. (1967). *Filosofia dos valores*. Coimbra: Arménio Amado.
- Marques, A. F. (2008). *Aprender a Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Edições Cosmos.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Atuais*. Plátano- Edições Técnicas.
- Marques, R. (2001). *A Arte de Ensinar. Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Plátano-Edições Técnicas.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor : competências básicas...3 Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade*. Porto Editora.
- Rosseti, F. (2004). *Da Teoria do apego à rede de significações*.
- Sacristán, J. G. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre.
- Schon, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo, o novo design para o ensino e aprendizagem*. Artmed.
- Strech, P. (2012). *A Passagem para o 5.º ano*. Revista Pais e Filhos nº 78.
- Trindade, V. M. (2007). *Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.
- Weikart D.P., & H. (2007). *Educar a criança*. Gulbenkian.

ANEXOS