

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final:

**Passo a passo: Caminhando do Pré-
Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico,
das Concepções às Práticas.**

Maria Manuela da Silva Andrade Borges

Coimbra

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final:

Passo a passo: Caminhando do Pré- Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico, das Concepções às Práticas.

Maria Manuela da Silva Andrade Borges

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho e
do Professor Doutor Philippe Loff

Junho 2013

Agradecimentos

Aqui agradeço a todos os que me acompanharam neste percurso formativo, no qual tive o apoio fundamental para concretizar este sonho.

Agradeço, em especial à minha mãe, que me estendeu sempre a mão e me abraçou nos momentos mais complicados, assim como ao meu pai que me sorriu sempre e me incentivou, dando força para fazer sempre mais e melhor. Ao meu irmão e à minha cunhada, que fizeram sempre questão de estarem a meu lado e apoiarem-me em tudo.

Agradeço a todos os meus amigos, nos quais tiveram presentes em todos os momentos, apoiando-me nos piores e elogiando-me nos melhores. Agradeço também, ao meu namorado que nunca me deixou ir abaixo e me ajudou nas situações em que fazia com que tudo parecesse mais fácil.

À Ana, minha companheira de curso, agradeço por todo o carinho e apoio, pela cumplicidade em toda esta formação, pois ela ajudou-me a perceber que o mais difícil, se pode tornar simples, dependendo do modo como encaramos as coisas.

À Carla, à Raquel e à Sílvia, que me acompanharam durante todo o meu percurso escolar, acolhendo-me e dando todo o apoio para que tudo corresse bem.

À ESEC e aos docentes, bem como algumas auxiliares, que me ajudaram em todo este percurso, tornando-se peças essenciais para que eu conseguisse completar este meu “puzzle” da melhor maneira possível. Destaco entre muitos, a Dra. Manuela Carrito, que me ajudou bastante na minha formação durante a prática educativa, bem como a Professora Dra. Ana Coelho e o Professor Dr. Philippe Loff, que me deram inúmeros

conselhos, bem como opiniões e sugestões para o meu futuro enquanto educadora e professora. Agradeço essencialmente por todos os ensinamentos que foram essenciais na disciplina de prática educativa.

À educadora Rute e à auxiliar Goreti, que me acompanharam durante o estágio do pré-escolar, mostrando-me pontos fulcrais, para conseguir lidar com as crianças em muitas situações, que por vezes não faço ideia que possam surgir.

À professora cooperante, Susana, à minha companheira de estágio do 1.º ciclo do ensino básico, à turma com que tive a oportunidade de trocar imensas experiências no contexto educativo, e a todas as auxiliares, que me ajudaram bastante no decorrer do estágio, incentivando-me sempre a fazer mais e melhor.

Com muito carinho e saudade, agradeço aos meus avós, que embora já não estejam presentes, acredito com todas as minhas forças, que me apoiam e estão ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

Relatório Final: Passo a passo

Resumo

O presente Relatório Final visa refletir um percurso formativo, em que os objetivos foram alcançar competências de desenvolvimento e aprofundar as competências e aprendizagens fundamentais para a profissionalização no âmbito da docência na área de Educação Pré-Escolar e no Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer deste percurso formativo foram realizados dois estágios, um em Educação Pré-Escolar e outro no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambos tiveram a duração de onze semanas.

Este documento espelha todo este percurso, através da sua natureza crítica e reflexiva. Com isto, são apresentadas experiências-chave referentes às vivências observadas e experimentadas que foram obtidas ao longo destes estágios, com recurso a fundamentação teórica.

Palavras-chave: Relatório; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Profissionalização; Estágio.

Abstract:

This final paper aims to reflect upon a formative path, where goals were established in order to acquire developing skills and strengthen fundamental learning capabilities in the field of Pre-School and Primary School teaching.

During training, two internships were taken: one in Preschool Education and another in Primary School, both lasting eleven weeks.

This dissertation mirrors the knowledge gathered, through a critical and reflective approach. Relevant information regarding observations and practical data obtained from the aforementioned experiences are detailed here, supported by scientific theory.

Keywords: Paper; Preschool Education; Primary School Education; Professional Training; Internship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I -UM VERDADEIRO PASSO (CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO).....	7
CAPÍTULO I.....	9
1. OS PRIMEIROS PASSOS.....	9
1.1. Documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar.....	9
CAPÍTULO II	13
2. O QUE APOIA O PRIMEIRO PASSO	13
2.1. Caraterização da Instituição	13
2.2. Organização e Dinâmica da Instituição.....	14
2.2.1. Organização do espaço físico	14
2.2.2. Organização do tempo	15
2.2.3. Recursos	15
2.2.3.1. Recursos Humanos e Materiais.....	15
2.3. Interação com as famílias e meio envolvente	16
2.4. Caraterização do Grupo	17
2.4.1. Projeto Curricular de Grupo	17
2.4.2. Organização e dinâmica do grupo.....	18
2.4.2.1. Organização do espaço e do tempo.....	19
2.5. Caraterização das práticas da Educadora	21
2.5.1. Relações com os outros elementos da Instituição	23
2.5.2. Planificação	24
2.5.3. Avaliação	24
CAPÍTULO III.....	27

3. O desenvolvimento de cada passo	27
 SECÇÃO B – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	31
 CAPÍTULO IV	33
4. AS PRIMEIRAS PASSADAS.....	33
4.1. Caraterização do Agrupamento	33
4.2. Caraterização da Escola.....	34
4.2.1. Organização do espaço físico.....	35
4.2.2. Organização do tempo.....	35
4.3. Recursos	36
4.3.1. Humanos.....	36
4.3.2. Materiais	36
4.4. Interação com as famílias e meio envolvente	36
 CAPÍTULO V	39
5. O QUE APOIA AS PRIMEIRAS PASSADAS	39
5.1. Caraterização da turma	39
5.1.1. Organização e dinâmica da turma	40
5.2. Organização do espaço e do tempo.....	41
5.3. Organização das práticas da professora	41
5.3.1. Relação com os outros elementos da escola	42
5.3.2. Avaliação.....	42
 CAPÍTULO VI.....	45
6. DESENVOLVIMENTO DE CADA PASSADA.....	45
 PARTE II – ANDAR... CORRER... E SALTAR... (EXPERIÊNCIAS-CHAVE)47	
 CAPÍTULO VII	49

7. UM PASSO DE CADA VEZ - Princípios Pedagógicos e Curriculares – Movimento de Escola Moderna	49
7.1. Organização do espaço e do tempo	49
7.2. Organização da sala	50
7.3. Rotinas	51
7.4. Os Instrumentos de Regulação	53
7.5. Fatores importantes do MEM.....	55
 CAPÍTULO VIII.....	59
 8. COMPREENDER ALGUNS PASSOS – A criança com indícios de sobredotação.....	59
8.1. Fatores que levam ao estudo da sobredotação	59
8.2. Características físicas e comportamentais	60
8.3. Possíveis reações das crianças com indícios de sobredotação.....	62
8.4. Fatores positivos e negativos.....	63
 CAPÍTULO IX.....	65
 9. UM PASSO BEM FIRME – Transição entre a educação Pré-Escolar e 1ºCEB - A Escrita	65
9.1. A linguagem escrita no processo de transição	65
9.2. Papel da Educadora e da Professora	67
9.3. Estratégias de cooperação e aproximação entre dois níveis educativos.....	69
9.4. Aspectos positivos	70
 CAPÍTULO X.....	71
 10. CAMINHANDO PASSO A PASSO – OS TRABALHOS DE CASA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	71
10.1. O que se entende por trabalhos de casa	72
10.2. Como surgiram os trabalhos de casa	72
10.3. O excesso da carga horária na escola e os TPC.....	73
10.4. Relação entre Família-TPC-Escola.....	74
10.5. TPC – Continuar ou Acabar	76

CAPÍTULO XI	79
11. PASSOS MAIS SÓLIDOS – A AVALIAÇÃO NO 1.º ANO DO ENSINO BÁSICO	79
11.1. A avaliação segundo o Ministério da Educação	79
11.2. Objeto e âmbito da avaliação no 1.º ano	80
11.3. Plano de recuperação	81
11.4. Plano de acompanhamento	82
11.5. Plano de desenvolvimento.....	83
CAPÍTULO XII	85
12. PASSOS SOB PASSOS – INVESTIGAÇÃO	85
12.1. Problemática	85
12.2. Quadro teórico-concetual	87
12.2.1. Investigação	87
12.2.2. A televisão e a criança	88
12.3. Quadro metodológico	90
12.3.1. Tabelas de comportamento e de aquisição de conhecimentos	90
12.3.2. Entrevista	91
12.4. Apresentação e análise de resultados	92
12.4.1. Análise de resultados das tabelas de comportamento.....	93
12.4.2. Análise de resultados das entrevistas.....	94
12.5. Conclusão	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
Legislação consultada	106
Webgrafia.....	107
Documentos consultados.....	107
APÊNDICES	109

Apêndice 1 – Construção de instrumentos	111
Apêndice 2 – Utilização dos instrumentos em expressão musical	111
Apêndice 3 – Mini projeto	112
Apêndice 4 – Fichas de trabalho	113
Apêndice 5 – Aulas	113
Apêndice 6 – Tabelas de comportamento	114
Apêndice 7 – Entrevistas	117

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

TPC – Trabalhos Para Casa

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim-de-infância

INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, realizei o presente documento – Relatório Final. Este está assente no artigo 12º do Regulamento dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Ensinos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, sendo a sua realização de carácter obrigatório para o mestrando.

Ao longo do referido mestrado foram sempre lembradas, desenvolvidas e aprofundadas várias experiências e competências adquiridas ao longo de todo o ciclo de estudos, incluindo a licenciatura em Educação Básica. Todas as aprendizagens vieram mostrar-se fundamentais para que fosse atingida a profissionalização na área da educação pré-escolar e do ensino do 1º ciclo de ensino básico.

As práticas de ensino supervisionadas, agregadas aos estágios, têm como intuito aprofundar competências de observação, reflexão, intervenção e de investigação educativa possibilitando, assim, a construção de uma postura crítica, reflexiva e ponderada sobre o que é ser educador, o que é ser professor, tendo sempre no cerne, o papel da criança.

A prática pedagógica em Educação Pré-Escolar decorreu de 11 de abril de 2012 a 29 de Junho de 2012 e no 1.º Ciclo do Ensino Básico teve início a 15 de outubro de 2012 e como data final o dia 16 de janeiro de 2013. Ao longo dos estágios foram dinamizadas várias experiências de aprendizagem, com crescente evolução nas práticas desenvolvidas tendo subjacente, o aumento da responsabilidade.

O primeiro estágio, referente à Educação Pré-Escolar, desenrolou-se em três fases. A primeira foi de observação do contexto educativo; a

segunda, o início crescente na atuação prática e por fim, a terceira, foi de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O segundo estágio, realizado no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, compreendido em duas fases, em que na primeira desempenhei o papel de observadora do contexto educativo, tive acesso aos documentos que suportam o desenvolvimento da escola, às práticas da professora cooperante e do funcionamento da turma. Já na segunda fase deu-se o início progressivo da participação e intervenção junto da turma, como professora estagiária.

No decorrer destes estágios o apoio da educadora e da professora foram fundamentais para que tudo tivesse corrido da melhor maneira. Estas ajudaram-nos bastante no nosso percurso formativo enquanto alunas estagiárias, orientando-nos e acompanhando-nos nas atividades/aulas que desenvolvemos.

Este relatório final é dividido em duas vertentes: o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. O início deste comporta uma breve referência a alguns documentos que julgo serem importantes no desenvolvimento da educação. Seguidamente é apresentada uma pequena caracterização das instituições, a descrição dos processos de estágio, assim como das práticas educativas da educadora e da professora cooperante, do grupo de crianças/alunos com que tive a oportunidade de partilhar bons momentos ao longo destes estágios.

Seguidamente são apresentadas seis experiências-chave, que espelham as vivências e aprendizagens que efetuei, consistindo na descrição da intervenção, com fundamentação e uma componente reflexiva. Uma

destas experiências é relativa a uma investigação e outra é referente ao nível de articulação entre os dois ciclos de educação experienciados.

O subtítulo “Passo a passo... do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, das Concepções às Práticas” foi escolhido, principalmente, por duas razões. Primeiramente, optar por *passo a passo* pode ser explicado pelo facto de que estes estágios foram realizados com grande responsabilidade e vividos como um passo de cada vez. Fazer as coisas com calma e ponderação foi sempre a minha maneira de encarar esta etapa.

Outro fator que me incentivou a eleger este subtítulo foi porque este relatório aborda tudo o que passei, passo a passo, ao longo do meu percurso formativo enquanto aluna do mestrado de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e por ter realizado todo este percurso começando na teoria até à prática.

Perante estas duas razões, e por reconhecer que este documento deve ser o espelho desta etapa final, a meu ver acho que seria apropriado conceder-lhe um subtítulo simbólico destas práticas pedagógicas em que realizei, enquanto estagiária, um longo percurso, caminhando passo a passo.

**PARTE I -UM VERDADEIRO PASSO (contextualização e
itinerário formativo)**

Capítulo I

1. OS PRIMEIROS PASSOS

Neste capítulo apresentam-se aspetos relevantes de alguns documentos, bem como alguma legislação que penso ser importante e suscetível de uma breve descrição e análise, referente ao progresso evolutivo da educação. Os elementos aqui descritos correspondem a conteúdos que divulgam elevada importância e que foram essenciais para a análise reflexiva antes do início do estágio.

1.1. Documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar

Na área de trabalho da Educação Pré-Escolar existem documentos que devem ser tomados em consideração pelo (futuro) educador/a. Nesses documentos encontramos as principais vertentes de orientação curricular e pedagógica que devem ser seguidas pelo/a educador/a. No decorrer deste capítulo apresento documentos legais e orientadores da atividade, nesse domínio educativo.

De acordo com o Decreto-lei n.º 46/86, de 14 de outubro, os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo foram o ponto de partida para o aparecimento da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, designada por Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, que estabelece as orientações respeitantes aos objetivos pedagógicos e ao princípio geral da educação pré-escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) foram concebidas em 1997, pelo Núcleo de Educação Pré-Escolar, do então designado departamento de Educação Básica do Ministério de

Educação. Embora as OCEPE não constituam um programa, estas são uma referência para todos os/as educadores/as, uma vez que devem ser tomadas em linha de conta pelo/a educador/a na construção do currículo, que deve ser adequado ao contexto, nomeadamente às características das crianças (ME,1997).

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, no qual se apresenta um conjunto de ações, em que o/a educador/a deve desenvolver as suas competências, a fim de conceber e aperfeiçoar o seu respetivo currículo. Este deve ser realizado de acordo com o grupo/turma.

Posteriormente, a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 do Ministério da Educação sobre a gestão do currículo na educação pré-escolar, organizada com base nas OCEPE e na Lei-Quadro, dá origem, como documentos de apoio o Projeto Curricular de Grupo/Turma e o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, à organização e gestão do currículo, um quadro de orientação pedagógica. Para a elaboração destes projetos, existem sugestões que visam ajudar o educador na construção do currículo e, conseqüentemente, na aplicação das OCEPE.

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010) aparecem para esclarecer e especificar as referências gerais presentes nas OCEPE, definindo também as aprendizagens que as crianças devem ter atingido aquando da transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Nas Metas de Aprendizagem, as áreas encontram-se divididas em domínios e subdomínios, tendo sido também acrescentada a área das Tecnologias de

Informação e Comunicação (TIC), que nas OCEPE aparece incluída na área de Conhecimento do Mundo.

No que diz respeito à avaliação, na Educação Pré-Escolar, esta tem um papel formativo, em que ajuda a criança a tomar consciência do seu percurso. Seguindo esta linha de ideias surgiu, em 2011, a Circular nº 4, com base nos Perfis de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, na qual consistem os diferentes processos de avaliação, as dimensões a avaliar, os intervenientes, os procedimentos e momentos de avaliação.

Capítulo II

2. O QUE APOIA O PRIMEIRO PASSO

Este capítulo apresenta uma descrição pormenorizada do estágio, a caracterização da Instituição, bem como do grupo com que estagiei, das práticas da educadora cooperante e pelos princípios pedagógicos que esta Instituição se rege, sendo o Movimento da Escola Moderna (MEM).

2.1. Caracterização da Instituição

A instituição onde realizei o estágio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no centro de Coimbra.

Esta Instituição é um Centro de Solidariedade Social criado em 1997; no entanto, o seu funcionamento só começou em 1999, assumindo assim a gestão de Jardim de Infância.

Esta Instituição pretende proporcionar uma resposta social, de acordo com as necessidades dos seus utentes/respetivas famílias, bem como oferecer às crianças e funcionárias condições de bem-estar e segurança.

Para que esta Instituição alcance o sucesso, ¹todos os intervenientes procuram incessantemente o melhor, utilizando algumas estratégias, nomeadamente: difundir a renovação e melhoramento dos espaços interiores, assim como melhorar espaços exteriores e adquirir o melhor equipamento; construir instalações sanitárias no espaço exterior do

¹ Informação retirada do Projeto Educativo 2010/2013

edifício da sede e elaborar e colocar em prática um plano de formação para as funcionárias acerca dos primeiros socorros e segurança infantil.

2.2. Organização e Dinâmica da Instituição

A Organização e Dinâmica da Instituição são realizadas por quatro parâmetros, nomeadamente: a Organização do Espaço, a Organização do Tempo, os Recursos Humanos e Materiais e a Interação com as Famílias e a Comunidade.

2.2.1. Organização do espaço físico

Relativamente à organização do espaço, esta tem sofrido algumas alterações ao longo do tempo. Neste momento, um dos edifícios é constituído por um “salão” de entrada, uma secretaria, uma cozinha, uma sala de Jardim de Infância, duas casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, um refeitório de crianças e outro de adultos, uma sala de reuniões, os serviços de lavandaria e quatro despensas para arrumação de equipamento e material diverso. O outro edifício apresenta cinco salas de Creche (berçário, duas salas de 1 ano e duas salas dos 2 anos), duas salas de Jardim de Infância, dois refeitórios, uma copa comum, uma copa de leites, quatro casas de banho para crianças, duas casas de banho para adultos, uma sala de mudas de apoio ao berçário, um vestiário, uma sala de educadoras, uma sala polivalente e duas despensas. Ambas as instalações têm um espaço exterior, que permite às crianças brincarem em segurança.

2.2.2. Organização do tempo

No que diz respeito à organização do tempo, o horário da Instituição é das 8.00h às 19.00h em ambos os edifícios, para fazer face aos horários de trabalho de alguns pais, que têm necessidade de levar as crianças mais cedo ao Jardim de Infância e de as irem buscar apenas ao final da tarde.

Quanto ao horário do pessoal que trabalha nesta Instituição, este é adequado à rotina das crianças, a fim dos dois edifícios estarem em consonância, para que possam funcionar com harmonia e eficiência. Assim, a Instituição está aberta todos os dias úteis do ano, com exceção dos últimos quinze dias de agosto.

2.2.3. Recursos

Os recursos humanos e materiais são fatores relevantes para que as atividades da Instituição sejam concretizadas.

2.2.3.1. Recursos Humanos e Materiais

Este Centro Social usufrui de um Quadro de Pessoal composto por vinte e uma funcionárias, divididas por ambos os estabelecimentos. As auxiliares de ação educativa são todas do género feminino, como afirmam Almeida, Mota e Monteiro (2001), “ressalta-se também a quase exclusiva presença do género feminino nesta profissão” (p.69). Pois os homens, como referem os mesmo autores, “ocupam somente lugares em escolas de 2º e 3º ciclos e não têm a seu cargo as tarefas de limpeza” (p.69).

O grupo de pessoas que trabalham nesta instituição é constituído por um Presidente e demais elementos da direção, que regem todo o funcionamento da Instituição. Cada sala tem uma educadora de infância e uma auxiliar de educação; existe também uma escriturária e uma cozinheira. As famílias e outros intervenientes da comunidade envolvente contribuem para o bem-estar e colaboram no que for necessário para o desenvolvimento desta Instituição. Os recursos materiais existentes na Instituição estão de acordo com as exigências da segurança e manutenção e são adequados às necessidades e especificidades das diversas idades.

2.3. Interação com as famílias e meio envolvente

Esta instituição abarca essencialmente famílias que residem e trabalham na sua área geográfica — no centro da cidade de Coimbra — permitindo o deslocamento a pé ou de transportes públicos. As visitas, fora da Instituição, são importantes, para que a criança faça outras descobertas e para que procure conhecer, mais e melhor, o meio que a envolve.

Os contactos entre a Instituição e as famílias ocorrem com bastante frequência, sempre que se consideram necessários. Este Centro Social tem crianças cujas famílias têm um nível socioeconómico elevado, assim como outras com dificuldades financeiras.

A fim de atender os encarregados de educação, as educadoras têm um horário estabelecido, no qual se discutem ideias e tentam resolver-se problemas e preocupações. As famílias são sempre convidadas a participar ativamente na vida da sala de atividades, o que é bastante importante. Como afirma Albino Pinto de Almeida (2004)

a participação dos pais na vida da escola faz-se como direito de cidadania. É esse o primeiro plano que leva os pais à escola. Porque, depois, a segunda parte deste mesmo tema, o acompanhamento dos filhos, faz pensar noutra realidade, que é o acompanhamento que fazemos aos filhos em casa. (p.69)

2.4. Caraterização do Grupo

O grupo de crianças com que estagiei é designado como o “Grupo dos Bibes Vermelhos”. É um grupo heterogéneo, constituído por 22 crianças (14 raparigas e 8 rapazes) com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos. De referir que, neste grupo, existe apenas uma criança com 4 anos.

De uma forma geral, este grupo é interessado e participativo, tendo sempre muitas ideias e sugestões. É interessante ver como estas crianças conseguem movimentar-se facilmente na organização da sala, visto que esta está subdividida por áreas, e também não têm dificuldade no manuseamento dos materiais e ficheiros, na utilização de instrumentos de pilotagem e na realização de projetos, de acordo com o MEM.

2.4.1. Projeto Curricular de Grupo

O Projeto Curricular de Grupo pretende espelhar o processo pelo qual se tomará decisões e selecionará as estratégias de intervenção que se considere importantes na prática pedagógica, a partir da análise do contexto em que o grupo de crianças está inserido e das caraterísticas do mesmo.

Os objetivos e estratégias nele indicados, não serão apenas concretizados através de atividades planificadas, mas também nas atividades decorrentes das rotinas, dos acontecimentos pontuais e dos projetos desenvolvidos no dia-a-dia.

O Projeto Curricular de Grupo tem como finalidade documentar a organização de todo o contexto educativo para o ano letivo 2011/2012, de forma a concretizar o currículo que será explicitado, devendo articular-se com o Projeto Educativo da Instituição.

2.4.2. Organização e dinâmica do grupo

Algumas crianças necessitam mais de atenção em determinados domínios. Neste grupo há uma criança que mostra ter um desenvolvimento superior, uma vez que lê e escreve desde os 3 anos.

As crianças brincam a pares ajudando-se mutuamente, demonstrando prazer em colaborar com o próximo.

Como afirma Folque (2006)

na parte da manhã, após um acolhimento colectivo as crianças planeiam actividades e projectos que irão levar a cabo individualmente ou em pequeno grupo, estabelecendo desta forma contratos e planos de trabalho. Após o trabalho nas áreas e uma pequena pausa, regressam no final da manhã ao grupo para as comunicações de algumas das aprendizagens feitas. (p.8).

Como referido em cima, as crianças devem fazer a comunicação dos trabalhos que realizam durante o trabalho autónomo, ou no trabalho em grupo, ou nos miniprojetos, a fim de se exprimirem e dizerem o que pretendiam com o trabalho que fizeram, o que aprenderam e o que gostaram mais de fazer.

O grupo procura brincar em todas as áreas da sala, no entanto, as crianças podem manifestar preferência por alguma.

2.4.2.1. Organização do espaço e do tempo

O grupo dos Bibes Vermelhos ocupa a sala no Jardim de Infância, no edifício da sede da Instituição.

Dentro da sala, existe uma casa de banho para crianças e um acesso para o espaço exterior, onde brincam nos tempos livres.

Para além destes espaços, o grupo usufrui da sala de entrada para o acolhimento entre as 8.00h e as 9.30h e no final da tarde, depois do lanche, também é utilizado para a realização de sessões de expressão motora e para outras atividades, em dinâmica com os outros grupos da Instituição.

A organização da sala de aula, como esclarece Folque (2006), “no modelo do MEM a organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidade para os alunos aprenderem” (p.8).

Quanto à sala de atividades, de acordo com esta metodologia, está subdividida em sete áreas distintas: a da matemática, a da escrita, a das ciências, a da expressão plástica, a da biblioteca e a do “faz de conta”.

No MEM, a rotina é, segundo Folque (2006), “indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer. A rotina diária dos centros de formação de infância do MEM está em concordância com o papel relevante do grupo na aprendizagem e vida das crianças” (p.8).

Primeiramente o grupo, quando entra na sala, às 9.30h, dirige-se para a área de expressão plástica, e todas as crianças se sentam à volta da mesa,

onde se faz a reunião em conselho. Afixados na parede estão os instrumentos de pilotagem, nos quais se organiza o trabalho diário, semanal e mensal.

No primeiro dia de cada mês, as crianças colocam um novo mapa de presenças, de atividade e o calendário. Seguidamente, os presidentes fazem a avaliação do tempo que esteve durante esse mês que passou.

O grupo é dividido por pares e cada par, durante a semana, tem uma tarefa. À segunda-feira retira-se o par da primeira tarefa (que são os presidentes) e colocam-se para cima os outros pares no mapa das tarefas, para que todos trabalhem ciclicamente.

Os presidentes chamam os colegas para cada um marcar a sua presença diariamente, de manhã, e de seguida realizarem as tarefas. Após a realização destas, são chamadas aleatoriamente, pela educadora, 5 crianças, a fim de se inscreverem para falar, contar ou escrever e por fim, as presidentes chamam ordenadamente as crianças que se inscreveram.

Após a realização das tarefas mencionadas em cima, as crianças dirigem-se às áreas que escolheram no mapa de atividades, individualmente ou em pequenos grupos.

Por fim, fazem as comunicações, em que cada criança mostra aos colegas, os trabalhos que realizou, autonomamente ou em grupo.

Após a hora de almoço, como frisa Folque (2006), “da parte da tarde têm lugar actividades culturais. Crianças e educadores organizam diferentes actividades como contar histórias, cozinhar, conferências, e

correspondência com outras escolas, assim como a vinda dos pais e outros convidados da comunidade” (p.8)

Assim, na parte da tarde, é tempo de trabalho curricular participado pelo grupo/animação cultural, onde as atividades se organizam em grande ou pequenos grupos. A segunda-feira é dedicada a Histórias e Dramatizações, a terça-feira a atividades de expressão motora, a quarta-feira a saídas ao exterior, ou a visitas da família à sala, para falar de inúmeras coisas, como a sua profissão, como fazer receitas, contar histórias, cantar canções, a quinta-feira a atividades de expressão musical e na sexta-feira faz-se a reunião de conselho, na qual se faz o balanço sócio moral da vida do grupo e também para avaliar todo o trabalho realizado ao longo da semana.

Tudo isto é realizado de forma rotineira; o grupo realiza todas as tarefas de forma simples e natural, sabendo sempre a ordem e a constituição dos grupos.

2.5. Caracterização das práticas da Educadora

A educadora cooperante acompanha este grupo de crianças desde os três anos, à exceção de um menino que entrou este ano para o grupo.

Cabe à educadora proporcionar oportunidades de exploração para as crianças vivenciarem novas experiências e aproveitarem situações espontâneas; deve também proporcionar meios adequados, a fim de estimular a motivação das crianças para as suas descobertas. É importante dar oportunidade às crianças de resolverem os seus problemas

e terem iniciativas e conhecer as suas características, as suas vivências, as suas experiências, o seu ambiente familiar e o meio em que está inserida.

O/a educador/a desempenha um papel muito importante na vida de cada criança. Segundo as OCEPE, a Educação Pré-Escolar deve criar condições para que as crianças tenham sucesso na sua aprendizagem, promovendo a sua autoconfiança e auto estima (ME, 1997, p.18).

A educadora, na minha opinião, abrange todos estes aspetos, pois procura sempre entender a criança, focando-se nos interesses e nos saberes desta. Além disso, interage com o grupo e tudo é discutido em conjunto, desde pequenos projetos a festas anuais.

De acordo com Folque (2006), os docentes de turmas do MEM são considerados “agentes cívicos e morais num contexto de vida democrática. O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (p.11).

Neste grupo com que estagiei, as crianças sentem-se muito à vontade com a educadora, pois esta tem não só o papel de educadora, mas também de alguém que as crianças sabem que está ali para as apoiar em tudo e as estimular a fazerem mais e melhor, conforme o gosto de cada criança.

Uma vez que a educadora já as acompanha desde os três anos, estas têm uma relação de grande proximidade. Ela conhece os interesses e as dificuldades de cada um.

No tempo de estágio, percecionei o respeito que há entre educadora-auxiliar-crianças, e vi que basta um pequeno gesto para que se consigam entender. Por vezes, a criança pode demonstrar diferentes níveis de implicação e/ou bem-estar que mostra normalmente nas experiências de aprendizagem e a educadora tenta perceber o que se passa com ela, através de um diálogo. Tendo por base os interesses da criança, a educadora tenta proporcionar-lhe momentos que lhe possam criar um bom ambiente.

Todo o educador deve ter em atenção, como apontam as OCEPE (1997), “respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens” (p.19).

2.5.1. Relações com os outros elementos da Instituição

A relação entre a educadora e a ajudante de ação educativa é muito peculiar, trabalham num ambiente de cooperação visível, o que proporciona um bom clima na sala.

A educadora partilha previamente o que pretende desenvolver na sala com o grupo, aceitando também algumas sugestões da ajudante de ação educativa.

A relação com as famílias é de grande proximidade, facilitando assim a presença dos pais em algumas atividades (ensinar cantigas; danças; tradições que conheçam; fazer um bolo; contar uma história; falar sobre a sua profissão; ou outras coisas que queiram), que também podem manifestar opiniões sobre o que a educadora tenciona desenvolver.

2.5.2. Planificação

A planificação é feita em conjunto com as crianças no início de cada semana, partindo sempre dos interesses de cada um, gostos e opiniões, bem como de projetos que possivelmente se possam desenvolver.

Relativamente às atividades do Tempo de Trabalho Curricular, são planificadas pela educadora, de modo a abranger e responder às necessidades educativas das crianças.

A visita de familiares à sala, os convites feitos à Instituição para saídas e teatros são aspetos difíceis de prever no início, pois vão surgindo no decorrer do tempo letivo.

Para que as famílias estejam a par do Plano Anual, ou seja, do plano que mostra as atividades, saídas, visitas que são programadas no início do ano e são desde logo agendadas durante o mesmo, ou outras atividades que vão surgindo, a educadora constrói o Plano Mensal, que como o nome indica, é um plano com atividades, ou saídas durante o mês, e que é afixado de modo a que todos tenham acesso.

2.5.3. Avaliação

As formas de avaliação utilizadas na Instituição onde estagiei regem-se através da metodologia que serve como base ao trabalho realizado em todas as salas, sendo esta metodologia o MEM.

A Educação Pré-Escolar não se deve centrar na preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim no trabalho desenvolvido desde a creche, que deve ativar na criança a curiosidade e a vontade de aprender.

Segundo o Despacho Normativo n.º30/2001, de 19 de julho, citado por Abrantes, et al. (2002)

a consciência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, a conseqüente necessidade de utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade de aprendizagens e à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem, a atenção e a promoção da confiança social na informação que a escola transmite (p.69).

Na sala do grupo em que estagiei, existem instrumentos de trabalho que permitem às crianças participar na sua própria avaliação e na avaliação de todo o trabalho que se realiza em conjunto, ou seja, avaliação das atitudes, bem como dos comportamentos, das atividades, dos projetos e das tarefas.

Tal como as OCEPE referem, “a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (ME, 1997, p.27). Assim sendo, a avaliação deve ser feita com as crianças; estas devem ter uma verdadeira participação, servindo assim de base, em todo o processo, ao planeamento.

A avaliação é realizada diária e semanalmente, nas reuniões de conselho, à sexta-feira; através do Diário de Grupo avalia-se toda a semana (o que se fez e não se fez; o que cada criança gostou mais de fazer, as atitudes de casa um e os comportamentos).

Os instrumentos de regulação utilizados pelas crianças permitem à educadora fazer uma leitura mais profunda, reconhecendo o sentido das experiências que as crianças fazem e verificar se estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Como afirma Folque

(2006), “o grupo tem a seu dispor um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história do grupo” (p.8).

Cada criança tem um dossiê (Portfólio) disposto por categorias que é composto a partir da recolha de trabalhos mais significativos feitos nas áreas, mostrando assim, um avanço na aprendizagem da criança num dado domínio. Nesse *dossiê*, existe também a Ficha de Diagnóstico da Criança, o Registo de Incidentes de Doença e os Registos de Ocorrências Significativas, que permitem ver os progressos de cada criança.

Como afirmam Portugal e Laevers(2010), “cada criança é considerada individualmente, com base na impressão geral que a criança tem deixado nas últimas semanas, ao longo de diferentes momentos e actividades” (p.77).

Capítulo III

3. O desenvolvimento de cada passo

No meu percurso formativo, enquanto aluna do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao estagiar num Jardim de Infância, com um grupo de idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, desenvolvi inúmeras atividades tendo sempre em conta os objetivos da unidade curricular. Durante este período de tempo, fui acompanhada por uma educadora cooperante que me ajudou e colaborou na minha formação enquanto estagiária. Esta auxiliou e orientou as atividades desenvolvidas nos diversos níveis de planificação, implementação e avaliação.

No decorrer do estágio, realizado com uma colega do mesmo mestrado, desenvolvemos atividades de crescente responsabilidade. Estas atividades desenvolveram-se em três fases, sendo estas: a primeira de observação do contexto educativo; a segunda o começo progressivo na atuação prática e por fim a terceira de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

As experiências de aprendizagem desenvolvidas junto do grupo de crianças foram variando consoante as suas necessidades e interesses demonstrados. Contudo, também as orientações fornecidas pela educadora cooperante foram cruciais para a realização destas.

Deste modo, de entre as várias atividades desenvolvidas destacam-se as experiências no domínio da expressão plástica, expressão musical e na área do conhecimento do mundo.

Na área da expressão plástica foram realizadas atividades para estimular a representação de imagens, histórias, vivências e ideias; estimular a criança à utilização de materiais diversificados e de desperdício usando a sua criatividade, entre outros objetivos (apêndice 1).

Por sua vez, no domínio da expressão musical, as atividades desenvolvidas envolveram a construção de instrumentos musicais feitos de materiais reciclados que, posteriormente acompanharam uma música nova aprendida pelo grupo (apêndice 2).

Durante este estágio, houve ainda a possibilidade de dinamizar um mini projeto alusivo ao meio ambiente, onde foram realizadas várias experiências com o intuito de sensibilizar as crianças para a proteção do ambiente. Para tal, foram ainda refletidas sobre práticas positivas que ajudem a preservar o meio ambiente (apêndice 3).

A primeira fase durou três semanas, durante as quais desempenhei o papel de observadora do contexto educativo, das práticas e da organização da educadora cooperante. Observei as crianças nas diferentes áreas e quais as áreas em que as crianças estavam mais implicadas e satisfeitas. A segunda fase teve a duração de seis semanas, cujo objetivo foi uma entrada evolutiva na participação prática, executando tarefas em colaboração com a educadora cooperante. Por fim, a terceira fase decorreu num período de três semanas e consistiu na elaboração de planificações das atividades, consoante o plano de trabalho da educadora cooperante e no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Nesta fase, pude ainda refletir, avaliar e renovar a atuação de acordo com os dados da avaliação da atuação anterior.

Com a realização destas duas fases, tive a perceção do quão importante e ao mesmo tempo trabalhoso, é planificar, desenvolver atividades de acordo com esta metodologia que serve de base ao trabalho realizado na sala, mas ir ao encontro do que a criança quer saber e fazer tudo em conjunto com o grupo, na minha opinião é muito mais vantajoso, não só para as crianças, como para a educadora e para nós, estagiárias.

Secção B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo IV

4. AS PRIMEIRAS PASSADAS

4.1. Caraterização do Agrupamento

A localidade em que está inserida a Escola onde estagiei, está inserida num meio rural. Segundo o Projeto Educativo

é uma vila de aspeto senhorial, marcada pelo estilo arquitetónico das suas casas brasonadas dos séculos XVIII e XIX, com um grande crescimento urbanístico, muitas vezes sem regras e sem grandes preocupações estéticas, que foi alargando o perímetro da vila e dando origem a conjuntos arquitetónicos muito variados – coexistem bairros de moradias com blocos de apartamentos de vários andares. O centro da vila mantém a sua traça histórica e têm-se desenvolvido alguns esforços no sentido de manter as suas caraterísticas.

Referente às famílias neste concelho, predominam os casais com filhos, que revelam uma percentagem considerável dos agregados familiares, sendo que, as famílias monoparentais representam uma pequena percentagem do total das famílias, destacando-se as constituídas por mulheres com filhos, com uma expressividade de uma percentagem mínima.

Esta vila era sobretudo dedicada à agricultura, no entanto, com o passar do tempo foram-se perdendo alguns hábitos. Também porque o setor secundário desenvolveu-se bastante, principalmente no domínio da construção civil.

O fabrico do papel, das artes gráficas, dos têxteis, da madeira e da alimentação são de grande domínio nesta vila. O setor terciário foi o que

mais se expandiu na função pública, nos serviços, bancos, seguros e no comércio. É de salientar que muitas famílias não trabalham nesta vila, deslocam-se, todos os dias, para outras localidades, principalmente para a cidade.

Quanto à taxa de frequência no ensino, tem-se verificado um acréscimo, ainda que pequeno, no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, no 2.º e 3.º ciclos, houve um ligeiro decréscimo.

Um ponto fulcral a destacar é o sucessivo aumento do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Como refere o Projeto Educativo existe uma “associação para a recuperação de cidadãos inadaptados e também a prática da Inclusão, efetiva e de longa duração, nas suas escolas, muitas famílias procuram um acompanhamento diferente para os seus filhos ao nível da resposta e desafios”.

A diversidade cultural contribui para que a comunidade se torne maior e mais rica a este nível, mas também obriga a respostas de integração e acolhimento. Nesta terra, o aparecimento de jovens, em idade escolar, provenientes de outras culturas aumentou muito. Com isto, pede-se considerar que é, cada vez mais, uma comunidade multi e intercultural.

4.2. Caracterização da Escola

A escola onde estagiei possui duas valências: o Jardim de Infância e a Escola primária. Estas estão divididas apenas por um corredor, o que é bastante interessante devido à ligação que existe entre todos (alunos/professores/educadores).

Quanto à organização e dinâmica da escola submete-se a alguns parâmetros, nomeadamente: a organização do espaço; a organização do tempo; os recursos humanos e a interação com as famílias e a comunidade.

4.2.1. Organização do espaço físico

Relativamente à organização do espaço, este edifício possui oito salas, uma sala de apoio, uma biblioteca, e um refeitório e quatro instalações sanitárias, duas para alunos e duas para professores.

Esta escola abarca 146 alunos, divididos em oito turmas. O 1.º ano é frequentado por 40 alunos, o 2.º por 35, o 3.º tem 32 e por fim o 4.º ano com 29.

O recreio tem uma boa área com várias árvores e um recinto de jogos, delimitado por um muro com um pequeno gradeamento. Este estabelecimento dispõe de saneamento, fotocopiadora, diversos equipamentos audiovisuais, telefone e ligação à Internet. Nesta escola existe, também, uma Associação de Pais.

4.2.2. Organização do tempo

No que diz respeito à organização do tempo, uma vez que há inúmeras diferenças quanto à especificidade e às necessidades das crianças, a escola abre às 8.00h e encerra às 19.00h, para todos os grupos etários.

Quanto à organização do tempo das aulas estende-se em três blocos, o de Língua portuguesa, o de Matemática e o de Estudo do Meio. Cada bloco dura 90 minutos.

Referente ao horário do pessoal está coordenado e adequado consoante a rotina dos alunos, pois estão sempre duas a três funcionárias, trocando de turno depois da hora de almoço.

4.3. Recursos

Para que a concretização das aulas seja assegurada para uma boa dinamização, são necessários recursos humanos e alguns materiais.

4.3.1. Humanos

Relativamente aos recursos humanos, esta escola usufrui de um Quadro de Pessoal composto por cinco funcionárias, oito professores, três professores de apoio, um psicólogo e cinco professores das AEC's.

4.3.2. Materiais

Quanto aos recursos materiais presentes na escola, estão de acordo com as exigências da segurança e manutenção referentes na legislação e são adequados às necessidades e especificidades das diversas idades.

Com isto, os recursos existentes são: mobiliário; material didático; material de desgaste; material de desperdício; televisores; videogravadores; leitores de DVD; quadros interativos; máquina de filmar; computadores; projetor de *Data Show*; leitores de CD e máquina fotográfica.

4.4. Interação com as famílias e meio envolvente

Esta escola abarca essencialmente famílias que residem e trabalham na área geográfica da mesma, que se insere no centro da vila.

A relação da escola com o meio envolvente aponta para as exigências dos projetos curriculares dos grupos, delineados para cada ano letivo, e assim, os alunos deslocam-se a pé, ou de transportes públicos.

As saídas exteriores são muito importantes, visto que fomentam muitas situações de aprendizagem nas quais a criança entra em contacto com o meio ambiente natural ou construído.

No que diz respeito à relação entre a escola e as famílias organizam-se em qualquer momento e com bastante frequência.

Como já há algum tempo referiu Weil (1991), se a escola é tão importante para os pais, devido à formação dos filhos, então convém aos pais ter confiança e compreensão, não só na escolha das escolas, como na relação entre a família e os professores (p.61).

Esta escola abarca todo o “tipo” de famílias, tanto com situações socioeconómicas superiores, como outras com mais dificuldades financeiras.

A fim de atender os encarregados de educação, a professora tem um horário estabelecido, durante o qual se discutem ideias e tentam-se resolver problemas e preocupações. As famílias são sempre convidadas a participar ativamente da vida da sala de aula.

Para Davies (1994), citado por Nunes (2004)

a parceria exprime a responsabilidade partilhada e sobreposta entre família, a escola e as comunidades, relativa ao desenvolvimento escolar e social das crianças. Esta responsabilidade partilhada supõe a distinção de objetivos,

filosofias, políticas e práticas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (p.45).

Relativamente aos objetivos gerais desta escola apontam para proporcionar uma resposta social, de acordo com as necessidades dos seus utentes/famílias, bem como oferecer às crianças e funcionárias condições de bem-estar e segurança e criar momentos de formação às funcionárias, conforme as dificuldades encontradas. É fundamental também, auxiliar o desenvolvimento dos alunos, tendo em conta a inserção na sociedade.

Para todos os que interagem com esta escola tenham tudo de bom, esta procura incessantemente o melhor, utilizando algumas estratégias, nomeadamente: difundir a inovação e melhoramento dos espaços interiores, assim como renovar espaços exteriores e adquirir equipamentos fundamentais para que se concretize bom funcionamento; construir instalações sanitárias no espaço exterior do edifício; e colocar em prática um plano de formação para as funcionárias, acerca dos primeiros socorros e segurança infantil.

Capítulo V

5. O QUE APOIA AS PRIMEIRAS PASSADAS

5.1. Caraterização da turma

A turma é constituída por 19 alunos, 10 raparigas e 9 rapazes, estando assim relativamente equilibrada a nível do género. É uma turma heterógena dividida por duas realidades opostas, uma vez que existem alunos carenciados provenientes de famílias com dificuldades económicas, sociais e culturais.

Todos os alunos frequentaram o pré-escolar, e a maior parte esteve no Jardim de Infância agregado a esta escola.

Uma vez que a maioria dos alunos vive longe da escola, a deslocação (casa-escola/escola-casa) é feita de carro.

No que diz respeito ao núcleo familiar em que estão inseridos, grande parte dos alunos enquadra-se num ambiente familiar composto por pai, mãe e irmãos.

O nível académico dos pais destes alunos é variado e abrange patamares que se situam desde o 3.º ano de escolaridade a pós-graduações.

A profissão dos pais é diversa desempenhando funções ligadas ao comércio, à educação, à saúde, entre outros. De salientar que muitos pais encontram-se em situação de desemprego.

5.1.1. Organização e dinâmica da turma

Em relação à faixa etária, 18 dos alunos tem seis anos completados até 31 de dezembro de 2012 e um deles já tem sete anos.

A maioria dos discentes frequenta as AEC's, ou seja, atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente: Expressão Musical, Expressão Motora e Inglês. Embora seja uma turma bastante agitada, nota-se que são muito motivados e participativos para a aprendizagem, tendo a professora um papel ativo e de destaque nos níveis de bem-estar e de implicação dos alunos.

É importante referir que algumas crianças ainda escrevem em forma de espelho, o que é uma característica normal não tendo noção espacial, no entanto, outras já adquiriam estas características.

Esta turma encontra-se em fase de aquisição das rotinas que se enquadram no 1.º CEB, nomeadamente, estarem corretamente sentados no lugar e respeitarem-se mutuamente, fundamentalmente respeitarem as regras do bom funcionamento de uma sala de aula.

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e nesta turma existe um aluno com necessidades educativas especiais.

Quanto ao almoço e ao lanche, todos os alunos desta turma, fazem essas refeições na escola. Após ao almoço, ou brincam no recreio, caso não esteja a chover, ou ficam no espaço interior. Nesse período de tempo, quem as acompanha são as auxiliares de ação educativa.

5.2. Organização do espaço e do tempo

Perante a organização do espaço e do tempo, a turma do 1.º ano tem três blocos de aulas que duram 90 minutos cada. A sala dispõe de um quadro interativo, um computador, um quadro de giz, 11 secretárias, uma para dois alunos, dispostas em filas de três e cadeiras para cada um, uma secretária para a professora e um quadro de cortiça para afixar alguns trabalhos.

5.3. Organização das práticas da professora

O professor deve conceber determinadas competências que permitam que cada aluno atinja progressos e que se desenvolva harmoniosamente.

Para além das capacidades cognitivas, é certo que o aluno se desenvolve num processo de socialização. Portanto, o professor deve proporcionar à criança um ambiente rico em interações.

Quanto à professora, é importante que tenha em consideração os saberes do aluno inerentes à sua cultura familiar, partindo daí para construir uma cultura escolar e de grupo, nunca fugindo à individualidade de cada um.

A professora, a meu ver, abarca todos estes aspetos, pois procura sempre entender o aluno, focando-se nos interesses e saberes deste. Interage com a turma e tudo é discutido em grande grupo.

As crianças têm um à vontade com a professora, pois esta desempenha não só o papel de professora, como já foi referido, mas também de parceira educativa, alguém que os discentes sabem que está ali para as apoiar em tudo e estimulá-los sempre a fazer mais e melhor, conforme o

gosto dos mesmos, estando presente em todos os passos que existam na sala.

5.3.1. Relação com os outros elementos da escola

A relação entre todos os elementos da escola, incluindo auxiliares, é muito agradável, tratam-se todos extremamente bem e respeitam-se mutuamente.

Os professores trabalham num clima visível de cooperação. A professora faz questão de partilhar, previamente com, principalmente, outro professor do 1.º ano, o que pretende fazer ao longo do ano. Assim, entre todos existe troca de informações e de opiniões que acham que se deve desenvolver em determinadas situações.

Como refere Villas-Boas (2000), “a relação de um-para-um vai implicar uma afectividade que, por sua vez, é condição necessária para que o adulto, parafraseando Meek (1983), possa estar atento à evolução da criança” (p.7).

5.3.2. Avaliação

A avaliação é feita através de fichas formativas e de avaliação. Estas são realizadas no final de cada período, a fim de se conseguir perceber as competências e os ensinamentos que cada aluno adquiriu.

As fichas formativas são realizadas mensalmente, para que os alunos, aos poucos, aprofundem a matéria dada. Pois, o facto de se apresentar uma ficha com exercícios da matéria que já foi abordada, ajuda para a consolidação dos conhecimentos.

A avaliação é um fator muito importante, pois ajuda a perceber quais as dificuldades patentes em cada discente, assim como a evolução de cada um.

Assim, a professora consegue perceber o modo segundo qual deve proceder, para que exista progressão na matéria que vai desenvolver nos dias a seguir.

Capítulo VI

6. DESENVOLVIMENTO DE CADA PASSADA

No decorrer deste percurso formativo, ao estagiar numa Escola Básica, com uma turma do 1.º ano, de alunos com idades compreendidas entre os cinco e sete anos, tive a oportunidade de lecionar várias aulas, tendo sempre em conta os objetivos a que cada disciplina desafiava, e com isto, senti que desenvolvi muito enquanto futura professora.

Neste tempo de prática, fui acompanhada por uma professora cooperante, que me ajudou e contribui na minha formação enquanto estagiária. As aulas que lecionei foram assistidas e orientadas por esta professora, através dos diferentes níveis de planificação e de avaliação.

Este estágio foi realizado com uma colega do mesmo mestrado, e juntas preparámos muitas aulas com hierarquias de ascendente responsabilidade. Hierarquia esta, que se foram desenvolvendo em duas fases, nomeadamente: a primeira de observação do contexto educativo e a segunda, o início crescente na atuação prática, que se desenrolou nas práticas pedagógicas.

A primeira fase teve a duração de duas semanas, nas quais executei a função de observadora do contexto educativo, dos documentos que sustentam o desenvolvimento da escola, às práticas da professora cooperante. Dei bastante relevância ao comportamento da turma face às várias disciplinas que têm.

A segunda e última fase decorreram durante onze semanas, em que o objetivo foi o início progressivo na participação prática. Assim, comecei

por lecionar uma aula por dia evoluindo continuamente até abordar um dia inteiro. Com isto, tive a oportunidade de melhorar as aulas, de acordo com os dados da avaliação que refletia da atuação anterior.

Deste modo realizei fichas de trabalho (apêndice 4), bem como algumas atividades para que os alunos conseguissem consolidar a matéria dada, de forma dinâmica e perceptível (apêndice 5).

Através destas duas fases, concluo que o peso de planificar e desenvolver as aulas de acordo com o que a professora cooperante orienta é muito importante, mas também é um trabalho árduo. No entanto, a sensação de conseguirmos alcançar os nossos objetivos, que vão ao encontro dos conhecimentos que pretendemos transmitir e que o aluno obtenha, é bastante reconfortante, pois sentimos que todos nós, discentes, professora e estagiárias, fizemos um bom trabalho.

**PARTE II - ANDAR... CORRER... E SALTAR...
(EXPERIÊNCIAS-CHAVE)**

Capítulo VII

7. UM PASSO DE CADA VEZ - Princípios Pedagógicos e Curriculares – Movimento de Escola Moderna

Folque (2006) afirma que “a organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho” (p. 6).

Como a instituição onde estagiei se rege pelo Movimento da Escola Moderna, a participação das crianças é bastante importante no trabalho cooperado. Este movimento foi fundado em 1966 e assenta num “Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, p.139).

7.1. Organização do espaço e do tempo

A organização do espaço dentro desta metodologia processa-se através de áreas de trabalho bem definidas, para que assim possibilite a progressividade da construção do currículo, dando uma dinâmica específica às práticas diárias na sala, nomeadamente: a área da Central Polivalente; a da Biblioteca e Documentação; a da Escrita; a da Matemática; a das Ciências/Experiências; a da Expressão Plástica; a do “Faz de Conta”; podendo também existir outras, como a da Cultura Alimentar e da Educação para a Saúde.

Quanto à organização do tempo, este é dividido em três partes fundamentais: o trabalho autónomo/trabalho de projeto; o trabalho participado pelo grupo/animação cultural e as comunicações.

Este modelo pedagógico sublinha o papel do grupo como um agente estimulador da evolução intelectual, cívica e moral. Assim, dá à Escola um maior significado e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios evidentes nos problemas dos grupos e da comunidade.

Como afirmam Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 72).

7.2. Organização da sala

No MEM, a organização da sala é vista como uma estrutura base, que proporciona oportunidades para as crianças aprenderem.

Tradicionalmente, o educador é o responsável por essa organização, o que implica a realização de inúmeras tarefas, nomeadamente planear o ambiente e as atividades, monitorizar o trabalho das crianças e avaliar.

No entanto, no MEM, o “poder” da tomada de decisões e o seu funcionamento abrange não só o educador, como todo o grupo. Assim, as crianças são, desde logo, incentivadas para a utilização dos instrumentos de regulação e estimuladas para as práticas de avaliação que permitem que o processo de avaliação cooperativa surja naturalmente.

Como afirmam Formosinho, Andrade e Formosinho (2011)

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (p.12).

A sala onde estagiei, destinada ao grupo etário dos 5/6 anos, como é mencionado anteriormente, está organizada em diversas áreas, nomeadamente: a do faz de conta; a das ciências; a da expressão plástica; a da matemática; a da escrita e por fim a da biblioteca. Esta mesma organização e a utilização em cada área são determinadas pela decisão do grupo, é criada em conselho cooperativo, uma prática democrática de organização partilhada, abrangendo aspetos da vida escolar que vão desde o planeamento de atividades e projetos, até à sua realização e avaliação cooperativa (Niza, 1990).

A organização da sala através das áreas diferenciadas de atividades influencia a aprendizagem de diversos conteúdos, permitindo à criança uma “vivência plural da realidade e a construção de experiências dessa pluralidade” (Formosinho, Andrade e Formosinho, 2011, p. 11).

7.3. Rotinas

As rotinas são indispensáveis para o funcionamento do MEM em sala de atividades. No início do ano são formados pares, que nas tarefas rotineiras trabalham sempre em conjunto. Todas as manhãs, quando entram na sala, sentam-se à volta da mesa e os presidentes (que rotativamente se vão alterando, de semana a semana) vão chamando as crianças a fim de se executarem as seguintes tarefas: a marcação das

presenças (realizada individualmente); a marcação das faltas; a contagem das crianças; a marcação do tempo; a marcação da data; dar de comer à tartaruga (sendo estas tarefas executadas a pares) e por fim a inscrição na tabela referente ao “quero contar, escrever ou mostrar” (sendo esta feita individualmente).

Estas rotinas são extremamente importantes pois são indispensáveis para criar um ambiente seguro, de forma a proporcionar um bom envolvimento entre o grupo.

Após terminarem as tarefas mencionadas anteriormente, as crianças fazem a marcação no mapa de atividades e vão para as diversas áreas à sua escolha trabalhar autonomamente. Depois deste trabalho autónomo, cada criança comunica o trabalho que fez individualmente ou em grupo.

À tarde, quando regressam à sala, são feitas atividades culturais. A quarta-feira, por exemplo, é marcada pelas “visitas e surpresas” nas quais presenciei a visita de familiares das crianças. Considero estas visitas fundamentais tanto para as crianças, como para os pais, pois assim é-lhes concedido um papel ativo na comunidade escolar. À quinta-feira trabalha-se a expressão musical e à sexta-feira concretiza-se a reunião de conselho, na qual se debate o que se fez durante a semana, o que as crianças gostaram ou não de fazer e alguma coisa que os colegas lhe tenham feito tanto no sentido negativo, como positivo. Fazem, ainda, tratamento de texto, que consiste em trabalhar um pequeno texto através da identificação das letras, ou seja, a educadora chama um menino de cada vez, para que identifique uma letra no texto escolhido.

As tabelas, nas quais as crianças fazem os seus registos diários (presenças, faltas, data, marcação do tempo), são trocadas mensalmente.

7.4. Os Instrumentos de Regulação

O grupo tem disponível um conjunto de instrumentos essenciais para a organização e concretização das atividades na sala, que permitem uma mobilização flexível por parte das crianças.

Desses instrumentos destacam-se:

O mapa de presenças, que é um quadro que contém duas entradas com os dias da semana/mês e o nome das crianças, onde todas as manhãs marcam a sua presença. É uma tabela que tem como funcionalidade não só o registo das presenças, mas também a indicação de outras oportunidades de leitura, como a descoberta de referências temporais (“amanhã é sábado”; “é o começo de um novo mês...”).

O mapa de atividades serve para as crianças anotarem as suas escolhas e consiste numa tabela de duas entradas com o nome de todas as crianças e as atividades, bem como as áreas de trabalho. Cada criança regista a atividade que quer realizar, fazendo um círculo no espaço correspondente para onde ela quer ir brincar. Ao terminar, volta ao mapa de atividades para pintar esse mesmo círculo. Este plano de atividades é usado como um processo de autorreflexão, que consiste na aprendizagem que a criança faz ao antecipar as suas atividades fazendo os seus planos. Englobada no mapa de atividades, existe também uma lista de projetos, na qual se regista o nome do projeto, a data inicial do mesmo, a data provável de conclusão e o nome das crianças envolvidas.

O diário de grupo constituído por quatro colunas, “Não gostámos”; “Gostámos”; “Fizemos” e “Queremos fazer”, dá oportunidade ao grupo de fazer uma avaliação sociomoral da semana e ter uma participação no planeamento organizacional e pedagógico. Esta tabela é preenchida ao longo da semana consoante o pedido das crianças e à sexta-feira é analisado em debate o que foi dito ao longo dos quatro dias anteriores. Finalmente, dá-se o momento de clarificação emocional e funcional dos valores, no qual o grupo se interajuda na procura de uma produção humana mais democrática e solidária.

O mapa de tarefas consiste no planeamento e na avaliação feitos pelas crianças, nas quais são distribuídas funções todas as segundas-feiras, e assim, rotativamente, todas as crianças executam o que lhes foi destinado.

Estes instrumentos, embora possam parecer um pouco confusos para as crianças, são bastante facilitadores, tanto para aquelas que os usam desde sempre, como para aquelas que se integram nesta organização.

Assim, através destes instrumentos, promove-se a partilha entre todos os elementos do grupo, fomenta-se o poder de decisão e avaliação, dando às crianças a oportunidade de se exprimirem e de aceitar as opiniões dos outros, enriquecendo assim as suas. Ajudar a criança a descentrar-se e ser mais recetiva a diferentes opiniões e perspetivas, assim como ajudar a criança na aquisição de novos conhecimentos e na abordagem sociocêntrica do grupo, potencia melhor o seu conhecimento, bem como o do grupo também.

Como Vigotsky (1987, citado por Folque 2006) afirma, o desenvolvimento cultural da criança aparece primeiramente no nível social, sendo um processo interpessoal e mais tarde individual (p.10).

7.5. Fatores importantes do MEM

Considero que o MEM é um movimento que potencia a autonomia da criança na partilha e na cooperação. As crianças realizam tarefas que se focam na realidade e que espelham grandes vantagens para elas. A união entre a comunidade escolar e familiar é fundamental para alcançar um caminho convergente que propicie o bem-estar das crianças.

Deste modo, esta união ajuda não só a criança na sua formação, como na organização de conhecimentos, formando assim um triângulo entre educador-criança-pais, beneficiando os três, que garantem a satisfação, a confiança e a interajuda.

Quanto ao papel da educadora, esta tem uma participação bastante ativa. Ela tenta promover sempre uma organização de participação, de colaboração, tentando que as crianças se expressem, critiquem, tenham autonomia, estabeleçam entre si a interajuda e se tornem responsáveis pelos seus atos e pelas suas atitudes.

É importante ter em conta a escolha da criança, pois o MEM pretende que haja igualdade de direitos, bem como de deveres. Sublinho ainda que, a meu ver, ir ao encontro do que a criança realmente pretende é um aspeto fundamental. Portanto, é essencial promover a igualdade e acabar com os “tabus” e com os estereótipos de género.

O MEM tem um papel fundamental na vida das crianças, pois este faz com que consigamos percebê-las melhor e aprendamos a saber ouvi-las. Por vezes, não saber ouvir uma criança pode levar à frustração da mesma. Tal como os adultos gostam e lutam para que sejam ouvidos e para que lhes façam as suas vontades, uma criança, embora seja pequena, tem a mesma importância na sociedade e os mesmos direitos como qualquer outra pessoa. Com isto, o MEM visa dar voz à criança, para que esta consiga transmitir o que realmente a faz feliz.

É importante salientar que a troca de experiências entre crianças é bastante importante, uma vez que este movimento procura dar voz à criança. Ao trocarem experiências vividas por elas, ficam a conhecer-se melhor e ficam a conhecer melhor também o meio que as envolve. Ao proporcionar isso, o MEM ajuda a criança a conhecer o outro e principalmente a si mesma. Assim, “o modelo do MEM propõe um currículo baseado nos problemas e motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve. Uma escola ligada à vida e não um nicho cultural” (António Sérgio, citado por Folque, 1999, p. 6).

A criança desenvolve-se, também, a partir de convivências sociais com outras crianças de diferentes idades e com adultos que a integram na sociedade. O MEM ajuda a que essa integração seja conseguida, uma vez que os instrumentos que usa são instrumentos culturais, baseados no dia-a-dia das crianças. Caso a educação negligencie o passado de uma criança, esta pode dificultar a sua aprendizagem (Grave-Resendes, 1989, citado por Folque, 1999, p. 11 e 12).

Para a criança, a família e a comunidade são fontes de informação para o seu futuro, e a liberdade de expressão, bem como as experiências vividas fora da escola, são um início para os seus estudos e projetos.

Assim sendo, como afirma Grave-Resendes, citado por Folque (1999), “a criança é considerada como um todo dentro de um contínuo de experiência social e emocional” (p.11).

De acordo com Vigotsky (1987) citado por Niza (1996), o desenvolvimento cognitivo e social é enriquecido através da tomada de consciência pelas crianças do seu processo de aprendizagem, a partir de estratégias organizacionais e circuitos de comunicação (p.141). Assim, a criança deve ser o foco principal, pois ela é o espelho de todo o trabalho envolvente, englobando a escola, a família e a comunidade, nunca esquecendo que “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996).

Capítulo VIII

8. COMPREENDER ALGUNS PASSOS – A criança com indícios de sobredotação

A escolha da experiência-chave a criança com indícios de sobredotação prende-se com o facto de ser algo com relevância, principalmente em contexto de educação de infância.

Neste capítulo, para além de uma análise deste tema, é feita uma ligação dos diversos conteúdos abordados com a realidade vivida ao longo do estágio.

No início do estágio, a educadora pediu a uma criança que lesse uma história ao grupo. Após essa leitura questionei a educadora, a fim de entender como é que a criança já sabia ler. A resposta que obtive foi que esta aprendeu a fazê-lo sozinha desde os 3 anos.

8.1. Fatores que levam ao estudo da sobredotação

Existem algumas dificuldades em definir a criança sobredotada, pois alguns autores fazem distinção entre o indivíduo superdotado e o talentoso. Segundo Serra (2004), o primeiro tem uma habilidade excepcional na área intelectual ou académica e, o segundo abrange mais habilidade nas artes, música ou teatro.

Segundo Serra (2004), a criança sobredotada tem capacidade de “transferir conhecimentos e adaptar-se a experiências e situações novas, perceber relações, fazer associações, organizar e coordenar ideias e demonstrar interesse por conhecimentos gerais, mais amplos” (p. 15).

Importa aqui referir que esta menina ainda não está sinalizada como sobredotada; no entanto, certas atitudes e comportamentos levam a crer que se tratará de um caso de sobredotação. Não só o facto de saber ler desde os 3 anos de idade, mas em todos os trabalhos que realiza, como miniprojetos, trabalhos individuais e em grupo, esta apresenta um grande sentido de responsabilidade, conseguindo trabalhar em todas as áreas de um modo brilhante e excepcional.

Esta criança tem capacidades cognitivas e um desenvolvimento bastante elevado, pois através das observações que efetuei, relativamente a outras crianças da mesma idade, esta menina tem um vasto leque de conhecimentos.

Saber dar o devido valor a uma criança é muito importante para que esta não se sinta excluída do meio que a envolve, pois inculcar-lhe atitudes e comportamentos pode levar a que a criança ganhe um enorme medo de errar.

8.2. Características físicas e comportamentais

De acordo com um estudo que Erika Landau (2002) efetuou com cerca de 5000 crianças sobredotadas, as características principais de uma criança sobredotada são: a independência, a ambição, o pensamento organizado, a sensibilidade, a teimosia, a curiosidade, a confiabilidade, a abertura e o pensamento crítico.

Paasche, Gorril e Strom (2010) afirmam que geralmente a criança sobredotada “apanha e entende novas ideias rapidamente; tem um ávido interesse geral por diversas áreas” (p. 149), o que faz com que seja

curiosa, esteja sempre em constante procura de novos conhecimentos, explorando novos jogos, brinquedos, fazendo muitas perguntas pertinentes e tem um interesse especial por experiências minuciosas.

Para Novaes (1979), são registadas com maior frequência as seguintes características: rapidez e facilidade de aprendizagem; capacidade de pensamento abstrato para analisar, associar e avaliar, deduzir e generalizar; capacidade de resposta pronta ao meio ambiente; flexibilidade de pensamento; produção de ideias; maturidade no julgamento; capacidade para resolver problemas; facilidade de retenção de informação; independência de pensamento e profundidade de compreensão. Entre estas características, destacam-se mais frequentemente a sensibilidade interpessoal, a habilidade para estabelecer relações, a capacidade de liderança e a perceção fiável da situação social.

O prazer ao ouvir histórias durante um tempo alargado e assimilar o seu conteúdo são também comportamentos da criança sobredotada, assim como possuir capacidades de raciocínio acima do normal e na resolução de problemas concretos, como por exemplo, a construção de *puzzles*, o gosto pelo desenho e a construção de estruturas complexas. Possui também capacidades de motricidade fina e/ou global.

É importante salientar o gosto e a disponibilidade que estas crianças demonstram para ajudar os amigos que necessitam de apoio, embora prefiram motivar-se a si próprias, criar novos divertimentos, experiências e atividades.

Assim, baseando-me em algumas particularidades referentes à sobredotação, considero que uma das crianças que observei durante o

estágio se enquadra nestes parâmetros, dado que trabalha muito bem sozinha, elabora trabalhos surpreendentes, ambiciona sempre fazer mais e melhor. É bastante organizada, responsável e motivada nas tarefas. Gosta do trabalho bem feito e sabe aceitar tanto as “críticas” da educadora, como das outras crianças. É uma criança muito curiosa que procura ir sempre mais além do que seria de esperar.

No entanto, também é um pouco teimosa, pois quando pensa em fazer algo, dificilmente desiste, tenta sempre dar volta à situação de forma a conseguir o que quer; logo é também muito persistente.

8.3. Possíveis reações das crianças com indícios de sobredotação

A criança sobredotada pode sentir-se frustrada por ser considerada diferente das outras crianças. Como afirma Serra (2004), “a família exerce uma influência na formação do indivíduo sobredotado, e a postura que os pais adoptarem face aos comportamentos dessas crianças será decisiva na efectivação do seu pleno desenvolvimento” (p. 25). Por este motivo, cabe aos pais, bem como ao educador, assumirem um papel ativo, demonstrarem à criança que ela é tão importante como os outros e ajudá-la a enquadrar-se no meio em que está envolvida.

Ao fazer tarefas que não a estimulem, a criança pode retrair-se, portanto, devem ser-lhe propostos desafios maiores, para que ela se sinta estimulada, assim como, atividades cujo desfecho esteja em aberto, dando-lhe a oportunidade de explorar. É também essencial ter materiais disponíveis que possibilitem o desenvolvimento dos projetos. É importante que o educador deixe a criança explorar à vontade, embora

tenha uma ideia de como utilizar os materiais, deverá permitir que esta explore, examine e os use à sua maneira.

Desenvolver um problema de comportamento é muito normal, pois o processo de aprendizagem, como é mais rápido do que o dos colegas, pode aborrecer a criança e fazer com que se desinteresse e ganhe aversão ao tema que se está a ser tratado, bem como às pessoas que a rodeiam.

Um ponto bastante interessante é o facto de a criança conseguir fazer mais do que uma coisa ao mesmo tempo. Por sua vez, o educador tem de ter especial atenção pois, apesar de a criança parecer desatenta, pode estar a fazer outra coisa em simultâneo, e o educador não deve restringir o seu nível de aprendizagem.

8.4. Fatores positivos e negativos

A sobredotação é um problema real, embora as crianças sobredotadas ou aquelas que sustentam os parâmetros de sobredotação possam vir a reconstruir um dos nossos maiores recursos, também podem ser mais prejudicadas do que beneficiadas, tanto pelo seu potencial criativo como pelo sentido de liderança. Embora a criança seja dotada de muitos conhecimentos precoces, isso pode levar a problemas de socialização, pois pode assumir o papel de liderança entre os colegas e gerar conflito entre crianças da mesma faixa etária. Isto advém da falta de interesse e de paciência quando os colegas compreendem as coisas de outra forma, ou mesmo quando demoram mais tempo a perceber algo (Associação Portuguesa das crianças Sobredotadas 2004).

O desenvolvimento a nível da linguagem é bastante sofisticado, no entanto, a criança pode sentir-se frustrada por falta de compreensão dos colegas. Assim, as tarefas rotineiras, os programas repetitivos ou atividades que não a fascinam, podem aborrecê-la e fechá-la num mundo paralelo, tentando assim chamar a atenção sobre si mesma.

A autonomia e a independência no trabalho são fundamentais para o desenvolvimento da criança; no entanto, por ter mais confiança em si própria, pode manifestar atitudes de rejeição, rebeldia e inconformismos em relação a indicações dadas pelos pais e educadores.

Para a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (2004) “importa em primeiro lugar, que a família saiba encontrar formas de proporcionar o enriquecimento da vida da criança”, essas formas podem surgir através da presença e disponibilidade que têm com a criança, as relações afetivas estabelecidas para que se consiga “uma boa equilibrada estimulação do potencial” da criança (p. 23).

Tendo em conta este enquadramento teórico, é importante referir que a criança do grupo de meninos com que estagiei era muito teimosa e perseverante, fazia sempre tudo o que achava correto para resolver as coisas. Embora prestasse atenção ao que lhe era dito, acabava por resolver todas as situações do modo que lhe fosse mais conveniente. Como era muito criativa e gostava de fazer as suas próprias descobertas, por vezes, rejeitava o que já conhecia. Ao realizar trabalhos com outros colegas, não aceitava nem concordava com algumas ideias que para ela eram completamente desnecessárias, não dando assim, oportunidade aos colegas de exporem o seu trabalho.

Capítulo IX

9. UM PASSO BEM FIRME – Transição entre a educação Pré-Escolar e 1ºCEB - A Escrita

O estágio com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5/6 anos e a utilização do MEM, na instituição, foram dois grandes impulsos para a escolha da experiência-chave de transição.

Para mostrar a importância da escrita, todos os dias, cinco meninos, escolhidos aleatoriamente, contavam algo que quisessem e a educadora escrevia numa folha, para que, de seguida, cada um (dos que falaram) copiasse o que tinha dito. À sexta-feira, em debate, escolhiam o texto da semana e faziam o tratamento do mesmo, ou seja, a educadora chamava um a um para identificarem uma letra ou uma palavra que já lhes fosse familiar. Após este processo, desenvolviam mais o texto com informações através de perguntas feitas ao autor do mesmo. Por fim, a criança a quem pertencia o texto escrevia-o no computador com a ajuda do seu par.

9.1. A linguagem escrita no processo de transição

Segundo Formosinho (1995, citado por Horta 2011), a investigação no campo da educação pré-escolar continua a ser moderada, e assim se contribui para a fraca visibilidade institucional e social no jardim-de-infância (p.46). No entanto, a publicação do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio, citado pela mesma autora, veio de certa forma contribuir para a mudança desta realidade, pois decreta a constituição de agrupamentos de escola, visando, entre outros aspetos, a realização de percursos escolares

integrados, a articulação curricular entre níveis educativos e a educação pré-escolar.

No processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, as crianças, em muito pouco tempo, passam do estatuto de crianças para o de alunos e, independentemente de tudo tornam-se diferentes, pelo facto de terem que se confrontar com novos desafios. O sentido de responsabilidade, o modo como têm que encarar todos os conjuntos de conteúdos compactos no tempo e o esforço que lhes é exigido na aprendizagem da escrita e da leitura são fatores que estão presentes nessa transição.

Uma das dificuldades, como menciona Barbeiro (2003), é o facto de os textos escritos pelos alunos, serem abordados apenas pelo professor, ou por outros elementos da turma, ou da escola, o que torna restrito a influência de fatores físicos e sociais (p.19).

Como afirmam vários autores citados por Horta (2010), nomeadamente Abrantes (2005), Lledó e Martinez (2007), Lobo (1996), entre outros, “o processo de transição e a consequente adaptação que a criança vive no momento da passagem entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico constitui o processo que implica mudanças mais significativas no seu percurso escolar” (p.10).É importante “assegurar que o processo de ensino/aprendizagem não decorra de forma fragmentária, mas sim de modo contínuo e evolutivo” como afirma Rodrigues (2005, citado por Horta, 2011, p.10). Ainda, como defende Marques (2003, citado por Horta, 2011) “o ideal seria que a transição fosse um processo gradual, através de um desenvolvimento contínuo,

baseado em tarefas, que se traduzisse numa natural evolução das capacidades e das competências das crianças” (p.10).

9.2. Papel da Educadora e da Professora

Tanto a educadora como a professora têm um papel relevante na transição da criança do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. A educadora procura introduzir na criança as bases para que posteriormente, a professora consiga desenvolver e dar continuidade à formação dada no pré-escolar.

Essa formação não se deve inserir num ensino formal, mas através de atividades lúdicas, como confirma Horta (2010), prestando mais atenção às aptidões de segmentação da linguagem oral e, mais acentuadamente, no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem. O progresso de atividades fonológicas deve fazer parte das práticas pedagógicas na educação pré-escolar (p.23).

Para que haja mais interesse por parte das crianças, é importante que o educador fomente as suas práticas pedagógicas em atividades lúdicas, que estimulem o interesse para a escrita. Essas atividades, como ressalva Defior Citoler (1993, citado por Horta, 2010), são relevantes para as unidades mais pequenas da linguagem oral e para um aspeto crítico da sua linguagem, a base fonológica (p.23).

Com o MEM, as crianças saem do pré-escolar a identificar algumas letras, bem como algumas palavras. Será também relevante considerar a importância do ambiente que rodeia a criança uma vez que, como refere Pessanha (2001), a criança ao contactar com alguma frequência com os

materiais de literacia desenvolverá, de forma natural, aprendizagens não formais no domínio da escrita, antes da entrada para o 1º ciclo do ensino básico.

No Currículo Nacional do Ensino Básico, descrito pelo Ministério de Educação (2004), a explicação das competências a alcançar pelo aluno, no final da educação pré-escolar, tem como inerentes os previstos da Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo uma delas que o aluno deve reconhecer o uso correto da “língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio”, em que o papel do professor, aborda para a organização do “ensino valorizando situações de interação e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas” (pp. 15 e 19).

Antes de a criança começar a escolaridade obrigatória, de certo modo, já conviveu com várias experiências e situações que a incentivaram à leitura e à escrita, desenvolvendo-as de diferente modo. Uma vez que, embora as crianças sejam diferentes, os meios socioculturais de origem também o são, como as experiências e situações vivenciadas e os meios e materiais que utilizam (Fonseca et al., 2008, p.42).

A criança, ao incluir-se na escola, necessita de uma tripla integração, sendo esta à população escolar, ao grupo que está adjacente àquele meio e à turma que é orientada por um professor. Esta orientação da turma é da responsabilidade do professor e é sobre este que recai tudo que envolva este grupo. “O professor é, acima de tudo o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula”, através de estímulos e afetos, favorece um “clima de confiança e respeito que

promovam a auto-estima e auto-conceito de todos os alunos” (Pereira e Azevedo, 2005, p. 83).

9.3. Estratégias de cooperação e aproximação entre dois níveis educativos

As estratégias desenvolvidas para a cooperação e aproximação do pré-escolar e do 1º CEB têm como objetivo promover a aproximação e a colaboração entre estes dois níveis.

Na perspetiva de Horta (2010) “as educadoras mostram-se particularmente entusiasmadas em relação ao papel que desempenham como estratégia facilitadora da articulação” (p.47), pois ao participar nesta aproximação a educadora sente que a visibilidade ao seu grau de ensino é mais valorizada.

Por sua vez, as professoras focam a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação, a integração do aluno no meio escolar e a base das aprendizagens futuras. Ambas as partes deveriam focar-se nos conhecimentos das crianças, desenvolvendo ações conjuntas e deveriam igualmente preocupar-se com o processo de transição.

O conhecimento dos programas, tanto do pré-escolar como do 1º CEB, é fundamental nesta fase de transição, pois muitas educadoras não procuram analisar o programa do 1º ciclo. Caso o fizessem, seria muito importante para a transição, fazendo com que a criança desse um passo mais equilibrado.

9.4. Aspetos positivos

O facto de se dar continuidade ao que é desenvolvido no pré-escolar dá à criança um caminho mais amplo e fácil de seguir. Esta continuidade pode ser feita através de estratégias comuns aos dois níveis educativos.

É de salientar que a linguagem escrita desenvolvida na educação pré-escolar é de extrema importância, apoiando as professoras no que diz respeito aos conhecimentos prévios que as crianças levam consigo para o 1º CEB. As crianças ao serem estimuladas no pré-escolar chegam ao 1º ciclo com grandes bases de sustentação no que diz respeito à linguagem escrita.

De grande relevância, é a aprendizagem formal da escrita que constitui um grande desafio para as crianças que entram, pela primeira vez, para a escola. O facto de compreender como a criança ultrapassa e ganha esse desafio, assim como conhecer as consequências que levam à perda do mesmo, torna-se indispensável para todos os que interagem direta ou indiretamente com as crianças (Lopes, (2010), citado por Horta (2010, p. 26)).

Capítulo X

10. CAMINHANDO PASSO A PASSO – OS TRABALHOS DE CASA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

“As pessoas crescidas nunca entendem nada sozinhas, e uma criança acaba por se cansar de lhes estar sempre a explicar tudo...”

Antoine de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*, citado por Araújo (2009, p.7)

O tema referente aos trabalhos de casa despertou-me curiosidade, quando a professora cooperante, no final de um dia de aulas, me perguntou se era a favor ou não dos TPC.

Após esta questão, senti-me reticente, e respondi que por um lado sim, uma vez que os alunos devem, também, ser acompanhados em casa pelos pais a nível do contexto escolar, em que a sua intervenção deve ser no sentido de criar ambiente favorável que estimule a concentração do aluno e que o ajude a determinar um tempo próprio ou na aquisição do material necessário. No entanto, por outro lado, sou contra, pois os discentes já têm uma carga horária tão elevada, pelas AEC's, pelas atividades que têm depois das aulas, que já chegam a casa tarde. Praticamente só têm tempo para tomarem banho, jantarem e se deitarem.

Com isto, decidi pesquisar e tomar este tema como uma experiência-chave, assim aprofundarei mais os meus conhecimentos enquanto futura professora.

10.1. O que se entende por trabalhos de casa

Como afirma Araújo (2009), a expressão “trabalhos de casa”

é a mais corrente seguida de “deveres”. Esta designação tem vindo a ser substituída pela anterior, uma vez que o valor simbólico e semântico da palavra “dever” (sinónimo de obrigação – conotação negativa), por oposição a “trabalho” (que se liga a esforço e sucesso – conotação positiva) (p. 59).

Os trabalhos de casa são, para muitas crianças, considerados como uma rotina, pois não o fazem por gosto, mas sim por obrigação. Estes têm a função de servir a instituição que os determina, e neste parâmetro, os alunos moldam-se e obedecem aos professores Araújo (2009, p. 59).

Os deveres são de tal maneira fatigantes para os discentes, que os tentam resolver tão depressa quanto possível para que possam ir brincar. Como afirma Araújo (2009), “se pudessem, faziam os TPC no chão, de “rabo para o ar”, num instante, para depois irem brincar” (p.60).

Com isto, pode-se concluir que os TPC, face às crianças, são encarados como um exercício mecânico, de processo obrigatório e sem grande valor intelectual.

10.2. Como surgiram os trabalhos de casa

Os trabalhos de casa têm duas diretrizes base: trabalho e casa. Para os alunos que frequentam o ensino obrigatório, é um trabalho que se prolonga em casa, Araújo (2009, p.64).

Para muitos pais e professores, os TPC são importantes para os alunos aumentarem os seus conhecimentos e competências.

Então, o discente é o principal beneficiado de um trabalho, que por sua vez, deve ser, também o principal executor.

A meu ver, as práticas pedagógicas nem sempre englobam alguns aspetos, como escolha de exercícios a realizar em casa; a quantidade de trabalho a executar; a compreensão dos objetivos e das utilidades das tarefas, assim como reconhecer nos TPC um processo de aprender, nem conseguem fazer com que o aluno veja os deveres como uma oportunidade para se valorizarem. Através disto, pode acontecer que o discente se revolte contra alguma disciplina, que na sua maneira de pensar, apenas lhe rouba tempo de brincadeira, ou se renda a mais uma obrigação que lhe é estabelecida e que a executa sem qualquer interesse (Rebelo e Correia, 1999).

Quanto à participação dos pais, na execução dos trabalhos de casa, Villas-Boas (1994, p.14) afirma que o “sucesso escolar pode resultar do interesse dos pais pelo trabalho dos filhos”. Mas, esta autora reconhece que, frequentemente, os pais trabalham e ocupam o seu tempo com a vida profissional, o que, por vezes, influencia a que não tenham tempo para a educação escolar dos seus filhos. Por isso, não dispensam muito tempo a conversar com eles e assumem que o ensino dos filhos cabe inteiramente ao professor.

10.3. O excesso da carga horária na escola e os TPC

Os TPC envolvem uma teia de atores sociais, pelas mais diversas razões e circunstâncias. Não podem ser entendidos como uma relação a dois: professor-aluno. Como refere um velho provérbio africano: “É a aldeia toda que educa a criança”, o que parece “demonstrar que, mesmo nas

sociedades mais primitivas, as responsabilidades educativas sempre estiveram distribuídas por várias instituições” (Villas-Boas, 2001, p. 34).

Para além do cansaço físico e psicológico, afirmar que uma criança pode ser ensinada por qualquer pessoa, é, sem dúvida, desqualificar a função do professor (Araújo, 2009, p.79). É de salientar, como afirma esta autora referida anteriormente, a importância de perceber que um aluno, nos primeiros anos de ensino, ao estar cinco horas numa sala de aula, a exercer o seu papel de discente, necessita depois de ter a possibilidade de ocupar o seu estatuto de criança, nomeadamente, tem a necessidade de brincar. Como reconhece esta autora, “brincar é uma forma de descobrir o Mundo e faz parte da(s) cultura(s) da infância” (p.80).

O aluno tem cinco horas diárias, o que se verifica que ocupa 25 horas por semana, na sala de aula. Após este cumprimento de horários, ainda tem um leque de atividades (música, inglês, apoio ao estudo, entre outras) e ainda, para colmatar, uma série de trabalhos de casa para fazer. É certo que em algumas escolas, os professores optam por não mandarem trabalhos para casa, mas é rara a exceção.

A preocupação do futuro do aluno é de tal forma “que perdemos o prazer em (con)viver com elas hoje. Hipotecamos o presente a pensar no futuro, mas a verdade é que as crianças têm um presente que tem de ser vivido em função dos seus próprios interesses” Araújo (2009, p.80).

10.4. Relação entre Família-TPC-Escola

A relação entre o triângulo família-tpc-escola, nem sempre é a melhor, como afirma Araújo (2009)

Muitas vezes se diz que os TPC são também uma forma de os pais se relacionarem com os filhos e a escola. Mas se esta relação for conflituosa, na medida em que todos vivem a discutir, a viajar e a punir as crianças por não os quererem fazer, o que fica é uma relação fragilizada, marcada pelo conflito (p.90).

A vantagem de uma colaboração entre diversos parceiros, do ponto de vista teórico, parece consensual a vantagem de existir uma colaboração entre eles. O ponto fulcral deste envolvimento é ajudar os alunos a adquirirem um leque de capacidades e comportamentos que levem ao sucesso escolar.

A escola deve ser encarada como fundamental para a obtenção e construção do conhecimento. Como a autora apresentada anteriormente, a escola “tem de ser um lugar de sociabilidade, de encontro de culturas, de respeito entre adultos e crianças” (p.90).

Os TPC poderão ser fonte de grande tensão, ou mesmo, uma vantagem para os educandos. Na perspetiva de Silva (2001), “os professores tendem através de esquemas de apoio, tornarem os pais em agentes dos professores” (p.69), e com isto, as vantagens podem se tornar em sentido contrário. Assim, quando se fala na “relação escola-família, em participação ou envolvimento dos pais significa automaticamente, para a maioria dos agentes educativos (professores em particular), equacionar as famílias como uma extensão da escola” (2001, p. 69).

Montandon (2001, p. 156) aponta para um estudo realizado nos Estados Unidos, em que

a implicação dos pais no trabalho escolar foi muito valorizada. Para muitos especialistas anglo-saxónicos os TPC são um aspecto importante, mas negligenciado, dos processos de aprendizagem, que tem o mérito de poder ser determinado conjuntamente pelos professores, pelos pais e pelos alunos.

Perante esta perspetiva, o envolvimento dos pais na vida escolar colabora para adquirir significativamente desempenhos sociais e académicos, dos alunos, positivos.

10.5. TPC – Continuar ou Acabar

O tema relativo aos trabalhos de casa aborda bastantes opiniões. Algumas focam-se em explicar que este dever deve ser abolido, no entanto, outros opinam e declaram que são essenciais para o crescimento a nível da educação escolar.

Como afirma Araújo (2009), o debate sobre este tema deve ser “centrado na preocupação de perceber exactamente do que é que estamos a falar quando falamos de trabalhos de casa. De que tipo de trabalho, qual a sua função e objectivo, mas também para que alunos e de que idades” (p.98). Assim, há que saber distinguir quando se fala em trabalhos de casa e estudar, pois estas duas vertentes assumem papéis totalmente diferentes.

O facto de muitos pais não terem paciência para estar presente na vida escolar dos seus filhos, leva a que o incentivo, por estes, de trabalhar em casa seja cada vez menor. Uma história muito interessante e que aborda esta situação é contada por Meirieu (1998), em que fala numa menina de seis anos, que leva pela primeira vez TPC. Ao chegar a casa muito contente, face a esta novidade, tira da mochila o caderno e senta-se ao lado do pai, este mostrando-se já impaciente “porque tem, certamente,

outra coisa para fazer”, no entanto, tenta ajudar a filha. No decorrer desta ajuda, o pai vai perdendo a pouca paciência que tinha, “rapidamente o tom sobe, a menina contém as lágrimas, a voz do pai enrouquece, a situação torna-se tensa, saturada de afecto” (pp.21 e 22).

O facto de haver trabalhos de casa, não implica que a criança seja submetida a um esforço extraordinário, e como refere Araújo (2009), os trabalhos de casa não têm que ser substituídos, mas sim reconsiderar o modelo de estudo que se sugere aos alunos (p.100).

Capítulo XI

11. PASSOS MAIS SÓLIDOS – A AVALIAÇÃO NO 1.º ANO DO ENSINO BÁSICO

A avaliação no primeiro ano do Ensino Básico tem muitas vertentes que desconhecia. Optei por elaborar uma experiência-chave de acordo com este tema, uma vez que, na turma em que estagiei, encontrava-se um aluno do 2.º ano, mas com matéria do 1.º.

Quando soube deste caso perguntei à professora cooperante, o porquê deste educando não ter sido retido, ao qual a docente me respondeu que, de acordo com a lei, não era permitido.

Assim, decidi estudar este caso, pois é bastante importante ter como base estes conhecimentos e conhecer alguns artigos sobre a educação.

11.1. A avaliação segundo o Ministério da Educação

O despacho Normativo n.º 50/2005, publicado a 9 de janeiro, através do Diário da República – I série – B, afirma que a avaliação tem a função de “verificar o cumprimento do currículo, de diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível de aprendizagens e (re)orientar o processo educativo”. Assim, a avaliação tem inúmeros fatores que refletem no desenvolvimento cognitivo dos alunos, tendo esta, duas vertentes, a sumativa e a formativa.

A retenção deve existir apenas em último caso, como afirma este despacho “depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola”. Com isto, a reorganização

do trabalho escolar, para que o aluno se sinta motivado para as aprendizagens, inclui haja “a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento”.

Segundo a alínea c) do artigo 3.º e na alínea d) do artigo 6.º, ambos da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, cita pela Lei n.º 50/2005, a responsabilidade de uma organização de uma cultura de qualidade e de rigor que certifique as condições apropriadas à obtenção do êxito educativo, cabe à direção executiva do agrupamento ou escola.

11.2. Objeto e âmbito da avaliação no 1.º ano

O desenvolvimento das principais orientações e organizações, referentes à avaliação das aprendizagens no 1.º CEB, que estão divulgadas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, com as modificações apresentadas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, ambos os decretos citados pelo Decreto-Lei n.º 50/2005, determina-se que este despacho elucida estratégias de intervenção, que visam o sucesso educativo dos discentes. Estas estratégias apontam para, como refere o artigo 1.º da Lei 50/2005, “princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e desenvolvimento”.

É de salientar, que este despacho é aplicável, apenas em alunos do ensino básico. Cada aluno tem as suas necessidades e devem ser atendidas perante algumas atividades a desenvolver no âmbito dos planos de recuperação.

11.3. Plano de recuperação

O plano de recuperação, como o nome indica, é um plano realizado face à recuperação do aluno. Por plano de recuperação entende-se, segundo o artigo 2.º da Lei n.º 50/2005, “o conjunto de atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular”. Estas atividades contribuem para que os educandos obtenham as competências contidas nos currículos em vigor do Ensino Básico.

A aplicação do plano de recuperação é aplicável aos alunos que mostrem ter dificuldades de aprendizagem em qualquer que seja a disciplina.

Como divulga este Decreto-Lei, o plano de recuperação pode incluir muitos parâmetros, nomeadamente a

pedagogia diferenciada na sala de aula; programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; atividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo; aulas de recuperação; atividades de ensino específico da língua português para alunos oriundos de países estrangeiros.

Os planos de recuperação devem ser realizados consoante os níveis que o aluno atinge até ao final do 1.º período. Caso o educando não tenha conseguido desenvolver as competências necessárias para continuar com êxito os seus estudos no 1.º ciclo, como salienta o artigo 4.º neste despacho, “deve o professor do 1.º ciclo ou o conselho de turma elaborar um plano de recuperação para o aluno”.

Não só os alunos que não conseguem desenvolver algumas competências essenciais até ao final do 1.º período estão sujeitos a um plano de recuperação, pois, aqueles que no decorrer do 2.º período, indiquem

dificuldades de aprendizagem, são igualmente submetidos a um plano de recuperação.

Este plano, antes da sua execução, deverá ser dado a conhecer aos pais e encarregados de turma, como refere o artigo 2.º, no tópico 4, deste despacho, “o plano de recuperação é dado a conhecer, pelo responsável da turma, aos pais e encarregados de educação, procedendo-se de imediato à sua implementação”.

O planeamento, a realização e a avaliação, sempre que possível, deverá ser feita em articulação, com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação do educando (artigo 2.º, ponto 8, Decreto Lei n.º 50/2005).

11.4. Plano de acompanhamento

O plano de acompanhamento visa, como assim o nome refere, acompanhar as atividades que o aluno desenvolve, principalmente aquelas em que não adquiriu as competências essenciais. No despacho normativo já referido, entende-se por plano de acompanhamento “o conjunto de atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais”.

O que difere este plano do plano de recuperação é que o de acompanhamento é aplicável aos discentes que tenham sido retidos, face à avaliação sumativa final do respetivo ano de escolaridade.

Relativamente à avaliação, o plano de acompanhamento é realizado pelo conselho de turma e aprovado pelo conselho pedagógico, a fim de ser aplicado no ano escolar seguinte. Assim, compete à direção executiva do agrupamento ou escola orientar as respetivas formas de acompanhamento e avaliação.

Tal como o plano de recuperação, o de planeamento é planeado, realizado e avaliado por técnicos de educação, os pais ou encarregados de educação (artigo 3º, ponto 5, Decreto Lei n.º 50/2005).

11.5. Plano de desenvolvimento

O plano de desenvolvimento é bastante importante para desenvolver as atividades em que possibilitem os alunos a uma interferência educativa positiva, como está patente no artigo 5.º do despacho n.º 50/2005

é um conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema.

Ao contrário dos planos referidos anteriormente, o de desenvolvimento é aplicado aos alunos que espelham ter capacidades excepcionais de aprendizagem.

De acordo com a avaliação sumativa do 1.º período, o professor do 1.º CEB ou o conselho de turma constroem o plano de desenvolvimento e sujeita-o à direção executiva do agrupamento ou da escola.

Tal como os outros planos, este é planeado, realizado e avaliado em concordância com os pais ou encarregados de educação do aluno em questão, e com técnicos de educação.

Capítulo XII

12. PASSOS SOB PASSOS – INVESTIGAÇÃO

12.1. Problemática

Na turma com que estagiei existiam alguns casos que me poderiam servir para uma investigação, como uma criança com NEE's, ou outra com hiperatividade. No entanto, o aluno que optei por investigar despertou grande interesse da minha parte devido à elevada falta de atenção e por considerar, que os seus comportamentos poderiam ser o reflexo do visionamento excessivo de televisão.

Este aluno, ao qual atribui o nome fictício “Gabe”, tem 6 anos e é uma criança que variava constantemente a sua maneira de estar. É pouco autónomo, com baixa autoestima, pouco confiante nas suas capacidades, distraído, com dificuldades de concentração, bastante reservado e impaciente, no entanto, é um menino muito afetuoso.

Um dia, numa breve conversa, contou-me que via televisão às escondidas dos pais. Quando estes o deitavam e se iam embora, ele esperava que eles se deitassem também e, de seguida, ligava a televisão. Então, perguntei-lhe que canal é que assistia com maior frequência, ao que me respondeu que era o “Canal Panda”. Após esta afirmação, constatei que para além de ter televisão no quarto, tem um vasto leque de canais à sua disposição, até qualquer hora, sem qualquer vigilância por parte de um adulto.

Num diálogo informal com a turma verifiquei que, quase todos os alunos veem televisão. No caso do Gabe, este assiste a diversos programas televisivos todos os dias e durante a maior parte do tempo. Confirmou

ainda que, tanto em casa, como no trabalho da mãe, ou até mesmo em casa dos avós, passa horas infintas a ver desenhos animados.

Tendo em conta todos estes aspetos, decidi aprofundar e investigar esta problemática. Durante cinco semanas de estágio, observei os comportamentos do Gabe, registei-os em tabelas de comportamento e verifiquei se as suas aprendizagens eram influenciadas pelas suas atitudes (Apêndice 6).

Com esta investigação, pretendi averiguar se o visionamento excessivo de televisão interfere com o nível cognitivo de uma criança. Assim, formulei a seguinte questão de partida: - Que influência exerce a televisão no comportamento desta criança?

Deste modo, considero importante reforçar que as crianças, principalmente nesta fase de descobertas, necessitam de vivenciar novas experiências, a fim de adquirirem bases para posteriormente conseguirem enfrentar novos desafios, e não estarem constantemente focadas na televisão.

Então, como objetivos procurei saber se esta criança é estimulada a brincar, a ler, a conviver com outras crianças fora da escola, e não apenas passar o tempo a ver televisão. Também pretendi verificar se existe uma relação entre os seus comportamentos desajustados e o tempo excessivo de visionamento de programas televisivos.

12.2. Quadro teórico-concetual

12.2.1. *Investigação*

A observação é o primeiro passo para uma investigação e é a partir dela que se obtêm respostas a questões como “porque é que tal situação ocorreu?”, ou “que relação esta situação tem com outra?”. Para a resposta a estas perguntas deve-se formular possíveis respostas e a estas dá-se o nome de hipóteses. Estas deverão ser baseadas em inúmeras informações já conhecidas, para que se obtenha uma boa pesquisa (Carmo e Ferreira, 1998).

Para realizar um projeto de investigação, é fundamental que “o investigador já tenha anteriormente realizado pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo” para que posteriormente o “desenvolvimento do qual deverá possuir formação adequada, como também um conhecimento aprofundado sobre os métodos e as técnicas que vai utilizar” (Carmo e Ferreira, 1998, p.266).

Existem duas metodologias de investigação, assim, uma investigação pode ser qualitativa, ou quantitativa, ou qualitativa e quantitativa, como afirma Reichardt e Cook (citados por Carmo e Ferreira, 1998), “o investigador também não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e no caso da investigação assim o exigir, poderá mesmo combinar o emprego dos dois tipos de métodos” (p.176).

A minha investigação é de natureza qualitativa; apesar da diversidade de perspetivas de investigação qualitativa apresentar algumas complexidades, quando se pretende definir situações rígidas de atuação

dentro deste paradigma, é possível delinear os aspetos teóricos e metodológicos básicos que dão firmeza aos estudos desenvolvidos no âmbito deste paradigma de investigação.

Através da pesquisa qualitativa visa-se “abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenómenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes” (Flick, 2009, p. 8).

Para Bogdan e Biklen (1994), em investigação qualitativa “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p.66).

O processo de investigação qualitativa tem diferentes fases que não se desencadeiam de forma a linear mas de modo interativo (Colás, 1998), isto é, em cada instante há uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), “os métodos qualitativos são humanísticos, quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa, tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária” (p. 180).

12.2.2. A televisão e a criança

A criança que observei e estudei pareceu-me ter um défice de atenção e sempre que se encontra distraído, verbaliza sons e frases que vê na

televisão. Segundo a sua família, esta criança passa a maior parte do seu tempo livre a ver desenhos animados.

A descoberta do potencial de consumo de desenhos animados pelas crianças tem levado a uma ampliação, em termos internacionais, de produtos de entretenimento infantil.

Segundo a Revista Universitária do Audiovisual (2009), a televisão é gerida pelo monopólio da comunicação, pois prende os telespetadores pelos sonhos e pelas fantasias, fazendo com que vivenciem um imaginário, em que as relações entre emissor, mensagem e recetor sejam subconscientes ou mesmo lúdicas, proporcionando uma hipnose devido à alienação do olhar, associado à realidade, incitando novas atitudes culturais e sociais.

De acordo com Abrantes, Coimbra e Fonseca (1995), a chamada “caixa mágica” penetra hoje os interstícios mais íntimos da vida humana e social”. Desde os bairros mais pobres, até às luxuosas cidades, dos países pós industrializados, aos países subdesenvolvidos, a televisão é o aparelho que está omnipresente (p.21).

Na minha opinião, o aparecimento da televisão, de certa forma, foi muito bom para a sociedade, no entanto, com o passar do tempo, o convívio entre famílias e amigos começou a degradar-se, uma vez que a televisão ocupa a maior parte do tempo que temos livres.

Luz (1994), professor de Língua Portuguesa, conta uma história bastante interessante sobre uma pequena composição que pediu aos seus alunos para escreverem, com o tema “O que é comunicar”. Então, um aluno

escreveu: “Na minha casa não havia comunicação. Nós tínhamos uma televisão na sala, uma na cozinha e outra no meu quarto, mas não havia comunicação.” O aluno continuou a dizer que decidiram fazer uma reunião familiar, reunião essa que seria feita uma vez por semana e nesse momento não ligavam a televisão. Por fim o discente termina assim “A partir da altura em que se desligou a televisão uma vez por semana começou a haver mais diálogo e a família começou a entender-se melhor.” (p. 261).

12.3. Quadro metodológico

Para obter os dados necessários, fiz uma entrevista aos pais, a um familiar, ao aluno e à professora (apêndice7), a fim de perceber o porquê desta criança ter televisão no quarto, verificando também se ela age em casa da mesma forma como age nas aulas. Segundo Carmo e Ferreira (1998), “a escolha dos futuros entrevistados deve ser adequada aos objectivos da pesquisa” (p.134).

Ao realizar esta minha investigação, optei por efetuar tabelas de registo dos comportamentos do Gabe, para verificar se as suas atitudes e comportamentos, revelados em sala de aula, influenciam ou não as suas aprendizagens. Deste modo, foram obtidos alguns dados essenciais à minha investigação.

12.3.1. Tabelas de comportamento e de aquisição de conhecimentos

Para a realização das tabelas de comportamento, utilizadas nesta investigação, importa salientar que me baseei em tabelas validadas pelos

autores Rutherford e João Lopes (1993), no livro de “Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação”.

O uso destes instrumentos permitiu-me registar e analisar os comportamentos desta criança, bem como a sua capacidade de se abstrair momentaneamente do ambiente da sala de aula.

O preenchimento das tabelas, face aos conhecimentos adquiridos, possibilitou-me averiguar as dificuldades que o Gabe manifesta.

Segundo Rutherford & Lopes “este processo de registo está intimamente dependente das limitações do observador e fornece uma estimativa geral da ocorrência do comportamento” (1993, p. 44).

12.3.2. Entrevista

As entrevistas tiveram como finalidade saber quais as opiniões de alguns familiares e professora, sobre os comportamentos do Gabe. Como foram feitas as mesmas perguntas à mãe, ao pai, ao tio, ao aluno e à professora, constatei que há uma discordância entre eles.

Também, tomei conhecimento dos programas televisivos que o aluno assiste, os comportamentos que adota quando os visiona e quais os sons e frases que verbaliza.

Segundo Carmo & Ferreira (1998) “a interação direta é uma questão-chave da técnica de entrevista” (p.125). Uma vez que, o objetivo desta é “abrir a *área livre* de dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a *área secreta* do entrevistado e a *área cega* do entrevistador” (p.126).

12.4. Apresentação e análise de resultados

Neste tópico apresento o modelo de análise de dados recolhidos durante a investigação fundamentando o porquê da sua escolha e descrevendo a sua utilização.

Para tratamento dos dados recolhidos recorri ao método de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo consiste numa técnica que possibilita realizar uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo das comunicações, tendo como objetivo a sua interpretação (Carmo e Ferreira, 2008).

Dado que a natureza desta investigação se enquadra numa metodologia do tipo qualitativo e que permite o recurso a diferentes perspetivas e enquadramentos conceituais, as variadas técnicas de recolha de informação e diversos métodos e técnicas de análise, considereei que o método de construção de *categorias de análise*, seria o mais apropriado para se proceder à análise de resultados da presente investigação.

Este método foi aplicado, primeiramente, na recolha de registos de comportamentos do aluno e no preenchimento de tabelas. De seguida, após a realização de entrevistas, nas respostas dadas pelos familiares, aluno e professora.

Para Graue & Walsh (2003), a relevância dos registos de dados é “a garantia comprovativa subjacente à interpretação. Não é só o registo de ter estado lá, é o que se reuniu enquanto se esteve lá” (p.171).

12.4.1. Análise de resultados das tabelas de comportamento

Nas tabelas de comportamento, que utilizei, foram registados comportamentos manifestados pelo Gabe. Ao preencher as tabelas, registei todos os comportamentos desta criança. Cada tabela foi completada, durante uma semana, com anotações de todas as atitudes deste menino.

Analisando as tabelas, constatei que ele não se consegue concentrar mais de um/dois minutos no máximo. Pois, ou se levanta para ir afiar o lápis, ou começa a brincar com a afiadeira a representar que é um avião. Qualquer coisa o leva a um mundo imaginário, e só se alguém o chamar à atenção é que volta a concentrar-se na aula.

Para além destas tabelas e da sua análise, preenchi outras, a fim de verificar o desenvolvimento cognitivo desta criança. Deste modo, concluí que após os períodos de interrupção escolar, este aluno apresenta mais dificuldades nas diversas áreas disciplinares.

Posteriormente, tentei apurar o porquê da sua falta de atenção e das dificuldades reveladas. Então, numa breve conversa informal com este menino, percebi que via televisão constantemente. Ao longo do tempo, fui constatando que até no quarto tem uma televisão e como ele me disse que o canal que via com mais frequência era o “Panda”, concluí que tem um vasto leque de canais a seu dispor, à hora que quiser.

12.4.2. Análise de resultados das entrevistas

Para compreender melhor este contacto excessivo com a televisão, realizei uma entrevista à mãe, ao pai, ao aluno, ao tio e à professora, na qual usei as mesmas perguntas para todos.

As respostas que obtive através das entrevistas, mostram que existe uma discordância entre eles, pois os pais tentam desculpar-se por terem pouco tempo para estarem com o seu filho, revelando que só querem o melhor para ele. O seu tio, embora considere pouco correto que o Gabe tenha televisão no quarto e que passe muito tempo a ver desenhos animados, afirma não poder fazer nada pela criança, uma vez que não é o seu pai.

Quanto às respostas da professora, esta afirma que o facto de o Gabe ser excessivamente distraído e de não conseguir captar alguma informação, evidencia o tempo que esta criança passa a ver programas televisivos, pois como ela afirma “ele passa grande parte do tempo da aula a imitar sons e personagens”. Segundo ela, isto revela a falta de rigor e de estimulação que existe em casa, por parte da família.

Com estes instrumentos de pesquisa, concluo que o Gabe apresenta um défice de atenção devido ao excesso de utilização da televisão, pois esta criança não é estimulada a fazer outras coisas nos seus tempos livres.

O modo como se comporta durante as aulas, mostra também que este excesso influencia as suas aprendizagens, visto que ele não se consegue concentrar durante três minutos.

Importa salientar que os seus resultados escolares são o reflexo do tempo que passa em casa, ou seja, quando a criança regressa à escola após as

interrupções escolares, verifica-se uma regressão das suas aprendizagens devido ao excesso de tempo que este aluno dedica à televisão.

Isto também se verificou, numa breve conversa com a turma, depois da interrupção escolar, quando os alunos contaram o que tinham feito. Neste pequeno diálogo, o Gabe afirmou que, como os pais estavam a trabalhar, ele passou praticamente o tempo livre em casa dos avós a ver o “Canal Panda”.

12.5. Conclusão

O modo como o Gabe se dispersa das coisas, como brinca sozinho, revela, de certo modo, o que vivencia através dos desenhos animados.

Através desta investigação, consegui perceber o quão importante é dar mais atenção às crianças. Quando pensamos que estamos a fazer determinadas coisas para as agradar, por vezes prejudicamo-las sem inconscientemente.

Na minha opinião, o facto de uma criança de seis anos ter televisão no quarto com uma grande quantidade de canais ao seu dispor, pode prejudica-la a todos os níveis, pois devido a isso vão-se perdendo contactos com outras realidades, interferindo no seu ritmo de aprendizagem e nos seus comportamentos e atitudes.

Muitos pais, como neste caso, ao serem muito permissivos dando a oportunidade aos filhos de fazerem tudo o que querem, como por exemplo ver televisão ou jogar vídeos jogos excessivamente, em vez de os incentivar a praticar atividades mais saudáveis, podem estar a prejudica-los seriamente.

Assim, concluo que esta investigação contribuiu positivamente para o meu percurso enquanto futura professora, pois ao analisar alguns dados, em certas situações, percebi que nem tudo é tão fácil como parece e que tomar consciência de determinadas atitudes está muito aquém do que se possa pensar.

Como afirma Steinberg e Kincheloe (2004), citado por Paiva (2009), "toda a criança que depende maciçamente da TV para sua diversão tem deste modo sua visão do mundo cognitivamente incapacitada por esta dinâmica".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este longo percurso, ficam presentes neste documento os processos e experiências vividas no decorrer desta etapa. Estagiar nestas duas vertentes educativas permitiu-me alcançar e adquirir imensas experiências fundamentais para conseguir entrelaçar a teoria à prática.

Este relatório final espelha tudo o que adquiri, a nível de competências de observação, de reflexões, de intervenções, da investigação educativa e da construção, progressiva, de uma postura reflexiva. Para que estas competências fossem alcançadas, a ajuda de vários fatores foram fundamentais, sendo o “preparar” deste percurso um deles. Ter em conta algumas diretrizes para a educação pré-escolar e para o ensino do 1.º ciclo do ensino básico, assim como apresentar os contextos educativos nos quais foram desenvolvidos os dois estágios, as particularidades das crianças e dos grupos, e as fases pelas quais estes passaram, residem numa contextualização geral sobre o que foi vivenciado.

Andar, correr e saltar aborda a análise crítico-reflexiva sobre seis experiências-chave, que refletem pontos essenciais que considero relevantes durante este percurso formativo.

Toda a interação, no decorrer dos estágios, entre a equipa educativa, teve um papel bastante importante, pois não só se verificava isso entre educador-auxiliar e professora-outros professores, mas também entre todos os elementos que integravam na organização geral, tanto no jardim-de-infância, como na escola básica. Estas relações interpessoais foram visíveis durante todo o tempo dos estágios, o que era bastante benéfico tanto para as crianças/alunos, como para os adultos que integravam a equipa educativa da instituição.

Os dois estágios foram realizados com duas colegas diferentes mas a relação estabelecida com ambas foi um ponto essencial para o meu desempenho, uma vez que ao ter trabalhado com duas pessoas diferentes, ajudou-me a desenvolver o trabalho de equipa. Estas relações estabelecidas e os trabalhos desenvolvidos permitiram-me, posteriormente, desenvolver tarefas e reflexões sobre o que aconteceu durante o dia.

Ao observar o contexto educativo, permitiu-me observar o quão importante é, e a influência que exerce e o modo como este é influenciado pelos diferentes agentes que nele atuam. O desenrolar de um clima positivo é um fator fulcral para estabelecer boas relações entre as crianças. Assim como, a relevância do espaço como local promotor de liberdade e segurança.

Passo a passo: caminhando do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, das Concepções às Práticas, reflete o colmatar de uma longa caminhada onde através das várias experiências, foram adquiridas várias capacidades e competências que serão uma base para a minha atuação enquanto educadora de infância e/ou professora do primeiro ciclo do ensino básico.

É assim que dou com grande agrado e satisfação por terminado esta longa caminhada, que não será o final de algo mas sim o seu início pois espera-se que este percurso tenha servido para aguçar a minha vontade de querer saber sempre mais e de melhorar, constantemente, a minha atividade docente. Esta será, pois, uma maneira de contribuir para a

concretização de um dos principais objetivos da educação respondendo, simultaneamente, com as orientações legais nacionais.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, J. C., Coimbra, C., & Fonseca, T. (1995). *A Imprensa, a Rádio e a Televisão na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M. H., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J. A., et al. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Almeida, L. M., Mota, C. D., & Monteiro, E. S. (2001). *O Auxiliar da Acção Educativa no Contexto de uma Escola em Mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas - Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Primebooks.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita - Construir a Aprendizagem*. Barcelos: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Educação, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Flick, U. (2009). *Qualidade na Pesquisa Qualitativa*. Porto: Artmed.

Folque, M. A. (6 de Dezembro de 2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, p. 8.

Fonseca, A., Silva, A., Guimarães, A. M., Novo, C., Rocha, D., Cardona, M. J., et al. (2008). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Santarém: Cosmos.

Formosinho, J. O., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horta, M. H. (2010). *A Linguagem Escrita no Processo de Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – Representações de Educadores e de Professores*. Algarve: Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação.

Horta, M. H. (Dezembro de 2011). Cadernos de Educação de Infância. *A linguagem escrita no processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*, pp. 46-48.

Luz, D. (1994). A Educação e o Papel da Televisão. In M. d. Educação, *A Educação e os Meios de Comunicação Social - Actas do Seminário* (pp. 227-272). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.

- Nunes, T. B. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Paiva, S. J. (15 de Dezembro de 2009). *A Televisão e a Criança*. Obtido em 17 de Fevereiro de 2013, de Revista Universitária do Audiovisual: <http://www.rua.ufscar.br/site/?p=2510>
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Perafita: Areal.
- Pessanha, A. M. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, J., & Correia, O. (1999). *O sentido dos deveres para casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Rutherford, R., & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula - identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Serra, H. (2004). *A criança Sobredotada - Compreender para Apoiar - Um Guia para Pais*. V N Gaia: Gailivro.
- Serra, H. (2004). *Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas: O Aluno Sobredotado - Compreender para Apoiar - Um Guia para Educadores e Professores - A Criança Sobredotada - Compreender para Apoiar - Um Guia para Pais*. V. N. Gaia: Gailivro.

Silva, P. (2001). *Interface Escola-Família, um olhar sociológico - um estudo etnográfico no 1.º ciclo do ensino básico: Tese de doutoramento*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.

Tavares, M. (2009). Trabalhos de casa das crianças são "inúteis, repetitivos e excessivos". *Jornal de Notícias*.

Teles, L. M. (s.d.). A televisão na vida das crianças: uma dialética na contemporaneidade.

Villas-Boas, M. A. (5 de janeiro de 1994). A relação escola-família inserida na problemática das reformas. *revista ESES*, pp. 12-15.

Villas-Boas, M. A. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ministério de Educação Departamento de avaliação prospectiva e planeamento.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e Família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedade multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Weil, P. (1991). *A criança, o lar e a escola*. Brasil: Editora Vozes.

Legislação consultada

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto, *Diário da República nº 201/2001 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº5/97 de 10 Fevereiro, *Diário da República nº217 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, *Diário da República nº 237 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Webgrafia

Consultada a 27 de julho de 2012

<http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>

<http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

<http://www.dgide.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>

Consulta a 3 de dezembro de 2012

http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_normativo_50_2005.pdf

Documentos consultados

Projeto Educativo 2010/2013

Projeto Curricular de Grupo 2011/2012

Projeto Curricular de Agrupamento 2011/2012

Projeto Educativo 2009/2013

APÊNDICES

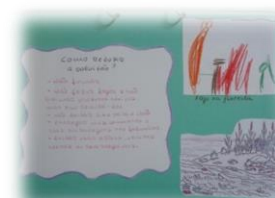
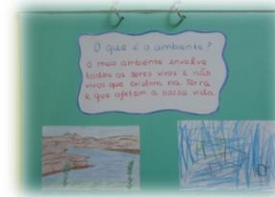
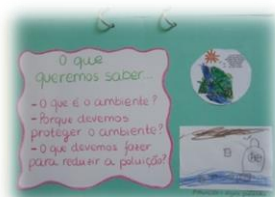
Apêndice 1 - Construção de instrumentos



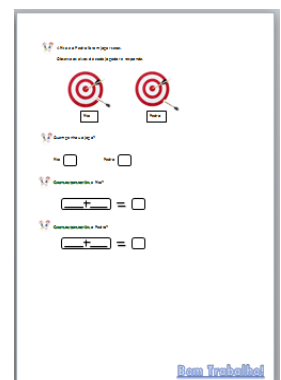
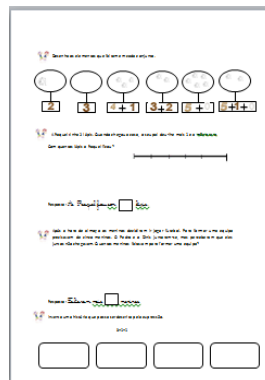
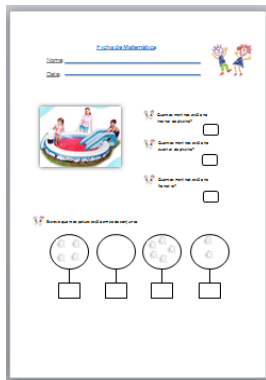
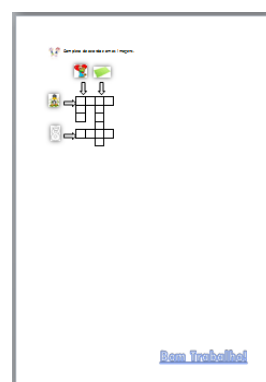
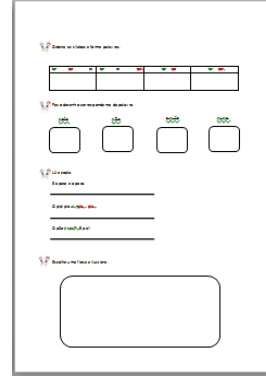
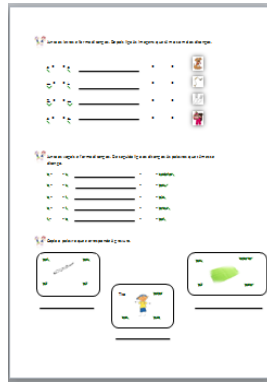
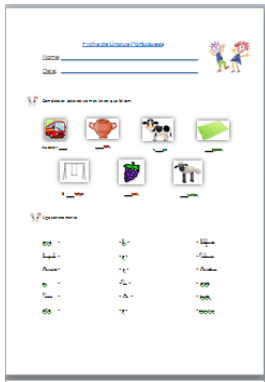
Apêndice 2 - Utilização dos instrumentos em expressão musical



Apêndice 3 – Mini projeto



Apêndice 4 – Fichas de trabalho



Apêndice 5 – Aulas



Apêndice 6 – Tabelas de comportamento

Semana de 19 a 21 de novembro de 2012			
Comportamentos	Sim	Não	Às Vezes
Distraído	X		
Agressivo		X	
Falador			X
Brincalhão	X		
Impaciente			X
Instável	X		
Queixoso	X		
Motivado			X
Criativo		X	
Recetivo			X
Invejoso		X	
Sociável		X	
Recetivo			X

Semana de 19 a 21 de novembro de 2012			
Aquisição de Conhecimentos	Sim	Não	Às Vezes
Matemática	X		
Língua Portuguesa			X
Estudo do Meio	X		
Expressões	X		
Criatividade de Resposta			X

Semana de 10 a 12 de dezembro de 2012			
Comportamentos	Sim	Não	Às Vezes
Distraído			X
Agressivo		X	
Falador	X		
Brincalhão			X
Impaciente	X		
Instável	X		
Queixoso			X
Motivado		X	
Criativo		X	
Receptivo			X
Invejoso		X	
Sociável		X	
Recetivo			X

Semana de 10 a 12 de dezembro de 2012			
Aquisição de Conhecimentos	Sim	Não	Às Vezes
Matemática			X
Língua Portuguesa			X
Estudo do Meio	X		
Expressões	X		
Criatividade de Resposta			X

117

Semana de 7 a 9 de janeiro de 2013			
Comportamentos	Sim	Não	Às Vezes
Distraído	X		
Agressivo		X	
Falador	X		
Brincalhão	X		
Impaciente	X		
Instável	X		
Queixoso	X		
Motivado		X	
Cristivo		X	
Recetivo		X	
Invejoso		X	
Sociável		X	

Semana de 7 a 9 de janeiro de 2013			
Aquisição de Conhecimentos	Sim	Não	Às Vezes
Matemática		X	
Língua Portuguesa		X	
Estudo do Meio			X
Expressões	X		
Criatividade de Resposta		X	

Apêndice 7 – Entrevistas

Entrevista – “Gabe”

1. Que idade tens “Gabe”?

R: Tenho seis anos.

2. Com quem vives?

R: Vivo com os meus pais e com o meu irmão.

3. Tens uma relação boa com os teus pais?

R: Eu gosto muito de estar com os meus pais e com o meu mano também.

4. E com os teus avós e outras pessoas da tua família?

R: Quando a minha mãe está a trabalhar eu fico em casa dos meus avós e gosto muito.

5. O que é que mais gostas de fazer?

R: Gosto muito de brincar no meu quarto com os meus “Gormitis” e de ver televisão.

6. Tens televisão no quarto?

R: Sim tenho uma.

7. E achas correto? Porque?

R: Acho, quando os meus pais vão para a cama eu ligo-a e vejo os bonecos, se não tivesse já não podia ver à noite.

8. Que canais mais gostas de ver?

R: Gosto de ver o Canal Panda e o Disney Channel.

9. Achas que vês televisão durante muito tempo?

R: Eu quando estou em casa dos meus avós, ou na loja da minha mãe vejo sempre televisão.

10. Achas que, de certa forma, tu não consegues estar atento às aulas por te lembrares dos desenhos animados que vês?

R: Eu às vezes quero estar atento, mas começo a lembrar-me dos bonecos que vi e começo a imitá-los, depois só oiço a professora a chamar-me.

11. Podes-me dizer duas coisas de que gostes em ti e duas que aches que por vezes não estejas correto?

R: Eu gosto de estar sentado a ver televisão e às vezes não vou logo quando alguém me chama para comer e a minha mãe ralha comigo.

12. Que conselho gostarias de me dar, para que eu enquanto futura professora, consiga dar as aulas e tenha todos os meninos atentos?

R: Eu gosto muito quando a professora dá as aulas no quadro interativo.

Entrevista – Professora

1. Que idade tem o “Gabe”?

R: 6 anos

2. Com quem vive o “Gabe”?

R: Pai, Mãe e irmão

3. Tem uma relação estável com o “Gabe”?

R: Sim

4. O Encarregado de Educação do “Gabe” tem um bom relacionamento consigo?

R: Muito boa

5. Acha que a família tem uma boa relação com o “Gabe”?

R: Muito boa

6. O que é que o “Gabe” mais gosta de fazer?

R: Brincar no quarto dos brinquedos

7. Sabe se o “Gabe” tem televisão no quarto?

R: Sim

8. E acha correto? Porque?

R: Não, porque excesso de televisão é prejudicial, é mais difícil controlar,

9. Sabe que canais vê o “Gabe” com mais frequência?

R.: Panda, SIC, Disney

10. Acha que ele vê televisão em excesso?

R: Sim

11. Acha que o “Gabe”, de certa forma, é influenciado devido aos programas televisivos que vê? Porquê?

R: Bastante, porque tem comportamentos de personagens dos programas que vê.

12. Pode-me indicar duas ou três virtudes, bem como dois ou três defeitos do “Gabe”?

R: meigo, educado, participativo, distraído, caprichoso

13. Que conselho gostaria de me dar, para que eu enquanto futura professora, tenha possibilidade de lidar com casos como este da melhor forma?

R: Em primeiro lugar estabelecer uma relação afetiva coma a criança, depois observar bastante e promover várias situações educativas para que se perceba como a criança funciona em diferentes contextos. Manter uma relação de proximidade e, se possível, cumplicidade, com a família é fundamental.

Entrevista – Mãe do “Gabe”

1. Que idade tem o “Gabe”?

R: O meu filho tem seis anos.

2. Com quem vive o “Gabe”?

R: Vive comigo, com o pai e com o irmão.

3. Tem uma relação estável com o “Gabe”?

R: Sim tenho, por vezes tenho algumas discussões com ele, mas enquanto mãe acho normal.

4. Acha que a família tem uma boa relação com o “Gabe”?

R: Tanto os avós maternos como os paternos gostam imenso de ficar com o neto, pois ele não dá trabalho nenhum, basta pô-lo a ver televisão que passa a maior parte do tempo sossegado.

5. O que é que o “Gabe” mais gosta de fazer?

R: O meu filho gosta muito de brincar, mas onde passa mais tempo é a ver desenhos animados.

6. O “Gabe” tem televisão no quarto?

R: Tem.

7. E acha correto? Porque?

R: Não acho mal, pois quando o vou deitar ele desliga-a.

8. Que canais vê o “Gabe” com mais frequência?

R: Sem dúvida que é o Canal Panda.

9. Acha que ele vê televisão em excesso?

R: O “Gabe” vê televisão e é assim que passa algum tempo, mas é o que mais gosta de fazer, pois como não tenho muito tempo, porque trabalho e o pai também, o “gabe” assim consegue estar distraído a fazer algo que gosta.

10. Acha que o “Gabe”, de certa forma, é influenciado devido aos programas televisivos que vê? Porquê?

R: Eu acho que não, embora quando ele está sozinho imita muito as personagens e principalmente os sons de aviões e fala muito nos “Gormitis”.

11. Pode-me indicar duas ou três virtudes, bem como dois ou três defeitos do “Gabe”?

R: O meu filho é muito distraído e nem sempre faz o que lhe mando, mas é muito carinhoso e sempre que me vê um pouco em baixo consegue confortar-me, ou com um abraço, ou um maminho.

12. Que conselho gostaria de me dar, para que eu enquanto futura professora, tenha possibilidade de lidar com casos como este da melhor forma?

R: A meu ver eu acho que deve sempre tentar que os alunos estejam atentos, embora ache que não é nada fácil.

Entrevista – Pai do “Gabe”

1. Que idade tem o “Gabe”?

R: Tem seis anos.

2. Com quem vive o “Gabe”?

R: Vive comigo e com a minha mulher e o irmão dele.

3. Tem uma relação estável com o “Gabe”?

R: Sim tenho. Embora não esteja sempre presente, tento ao máximo aproveitar o tempo em que estou com ele.

4. Acha que a família tem uma boa relação com o “Gabe”?

R: Os meus pais e os da minha mulher gostam muito do meu filho, ele não é uma criança que passa o tempo a correr de um lado para o outro, gosta de brincar, mas passa bem o tempo sossegado a ver televisão.

5. O que é que o “Gabe” mais gosta de fazer?

R: O meu filho distrai-se com qualquer coisa, mas ver os bonecos é o que ele mais gosta.

6. O “Gabe” tem televisão no quarto?

R: Sim tem uma televisão para ele passar o tempo.

7. E acha correto? Porque?

R: Por um lado não há problema, porque só a liga quando eu ou a minha mulher mandamos, mas por outro ele ainda é muito novo para ter televisão no quarto.

8. Que canais vê o “Gabe” com mais frequência?

R: Todos os canais em que passem bonecos.

9. Acha que ele vê televisão em excesso?

R: Das vezes em que tomo atenção o “gabe” está a ver bonecos, mas tão sossegado que até dá gosto.

10. Acha que o “Gabe”, de certa forma, é influenciado devido aos programas televisivos que vê? Porquê?

R: Ele é uma criança e como todas gosta de ver os bonecos, até eu nesta idade gosto.

11. Pode-me indicar duas ou três virtudes, bem como dois ou três defeitos do “Gabe”?

R: Ele é muito sossegado e bem educado, mas também é teimoso e muito trapalhão.

12. Que conselho gostaria de me dar, para que eu enquanto futura professora, tenha possibilidade de lidar com casos como este da melhor forma?

R: Tenho que confessar que acho que ser professor não é tarefa fácil e mais nos dias que correm, mesmo assim acho que deve ter paciência para lidar com algumas crianças.

Entrevista – Tio do “Gabe”

1. Que idade tem o “Gabe”?

R: O “Gabe” tem seis anos.

2. Com quem vive o “Gabe”?

R: Vive com os pais e com o irmão.

3. Tem uma relação estável com o “Gabe”?

R: Tenho uma relação estável. Enquanto tio/padrinho, procuro ser mais um segundo pai, uma vez que o pai passa a maior parte do tempo a trabalhar. Com isto, pretendo introduzir alguns valores que acho fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto pessoa.

4. Acha que a família tem uma boa relação com o “Gabe”?

R: Tem. Pelo menos a família paterna, que é aquela que está mais perto de mim sei que tem.

Independentemente da ausência do pai, quando este está presente tenta aproveitar ao máximo.

5. O que é que o “Gabe” mais gosta de fazer?

R: Ver televisão e brincar. Brinca com tudo, mas basta apenas um lápis para se distrair.

6. O “Gabe” tem televisão no quarto?

R: Tem.

7. E acha correto? Porque?

R: Não acho correto. Porque o quarto é um espaço de relaxamento e há outras divisões que têm televisão. O facto de ele ter uma no quarto implica ser um meio de distração, pois ele só adormece depois de ver televisão.

8. Que canais vê o “Gabe” com mais frequência?

R: Canal Panda.

9. Acha que ele vê televisão em excesso?

R: Sim. Ele é capaz de ver televisão durante muito tempo e só deixa de ver quando alguém o chama a atenção.

10. Acha que o “Gabe”, de certa forma, é influenciado devido aos programas televisivos que vê? Porquê?

R: Sim, acho. Porque demonstra comportamentos ao brincar e imite sons como os que vê nos desenhos animados, como barulhos associados a aviões, a espadas, a monstros, entre outros.

11. Pode-me indicar duas ou três virtudes, bem como dois ou três defeitos do “Gabe”?

R: Relativamente às virtudes, o “Gabe” é muito querido, bastante perspicaz e bem educado, pois não é uma criança que desobedeça ou que manifeste descontentamento quando contrariado. Quanto aos defeitos, o “Gabe” é muito influenciado, embora saiba que não está correto o que lhe dizem para fazer, faz na mesma. É distraído, não consegue se concentrar durante muito tempo.

12. Que conselho gostaria de me dar, para que eu enquanto futura professora, tenha possibilidade de lidar com casos como este da melhor forma?

R: A meu ver, acho que como ponto fundamental deve ter em atenção ao modo como dá as aulas, tentando usar materiais didáticos, para que consiga captar a tenção de todos.