



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

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

**ORGANIZAÇÃO SOCIAL DAS APRENDIZAGENS PARA O DESENVOLVIMENTO
DA AUTONOMIA E DA COOPERAÇÃO**

Relatório de Estágio

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

Mestranda: Bárbara Sofia Cabral Silva
Orientador: Professor Doutor Pedro
Francisco González

Angra do Heroísmo, 30 de abril de 2013

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

BÁRBARA SOFIA CABRAL SILVA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Organização Social das Aprendizagens para o Desenvolvimento da
Autonomia e da Cooperação**

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

“A sala de aula – não é uma trincheira – é a fronteira da liberdade agora e para sempre”.

Lyndon Baines Johnson

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim desta caminhada, que foi muito importante para mim, tanto a nível pessoal como profissional, gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização de mais uma etapa na minha vida.

Começo por agradecer ao meu noivo João Moreira, por todo o carinho, amor, apoio, colaboração e paciência, pelo incentivo nos momentos mais complicados, pela transmissão de força e confiança durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais pelo apoio incondicional, por sempre me incentivarem perante os desafios, a fazer mais e melhor e por estarem sempre presentes.

À minha família em geral, pelo incentivo recebido ao longo destes anos.

A todos os meus amigos que me apoiaram ao longo de todo este percurso académico.

Às minhas colegas de curso com quem vivi um ambiente de verdadeira aprendizagem colaborativa. Em especial à Marília Borba e à Rita Pinheiro pela enorme amizade que criámos, pela partilha de bons momentos e de conhecimentos, a ajuda, as horas ao telefone e os estímulos nas alturas de desânimo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Pedro González, pelo seu apoio, disponibilidade, orientação, partilha do saber e as valiosas contribuições para o trabalho. Agradeço a amizade e o incentivo, sempre tão reforçador, ao longo da concretização deste relatório.

Aos professores orientadores da Prática Educativa Supervisionada I e II, Professora Doutora Ana Isabel Santos, Professora Doutora Josélia Fonseca e Professor Doutor Pedro González, pela disponibilidade, aconselhamentos e ensinamentos ao longo do meu percurso académico.

A todos os professores do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade dos Açores, pela partilha de conhecimento e experiências que se revelaram fundamentais ao longo destes anos.

À Educadora Diana Medeiros e à Professora Ângela Costa por me terem recebido nas suas salas, por tudo aquilo que me ensinaram e por toda a disponibilidade, confiança e ajuda que me disponibilizaram aquando das minhas intervenções práticas.

A todas as crianças com quem trabalhei e aprendi ao longo do curso. Em especial, as crianças da sala A de Educação Pré-Escolar da Escola Secundária Tomás de Borba (2011/2012) e aos alunos do 1º ano da Escola EB1/JI de S. Bartolomeu de Regatos (2012/2013), que diariamente me proporcionaram momentos de alegria e aprendizagem.

A todos os que aqui não foram mencionados, mas que sabem que ocupam um lugar especial no meu coração, expresso a minha gratidão!

A todos o meu sincero obrigado!

RESUMO

O presente relatório de estágio pretende espelhar o trabalho realizado durante a prática pedagógica desenvolvida nos contextos de Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Práticas Educativas Supervisionadas I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A finalidade deste relatório é a de analisar o desenvolvimento da Autonomia e da Cooperação através das aprendizagens efetuadas pelas crianças, sustentadas por toda a organização estabelecida na sala de aula. Para tal, foram analisadas as atividades, desenvolvidas em ambos os contextos escolares, os instrumentos de pilotagem, os comentários sobre as produções dos alunos e as minhas reflexões das intervenções.

A estratégia utilizada durante as práticas foi dar continuidade à estrutura utilizada nas salas de aula, quer da Educação Pré-escolar quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tentar perceber a lógica de toda a sua organização e compreender de que forma essa organização influencia o desenvolvimento da autonomia e da cooperação.

Ao longo deste processo, fui percebendo a importância do papel das profissionais de educação na abordagem e desenvolvimento dos aspetos que caracterizam a estrutura pedagógica do Movimento da Escola Moderna e desta forma, fui transportando para as minhas práticas os conhecimentos que fui adquirindo e construindo, com o intuito de aperfeiçoar as minhas intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; autonomia; cooperação; organização das aprendizagens.

ABSTRACT

The following internship report is intended to reflect the work done during the teaching practice developed in the contexts of Pre-school and 1st cycle of basic education, within the Educational Practices Supervised I and II of the Master's degree in Preschool and 1st cycle of basic education.

The purpose of this report is to analyze the children's development of autonomy and cooperation, supported by the entire organization established in the classroom. To this end, we analyzed the activities developed in both school contexts, pilot instruments, comments on the students' productions and my reflections of interventions.

The strategy used during practices was to continue the structure used in the classroom, either the preschool or the 1st cycle of basic education, trying to understand the logic of the entire organization and understand how this organization influences the autonomy and cooperation development.

Throughout this process, I perceived the importance that education professionals have in the evaluation and development of the aspects that characterize the pedagogical structure of the Modern School Movement and thus was carrying for my practical knowledge that I acquired and building with in order to improve my pedagogical interventions.

Keywords: Preschool Education; 1. ° Primary School; autonomy, cooperation, organization of learning.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Índice de Figuras.....	VII
Índice de Tabelas.....	VII
Índice de Siglas.....	VII
Índice de Anexos.....	VIII
Introdução.....	1
PARTE I: Breve revisão da literatura.....	4
1. Organização social das aprendizagens para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação.....	4
1.1. Autonomia e Cooperação.....	4
1.2. Organização social das aprendizagens.....	7
PARTE II: A intervenção pedagógica.....	15
2.1. Caracterização dos contextos de intervenção.....	15
2.1.1. Pré-escolar.....	15
2.1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	22
2.2. Objetivos Propostos.....	29
2.3. Prática pedagógica.....	29
2.3.1. Pré-escolar.....	30
2.3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	40
2.4. Processo de recolha de dados.....	44
2.5. Processo de análise dos dados.....	53
PARTE III: Apresentação e problematização dos dados recolhidos e da intervenção.....	55
3.1. Análise das atividades.....	55
3.2. Análise dos instrumentos e produções.....	65

3.3. A evolução da aprendizagem da autonomia e do sentido de cooperação.....	71
Conclusões.....	74
Referências Bibliográficas.....	78
Anexos.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Planta da sala A da EBS Tomás de Borba.....	17
Figura 2 – Planta da sala do 1.º ano da EB1/JI S. Bartolomeu dos Regatos.....	24
Figura 3 – Material de apoio.....	32
Figura 4 – Material de apoio à organização da sala.....	32
Figura 5 – Visita à horta da escola.....	33
Figura 6 – Construção da mini horta.....	34
Figura 7 – Experiência com tomilho.....	35
Figura 8 – Área do conhecimento do mundo.....	36
Figura 9 – Registo da atividade “As divisões de uma casa”.....	38
Figura 10 – Área da casinha.....	38
Figura 11 – Material de apoio à organização da área da casinha.....	39
Figura 12 – “Caixa das ajudas”.....	41
Figura 13 – Material de apoio à organização da área da matemática.....	42
Figura 14 – Estante da biblioteca.....	43
Figura 15 – Área da biblioteca.....	43
Figura 16 – Material de apoio às rotinas diárias.....	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Agenda semanal da sala A da EBS Tomás de Borba.....	18
Tabela 2: Caracterização da área de formação pessoal e social.....	19
Tabela 3: Caracterização da área de conhecimento do mundo.....	20
Tabela 4: Caracterização da área de expressão e comunicação.....	21
Tabela 5: Agenda semanal do 1.º ano da EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos.....	26
Tabela 6: Caracterização da área de Português.....	27
Tabela 7: Caracterização da área de Matemática.....	27
Tabela 8: Caracterização da área de Estudo do Meio.....	28
Tabela 9: Caracterização da área de Cidadania.....	28

ÍNDICE DE SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PIT – Plano Individual de Trabalho

DT – Diário de Turma

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

MEM – Movimento da Escola Moderna

CCE – Conselho de Cooperação Educativa

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Grelha de Leituras.....	81
Anexo II – Grelha de Registo de Leituras.....	82
Anexo III – Grelha de Opiniões.....	83
Anexo IV – Grelha de Projetos.....	83

INTRODUÇÃO

Com o presente relatório de estágio, elaborado no âmbito das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se refletir sobre a prática de intervenção pedagógica desenvolvida nestes contextos, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, em torno da temática “Organização social das aprendizagens para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação”.

O tema deste relatório adveio do facto de considerar que a organização das aprendizagens pode ter uma grande influência no desenvolvimento da autonomia e da cooperação. Além disso, ao longo de várias observações realizadas durante o meu percurso académico, tive a oportunidade de verificar a existência de diferentes contextos de salas, e observar que, quando existe uma boa organização das aprendizagens e que quando há intencionalidade por parte das educadoras/professoras, formam-se crianças mais autónomas e cooperativas. Segundo Niza (1998, p. 7), uma das dimensões fundamentais do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) é “a participação democrática direta na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática”. Quer com isto dizer que, a organização das aprendizagens deve ser feita com a participação dos alunos e dos professores e que desta forma, num espírito de entreajuda e respeito pelo outro vai se desenvolvendo o sentido de cooperação. Além disso, o facto de os alunos participarem na gestão das suas aprendizagens leva a que tenhamos crianças mais autónomas e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Para esclarecer o significado de relação democrática mencionada anteriormente, Niza (1998, p. 8) refere que “a relação democrática de que falamos no MEM pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar”.

Importa realçar que as salas onde a temática deste relatório de estágio foi desenvolvida são orientadas pela proposta pedagógica do MEM, cuja própria estrutura de funcionamento promove a autonomia das crianças no processo de aprendizagem, beneficiando a participação do aluno na tomada de consciência dos seus atos, na avaliação das suas aprendizagens, no planeamento e na sustentação do trabalho em cooperação. Estes momentos são apoiados por um conjunto de mapas de registo dos percursos e dos trabalhos, realizados por cada aluno, que possibilitam a análise e o balanço do trabalho. A esse respeito González (2002, p. 38) salienta que,

A pedagogia que o MEM vem desenvolvendo privilegia as abordagens globais e genéticas (naturais) e as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade.

Propõe-se realizar o modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Daí decorre que os conteúdos programáticos se estruturam em planos e projetos negociados cooperativamente (pedagogia da cooperação educativa). Para explicitação de “contratos” entre professores e alunos, a partir dos saberes extra-escolares radicados na vida dos educandos e das suas comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modo de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social.

Ao longo deste relatório de estágio serão abordados e descritos aspetos característicos desta metodologia (MEM) pelo facto de ser o modelo de ensino com que me tenho deparado ao longo do meu percurso académico e também porque, em ambas as salas onde decorreu a minha prática educativa, tanto na Educação Pré-escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as cooperantes implementavam este modelo pedagógico (MEM). Além disso, o facto da pedagogia proposta pelo MEM basear-se na organização do trabalho com os alunos e assentar em princípios como a cooperação, a autonomia, o trabalho diferenciado, etc., auxiliou-me no desenvolvimento deste trabalho, tendo em conta que o tema deste relatório está diretamente relacionado com os princípios orientadores desta metodologia. Segundo Niza (1996, p.142), no modelo curricular do MEM a escola é vista “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”.

O presente documento está organizado em três partes, de maneira a estruturar de forma lógica todo o trabalho desenvolvido.

A primeira parte intitulada “Breve revisão da literatura” é dedicada à apresentação de conceitos considerados fundamentais para este trabalho, na qual se faz uma abordagem dos conceitos de autonomia e cooperação e das diferentes organizações das aprendizagens. Esta abordagem de referenciais teóricos serviu de suporte e orientação para a prática pedagógica nos diferentes contextos.

A segunda parte denominada “A intervenção pedagógica” contempla, como o próprio nome indica, toda a intervenção educativa. Esta parte do trabalho é constituída pela apresentação de uma breve caracterização dos contextos de intervenção, por uma descrição da

organização das intervenções, pela enumeração dos objetivos que orientaram todo o trabalho e pelo esclarecimento das opções metodológicas (recolha e análise de dados).

Por fim, a terceira parte designada “Apresentação e problematização dos dados recolhidos” é constituída pela explicitação dos resultados obtidos, nomeadamente a análise dos instrumentos caraterísticos da pedagogia do MEM e das produções desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo (reflexões, registo de comentários dos alunos, etc.), a análise das atividades desenvolvidas tendo em conta os objetivos deste trabalho e, finalmente, a apresentação dos dados que evidenciam a evolução da aprendizagem da autonomia e do sentido de cooperação.

Em suma, espera-se que o presente relatório de estágio reflita os resultados obtidos e os seus contributos no processo de aprendizagens mútuas, tanto para as crianças, como para mim enquanto futura profissional de educação, e que consiga retratar o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II. Além disso, espero que este documento possa contribuir ainda para o enriquecimento de todos os profissionais de educação.

PARTE I – Breve revisão da literatura

1. Organização social das aprendizagens para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação

Nesta primeira parte será realizado um enquadramento teórico de conteúdos considerados fundamentais. Esses conteúdos serão aprofundados e mobilizados na Parte III de forma a relacioná-los com a apresentação e discussão dos dados. Assim sendo, para evitar repetições desnecessárias, pretende-se fazer uma apresentação e discussão, sintética, dos conceitos mais pertinentes, em torno dos quais se desenvolve este trabalho.

1.1. Autonomia e Cooperação

Em primeiro lugar, será importante caracterizarmos os conceitos de autonomia e cooperação uma vez que todo este trabalho gira em torno deles. Segundo Vicente Zatti (2007, p. 12) “etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, autós (próprio) e nomos (lei)”. Nesta perspectiva, autonomia está interrelacionada com conceitos de independência, autoridade e autodeterminação e assim autonomia significa o direito da pessoa se reger pelas próprias leis, isto é, a capacidade de tomar decisões ponderadamente e ser capaz de criar regras e leis próprias. A cooperação é a partilha de diferentes pontos de vista e da responsabilidade de atingirem um objetivo comum, permitindo desenvolver a união e a solidariedade entre os membros do grupo, como refere Niza (1998, p. 4), “a cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista”. É através da troca de ideias que os alunos desenvolvem-se quer a nível cognitivo, quer a nível social.

Apesar destas duas definições se encontrarem separadas, considero que a autonomia e a cooperação são dois conceitos indissociáveis, isto é, a autonomia não é a capacidade de aprender sozinho, mas sim a capacidade de aprender estabelecendo relações cooperativas. Killen (cit. por Silva, 2009, p. 7) enfatiza a importância do desenvolvimento social no estabelecimento da autonomia, na medida em que “a autonomia se constrói na socialização da criança com o outro”. A criança desenvolve a autonomia através das relações interpessoais, manifesta quais os seus valores, saberes e opiniões e aprende a respeitar e conhecer diferentes pontos de vista. No entender de Jean Piaget (cit. por Stedile e Friendlander, p. 794), “ser autónomo significa estar apto a cooperativamente construir o sistema de regras morais e

operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo”. Para melhor percebermos a relação existente entre autonomia e cooperação, Kamii (cit. por Zatti, 2007, p. 17) salienta que a partir da teoria de Piaget podemos dividir a autonomia em dois aspetos, o moral e o intelectual.

Para a autonomia moral, é importante que as crianças tornem-se capazes de tomar decisões por conta própria, que sejam capazes de considerar os aspetos relevantes para decidir o melhor caminho a seguir. Isso implica aprender a levar em conta os pontos de vista das outras pessoas, já que para este autor, a autonomia moral se alcança a partir da inter-relação com as demais pessoas. Autonomia intelectual é a capacidade de seguir a própria opinião (...).

Desta forma, autonomia intelectual é a capacidade que os alunos têm de pensar e realizar uma atividade autonomamente e explicar o seu raciocínio aos colegas e professores. É de salientar que autonomia não implica o individualismo, mas sim a capacidade de questionar, explicar e comparar o seu raciocínio com os dos outros (colegas), facilitando às restantes pessoas a possibilidade de conhecerem diferentes pontos de vista e até se necessário apropriarem-se desses conhecimentos, tornando o seu contributo enriquecedor para os outros. A autonomia moral é a capacidade de ter em conta as opiniões dos outros e agir consoante a sua consciência moral. Como refere Piaget, no documento “Autonomia para Piaget”, “não é possível uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral, pois ambas se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, se sustenta no respeito a si próprio e reconhecimento do outro como ele mesmo”. Um sistema de ensino que valoriza a autonomia intelectual e moral dos alunos presume a participação dos alunos de forma ativa nas aulas e na sua aprendizagem tornando-os capazes de realizar e justificar escolhas e decisões.

O desenvolvimento da autonomia e da cooperação é essencial para o progresso e aquisição de competências. Niza (1998, p. 4) refere que “a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos para atingirem um objetivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências (...)”. É necessário que o professor deixe de ser a figura central da sala de aula e que o aluno passe a ter um papel ativo na sua própria aprendizagem, isto não significa que o professor tenha uma atitude passiva e que apenas responda às necessidades que o aluno demonstra de forma evidente. O professor tem como principal função definir os objetivos do trabalho em conjunto com o grupo de crianças, tomar

decisões, motivar os alunos para a concretização das tarefas propostas e explicar os procedimentos cooperativos a adotar. Segundo Johnson & Johnson (cit. por Gonçalves, s/d, p. 2):

A interação cooperativa promove mais rendimento escolar (...), favorece o desenvolvimento, pelos alunos, de uma melhor imagem acerca da escola, dos conteúdos e dos professores, promove mais a autonomia e eficácia pessoal, estimula uma interdependência positiva e melhor relacionamento interpessoal entre os alunos e essa diferença é independente das diferenças de capacidade, origem étnica, deficiências, etc.

Na citação acima descrita é possível verificar a existência de duas dimensões essenciais consideradas por estes autores. Para Johnson e Johnson (cit. por Leitão, 2006, p. 4) “a organização da sala de aula e, portanto, as atividades aí desenvolvidas, podem variar em relação a cinco grandes dimensões: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, as competências sociais, as interações face-a-face e a avaliação dos procedimentos do grupo”. Estes autores consideram que a interdependência positiva é o pilar fundamental da aprendizagem cooperativa, isto é uma vez que os alunos dependem uns dos outros para atingirem os objetivos do grupo, essa interdependência irá traduzir-se positivamente em aprendizagens. Leitão (2006, p. 4) sublinha que “a aprendizagem cooperativa é um modelo de ensino centrado na ideia de desenvolver relações de partilha, solidariedade e colaboração entre os alunos, reconhecendo que os alunos têm o poder e a capacidade de se apoiarem mutuamente nas aprendizagens”. O mesmo autor descreve que apesar disso a aprendizagem cooperativa também reconhece que o empenho individual é essencial, pois o sucesso de um aluno irá contribuir para o sucesso do conjunto dos elementos do grupo. As competências sociais é outra dimensão de extrema importância na aprendizagem cooperativa, pois o aluno compreende que o professor não é a única pessoa que pode ajudá-lo e que poderá aprender muito com os outros colegas, aprende a ser mais solidário com os outros, ajudando, elogiando e encorajando o outro. A interação face-a-face é caracterizada pela importância dos alunos interagirem uns com os outros enquanto trabalham, pois só assim poderá haver partilha de ideias e sentimentos e também é nesta interação que aprendem a gerir os conflitos provenientes de opiniões divergentes. Por último, relativamente à quinta dimensão, os alunos devem orientar e avaliar, criticamente, a forma de funcionamento do grupo, refletir sobre

quais os aspetos que correram bem e os que correram menos bem para que num próximo trabalho, o grupo funcione da melhor forma possível.

Assim sendo, é essencial o papel do professor relativamente a estas cinco dimensões, pois é o professor que, em cooperação com os alunos, deve organizar a sala de aula de forma a desenvolver a aprendizagem cooperativa, além de que para que esta se desenvolva é necessário que o professor oriente e auxilie os alunos durante todas as atividades realizadas na sala de aula.

1.2. Organização Social das Aprendizagens

A importância da organização para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação tem sido comprovada por diversos investigadores. Barbosa e Horn (cit. por Reis, s/d, p. 7) consideram que “a organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças”. Uma boa organização pode levar a que tenhamos crianças mais autónomas e cooperativas. Assim, cabe ao professor criar espaços onde a autonomia e a cooperação possam ser desenvolvidas diariamente, contudo é de extrema importância que os alunos participem no processo de organização para que esta vá ao encontro das necessidades do grupo de crianças. O papel do professor na organização é muito importante, pois é essencial que o ambiente escolar proporcione uma interação positiva entre as crianças e uma partilha das suas vivências e que desta forma possa estimular a autonomia e cooperação. Assim sendo, no presente relatório serão contempladas duas perspetivas complementares, a de Niza que está direcionada tanto para a Educação Pré-escolar como para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e a de Zabala mais direcionada para o 1.º CEB.

Niza (1996) considera que a organização geral da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB está dividida em três organizações: a organização da turma, a organização do espaço e a organização do tempo. Para este autor a organização da turma abrange o planeamento, através do plano diário e semanal, a avaliação diária, semanal e periódica e os mapas de registo (presenças, tarefas, Diário de turma, etc.). A organização do espaço diz respeito às áreas de trabalho, tais como: biblioteca, experiências, construções, etc. Por fim, a organização do tempo é cumprida através do plano semanal e diário (acolhimento, comunicações, atividades e projetos, avaliação, etc.). Em relação à organização para 1.º CEB, Niza (1998) pondera a existência de duas grandes áreas: a área de apoio geral e a área de apoio específico ao programa. A área de apoio geral à organização do trabalho contém, geralmente, um armário

para materiais coletivos, uma bancada de ficheiros para trabalho autónomo e um placard onde se fixam os mapas de registo. As áreas de apoio específico ao programa “servem sobretudo de suporte às atividades de desenvolvimento dos domínios disciplinares programados” (Niza, 1998, p. 11). São tempos de atividade nuclear na agenda semanal de trabalho: as reuniões de conselho de cooperação da turma, o trabalho em projetos, o tempo das comunicações, o trabalho de estudo autónomo na sala de aula, a sessão coletiva de expressões artísticas e a educação físico-motora.

Zabala considera a existência de três aspetos essenciais para organização do 1.º CEB: a organização da turma, a organização dos conteúdos e os materiais curriculares. Relativamente à organização da turma, este autor frisa a importância da formação de grupos heterogéneos e homogéneos, consoante os tipos de aprendizagens que se proporciona aos alunos. Para este autor, a organização dos conteúdos deve ser executada tendo em conta os métodos globalizadores, pois “os conteúdos de aprendizagem só podem ser considerados relevantes na medida em que se desenvolvam nos alunos a capacidade de compreender uma realidade que se manifesta globalmente” (Zabala, 1998). Por último, a existência de materiais curriculares é essencial para a dinamização das aulas.

Na minha opinião, ambas as perspetivas contém aspetos pertinentes e, por isso, completam-se. A organização dos materiais de Zabala está inserida na organização do espaço de Niza, pois é nas diferentes áreas de trabalho que se encontram dispostos a maior parte dos materiais necessários à dinamização das atividades na sala de aula. Relativamente à organização da turma, considero que os aspetos mencionados por ambos os autores são de extrema importância e por isso terei em conta as diferentes perspetivas na abordagem desta organização. Assim sendo, no presente relatório abordarei as seguintes organizações: a organização da turma, a organização do espaço e a organização do tempo.

Em relação **organização da turma** começo por salientar que a interação é vista como um princípio essencial da aprendizagem, em que alunos se relacionam entre si e com o professor através de atividades compartilhadas e experiências vivenciadas na escola. Segundo o documento “La Organización del Aula” (Ministerio de Educación y Ciencia de Espanha) a organização dos grupos deve ser realizada com o intuito de incentivar a interação e desenvolver a cooperação entre os alunos, em última instância, para alcançar níveis mais elevados de autoestima. Zabala (1998) ao analisar diferentes formas de organização social dos alunos observou duas características pelas quais os grupos são organizados: a heterogeneidade e a homogeneidade. Nos tempos que decorrem, considera-se mais adequado a formação de

grupos heterogéneos, pois estes possibilitam uma maior interação entre alunos com diferentes necessidades educativas e desta forma uma maior troca de experiências que levam a que desenvolvam aprendizagens mais significativas. Niza (1996) refere que a constituição dos grupos de crianças da Educação pré-escolar, no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa, integra crianças de várias idades de forma a assegurar a “heterogeneidade geracional e cultural” para garantir o respeito pelas diferenças individuais num processo de interajuda e colaboração. Contudo, por vezes, em algumas atividades, é necessário formar grupos homogéneos, como nos cita o documento “La Organización del Aula” (Ministerio de Educación y Ciencia de Espanha), em alguns casos os grupos homogéneos podem ser interessantes, em certos momentos, para a aprendizagem de alguns conteúdos que necessitam de um estímulo e de uma maior atenção por parte do professor (por exemplo, o reforço de conteúdos de linguagem escrita ou de operações de cálculo, começar a aprender a linguagem que é utilizada na sala de aula, quando existem crianças emigrantes que utilizam uma linguagem diferente, etc.). Zabala (1998, p. 3) refere que

Todo o tipo de organização grupal dos alunos, assim como todas as atividades a serem programadas/desenvolvidas pela escola (...), devem levar em consideração os tipos de aprendizagens que estão proporcionando a seus alunos e os objetivos expressos pela própria escola.

Daí a importância dos profissionais de educação refletirem sobre a formação dos grupos de alunos, tendo em conta o tipo de aprendizagem e de conteúdo que pretendem desenvolver, e desta forma perceberem que a organização da turma, nomeadamente a formação de grupos de alunos, tem uma relação direta com a aprendizagem.

Outro aspeto relevante para a organização da turma, na perspetiva de estimular a cooperação e a autonomia, são os instrumentos de organização tais como, o Quadro de Tarefas, o Plano Individual de Trabalho (PIT) e o Diário de Turma (DT). É de salientar que será realizada uma breve caracterização destes instrumentos de registo, pois estes serão aprofundados mais tarde no tópico 4 (processo de recolha de dados) desta parte do trabalho.

Niza (1996) menciona que o Quadro de Tarefas é constituído por um quadro de pregas onde, em cima na horizontal, encontram-se os nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas (mesas, limpar a sala, distribuir leite, etc.). Nas pregas, em baixo da designação de cada tarefa, colocam-se os nomes dos alunos responsáveis pela respetiva tarefa. É através da

utilização deste instrumento que a criança começa a adquirir algum sentido de responsabilidade, além de que uma vez que são responsáveis pelos materiais e recursos, existentes na sala, sentem a necessidade de preservá-los. Como salienta Santana (1999, p. 19), “A corresponsabilização para a preservação dos recursos operacionaliza-se na divisão cooperada das tarefas, que semanalmente são assumidas pelos alunos (...)”.

Em relação ao segundo instrumento de organização, o PIT, é um registo de planeamento individual constituído por três áreas distintas: a área de estudo autónomo; a área de trabalho em Projetos e respetivas comunicações; a área de marcação de trabalho com o professor, recolha de sugestões e orientações de trabalho do professor ou dos colegas, e registo de autoavaliação. Como sublinha Niza (1998, p. 21):

O PIT é uma espécie de mapa de planeamento das atividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno como ator, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola.

Segundo Niza (1991) o Diário de Turma é constituído por quatro colunas de escrita. Nas primeiras duas colunas, denominadas por “gosto”, “concordo” ou “acho bem” e “não gosto”, “não concordo” e “acho mal”, registam-se as ocorrências positivas e negativas. As outras duas colunas, designadas por “sugestões” e “realizações”, destinam-se a recolher “sugestões” para novos projetos ou novas ideias e a inscrever “realizações” consideradas relevantes e significativas. O DT é um instrumento utilizado para a gestão de conflitos, como refere Niza (1991, p. 28), “ (...) é antes de mais o “Termómetro Moral” da turma, na medida em que nos permite ler o perfil temporal com que se desenrola o clima emocional de relações e de valores de um grupo”.

É de salientar que estes instrumentos de organização são também instrumentos de avaliação. No final de cada semana, em Conselho de Cooperação Educativa (CCE), é realizada a leitura, análise e discussão destes instrumentos, possibilitando aos alunos uma reflexão das aprendizagens realizadas, das atitudes e do desempenho nas diferentes tarefas. Segundo Niza (1991, p. 29) o Conselho de Cooperação Educativa “é uma instância não somente de partilha de poder mas de exercício direto da participação democrática na escola e motor do desenvolvimento moral e do desenvolvimento social e cívico”.

Importa sublinhar que toda a avaliação é realizada em cooperação, as decisões tomadas exigem o consenso de todos os elementos e toda a organização do trabalho é negociada em Conselho. Niza (1998, p. 22) menciona que

(...) a avaliação formativa em cooperação, decorre daquilo a que Perrenoud (1991) chamou uma observação formativa que guia, controla e regula, (...), de forma sustentada, o desenvolvimento do trabalho de aprendizagem suscitado pelos programas curriculares, pelos alunos, pelo professor ou por outros colaboradores da turma.

Além da disso, é também nas reuniões de Conselho de Cooperação Educativa, no início da semana, que se planeia, em cooperação, a semana de trabalho. Em suma, como sublinha Niza (1998) em Conselho, todos os elementos da turma, planeiam, acompanham, regulam, analisam, orientam e gerem as aprendizagens.

Relativamente à **organização do espaço**, o ser humano é um ser em constante desenvolvimento, numa permanente inter-relação sujeito-ambiente. Quando falamos sobre o espaço das salas de aula, existem dois termos que costumam ser utilizados com maior frequência e de uma maneira equivalente: o espaço e o ambiente. Segundo Zabalza (1998, p. 232), apesar destes dois conceitos estarem intimamente relacionados, pode-se estabelecer uma diferença entre eles: o “termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” enquanto o “termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”. Assim sendo, para que se desenvolva um ambiente propício à aprendizagem, é essencial a qualidade do espaço e das relações estabelecidas no mesmo. É essencial fazer da sala de aula um espaço significativo construído para a criança e pela criança, um espaço acolhedor, alegre e alusivo com diversos materiais e objetos acessíveis às crianças para que possam desenvolver atividades do seu interesse, desenvolver a sua criatividade, a autonomia e o respeito pelas regras e pelo outro. O documento “La Organización del Aula” (Ministerio de Educación y Ciencia de Espanha) sublinha que uma das melhores formas de ajudar os alunos a sentir o espaço escolar como algo próprio é dar-lhes oportunidade de participarem e assumirem responsabilidades na organização do mesmo.

O educador/professor ao organizar a sua sala em diferentes áreas deve ter em conta a faixa etária dos seus alunos. Deve delimitar um número específico de crianças em cada área, os materiais a serem utilizados em cada área têm de estar inseridos nas mesmas e sempre que necessário deverá conter uma mesa de apoio. Como referem Loughlin e Suina (1995, p. 174) “uma boa forma de incentivar os alunos é ter materiais de aprendizagem acessível a eles quando for necessário, é organizar os móveis para que cada área de trabalho tenha materiais próximos onde os alunos os possam encontrar facilmente”. Essas áreas devem estar dispostas à volta da sala, mais especificamente, junto às paredes e o professor deve ter o cuidado de separar as áreas ruidosas das áreas mais calmas, uma vez que as áreas calmas exigem maior concentração.

A forma de organização dos espaços, normalmente, é o reflexo da conceção pedagógica do professor. Na minha opinião, não existe uma única forma correta de organizar o mobiliário da sala. O educador/professor organiza o espaço consoante a dimensão da sala, a quantidade de áreas pretendidas, o número de alunos, a quantidade de mobiliário e muitos outros fatores que podem de certa forma influenciar, como por exemplo, as tomadas elétricas que influenciam o local de onde deve estar inserida a área do computador. No centro da sala as mesas devem estar dispostas de forma a promover o trabalho em grupo. A disposição do espaço não tem de ser sempre a mesma, isto é deve existir um nível de flexibilidade que contemple os ritmos de aprendizagem das crianças e os diversos tipos de atividade desenvolvidas na sala. Loughlin e Suina (1995, p. 57) citam que “uma conceção flexível do alinhamento de móveis oferece uma maior variedade nos lugares de trabalho e pode contribuir para uma melhor utilização de mais espaços na sala de aula”. Os móveis que servem de separação das áreas devem ser baixos uma vez que móveis altos tiram a supervisão do professor relativamente a todas as crianças. O mobiliário deve ter em conta a estrutura física das crianças para que estas consigam alcançar, de forma autónoma, os materiais expostos, como menciona Zabalza (1998, p.258) “tanto o mobiliário como os materiais devem ser acessíveis às crianças para que elas possam usá-los sozinhas”.

Uma boa organização dos materiais potencia o desenvolvimento da autonomia das crianças, ou seja, para que estas possam trabalhar sozinhas é necessário que os materiais estejam organizados e disponíveis. Assim sendo, os materiais nas diferentes áreas devem estar “arrumados e classificados com as respetivas designações em etiquetas, disponível à utilização livre dos alunos, permitindo a sua identificação e arrumação adequada após terem sido utilizados”. (Niza, 1998, p. 9).

Por fim, os trabalhos realizados pelas crianças podem ser afixados nas paredes da sala, pois tal como cita Niza (1996) “O ambiente geral da sala deve resultar de forma agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças” (p. 47).

No que diz respeito à **organização do tempo**, como refere Arends (1995, p. 79) “no ensino, o tempo pode ser visto como um recurso crítico que, em combinação com outros recursos, produz a aprendizagem dos alunos. Há maneiras mais ou menos eficientes e mais ou menos eficazes de usar o tempo”. Por exemplo, o professor ao explicar um conteúdo aos alunos, no mínimo tempo possível, pode ter sido muito eficiente, mas se o aluno não percebeu o que foi dito pelo professor, o professor não terá sido eficaz. Desta forma, o professor deve assumir uma dupla função em relação à organização do tempo. Em primeiro lugar, o professor deve definir um tempo para as atividades programadas por ele e em segundo lugar um tempo para que sejam os próprios alunos a planificar as suas atividades. A participação dos alunos na organização do tempo deve permitir e potenciar o desenvolvimento da sua autonomia. O professor ao dar-lhes a oportunidade de participarem na organização do tempo está ao mesmo tempo a oferecer-lhes a possibilidade de planificarem as suas atividades, tendo em conta o tempo disponível, a quantidade de atividades, a sua preferência na ordem das atividades, o seu próprio ritmo de trabalho e ainda as suas dificuldades.

Segundo Niza (1998, p. 13) “é importante ter em conta alguns tempos estruturantes do currículo que se constituem em rotinas de trabalho”, tais como: o tempo para o Conselho de Cooperação (distribuído por dois momentos diários e um momento mais prolongado no final da semana), o tempo de Trabalho nos Projetos, o tempo para as Comunicações e o Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Na agenda semanal de trabalho encontram-se contemplados esses tempos e outros tempos de atividades complementares, como por exemplo, o Trabalho de Texto, Os Livros e a Leitura, Atividades de Extensão Curricular, sessões coletivas de Matemática, sessões coletivas de Expressão Artística ou de Educação Físico-Motora.

Em relação ao Conselho de Cooperação Educativa, todos os dias, como forma de acolhimento, num período de aproximadamente 30 min., os alunos cumprem as suas tarefas, apresentam novas produções de expressão escrita ou plástica e por fim realiza-se o plano do dia. No final de cada dia faz-se uma reunião breve de conselho para balanço do trabalho realizado. Como já referi anteriormente, no tópico da organização da turma, na segunda-feira realiza-se um planeamento da semana de trabalho e na sexta-feira a leitura, análise e discussão do Quadro de Tarefas, do PIT e do DT. Santana (1995, p. 19) sublinha que

É em conselho que se operacionalizam os Planos Semanal e Diário. Negoceiam-se: os apoios do professor aos projetos e a alunos com dificuldades, as tomadas de decisão quanto às comunicações a apresentar, a determinação dos conteúdos a tratar e os tipos de trabalho a realizar durante os tempos coletivos.

O Trabalho em Projetos é realizado a pares ou em pequenos grupos (três ou quatro elementos) e o ponto de partida para esses projetos pode corresponder, por exemplo, a um dos tópicos do programa (normalmente de Estudo do Meio) ou a algo que seja do interesse do grupo. Esse trabalho exige um tempo próprio para organização, desenvolvimento e comunicação à turma. Cabe ao professor, durante esse tempo, apoiar todos os grupos de trabalho. Relativamente ao tempo das Comunicações, este tempo é desenvolvido em três fases: a fase de apresentação da informação, a fase de colocação de dúvidas e debate e a fase de resposta a questionários (elaborados pelo grupo para verificarem se os colegas compreenderam o que foi comunicado). O papel do professor, após a fase de debate, é o de intervir, sempre que necessário, para formalizar, sintetizar ou clarificar a informação apresentada pelo grupo. Como sublinha Niza (1998, p. 17), “trata-se do que Freinet chamou lições à posteriori para não contrariar a centralidade do trabalho de aprendizagem dos alunos”.

Por fim, o trabalho de Estudo Autónomo é realizado todos os dias da semana. Este tempo possibilita aos alunos, individualmente ou a pares, realizar atividades de treino e de estudo, essenciais para a consolidação dos conceitos, desenvolvimento das aprendizagens e superação das dificuldades. Este tempo “é guiado por uma parte do plano individual de trabalho, cujo projeto é elaborado no início da semana, a partir do conselho de planeamento da segunda-feira” (Niza, 1998, p. 17). O professor aproveita estes momentos para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades específicas, fornecendo-lhes atividades que ajudem a superar essas dificuldades. Esse apoio é negociado com alunos, no início da semana, e registado na folha do PIT.

PARTE II – A intervenção pedagógica

2.1. Caracterização dos contextos de intervenção

Para melhor contextualizar a prática pedagógica utilizada nos diferentes contextos, Educação Pré-escolar e 1.º CEB, torna-se essencial realizar uma breve caracterização desses contextos, nomeadamente, do meio, da escola, da sala e das crianças.

2.1.1. Educação Pré-Escolar

A minha intervenção em contexto de Educação Pré-escolar foi desenvolvida na sala A deste nível de ensino, na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

Meio

De acordo com o Projeto Curricular de Escola 2008/2009 (sendo este utilizado como referência no projeto curricular de turma), a Escola Básica e Secundária Tomás de Borba está localizada no Concelho de Angra do Heroísmo, mais propriamente, em S. Carlos, na freguesia de S. Pedro, sendo esta uma das cinco freguesias urbanas do concelho, com 3,85 km² de área e 3 460 habitantes (2011), o que corresponde a uma densidade populacional de 898,7 hab/km².

Angra do Heroísmo é uma cidade histórica e tradicionalmente rica em expressões culturais e recebeu o título de Património Mundial pela UNESCO, em 1983. A cidade possui várias instituições que merecem ser destacadas pela sua importância e qualidade. São exemplos a Biblioteca Pública e Arquivo Regional, o Centro Cultural e de Congressos, o Instituto Açoriano da Cultura e o Museu de Angra do Heroísmo.

Em S. Carlos estão implementados importantes equipamentos e serviços, como a Creche e a Escola Profissional da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo, a residência do representante da República Portuguesa nos Açores, a Direção Regional de Estudos e Planeamento do Governo Regional dos Açores, o Clube Desportivo e Recreativo de S. Carlos, a Rádio Horizonte e as instalações da Portugal Telecom.

Escola

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (2008/2009), a EBS Tomás de Borba acolhe 1282 alunos no seu total, sendo que abrange níveis de ensino desde o Pré-Escolar ao Ensino

Secundário. Em relação à Educação Pré-escolar, no edifício-sede, existem duas turmas. Esta escola possui um núcleo de Educação Especial e Serviços de Orientação e Psicologia. Por ser uma escola de artes, inclui o Ensino Artístico, servindo não só as crianças desta escola mas de outras, que embora externas desejam ter formação nesta área, uma vez que esta escola engloba o conservatório de ensino artístico da ilha Terceira.

Esta é uma escola de grandes dimensões, sendo que a parte dedicada ao Pré-escolar e ao 1.º Ciclo funciona num dos extremos de um corredor que tem acesso direto para o exterior.

As crianças dos níveis de ensino acima referidos podem frequentar, sem restrições, todos os espaços da escola, dos quais se destacam a biblioteca, as instalações desportivas e os laboratórios.

No espaço exterior da escola, que é bastante amplo, existe um pequeno parque infantil. No entanto, é de mencionar a falta de um espaço onde as crianças possam permanecer em dias de chuva, na hora do recreio, sem ser nos corredores ou mesmo no interior das salas.

Sala

→ Organização do espaço

A sala ocupada pela turma em causa apresenta um espaço satisfatório (49 m²) para o número de crianças que a frequentam (20), sendo esta avaliação feita com base no despacho conjunto nº 268/97, que declara a exigência de 2 m² por criança.

A sala apresenta-se organizada por áreas, sendo que cada uma delas se apresenta devidamente identificada e com o número limite de crianças que a podem frequentar. As áreas disponíveis na sala são: área da abordagem à escrita, área da matemática, área do conhecimento do mundo, área dos jogos, biblioteca, área das construções, área da garagem, área da casinha e área da expressão plástica. Cada uma destas áreas apresenta material adequado ao desenvolvimento de atividades. No centro da sala encontra-se uma grande mesa retangular, onde se realiza grande parte dos trabalhos orientados e ainda atividades autónomas relacionadas com a área de expressão plástica. Existe ainda outra mesa mais pequena, que serve de apoio, durante o tempo de atividades autónomas, à área da escrita, à área da matemática, à área do conhecimento do mundo e à área dos jogos.

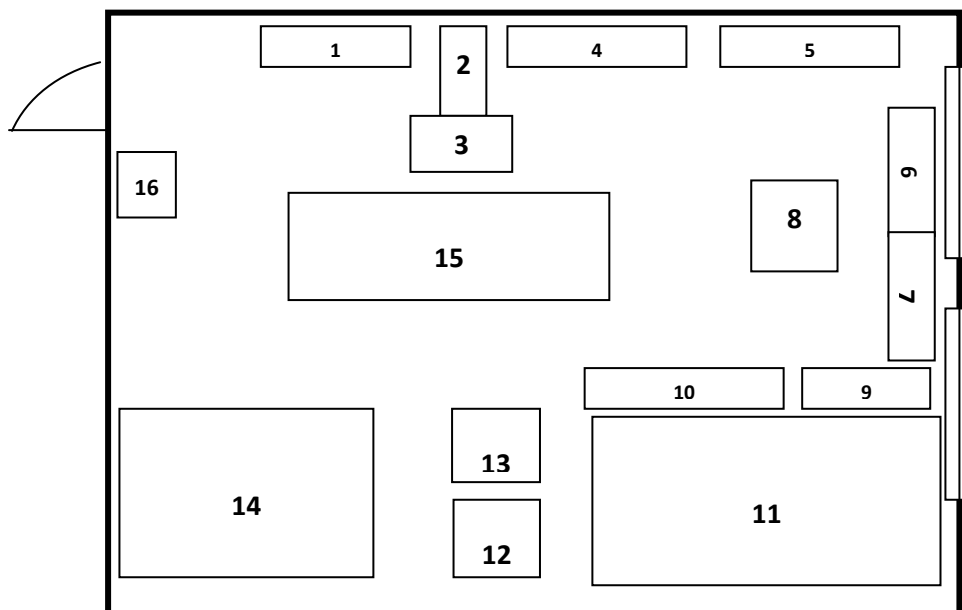


Figura 1 - Planta da sala A da EBS Tomás de Borba (sem escala)

Legenda:

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1- Smartboard; | 10- Biblioteca; |
| 2- Material de escrita; | 11- Manta; |
| 3- Material de Expressão plástica; | 12- Jogos de encaixe de grande porte; |
| 4- Quadro; | 13- Garagem; |
| 5- Mesa com computador; | 14- Casinha; |
| 6- Matemática; | 15- Mesa de apoio a atividades de grupo; |
| 7- Conhecimento do Mundo; | 16- Estante. |
| 8- Mesa de Apoio; | |
| 9- Jogos; | |

A área do Conhecimento do Mundo é constituída pelos elementos 7 e 8. Esta área encontra-se no espaço da sala mais próximo das janelas e com maior incidência de luz natural. A área da Matemática encontra-se mesmo ao lado e é constituída pelos elementos 6 e 8. Na perpendicular, encontra-se a área da abordagem à escrita, constituída pelos elementos 2, 4, 5 e 8. A localização desta última área foi um pouco “forçada”, visto não ser possível mudar o quadro de lugar. A biblioteca é constituída pelo elemento 10, encontrando-se próxima da manta. As áreas acima referidas encontram-se na mesma zona, devido ao facto de serem áreas em que se exige uma maior concentração, por parte das crianças.

A área de expressão plástica é composta pelos elementos 3 e 15. Nesta área desenvolvem-se várias atividades, como recorte, pintura, desenho e moldagem. A área dos jogos é contemplada pelos elementos 9 e 12, sendo que no elemento 9 estão presentes jogos de encaixe de pequenas dimensões, puzzles e jogos pedagógicos, e no elemento 12 encontram-se

jogos de encaixe de grande porte e tábuas de madeira para construções. A garagem contempla o elemento 13. Ao lado encontra-se o elemento 14, ou seja, a casinha, a qual está dividida em dois compartimentos, a cozinha e o quarto de cama.

→ Organização do tempo

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

No que diz respeito às rotinas da sala, existe um planeamento flexível, o qual é apresentado na tabela 2, que ajuda a estruturar o trabalho a desenvolver ao longo da semana, nas diferentes áreas.

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

Tabela 1 - Agenda semanal da sala A da Escola Tomás de Borba

Crianças

A caracterização aqui apresentada é uma adaptação da caracterização apresentada no Projeto Curricular de Turma, disponibilizado pela Educadora cooperante. No que se refere à caracterização das diferentes áreas curriculares, a descrição está organizada por tópicos que ilustram um determinado conteúdo, essa organização parte da lógica apresentada no Projeto Curricular de Turma, tendo sido melhorada e aliada à lógica assente nas orientações curriculares. Este grupo é composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Destas crianças, 11 frequentam este jardim-de-infância pela 2ª vez e 1 pela 3ª vez. É um grupo maioritariamente masculino, existindo 12 rapazes e 8 raparigas.

O grupo é claramente heterogéneo, não só ao nível de idades, mas também ao nível do desenvolvimento de competências. O grupo em causa é constituído por uma criança de 6 anos, sete crianças de 5 anos, sete crianças de 4 anos e cinco de 3 anos. Importa aqui realçar que, durante a caracterização que será apresentada em seguida, a criança de 6 anos será incluída no grupo de crianças de 5 anos, visto não existirem grandes discrepâncias ao nível do desenvolvimento de competências.

A caracterização apresentada, nas tabelas 3, 4 e 5, serve também para justificar os conteúdos abordados em cada uma das áreas de conteúdo, bem como as atividades realizadas ao longo da intervenção prática.

Área de Formação Pessoal e Social	
Autoestima	A maioria das crianças parece ter uma autoestima positiva, participando ativamente em conversas de grande grupo, mostrando os seus trabalhos com orgulho e executando-os com segurança. É de referir que existem três crianças que apresentam algum nível de insegurança, principalmente nas atividades de grande grupo, uma delas com 5 anos e as outras duas de 3 anos. Em relação à criança de 3 anos podemos considerar que esta é uma situação normal, na medida em que ainda se encontra numa fase de adaptação e de consolidação de aprendizagens. Em relação à criança de 5 anos revela-se já uma preocupação, uma vez que é uma criança que frequenta este jardim-de-infância pela 2ª vez, não havendo razões aparentes, para se mostrar tão inseguro.
Autonomia	A maioria das crianças revela-se autónoma, de acordo com os níveis exigidos na sua faixa etária, visto que vão sozinhas à casa de banho, vão buscar os materiais de que precisam voltando a arrumá-los. Contudo, na hora das refeições ainda revelam algumas dificuldades.

Socialização	O grupo em geral apresenta-se bastante sociável relacionando-se quer com os adultos quer com os seus pares. Dentro da sala verifica-se um alto nível de cooperação dos alunos mais velhos com os mais novos. Ao nível da partilha, o grupo de três e quatro anos revela algumas dificuldades, como é normal nestas idades, disputando sistematicamente brinquedos e materiais. Em termos sociais, a grande dificuldade deste grupo será o cumprimento de regras de sala de aula, revelando-se muito barulhento e agitado.
Responsabilidade	Verifica-se que a grande maioria dos elementos são responsáveis, sendo este aspeto verificado através do cumprimento das tarefas existentes na sala de aula. Naturalmente, o grupo de crianças de três anos apresenta algumas lacunas ao nível da responsabilidade, tanto no cumprimento das tarefas como em relação a outros aspetos.
Vivência dos valores democráticos	Este grupo tem bem presente os valores democráticos e faz questão de os pôr em prática. Desde a participação, passando pela justiça e terminando na cooperação. São crianças muito participativas, dando a sua opinião sobre todos os assuntos abordados. Têm um sentido de justiça muito apurado, que se faz notar na reunião semanal (conselho de turma) onde são atribuídos “castigos”. Em termos de cooperação, esta turma demonstra bem esse valor, até porque existe um “sistema” de padrinhos e afilhados, que funcionam como equipa, promovendo a cooperação entre as crianças mais velhas e as mais novas.
Identidade/ Multiculturalismo	Em relação a este tópico a maioria das crianças apresenta um nível bastante satisfatório. Existe um grande respeito pela diferença, até porque nesta sala existem duas crianças com diferenças culturais, mais ou menos acentuadas, que se expressam por questões religiosas, pois as duas crianças em causa são testemunhas de Jeová. A grande maioria das crianças reconhece a cultura local e até mesmo regional. Contudo, existem algumas crianças que não se encontram tão ligadas a estes assuntos, pelo facto de não serem naturais da ilha e estarem cá há pouco tempo.

Tabela 2 - Caraterização da área de formação pessoal e social

Área do Conhecimento do Mundo	
Saberes físicos	A maioria das crianças encontra-se dentro dos parâmetros normais, de acordo com os níveis exigidos pela sua faixa etária. As crianças de cinco anos distinguem e nomeiam os estados do tempo, as estações do ano, os elementos do meio natural e têm noção da importância da água e da preservação da natureza. O grupo de crianças de quatro anos identifica o estado do tempo diário e sabe a estação do ano em que se encontra. Os três anos identificam aspetos básicos do estado do tempo e da estação do ano em que se encontram. Todas as crianças são capazes de observar os materiais e o processo de experiência, colocando hipóteses. Contudo, apenas algumas crianças de quatro e cinco anos são capazes de concluir os resultados e tentam generalizados. De um modo geral, todas as crianças das diferentes
Saberes sociais	
Saberes científicos	
Saberes biológicos	

	idades participam na realização de projetos, dialogando sobre a temática em causa. Contudo, o nível de interesse e persistência é superior nas crianças mais velhas.
--	--

Tabela 3 - Caracterização da área de conhecimento do mundo

Área de Expressão e Comunicação	
1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Linguagem Descritiva	<p>A maioria das crianças de cinco anos encontra-se dentro dos parâmetros normais. Importa aqui referir o facto de no grupo de cinco anos existir uma criança com algumas dificuldades ao nível da linguagem descritiva, dificuldades essas que poderão estar relacionadas com dificuldades a nível da fala.</p> <p>Em relação às crianças de quatro anos, a maioria encontra-se dentro dos parâmetros normais. Todas as crianças de três anos encontram-se dentro dos parâmetros normais, existindo uma criança que manifesta um desenvolvimento muito acentuado ao nível da memorização, reproduzindo canções e lengalengas complexas.</p>
Linguagem oral compreensiva	<p>O grupo de cinco anos apresenta um nível de desenvolvimento bastante satisfatório. O grupo de crianças de quatro anos encontra-se dentro dos parâmetros normais. As crianças de três anos respondem dentro do contexto a questões formuladas, compreendem ordens e a ideia principal de uma história, no entanto, no momento de exploração da mesma não são capazes de se concentrar.</p>
Consciência fonológica	<p>Todas as crianças de cinco anos e a grande maioria das crianças de quatro anos fazem divisão silábica e segmentação da frase. A grande dificuldade nesta área e neste grupo é: a reconstrução da palavra por agregação de sílabas. O grupo de crianças de três anos apresenta um nível de desenvolvimento bastante satisfatório, sendo incentivadas pelas mais velhas a participar em atividades que levem ao desenvolvimento da consciência fonológica.</p>
Abordagem à escrita	<p>Todas as crianças encontram-se dentro dos parâmetros normais, de acordo com os níveis exigidos pela sua faixa etária. Contudo, a maioria revela dificuldade em compreender a diferença entre letra, palavra, frase e texto. No grupo de crianças de quatro anos verifica-se que determinadas crianças apenas escrevem algumas letras do seu nome.</p>
2. Domínio da Matemática	
Classificação	<p>Todas as crianças de cinco anos e a maioria das crianças de quatro anos são capazes de agrupar objetos tendo em conta três ou mais critérios. As restantes crianças de quatro e três anos são capazes de classificar objetos agrupando-os pela cor, forma e tamanho.</p>
Descriminação Preceptiva	<p>O grupo de crianças de cinco anos e algumas de quatro são capazes de caracterizar objetos, mencionando semelhanças e diferenças. Enquanto que as crianças de três anos e algumas de quatro são capazes de comparar objetos, mas tem dificuldade em descrever a</p>

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

Tabela 4 - Caraterização da área de expressão e comunicação

2.1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

A minha intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico teve lugar na sala do 1.º ano da Escola EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos.

Meio

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

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

Em termos de entidades e associações, esta freguesia conta com: a junta de freguesia, a casa do povo, a igreja, um grupo de escuteiros, um grupo de jovens, um grupo folclórico, uma filarmónica, um centro de 3ª idade, uma academia de dança e uma escola de instrumentos de corda. Em relação às infraestruturas existentes na freguesia, podemos destacar: a casa do povo, a igreja, o núcleo museológico, o centro paroquial e o posto do leite. Sendo que estes são espaços potenciadores do desenvolvimento de atividades curriculares, estabelecendo-se uma parceria entre a escola e as várias organizações.

Escola

A Escola EB1/JI de S. Bartolomeu de Regatos é um dos núcleos da Básica Integrada Tomás de Borba.

Em relação ao espaço físico dedicado à escola podemos referir que este contempla dois edifícios, um campo de jogos e um pátio. No edifício principal (mais antigo) existem duas salas destinadas ao 1º ciclo, uma sala para a educação pré-escolar, uma sala de apoio, uma sala de professores, uma cozinha, um refeitório e três casas de banho (adultos e crianças). No outro edifício existe um ginásio, uma sala de educação pré-escolar, uma sala para o 1º ciclo e duas casas de banho.

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

Sala

→ Organização do espaço

A sala em causa é considerada ampla (52 m²) e adequada para trabalhar com um grupo de 13 crianças, sendo esta avaliação feita por referência ao despacho conjunto n.º 268/97, o qual prevê 2 m² por criança.

O espaço apresenta uma área central, para além de um conjunto de pequenas áreas delimitadas e exclusivas para determinadas áreas de conteúdo. Assim, as áreas disponíveis na sala são: área de planeamento, área da matemática, área da língua portuguesa, área do computador, biblioteca, expressão plástica e projetos. Sendo que cada uma destas áreas encontra-se devidamente identificadas, quer com o nome, quer com o número de crianças que a pode frequentar no tempo de estudo autónomo. Em relação à área central, esta é constituída

por 3 conjuntos de mesas, onde os elementos da turma se distribuem em pequenos grupos, fundamentalmente, nos momentos de atividades orientadas pelo professor.

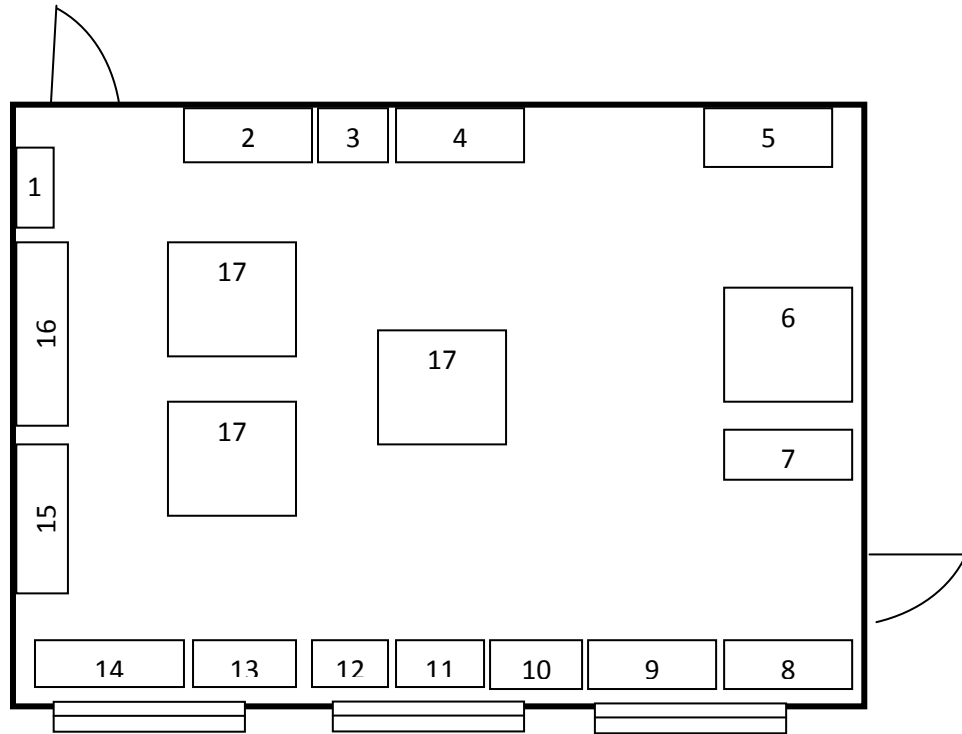


Figura 2 - Planta da sala do 1.º ano da EB1/JI S. Bartolomeu dos Regatos (sem escala)

Legenda:

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

O elemento 1 encerra a área de planeamento na qual se encontram todos os instrumentos de registo necessários para a organização do dia-a-dia na sala de aula. Os elementos 2 e 4 são mesas que servem de apoio à área de matemática e de língua portuguesa, respetivamente. O elemento 3 serve de apoio ao trabalho desenvolvido nas estruturas 2 e 4, dispondo de jogos e outros materiais manipuláveis que ajudam na realização das tarefas. No espaço número 5

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

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

Os espaços 8 e 13 são dedicados à organização do professor, é nestes espaços que estão todos os instrumentos de trabalho utilizados pelo professor, bem como outros materiais de apoio geridos por esta entidade. É ainda da responsabilidade do professor o elemento 14.

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

→ Organização do tempo

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

No horário estão ainda contemplados três tempos (45 minutos cada) para educação física e dois tempos (45 minutos cada) para inglês, sendo estes lecionados por professores externos.

Tendo em conta estes tempos de referência foi preparada uma agenda semanal (tabela 5), a qual permitia organizar e estruturar o trabalho realizado ao longo da semana.

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

Tabela 5 - Agenda semanal do 1.º ano da EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos

Alunos

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

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

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

A caracterização abaixo apresentada está organizada de acordo com as áreas de conteúdo e resulta de uma avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo.

A caracterização apresentada serve também para justificar os conteúdos abordados em cada uma das áreas de conteúdo, bem como as atividades realizadas ao longo da intervenção prática.

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

Tabela 6 - Caracterização da área de Português

Matemática	
Geometria e Medida	No que se refere à orientação espacial, as crianças mostraram ter noção da direita e da esquerda, contudo não foram capazes de as reconhecer no outro, ou seja para além de si. As crianças reconhecem todas as figuras geométricas e mostraram estar aptas a resolver exercícios básicos sobre medidas e tempo.
Números e Operações	Todas as crianças revelaram facilidade e compreensão em organizar elementos pelo seu grau de semelhança, pelo que demonstraram ter adquirido competências de organização de dados de acordo com um determinado critério. Foram ainda capazes de associar o número à quantidade, embora duas das crianças tenham mostrado grandes dificuldades no reconhecimento do grafismo do número. No que diz respeito às contagens, seis crianças foram capazes de contar para além do 20, três enumeraram os números até 20, duas contaram até 10 e uma criança contou apenas até 9.

	<p>O conteúdo relativo aos números ordinais dividiu a turma, uma vez que sete crianças mostram estar aptas neste assunto, enquanto seis apresentaram dificuldades mais ou menos acentuadas.</p> <p>A maioria das crianças foi capaz de ordenar os números, por ordem crescente e decrescente, até 10.</p> <p>A resolução de problemas constituiu-se como uma área de interesse para os alunos, sendo que a maioria mostrou mesmo grandes capacidades de resolução, encontrando estratégias diferentes e eficazes. Apenas as crianças mais novas mostraram algumas dificuldades, principalmente devido à interpretação do enunciado.</p>
--	---

Tabela 7 - Caracterização da área de Matemática

Estudo do Meio	
Reconhecimento da sua identidade	<p>A maioria das crianças foi capaz de dizer o seu nome completo, falhando duas das crianças neste assunto.</p> <p>Todas as crianças sabiam a sua idade. No entanto, apenas uma das crianças sabia a sua data de nascimento.</p> <p>No que diz respeito à morada, as crianças mostraram não possuir esse conhecimento, pois apesar de saberem o nome da freguesia, não foram capazes de identificar a rua, nem o número da porta.</p>

Tabela 8 - Caracterização da área de Estudo do Meio

Cidadania	
Autonomia	<p>A maioria dos elementos da turma revela um nível de autonomia bastante aceitável para a faixa etária onde se encontram, sendo que todas as crianças são capazes de cumprir as suas tarefas diárias sem ajuda e com facilidade. Em relação aos trabalhos realizados na sala de aula, todas as crianças estão familiarizadas com a questão dos materiais, mostrando facilidade na manipulação destes. No entanto, durante a realização das tarefas as crianças tendem a exigir a presença do adulto na explicação e auxílio das tarefas propostas, sendo este obstáculo mais acentuado em 4 crianças.</p>
Responsabilidade	<p>As crianças mostraram ser bastante responsáveis, cumprindo as tarefas que lhes foram exigidas e satisfazendo todas as responsabilidades que lhes couberam, como por exemplo, a movimentação dos cadernos escola-casa.</p>
Cooperação	<p>O sentido de cooperação está muito vincado nesta turma, não só porque as crianças estão juntas desde a educação pré-escolar, mas também pela dinamização e organização das atividades desenvolvidas na sala, que levam à criação de laços de</p>

	interajuda e troca de conhecimentos, tornando a cooperação em algo que acontece naturalmente dentro da sala.
Socialização	<p>Em termos de relacionamento afetivo, verifica-se que todas as crianças apresentam-se bastante sociáveis, quer com adultos, quer com crianças. No entanto, nota-se a existência de duas crianças que devido à sua personalidade apresentam maiores dificuldades de relacionamento com os pares, surgindo alguns conflitos.</p> <p>No que diz respeito ao cumprimento das regras sociais e das regras de sala de aula, estas crianças apresentam dificuldades bastante significativas, não sendo capazes de cumprir regras simples, como por exemplo não correr dentro da sala.</p> <p>Neste tópico interessa realçar o facto de existir uma criança com grandes problemas de socialização, que levam ao seu isolamento dentro e fora da sala.</p>

Tabela 9 - Caraterização da área de Cidadania

2.2. Objetivos propostos

Este trabalho tem como principal objetivo analisar o desenvolvimento da autonomia e da cooperação através das aprendizagens efetuadas pelas crianças, sustentadas por toda a organização estabelecida na sala de aula. Tendo em conta este objetivo geral, delineei um conjunto de objetivos específicos que me ajudaram a estruturar a minha prática educativa, quer na Educação Pré-escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo eles:

- Caraterizar a sala incidindo em aspetos que favoreçam a autonomia e a cooperação;
- Desenvolver atividades que tenham como principal objetivo avaliar o trabalho realizado e conseqüentemente reforçar e/ou introduzir estratégias e atividades e aproveitar e/ou introduzir materiais.

Este estudo permitirá, assim, perceber a forma como a organização pode influenciar o desenvolvimento da autonomia e da cooperação e desta forma todas as aprendizagens desenvolvidas na sala de aula.

2.3. Prática pedagógica

A prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB decorreu durante oito semanas, não sequenciadas, mais especificamente, quatro semanas na educação pré-escolar e quatro no 1.º CEB.

As minhas intervenções consistiram em dar continuidade à estrutura utilizada na sala de aula, quer da Educação Pré-escolar quer do 1.º CEB, e tentar perceber a lógica de toda a sua organização. Assim sendo, toda a parte prática baseou-se na continuidade do trabalho desenvolvido pelas cooperantes e no aproveitamento das rotinas e de toda a organização estabelecida pelas mesmas. Importa referir que o trabalho desenvolvido por ambos as cooperantes rege-se pelas estratégias pedagógicas do Movimento da Escola Moderna (MEM), que assenta numa pedagogia de cooperação educativa, no desenvolvimento da autonomia e na participação ativa das crianças nas suas aprendizagens, em que alunos e professores negociam atividades e projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes dos alunos. Tal como sugere a afirmação apresentada na página web deste modelo de ensino:

O MEM propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Assim, os educandos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação.

2.3.1. Educação Pré-Escolar

A prática educativa supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar aconteceu na sala A da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, entre o dia 2 de fevereiro e o dia 25 de maio de 2012.

Durante o tempo de prática pedagógica desenvolvida com esta turma, apenas consegui trabalhar o tema do presente relatório, nas duas últimas semanas de intervenção. Nas primeiras semanas senti a necessidade de conhecer melhor as crianças, isto é, tentar perceber quais as dificuldades, necessidades e interesses da turma, a forma de trabalhar da educadora, ou seja, as estratégias utilizadas durante as suas intervenções e ainda toda a organização da sala. Esta necessidade surge pelo facto de que, quando iniciei a minha prática a turma já se encontrava a meio do ano letivo, com rotinas estabelecidas e uma estrutura fixa, as quais eu tive de respeitar, dando continuidade ao trabalho já iniciado.

Em termos de cooperação, como foi referido na caracterização anteriormente descrita, esta turma demonstrou ter este valor bastante desenvolvido. Durante as minhas observações foi-

me possível presenciar uma reunião de conselho, onde semanalmente realizava-se a avaliação dos diferentes instrumentos de organização, nomeadamente o registo coletivo de atividades. Este instrumento é constituído por uma tabela de dupla entrada, onde as crianças registam as atividades que vão realizar durante o TEA. Ao analisar este instrumento verifiquei que a maioria das crianças mais novas tinham grandes dificuldades em proceder ao seu preenchimento, ou seja quando terminavam uma das tarefas a que se haviam proposto, não assinalavam a sua conclusão no registo coletivo de atividades, o que fazia com que no momento semanal de avaliação deste instrumento de registo aparecessem muitas atividades não concluídas. Para ultrapassar esta dificuldade, surgiu o sistema de “padrinhos e afilhados”, que consistia em as crianças mais velhas ajudarem as mais novas, em todas as tarefas de maior responsabilidade, funcionando como equipa e promovendo uma maior cooperação entre os diferentes grupos etários de crianças. Importa salientar que este sistema foi sugerido pelos alunos mais velhos, pois já conheciam o funcionamento do mesmo dos anos anteriores, o que demonstrou que tinham presente a importância da cooperação entre os diferentes tipos de crianças.

Em relação à autonomia, a maioria das crianças revelaram-se autónomas, de acordo com os níveis exigidos na sua faixa etária. Contudo verifiquei que a maior parte das crianças, durante o período das atividades autónomas, necessitavam do apoio da educadora. Assim sendo, tentei averiguar quais as áreas de trabalho que careciam de um maior apoio e ainda, quais as menos frequentadas pelos alunos, de forma a verificar se existia alguma relação entre esses dois parâmetros, ou seja se o facto de haver áreas menos frequentadas se relacionava com a fraca autonomia das crianças nessas mesmas áreas.

Relativamente ao tema deste relatório, foram melhorados alguns materiais já existentes na sala, nomeadamente, as latas que continham o material de apoio às atividades (lápiz de cores, canetas de feltro, etc.) e os elementos que identificavam o nome das áreas e o número de crianças que as podiam frequentar.

Durante as duas primeiras observações verifiquei que algumas crianças quando arrumavam estes materiais (canetas, lápis, tesouras, etc.) tinham tendência em misturá-los e isso levava a que nas atividades seguintes, os alunos tivessem dificuldade em encontrar os materiais que necessitavam. Além de que, o facto de só existir uma caixa para cada material por vezes provocava alguns conflitos entre as crianças. Assim, em diálogo com a cooperante decidimos inserir latas (fig.3) etiquetadas com a imagem e o nome do respetivo material, sendo que estas foram duplicadas sempre que se verificou necessário. Antes de serem colocadas na área de

expressão plástica explorei com as crianças o facto de existir uma lata para cada material, portanto teriam de ter cuidado para não misturá-lo. Ficou também decidido que para não haver mais conflitos provenientes da utilização das latas, sempre que não existissem mais latas disponíveis teriam de partilhar com os colegas do lado. No decorrer da prática educativa foi-me possível observar que a estratégia utilizada foi bem conseguida, pois a partir deste momento constatei que as crianças mostraram-se mais autónomas na utilização destes materiais deixando de existir conflitos provenientes da utilização do mesmo.



Figura 3 – Material de apoio

Os elementos (fig. 4) inseridos para identificar as áreas e o número de crianças que a podiam frequentar surgiram pelo facto de durante a prática educativa ter verificado que existiam algumas crianças que ainda não haviam entendido o número limite de crianças em cada área. Antes de inserir os cartões nas respetivas áreas explorei-os com as crianças e depois estivemos a colocá-los nas áreas a que pertenciam. Nas semanas seguintes, através de vários comentários dos alunos, como por exemplo, “não podes vir para a casinha porque já tem três meninos”, verifiquei que as crianças já tinham em atenção o número de crianças que podiam frequentar cada área, o que permitiu uma menor confusão nas áreas de maior agitação.



Figura 4 – Material de apoio à organização da sala

Por fim, além desses materiais foram realizadas algumas atividades com as crianças que permitiram uma organização das áreas de trabalho menos frequentadas pelos alunos, nomeadamente a área do conhecimento do mundo e a área da casinha, que por sua vez também eram as áreas em que as crianças precisavam de maior apoio por parte da educadora,

verificando-se assim a relação entre a autonomia e a escolha das áreas frequentadas pelas crianças.

- Área do conhecimento do mundo

Na terceira semana de intervenção, depois de conversar com a educadora cooperante chegamos à conclusão que a área do conhecimento do mundo teria que sofrer algumas alterações, pois esta era a área que as crianças menos frequentavam e que carecia de um maior apoio por parte da educadora, pois muitas das vezes as crianças não desenvolviam as atividades pretendidas dessa área. Nessa semana a turma encontrava-se a desenvolver um projeto sobre a alimentação, que surgiu do interesse das crianças e que foi desenvolvido em cooperação com as minhas colegas de estágio. Assim, tendo em conta os conhecimentos e interesses das crianças, decidimos o que cada uma iria abordar de forma a concretizar os objetivos do seu relatório de estágio, a responder às necessidades das crianças e a organizar de forma sequencial as aprendizagens. Antes de iniciarmos o projeto, a minha colega de estágio Rita Pinheiro fez um levantamento sobre o que as crianças já sabiam, sobre o que queriam saber e ainda onde iriam procurar essas informações.

Uma vez que uma das curiosidades iniciais das crianças era saber quais os alimentos que nascem numa árvore e quais os alimentos que nascem no chão, achei interessante levar as crianças a visitarem uma horta para que pudessem esclarecer de uma forma autónoma e prática esta dúvida. Como refere Bartolomeis (1984, p. 20) “a visita não é um ponto de partida mas um meio para esclarecer um determinado assunto que está em estudo”. Pois através desta visita as crianças puderam listar um conjunto de alimentos que nascem em árvores e um conjunto de alimentos que nascem no chão. Como forma de concretizar e avaliar o objetivo que deu origem à visita de estudo, realizei um exercício prático no qual as crianças deveriam proceder à seleção e categorização de imagens, segundo o critério: onde nascem os alimentos.



Figura 5 - Visita à horta da escola

Antes da visita de estudo, contei-lhes uma história, “A Horta do Sr. Lobo”, que abordava a importância de cultivarmos alimentos. De seguida, falamos sobre o assunto da história e desse diálogo surgiu a proposta de criarmos uma mini horta na nossa sala. Depois da visita de estudo e uma vez que iríamos construir uma horta na sala, utilizando diversas plantas e sementes, surgiu a necessidade de questionar as crianças sobre a diferença entre semear e plantar. De forma a confrontar as concepções iniciais das crianças, em relação à temática, dei-lhes a oportunidade de plantarem e semearem o mesmo legume, neste caso o nabo. Assim, foi possível, às crianças, identificarem e concretizarem as diferenças entre plantar e semear, e ainda perceberem que existem alimentos em que se pode utilizar as duas técnicas, semear e plantar. Logo de seguida, as crianças estiveram a plantar alface, salsa, e agrião. Depois de finalizada a atividade colocamos a mini horta na área do conhecimento do mundo.



Figura 6 – Construção da mini horta

Logo após esta atividade, como forma de avaliar se as crianças tinham percebido a diferença entre o semear e o plantar, trabalhei com as crianças que mostraram mais dificuldades durante a atividade prática, realizando uma atividade que consistia em recortar as fotografias tiradas durante a atividade anterior e legendá-las. Neste momento foi-me possível observar que as crianças tinham percebido a diferença entre semear e plantar, pois identificaram rapidamente o que tínhamos semeado e o que tínhamos plantado.

A próxima atividade surgiu pelo facto de, no início do projeto ter sido realizada a questão: o que sabem sobre alimentação? À qual surgiu como resposta, por parte das crianças, “é preciso sementes, terra e água para os alimentos crescerem”. Através desta resposta verifiquei que não consideravam a luz como variável essencial ao crescimento dos alimentos. Este facto fez-me enveredar pela realização de uma experiência que permitisse a verificação da importância da variável luz no crescimento da planta. Esta experiência tinha como objetivos: reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas e perceber a importância da luz e da água para a sobrevivência das mesmas. A dita experiência consistia em plantar três plantas de tomilho em três vasos diferentes e fazer alterar duas variáveis distintas (luz e água). Para estudar a importância destas variáveis, luz e água, foi colocado um vaso:

- Num armário da sala, privado de luz, mas recebendo água diariamente (planta A);
- Na área do conhecimento do mundo, exposto à luz, mas privado de água (planta B);
- Na área do conhecimento do mundo, exposto à luz e recebendo água diariamente (planta C).



Figura 7 – Experiência com tomilho

Antes de iniciar a experiência realizei uma pequena exploração na manta, levei todo o material que seria utilizado na experiência, nomeadamente as três plantas de tomilho, e questionei as crianças sobre o que achariam que iria acontecer a cada planta com o passar do tempo. Relativamente à planta A, as crianças responderam que “vai ficar igual porque não tem sol” (criança G, 5 anos) e “vai morrer porque não respira no armário” (criança I, 5 anos). Em relação à planta B, as crianças disseram que “vai ficar do mesmo tamanho” (criança M, 4 anos), “a planta pode morrer” (criança I, 5 anos) e “pode ficar murcha” (criança G, 5 anos). Por último, relativamente à planta C, as crianças referiram que “a planta vai crescer” (criança L, 5 anos) e “vai ficar normal” (criança R, 5 anos).

A conclusão desta experiência foi realizada após duas semanas, ou seja na minha última semana de intervenção. Depois de realizada a análise a cada planta individualmente, as crianças concluíram que “as plantas precisam de água e sol para crescer” e que “as plantas que não têm água morrem mais depressa do que as que não têm sol”. As conclusões revelaram-se de extrema importância, pois foi através da confrontação das conceções iniciais com as conclusões retiradas, as crianças tiveram possibilidade de averiguar se as suas ideias prévias estavam corretas ou erradas e desta forma adquirir novos conhecimentos.

A última atividade realizada nesta semana de estágio foi a organização da área do conhecimento do mundo e foi dividida por dois momentos. Antes de iniciar esta atividade explorei com as crianças como poderíamos organizar essa área, visto que naquela semana tínhamos colocado alguns materiais novos e por isso encontrava-se um pouco desorganizada. Além disso mostrei-lhes outros materiais que poderiam ajudar na organização dessa área e outros que tinham como objetivo diversificar as atividades disponíveis, nomeadamente: a caixa dos insetos, a caixa das plantas, os bichos-da-seda e a caixa de areia.

Depois de conversar e de ouvir as opiniões das crianças, relativamente à organização da área, dividi a turma em dois grupos. Enquanto o primeiro grupo organizava esta área, as outras crianças encontravam-se distribuídas pelas outras áreas. Deixei-os organizar a área livremente, no final pedi-lhes que me explicassem porque tinham organizado de tal forma. Neste momento, foi-me possível observar que as crianças quase chegavam à organização pretendida, contudo uma vez que não estavam habituados a este tipo de atividades tive de dar-lhes algumas sugestões e rapidamente perceberam toda a lógica. Assim sendo, o primeiro grupo dividiu as prateleiras em três secções: animais, plantas e materiais para experiências. O segundo grupo etiquetou as prateleiras de acordo com a organização estabelecida pelos colegas e colocaram os insetos e as plantas dentro das respetivas caixas. Uma vez que apenas se encontravam disponíveis alguns materiais para as crianças efetuarem medições, sendo que estes acabavam por não ter utilidade pela falta de outros materiais essenciais, como por exemplo água disponível na sala, resolvi em diálogo



Figura 8 – Área do conhecimento do mundo

com a cooperante introduzir uma caixa de areia que possibilitasse às crianças efetuar medições de forma autónoma e fazer construções livremente, sendo que para o efeito teriam à sua disposição materiais adequados. A exploração da caixa de areia foi posteriormente aprofundada pelas minhas colegas de estágio.

Esta atividade foi muito importante para mim, não só pelo facto de ter desenvolvido os objetivos deste relatório, mas também porque ajudou-me a perceber que a organização da sala só tem sentido se for em cooperação com as crianças, pois desta forma interiorizam mais rapidamente a dinâmica e a lógica dos instrumentos utilizados. Foi também muito interessante verificar que conseguiram organizar esta área com lógica e em cooperação com os colegas. As duas semanas seguintes revelaram-se de extrema importância, pois desta forma tive hipótese de verificar que a organização estabelecida com as crianças deu resultado, pois passaram a frequentar esta área de uma forma mais autónoma, o que não acontecia anteriormente, visto que desta forma as crianças demonstravam uma maior orientação no sentido de saberem o que é possível fazer nesta área.

- Área da casinha

A última semana de intervenção teve como objetivo remodelar a área da casinha, não tanto pelo facto de ser uma área que exigia apoio da educadora mas sim pelo facto de ser a menos frequentada por todas as crianças. Assim, o meu principal objetivo era organizar os materiais já existentes e colocar novos materiais de forma a torná-la mais apelativa. Uma vez que o projeto desenvolvido na semana anterior havia corrido muito bem e com bons resultados em termos de aprendizagens, surgiu a ideia de nesta última semana de intervenção trabalhar em coordenação com a minha colega Rita Pinheiro que tinha como tema de relatório de estágio “As histórias como estratégia pedagógica”. Assim, em conjunto com a minha colega decidimos trabalhar de uma forma sequencial. Sendo que a colega Rita Pinheiro iniciou a semana desenvolvendo a temática “A casa”, começando por contar a história “Os três porquinhos”. Na minha semana de intervenção dei continuidade a essa temática explorando o espaço de uma forma mais específica, partindo para a remodelação e dinamização das divisões que compõem a área da casinha.

Esta semana foi iniciada com algumas questões sobre o que haviam trabalhado na semana anterior, de forma a estabelecer uma relação com o que pretendia trabalhar nesta semana. Depois questionei as crianças sobre as características comuns do exterior (portas, janelas e tetos) e do interior (quarto de cama, quarto de banho, sala de estar e cozinha) das suas casas e os objetos nelas existentes. As respostas das crianças foram registadas numa cartolina e fixadas na área da casinha. De seguida mostrei-lhes a planta de uma casa para que pudessem observar as divisões existentes na mesma e explorei com as crianças o facto de 1cm da planta da casa corresponder a 1m na realidade. Mostrei-lhes uma tira de jornal que media 1cm e outra que media 1m e depois coloquei as duas tiras, na manta, uma ao lado da outra para que pudessem estabelecer comparações. Ainda com a tira sobre a manta perguntei às crianças se mediam mais ou menos de 1m. A maioria respondeu que media menos de 1m, então coloquei a tira na parede e pedi que se colocassem ao lado para puderem conferir. Foi interessante perceber que nenhuma criança tinha presente a noção da sua altura. Poderia ter trabalhado mais conteúdos matemáticos nesta atividade mas como notei algum cansaço das crianças optei apenas por adquirirem apenas alguma noção de metro.

No dia seguinte, com o objetivo de as crianças identificarem os objetos existentes nas diferentes divisões de uma casa, nomeadamente os da cozinha e os do quarto de cama, que eram as divisões presentes na área da casinha, levei um conjunto de imagens e pedi-lhes que identificassem quais os objetos que pertenciam ao interior da casa e quais os que não pertenciam. Depois mostrei-lhes uma cartolina (fig. 9) que continha quatro divisões da casa: quarto de cama, sala, casa de banho e cozinha, e pedi que as crianças colocassem os objetos na respetiva divisão a que pertenciam. Todas as crianças realizaram esta atividade sem qualquer dificuldade.



Figura 9 – Registo da atividade “As divisões de uma casa”

Após esta atividade conversei com as crianças sobre quais as divisões que estavam presentes na área da casinha e ainda sobre como era a organização dessas divisões nas suas casas, ou seja, onde é que as mães colocavam os pratos e se estavam todos misturados como na nossa área da casinha, etc. De seguida, questionei-as sobre como poderíamos organizar a área da casinha para que ficasse parecida com as nossas casas. Surgiu algumas ideias interessantes que foram tidas em conta na organização da mesma.

Tendo em conta a eficácia do critério utilizado na organização da área do conhecimento do mundo utilizei o mesmo critério para a organização da área da casinha, ou seja, utilizei dois tempos de atividades orientadas em diferentes dias e dividi a turma em dois grupos, enquanto um grupo trabalhava comigo na organização da área as restantes crianças encontravam-se distribuídas pelas outras áreas da sala a desenvolver outras atividades. Para uma melhor organização da área, e uma vez que esta não usufruía de mobiliário suficiente para arrumação de roupas e outros objetos decidi, em diálogo com a cooperante, introduzir um novo mobiliário, uma espécie



Figura 10 - Área da casinha

de bengaleiro, onde as crianças poderiam pendurar as roupas que se encontravam misturadas nas gavetas e assim, escolher com maior facilidade a roupa que pretendiam utilizar. A inserção deste novo mobiliário provocou a modificação de toda a estrutura inicial desta área. Assim, em colaboração com as crianças, alterei a posição dos mobiliários, utilizando o espaço disponibilizado inicialmente para a área, tendo em conta o facto de estas poderem circular livremente e de forma segura. Além disso, para que houvesse uma distinção entre estas divisões, cozinha e quarto de cama, delineamos um espaço para cada uma delas. Depois deste momento, as crianças estiveram a organizar as prateleiras, as gavetas, etc. Surgindo a necessidade de arranjarmos um “separador de talheres” onde pudéssemos colocar os garfos, as facas e as colheres. De seguida, etiquetaram a prateleira dos copos e dos pratos e o “separador de talheres”, como podemos observar na figura 11. Em relação à importância de os materiais em cada área estarem organizados com lógica e etiquetados, Zabalza (1998, p. 257) sublinha que “os materiais de cada área estão organizados de forma lógica e claramente rotulados, o que permite às crianças atuarem independentemente e com maior controle possível sobre o ambiente da sala”.



Figura 11 - Material de apoio à organização da área da casinha

Com esta atividade tive hipótese de verificar que estas crianças possuíam algum sentido de organização e que com alguma orientação de um adulto conseguiram organizar a casinha com lógica. Além disso, para minha surpresa, verifiquei que as crianças gostaram de realizar este

tipo de atividades, pois sentiam-se úteis e valorizadas, uma vez que todas as opiniões eram tidas em conta durante esta atividade.

2.3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática educativa supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu na sala do 1.º ano da EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos, entre o dia 17 de setembro e o dia 14 de dezembro de 2012.

Importa frisar que na semana antecedente ao início do ano letivo escolar, juntamente com as minhas colegas de estágio, estivemos a ajudar a cooperante na organização da sala. Quando entramos na sala verificamos à partida que esta encontrava-se organizada em diferentes áreas e portanto com o consentimento da cooperante efetuamos algumas alterações que consideramos pertinentes, nomeadamente a disposição de certos mobiliários. Além disso, colocamos os materiais disponíveis para cada área no armário de apoio, nas prateleiras acessíveis às crianças, e sempre que necessário uma mesa de apoio à mesma. Depois de definidas as áreas existentes, colocamos os cartões que designavam cada área, esses cartões encontravam-se identificados com o nome, imagem e número limite de crianças que podiam frequentá-la. Esta semana revelou-se de extrema importância não só pelo facto de ter participado na organização da sala, como também para perceber como decorre todo esse processo inicial de organização.

Durante as minhas semanas de observação foi-me possível constatar que o facto de estas crianças nunca terem trabalhado com esta perspetiva de trabalho (Movimento da Escola Moderna), levou-as a que durante o momento do TEA se encontrassem um pouco dispersas, relativamente às atividades que podiam desenvolver em cada área. Assim sendo, foram desenvolvidas atividades que permitiram uma organização das seguintes áreas: área da matemática, área do português e a área da biblioteca.

Relativamente ao tema do presente relatório, além da organização das áreas acima referidas foram introduzidos outros materiais de apoio às atividades desenvolvidas na sala, nomeadamente, as latas que continham diversos materiais (canetas, lápis, tesouras, etc.) e a “caixa das ajudas”.

Relativamente às latas introduzidas, tal como no estágio da Educação Pré-escolar, as latas foram etiquetadas com a imagem e o nome do respetivo material. Sempre que necessitassem, o material estava disponível na área da expressão plástica e em cada mesa de trabalho só poderia haver uma lata de cada material. Em relação à “caixa das ajudas”, como podemos

observar na figura 12, esta caixa é constituída por colares de contas, alfabetos, retas numérica e as várias representações dos números até dez. Em cada mesa de trabalho encontra-se disponível uma “caixa das ajudas” para que as crianças durante as atividades e sempre que necessário, possam utilizar este material de apoio. Este material ajudou-as a tornarem-se mais autónomas na realização de certas atividades, como por exemplo, quando estavam a resolver um problema em que tivessem de realizar uma adição ou uma subtração, consultavam a reta numérica e rapidamente chegavam ao resultado. Importa referir que as crianças já tinham praticado várias atividades com estes materiais,



Figura 12 – “Caixa das ajudas”

principalmente com os colares de contas e isso ajudou-as na utilização do mesmo de forma autónoma, pois uma vez que já conheciam o material utilizavam-no sempre que fosse necessário sem ajuda do professor.

- Área da matemática e do português

Na primeira semana de intervenção, em diálogo com a cooperante, decidimos que seria interessante começar por organizar a área da matemática e do português e construir uma tabela onde as crianças pudessem registar quais os materiais existentes nessas áreas e quais as suas funções. Durante o TEA, enquanto as crianças trabalhavam no PIT, com a ajuda de um grupo de crianças estive a organizar o armário de apoio à área da matemática e do português. Primeiro retiramos todos materiais que ainda não haviam sido utilizados, pois uma vez que nunca haviam sido explorados as crianças não sabiam que atividades podiam ser desenvolvidas com esses materiais. Como salienta Zabalza (1998, p. 248) “é aconselhável começar o ano com a sala de aula quase vazia de materiais e ir enchendo à medida que vão sendo abordados projetos com as próprias crianças ou estas vão sentindo novas necessidades”. Assim, no início do ano letivo devem existir apenas alguns materiais que já lhes sejam conhecidos, os outros materiais que vão surgindo ao longo do ano letivo, através de atividades que vão sendo realizadas devem ir aparecendo gradualmente. Depois de retirados os materiais, definimos uma prateleira para a área da matemática e outra para a área da língua portuguesa, colocamos os materiais nas respetivas prateleiras e por último, as crianças etiquetaram-nas para que não houvesse dúvida sobre a área a que correspondiam, evitando

desta forma misturarem os materiais das diferentes áreas. Como referi anteriormente, construí com um grupo de crianças uma tabela (fig. 13) constituída por duas colunas, na coluna da esquerda que tinha como título “O que temos” as crianças escreveram o nome dos materiais existentes na área e na coluna da direita que tinha como título “O que podemos fazer” foram registadas as atividades que podiam ser realizadas com esses materiais. Apenas fiz a tabela para a área de matemática porque era a área que tinha maior quantidade de materiais disponíveis e também porque observei que as crianças não entendiam qual a sua utilidade, usando-os apenas para brincar e não para desenvolver competências a nível da matemática. Depois de terminada a tabela, as crianças apresentaram-na aos colegas explicando o que tinham feito e os restantes colegas deram a sua opinião. Questionei-os se achavam que era necessário acrescentar algum material ou alguma atividade à tabela, nesse momento os alunos mostraram-se interessados e participativos surgindo ideias muito interessantes, o que demonstrou algum sentido crítico por parte dos mesmos. Esta tabela ajudou-os a perceber que atividades podiam desenvolver com os materiais existentes tornando-os mais autónomos no momento do TEA.

O que temos	O que podemos fazer
quebra-cabeças.	Copiar os ficheiros para o geoplano. copiar do geoplano para o panteão.
moedas de 10.	Lançam os dados e preenchem a moldura com os pesos. Depois volta-se a lançar o dado consoante o número que sair acrescenta-se ou retira-se pesos.
Jogo "OLHAR E CONTAR" dominó.	contar as tampas (sem ser de 1 em 1).
Cartões de números.	Fazer contagens e escrever os números.
Jogo "AJUDA O DIFINHO a encontrar os irmãos" cartas dos pontos.	Retiramos um cartão e temos de fazer ^{na tabuleira} o percurso indicado no cartão.

Figura 13 - Material de apoio à organização da área da matemática

Além disso, nessa semana foi introduzida uma grelha de leitura (anexo I) na área do português, que tinha como objetivo o registo do número de vezes que cada criança lia os textos explorados na sala. Mostrei às crianças a grelha de leitura e efetuei uma pequena exploração para que as crianças não tivessem dificuldades no preenchimento da mesma. A avaliação desta grelha era realizada mensalmente, ou seja, verificava-se quem tinha lido mais textos, quem tinha lido menos, quais os textos que eram lidos mais vezes, etc. A avaliação revelou-se de extrema importância, não só pelo facto de permitir às crianças a reflexão do seu trabalho como também possibilitar ao professor uma maior noção de quais os alunos que leem mais, os que leem menos e verificar se os alunos que demonstram dificuldades na leitura se leem o suficiente para ultrapassar essas dificuldades. No final da avaliação, o professor negocia com os alunos para que nos próximos PIT'S realizem um maior número de leituras.

- Área da biblioteca

Na segunda semana de intervenção, com a ajuda das crianças, organizei a área da biblioteca. Esta área continha alguns livros que se encontravam misturados. Assim, iniciamos a organização desta área retirando os livros todos das prateleiras e agrupando-os da seguinte forma: livros de consulta, histórias e poesia. Depois escolhemos uma prateleira para cada categoria de livros e colocamo-los nas

respetivas prateleiras. Este momento revelou-se interessante pois verifiquei que as crianças distinguiam com facilidade os diferentes livros e sabiam onde colocá-los. De seguida, uma vez que o meu objetivo era introduzir livros de banda desenhada, revistas e jornais na nossa biblioteca, realizei algumas questões, como por exemplo: o que mais poderíamos colocar na nossa biblioteca? Conhecem mais alguns livros



Figura 14 – Estante da biblioteca

além destes que estão presentes na nossa biblioteca? Em casa os vossos pais e irmãos só leem livros de histórias?... As crianças rapidamente chegaram aos jornais, revistas, entre outros. Depois mostrei-lhes alguns livros de banda desenhada, algumas revistas e alguns jornais e depois questionei-lhes em que prateleira poderia colocá-los. As crianças perceberam que não pertenciam a nenhuma das categorias disponíveis, então dividimos as prateleiras com separadores e colocamos os livros de banda desenhada, as revistas e os jornais no outro canto das prateleiras. Por último, estiveram a etiquetar as prateleiras para os ajudar a identificarem qual a prateleira a que correspondia cada livro.

No tempo de estudo autónomo, antes de iniciarem o P.I.T., chamei todas as crianças à área da biblioteca e estivemos a rever as mudanças que tinham sido executadas nesta



Figura 15 – Área da biblioteca

área. Depois mostrei às crianças a grelha de registo de leituras (anexo II) que seria inserida nesta área e que permitiria registar as leituras que eram feitas pelas crianças durante o tempo

de estudo autónomo. Importa referir que estas grelhas foram colocadas ao alcance de todas as crianças, para que pudessem assinalar as suas leituras autonomamente. Santana (1999, p. 21) salienta que “estes instrumentos permitem, a qualquer momento, a análise do nível de produção de cada aluno e de toda a turma”. A avaliação desta grelha foi realizada mensalmente para que as crianças tenham oportunidade de confrontar as suas produções com as dos colegas de forma a melhorar o seu desempenho nas semanas seguintes.

Por fim, na terceira semana de estágio introduzi uma grelha de opiniões (anexo III) para o momento de apresentação das produções. A apresentação de produções é um momento da rotina diária destinado à apresentação de trabalhos realizados pelas crianças, ou textos produzidos pelas mesmas ou ainda novidades que consideram importantes para serem partilhadas. Estas novidades são registadas pela professora da sala e muitas das vezes é através deste momento que surgem os textos que são trabalhados nas aulas. O registo dos nomes das crianças em ambas as grelhas (apresentação de produções e opiniões) é da responsabilidade dos presidentes. Importa referir que diariamente só é permitido três meninos apresentarem, as restantes crianças que querem participar inscrevem-se nos restantes dias da semana. A grelha de opiniões que inseri consiste em registar o nome das crianças que intervém depois da apresentação de produções, dando a sua opinião sobre o trabalho dos colegas, permitindo fazer a gestão da participação das crianças neste momento. Sendo que esta grelha surge pelo facto de ter verificado que durante a apresentação de produções os presidentes realizavam o registo das opiniões no quadro, o que levava a que no dia seguinte não se lembrassem de quais os colegas que já haviam participado, dando a sua opinião. Assim, introduzi esta grelha para evitar que fossem sempre as mesmas crianças a intervir e também para incentivar as outras a participar, bem como para tornar o registo das opiniões em algo permanente, servindo também para análise e reflexão da professora.

2.4. Processo de recolha de dados

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 185) “a terceira operação da fase de observação é a recolha de dados, (...) que consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação”. Quando iniciei os estágios desconhecia as características da turma e a pedagogia adotada pelas cooperantes. Assim, a fase de recolha de dados constituiu uma etapa importante para o conhecimento da turma em si e da pedagogia utilizada na sala, ou seja recolhi dados que me ajudaram a perceber quais as

dificuldades, necessidades e interesses da turma, quais as estratégias utilizadas pelas cooperantes durante as suas intervenções e ainda a forma de organização das salas.

No presente relatório tive como propósito a observação de situações e comentários na sala de aula, tal como os momentos de planificação, reflexão e avaliação do trabalho, realizados maioritariamente com a participação dos alunos, característicos da estrutura pedagógica desenvolvida na sala – Movimento da Escola Moderna. Assim sendo, a base principal para toda a recolha de dados foi a observação direta e participante pelo facto de ser a que permite “a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem” e além disso, possibilita a “autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 185). Segundo Bogdan e Taylor (cit. por Correia, 2009) a observação participante “é uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada”. Assim, durante as observações desenvolvi uma boa interação com os sujeitos para conseguir recolher o maior número de dados possíveis sobre as crianças, as atividades, os materiais, as estratégias das cooperantes, o contexto, etc. Além disso, recolhi e analisei os dados sem preconceitos, sem fazer juízos de valor, o objetivo não era verificar se está certo ou errado, mas sim, observar, detalhar, descrever, documentar e analisar para compreender o trabalho realizado pelas cooperantes. Importa frisar que a recolha de dados aconteceu por vezes em simultâneo com as intervenções, pois uma vez que a estrutura pedagógica concede às crianças uma autonomia em conduzir certos momentos do dia, foi possível adotar o papel de observador e transcrever os comportamentos verificados.

Para além da observação direta e participante, foi possível recolher dados a partir da análise dos instrumentos de pilotagem utilizados pelas cooperantes e caraterísticos desta estrutura pedagógica (MEM), os quais possibilitam a regulação das aprendizagens e promovem o desenvolvimento social dos indivíduos (Santana, 1999). O Conselho de Cooperação Educativa (CCE) revelou-se de extrema importância, não só por ser o momento onde se avaliam, analisam e discutem os instrumentos de pilotagem que fornecem dados fundamentais para este trabalho, como também pelo facto de, como referi anteriormente, uma vez que este momento é conduzido pelos próprios alunos, permitiu-me assumir o papel de observador e efetuar o registo de comentários realizados pelos mesmos. Os instrumentos de pilotagem a que me refiro são: o Diário de turma, o Quadro das tarefas e o PIT e serão apresentados de seguida.

O **Diário de Turma** é o instrumento que atravessa toda a vida do grupo. Como cita Niza (1991, p. 28) é um “catalisador emocional na medida em que ajuda a instaurar “habitus” de racionalização e formalização mediadora, através da escrita, das emoções e dos conflitos ao deslocar no tempo o juízo social sobre os factos”. Trata-se de um meio das crianças e a professora (bem como qualquer outro elemento que pertença à instituição escolar) tornarem públicos acontecimentos, vivências, entre outras situações que consideram importantes e que necessitam de ser refletidas e discutidas em grupo.

O registo no DT é feito livremente em qualquer altura do dia, isto é, sempre que os elementos do grupo sentirem necessidade de expressar sentimentos, opiniões e sugestões podem fazê-lo a qualquer momento do dia. A partir do momento que registam qualquer acontecimento ou sugestão, todos têm consciência que estes são tornados públicos e que no final da semana, serão discutidos e analisados na reunião do CCE, para que todos possam ajudar a decidir sobre a situação. Desta forma, Niza (1991, p. 28) define este instrumento como o “Termómetro Moral” da turma, pois “nos permite ler o perfil temporal com que se desenrola o clima emocional de relações e de valores de um grupo”, tornando-se assim possível “utilizá-lo como instrumento de gestão de conflitos”.

Outro aspeto importante deste instrumento é que permite aos professores trabalhar questões de cidadania através das ocorrências negativas citadas pelos alunos. Contudo, a utilização deste instrumento só tem sentido se o professor entender o seu funcionamento e o valor educativo que está implícito. Se o professor deixa de efetuar registo e deixa de estimular as crianças a registar as ocorrências significativas, este instrumento acaba por ficar esquecido. Como refere Niza (1991, p. 30) “só tem sentido aquilo a que se dá sentido”, daí o importante papel do professor em participar no registo escrito e em incentivar os alunos na concretização do mesmo.

Em termos formais, trata-se de um quadro que encontra-se afixado na sala à disposição de todas as crianças e adultos. Este instrumento é constituído por quatro colunas de escrita, esta estrutura poderá variar consoante o contexto em que for inserido. Segundo Niza (1991), as primeiras duas colunas estão destinadas às ocorrências positivas e negativas, as outras duas colunas complementares destinam-se a recolher “sugestões” para novos projetos ou novas ideias e a inscrever “realizações” consideradas relevantes e significativas.

Na sala do 1.º CEB, onde realizei a minha prática pedagógica, o DT está organizado em três colunas: “Eu gostei”, “Eu não gostei” e “Eu quero saber”. Na primeira coluna registavam-

se as ocorrências positivas, na segunda as ocorrências negativas, e a última coluna destinava-se ao registo de sugestões, interesses e curiosidades dos elementos deste grupo.

Importa referir, que este instrumento de registo é muito importante para as crianças pois é-lhes permitido escreverem livremente, sem que haja qualquer correção, e estas sentem-se valorizadas por tal acontecimento. Além disso, não costuma haver sanções para além do exercício crítico e de auto reflexão. A esse respeito Niza (1991) indica que a partir da análise dos acontecimentos expressos do DT devem ser criadas “novas regras de jogo democrático no interior da turma e da escola de forma direta e negociada construindo em cooperação novos e progressivos consensos sobre os comportamentos sociais e os saberes científicos e da cultura quotidiana tão diversa” (p. 28). Trata-se, assim, de uma forma de exercer a democracia na sala de aula e de abranger os alunos na resolução de problemas, na construção de regras e na tomada de decisões.

Posto isto, o DT fornece um contributo importante para este trabalho na medida em que permite efetuar a análise das ocorrências positivas e negativas, e desta forma verificar como as relações sociais, mais especificamente a cooperação, foram evoluindo ao longo do tempo.

Em relação ao **Quadro das tarefas**, é através deste instrumento que a criança adquire algum sentido de responsabilidade, além de que uma vez que são responsáveis pelos materiais e recursos, existentes na sala, sentem a necessidade de preservá-los. A esse respeito Santana salienta que “a corresponsabilização para a preservação dos recursos operacionaliza-se na divisão cooperada das tarefas, que semanalmente são assumidas pelos alunos e avaliadas no grupo” (1999, p. 19).

Em relação aos seus aspetos formais, é constituído por um quadro de pregas onde, em cima na horizontal, encontram-se os nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas (mesas, limpar a sala, distribuir leite, etc.). Nas pregas, em baixo da designação de cada tarefa, colocam-se os nomes dos alunos responsáveis pela respetiva tarefa (Niza, 1996).

Nas salas onde realizei a minha prática educativa, os Quadros de tarefas tinham uma estrutura semelhante à referida por Niza. Relativamente à sala da Educação Pré-escolar, este consiste num quadro onde, à esquerda na vertical, encontram-se as imagens das respetivas tarefas (varrer a sala, limpar as mesas, marcar o tempo, contar as presenças, distribuir o leite e tratar do peixe) e paralelamente a cada tarefa o nome do menino responsável pela mesma. O Quadro das tarefas mantém-se, mudando apenas os nomes das crianças no início de cada semana. A distribuição das tarefas é feita durante o acolhimento, onde as crianças, sem olhar, retiram o nome de uma caixa, a criança a que saiu o nome tem o direito de escolher qual a

tarefa que pretende desempenhar. Em relação à sala do 1.º CEB, este é constituído por um quadro onde, à esquerda na vertical, estão dispostos os nomes das respetivas tarefas (fotocópias/ cadernos/ capas; fila/ nomes/ áreas; presenças/ leite/ recados; tempo/ biblioteca/ quadro, data/ calendário/ fruta e presidentes), em cima na horizontal, encontram-se as cinco semanas a que corresponde o mês e paralelamente a cada tarefa o nome das crianças responsáveis pelo desempenho da mesma. O quadro de tarefas é modificado todos os meses e a distribuição das tarefas é feita no início de cada semana, na reunião de CCE. Essa distribuição é realizada pela professora tendo em conta as tarefas desempenhadas na semana anterior, para que não existam grupos a repetir a mesma tarefa durante duas semanas seguidas. Relativamente ao desempenho das tarefas, a turma foi dividida em grupos de dois alunos ficando apenas um grupo de três (as crianças mais novas), uma vez que a turma era constituída por 13 alunos.

Posto isto, o Quadro de tarefas oferece um contributo importante para este estudo na medida em que permite efetuar a análise da evolução da autonomia, através da reflexão e avaliação do desempenho de cada aluno efetuada pelo próprio aluno, colegas e professor e ainda possibilita a observação da evolução da cooperação existente entre os diferentes grupos no desempenho coletivo das tarefas.

O **Plano Individual de Trabalho** é um “roteiro semanal do percurso de cada um dos alunos para o desenvolvimento do currículo” (Niza, 1998, p. 21). Por outras palavras, este instrumento permite a cada aluno trabalhar tendo em conta as suas necessidades e dificuldades que vão sendo consciencializadas nos momentos de interação com os outros, de modo a evoluir no currículo.

Em termos gerais, o PIT “constitui um registo do projeto individual de trabalho para a semana, que decorre das motivações e das necessidades tornadas conscientes através da avaliação semanal do PIT em Conselho e dos diversos instrumentos coletivos de pilotagem” (Santana, 1999, p. 20) que fazem parte da estrutura pedagógica da sala de aula. Este instrumento é operacionalizado durante o Tempo de Estudo Autónomo, que normalmente acontece numa hora em cada dia da semana, este tempo pode variar consoante o contexto e o professor. O professor aproveita este momento para apoiar, sistematicamente e por rotação, os alunos que demonstram mais dificuldades e os que mais precisam ou que solicitam.

No que respeita aos aspetos formais, é constituído por três áreas distintas: a área de estudo autónomo; a área de trabalho em Projetos e respetivas comunicações; a área de marcação de trabalho com o professor, recolha de sugestões e orientações de trabalho do professor ou dos

colegas, e registo de autoavaliação. Na sala do 1.º CEB, onde realizei o meu estágio, o PIT é constituído em diferentes áreas. Na primeira parte, para além do número do PIT a que se refere, do nome do aluno e da semana a que corresponde o plano, existe um espaço onde a criança regista a tarefa a que ficou responsável e o nome do colega que a ajudou a concretizar. Por último, ainda nesta área, existe um espaço onde a criança, no final da semana, avalia o seu desempenho relativamente à concretização da tarefa. De seguida, segue-se a área de estudo autónomo que abrange um conjunto de possíveis atividades que cada aluno pode realizar durante o TEA, designada por “O que penso fazer” e organizada por áreas de conteúdo. Em paralelo com as atividades, existem várias colunas com os diferentes dias da semana, onde as crianças registam as atividades que pretendem realizar, sempre que haviam terminado a atividade planificada marcavam com lápis de cor para que no final da semana pudessem comparar aquilo que foi planificado com aquilo que foi efetivamente realizado. Na última coluna, intitulada por “Total”, registavam o total das atividades realizadas em cada dia da semana e, posteriormente, o total das atividades realizadas na semana em questão, de modo a que a criança, os colegas e a professora pudessem analisar se o número de atividades desenvolvidas eram as pretendidas. No verso do PIT, existe uma área para registo do trabalho realizado com os professores designada por “Trabalho com a professora”, paralelamente a essa coluna existem seis colunas com os respetivos dias da semana e o total de atividades desenvolvidas com a professora. Por último, ainda no verso do PIT, existe uma tabela com três colunas, intituladas por “A minha avaliação”, “Sugestões da professora” e “Sugestões dos colegas”. Na primeira coluna, as crianças fazem uma autoavaliação sobre o seu desempenho durante a semana, na segunda a professora regista sugestões e propostas de trabalho que possibilitarão ao aluno orientar a planificação para a semana seguinte e, por fim, na última coluna, a professora regista a opinião e sugestões dos colegas relativamente ao trabalho realizado. Por último, ainda em relação ao TEA, existe uma grelha denominada “Trabalho com a professora” que é preenchida apenas pela professora. Nessa grelha, a professora regista, a data, o que trabalhou, ou seja, quais as atividades que desenvolveu, com quem trabalhou e avaliação do desempenho dos alunos, se mostraram dificuldades ou se resolveram as atividades com facilidade.

Posto isto, o PIT, uma vez que constitui um instrumento fundamental para a planificação, avaliação e reflexão das aprendizagens, fornece dados relevantes para este trabalho na medida em que possibilita a análise da evolução da autonomia, das crianças, na gestão do seu próprio trabalho e por outro lado, oferece ao grupo a oportunidade de trabalharem em cooperação com

o outro e o envolvimento na reflexão e avaliação do trabalho realizado pelos colegas facilitando, desta forma, uma maior percepção da importância do trabalho cooperativo.

Por último, o **Conselho de Cooperação Educativa** “constitui a principal instância de gestão cooperada da vida da turma pela participação direta de todos os elementos nas tomadas de decisão” (cit. por Santana, 1999, p. 24).

Segundo Niza (1998), o Conselho está distribuído por dois momentos diários (no princípio e no final das aulas) e por dois períodos da agenda semanal (segunda-feira de manhã e sexta-feira à tarde). No início do dia, num tempo de aproximadamente 30 minutos, as crianças realizam as suas tarefas, apresentam novas produções ou algo que consideram importante, terminando com o esboço do plano do dia. No final, o dia encerra com uma breve reunião de Conselho para balanço do dia de trabalho. Na segunda-feira, o Conselho estende-se um pouco mais “para se poder planear, em cooperação, como sempre, a semana de trabalho” (p. 15). Na sexta-feira, o Conselho prolonga-se por quase toda a tarde para leitura, análise e discussão dos diferentes instrumentos de pilotagem, possibilitando aos alunos uma reflexão das aprendizagens realizadas, dos comportamentos e do desempenho nas diferentes tarefas. Em suma, “em Conselho, a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens” e “se desenvolvem social e moralmente os alunos” (p. 15).

Outro aspeto relevante deste Conselho diz respeito ao exercício de cooperação que é também característico da pedagogia do MEM. Toda a análise, avaliação, discussão e decisões são tomadas em cooperação com os alunos e professores. Niza (1998, p. 7) cita que as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola”, e desta forma vão construindo os valores democráticos.

De forma a esclarecer o modo como os propósitos acima referidos são postos em prática, passo a descrever, pormenorizadamente, os vários momentos que constituem o Conselho desta sala (1.º CEB) em particular. Assim, começarei por descrever os momentos que caracterizam a reunião de sexta-feira. Antes de iniciar a descrição, importa frisar que a reunião é conduzida por dois alunos que assumem o cargo de Presidentes, sendo que este cargo constitui uma responsabilidade rotativa, distribuída no Conselho da segunda-feira, mais especificamente, no momento da distribuição das tarefas. São os presidentes que iniciam e encerram estas reuniões e os responsáveis por manter a ordem e disciplina ao longo deste momento e registar as decisões tomadas e as regras construídas, ou seja, são eles que gerem a parte escrita, a participação dos colegas e orientam a discussão. Uma vez que existem dois

presidentes, um fica responsável pela parte oral e o outro pela parte escrita (com o auxílio do professor, pelo facto de ser uma turma do 1º ano).

A forma de organização do espaço, específica para este momento, é outro aspeto característico destas reuniões e demonstra uma aproximação entre os alunos e o professor e, principalmente, a igualdade e partilha de poder entre estes. As mesas são colocadas de forma que todos se visualizem (parecido com a disposição em “U”), os presidentes ocupam a mesa frontal. Importa referir ainda que o professor assume um papel idêntico ao aluno, isto é, ocupa um lugar entre os alunos e está sujeito às mesmas regras que orientam o momento, nomeadamente: levantar a mão para pedir permissão para intervir, respeitar as decisões tomadas pela maioria do grupo, etc. Contudo, sempre que os Presidentes demonstrem dificuldades ou necessitem de apoio, por exemplo quando têm dificuldades na escrita, é o professor que os auxilia. Ao longo desta reunião, o professor assume um papel de extrema importância, colabora e apoia os alunos nos momentos de reflexão e discussão, apontando novas problemáticas de maneira a ajudá-los no esclarecimento de certos aspetos que não foram compreendidos pelos mesmos, de forma que as decisões tomadas sejam viáveis e não desrespeitem os princípios da instituição escolar.

Nesta sala em particular, a reunião de Conselho da segunda-feira, realizada no primeiro momento da manhã, é constituída pela seguinte ordem de trabalho: avaliação e troca de tarefas e avaliação do PIT. Na sexta-feira a reunião é feita no último período da tarde, com o intuito de analisar e discutir o Diário de Turma. Iniciando pela segunda-feira, seguindo a ordem de trabalho acima referida, começo por descrever o momento da avaliação (auto e heteroavaliação) e troca de tarefas. Primeiro as crianças fazem a autoavaliação relativamente ao desempenho das tarefas realizadas, ou seja, todas as crianças registam no PIT a sua autoavaliação, na área destinada à mesma. Os presidentes são os responsáveis por registar a avaliação realizada por todos os elementos da turma, isto é consoante a opinião de toda a turma os presidentes registam essa avaliação no respetivo quadro de tarefas, tendo em conta o seguinte sistema de cores: uma bola verde para quem desempenha a tarefa com sucesso e uma bola amarelo para quem podia ter feito melhor. Com este momento é dada a oportunidade a cada criança de refletir sobre o seu desempenho e avaliar a atitude do seu par, tendo consciência que o desempenho dos dois é tido em conta na avaliação final do grupo. Esse aspeto levou a que os alunos tivessem uma maior preocupação em cooperar com os colegas de forma que o desempenho global da tarefa fosse positivo. Este instrumento constituiu um momento de recolha de dados importante neste trabalho, uma vez que a partir da avaliação

realizada pelos alunos foi possível verificar quais os grupos que trabalhavam em cooperação e quais os que ainda se notavam alguns conflitos. Após este momento, dá-se início à troca de tarefas. A troca de tarefas é realizada pela professora com o consenso dos alunos, com o objetivo de distribuir as tarefas de forma que nenhum grupo repita a tarefa na mesma semana.

Depois da troca de tarefas, segue-se a avaliação (auto e hétero) do PIT. Neste momento, as crianças registam no PIT a sua avaliação, após refletirem sobre o trabalho desenvolvido durante toda a semana, ou seja confrontam as atividades planificadas com as realizadas, refletem sobre o número de atividades desenvolvidas, sobre as áreas que trabalharam mais e as que trabalharam menos e ponderam sobre as aprendizagens alcançadas, refletindo se trabalharam nas áreas em que demonstram maiores dificuldades. De seguida, as crianças avaliam o trabalho desenvolvido pelos colegas (aspectos positivos e aspectos a melhorar), confrontando os registos feitos no PIT, refletindo no trabalho desenvolvido ao longo da semana, quer a pares ou individualmente, e sugerem atividades a realizar na semana seguinte. O registo da avaliação dos colegas é feito pela professora, pelo facto de ser uma turma do 1.º ano e a maioria das crianças ainda se encontra a desenvolver a escrita. Relativamente à avaliação da professora, é feita durante o fim-de-semana. Na sexta-feira a professora leva o PIT de todas as crianças e durante o fim-de-semana faz a análise e regista a sua opinião na área do PIT, destinada à sua avaliação. Na segunda-feira, depois das crianças realizarem a autoavaliação e depois dos colegas darem a sua opinião é que a professora lê a sua avaliação, para não influenciar de maneira alguma a opinião dos alunos relativamente ao seu trabalho e ao dos colegas. Este instrumento revelou-se de extrema importância na recolha de dados para este trabalho, uma vez que a partir da avaliação realizada pelos alunos foi possível verificar a evolução da autonomia, das crianças, na gestão do seu próprio trabalho e, por outro lado, observar o envolvimento na reflexão e avaliação do trabalho realizado pelos colegas.

Na sexta-feira, os presidentes iniciam a reunião de CCE pela leitura das colunas do Diário de Turma. Começam por ler primeiro a coluna “Eu gostei”, depois a coluna “Eu não gostei” e por último a coluna “Eu quero saber”. Logo após os presidentes lerem cada ocorrência do Diário, é dada a possibilidade da criança (ou crianças) autora dessa ocorrência falar sobre a mesma. No caso das colunas “Eu gostei” e “Eu quero saber” é dada a palavra à criança para que possa explicar o porquê de ter registado tal ocorrência, enquanto na coluna “Não gostei” é dada a oportunidade a todas as crianças, envolvidas na ocorrência, de esclarecerem algum aspeto, explicarem o seu comportamento e apresentarem a sua versão ao grupo. No caso de essa ocorrência gerar alguns conflitos derivados da apresentação de diferentes factos ou da

dificuldade na compreensão do acontecimento ocorrido e na resolução da ocorrência, é permitido ao restante grupo opinar sobre a situação, de forma a expor o seu parecer, acrescentar algum detalhe importante (se presenciaram a ocorrência) e sugerir formas de resolução. Este momento vem acentuar a cooperação existente entre os alunos na procura de soluções para o problema que de início era apenas de um colega e que passou a pertencer a toda a turma, desde o momento que foi registado no Diário. Importa referir que é através do debate das ocorrências negativas que surgem a maior parte das regras da sala. Assim, cabe aos presidentes registar todas as decisões tomadas e as regras construídas na ata da reunião do Conselho. Concluída a análise e discussão do Diário de Turma, os Presidentes dão por encerrada a reunião do Conselho. O DT constituiu, sem dúvida, um momento de recolha de dados importante neste trabalho uma vez que a partir dos registos efetuados pelos alunos e através da análise e discussão realizada pelos mesmos, foi possível verificar a evolução das relações sociais, mais especificamente a evolução da cooperação nas tomadas de decisões e nas regras construídas por todos os membros do grupo.

2.5. Processo de análise dos dados

Depois de realizada a recolha de dados, torna-se essencial efetuar uma seleção e sistematização da informação recolhida, com base no que poderá ser útil para o trabalho a ser desenvolvido. Após esta fase, é fundamental passar à organização da informação, de forma a proceder à sua análise.

A análise dos dados, referentes ao presente relatório, não foi realizada apenas no fim dos estágios, mas sim ao longo do estágio num processo que foi sendo desenvolvido com o desenrolar das práticas. Assim, depois da realização das atividades foram efetuadas análises das atividades desenvolvidas, ou seja foram realizadas reflexões sobre o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor, sobre as estratégias utilizadas na dinamização das atividades e se as atividades foram adequadas às crianças e aos objetivos pretendidos. Além disso, foi realizada a análise dos resultados obtidos, após cada intervenção, com intenção reguladora de melhoria do trabalho, procurando novas estratégias que ajudassem a ultrapassar as dificuldades sentidas e agir numa perspetiva de reflexão-ação-reflexão.

Após a apresentação e descrição daquilo que foram as intenções práticas deste relatório de estágio, importa agora proceder a uma análise que confronte os resultados práticos obtidos com o que os diferentes autores dizem acerca do tema deste relatório. A esse respeito, Quivy e Campenhoudt (1992) salientam que é essencial “verificar se os resultados observados

correspondem aos resultados esperados” (p. 211). Esta confrontação entre os resultados obtidos e os resultados esperados revelou-se fundamental na perceção do desenvolvimento da autonomia e da cooperação no contexto escolar.

PARTE III - Apresentação e problematização dos dados recolhidos e da intervenção

O objetivo geral deste trabalho prendeu-se, tal como refere o seu título, com a análise do desenvolvimento da autonomia e da cooperação através das aprendizagens efetuadas pelas crianças, proporcionadas por toda a organização estabelecida na sala de aula. Para tal, foram analisadas as atividades, desenvolvidas em ambos os contextos escolares, os instrumentos de pilotagem, os comentários sobre as produções dos alunos e as minhas reflexões das intervenções.

3.1. Análise das atividades

Principiando pela Educação Pré-escolar, torna-se importante frisar que quando iniciei a prática pedagógica, neste contexto, a turma já se encontrava a meio do ano letivo, e com um nível de autonomia e de cooperação bastante desenvolvido. Assim, o meu objetivo principal, nesta prática, foi dar continuidade ao trabalho iniciado pela cooperante e caracterizar e analisar a sala incidindo em aspetos que favoreciam a autonomia e a cooperação.

Ao longo deste tópico, serão analisadas as atividades desenvolvidas neste contexto e enumerados aspetos pertinentes da sala que ajudaram estas crianças a tornarem-se mais autónomas e cooperativas.

A sala da Educação Pré-escolar apresenta um número satisfatório de áreas (descritas na parte II) disponíveis, que dispõem de material adequado ao desenvolvimento de diferentes atividades. Este aspeto leva a que as crianças tenham um maior leque de opções de atividades para realizar durante o tempo de atividades autónomas, o que irá facilitar o processo de desenvolvimento da autonomia e da cooperação. Como referi anteriormente, na parte II do trabalho, após as duas primeiras semanas de estágio verifiquei que existiam duas áreas de trabalho, conhecimento do mundo e casinha, que eram as menos frequentadas pelas crianças e que por sua vez também eram as áreas em que as crianças precisavam de maior apoio por parte da educadora. Esta relação entre a autonomia e a escolha das áreas frequentadas pelas crianças levou-me a desenvolver atividades que permitissem uma organização dessas áreas, ou seja em cooperação com as crianças reorganizei a área do conhecimento do mundo e da casinha, colocando sempre que necessário materiais que ajudassem nessa organização, foram

aproveitados alguns materiais existentes e ainda introduzidos outros materiais de forma a diversificar as atividades existentes.

As atividades que serviram de enquadramento à organização da área do conhecimento do mundo e da casinha revelaram-se de extrema importância, pois o facto da organização destas áreas ter sido realizada de forma contextualizada, ajudou as crianças a interiorizarem mais rapidamente a dinâmica e a lógica dos instrumentos que integram estas áreas e assim compreenderem melhor as possíveis atividades a desenvolver. Nas semanas seguintes, tive hipótese de observar que as crianças passaram a frequentar estas áreas com maior assiduidade e de uma forma mais autónoma, o que não acontecia anteriormente. Este aspeto levou a concluir que os objetivos iniciais, esperados para a organização destas áreas, foram concretizados, na medida em que ajudaram as crianças a permanecerem nestas áreas de forma mais autónoma, uma vez que demonstraram uma maior orientação no sentido de saberem o que é possível fazer. Outro aspeto importante foi o facto de ter verificado que as crianças demonstraram um grande interesse em participar na organização das áreas, pois sentiam-se úteis e valorizadas, uma vez que todas as opiniões eram tidas em conta, o que comprovou o que foi referido pelo documento “La Organización del Aula” (Ministerio de Educación y Ciencia de Espanha) que uma das melhores formas de ajudar os alunos a sentir o espaço escolar como algo próprio é dar-lhes oportunidade de participarem e assumirem responsabilidades na organização do mesmo.

Ainda em relação às áreas de trabalho, apesar de cada uma das áreas se apresentar devidamente identificada e com o número limite de crianças que a podem frequentar, foi possível verificar que existiam algumas crianças que ainda não haviam entendido o número limite de alunos em cada área, talvez por essa identificação não estar muito explícita. Assim, com o objetivo de melhorar a organização das áreas, relativamente ao aspeto mencionado anteriormente, foram inseridos e explorados (com as crianças) novos elementos que identificavam o nome das áreas e o número de crianças que as podiam frequentar. Nas semanas seguintes, foi possível observar que o objetivo havia sido alcançado, através de vários comentários dos alunos, como por exemplo, “não podes vir para a casinha porque já tem três meninos”. Desta forma foi possível verificar que as crianças já tinham em atenção o número de crianças que podiam frequentar cada área, o que permitiu uma menor confusão nas áreas de maior agitação.

Por último, na área de expressões plásticas encontravam-se disponíveis latas que continham o material de apoio às atividades (lápiz de cores, canetas de feltro, etc.), as quais foram

melhoradas pelo facto de ter verificado que algumas crianças tinham tendência em misturar esses materiais, pois as latas não estavam etiquetadas, e isso levava a que nas atividades seguintes, os alunos tivessem dificuldade em encontrar os materiais que necessitavam. Além de que, o facto de só existir uma caixa para cada material, por vezes, provocava alguns conflitos entre as crianças. Assim, com o objetivo de possibilitar às crianças a utilização autónoma desses materiais e com o intuito de diminuir os conflitos existentes, foram introduzidas várias latas para cada material e cada lata encontrava-se devidamente identificada (nome e imagem). A concretização deste objetivo ajudou as crianças quer na seleção do material, quer na arrumação do mesmo nas respetivas latas. No decorrer da prática educativa foi possível observar que as crianças mostraram-se mais autónomas na utilização destes materiais, deixando de existir conflitos provenientes da utilização do mesmo.

No centro desta sala as mesas encontram-se dispostas de forma a promover o trabalho em grupo, ou seja no centro da sala encontra-se uma grande mesa retangular, onde se realiza grande parte dos trabalhos orientados e ainda atividades autónomas relacionadas com a área de expressão plástica. Existe ainda outra mesa mais pequena, que serve de apoio, durante o tempo de atividades autónomas, à área da escrita, à área da matemática, à área do conhecimento do mundo e à área dos jogos. O facto de esta mesa promover o trabalho em grupo leva a que haja uma maior interação, durante a realização das atividades, entre as crianças e o próprio educador havendo desta forma uma maior partilha de conhecimentos, experiências, etc., desenvolvendo assim a cooperação entre os alunos.

Outro aspeto relevante desta sala diz respeito aos instrumentos de organização disponíveis na área do acolhimento, que são preenchidos autonomamente pelas crianças, à exceção do quadro de tarefas que apenas é preenchido no início da semana, o qual resulta de um sorteio realizado pela educadora. Os instrumentos existentes são: o mapa das presenças, o quadro do tempo, o registo coletivo de atividades, o diário de turma e o quadro das tarefas. Segundo Folque (1999, p. 8), estes instrumentos facilitam uma organização democrática, auxiliam as crianças a integrar as suas experiências no grupo, “ajudam a regular o que acontece na sala de aula e contam a história de vida do grupo”. Além disso, assumem um papel importante no desenvolvimento da autonomia e da cooperação. Estes instrumentos são analisados e avaliados na reunião do Conselho (sexta-feira) à exceção do mapa das presenças, que não exige nenhum tipo de avaliação ou reflexão.

O quadro de tarefas é constituído pelas seguintes tarefas: varrer a sala, limpar as mesas, marcar o tempo, contar as presenças, distribuir o leite e tratar do peixe. É importante que os

alunos sejam responsáveis pela manutenção do espaço e dos materiais, pois assim passam a considerar a sala como um espaço próprio em que são responsáveis por manter e preservar todos os materiais. As crianças são responsáveis por realizar as tarefas diariamente de forma autónoma, e cabe aos padrinhos auxiliar as crianças mais novas na realização das tarefas pertencentes a estas. No final da semana, no conselho de turma, essas tarefas são avaliadas pelo próprio aluno, pelos colegas e pelo educador para que as crianças possam refletir sobre o seu desempenho e sobre o desempenho dos colegas, e desta forma desenvolver o espírito crítico, a autonomia e a comunicação em grupo. Em relação à comunicação com o grupo, Folque (1999, p. 9), referindo-se à criança, afirma que a comunicação com o grupo “ajuda-a a descentrar-se e a estar mais recetiva a diferentes perspetivas”.

O registo coletivo de atividades está organizado numa tabela de dupla entrada, onde na coluna da esquerda estão alinhados, verticalmente, os nomes dos alunos e na linha horizontal superior as 13 atividades disponíveis. Com este instrumento pretende-se que as crianças sejam responsáveis pelas suas aprendizagens, ou seja é dada a oportunidade à criança de autonomamente escolher/planear as atividades que quer realizar, e desta forma ser responsável por executar o que haviam planeado e concluir em tempo útil as atividades planeadas. As crianças mais novas realizavam esta tarefa com auxílio da educadora, mais tarde, por sugestão das próprias crianças, os alunos mais velhos passaram a assumir esta responsabilidade criando-se assim o sistema “padrinhos e afilhados”. Este sistema passou a ser utilizado em todas as tarefas da sala, ou seja as crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas na execução das tarefas de maior responsabilidade, funcionando assim como equipa e promovendo uma maior cooperação entre os diferentes grupos etários de crianças. Aliás, como refere Folque (1999, p. 7) sempre que o grupo recebe novos elementos, “as crianças mais novas são integradas no grupo e na organização da sala pelos mais velhos”. Este aspeto, referido por Folque, é evidenciado nesta sala, pois o facto de este sistema ter sido sugerido pelos alunos mais velhos demonstra como têm presente a importância da cooperação na aquisição de novas aprendizagens.

Importa realçar que esta responsabilidade incumbida às crianças, relativamente à escolha e gestão autónoma das atividades, é analisada e avaliada pela educadora e pelos alunos no final da semana, permitindo assim a reflexão sobre as aprendizagens realizadas. Torna-se óbvia a importância do papel do educador neste momento de reflexão, ou seja cabe ao educador levar a que as crianças, principalmente as mais velhas, reflitam sobre quais as atividades que realizaram com menor frequência, quais as que realizaram com maior frequência e se

correspondem às suas necessidades. Desta forma, sempre que necessário, deve incentivar-se os alunos a diversificarem as atividades e também, negociar com eles a realização de atividades que os ajudarão a superar as suas dificuldades.

Em suma, é evidente a importância da estrutura pedagógica implementada na sala (MEM) para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação, contudo é também essencial o papel do educador na forma como explora todos esses instrumentos. A maioria das crianças desta turma (Educação Pré-escolar) revelaram-se autónomas e com os valores democráticos bem presentes, nomeadamente a justiça e a cooperação. Mostraram-se muito participativas, dando a sua opinião sobre todos os assuntos abordados e revelaram um sentido de justiça muito apurado, que se fazia notar na reunião do Conselho de Turma. Sem dúvida que todos estes aspetos, mencionados anteriormente, provém da estrutura pedagógica utilizada nesta sala, mas sobretudo da forma como a educadora desenvolve esses momentos e aborda esses valores.

Em relação ao 1.º CEB, uma vez que a prática pedagógica coincidiu com o início do ano letivo permitiu-me observar a evolução dos alunos relativamente à autonomia e à cooperação. Pois, uma vez que nenhuma criança desta sala havia trabalhado com esta pedagogia de trabalho (MEM) na Educação Pré-escolar, possibilitou-me observar o nível de autonomia e de cooperação inicial e desta forma analisar a evolução ao longo da prática pedagógica. A evolução da autonomia e da cooperação será abordada, mais detalhadamente, no tópico 3.3 desta parte do trabalho. Assim sendo, serão analisadas as atividades desenvolvidas neste contexto e enumerados aspetos pertinentes da sala que ajudaram estas crianças a tornarem-se mais autónomas e cooperativas.

As atividades desenvolvidas neste contexto, que se encontram descritas na parte II do presente trabalho, tiveram como objetivo orientar as crianças durante o momento do TEA, pois durante as minhas observações verifiquei que estas encontravam-se um pouco dispersas, relativamente às atividades que podiam desenvolver em cada área. Assim, com intuito de ajudar as crianças a desenvolverem as atividades de forma autónoma durante o TEA foram desenvolvidas atividades que permitiram uma organização da área da matemática, do português e da biblioteca, ou seja em cooperação com as crianças reorganizei estas áreas explorando os materiais nelas existentes. Além disso, foram introduzidos outros materiais de forma a diversificar as atividades existentes e outros que serviram de apoio às crianças durante o desenvolvimento de certas atividades.

Relativamente à área da matemática, durante as observações realizadas verifiquei que as crianças utilizavam os materiais disponíveis nesta área para fazerem construções, ou seja não

lhes davam a utilização devida para o desenvolvimento de competências matemáticas. Assim, achei essencial construir, com os alunos, uma tabela (descrita na parte II do trabalho) onde registassem os materiais existentes e as atividades que podiam desenvolver com eles. Importa referir que antes da construção da tabela foram retirados todos os materiais que não eram familiares às crianças, apenas permaneceram os que já haviam sido trabalhados na sala e outros que já conheciam da educação pré-escolar. Essa tabela ajudou-os a perceber que atividades podiam desenvolver com os materiais existentes na área da matemática, tornando-os assim mais autónomos na realização das atividades durante o TEA. A organização desta área revelou-se de extrema importância, pois ao longo da minha prática foi possível verificar que as crianças sempre que permaneciam nesta área desenvolviam as atividades de forma autónoma, e, conseqüentemente, com mais interesse.

Em relação à área do português, tal como na organização da área da matemática retirei, com ajuda das crianças, todo o material desconhecido ficando apenas aquele que os alunos utilizavam com o intuito de desenvolver competências linguísticas. Além disso, uma vez que umas das atividades pertencentes a esta área era a leitura dos textos explorados na sala, ou seja os textos pertencentes aos alunos, introduzi uma grelha de leitura nesta área, para que ficasse registado o número de vezes que cada criança lia esses textos. A grelha foi exposta ao alcance de todos os alunos para que registassem autonomamente, uma vez que o registo é feito pelos mesmos. No final do mês realiza-se a avaliação desta grelha, e é neste momento que se analisa o trabalho de cada aluno, individualmente, e da própria turma em geral. Como refere Santana (1999, p. 21) através destes instrumentos de registo “a produção do grupo pode ser regulada individualmente e coletivamente através da análise dos diferentes registos”. Essa avaliação não só permite aos alunos a reflexão do seu trabalho como também possibilita ao professor analisar o nível de produção dos alunos, ou seja ter uma maior noção de quais os alunos que leem mais e os que leem menos e verificar se os alunos que demonstram dificuldades na leitura se leem o suficiente para ultrapassar essas dificuldades. Após essa análise, o professor negocia com os alunos, para posteriormente no TEA realizarem um maior número de leituras. Nas semanas seguintes, após as críticas feitas durante a análise, notei que as crianças tinham preocupação em melhorar tanto os aspetos referidos pelos colegas, como pelo professor e assim ajudou-os a superarem de certa forma as dificuldades que sentiam em relação à leitura.

No que diz respeito à área da biblioteca, após verificar que os livros encontravam-se todos misturados e que a maior parte das vezes os alunos apenas consultavam os livros de leitura,

talvez pelo facto de serem os que existiam em maior quantidade, senti necessidade de organizar essa área, ou seja organizar os livros existentes, separando-os e etiquetando as prateleiras. Como referi anteriormente, na parte II do trabalho, além dos livros de histórias esta área continha livros de poesia e livros de consulta, pois é fundamental que o material existente seja diversificado, não se restringido apenas aos livros de histórias. Assim sendo, uma vez que o meu objetivo além de organizar esta área, era alertar as crianças para diferentes tipos de leituras e, desta forma promover a autonomia, o gosto e o interesse das crianças pela leitura, introduzi outros materiais que ajudaram a diversificar a escolha dos alunos durante a permanência nesta área, nomeadamente: livros de banda desenhada, revistas e jornais. Além disso, introduzi uma grelha de registo de leituras que permitiu aos alunos registarem as leituras realizadas durante o TEA. Tal como a grelha inserida na área do português, a avaliação desta grelha é feita mensalmente possibilitando aos alunos refletirem sobre o seu trabalho e sobre o trabalho dos colegas e desta forma melhorar nas semanas seguintes. Essa avaliação permitiu-me verificar que o meu objetivo foi concretizado, na medida em que as crianças passaram a consultar os diferentes livros existentes nesta área (como é possível observar no anexo II). No decorrer da prática foi possível verificar que os alunos tornaram-se mais autónomos no desenvolvimento das atividades promovidas nesta área de trabalho.

Os materiais introduzidos que serviram de apoio às atividades desenvolvidas na sala, como havia referido anteriormente, foram a “caixa das ajudas” e as latas que continham diversos materiais (canetas, lápis, tesouras, etc.). A “caixa das ajudas” era constituída por colares de contas, alfabetos, retas numérica e as várias representações dos números até dez. Esta caixa ajudou as crianças a tornarem-se mais autónomas na realização de certas atividades, o alfabeto era muitas vezes utilizado pelas crianças durante TEA quando realizavam escrita de textos, utilizavam os colares de contas e a reta numérica sempre que resolviam problemas que implicassem a adição e subtração, as várias representações dos números auxiliavam os alunos que ainda mostravam dificuldades em identificar o grafismo dos números. Importa frisar que as crianças já tinham desenvolvido várias atividades com estes materiais, principalmente com os colares de contas e isso levou a que utilizassem esses materiais autonomamente, sem ajuda do professor, quer nas atividades orientadas pelo professor, quer nas atividades autónomas. As latas introduzidas, tal como no estágio da Educação Pré-escolar, foram etiquetadas com a imagem e o nome do respetivo material e sempre que os alunos precisassem deslocavam-se à área de expressão plástica e retiravam o material necessário para a realização da atividade. Tanto as crianças da Educação Pré-escolar como as do 1.º CEB, com a inserção deste material

mostraram-se mais autónomas na utilização do mesmo e, de certa forma, mais cooperativas uma vez que tinham de partilhar o material com os colegas da turma.

Por último, em relação às áreas de trabalho considero que a estrutura pedagógica adotada pelo MEM tem um papel importante na adaptação dos alunos ao método de trabalho do 1.º CEB, ou seja o facto de a sala estar organizada em áreas leva a que a transição da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB não seja vista pelos alunos de uma forma tão brusca, adaptando-se a esta metodologia com maior facilidade. Para além do conjunto de pequenas áreas de trabalho, mencionadas na parte II do trabalho, o espaço desta sala apresenta uma área central constituída por 3 conjuntos de mesas, onde os elementos da turma se distribuem em pequenos grupos, fundamentalmente, nos momentos de atividades orientadas pelo professor. Esta disposição das mesas promove o trabalho em grupo, levando a que haja uma maior interação, durante a realização das atividades, entre os alunos e o próprio professor, e desta forma uma maior partilha de ideias, conhecimentos, experiências e vivências, desenvolvendo assim a cooperação entre os alunos.

Outro aspeto relevante desta sala é o momento da apresentação de produções. A apresentação de produções é um momento da rotina diária realizado no início do dia, onde as crianças, após o cumprimento das tarefas, apresentam novas produções (trabalhos realizados ou textos produzidos), novidades ou algo que consideram importante. Para este momento, como referi anteriormente na parte II do trabalho, introduzi uma grelha de opiniões que consiste em registar o nome das crianças que intervêm depois da apresentação de produções, dando a sua opinião sobre o trabalho dos colegas, permitindo fazer a gestão da participação das crianças neste momento. Os presidentes são os responsáveis por autonomamente preencherem quer a grelha de apresentação de produções, quer a grelha de opiniões. Esta grelha foi introduzida com o intuito de evitar que fossem sempre as mesmas crianças a intervir e também para incentivar as restantes a participar, bem como para tornar o registo das opiniões em algo permanente, servindo também para análise e reflexão da professora. Uma vez que esta grelha foi introduzida na minha terceira semana de estágio não foi possível retirar conclusões consistentes. O momento da apresentação de produções torna-se essencial para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Quando valorizamos o que os alunos tem a dizer e encorajamo-los a comunicar, estes sentem a necessidade de organizar as suas ideias e refletir sobre a forma como vão expor esse assunto à turma, além de que, desta forma haverá uma partilha de informação entre o aluno e os colegas que irão assimilar e divulgar essa informação. A esse respeito Folque (1999, p. 6) salienta que

(...) a comunicação tem uma dupla função. Primeiro, a comunicação pode ser vista como ativadora de uma função cognitiva que ocorre quando se pede às crianças para falarem sobre as suas ações ou experiências. Neste caso, tem início um processo metacognitivo que lhes permite perceberem melhor o que têm a comunicar. Em segundo lugar, a comunicação também tem uma função social quando a informação é partilhada e disseminada de modo a que possa ser utilizada pela «comunidade».

Além disso, este momento permite aos alunos ouvirem a opinião dos colegas e do professor, em relação ao trabalho realizado e à sua comunicação, e desta forma ter em conta todos esses aspetos pertinentes na elaboração dos próximos trabalhos e nas próximas comunicações ao grupo.

Outro aspeto importante desta pedagogia de trabalho (MEM) é a apresentação e exposição dos programas. Como refere Santana (1999, p. 15) “a apresentação dos programas das várias áreas curriculares aos alunos no início do ano constitui a base do nosso trabalho e a primeira abordagem do que a escola exige de todos”. Em formato de grelha, os programas de Matemática, Português e Estudo do Meio são afixados na parede de modo a poderem facilmente ser lidos por todos os alunos. “Apresentada simultaneamente como listagem de conteúdos e como lista de verificação, esta tabela facilita, por um lado, a gestão coletiva do trabalho e propicia, por outro, a regulação individual das aprendizagens, através da autoavaliação periódica” (cit. por Santana, 1999, p. 16). A apresentação dos programas revelou-se importante na medida em que possibilita às crianças conhecerem melhor o que é pretendido em cada área curricular e ainda, uma vez que assinalam na tabela os conteúdos que já dominam, adquirem uma maior noção de quais os conteúdos que têm de trabalhar mais para ultrapassarem as suas dificuldades. Muitos dos projetos realizados na sala surgem da necessidade de trabalharem aspetos mencionados no programa de Estudo do Meio que os alunos consideram interessantes e que lhes desperta alguma curiosidade. Além disso, permite ao professor adquirir uma maior consciencialização do percurso individual de cada aluno e da turma em geral, ou seja possibilita ao professor orientar o seu trabalho tendo em conta as dificuldades individuais de cada aluno e as da turma.

Por fim, o momento do trabalho em projetos é outro dos aspetos que considero muito importante para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. O trabalho em projetos é realizado a pares ou em pequenos grupos, eleitos pelos próprios alunos, nesta sala estão destinados três tempos (45 min. cada) da agenda semanal para este momento. Esse trabalho

exige um tempo próprio para organização, desenvolvimento e comunicação à turma. A organização diz respeito a todo o processo inicial do projeto, ou seja neste primeiro momento os alunos preenchem a grelha do plano do projeto onde colocam o nome do projeto, o que já sabem em relação ao assunto do projeto, o que querem saber e como vão fazer a pesquisa, como é possível observar no anexo IV. Depois da pesquisa, segue-se o momento do desenvolvimento do projeto que consiste na organização das informações recolhidas e na construção do próprio projeto em si. Por último, relativamente à comunicação à turma, os alunos escolhem uma forma de apresentar a informação do projeto à turma e depois dessa exposição segue-se o momento de colocação de dúvidas e críticas ou apreciações ao trabalho. Uma vez que estas crianças não estavam habituadas a este tipo de trabalhos, neste momento final surgiam um maior número de apreciações por parte dos alunos, as críticas praticamente só eram realizadas pela professora. Nos últimos projetos apresentados foi possível verificar a evolução dos alunos em analisar os trabalhos dos colegas, pois verifiquei que os alunos passaram a ter um olhar crítico tanto em relação aos seus trabalhos como em relação aos trabalhos dos colegas.

Com tudo isto, considero o momento de trabalho em projetos de extrema importância, pois além de promover a autonomia e a cooperação entre os alunos, porque distribuem as tarefas pelo grupo e realizam-nas autonomamente, ou seja decidem em grupo quem realiza as pesquisas, a recolha de informação, etc., é ainda muito importante porque as crianças realizam um trabalho partindo dos seus interesses o que faz com que as aprendizagens sejam mais significativas e leva a que tenham um maior empenho e gosto pelo trabalho. Importa frisar que apesar de este trabalho ser realizado com a autonomia dos alunos, a professora apoia, rotativamente, todos os grupos desde o momento do plano até à organização da comunicação à turma.

Em suma, mais uma vez é evidente a importância dos instrumentos que constituem a estrutura pedagógica implementada nesta sala (MEM) para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação, contudo mais uma vez comprovamos que é essencial o papel do professor na forma como aborda e explora todos esses instrumentos. Como refere Folque (1999, p. 11) os professores das turmas do MEM são “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”.

3.2. Análise dos instrumentos e produções

Como havia referido anteriormente, foi possível recolher dados a partir da análise dos instrumentos de pilotagem e de outros instrumentos coletivos de produção e de avaliação, utilizados pelas cooperantes e característicos desta estrutura pedagógica (MEM). Em relação à Educação Pré-escolar será apenas analisado o quadro das tarefas e relativamente ao 1.º CEB serão analisados vários instrumentos de registo, nomeadamente: as grelhas, o Mapa das tarefas, o Diário de Turma e o Plano Individual de Trabalho.

Antes de iniciar a análise dos diferentes instrumentos, acima mencionados, importa sublinhar que toda a estrutura da organização destas salas, ou seja da pedagogia de trabalho utilizada pelo MEM, é cooperativa e induz à cooperação e à autonomia.

Em relação à Educação Pré-escolar, torna-se importante frisar que a análise realizada ao Quadro das tarefas diz respeito apenas à evolução dos alunos em relação ao desempenho das mesmas. No início das minhas intervenções foi-me possível observar, na avaliação cooperativa do desempenho das tarefas, que as crianças mais novas tinham dificuldade em desempenhar a maioria das tarefas, sendo esta constatação relatada pelos alunos mais velhos em expressões do tipo: “A Vitória tem dificuldade em varrer a sala. Para a próxima tem de escolher uma tarefa mais fácil”. Após a inserção do “sistema de padrinhos e afilhados” as tarefas passaram a ser feitas de forma conjunta, ou seja, pelo padrinho e pelo afilhado, passando assim a existir um maior espírito de interajuda entre as crianças mais velhas e as mais novas, funcionando como equipa e promovendo uma maior cooperação. Além disso, este novo sistema de realização das tarefas, fez com que as crianças tivessem também noção da partilha de responsabilidades. “A Raquel não cumpriu bem a sua tarefa porque o Lucas chega atrasado e começamos a trabalhar e ele esquece-se”. Como podemos constatar, através do comentário dos alunos é possível verificar o grande sentido de responsabilidade que é dado às crianças mais velhas em relação ao desempenho das tarefas pelas crianças mais novas. Uma vez transmitida essa responsabilidade foi interessante verificar a preocupação dos “padrinhos” não só em cumprir as suas próprias responsabilidades, mas também com o desempenho das tarefas e responsabilidades dos seus afilhados.

Antes de iniciar a análise dos diferentes instrumentos que integram a sala do 1.º CEB, importa referir que nesta sala existe um sistema de cores que rege os registos feitos ao longo da semana. Quase todos os instrumentos de registo utilizados nesta sala são assinalados utilizando este sistema de cores, à exceção do Diário de Turma, do mapa das tarefas e das grelhas preenchidas pela professora.

As grelhas de escrita de textos, de leitura e de registo de leituras são preenchidas de forma autónoma pelos alunos. O facto de serem os alunos a registar as suas atividades levou a que se tornassem mais autónomos, na medida em que foi dada a oportunidade de gerirem o seu trabalho, e desta forma responsabilizarem-se pela sua evolução, ou seja os alunos ao programarem as atividades terão em conta as suas necessidades, uma vez que estão consciencializados que posteriormente serão avaliados pelos colegas e professora. Torna-se importante referir que a grelha de escrita de textos surgiu de uma discussão após a análise do DT, o que demonstrou a necessidade de os alunos controlarem as suas realizações ao longo das semanas. A avaliação que é realizada mensalmente revelou-se de extrema importância não só porque permitiu aos alunos a reflexão do seu trabalho como também possibilitou ao professor analisar o nível de produção dos alunos, e desta forma a evolução das aprendizagens dos mesmos. Santana (1999, p. 21) realça esta importância referindo que a “visibilidade que dão das realizações de cada um obrigam a um confronto permanente dos alunos com as suas produções o que determina uma continuada adequação ao processo de aprendizagem”.

O preenchimento das restantes grelhas é da responsabilidade da professora, sendo elas: inscrições para o computador, os nossos projetos, inscrições para o trabalho de texto e trabalho com a professora.

A grelha denominada “inscrições para o computador”, surgiu da necessidade de ser dada a oportunidade de todos os alunos frequentarem esta área de trabalho, o que não era possível até então. Uma vez que esta área é constituída por apenas um computador, o que não é suficiente para o número de crianças existente, levou a que por vezes se gerassem alguns conflitos. Após a introdução desta grelha, foi possível verificar uma maior cooperação entre os alunos, pois perceberam que o mais justo era o aluno só poder voltar frequentar esta área depois de todas as outras crianças terem essa oportunidade, sendo que com o visionamento da grelha, as crianças tinham uma maior perceção da rotação.

A grelha intitulada “os nossos projetos” servia para poderem aceder, sempre que necessário, aos nomes dos projetos em desenvolvimento e aos nomes das crianças que se encontravam a desenvolver o projeto. Além disso, tanto a professora como as crianças, podiam, rapidamente, verificar quando tinham iniciado o projeto, e desta forma controlar melhor a gestão do tempo, para que a apresentação do projeto aconteça em tempo útil.

Em relação à grelha de “inscrições para trabalho de texto”, funciona como uma lista de “candidatos” para que o seu texto seja trabalhado, em conjunto, por toda a turma. O objetivo desta grelha é que todos os alunos se inscrevam, para que sejam trabalhados os textos

produzidos por todas as crianças da sala e, mais uma vez, através da grelha, procura-se que os alunos tenham a noção da rotação e de que todos devem participar, sem passar à frente de ninguém.

Por último, a grelha designada por “trabalho com a professora” é constituída por quatro colunas onde a professora regista a data, com quem trabalhou, o que trabalhou com cada criança e a avaliação do desempenho dos alunos, se mostraram dificuldades ou se resolveram as atividades com facilidade. Esta grelha surge pelo facto de existir no PIT uma área para registo do trabalho realizado com a professora designada por “Trabalho com a professora”, paralelamente a essa coluna existem seis colunas com os respetivos dias da semana e o total de atividades desenvolvidas com a professora. No decorrer da prática pedagógica, foi possível verificar a importância desta tabela para a tomada de consciência da professora em relação às dificuldades de cada aluno. Através das anotações feitas nesta grelha, a professora registava, na área do PIT denominada “sugestões da professora”, atividades para os alunos realizarem nas semanas seguintes, com o intuito de ajudá-los a superar as suas dificuldades. Em suma, esta grelha revelou-se muito importante pelo facto de permitir ao professor não só analisar as dificuldades de cada aluno, bem como comparar as avaliações realizadas ao longo do ano letivo, e desta forma verificar se as dificuldades sentidas pelos alunos foram superadas.

O Mapa das tarefas revelou-se essencial para este estudo, na medida em que, não só permitiu-me observar o desenvolvimento da autonomia, como também o sentido de cooperação. O desenvolvimento da autonomia foi possível verificar através da evolução do desempenho das tarefas de cada aluno individualmente, enquanto o sentido de cooperação foi possível constatar através da análise da evolução do espírito de interajuda existente entre o grupo no desempenho de cada tarefa. No decorrer da prática, enquanto observava o nível de autonomia e de cooperação, tive em conta se eram capazes de distribuir as tarefas pelo grupo de forma a que todos tivessem o mesmo nível de responsabilidade e se apoiavam-se uns aos outros no desempenho das tarefas, uma vez que seria avaliado o grupo e não cada criança individualmente. Para cada grupo existiam mais do que uma tarefa, por exemplo um grupo ficaria responsável pelas fotocópias, distribuição e arrumação dos cadernos e capas e outro pela data, calendário e distribuição da fruta.

Em relação à autonomia, de início os alunos mostravam alguma dificuldade em realizar as tarefas integradas na sala, talvez pelo facto de não estarem habituados a ter de cumprir determinadas tarefas, e por isso necessitavam do apoio constante da professora. Ao longo da prática, foi possível verificar que já realizavam as tarefas autonomamente e sempre que

tivessem alguma dúvida pediam ajuda ao outro elemento do grupo. Relativamente ao desempenho nas tarefas, fiz uma análise tendo em conta a avaliação realizada pelos alunos e pelos colegas no PIT. Após essa análise concluí que, na generalidade, todos os alunos revelaram alguma evolução no desempenho das tarefas, na medida em que foi possível constatar que na avaliação realizada inicialmente, nos primeiros PIT's, surgia constantemente a apreciação de que podiam ter feito melhor, enquanto nos PIT's finais já se notava que havia vários grupos com a cotação máxima no desempenho das tarefas.

Relativamente à cooperação existente entre os alunos, através de uma regra criada, aquando da discussão do DT, foi possível verificar a evolução do sentido de cooperação em relação à distribuição das responsabilidades de cada grupo na realização das tarefas. A regra definida pela turma foi: “Alternadamente, cada grupo combina, entre si, quem realiza cada uma das tarefas”, visto existirem duas tarefas para cada dupla de alunos. Após a implementação desta regra tive oportunidade de assistir a várias conversas entre os grupos que demonstravam ter bem presente o que cada um tinha de fazer, como por exemplo: “Hoje sou eu que marco o tempo, porque ontem foste tu”, “Hoje sou eu que vou à frente na fila”, etc. Além disso, foi possível observar várias vezes comentários entre o grupo que demonstravam a presença de alguma cooperação entre os alunos, “estou a ajudar a Beatriz a distribuir os cadernos, porque já acabei a minha tarefa e faço par com ela”. Contudo, existiu um momento que me elucidou do nível de cooperação existente nesta sala, e que por isso passo a mencioná-lo: no grupo das crianças mais novas havia uma criança que apenas identificava o grafismo dos números até três e nesse dia essa criança tinha como responsabilidade a tarefa de marcar a data. Esta tarefa, como podemos ver na figura 16, consistia em, todos dias a criança responsável, ter de mudar o dia do mês utilizando o castelo dos números (até ao número 35), trocar o dia da semana utilizando a lista dos dias da semana e sempre que necessário modificar o mês utilizando a lista dos meses. Este material (o castelo dos números e as listas da semana e do mês) encontra-se disponível na área de planeamento. Além disso, existia uma reta numérica e um colar de contas



Figura 16 – Material de apoio às rotinas diárias

que eram também utilizados na marcação do dia do mês, sendo essa marcação acompanhada de uma exploração do número. Uma vez que a criança responsável mostrou dificuldade na realização da tarefa, os restantes elementos do grupo auxiliaram-na, contudo o mais interessante foi verificar a estratégia que utilizaram para ajudá-la. Em vez de lhe indicarem o

cartão que tinha de colocar, disseram-lhe: “Ontem foi dia 16, vais à reta numérica e vez qual o número que vem a seguir”. A criança responsável pela tarefa rapidamente marcou a data e nunca mais demonstrou dificuldade no desempenho da mesma.

Em suma, todos os aspetos mencionados anteriormente tornam evidente o contributo deste instrumento de pilotagem para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação, além de que contribuem também, de certa forma, para uma maior valorização e preservação dos alunos em relação ao espaço e aos materiais existentes.

O Diário de Turma contribuiu para este trabalho na medida em que permitiu, através da análise das ocorrências positivas e negativas, verificar a evolução do sentido de cooperação ao longo do tempo. Assim, foi possível constatar que o facto da maioria das crianças estarem juntas desde a Educação Pré-escolar, levou a que existisse entre elas um grande espírito de cooperação. Contudo, este aspeto não foi observável nos três primeiros Diários de Turma, apenas na quarta semana, ou seja no DT nº4, surgiu a primeira ocorrência positiva que demonstrava alguma cooperação entre os alunos: “Eu gostei de ajudar o Rodrigo V. a escrever no diário de turma”. Penso que o facto das ocorrências positivas terem acontecido apenas na quarta semana, não está relacionado com o facto de não existir cooperação e espírito de união entre as crianças, mas sim porque estas crianças não estavam habituadas a salientar aspetos positivos dos colegas, tendo apenas como base a noção de “queixinha”, o que os levava a usar o Diário de turma para esse efeito. Torna-se importante referir que a primeira ocorrência surgiu de um aluno repente, ou seja apesar de este revelar algumas dificuldades já conseguia escrever algumas palavras, e desta forma decidiu ajudar o colega que ainda não dominava a escrita, o que demonstrou da parte deste aluno já ter algum sentido de cooperação. Na semana seguinte, apareceu outra ocorrência positiva que demonstrava valorizar o trabalho em grupo, sendo ela a seguinte: “Eu gostei de trabalhar com a professora Bárbara”. Depois mais tarde, no DT nº8, aparecem várias ocorrências positivas, nomeadamente: “Eu gostei de pintar mais a Bianca e a Leonor”, “Eu gostei de fazer a atividade dos cubos com a professora Marília”. No DT nº9 apareceu outra ocorrência registada pela professora cooperante: “O Rodrigo G. já sabe ler. Gostei de o ver ajudar a Vera”. Por fim, no DT nº11 surge outra ocorrência que demonstrou a cooperação existente entre duas alunas: “Eu gostei de ajudar a Bianca a escrever um texto”. A aluna mencionada na ocorrência sentiu dificuldades em escrever um texto e a outra aluna, que registou essa ocorrência, ajudou-a na realização desse texto. Este comportamento demonstrou que existe, por parte desta aluna, a consciência da importância da interajuda para a superação das dificuldades.

Através destas ocorrências foi possível analisar que existiu uma evolução a nível do sentido de cooperação, pois como é possível observar ao longo do tempo começaram a surgir com maior frequência ocorrências que demonstravam essa evolução. A ocorrência registada pela professora cooperante comprovou a cooperação e a interajuda dos alunos, neste caso entre a criança mais velha da sala e a criança mais nova, na construção das aprendizagens, sendo este um dos princípios pedagógicos do MEM referido por Niza (1998, p. 24), “a cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens, dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular”. As restantes ocorrências provam que existe uma valorização, por parte dos alunos, do trabalho cooperativo existente quer entre os alunos, quer entre alunos e professoras.

Em suma, penso que para além do sentido cooperação já existente entre os alunos, a dinamização e organização das atividades desenvolvidas na sala, levaram à criação de laços de interajuda e troca de conhecimentos, tornando a cooperação em algo que acontece naturalmente dentro da sala.

O Plano Individual de Trabalho constitui um instrumento importante para este trabalho, na medida em que possibilitou a análise da evolução da autonomia, das crianças, na gestão do seu próprio trabalho e por outro lado, ofereceu ao grupo a oportunidade de trabalharem em cooperação com os outros colegas e com o professor.

Antes de iniciar a análise do PIT, torna-se importante salientar que com este instrumento pretende-se que os alunos sejam responsáveis pela gestão do seu trabalho e da suas aprendizagens, ou seja é dada a oportunidade à criança de autonomamente escolher/planear as atividades que pretende realizar, tendo em conta as suas dificuldades, e desta forma ser responsável por executar e concluir em tempo útil as atividades planeadas. Após a análise do PIT, de todos os alunos da sala, no período que decorreu deste setembro a dezembro, foi possível constatar que inicialmente os alunos, em geral, não concluíam as atividades que haviam planeado, o que é normal uma vez que não estavam habituados a esta forma de trabalho. Com o passar do tempo as crianças começaram a ganhar uma maior perceção do tempo disponível e passaram a planear menos atividades de forma a conseguir concluí-las. Apesar disso, esqueciam-se de dar a atividade como concluída, ou seja de pintar a quadrícula que correspondia à atividade que haviam realizado, utilizando o sistema de cores implementado na sala com os alunos. Este aspeto levou a que dificultasse a análise da evolução do número de atividades realizadas. A partir do PIT nº5, ou seja a partir do momento que houve uma consciencialização do número de atividades para o tempo

disponível, foi possível verificar que o número de atividades desenvolvidas, pela maioria dos alunos, mantinham-se ao longo dos restantes PIT's, ou seja as crianças conseguiram encontrar um equilíbrio entre o seu ritmo de trabalho e o tempo disponível, e mantiveram esse número confortável e exequível de atividades que podiam realizar.

Assim, a evolução dos alunos foi analisada através dos comentários realizados pelos colegas e pela professora. Nos primeiros PIT's a maior parte dos comentários eram: “Deves variar as atividades”, “Deves pintar a quadrícula”, “Deves escrever mais textos”, “Deves trabalhar mais atividades de matemática”, “Deves escolher primeiro as atividades que tens mais dificuldades”, etc. Já nos últimos PIT's que realizaram foi possível observar comentários como: “Parabéns. Trabalhaste bem e variaste as atividades”, “Muito bem, cumpriste as indicações”, “Muito bem, trabalhaste no que mais precisas”, “Trabalhaste bem e cumpriste as atividades obrigatórias”, “Trabalhou bem, mas deve ler mais textos”, etc. Através destes comentários, foi possível verificar a evolução dos alunos em relação: ao número de atividades planeadas, à consciencialização das suas dificuldades, à responsabilidade de realizar as atividades obrigatórias, à consciencialização da importância de seguir as indicações dos colegas e professores de forma a poderem ultrapassar as suas dificuldades.

Relativamente à consciencialização das dificuldades, as reuniões de CCE, tornaram-se fundamentais na medida em que permitiram a cada aluno consciencializar-se das suas dificuldades, através das avaliações realizadas quer por ele próprio, quer pelos colegas e pelo professor. A esse respeito Niza (1999, p. 24) frisa que o Plano Individual de Trabalho permite “a gestão cooperada das aprendizagens ao longo dos diversos momentos da semana através da avaliação feita no grupo”.

Assim, torna-se evidente o contributo deste instrumento de registo e de avaliação para o desenvolvimento da autonomia, das crianças, na gestão do currículo e na construção das aprendizagens, e a importância da avaliação cooperada para a regulação dos percursos de aprendizagem, promovendo desta forma o desenvolvimento social dos alunos.

3.3. A evolução da aprendizagem da autonomia e do sentido de cooperação.

Neste tópico serão abordados aspetos relacionados com a prática pedagógica realizada no contexto do 1.º CEB, uma vez que quando iniciei a prática pedagógica em Educação Pré-

escolar, a turma já se encontrava a meio do ano letivo, e com um nível de autonomia e de cooperação bastante desenvolvido, o que não me permitiu observar a evolução dos alunos.

Além disso, observar a evolução da autonomia e da cooperação não é algo que consigamos fazer em três ou quatro meses, considero que é necessário pelo menos um ano letivo para conseguir observar a evolução destes dois conceitos traduzido em comportamentos. Contudo, na prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB foi possível constatar alguma evolução da autonomia e da cooperação em determinados comentários e registos realizados pelos alunos. Apesar disso, considero que a evolução destes dois conceitos é mais fácil de observar através dos comportamentos e atitudes dos alunos.

No tópico anterior realizei a análise de diferentes instrumentos de registo e de avaliação, que de certa forma permitiram constatar alguma evolução dos alunos em relação à autonomia e à cooperação.

Uma das evoluções mais evidenciadas, nesta sala, foi observada através do comportamento dos alunos. Relativamente à autonomia, foi possível constatar que no início do ano letivo, durante o momento das atividades orientadas pela professora, sempre que era pedido aos alunos que realizassem uma atividade, em grande grupo, verificava-se que existia uma falta de confiança em relação às suas capacidades e por isso, os alunos sentiam a necessidade da presença constante da professora, ou para lhes explicar novamente o que era pretendido com a atividade, ou para lhes dizer se estavam a realizar a atividade com sucesso. No decorrer da prática foi evidenciada a evolução em relação a esse aspeto, pois após a explicação da atividade verifiquei que os alunos primeiro tentavam realizar a atividade autonomamente só depois, se tivessem alguma dúvida, é que chamavam pela professora.

Através de determinadas atitudes dos alunos, ainda durante o momento das atividades orientadas pela professora, foi possível verificar uma evolução a nível da cooperação. Logo após os alunos terminarem a atividade proposta, dirigiam-se à professora e questionavam-na se podiam ajudar os colegas que demonstravam dificuldade na realização da mesma. Inicialmente, não era comum as crianças ajudarem-se umas às outras na realização das atividades, ao longo do tempo, e também após a valorização, descrita nos Diários de Turma, de atitudes de interajuda entre os alunos, foi possível observar um maior desejo e satisfação dos alunos em ajudar os colegas a superarem as suas dificuldades, bem como em valorizarem-se a si próprios, uma vez que sentiam-se úteis e capazes.

O trabalho de projeto foi outro dos momentos, caraterísticos da pedagogia do MEM, que me permitiu observar certas atitudes dos alunos em que demonstravam alguma evolução da

autonomia e da cooperação. No que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, este momento, possibilitou aos alunos a oportunidade e a liberdade de escolherem o tema que pretendiam trabalhar, e da cooperação porque os projetos foram desenvolvidos a pares ou em pequenos grupos, onde os alunos, entre si, tinham de se ajudar para assim, conseguirem ultrapassar as suas dificuldades. Depois da escolha do tema, os alunos registavam, autonomamente e em cooperação, na grelha de projetos (anexo IV) o que queriam saber acerca do tema (identificação do problema), aquilo que pensavam saber sobre o assunto, ou seja o que já sabiam e o que queriam saber, e como iam efetuar essas pesquisas. Sempre que considerassem necessário, os alunos acediam ao plano do projeto para controlarem a gestão do tempo e também para verificarem se, já tinham encontrado informação suficiente para responder às perguntas que haviam enunciado na fase inicial do projeto, ou seja, eram autónomos mesmo estando integrados no grupo.

Inicialmente, quer o registo da grelha de projetos, quer a análise da informação era feita em grupo e em cooperação com a professora, o que é normal uma vez que os alunos desta sala nunca haviam trabalhado desta forma e a maioria das crianças ainda não sabia escrever. Uma vez que a elaboração do projeto requer algum tempo, não foi possível observar muitos projetos desenvolvidos pelos alunos, contudo na realização dos últimos projetos foi possível observar uma maior autonomia, quer em relação ao registo da grelha, quer em relação ao desenvolvimento do projeto em si. Além disso, durante a realização do projeto, foi possível observar atitudes dos alunos que demonstravam uma maior cooperação entre eles, como por exemplo, a distribuição de tarefas por todos os elementos do grupo, as chamadas de atenção de certos alunos aos restantes elementos do grupo na realização das suas responsabilidades e a consciência da importância da partilha de informação e de conhecimentos.

Importa realçar que apesar de ser delegada autonomia aos alunos no momento de trabalho em projetos, torna-se evidente o importante papel da professora durante todo o processo do projeto. Assim, o papel da professora consistiu em apoiar todos os grupos de trabalho quer na realização do projeto, quer na construção da comunicação à turma.

Para finalizar, torna-se importante frisar que de facto toda a estrutura da organização da pedagogia de trabalho utilizada pelo MEM, induz o desenvolvimento da autonomia e da cooperação, contudo é fundamental a forma como o professor aborda e desenvolve todos os aspetos característicos dessa pedagogia.

CONCLUSÕES

Este relatório de estágio reflete a prática pedagógica desenvolvida na sala da Educação Pré-escolar e no 1.º ano do 1.º CEB, cujo principal propósito foi analisar o desenvolvimento da Autonomia e da Cooperação através das aprendizagens efetuadas pelas crianças, sustentadas por toda a organização estabelecida na sala de aula.

Quando me propus a realizar este trabalho não tinha conhecimento da opção pedagógica implementada nestas salas, que assentam na estrutura do Movimento da Escola Moderna, cujos contributos para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação já foram afirmados por diversos autores. Tornou-se evidente a importância desta pedagogia para o sucesso deste trabalho, na medida em que me permitiu analisar os aspetos característicos da mesma, que favorecem a autonomia e a cooperação, e perceber a forma como são implementados, abordados e desenvolvidos em termos práticos, em cooperação com os alunos. Além disso, possibilitou-me desenvolver atividades que tiveram como principal objetivo reforçar e/ou introduzir estratégias e atividades e aproveitar e/ou introduzir materiais nas diferentes áreas de trabalho.

O facto de nas salas ter-me deparado com a mesma pedagogia de trabalho (MEM), permitiu-me comparar e perceber que apesar de serem diferentes níveis de ensino, ambos assentam num conjunto de princípios e de propostas idêntico. A esse respeito Niza (1998, p. 2) refere que “não seria de esperar outra postura, dado que no MEM o trabalho pedagógico se realiza em forte interação entre os profissionais de todos os graus de ensino”. A prática pedagógica do 1.º CEB tornou-se fundamental, na medida em que permitiu-me verificar a forma como são implementados todos os aspetos característicos desta pedagogia e a evolução dos alunos em relação à autonomia e à cooperação. Relativamente à prática em contexto de Educação Pré-Escolar, e tendo em conta que quando iniciei o trabalho a turma já se encontrava a meio do ano letivo, não me foi possível verificar e analisar a evolução da autonomia e de cooperação, pois desde logo já demonstraram ter um nível de autonomia e de cooperação bastante desenvolvido. Assim, o meu objetivo principal, nesta prática, foi caracterizar e analisar a sala, incidindo nos aspetos que favoreciam a autonomia e a cooperação.

Como foi possível constatar, são vários os momentos e instrumentos que desencadeiam situações de reflexão e discussão e que levam ao desenvolvimento da autonomia e da

cooperação. A própria estrutura de organização onde se desenvolve todo o processo de aprendizagem é, por si só, cooperativa e promotora da autonomia e da cooperação, uma vez que assenta na gestão cooperada do currículo, do espaço e dos materiais que, por sua vez, proporcionam situações de interação entre os alunos, as quais contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da cooperação, promovendo, desta forma, o desenvolvimento social dos alunos.

De acordo com Barbosa e Horn (cit. por Reis, s/d, p. 7) “a organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças”. Assim, as atividades desenvolvidas, em ambos os contextos, permitiram comprovar que o facto da organização das áreas de trabalho ter sido realizada em cooperação e de forma contextualizada, ajudou as crianças a interiorizarem mais rapidamente a dinâmica e a lógica dos instrumentos que integraram as áreas, e assim compreenderem melhor as possíveis atividades a desenvolver, levando ao desenvolvimento da autonomia e da cooperação. Todos os instrumentos e momentos analisados (grelhas, DT, PIT, Quadro de tarefas, CCE e trabalho em projeto) permitiram perceber a evolução da autonomia e da cooperação. Pois, através da análise dos registos efetuados pelos alunos e de determinados comportamentos foi possível comprovar, além da evolução das aprendizagens, o desenvolvimento da autonomia e da cooperação ao longo do ano letivo. A avaliação cooperada do trabalho e das responsabilidades constituiu-se de extrema importância, na medida em que a análise possibilitou aos alunos uma reflexão das aprendizagens realizadas, das atitudes e do desempenho nas diferentes tarefas. Uma vez que, durante o momento de avaliação os alunos tomavam consciência das dificuldades de cada um e transmitiam as suas sugestões de forma a ajudar os colegas a superarem essas dificuldades. Além disso, permitiu-lhes que melhorassem a autonomia no desempenho das tarefas e desta forma a interajuda entre os grupos.

A prática pedagógica deu-me a oportunidade de acompanhar dois grupos de crianças, de diferentes níveis de ensino, em termos de aprendizagem e crescimento, principalmente a nível da autonomia e da cooperação; de assistir ao interesse e motivação dos alunos nos momentos de reflexão e partilha de conhecimentos, experiências e ideias, e nos assuntos que diziam respeito à turma. Tive, ainda, possibilidade de pertencer a duas salas em que existe a preocupação de formar alunos autónomos, solidários e cooperativos, em que os valores democráticos e o exercício da cidadania eram praticados diariamente. A esse respeito, Niza (1998, p. 25) refere que “só uma organização democrática do trabalho de aprendizagem,

sustentada pelos professores e pelos alunos, poderá Educar para a Democracia”. Nas salas em causa, a ação educativa centrava-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos, ou seja em todas as atividades desenvolvidas na sala, as profissionais de educação tinham em conta as diferentes faixas etárias dos alunos e os diferentes níveis de aprendizagem.

Sem dúvida que um conhecimento mais aprofundado acerca da forma como a organização das aprendizagens permite o desenvolvimento da autonomia e da cooperação, contribuirá para o meu enriquecimento enquanto futura profissional de educação, já que tive oportunidade de experienciar a importância do papel do educador/professor na abordagem e desenvolvimento dos aspetos que caracterizam a estrutura pedagógica adotada por ambas as cooperantes, o MEM.

Relembrando o que foi referido no decorrer deste trabalho, suponho que sobressaem os aspetos positivos da estrutura pedagógica utilizada nas salas onde realizei a prática pedagógica. Contudo, tenho a noção que a minha prática sofreu algumas limitações, que de certa forma influenciaram os resultados obtidos.

O tempo de atuação revelou-se curto, o que não me permitiu constatar uma evolução tão evidenciada da autonomia e da cooperação dos alunos, além de que o facto de ter sido partilhado com mais duas colegas levou a que o tempo de intervenção fosse de apenas quatro semanas. O facto de a prática educativa no contexto de Educação Pré-escolar ter tido início no final do 2º Período, levou a que não conseguisse observar a evolução das crianças. No meu entender, julgo que um trabalho neste âmbito teria melhores resultados se o tempo de prática fosse prolongado por pelo menos um ano letivo, o que permitiria uma melhor perceção da evolução das crianças, quer a nível cognitivo, quer a nível social.

Ao analisar os instrumentos pedagógicos, dei conta ainda de algumas falhas da minha parte, que me impossibilitaram de recolher mais dados. É o caso das ocorrências registadas no Diário de Turma, cuja discussão nem sempre foi bem analisada e que podia ter retirado melhores conclusões se as tivesse explorado de uma forma mais detalhada. O registo de certas atitudes e comportamentos durante as atividades orientadas, por mim, por vezes não foram possíveis e depois acabava por me esquecer de certos pormenores importantes.

Em suma, depois de todo este processo em que tive a possibilidade de observar a forma como as profissionais de educação organizavam e desenvolviam as aprendizagens com as crianças, de forma a tornar as crianças autónomas, solidárias, cooperativas e responsáveis, tenho a certeza que, como futura profissional da educação, adotarei as estratégias utilizadas

pelas mesmas e terei em conta todos os aspetos, pertinentes, analisados ao longo deste trabalho, na organização das aprendizagens dos meus futuros alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw- Hill de Portugal, Lda.
- Bartolomeis, F. (1984). *Introdução à Didáctica da Escola Activa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bouiller, C. & Gréban, Q. (2004). *A Horta do Senhor Lobo*. Porto: Edições Nova Gaia.
- Correia, M. da C. B. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar a Enfermagem*, Vol. 3, Nº 2. Beja (disponível em: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf)
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5ª série): 5-12.
- Gonçalves, S. (s/d). *Uma via para a democratização das escolas: A pedagogia cooperativa*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Loughlin, C. E. & Suina, J. H. (1995). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Ministerio de Educación y Ciencia de Espanha (s/d). *La Organización del Aula*. Documento policopiado originalmente disponível em: <http://www.cnice.mecd.es/educacion/organizacion/bca/primaria/3213.htm>
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.

- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, pp.139 – 159.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 (3), 27-30.
- Palha, S. (s/d). *Educar para a Autonomia*. Comunicação apresentada ao Oosterlicht College – Instituto Freudenthal, Holanda.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma Estratégia Para Aquisição De Algumas Competências Cognitivas e Atitudinais Definidas Pelo Ministério da Educação*. Tese de Mestrado em Biologia e Geologia para o ensino. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. 162 pp.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5, 15-23.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de Autonomia nos anos Pré-Escolares na Transição para a Escolaridade Obrigatória*. Universidade de Lisboa.
- Stedile, N. & Friendlander, M. (2003). Metacognição e Ensino de Enfermagem: Uma combinação possível?. *Latino-am Enfermagem*, 11 (6), 792-799.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire*. Porto Alegre: Edipucrs.

Legislação:

Despacho n.º 268/97, de 25 de agosto. Diário da República n.º 195/97 – II Série. Ministério da Educação e Ministério da solidariedade e Segurança Social.

Documentos consultados:

Projeto Curricular de Turma, em Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

Projeto Curricular de Turma, em EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos.

Webgrafia:

Autonomia para Piaget. Documento policopiado originalmente de:
<http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html> (disponível em:
<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/jean-piaget/jean-piaget-1.php>)

Reis, C. (s/d). *A Organização do Tempo e do Espaço: Contribuições para a Aprendizagem das Crianças na Educação Infantil.* Acedido março 10, 2012 em
http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Carla%20Nunes%20dos%20Reis.pdf

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/> (acedido em 19.01.2013)

ANEXOS

Anexo I – Grelha de leitura

Grelha de Leitura										
Nomes/Textos	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Beatriz Costa										
Beatriz Sousa										
Bianca										
Eva										
João										
Lara Santos										
Lara Soares										
Leonor										
Mariana										
Rodrigo Gomes										
Rodrigo Viveiros										
Simão										
Vera										

Grelha de Leitura										
Nomes/Textos	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Beatriz Costa										
Beatriz Sousa										
Bianca										
Eva										
João										
Lara Santos										
Lara Soares										
Leonor										
Mariana										
Rodrigo Gomes										
Rodrigo Viveiros										
Simão										
Vera										

Grelha de Leitura preenchida pelos alunos.

Anexo II – Grelha de Registo de Leituras

REGISTO DE LEITURAS MÊS DE _____

Eu li um livro	Histórias	Poesias	Banda D.	Revistas	Jornais	L. Consulta
Beatriz Costa						
Beatriz Sousa						
Bianca						
Eva						
João						
Lara Santos						
Lara Soares						
Leonor						
Mariana						
Rodrigo Gomes						
Rodrigo Viveiros						
Simão						
Vera						

REGISTO DE LEITURAS MÊS DE Novembro

Eu li um livro	Histórias	Poesias	Banda D.	Revistas	Jornais	L. Consulta
Beatriz Costa	█	█	█	█	█	█
Beatriz Sousa	█	█	█	█	█	█
Bianca	█	█	█	█	█	█
Eva	█	█	█	█	█	█
João	█	█	█	█	█	█
Lara Santos	█	█	█	█	█	█
Lara Soares	█	█	█	█	█	█
Leonor	█	█	█	█	█	█
Mariana	█	█	█	█	█	█
Rodrigo Gomes	█	█	█	█	█	█
Rodrigo Viveiros	█	█	█	█	█	█
Simão	█	█	█	█	█	█
Vera	█	█	█	█	█	█

Grelha de Registo de Leitura preenchida pelos alunos.

Anexo III – Grelha de Opiniões

Opiniões da apresentação de produções

Semana de ___/___ a ___/___/___

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira

Presidentes _____.

Anexo IV – Grelha de projetos

PLANO PROJECTO : _____ - 1º ano – 2012-2013 –

GRUPO : _____

O que pensamos sobre o assunto.:	Perguntas para investigar.:	Onde e como vamos investigar.:	Quanto tempo prevemos.:	Comunicação sobre o projecto.:	
<ul style="list-style-type: none"> • • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • • • 	<p>_____ semanas</p> <p>1ª sessão - ___ / ___ / ___</p>	<p>Dia: ___ / ___ / ___</p> <p>Material de apoio à comunicação.:</p>	
	<p style="text-align: center;">Conteúdos do programa a aprender para ensinar</p>		<ul style="list-style-type: none"> • 	<p>2ª sessão - ___ / ___ / ___</p>	<ul style="list-style-type: none"> • •
	<ul style="list-style-type: none"> • 		<ul style="list-style-type: none"> • 	<p>3ª sessão - ___ / ___ / ___</p>	<ul style="list-style-type: none"> •
	<ul style="list-style-type: none"> • 		<ul style="list-style-type: none"> • 	<p>4ª sessão - ___ / ___ / ___</p>	<p>Produção final.:</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • 		<ul style="list-style-type: none"> • 	<p>5ª sessão - ___ / ___ / ___</p>	<ul style="list-style-type: none"> •

PLANO PROJECTO : leões - 1º ano - 2012-2013 -

GRUPO : LEONOR Lara Santos Bianca

O que pensamos sobre o assunto :	Perguntas para investigar :	Onde e como vamos investigar :	Quanto tempo prevemos :	Comunicação sobre o projecto :
<ul style="list-style-type: none"> • o leão tem pelo a volta do pescoço • o leão ruge 	<ul style="list-style-type: none"> • o que comem • se têm patas perny das • o que têm de dentes afiados? <p>Conteúdos do programa a aprender para ensinar</p> <ul style="list-style-type: none"> • quantos filhos tem uma leoa? • quanto tempo demora um leão bebé a nascer? • Para que servem os bigodes? 	<ul style="list-style-type: none"> • LIVROS • Internet 	<p>5 semanas</p> <p>1ª sessão - 23 / 10 / 2012</p> <p>2ª sessão - 25 / 10 / 2012</p> <p>3ª sessão - 31 / 10 / 2012</p> <p>4ª sessão - 5 / 11 / 2012</p> <p>5ª sessão - 7 / 11 / 2012</p>	<p>Dia: <u>9</u> / <u>11</u> / <u>2012</u></p> <p>Material de apoio à comunicação :</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • <p>Produção final :</p> <ul style="list-style-type: none"> •

Plano do projeto preenchido pelos alunos.