

**Prática Pedagógica em Educação de Infância –  
Jardim de Infância  
Aprendizagem cooperativa na Infância**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na Especialidade de  
Educação Pré-Escolar**

**Joana Silva**

**Orientação  
Maria Leonor Santos**

## Resumo

O presente relatório resume a experiência e aprendizagens adquiridas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O mesmo está dividido em três partes: a primeira remete-se aos estágios realizados, nomeadamente em creche e jardim de infância, onde apresento todo o trabalho elaborado. Neste capítulo falo ainda do meu percurso de aprendizagens profissionais, assim como do meu percurso investigativo.

Na segunda parte apresento o trabalho investigativo que diz respeito à aprendizagem cooperativa na infância. Este estudo é baseado numa abordagem qualitativa, onde analiso dois episódios observados em contexto de estágio.

Por último, faço as minhas considerações finais e uma reflexão global sobre o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Palavras-chave: Creche; Jardim de Infância; Cooperação; Colaboração; aprendizagem cooperativa

## Abstract

The present report summarizes the experience and learnings acquired in the framework of the master in Preschool Education.

It is divided into three parts: the first refers to the stages performed, particularly in nursery school and kindergarten, where I present all the work produced. In this chapter I speak of my journey of learning professionals, as well as my route watchdog.

In the second part I present the investigative work that relates to learning cooperative in childhood. This study is based on a qualitative approach, where I look at two episodes observed in context.

Finally, do my final thoughts and a global reflection on my route in Master's degree in pre-school Education.

Keywords: Nursery; Kindergarten; Cooperation; Collaboration; cooperative learning

# Índice

<b>Resumo</b> .....	i
<b>Abstract</b> .....	ii
<b>Índice de figuras</b> .....	v
<b>Índice de tabelas</b> .....	vi
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I – O Estágio</b>	
<b>1. Contextualização</b> .....	3
<b>2. Prática de Ensino Supervisionada em Creche</b> .....	3
2.1. Caraterização do contexto .....	3
2.2. Sala e recursos educativos .....	6
2.3. Caraterização do grupo .....	7
2.4. Projeto de Intervenção em creche .....	7
2.5. Plano de atividades .....	8
2.6. Estratégias/ Atividades .....	8
2.7. Avaliação do projeto .....	9
<b>3. Prática de Ensino em jardim-de-infância</b> .....	10
3.1. Caraterização do contexto .....	10
3.2. Espaço educativo .....	11
3.3. Sala e recursos educativos .....	12
3.4. Caraterização do grupo .....	14
3.5. Enquadramento Curricular .....	16
3.6. Projeto de Intervenção em jardim-de-infância .....	17
3.7. Planeamento da atividade educativa .....	18
3.8. Avaliação do projeto .....	19
<b>4. Percurso de Aprendizagem Profissional</b> .....	20
<b>5. Percurso Investigativo</b> .....	21
<b>Parte II– Componente Investigativa</b>	
<b>2.1. Introdução</b> .....	22
<b>2.2. Enquadramento teórico</b> .....	22
2.2.1 Perspetivas teóricas sobre aprendizagem cooperativa .....	22
2.2.2 Conceito da aprendizagem cooperativa .....	23
2.2.3 Características da metodologia de aprendizagem cooperativa .....	25
2.2.4 Benefícios da aprendizagem cooperativa .....	31
2.2.5 Implementação da aprendizagem cooperativa em sala .....	32

2.2.6	Aprendizagem cooperativa <i>versus</i> aprendizagem colaborativa .....	34
2.2.7	O papel do educador na promoção da aprendizagem cooperativa .....	34
2.2.8	As OCEPE e as interações sociais .....	36
<b>2.3.</b>	<b>Aspectos metodológicos</b> .....	<b>37</b>
2.3.1.	Opções metodológicas .....	37
2.3.2.	Sujeitos do estudo/participantes .....	38
2.3.3	Instrumentos de recolha de dados/ fontes de informação.....	39
2.3.4	Um episódio em creche .....	39
2.3.5.	Um episódio em jardim-de-infância .....	41
<b>2.4.</b>	<b>Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido</b> .....	<b>42</b>
<b>2.5.</b>	<b>Considerações finais</b> .....	<b>44</b>
<b>Parte III -</b>	<b>Reflexão final</b> .....	<b>46</b>
<b>Referências</b>	.....	<b>48</b>
<b>Anexos</b>	.....	<b>51</b>

## Índice de figuras

**Figura 1** – Espaço exterior

**Figura 2** – Entrada da instituição

**Figura 3** – Planta da sala

**Figura 4** – Boneco desmontável Pai Natal/ História de Natal

**Figura 5** – Pintura em Papel de Cenário

**Figura 6** – Ilustração dos elementos de uma canção( Caixinha de cores)

**Figura 7** – Jogos de Natal

**Figura 8** – Planta da sala

**Figura 9** – Exemplo de Competências Sociais

**Figura 10** – Componentes básicos que estruturam a Aprendizagem Cooperativa

**Figura 11** – Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa

**Figura 12** – Vantagens da aplicação da Aprendizagem Cooperativa nas escolas

**Figura 13** – Implementação da Aprendizagem Cooperativa na sala/aspectos aspetos a ter em conta pelo educador

**Figura 14** – Identificação das parte do corpo

**Figura 15** – Jogo o Rei Manda

## Índice de tabelas

**Tabela 1** – Horário de alternância de brincadeiras de grupo

**Tabela 2** – Duração de atividades para grupo de 4 anos de idade

**Tabela 3** – Grupo de crianças em estágio em Creche

**Tabela 4** – Grupo de crianças em estágio em Jardim-de-infância

## Introdução

O estágio é uma experiência ímpar que nos proporciona, enquanto aspirantes a uma profissão, viver experiências singulares e tão próximas quanto possível daquela que será a nossa futura realidade profissional

O presente relatório final foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Santarém, tendo como orientadora a Professora Maria Leonor Santos. Este trabalho tem como objetivo dar conta do trabalho desenvolvido ao longo do mestrado em educação pré-escolar, nomeadamente em contexto de creche e jardim-de-infância. Deste modo, o trabalho é composto por uma primeira parte onde são apresentados os contextos de estágio que frequentei e o trabalho que neles desenvolvi, apresentando a caracterização das Instituições, a sala e os recursos educativos, os grupos de crianças, enquadramento curricular, os projetos educativos das instituições, assim como os projetos de estágio desenvolvidos nos dois contextos, com os respetivos planos de atividades e avaliação. No primeiro semestre, teve lugar o estágio em creche que foi realizado numa IPSS (Instituição Particular da Solidariedade Social) na cidade de Torres Novas, numa sala com crianças de um ano de idade, durante dez semanas, compreendidas entre 21 de outubro de 2013 e 17 de janeiro de 2014. O segundo estágio foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), num jardim-de-infância na cidade de Santarém, numa sala com crianças com idades entre os três e os cinco anos de idade, durante dez semanas, de 17 de março a 30 de maio de 2014. Ainda na primeira parte, faço referência ao meu percurso de aprendizagem profissional, onde exponho as minhas vivências, aprendizagens, dilemas, dificuldades, e a postura e estratégias pelas quais optei para superar as referidas. Seguido a este ponto falo sobre o meu percurso investigativo, no qual patenteio as questões e dúvidas que foram aparecendo e que me levaram à escolha e progresso na minha investigação.

A segunda parte remete-nos até à componente investigativa, que se prendeu com a aprendizagem cooperativa na infância. Nesta temática, e tendo em conta a importância da dimensão social na aprendizagem, surgiu uma metodologia de ensino-aprendizagem que enfatiza a mesma e que utiliza a interação com o outro (educador/professor, colegas, entre outros) como um recurso na facilitação e promoção da aprendizagem – a aprendizagem cooperativa. A dimensão que o outro assume nas nossas vivências é um aspeto inquestionável e que influencia, portanto, a forma como vemos e agimos sobre o mundo que nos rodeia. Como tal, podemos considerar que muitas das aprendizagens que realizamos são resultado dessa interação entre a pessoa e o meio.

Nesta investigação, evidencia-se a importância da aprendizagem cooperativa na aprendizagem, sob o ponto de vista teórico e das orientações curriculares atuais.

Dentro desta temática, englobo o seu conceito e características, os elementos essenciais da aprendizagem cooperativa, os seus benefícios e vantagens, o papel do professor/educador, a sua implementação em sala, o trabalho com pequenos grupos, faço ainda referência às Orientações

Curriculares para a Educação Pré- Escolar e às interações sociais perante a aprendizagem cooperativa e, em último ponto, o enquadramento teórico, onde menciono alguns autores que fundamentam todos os aspetos acima referidos. Continuamente apresento as opções metodológicas que se prendem com uma investigação qualitativa. Como parte integrante desta investigação, refiro os sujeitos intervenientes deste estudo. Ainda dentro da segunda parte, menciono e reflito sobre episódios nos dois contextos de estágio, que mais me marcaram, faço uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido em creche e jardim-de-infância, bem como apresento as considerações finais.

De modo a finalizar todo o meu trabalho, apresento a reflexão final, onde faço uma síntese reflexiva sobre a minha prestação e desempenho ao longo do meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

# Parte I – O Estágio

---

## 1. Contextualização

O primeiro estágio de Prática de Ensino Supervisionada foi realizado em contexto de creche e decorreu durante o primeiro semestre do Mestrado. Foi realizado numa sala com crianças de um ano de idade, durante dez semanas, de 21 de outubro de 2013 e 17 de janeiro de 2014. No segundo semestre, decorreu o estágio em contexto de jardim-de-infância, numa sala com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, durante dez semanas, de 17 de março a 30 de maio de 2014.

Os estágios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar foram realizados de forma individual e em par, respetivamente. No meu primeiro estágio, realizado em creche, as duas primeiras semanas de estágio foram de observação e as restantes de intervenção. No estágio em jardim-de-infância, a primeira semana foi de observação, a segunda semana de intervenção partilhada e as semanas seguintes foram de intervenção alternada, sempre planificadas em conjunto com o meu par. Em ambos os estágios foi realizado e implementado um projeto de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças e em conformidade com os projetos implementados pelas Instituições. As planificações semanais elaboradas foram sustentadas nos respetivos projetos concebidos.

## 2. Prática de Ensino Supervisionada em creche

### 2.1 Caraterização do contexto<sup>1</sup>

A Instituição Particular da Solidariedade Social na qual realizei o meu primeiro estágio centrava a sua ação na resposta às famílias, contribuindo para a promoção, em termos educacionais e sociais, da população da cidade enquanto área de residência ou local de trabalho dos Pais. A Instituição funcionava numa rede de interações com o seu meio, tendo em conta a situação existente, procurando também articular de forma equilibrada as várias vertentes de todo o processo organizacional, acionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a resolução e satisfação/realização dos seus anseios necessidades e projetos, fazendo sentir que todos eram participantes/intervenientes no processo. Deste modo, a instituição apresentava as seguintes valências: Creche e Jardim-de-infância, Atividades de Tempos Livres (ATL), Centro de Ocupação Juvenil (COJ), e Lar de Infância e Juventude (LIJ) destinado apenas aos jovens do sexo masculino. Dispunha ainda, de um Centro de Dia, Centro de Convívio e Serviço de Apoio Domiciliário.

O edifício onde se situavam as valências da creche e jardim-de-infância era um edifício que, apesar de não ser recente, se encontrava em bom estado para acolher as crianças, sendo

---

<sup>1</sup> Informação recolhida através do Projeto da Instituição.

constituído por rés-do-chão e primeiro andar, onde a ligação era feita por meio de uma escada com corrimão que facilita nas subidas e descidas. No entanto, a instituição dispunha de um elevador.

**A creche era constituída por:**

- Berçário;
- Sala Parque;
- Duas salas de um ano;
- Duas salas de dois anos.

**O Jardim de Infância era constituído por:**

- Uma sala de três anos;
- Uma sala de quatro anos;
- Uma sala de cinco anos;
- Uma sala heterogénea.

Todas as salas tinham casa de banho, dispunham de janelas amplas com grande luminosidade natural, permitindo o arejamento das mesmas. Estas tinham aquecimento, o que proporcionava um ambiente de bem-estar às crianças. Dispunham ainda de um espaço exterior, amplo e agradável, com pavimento de borracha, ao qual o acesso podia ser feito pelas salas do rés-do-chão ou pelo refeitório. Este espaço continha escorregas, baloiços, entre outras diversões. Existiam ainda árvores e uma horta pedagógica. O refeitório era um espaço grande com acesso direto à cozinha; este local também servia para a prática de educação física, música, inglês, entre outras atividades.

A instituição dispunha de uma biblioteca com livros para as crianças, fotografias de eventos e atividades realizadas e ainda alguns trabalhos de datas comemorativas. Havia vários recursos tecnológicos (ecrã de projeção, computadores, rádios, fotocopiadora), e vários recursos pedagógicos (jogos didáticos, etc.). No que diz respeito à segurança, esta revelava-se através da existência cancelas em todas as salas de creche e no acesso às escadas no primeiro andar. A saída da instituição era feita apenas carregando num interruptor, que não estava à altura das crianças, que destrancava a porta e só tinha efeito em simultâneo quando se empurrava a porta, caso contrário a porta não abria.

A valência de Creche/Jardim de Infância dava resposta a 166 crianças que se situavam numa faixa etária dos 4 meses aos 6 anos. Cada Sala/faixa etária era acompanhada por uma educadora e uma ou mais ajudantes, responsabilizando-se a instituição em termos alimentares pelo fornecimento de almoço e lanche às crianças. As refeições eram confeccionadas na própria Instituição, respeitando-se os planos alimentares das crianças, nomeadamente em creche. A Instituição propunha-se ainda disponibilizar um conjunto de atividades facultativas de carácter sócio-educativo, como seja Movimento, Natação, Música, Inglês, Judo e Dança, que eram apoiadas por técnicos das respetivas áreas, mas não pertencentes ao quadro da instituição. O horário de funcionamento da Instituição era das 8 às 16 horas, havendo uma tolerância de trinta minutos de manhã e à tarde para responder às necessidades dos pais em termos do horário de trabalho destes.

O período de funcionamento iniciava as suas atividades na primeira semana do mês de setembro encerrando no final do mês de julho. Na instituição trabalhavam nove educadoras, pertencendo cinco à valência de creche e as restantes à valência de jardim-de-infância. Na primeira valência referida existiam nove ajudantes de ação educativa, estando estas distribuídas de forma individual por cada sala, à exceção da sala parque e do berçário, que contavam com duas ajudantes. Esta contava ainda com os serviços de apoio, que se distribuíam pela cozinha e pelos serviços gerais. A cozinha contava com uma cozinheira, três ajudantes de cozinha e uma auxiliar de serviços gerais. Relativamente aos serviços gerais, pertencia uma auxiliar de lavandaria e quatro auxiliares de serviços gerais. Existiam ainda outros professores, exteriores ao corpo docente, das Atividades da Componente socioeducativa, como música, inglês, atividade desportiva, ballet.

Do que pude constatar, os pais das crianças da sala apresentavam vontade em participar de forma ativa na educação dos seus filhos, o que no meu ponto de vista é um passo muito importante para o bom desenvolvimento das crianças e entrosamento destes na vida das suas crianças na Instituição, uma vez que “A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo conseqüentemente instituições fundamentais no crescimento das crianças.” Diogo(1998), sendo por isso importante, que ambas mantenham uma relação de parceria no que respeita à educação das crianças, considerando que a participação das famílias na vida escolar traduz-se em vários benefícios para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças.



Figura 1- Espaço Exterior



Figura 2- Entrada da Instituição

Como refere Abbey Griffen (1998, citado por Post & Hohmann):

*Uma vez que os pais são os primeiros educadores, o tempo necessário para estabelecerem confiança entre educador e pais traz benefícios a longo prazo para o bebé. As relações são fundamentais para os cuidados de qualidade. As relações entre o bebé e o educador precisam de tempo de compreensão obtida a partir dos pais e outros membros da família e de observações cuidadas. O educador, embora conhecedor e especializado, não se pode assumir que sabe mais do que os pais antes de trabalhar na construção da relação. Esse trabalho requer a recolha de informação, estratégias de avaliação e observação ao longo do tempo. Por fim, cada bebé merece um ambiente emocional seguro e previsível; por essa razão, os educadores profissionais de bebés e crianças mais novas sabem que a construção de uma relação de confiança com os pais é essencial. (p.327)*

## 2.2 Sala e recursos educativos

A sala onde se realizou este estágio era ampla, com muita luminosidade e os materiais estavam acessíveis às crianças, o que facilitava a sua exploração livre, proporcionando assim novas aprendizagens através das suas ações. Existia um armário que servia para arrumar os brinquedos e materiais, uma arrecadação, dois placards nas paredes onde eram expostos os trabalhos elaborados pelas crianças, um fraldário, um tapete com almofadas (onde se realizavam as atividades de grande grupo) e, dispostas pela sala, 4 mesas em forma de lua, que eram juntas para as refeições e para a realização de trabalhos ou de jogos de mesa. No decorrer do estágio foi dada extrema importância aos momentos das rotinas, ao modo como era organizado o dia. Contudo, estas rotinas eram flexíveis, respeitando o tempo de cada criança, transmitindo-lhes assim um sentimento de segurança e reconforto.

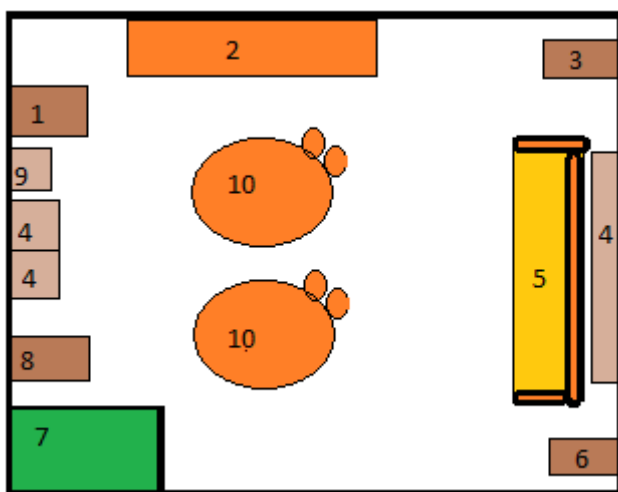


Figura 3-Planta da Sala

### Legenda:

- 1- Porta de entrada
- 2- Estande de arrumação de brinquedos/material
- 3- Porta do fraldário
- 4- Placards
- 5- Tapete com almofadas
- 6- Porta da arrecadação
- 7- Zona do escorrega
- 8- Porta para o recreio/ jardim
- 9- Rádio/Cds
- 10- Mesa de trabalho/refeição

Como referem Post & Hohmann (2011):

*“Mobiliário de linhas simples, ambiente arejado, cores suaves, sons e odores agradáveis, por exemplo, tendem a evocar um sentimento de bem-estar que ajuda bebês e crianças a aprenderem diretamente sobre o mundo através dos seus sentidos e das suas ações.” (p.106).*

## 2.3 Caracterização do grupo

O grupo de crianças era constituído maioritariamente por crianças do sexo masculino, sendo que no total havia oito rapazes e cinco raparigas, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos. Eram crianças vindas da sala do berçário, com a exceção de duas meninas. As crianças interagiam bem entre si, encontrando-se numa fase de exploração de objetos, espaços e relações, o que provocava por vezes algum tipo de conflitos, nomeadamente disputa de brinquedos. No grupo, era possível verificar que existia uma diversidade tanto no ponto de vista da faixa etária como a nível do desenvolvimento psicomotor, e também do desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

Atendendo a esta diferença etária, era necessário ter sempre em atenção os pontos que caracterizam cada criança, sendo essencial respeitar o ritmo de cada uma. Sentimentos de oposição, frustração e confusão, deslumbre e entusiasmo, eram as sensações mais presentes nas crianças nesta etapa da descoberta do seu íntimo e de tudo em que estavam inseridas, assim como do quotidiano e vivências que lhes eram oferecidas e proporcionadas.

## 2.4 Projeto de Intervenção em creche

A escolha do tema para a realização deste projeto, bem como de todo o trabalho realizado ao longo deste estágio, derivou da preocupação em dar ao grupo, um vasto leque de experiências, que lhes possibilitassem um crescimento saudável, harmonioso e equilibrado. O tema do projeto incidiu de forma acentuada nas áreas da formação pessoal e social e da expressão e da comunicação, criando a possibilidade às crianças para irem do conhecimento de si próprias ao dos outros, de modo a investirem na criação de um mundo de cariz íntimo, apelando à fantasia, à criatividade e à imaginação. As propostas aqui apresentadas basearam-se na construção ativa da realidade através da aprendizagem, pela descoberta e a resolução de problemas, permitindo que a criança construísse as suas aprendizagens, se estruturasse dando significado às suas experiências, promovendo, desta forma, a sua confiança e o seu crescente desenvolvimento. Ao elaborar o projeto Pedagógico relativo à sala de Creche, tive em conta a idade das crianças, o nível de desenvolvimento e as necessidades e interesses do grupo. Atendendo à faixa etária do grupo, procurei estabelecer um conjunto de objetivos e um plano de atividades que contemplavam o tempo de concentração, a necessidade de estabelecer uma relação de afeto, de movimento, de experimentação e a realização de atividades simples e lúdicas.

O tema deste Projeto foi **“Pequenos exploradores num universo de descobertas”**, tema que surgiu do facto de as crianças se encontrarem numa fase de descobertas, sendo estas fundamentais para a sua experimentação, indispensáveis ao seu desenvolvimento enquanto pessoa. A criança nos seus primeiros anos de vida utiliza o brincar como uma forma de linguagem que permite compreender, expressar-se, desenvolver os seus interesses, as suas aptidões e as suas possibilidades de bom relacionamento com os outros. É através do brincar que a criança

descobre, pensa, compartilha, comunica, estabelece as bases do seu crescimento e evolução, etc. Por outro lado, são os sentidos que lhe transmitem a percepção que tem da realidade. Deste modo, quer o brincar, quer os sentidos contribuem cada um à sua maneira para a criança construir a sua identidade, conhecer-se a si, aos outros e ao meio em que está inserida.

Segundo nos diz Gabriela Portugal, “aquilo que as crianças necessitam é de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, uma relação com alguém em quem confiem, respeito, um ambiente seguro, saudável e adequado ao seu nível de desenvolvimento, oportunidades de interagir com outras crianças e liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos” (1998: 208).

## **2.5 Plano de atividades**

### **Área de Identidade e Autonomia Pessoal**

- O corpo e a própria imagem:
- O corpo (identificação das diferentes partes do corpo)
- Os sentidos
- Emoções e sentimentos

### **Meio Físico e Social**

- A Família
- A Escola

### **Comunicação e Representação**

- Os Animais
- As cores

## **2.6 Estratégias/ Atividades**

- Histórias
- Conversas espontâneas
- Conversas Temáticas
- Canções
- Jogo simbólico
- Dramatizações
- Movimentos corporais
- Jogos de encaixe
- Pintura
- Exploração de sons



Figura. 4- Boneco desmontável Pai Natal/ História de Natal



Figura. 5- Pintura em Papel de cenário



Figura.6- Ilustração dos elementos de uma canção



Figura.7- Jogos de Natal

## 2.7 Avaliação do projeto

A avaliação no decorrer dos tempos tem sofrido mudanças, tornando-se cada vez mais complexa e rigorosa no que diz respeito às metodologias, objetivos e às ferramentas para alcançar as finalidades a que se propõe. Por tal, torna-se fundamental que o educador institua uma relação de confiança com a criança, apoiada na comunicação e motivação.

A avaliação do projeto foi realizada através de grelhas de observação e observação direta. Por análise dos registos das grelhas de observação foi-me possível verificar que a maioria do grupo conseguiu atingir os objetivos escolhidos durante a implementação do projeto.

No decorrer do estágio, as principais dificuldades sentidas prenderam-se com a planificação de acordo com as idades das crianças com o nível de exigência por parte da educadora cooperante e da diretora da instituição.

Deste modo, nas minhas planificações estiveram presentes a abordagem do corpo, dos sentidos, das emoções e da identidade. A meu ver considero que o projeto foi pertinente para a faixa etária e para o grupo de crianças com o qual convivi, considerando ter havido uma boa concretização e implementação deste, pela fluidez que houve entre o grupo para com as atividades apresentadas. Relativamente às conquistas por parte do grupo de crianças, penso que foi bem

conseguido. Contudo, e como em todos os estágios, a sensação de que o tempo é consideravelmente insuficiente está sempre presente, no que diz respeito à implementação de atividades e das suas respetivas estratégias e finalidades.

No decorrer do estágio, no momento de planificar estava sempre presente a dúvida e insegurança no que dizia respeito à capacidade das crianças de realizarem determinadas sugestões de atividades e se, por consequência, não estaria a planificar desadequadamente. Contudo, no decorrer das semanas, com o convívio e conhecimento do grupo, comecei a ter uma ideia das capacidades das crianças e, naturalmente, os meus dilemas foram sendo dissipados no momento da escolha de atividades e respetivas estratégias. Com a sua tenra idade, o grupo de crianças concretizou de forma positiva as atividades propostas, alcançando os objetivos pensados para cada intervenção.

No findar do estágio, penso que o projeto fez todo o sentido na sala em que me encontrava, pois a descoberta do meio ambiente, de objetos e sensações fazia parte da vida das crianças.

### **3. Prática de Ensino em jardim-de-infância**

#### **3.1 Caracterização do contexto<sup>2</sup>**

A instituição na qual concretizei o meu segundo estágio foi numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos. Segundo a informação contida no Projeto Pedagógico da Instituição, a unidade tem como principais finalidades: apoiar e colaborar com a família no processo evolutivo da criança, proporcionar o bem-estar da criança nos tempos pedagógicos e de lazer, integrar socialmente a criança e colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação, assegurando o seu encaminhamento adequado. Relativamente a cada unidade, existia uma responsável, denominada “coordenadora pedagógica”, que chefiava a valência da creche e do pré-escolar. A coordenadora pedagógica, sendo formada em educação de infância, exercia funções de apoio à ação educativa, geria as verbas para o bom funcionamento das salas, comunicando as propostas educativas/decisões/sugestões à direção, elaborava o Plano Anual de Atividades, o Projeto Educativo da Unidade, intitulado “Educar para a Vida”, e aprovava o Projeto Pedagógico de Sala.

A instituição era frequentada por um total de 68 crianças na Creche e 150 crianças no Pré-Escolar, provenientes de meios socioeconómicos e culturais diversos, residindo em várias freguesias da cidade, com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos de idade. Existiam sete educadoras licenciadas em educação de infância e existiam ainda treze funcionários que prestavam serviço não docente, tais como funcionários da limpeza, cozinha e respetivas ajudantes. A instituição dispunha de pessoas com qualificações adequadas às funções que desempenhavam com as crianças do pré-escolar, existindo cinco professores licenciados que

---

<sup>2</sup> Informação recolhida através do Projeto da Instituição.

lecionavam as atividades extracurriculares nas diferentes áreas. Considerando a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, é essencial a participação ativa das famílias. Tendo em conta o projeto educativo da instituição, era essencial estabelecer um clima de cooperação, favorecendo a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, com vista à sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

### 3.2 Espaço educativo

O espaço interior da valência de Pré-Escolar situava-se no rés-chão da instituição, sendo o primeiro andar composto pela valência de Creche. No hall de entrada existiam dois placares que permitia às educadoras do Pré-Escolar exporem trabalhos dos grupos, sendo este um espaço partilhado e organizado por todas as salas de atividade. Eu e o meu par de estágio consideramos este espaço um elemento essencial, uma vez que permitia às diferentes salas interagirem na decoração do mesmo, criando um espaço de oportunidade de reflexão sobre os trabalhos realizados. Este espaço, pela sua disposição, decoração e acessibilidade, apresentava um clima harmonioso e interativo que facilitava as crianças nas suas conquistas diárias, uma vez que estava à disponibilidade de todos para exposição de trabalhos.

A instituição encontrava-se composta por três salas de atividades com diferentes faixas etárias. O espaço interior dava acesso à valência de Creche e ao refeitório que confeccionava as refeições para ambas as valências.

O espaço exterior encontrava-se equipado de modo a proporcionar momentos de brincadeira, de bem-estar e de segurança às crianças. Este espaço era partilhado pelas duas valências da instituição, havendo um horário para as mesmas poderem dele usufruir, sendo possível às crianças interagirem com as diferentes faixas etárias. No chão do pátio, era possível observar o desenho de diferentes jogos tradicionais como a “macaca” e circuitos de coordenação motora. Este possuía um espaço verde coberto onde as crianças podiam desfrutar de escorregas adaptados às faixas etárias e na brincadeira livre verificavam-se momentos de fantasia nas interações dos grupos de crianças. O recreio tinha árvores distribuídas proporcionando sombra, bem como interação com o meio natural. Em frente à sala de atividades existia uma casa de brincar em plástico que permitia aos grupos interagirem uns com os outros e realizarem o jogo simbólico. A biblioteca encontrava-se no exterior da instituição. As crianças podiam utilizá-la juntamente com as suas educadoras.

Deste modo, concluímos que o referido espaço encontrava-se apto para a realização de diferentes atividades exteriores que potenciavam um bom envolvimento nas mesmas.

### 3.3 Sala e recursos educativos

A sala de intervenção caracterizava-se por ser um espaço amplo, que permitia às crianças realizarem as diferentes atividades educativas. A boa luminosidade era favorável à sala, como também as duas portas que davam acesso para o recreio da instituição.

Nesta situava-se unicamente uma casa de banho destinada para uso das crianças e possuía equipamentos adaptados à morfologia e necessidades das crianças. Existiam diversos placares, que serviam para expor os trabalhos realizados pelas crianças, bem como o quadro das presenças, quadro do tempo e folhas de reflexão semanal, situados na área do tapete (atividades de grande grupo – tempo de planear).

Uma das grandes qualidades da sala residia no facto de a decoração ser realizada e enriquecida com os trabalhos produzidos pelas crianças; estes encontravam-se ao seu nível para que fosse possível a sua visualização. A relação da criança com o meio de envolvimento é fundamental. Este fator aumenta de importância quando esta relação criança-meio é tida em conta. Desta forma, foi essencial criar um envolvimento que fosse funcional, ao nível prático da questão de envolvimento da criança com o que a rodeia, mas ao mesmo tempo que fosse estimulante, cativante e que se transformasse numa fonte de oportunidades de estimulação para o grupo de crianças.

A sala era, acima de tudo, na nossa opinião enquanto par de estágio, o resultado dos trabalhos feitos pelas crianças, como se esta fosse um grande caderno onde se vão escrevendo as aventuras de cada dia. Por sua vez, as áreas encontravam-se identificadas. Esta divisão permitia a compreensão e organização do espaço, possibilitando o interesse por determinadas áreas.

O número de crianças registado em cada área permitia perceber o número de crianças que podiam estar ao mesmo tempo numa determinada área. Ao centro da sala encontravam-se três grupos de mesas que possibilitavam a realização de diferentes atividades, quer em pequenos grupos, quer em grande grupo. A criança deve ser um elemento ativo na criação do seu espaço, para que a sala seja verdadeiramente sua. A sala estava dividida em cinco áreas de atividades:

**Tapete** – Realizava-se o planeamento em grande grupo das atividades a realizar. Encontrava-se o mapa das presenças, que era um instrumento útil para o desenvolvimento da estruturação do tempo nas crianças. O saber em que dia faltou, quantos dias faltavam para o fim de semana e repetir o nome dos dias da semana, fazia com que as crianças adquirissem a noção de continuidade cíclica do tempo. Ao nível da autonomia, este instrumento desenvolve a noção de responsabilidade. O mapa do tempo permitia ao grupo conhecer os conceitos ligado ao tempo e à meteorologia. Permitia ainda introduzir os conceitos de estações do ano.

É de destacar que não existia uma área específica das ciências nem plástica, sendo cada uma destas trabalhadas nas mesas de sala.

**Casinha das Bonecas** – Esta área era uma das mais requisitadas pelas crianças, pois era neste espaço que elas executavam com maior frequência o jogo simbólico, imitando situações do

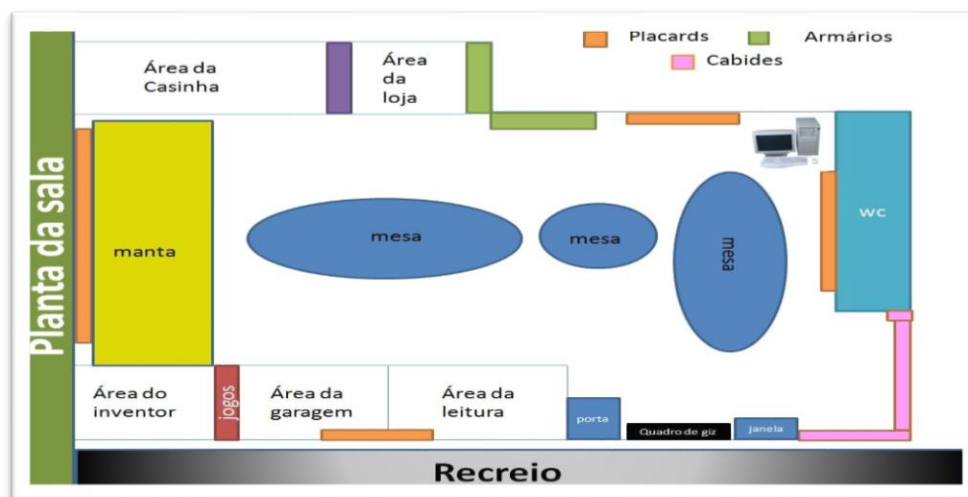
quotidiano, encarnando personagens, colocando-se no lugar do outro. Era por sua vez o espaço onde a imaginação ganhava forma e aquilo que a criança queria ser se projetava na realidade do seu jogo. Possibilitava sobretudo o desenvolvimento da cognição, linguagem e socialização.

**Jogos de Mesa** – Existia um armário com jogos tais como: puzzles, dominós, entre outros jogos de mesa. Possibilitava a realização de jogos, realizados individualmente ou em pequenos grupos.

**Jogos de Construções e Garagem** – Composta por vários jogos de construção (madeiras, legos...), garagem, carros de vários tamanhos e um tapete com as pistas marcadas. Caracterizava-se pelo jogo simbólico e funcional na medida em que as crianças podiam construir e recriar situações do quotidiano, sendo um espaço de socialização e comunicação.

**Inventor** – Era um espaço que envolvia a interação de pequenos grupos de trabalho. Permitia, através da manipulação de diferentes materiais de desperdício, a criação de objetos através do universo imaginário.

**Biblioteca** - Existia um móvel com livros, que as crianças exploravam por sua iniciativa



*Citando as OCEPE (1997) "A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização."(p.47).*

## Recursos Educativos

O ambiente escolar, nomeadamente a sala, potenciava aprendizagens significativas, estando equipado com materiais pedagogicamente adequados e diversificados, tendo em conta as faixas etárias, potenciando deste modo um desenvolvimento equilibrado.

### Humanos

- Grupo de crianças;
- Educadora Cooperante;
- Auxiliar de Ação Educativa;
- Encarregados de educação e família;
- Professores de atividades extracurriculares.

### Materiais

- Instituição (Sala de atividades, espaços exteriores, ginásio e biblioteca);
- Material didático;
- Material de desperdício.

## 3.4 Caracterização do grupo

Após a consulta do Plano de atividades e também por observação naturalista, pude em parceria com o meu par de estágio comprovar que na sala dos três-cinco anos de idade existia um total de vinte e quatro crianças (onze raparigas e doze rapazes). O grupo possuía na sua maioria cinco anos de idade, sendo cinco crianças de quatro anos, quinze com cinco anos e cinco de três anos. A maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, embora existissem três crianças de nacionalidade estrangeira (ucraniana e luso-angolana). A maior parte das crianças do grupo advinha de famílias da classe média, sendo que algumas das crianças eram de nível socioeconómico baixo.

Na sala existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (distúrbio na linguagem e hiperatividade), que recebia apoio de uma educadora de Ensino Especial uma vez por semana. O seu trabalho era realizado em conformidade com o que a educadora cooperante planeava. Deste modo, não havia nenhuma alteração ao nível das atividades para esta criança, realizando de igual forma as atividades propostas pela educadora cooperante. O papel da educadora do ensino especial era focalizado nos pontos menos conseguidos por este, nomeadamente na concentração, nos jogos lógicos e na linguagem oral.

Tendo como base a observação direta, verificámos que o grupo era dinâmico, curioso, interessado e afetuoso, revelando também uma grande capacidade de interação tanto com as crianças como com os adultos. Sendo um grupo heterogéneo revelava características diversificadas, por as crianças se encontrarem em estádios de desenvolvimento, necessidades e interesses diferentes. Eram cooperantes na realização de tarefas com o adulto e com quem necessitavam. A maioria das crianças demonstrava bastante autonomia na realização de tarefas de

higiene. O grupo gostava de todas as atividades relacionadas com as expressões, dando particular destaque à expressão plástica.

Era notório que o grupo apresentava vários líderes, o que originava situações de conflito, sendo necessário situações de diálogo diversificadas. O pensamento egocêntrico era um aspeto determinante das atitudes das crianças, havendo uma dificuldade na partilha com o outro. Quanto às diferentes atividades proporcionadas às crianças, estas podiam ser individuais e coletivas, para que as crianças tivessem oportunidade de fazer jogos, desenhos, pinturas, colagens, modelagem e brincar nas diferentes áreas de atividade. Deste modo, tanto as atividades orientadas como as atividades livres realizadas em grupo foram o ponto de partida para um processo de socialização bem-sucedido. Este processo era realizado em diversos momentos da rotina. As crianças interagem em grande grupo nas reuniões de tapete, nas brincadeiras de recreio e nas diversas áreas da sala. Partilhavam as suas experiências e realizavam novas aprendizagens. Através de uma conversa informal com a educadora cooperante conseguimos compreender que o grupo de crianças elegia como área de conteúdo preferida a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ou seja, era aquela área para a qual muitas vezes as crianças demonstravam mais motivação. Apesar disto a área que a educadora nomeava como potencial de aprendizagem era a Expressão Plástica. Algumas das crianças participam nas atividades extracurriculares que a instituição oferecia, tais como a dança, a psicomotricidade, yoga, inglês, a informática, a expressão musical e a ginástica, atividades estas que decorriam após o horário letivo.

Quando falamos em práticas de higiene, saúde e segurança, as crianças da sala em questão, na grande maioria das rotinas diárias, mostravam-se independentes e autónomas. Esta análise levou-nos a realizar leituras de acordo com a faixa etária do grupo de crianças.

Assim, Marques (1986) apresenta, de acordo com Piaget, o estágio *pré-operacional*- (2 aos 7 anos)“aos 2 anos, a criança começa a utilizar frequentemente linguagem e o pensamento simbólico com a finalidade de representar ações e acontecimentos que não estão presentes. As crianças começam a imitar acontecimentos do passado recente e a antecipar o efeito de uma ação sobre outra. A coordenação de ações, manifestada através da compreensão da relação causa/efeito, é uma constante nas crianças desta fase. (...)”(p.55).

Verificámos que, nos momentos de brincadeira livre, as crianças escolhiam preferencialmente as áreas do computador, da casinha e das construções, sendo que grande parte das crianças se interessava também pelos jogos de encaixe.

No que diz respeito às áreas de conteúdo de maior interesse, verificamos que a área de Conhecimento do Mundo e a área das Expressões, bem como a já referida Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, apresentavam maior privilégio, daí partirmos para a problemática do nosso projeto de intervenção. Foi de realçar que o grupo propunha frequentemente atividades que envolviam o conhecimento do mundo que o rodeava. Verificamos ainda que o grupo revelava alguma dificuldade em aceitar o “não”, sobretudo na interação com o grupo de pares.

### 3.5 Enquadramento Curricular<sup>3</sup>

Tendo em conta Plano Anual de Atividades da sala, verificámos que o modelo curricular que orientava a ação educativa e, por sua vez, a organização do espaço era o Movimento da Escola Moderna (MEM), modelo que aborda a importância do tempo em grande grupo, sendo este caracterizado pela partilha de saberes, cooperação e interação em torno da socialização. O espaço da sala era aproveitado e disposto por áreas temáticas de atividade, estando cada uma disposta ao nível da criança, respondendo aos seus interesses e necessidades.

Por sua vez, as normas e as regras eram criadas e aprovadas pelo grupo, com a participação de todos.

Marques (1997) citando Freinet, refere “(...) a importância da participação na tomada de decisões como a estratégia mais adequada para ensinar valores (...).”(p.112).

Os vários instrumentos de organização social do grupo que contribuíram para a gestão e organização do mesmo, prendem-se com: quadro de presenças; o quadro das responsabilidades; o calendário dos aniversários; e cartazes de identificação nas áreas existentes na sala são um exemplo que comprovavam a presença da metodologia de trabalho de projeto.

---

<sup>3</sup> Informação recolhida pelo Projeto da sala

### 3.6 Projeto de Intervenção em jardim-de-infância

Ao longo das primeiras semanas de observação e intervenção pedagógica, juntamente com o meu par de estágio, tive oportunidade de verificar quais as metodologias e as estratégias que a cooperante utilizava para dar respostas às necessidades e interesses do grupo de crianças. Verificamos então que não existia um projeto pedagógico de sala, mas sim um plano anual de atividades, que ia ao encontro do projeto educativo da instituição. As atividades surgiam das necessidades e curiosidades do grupo de crianças, não esquecendo a relação escola-família, sendo este um ponto importante para o desenvolvimento da criança.

Sousa (2013) citando Costa (1992), *considera o plano anual de atividades um “instrumento de planificação de actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para o implementar,”* (1992: 27).

A escolha da temática do projeto de intervenção foi refletida e orientada segundo as áreas de maior interesse, bem como as rotinas estabelecidas e orientadas, não esquecendo todas as áreas de conteúdo, podendo desenvolver-se aspetos de sensibilidade estética, imaginação e linguagem.

Foi pretendido, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, dar ênfase à área de conteúdo de Conhecimento do Mundo, dando particular destaque às ciências naturais e humanas, uma vez que, através de conversas informais com a cooperante sobre os interesses e curiosidades das crianças, o grupo revelava particular interesse sobre as diferentes características da vida humana e animal. Baseámo-nos na observação das diferentes áreas de sala, concluindo que não existia uma área da ciência. Assim, pretendemos envolver o grupo de crianças no conhecimento de diferentes saberes e curiosidades. O que era pretendido não era somente que a criança soubesse as coisas, mas sobretudo que as compreendesse, que pudesse estar em sintonia e em empatia com o que a rodeava.

Intitulamos, deste modo, o projeto de “*Crescer, sabendo viver*”, criando no grupo a curiosidade sobre o mundo que os rodeava, formulando questões através da experimentação, visualização e manipulação, de forma a dar continuidade às temáticas que a cooperante pretendia abordar no decorrer do ano letivo, não esquecendo os dias especiais que são particularmente celebrados e trabalhados.

Citando Martins et al. (2009:13/14), as crianças *“no jardim-de-infância, devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela atividades dos cientistas.”*

Através deste facto, tínhamos o objetivo de abordar todas as áreas de conteúdo, ou seja, tencionávamos que a nossa prática educativa fosse interdisciplinar e ao mesmo tempo transversal. Concluímos que era indiscutível partir do desejo de saber e da curiosidade que envolvia as crianças, para proporcionar situações de interação, partilha e exploração, bem como partir das conceções alternativas que tinham das “coisas” para vivenciarem novas experiências. Deste modo, importa, enquanto profissionais da educação, criar oportunidades facilitadoras de ensino-aprendizagem que envolvam o como e o porquê.

Em consonância com o Projeto Educativo da Unidade, sob o tema “*Educar para a Vida*”, e tendo como base a problemática apresentada, tivemos como princípio fomentar nas crianças atitudes de respeito, de valorização crítica pelo meio envolvente, bem como das inter-relações com os seus pares.

### 3.7 Planeamento da atividade educativa

Referente às estratégias e atividades planeadas, juntamente com o meu par de estágio tivemos como ponto relevante na intervenção educativa as rotinas do grupo de crianças. Consideramos importante partir destas e dos seus interesses para desenvolver o projeto de intervenção e consequente implementação das planificações.

Foi pretendido desenvolver o potencial da criança, através de um ambiente que estimulasse a criatividade e a espontaneidade. Os objetivos ambicionados envolviam competências físicas, sociais e emocionais, sendo o centro da ação educativa a criança enquanto pessoa, numa perspetiva de processo sempre inacabado, na junção do encontro com os outros, que assumem um papel de facilitadores numa relação de ajuda e aceitação do outro. De modo a dar corpo a estes objetivos, foram delineadas atividades como a exploração da temática do oceano, através de canções, histórias, expressão plástica (desenho e pintura em tela e folha A4, criação de enfeites em forma de peixes); o contacto com a segurança rodoviária e cuidados básicos de vida (ida à GNR, contacto audiovisual dos aspetos mais pertinentes de segurança e conversa em grande grupo); realização de pequenas experiências de ciência (o porquê de alguns objetos flutuarem e outros não, o porquê de os cravos brancos mudarem de cor); familiarização com atos cívicos (conversa em grande grupo sobre as diferenças que podem encontrar nas pessoas, o que é certo ou não para com estas) e para com o ambiente (reciclagem, atitudes certas e erradas).

Segundo Ferreira (2005), *“encorajem os professores no sentido de encontrarem estratégias que favoreçam a aprendizagem, por exemplo através da experiência, pelo jogo e exploração, por actividades livremente escolhidas, por ensino individualizado e trabalho de grupo de composição diferenciada consoante os objectivos a atingir.”* (p.29)

Ao desenvolver um projeto, achamos essencial dar valor às estratégias utilizadas mediante o grupo de crianças e as diferentes situações de aprendizagem. De acordo, com a transversalidade das áreas de conteúdo e partindo dos conhecimentos prévios dos alunos pretendemos dar ênfase às atividades de visualização, experimentação, observação, exploração, questionamento, dramatizações, adivinhas, histórias, visitas ao exterior, exposições de trabalhos, entre outros. Assim, tentamos dar oportunidade de aprendizagem tendo em atenção os conhecimentos prévios das crianças em torno das temáticas.

### 3.8 Avaliação do projeto

Dando continuidade ao portfólio individual que a educadora cooperante tinha vindo a desenvolver, este foi dinamizado por nós ao longo da nossa intervenção. Este continha atividades individuais realizadas pelo grupo de crianças, bem como o registo mensal que era realizado. Foi de destacar, sobretudo, as observações e participação do grupo de crianças nas atividades planeadas. Como base de avaliação utilizamos a observação direta, bem como o registo de alcance de objetivos por parte do grupo. É considerado então revelador o ato de avaliar, uma vez que através dele o educador pode tomar melhor conhecimento de si em situação, podendo moldar-se ao meio e aos que o rodeiam, obtendo destes o melhor resultado pela interação e aplicação da sua ação.

Finalizando este ponto, refiro uma situação, em que o modo de chegar até ao grupo não tinha sido a melhor, o que não me permitiu obter destes o melhor parecer, tendo sido obrigada a alterar e moldar-me ao que me era apresentado. A situação teve a ver com o grupo não conseguir agrupar frutos e legumes de acordo com uma característica por mim escolhida, a sua forma, não sabendo desenhar corretamente ou classificar o que tinha escolhido. Perante isto, optei por criar quatro árvores de fruto em que a característica escolhida era a cor, tendo estes assim de colar em cada árvore o fruto ou legume escolhido consoante as quatro cores que lhes eram disponibilizadas, desenhando-os na árvore, de modo a completá-la. A atividade beneficiou pela alteração da forma de exposição de conteúdos, facilitando o momento de avaliação da intervenção.

*Citando Cardona et al. (2010) “ a forma como processa e trabalha a avaliação é uma estratégia fundamental para a evolução do seu trabalho e pode incentivar a reflexão também por parte das crianças sobre os respetivos comportamentos e atitudes e sobre as aprendizagens que vão realizando.” (p.84)*

O projeto aqui mencionado foi implementado, como já foi dito, segundo a curiosidade e conteúdos de eleição do grupo. Assim, o modo como cada criança se envolvia na atividade, no seu parecer, o facto de por vezes determinada atividade já realizada voltar a ser mencionada pelo grupo ou de mesmo sendo questionados saberem dar a resposta certa ou adequada, mostrando

que o que foi transmitido foi apropriado da melhor maneira, estando ainda presente nestes, ou de ser pedido para se repetir determinada atividade, nomeadamente o jogo de associação de palavras (casa- janela- telhado- porta...) ou nos tempos de expressão motora, como o jogo da reciclagem ou do caçador, todos estes pontos levaram-me a concluir o sucesso do projeto realizado junto do grupo de crianças, pela boa aceitação, envolvimento e desempenho nas atividades propostas.

#### **4. Percurso de aprendizagem profissional**

O estágio é o momento de transformar os dilemas enfrentados na sala de aula em desafios para a profissão. Nos contextos de estágio, algumas situações complexas levaram-me a procurar soluções para uma tomada de decisões sobre as melhores atividades a desenvolver, como estimular as crianças a participarem nas atividades e a forma de lidar com estas em determinados momentos. Geralmente os dilemas não têm formas fixas de resposta. Não existem formas corretas e únicas para enfrentá-los porque cada situação é única e apresenta características particulares. Nos primeiros dias de estágio, levava algumas inquietudes, sentindo uma certa ansiedade e/ou nervosismo por não saber o que iria enfrentar e como deveria ser a minha postura e posição na sala, como podia ou não participar em certas ações, dando ou não algum tipo de opinião, como iria ser aceite pela educadora e pelas crianças, assim como qual seria a melhor forma de contornar algum tipo de situações mais complicadas ou inesperadas por parte das crianças em alguma situação dentro da sala. Tudo isto foi atenuado por conversas com as educadoras, com a leitura de alguns documentos, referentes às atitudes das crianças caracterizadas pelas suas idades, postura ou atitudes do educador em sala; em atividade qual a melhor forma de interação; ou consulta de alguns livros, como *Educar a criança* da Fundação Calouste Gulbenkian; *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia* de Francine Ferland; *Piaget Teoria e Prática* de Peter Graham Richmond; que me elucidassem perante situações com que me pudesse deparar, nomeadamente, postura a adotar perante uma atitude menos correta da criança ou que género de presença mais adequada a ter em sala. Todos estes aspetos foram importantes para definir a minha forma de intervenção em sala, a forma de lidar com as crianças em determinadas atividades e géneros de atividades a realizar com o grupo de crianças. No que diz respeito à integração nas instituições, posso dizer que, no geral, fui bem recebida, as pessoas com quem me cruzei inicialmente e nos primeiros dias de estágio demonstravam-se disponíveis para ajudar e esclarecer alguma dúvida que surgisse. Também a receção por parte das crianças, quer em contexto de creche quer em contexto de jardim-de-infância, foi muito amistosa, interagindo e indo ao encontro, sem qualquer dificuldade ou vergonha.

Ao longo dos estágios, dispus de uma postura recetiva e disponível nas propostas que foram surgindo para que assim existisse um maior envolvimento da minha parte na vida das Instituições, o que resultou num alargamento de conhecimentos no que diz respeito à minha prática.

Terminados estes estágios, que foram uma aprendizagem plena a todos os níveis, penso que me enriqueceram tanto profissionalmente como pessoalmente e considero ter atingido os objetivos a que me propus e parte dos que me surgiram.

Inicialmente a insegurança instalava-se, pois não sabia até que ponto as crianças conseguiam realizar as propostas de atividade e se não estaria a planificar desadequadamente, ou seja, se as atividades propostas eram adequadas às respetivas faixas etárias das crianças. Contudo, ao longo do tempo fui conhecendo o grupo de crianças e assim tive noção das suas capacidades e, conseqüentemente, das atividades que estas conseguiriam realizar.

## **5. Percurso Investigativo**

Ao longo deste meu percurso, o meu foco de investigação foi o ponto menos conseguido, por toda a azáfama a que os estágios e as aulas nos levam, deixando-me assim com pouco tempo para refletir sobre o provável tema de investigação. Apesar de saber que é essencial um profissional de Educação investigar e refletir sobre a sua prática, para mim foi algo complexo aproximar-me de uma questão para um possível estudo. Mesmo não tendo certezas sobre a minha escolha final, sabia que tinha como certo alguns elementos para poder chegar à minha questão. Articulado esses elementos referentes às necessidades educativas com alguma questão que estivesse relacionada com esta, todas as questões que me surgiram andavam em volta desta temática. Optei, então, por decidir pesquisar sobre a aprendizagem cooperativa, que de uma forma inconsciente tinha realizado nos estágios com os grupos com os quais tive contacto, por achar que por vezes aprende-se ou entende-se melhor através de terceiros em momentos lúdicos ou não tão rigorosos.

## Parte II – Componente Investigativa

---

### 2.1. Introdução

A presente questão de investigação sobre a, aprendizagem cooperativa, não foi desenvolvida ou posta em evidência no seu todo em planificações e projetos de creche e jardim-de-infância, respetivamente, por não ter havido uma decisão atempada sobre qual o caminho a seguir para o desenvolvimento da componente investigativa. Mesmo não tendo cem por cento de certeza sobre a minha escolha final, aprendizagem cooperativa é o nome dado a um conjunto de pontos que sempre tiveram a minha atenção, desde o início do mestrado (a interação e entre-ajuda entre as crianças; as dificuldades de aprendizagem; estratégias e medidas para combater todos os obstáculos existentes a uma educação plena nas escolas), o que me permitiu ter permanentemente uma base para a minha decisão. Deste modo, a questão das necessidades educativas em sala e de tudo a que este tema diz respeito, o modo social, que nos remete para o ambiente em que a criança está inserida, assim como para o que a rodeia no seu dia-a-dia na escola; o modo de interação, que recai sobre os vários tipos de apoios prestados às crianças, quer em momentos lúdicos como de brincadeira livre ou em outros momentos, como a alimentação e a higiene; a aprendizagem de todas as crianças, pelo contacto com as diferenças e os resultados conseguidos com toda esta entre-ajuda, pela inclusão e estratégias educacionais, por parte das crianças com Necessidades Educativas são aspetos pelos quais irei passar nesta segunda parte do meu trabalho final.

Assim, a pesquisa que desenvolvi no contexto do meu mestrado tem como objetivo ajuda-me a compreender melhor a importância do trabalho cooperativo no percurso escolar das crianças, em que as estratégias de ensino e aprendizagem contribuem para uma evolução e desenvolvimento das capacidades da criança.

### 2.2. Enquadramento teórico

#### 2.2.1 Perspetivas teóricas sobre aprendizagem cooperativa

Lopes & Silva (2009) evidenciam a existência de quatro principais perspetivas teóricas responsáveis por explicar os efeitos produzidos pela aprendizagem cooperativa: *perspetivas de motivação, perspetivas de coesão social, perspetivas cognitivas de desenvolvimento, e perspetivas cognitivas de elaboração* (p. 5).

As perspetivas de motivação salientam a recompensa sob a qual os alunos atuam, ou seja, é criada uma situação onde os membros do grupo só conseguem realizar os objetivos individuais se o grupo for bem-sucedido.

As perspetivas de coesão social argumentam que os efeitos da aprendizagem cooperativa acontecem devido à união do grupo, isto é, os alunos ajudam os outros porque também desejam o seu sucesso.

Segundo as perspetivas cognitivas, as interações entre os alunos irão melhorar a sua aprendizagem por razões relacionadas com os seus processos mentais.

A perspetiva de desenvolvimento cognitivo defende que a interação entre os alunos em tarefas apropriadas aumenta o seu domínio de conceitos fundamentais.

A perspetiva de elaboração fundamenta-se em pesquisas na área da psicologia cognitiva, que sustentam o facto de que as informações retidas na memória estão relacionadas com outras retidas anteriormente.

Perante estas perspetivas descritas, saliento que, todo este processo que a aprendizagem cooperativa envolve, tem como foco proporcionar aos elementos do grupo um esforço conjunto de modo a que cada um dos elementos só pode alcançar os seus objetivos se e só se os outros alcançarem os seus. Os resultados alcançados por cada criança do grupo são de igual modo benéficos para os restantes com os quais interage cooperativamente.

### 2.2.2 Conceito da aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa não é um termo recente. Segundo Marreiros *et al.*(2001), o conceito de aprendizagem cooperativa advém de trabalhos desenvolvidos por Vygotsky cujas observações revelaram que os alunos aprendem mais e de um modo mais eficaz quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos. O aluno não constrói o seu conhecimento de um modo meramente individual, mas através da interação social. Estes estudos foram muito importantes e serviram de referência para muitas pesquisas de diversos autores no âmbito da aprendizagem cooperativa. Segundo Fonte & Freixo (2004), a teoria socio-construtivista, decorrente dessas mesmas ideias, compreende que a construção social do conhecimento é um processo complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança, e segundo a mesma teoria o pensamento, a linguagem e a cultura caminham lado a lado. A atividade mental é vista como uma capacidade especificamente humana, resultante da aprendizagem social, da cultura e das relações sociais. É baseado nesta perspetiva de desenvolvimento que Vygotsky (1934, cit. in Fontes & Freixo, 2004) introduz o conceito de ZDP, como sendo

*a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança (ZDR) – realização independente de problemas – e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (ZDP) (Fontes e Freixo, 2004, p. 18).*

Pelo referido, faz todo o sentido a afirmação de Vygotsky (1934): *a criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação* (p. 104).

Para Lopes & Silva (2009), *a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto* (p. 4).

Estes autores sintetizam seis dos elementos-chave da definição do campo de aprendizagem cooperativa:

- 1. A aprendizagem é um processo inerentemente individual, não coletivo, que é influenciado por uma variedade de fatores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais;*
- 2. As interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenômeno privado e social;*
- 3. Aprender cooperativamente implica na troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis, de forma que diferentes membros de um grupo ou comunidade podem assumir diferentes papéis (aprendiz, professor, pesquisador de informação, facilitador) em momentos diferentes, dependendo das necessidades;*
- 4. A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, “o todo é maior do que a soma das partes individuais”, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária;*
- 5. Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que, sob certas circunstâncias, podem levar à perda do processo, falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos, e descrédito: os benefícios potenciais não são sempre alcançados;*
- 6. Aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, implicando na possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo (Lopes e Silva, 2009, p. 4).*

*Por tal*, a aprendizagem cooperativa é uma atividade ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos numa mesma turma, onde se privilegia uma aprendizagem individualizada que só será possível se os alunos cooperarem para aprender, afastando deste modo a aprendizagem competitiva e individualista. Esta forma de atuação dos alunos diferencia a aprendizagem cooperativa da aprendizagem tradicional.

Relativamente a estes dois métodos de ensino e aprendizagem, nos grupos tradicionais por vezes não é suficiente a troca de informações e conhecimentos sobre a tarefa em que as crianças estão envolvidas, comprometendo a discussão de ideias, sendo as crianças apenas responsáveis por si e não pelos colegas, da mesma forma, que compromete a construção de

espírito de equipa, uma vez que as atividades que promovem esse espírito são postas de parte. Por fim, os educadores que recorrem a métodos de aprendizagem tradicionais não promovem qualquer tipo de cooperação, sendo que cada criança interage apenas com a informação dada pelo educador. Em oposição a este método, nos grupos de aprendizagem cooperativa as crianças têm consciência de que o bom desempenho do grupo depende do empenho de cada uma na tarefa em que se encontram envolvidos. Por esta razão, cada elemento do grupo demonstra responsabilidades em relação a si e aos seus colegas. Neste tipo de grupo, cada elemento promove o bom rendimento dos restantes, através da partilha de informações e de conhecimentos, assim como do incentivo e da ajuda mútua. Por sua vez, o educador monitoriza, de forma continuada, o trabalho do grupo, dando o seu parecer sobre o seu funcionamento e, quando necessário, intervindo.

Na sociedade atual, dominada pelos serviços de informação e pela competitividade, é necessário introduzir no desenvolvimento e nas aprendizagens dos alunos competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do conhecimento. Neste sentido, Leitão (2006) define a aprendizagem cooperativa como uma estratégia centrada no aluno e no trabalho colaborativo entre grupos, tendo a capacidade de se organizarem com base na diferença, recorrendo a uma variedade de atividades, formas e contextos em que aprendem, de uma forma ativa, responsável, crítica e reflexiva, de modo a construírem a sua compreensão sobre o mundo que os rodeia. Para Fernandes (1997), cada vez mais se tem atribuído importância às interações sociais no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, sendo que a aprendizagem é um processo dinâmico inconsciente de comportamentos sociais partilhados.

### **2.2.3 Características da metodologia de aprendizagem cooperativa**

Tal como acontece com outras estratégias de aprendizagem, a aprendizagem cooperativa apresenta uma série de características que a identificam: desde a constituição dos grupos, à estrutura da sala, local onde os grupos deverão desenvolver o seu trabalho, até ao papel que o professor/educador desempenha e a forma como deve ser praticada a avaliação do desempenho coletivo e individual de cada um dos elementos.

Bessa e Fontaine (2002), Freitas e Freitas (2002), entre outros autores, apresentam nas suas obras as características das metodologias de trabalho promotoras da aprendizagem cooperativa, que se regem pela constituição de pequenos grupos heterogêneos com quatro ou cinco elementos.

Freitas e Freitas (2002) fazem referência a Johnson e Johnson (1999), que consideram que o educador deve ter em conta alguns fatores para decidir o número de elementos que um grupo deverá ter: o tempo de duração do trabalho de grupo; a idade dos elementos; e, por fim, os materiais e equipamentos que o grupo terá que utilizar. Em relação à constituição dos grupos, é ainda de relevar que o educador deverá ter em atenção se algum aluno tem necessidades especiais de

aprendizagem, tanto a nível físico como cognitivo, se existem alunos de etnias ou culturas diferentes e, acima de tudo, se os alunos se conhecem, pois tal como referem os autores:

*“para que se crie o espírito de equipa é antes de mais necessário que os membros do grupo se conheçam suficientemente”* (p. 38).

Em grupos pequenos será mais fácil todos os elementos trabalharem e existir uma maior interajuda entre eles, enquanto que nos grupos grandes haverá, com maior probabilidade, elementos que não trabalhem, sendo a comunicação e a interajuda mais difícil. O sucesso de um grupo de trabalho reside no respeito e no “princípio da interação face a face, ou seja, que todos os membros do grupo tenham a possibilidade de se olharem mutuamente” (Freitas & Freitas, 2002, p.40).

Na aprendizagem cooperativa os grupos não devem ser sempre os mesmos, pois, geralmente, acabam por haver conflitos entre os elementos, tornando-se, assim, importante alterar de vez em quando a constituição dos grupos. Este tipo de aprendizagem pretende que os alunos desenvolvam a sua capacidade de interação social, promovendo, desta forma, uma série de situações que vão ao encontro da realidade do quotidiano (Freitas & Freitas, 2002). E para que os elementos dos grupos desenvolvam uma relação entre si, é importante que a sala tenha uma estrutura que permita aos diferentes elementos dos grupos olharem-se de frente.

Segundo Post & Hohmann (2011), o trabalho com pequenos grupos permite o estabelecimento de relações de confiança, promove contatos pessoais entre as crianças, oferece conforto, um sentido de pertença a cada um dos membros do grupo de crianças e uma atenção mais individualizada por parte do professor/educador, permitindo assim responder mais rapidamente a cada criança e estar mais disponível, caso esta queira ter mais apoio emocional. As interações realizadas com as crianças devem ser variadas e diversificadas, adaptando as interações individualmente a cada elemento do grupo. Embora as crianças muitas vezes brinquem sozinhas, muitas vezes também observam, brincam ao lado de outras crianças e imitam os seus pares.

Cabe ao educador apoiar a interação social entre os alunos, pois desta forma eles criam relações positivas entre pares e veem-se a si próprios e aos outros como membros de uma comunidade.

Na aprendizagem cooperativa podemos ainda utilizar três tipos de grupos, tal como referem Freitas e Freitas (2002): *grupos informais*; *grupos formais mas não permanentes* e *grupos permanentes*.

**-Os grupos informais** podem durar apenas alguns minutos ou por várias tarefas delineadas para o dia. A disposição da sala não é alterada.

**-Os grupos formais mas não permanentes** “podem durar um dia ou várias semanas”. Todos os elementos dos grupos têm uma tarefa em comum.

**-Os grupos permanentes** podem durar um período inteiro, um ano letivo. Os grupos terão de ser heterogêneos.

Johnson e Johnson, citados por Freitas e Freitas (2002), consideram que não existem tipos de grupos ideais, e assumem que o segredo para o sucesso de produtividade de um grupo não se encontra nos membros que o constituem, mas sim na forma como estes trabalham juntos. Os autores consideram que haverá alturas em que seja necessária a formação de grupos homogêneos, respeitando as idades, níveis de desenvolvimento e capacidades de cada criança, para que se atinjam determinados objetivos ou para serem ensinadas determinadas habilidades. Estes grupos tendem a gerar menos preocupações para o professor/educador, uma vez que tendem a não surgir tantas divergências e conflitos no seio do grupo. No entanto, os autores sublinham que existem vantagens na formação de grupos heterogêneos, pois os alunos encontram-se perante ideias diversificadas, provenientes de diferentes contextos, confrontam-se com alunos que apresentam capacidades e competências diversas, revelando diferentes interesses e apresentando múltiplos métodos para a resolução de problemas, confrontando-se, assim, com uma série de perspetivas, fazendo ainda com que a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e social sejam estimulados.

Na promoção da aprendizagem cooperativa, as crianças ao serem organizados em grupo aprendem umas com as outras, o que facilita o desenvolvimento de competências sociais.

Falar um de cada vez	Aceitar as diferenças
Elogiar	Saber ouvir
Partilhar os materiais	Resolver conflitos
Pedir ajuda	Seguir instruções
Falar baixo para não perturbar	Parafrasear
Participar com os outros	Gerir os materiais
Permanecer na tarefa	Estar solidário com a equipa
Dizer coisas agradáveis	Partilhar ideias
Utilizar os nomes das pessoas	Registar ideias
Encorajar os outros	Partilhar tarefas
Esperar pela sua vez	Celebrar o sucesso
Comunicar de forma clara	

Figura 9 - Exemplos de competências sociais (Lopes e Silva, 2009, p. 34)

Em suma, é possível dizer que, no que respeita à aprendizagem cooperativa, várias são as componentes que a estruturam (como as que são apresentadas no esquema a seguir) e fazem dela uma estratégia de aprendizagem que estimula o desenvolvimento de uma série capacidades, nomeadamente as sociais, para além de promover o sucesso escolar das crianças.

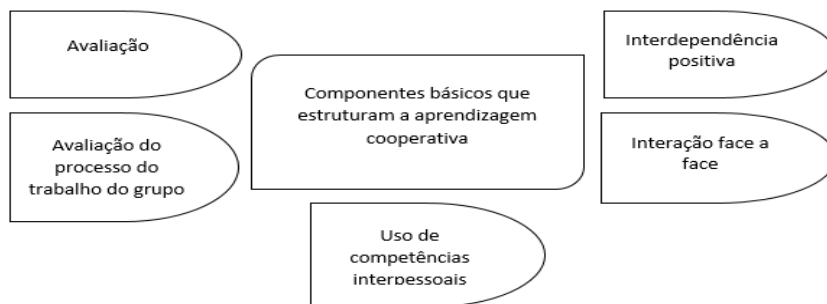


Figura. 10- Componentes básicos que estruturam a aprendizagem cooperativa (adaptado de Freitas e Freitas, 2002)

Contrariamente à metodologia tradicional do processo de ensino-aprendizagem que se fundamenta sobretudo em situações de aprendizagem individual e em que as atividades a efetuar dependem de uma entrega e empenhamento pessoal, a metodologia cooperativa tem como base uma aprendizagem partilhada. Para que a aprendizagem cooperativa ocorra e cumpra o seu principal objetivo, que é contribuir para o desenvolvimento e sucesso escolar dos diferentes alunos/crianças, não basta, porém, colocá-los a trabalhar em grupo, em que as crianças tem um mesmo objetivo, tendo o seu foco apenas na tarefa, realizando e conhecendo apenas o seu trabalho, sem que este dependa do seu colega. Trabalhar em conjunto exige que se aprenda a trabalhar como tal, com respeito por princípios e regras, trabalhando todos para conseguir o mesmo fim, fazendo com que o trabalho dependa da colaboração de todos.

De acordo com Lopes e Silva (2009), para que um trabalho em grupo seja cooperativo, torna-se fundamental a existência de cinco componentes básicos, como a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo (p. 15).



Figura. 11- Componentes essenciais da aprendizagem cooperativa (Adaptado de Fontes e Freixo, 2004, p. 29)

Marreiros *et al.*(2001) referem que a **interdependência positiva** é um dos elementos básicos que caracteriza os grupos de aprendizagem cooperativa. A interdependência positiva caracteriza-se por um sentido de dependência mútua que se cria entre os elementos do grupo e que pode alcançar-se através da implementação de estratégias específicas de realização, onde se incluem a divisão de tarefas, a diferenciação de papéis, a atribuição de recompensas e o estabelecimento de objetivos comuns.

Lopes e Silva (2009) destacam que, para existir interdependência positiva, todos os constituintes do grupo devem ter tarefas distintas e aplicáveis a si, serem responsáveis por elas e perceberem que, se falharem, não são apenas eles que falham, mas o grupo.

A interdependência positiva cria situações em que as crianças trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para rentabilizarem a aprendizagem de todos os membros, repartindo os recursos, havendo um apoio recíproco e comemorando juntos o êxito obtido.

Freitas e Freitas (2003) referem diversas modalidades de interdependência positiva: interdependência positiva de finalidades, de recompensas, de tarefas e de recursos (p. 26).

Para Fontes e Freixo (2004) a **interdependência positiva de finalidades** caracteriza-se por um sentido de dependência mútua que se cria entre as crianças e que pode conseguir-se através da implementação de estratégias específicas de realização, onde se incluem a divisão de tarefas, a diferenciação de papéis, o estabelecimento de objetivos comuns. Esta interdependência positiva cria um compromisso com o sucesso dos outros, para além do seu próprio sucesso, o qual é a base da aprendizagem cooperativa.

**A Interdependência positiva de recompensas** está relacionada com o reconhecimento do domínio das competências envolvidas na realização de uma determinada tarefa e que leva à atribuição de recompensas ou celebração de um triunfo, aumentando o entusiasmo e a autoconfiança de cada elemento pertencente do grupo. Quando um grupo de trabalho consegue os seus objetivos, cada elemento sente-se recompensado e celebra com os seus colegas o que juntos conseguiram

**A Interdependência de tarefas**, segundo Freitas e Freitas (2003), existe quando se pretende realizar uma tarefa como, por exemplo, resolver um problema, com a participação de todos. Normalmente isto acontece quando a tarefa é subdividida pelos elementos do grupo. Para Fontes e Freixo (2004) isto só acontecerá quando todas as crianças de um mesmo grupo se organizam para a concretização dessa mesma tarefa.

**A Interdependência de recursos** está relacionada com a partilha, considerando que cada um dos elementos do grupo contribui com os seus próprios recursos (métodos de trabalho, partilha de ideias, competências cognitivas) para o trabalho a desenvolver e para que o grupo consiga alcançar o delineado. Para Freitas e Freitas (2003) esta interdependência está de certo modo relacionada com a interdependência de tarefas pois, sem os recursos necessários, a tarefa não se realiza.

Conforme referem Fontes & Freixo (2004), a interdependência de papéis verifica-se quando é atribuído a cada elemento do grupo um papel específico, sendo essencial que o cumpra com responsabilidade e eficiência para o bom funcionamento do mesmo.

O segundo elemento essencial da aprendizagem cooperativa é a responsabilidade individual e de grupo. A prática da aprendizagem cooperativa exige uma enorme responsabilidade, quer individual, quer de grupo, com a intenção de aumentar as competências dos participantes e de se atingir os objetivos designados. Na ideia de Freitas & Freitas (2003), cada elemento do grupo tem de se sentir responsável pelas aprendizagens definidas. Considera-se que cada criança contribuiu para a implementação e desenvolvimento de novas competências e habilidades, desenvolvendo e aperfeiçoando capacidades já adquiridas. Por tal, toda esta partilha realizada pelas crianças para a apreensão de saberes para consigo e para com os colegas é relevante para incutir esta responsabilidade individual e de grupo, visando o bom funcionamento e sucesso de ambos.

Para Lopes & Silva (2009), um dos objetivos da aprendizagem cooperativa é reforçar cada membro individualmente, ou seja, que os alunos aprendam em conjunto para que se possam sair melhor como indivíduos. A aprendizagem que cada criança poderá obter, aquilo em que cada uma poderá beneficiar através desta cooperação, prestado pela entre-ajuda e partilha de capacidades em trabalho cooperativo, prendem-se pela troca de ideias, métodos de trabalho, aperfeiçoamento e desenvolvimento de saberes e aquisição de novas capacidades e apetências cognitivas. O grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum e *ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros* (p. 17). O grupo deve clarificar os seus objetivos e deve ser capaz de avaliar o progresso conseguido em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada um dos seus elementos.

Na opinião de Freitas e Freitas (2003), a *interação face a face* é o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa (p. 28). Esta interação tem a ver com a ajuda eficiente que cada membro do grupo presta aos restantes em relação ao processamento de informação, ao *feedback*, à reflexão e à criação de um ambiente benéfico para o cumprimento das tarefas. Lopes e Silva (2009) referem que esta interação está relacionada com a oportunidade de os alunos progredirem com o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando o esforço de todos para aprender. Ao promoverem a aprendizagem dos demais, os membros do grupo assumem um compromisso social uns com os outros, assim como com os objetivos comuns. Para se conseguir uma interação face a face eficaz, *o tamanho do grupo tem de ser pequeno, entre 2 a 4 elementos* (Lopes e Silva, 2009, p. 18).

Para colocar em prática a aprendizagem cooperativa na sala, é fundamental ensinar às crianças algumas competências sociais. A este respeito, e no entender de Lopes e Silva (2009), a escola deve ser responsável por ensinar estas competências sociais. É também imprescindível motivá-las para o uso dessas mesmas competências. Assim, e atestando esta ideia, Freitas & Freitas (2003)

referem que as competências sociais, nomeadamente a capacidade de comunicação e de organização e entre-ajuda, devem ser trabalhadas da mesma forma que os conteúdos curriculares.

Com o objetivo de coordenar esforços para o sucesso da tarefa comum, os elementos do grupo devem desenvolver e utilizar corretamente um conjunto de competências sociais para que *todos os elementos se conheçam e confiem uns nos outros; ocorra dentro do grupo um diálogo aberto, direto e sem ambiguidades; haja uma aceitação por parte de todos os elementos das diferenças individuais e se apoiem e incentivem mutuamente; resolvam de forma positiva e construtiva todos os conflitos que eventualmente possam surgir* (Fontes e Freixo, 2004, p. 34).

O quinto e último elemento essencial da aprendizagem cooperativa é a avaliação do processo de trabalho do grupo. Como em qualquer metodologia, também na aprendizagem cooperativa o professor e os alunos devem proceder a uma avaliação do trabalho realizado. Neste sentido, Pujolás (2001) considera que esta avaliação deve ser feita de forma sistemática e periódica permitindo ao grupo refletir sobre o seu funcionamento, garantindo assim que todos os membros do grupo tenham ideia do seu desempenho.

Freitas e Freitas (2003) referem ser necessário que o professor estruture uma aprendizagem proporcionadora de uma avaliação real do processo, devendo ser considerados cinco requisitos essenciais: *avaliação das interações no grupo; feedback constante; tempo para reflexão; avaliação do processo em grupo turma; demonstração de satisfação pelos progressos* (p. 34).

#### 2.2.4 Benefícios da aprendizagem cooperativa

Segundo Leitão (2006), com a aplicação da aprendizagem cooperativa as crianças aprendem em conjunto, influenciam-se mutuamente, partilham experiências e pontos de vista e são incentivadas pelas ideias dos outros, sendo benéficas para a melhoria da autoeficácia dos alunos. Neste sentido, Carneiro (2000) diz que *o trabalho cooperativo influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, a motivação, o raciocínio, e as competências sociais de cada aluno* (p. 94). Deste modo, as crianças beneficiam a vários níveis com o trabalho em grupo, nomeadamente: ao nível do resultado das produções de todo o trabalho que resultam de uma junção e coordenação de saberes e saberes-fazer; ao nível da motivação para a aprendizagem; ao nível das aprendizagens específicas e do desenvolvimento do raciocínio. Para além da aprendizagem de conteúdos específicos ou de procedimentos de resolução de tarefas, o trabalho de grupo exige uma aprendizagem do funcionamento cooperativo entre pares. A cooperação promove um maior envolvimento com as tarefas e uma maior motivação intrínseca para aprender. Existem ainda os comportamentos mútuos de suporte, tais como a entreajuda, o encorajamento para enfrentar novos desafios.

Assim, as vantagens da aprendizagem cooperativa podem agrupar-se em duas categorias, que passam pelas competências cognitivas e pelas atitudinais.

Os efeitos da aprendizagem cooperativa ao nível das competências cognitivas são: a *maior produtividade e rendimento; desenvolvimento do pensamento crítico; aquisição e utilização de competências cognitivas superiores; desenvolvimento e aquisição de uma linguagem mais correta e mais elaborada.*

Os efeitos da aprendizagem cooperativa ao nível das competências atitudinais passam pelo *desenvolvimento de uma imagem pessoal mais positiva, aumentando a autoestima; aumento do interesse e da motivação; aumento das expectativas futuras; desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva; desenvolvimento do respeito pelos outros; desenvolvimento da responsabilidade individual e integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem* (Fontes e Freixo, 2004, pp. 60-61).

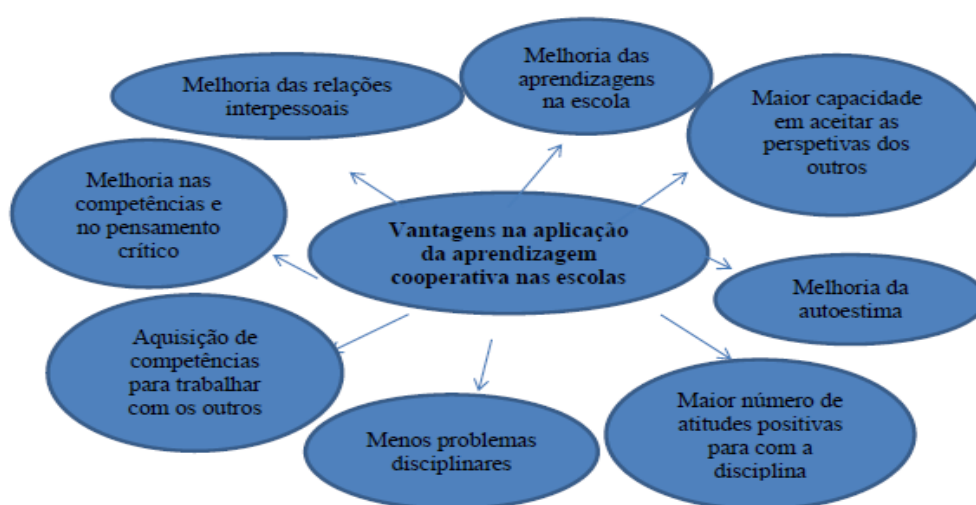


Figura.12 - Vantagens da aplicação da aprendizagem cooperativa nas escolas (adaptado de Freitas & Freitas, 2002)

### 2.2.5 Implementação da aprendizagem cooperativa em sala

De acordo com Lopes e Silva (2009), quando se pretende implementar a aprendizagem cooperativa em sala de creche ou jardim-de-infância, existem vários aspetos que devem ser considerados e várias tarefas a realizar. Para além do domínio dos aspetos relacionados, com esta estratégia de ensino torna-se também importante, se possível, observar a prática de um educador com experiência na sua utilização, trocando impressões e esclarecendo dúvidas que possam surgir.

As tarefas a realizar estão relacionadas com três fases distintas do processo: *pré-implantação*, *implantação* e *pós-implantação* (Lopes e Silva, 2009, p. 53).

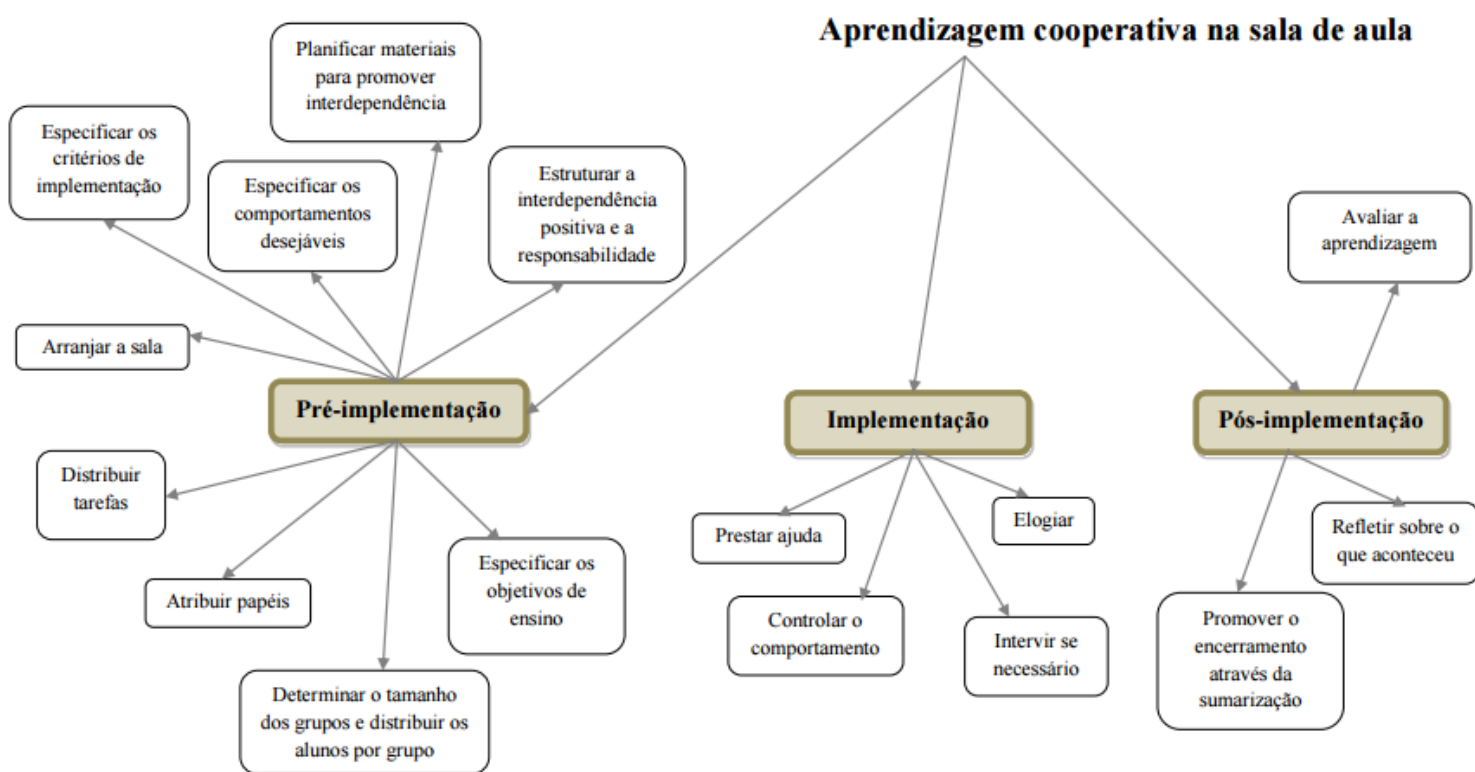


Figura. 13 – Implementação da aprendizagem cooperativa na sala/aspectos a ter em conta por parte do educador

**Pré-implantação:** o educador prepara e cria, desde o ambiente, à estrutura das tarefas e como pretende que estas sejam aplicadas, qual o seu efeito no grupo de crianças, bem como o que estas irão obter com as tarefas devidamente estruturadas e toda a sua envolvente. Assim, e de modo resumido, como é possível verificar na figura acima, deparamo-nos com a preparação da sala, é explicado o que se pretende com a tarefa, o que é necessário realizar e respetiva distribuição de tarefas e por fim a determinação do grupo e a sua composição.

**Implementação:** numa segunda fase, o educador coordena e auxilia as crianças no que estas se encontram a realizar, corrigindo e elogiando o seu trabalho, estando atento aos comportamentos destas, para que a tarefa proposta se desenrole da melhor maneira.

**Pós-implantação,** nesta terceira fase, verificamos a avaliação de toda a atividade através de conversas entre as crianças e o educador, por meio de uma reflexão sobre o sucedido, registando os pareceres do grupo para que sejam encontrados todos os pontos resultantes por parte das crianças e do impacto da tarefa nestas, para futuras atividades a idealizar.

## 2.2.6 Aprendizagem cooperativa versus aprendizagem colaborativa

As palavras *cooperação* e *colaboração* são, neste trabalho, utilizadas como sendo sinónimos, permitindo-nos desta forma traçar situações de parceria e de interajuda.

Para se explicar a diferença entre *cooperar* e *colaborar* é necessário, antes de mais, falar nas suas origens, como explica Panitz, citado por Freitas e Freitas (2002). Para este autor, as origens da aprendizagem cooperativa encontram-se nos pensamentos filosóficos do americano John Dewey, que dá significativa importância a uma aprendizagem de cariz social e ao trabalho desenvolvido em dinâmicas de grupo, valorizado também por Kurt Lewin. Por outro lado, a aprendizagem colaborativa tem origens inglesas, assumindo o professor um importante papel, pois cabe-lhe a ele explorar diferentes formas para auxiliar os alunos e criar uma série de tarefas que promovam um papel mais ativo dos alunos na sua aprendizagem.

Para Bruffee, citado por Freitas e Freitas (2002), “*a aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa (...) são duas versões da mesma coisa*” (p. 23). Já Freitas e Freitas (2002) consideram que *colaborar* e *cooperar* podem ser considerados sinónimos. No entanto, também salientam que o termo *colaborar* apresenta uma maior amplitude do que *cooperar*.

Monereo e Gisbert (2002) fazem uma abordagem muito simples e sucinta sobre a diferença entre *cooperação* e *colaboração*, referindo que a *cooperação* baseia-se “na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento, estabelecida entre um grupo de alunos com habilidades heterogéneas dentro de margens de proximidade” (p. 13); já a *colaboração* baseia-se na “relação centrada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento entre dois ou mais alunos com habilidades similares” (p. 13).

Em síntese, neste trabalho entendemos que **colaborar** e **cooperar** são sinónimos, em que é comum a noção de ajuda e contribuição.

## 2.2.7 O papel do educador na aplicação da aprendizagem cooperativa

No processo de ensino-aprendizagem dito tradicional, o educador assume o papel principal, tornando num foco do processo educativo. Contrastando com este cenário, quando a estratégia da aprendizagem cooperativa é aplicada dentro da sala, o educador assume um papel completamente diferente, existindo um maior equilíbrio entre este e as crianças, deixando estas de ter uma atitude passiva, passando para uma atitude mais ativa. Para que a estratégia da aprendizagem cooperativa seja desenvolvida na sua plenitude, o educador deverá seguir determinados procedimentos, para conseguir atingir o sucesso pretendido. Freitas e Freitas (2002) apresentam uma hierarquia de cinco procedimentos diferentes, que o educador deverá seguir para que a aprendizagem cooperativa seja implementada de forma correta dentro da sala: em primeiro lugar, e depois de definir o trabalho que pretende que seja desenvolvido, deve especificar os objetivos do trabalho; em segundo lugar, devem ser tomadas decisões fundamentais para a aplicação da aprendizagem cooperativa, tais como a constituição dos grupos, a estrutura da sala e os materiais necessários para a realização

do trabalho de grupo; em terceiro lugar, todas as tarefas devem ser bem explicadas; de seguida, deve recolher dados relativos ao elemento de cada grupo e, caso seja necessário, e por último, intervir se o grupo não estiver a corresponder ao esperado.

Assim, o papel que o educador assume dentro da sala altera-se de forma progressiva, para que a estratégia da aprendizagem cooperativa seja motivadora para as crianças. Para Monereo e Gisbert (2002), o educador terá que saber o que aplica, sendo ainda capaz de fazer ajustes à realidade em que se encontra e proceder a alterações sobre aquilo que aplica, sempre que se torne pertinente.

De acordo com Gesell (1998), **aos dois anos de idade** as atividades de grupo devem ser muito delineadas, pois são as brincadeiras individuais ou paralelas que predominam, sendo que as atividades de grupo devem ser espaçadas e curtas. Contudo, não devemos esperar que todas as crianças cooperem, e nem tal lhes deve ser exigido. O desejável nesta idade seria que a manhã de “escola” não se prolongasse por mais de duas horas.

**Aos 2 anos e meio** a qualidade da atividade de grupo é variável, devido à imprevisibilidade das crianças. Apesar de ser evidente a brincadeira em paralelo, já se observam algumas brincadeiras em grupo, com a cooperação de duas ou três crianças.

**Aos 3 anos de idade**, através da linguagem e com uma maior consciência das outras pessoas, e já se exprimindo com o uso do pronome “nós”, a criança já consegue resolver os seus problemas, não necessitando tanto de uma orientação adulta. As crianças nesta idade tendem a reagir melhor às outras crianças do que aos adultos. A cooperação, a partilha e saber aguardar a sua vez são acontecimentos que ocorrem mais naturalmente e sem tanta interferência da parte da educadora. Contudo, deve-se determinar um equilíbrio ou uma alternância de brincadeiras de grupo sossegadas e ativas. Gesell (1998) sugere o seguinte horário:

Brincadeira de ar livre	Meia hora
Brincadeiras livres na sala	Uma hora
Música, canto e ritmos	20-30m
Leite e bolachas	10m
Histórias	20-30m
Brincadeiras de ar livre	Até irem para a cama

Tabela 1- Horário de alternância de brincadeiras de grupo

**Aos 4 anos de idade** as crianças são sociáveis e já estão preparadas para as atividades de grupo. Nesta faixa etária, as crianças são cooperantes e imaginativas. Já conseguem em conjunto trabalhar para um determinado fim. Estas crianças estão mais inclinadas a escolher as brincadeiras de grupo e brincam melhor em grupo do que as crianças de idade inferior, sendo que as suas atividades exigem um planeamento mais cuidado.

A tabela abaixo pretende sugerir um programa aconselhável para um grupo de crianças com 4 anos de idade.

Brincadeira de ar livre	30 a 40m
Música	10 a 30m
Brincadeiras livres de interior	40m
Repouso	15m
Leite e bolachas	5 a 15m
Histórias (as crianças podem sair da sala quando o desejarem)	10 a 30m
Brincadeira de ar livre	Até à hora de saída

Tabela 2- Duração de atividades para grupo de 4 anos de idade

Quando o educador trabalha com cada faixa etária, deve ter sempre em consideração as necessidades de cada criança, o ritmo de aprendizagem destas, o modo de envolvimento com os colegas, em ambiente e nas atividades propostas, tendo um maior cuidado ao abordar as tarefas perante as crianças, para que estas consigam compreender do que se trata e assim corresponderem da melhor maneira. A interação da criança com outras crianças de faixas etárias diferentes e entre crianças e educador, através de um espaço organizado e de uma proposta de trabalho voltados para este fim, propicia a troca de experiências e saberes, sendo neste sentido propício para o desenvolvimento e consolidação de capacidades, construindo deste modo o conhecimento entre as crianças.

### 2.2.8 As OCEPE e as interações sociais

De acordo com as OCEPE (ME, 1997), é através das várias experiências educativas e das interações sociais com o outro que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo assim também para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros. Nesta perspectiva de “escola inclusiva”, a educação pré-escolar deverá adotar a prática de uma aprendizagem diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais (ME, 1997, p.19).

Ainda segundo as OCEPE (ME, 1997), é de extrema importância trabalhar em pares e em pequenos grupos, pois desta forma as crianças partilham as suas opiniões e colaboram na resolução de problemas ou dificuldades sentidas numa atividade realizada em grupo, sendo que trabalhando com as diferentes idades favorece este processo. Contudo, cabe ao educador apoiar o trabalho entre pares e em pequenos grupos para que assim possa existir um confronto de ideias. Desta forma, o educador, ao favorecer uma aprendizagem cooperada, alarga as oportunidades educativas, para que todas as crianças se desenvolvam e aprendam umas com as outras. Planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem (p.37).

As OCEPE reforçam ainda a ideia de que a criança constrói o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem através das interações sociais.

## 2.3. Aspetos metodológicos

### 2.3.1. Opções metodológicas

Nesta investigação, a metodologia empregada foi apoiada numa abordagem qualitativa, na qual, durante os estágios, adotei uma postura ativa e de intervenção, perante a observação de tarefas.

Bogdan & Biklem (1994) mencionam que a investigação qualitativa possui cinco particularidades, nomeadamente:

1. Centra-se no ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. Através do contacto direto e da observação são recolhidos os dados, e os materiais registados são retificados pelo investigador, visto que a compreensão destes registos é o instrumento-chave de estudo;
2. Designa-se como sendo descritiva, sendo que os dados recolhidos são testemunhos ou imagens. Os dados podem ser transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais;
3. A palavra escrita é fundamental, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados;
4. Centra-se no processo e não apenas nos resultados ou produtos;
5. Os investigadores qualitativos não recolhem os dados com o objetivo de testar hipóteses, o “quadro” vai ganhando forma à medida que se recolhe e se examinam os dados.

Hébert et al (2005) referem que, no que diz respeito à observação participante, o investigador é o foco de observação, pois este, a partir do interior, compreende o mundo social, partilhando assim a mesma condição humana daqueles que observa, pois este também é um ator social.

Na observação participante existem duas formas de recolha de dados:

**Notas de trabalho de campo** – tipo de descrição narrativa;

**Diário de bordo** – tipo da compreensão.

Os investigadores qualitativos em educação têm como objetivo entender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Psathas citado por Bogdan & Biklen, 1994:51).

Assim, para materializar a presente pesquisa, elegi dois episódios por mim observados, que resultaram de atividades de planificações concebidas por mim em contexto de creche e uma outra em conjunto com o meu par de estágio em contexto de jardim-de-infância, respetivamente onde analisei a gestão dos grupos de crianças e a realização das atividades com estes.

Dado que, no momento em que as atividades ocorreram, eu não as planejei nem dinamizei tendo esta investigação em mente, este trabalho de análise e reflexão feito *a posteriori*, com base nos documentos produzidos, confere a esta investigação contornos de investigação autobiográfica. Ou seja, a informação recolhida, tem como fonte os documentos disponibilizados pelas instituições para consulta e uma consequente recolha de dados, a integrar nos respetivos projetos de sala de cada estágio realizado neste mestrado, bem como de complementos feitos por mim ao recolhido. Por tal, o que foi obtido resulta de anotações de observações e análise de documentos. A metodologia de investigação qualitativa, prende-se pela realidade enraizada nas perceções dos sujeitos em questão no estudo, pelo que o objetivo é compreender e encontrar significados através de conversas e de observações detalhadas de um contexto ou indivíduo. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares.

### 2.3.2. Sujeitos do estudo/participantes

Na presente investigação, os participantes deste estudo, no qual eu me incluo como observadora participante, foram constituídos por **um grupo de creche**, nomeadamente:

Número de crianças	13
Género	8 rapazes e 5 raparigas
Crianças com necessidades educativas especiais	No grupo não existiam crianças com necessidades educativas especiais

Tabela.3- Grupo de crianças em estágio de creche

E por um **grupo de jardim-de-infância**, nomeadamente:

Número de crianças	24
Idades	5 Crianças com três anos 5 Crianças com quatro anos 15 Crianças com cinco anos
Género	12 Rapazes e 11 raparigas
Crianças com necessidades educativas especiais	No grupo existia uma criança com necessidades educativas especiais (distúrbio na linguagem e hiperatividade)

Tabela. 4- Grupo de crianças em estágio de jardim-de-infância

### 2.3.3 Instrumentos de recolha de dados/ fontes de informação

Para a realização do presente trabalho, recorri a algumas metodologias e técnicas de investigação, de modo a conseguir a informação desejada, onde consultei diversos documentos disponibilizados, nomeadamente o projeto da instituição e de turma pelas instituições nas quais estagiei, recolhi dados sobre as crianças através de conversas com as educadoras, de onde realizei as minhas anotações, bem como através do convívio e conversas com as crianças. A observação, mais concretamente a observação de comportamentos e reações e de atitudes e predisposição para a realização de tarefas ou situações que surgiam no decorrer do dia, foi igualmente uma técnica por mim utilizada nos dois estágios realizados no mestrado de Educação Pré-escolar. Desta forma, a pesquisa documental e a observação foram duas metodologias de investigação por mim utilizadas para a obtenção dos dados e informação, inseridas em todo o meu trabalho.

Perante os grupos junto dos quais estagiei e, por esse motivo, constituem o foco da minha atenção, passo a mencionar os momentos que mais me marcaram, descrevendo e refletindo as situações que vão posteriormente apoiar a reflexão crítica do trabalho desenvolvido.

### 2.3.4 Um episódio em creche

Nas minhas intervenções realizadas em contexto de creche, trabalhei o corpo, pela identificação dos seus membros, onde concretizei quatro atividades em grande grupo, e ainda a expressão motora, através de um jogo denominado “ O Rei manda”.



Figura 14- Identificação das parte do corpo

Em grande grupo (sentados na manta), trabalhei a linguagem, articulando palavras com os seus constituintes. Ainda na manta, pedi às crianças para identificarem no seu corpo as partes do seu corpo. Outra atividade que realizei foi um percurso por vários objetos. O momento de tapete era atribuído a atividades em grande grupo, facto que era sempre bem recebido pelo grupo pela sua grande abertura à realização de novas tarefas. Contudo, sempre que viam alguns dos materiais que levava, havia na maioria das vezes a tendência para a desordem, para se levantarem e criarem um burburinho por quererem todos tocarem no que estavam a ver. Esta situação levou-me por vezes a impor-me e voltar a arrumar os materiais e voltar a organizar e falar com eles.

Para trabalhar o corpo utilizei um boneco de pano desmontável alusivo ao natal, um boneco feito em cartão e plastificado que se colava e descolava por velcro em um grande cartaz, papel de cenário para desenhar a silhueta e o espelho. Em todos estes recursos, a identificação dos elementos do corpo em grande grupo era bem conseguida. Contudo, não conseguiam identificar esses mesmos elementos em si próprias: a boca e os olhos eram os elementos que tinham mais

facilidade em identificar em si. De modo a suavizar esta dificuldade, recorri ao espelho e, de forma individual, juntamente com a criança, mostrava-lhe os elementos da sua face ao espelho, articulando ao mesmo tempo com a minha cara para que esta tivesse uma melhor perceção destes em si. É ainda de referir que esta atividade foi realizada perante a presença e observação da educadora ou da auxiliar enquanto o restante grupo brincava de forma livre.

Perante o boneco de pano desmontável e o boneco feito em cartão, as crianças revelaram um grande entusiasmo, deixou-as curiosas e predispostos à atividade pela vontade em quererem tocar nestes. Com estas atividades, pude concluir que a realização destas não teriam sido tão bem conseguida se tivessem sido apresentadas individualmente, pela razão da dificuldade que estas tiveram em identificar os elementos em si próprias. A identificação dos seus membros, cabeça, braços, mãos, pernas e pés obteve um igual reconhecimento quer si em próprios como no colega ou nos bonecos. O único senão apontado pela educadora em relação ao boneco construído em cartão era referente aos pés, que deveriam ter uma outra forma, e aos braços, que deveriam ser maiores.



Figura 15- Jogo o Rei Manda

Um outro momento de atividade de grupo foi realizado quando trabalhei a expressão motora, em que foi introduzido um jogo intitulado “O Rei manda”, em que as crianças tinham de fazer o que lhes era pedido, bem como imitar gestos. Esta atividade correu bem, por considerar que no geral todo o grupo correspondeu às minhas expectativas e estavam alegres e entusiasmadas, realizando algumas crianças a identificação que anteriormente sozinhas não tinham sido capazes, por observação dos seus colegas.

Um outro momento em que houve grande receptividade por parte das crianças foi perante a atividade alusiva à família, em que contei e retratei uma história, com base no conto “A colcha feita de bocadinhos da família” de Isabel Stilwell, através de fantoches de dedo. Deste modo, iniciei a atividade, por colocar no colo uma manta com alguns recordes de tecido. No desenrolar deste, coloquei os fantoches nos dedos, à medida que introduzia os graus de parentesco de uma família, nomeadamente a avó, o avô, o pai, a mãe, os tios e os primos. No fim da atividade, deixei que de forma ordenada o grupo de crianças explorassem os fantoches e a manta, sentindo a textura dos tecidos e dos adornos destes.

A opção de me basear no conto e não de retratar o conto em si, deveu-se por achar que este tinha muita informação para poder ser transmitida, àquela faixa etária. Com esta atividade, penso ter conseguido introduzir o tema da família de uma forma agradável, uma vez que o grupo de crianças foi bastante receptivo ao que tinha delineado, mostrando-se interessados e atentos à minha gesticulação com os fantoches durante a atividade.

### 2.3.5. Um episódio em jardim-de-infância

A gestão do grupo era feita considerando o grupo dos três, dos quatro e o dos cinco anos. De forma a dar continuidade às temáticas que a cooperante pretendia abordar, juntamente com o meu par de estágio atuamos formulando questões através da experimentação, visualização e manipulação, fomentando nas crianças a curiosidade, atitudes de respeito, de valorização crítica pelo meio envolvente, bem como nas inter-relações com os seus pares.

O grupo era bastante recetivo às atividades e a novas experiências. O espaço do tapete era o momento mais agitado, por estes serem conversadores e ativos, o que dificultava por vezes o trabalho em grande grupo na manta. Contudo, através de momentos com recurso a filmes ou animações e ao conto de histórias, estes acabavam por se acalmarem e envolverem-se no momento. Aqui era o espaço onde partilhavam opiniões, saberes e experiências. Por exemplo, na parte da manhã, todos se sentavam na manta para marcarem as presenças e, seguidamente, escutavam como se iria desenrolar o dia, prestando atenção ao que tinham de fazer na atividade da manhã.

Em contexto de jardim-de-infância, as minhas intervenções estiveram em volta da natureza e os seus elementos, vida no oceano, o corpo humano e acontecimentos ou datas mais marcantes, nomeadamente o 25 de Abril ou a reciclagem, entre outros.

Tendo dado desde o início do mestrado preferência ao trabalhar em grupo, por uma melhor gestão de tempo e por achar que deste modo é possível uma maior troca de aprendizagens, e posteriormente ir sintetizando o transmitido de um modo mais individual no decorrer do dia ou da semana, planeei atividades para pequeno e grande grupo, dando particular atenção ao grupo de faixa etária de três anos, sendo que o grupo de quatro e cinco anos tinham um nível de desenvolvimento relativamente próximo. Deste modo, destaco a comemoração do dia 25 de Abril, em que explorei a palavra “liberdade”, através do visionamento de um vídeo com simples animações e uma narração dos acontecimentos de forma mais sintetizada. A atividade, a meu ver e por conversa com o meu par de estágio e a educadora, correu bem, uma vez que o grupo demonstrava interesse e respondia ao que era perguntado, nomeadamente o que era a liberdade. A atividade ficou completa com a exposição de um cartaz alusivo à data com as suas respostas ao que para eles era a liberdade. Uma outra intervenção realizada foi relativamente aos animais marinhos. Esta foi sendo falada praticamente desde o início do estágio, por causa da visita de estudo ao Oceanário de Lisboa. Para tal, e recorrendo ao momento de tapete e em grande grupo, a educadora falou sobre a visita e do que poderiam encontrar. Posto isto, peguei no assunto e desenvolvi-o, criando cinco atividades distintas para introduzir o tema no desenrolar do estágio. Comecei por pedir atenção à história de “Valentim em casa de Neptuno”, para que no fim me contassem a história e pudessem realizar a sua ilustração. A segunda remetia-nos para o visionamento de um vídeo sobre a vida do oceano, para que o grupo pudesse deparar-se com os animais, sons, ritmo e vegetação

deste. Uma terceira atividade, que surgiu do visionamento do filme e da consequente conversa sobre os diferentes peixes que havia, foi a escolha e respetiva recolha de informação sobre o peixe escolhido. Toda a informação foi partilhada num momento de grande grupo antes da ida ao Oceanário. Uma outra atividade disse respeito às canções da mascote do oceanário o Vasco, pelas quais as crianças demonstravam bastante agrado, que serviu para trabalhar a questão dos números e dos nomes dos peixes. Posteriormente à visita de estudo procedeu-se à mudança da decoração da sala com a construção de diferentes peixes em pratos de papel. Todas estas atividades foram realizadas em pequenos grupos, nas quais contei com a ajuda do meu par de estágio, da educadora e da auxiliar para monitorizar os trabalhos enquanto circulava pelos grupos para explicar e apoiar na sua elaboração.

#### **2.4. Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido**

No decorrer dos estágios nos diferentes contextos, deparei-me com distintas realidades e formas desiguais de as gerir.

No que concerne ao modo de organizar o grupo, para uma melhor gestão do tempo disponível, no momento de planificar optei na maioria das vezes por atividades em par e pequenos grupos, recorrendo posteriormente a uma forma de trabalho mais individualizada, ao longo do dia, bem como à sistematização do que tinha sido transmitido. As OCEPE (1997) evidenciam que o trabalho em pares e em pequenos grupos é elementar, pois é aqui que as crianças partilham as suas opiniões, colaboram umas com as outras, e refere ainda que trabalhando com diferentes idades favorece este processo. Isto aconteceu em contexto de jardim-de-infância em atividades como: a pesquisa feita em casa sobre o peixe escolhido, em que tentei obter de cada criança a forma que utilizaram para a sua pesquisa, bem como do que tinham ficado a conhecer sobre o peixe que tinham escolhido. Saliento ainda a atividade sobre o 25 de abril, em que, depois de toda a apresentação da temática e consequente explicação da tarefa a realizar, fui junto de cada criança saber o que estas tinham ficado a conhecer sobre o dia mencionado. Para tal, apoiei-me num bloco de notas para que pudesse apontar e registar toda a informação dita, para que, posteriormente, em conjunto com a respetiva criança, a colocássemos no cartaz que iria ilustrar a atividade delineada.

Perante isto, percebi que a minha escolha de trabalho tinha sido a mais correta, embora tivesse noção que se trabalhasse de forma mais individualizada podia oferecer uma aprendizagem mais distinta. Contudo, e tendo em consideração o número de crianças nos grupos de creche e de jardim-de-infância, uma das minhas preocupações era prestar atenção ao grupo no momento da atividade, de modo a tentar perceber se haveria alguma criança pela qual a atividade não estaria a ser tão bem recebida, para que mais tarde, em momento oportuno com a criança, abordasse o que tinha sido trabalhado, de forma a que ficasse mais familiarizada com a temática trabalhada.

A partir da minha experiência em creche, penso que o trabalho feito nesta deveria ser maioritariamente em grupo, pois nesta faixa etária o trabalho fica mais enriquecido com uma maior socialização do grupo, sendo a aprendizagem um processo inconsciente de comportamentos sociais, como refere Fernandes (1997). Ainda segundo Fernandes (1997), a construção do conhecimento não é feita individualmente.

Segundo Gesell (1998), aos dois anos de idade as atividades de grupo não devem ser muito planeadas, devem prevalecer as brincadeiras individuais ou paralelas. As atividades de grupo devem ser espaçadas e curtas, e não devemos esperar que todas as crianças queiram participar. Reforçando esta afirmação, isto foi algo que notei no decorrer do estágio em creche e que conduziu a que eu fosse alterando o modo de introdução das atividades, uma vez que quando preparava as minhas planificações, normalmente a atividade não decorria como tinha estipulado. Surgiam situações que me obrigavam a alterar o modo de abordar a temática, como aconteceu na atividade de exploração do corpo através de um boneco desmontável, em que se gerou uma desordem quando este apareceu.

Em contexto de jardim-de-infância é evidente a necessidade que as crianças têm do reconhecimento, pois é no grupo que partilham ideias e veem autenticada a sua opinião. No meu estágio em jardim-de-infância, a educadora não trabalhava por idades, uma vez que o grupo tinha idades muito aproximadas, excetuando quatro alunos, que acabavam por estar por vezes envolvidos nos grupos, pela aprendizagem através da partilha com as outras crianças.

Como referiu Dees (1990), as crianças ao trabalharem em conjunto na mesma atividade descobrem juntas, partilham ideias e ajudam-se mutuamente. Para Post & Hohmann (2011), trabalhar com pequenos grupos fortalece as relações e permite uma atenção mais individualizada, uma maior disponibilidade e apoio à criança. Através das atividades em pequeno grupo, as crianças que eram mais tímidas tinham a oportunidade de participar, proporcionava-se um respeito e aceitação da opinião do outro, sentia que as crianças participavam de forma mais entusiasmada. Porém, as atividades de grupo, apesar de benéficas, também acarretavam desvantagens, pois muitas crianças tinham tendência a sobrepor-se à opinião das outras crianças.

Em jeito de conclusão deste ponto, remeto-me por fim para o meu desempenho no decorrer dos estágios realizados, nomeadamente em contexto de creche e de Jardim-de-Infância. Como já referido num ponto anterior deste trabalho, nomeadamente no percurso de aprendizagem profissional, no início de cada estágio e perante os meus receios e dilemas, levava algumas inquietudes, por não saber o que iria encontrar e como deveria ser a minha postura na sala, como podia ou não participar em certas ações, dando ou não algum tipo de opinião, assim como qual seria a melhor forma de contornar algum tipo de situações mais complicadas ou inesperadas por parte das crianças. Neste sentido e, com a colaboração das educadoras cooperantes por meio de conversas, foi-me possível atenuar estes aspetos e alcançar os objetivos a que me propus no início de cada estágio como: proporcionar um ambiente calmo, de modo a que a aprendizagem das

crianças fosse bem sucedida; proporcionar o bem-estar e o envolvimento à criança, para que esta estivesse disponível para aprender; promover uma aprendizagem progressiva a cada criança, respeitando o seu tempo; promover momentos de aprendizagem individuais e em grupo e proporcionar a aprendizagem nos momentos de rotina. Analisando criticamente o meu desempenho, penso ter ficado com uma maior confiança no meu trabalho e com um maior conhecimento no que diz respeito às suas rotinas e aos seus interesses, o que me deixa mais segura e confiante, para situações futuras.

Como futuras profissionais de educação, detemos o poder de estimular o desenvolvimento do pensamento das crianças, como expõe Custódio (s.d), para que um dia mais tarde possam crescer em comunidade, com uma opinião concebida sobre o que atentam, mas também sabendo discutir e aceitar ideias e ideais em grupo.

## 2.5. Considerações finais

A presente investigação pretendeu constituir-se como uma mais-valia, por todos os resultados obtidos, quer em pesquisa quer em prática de estágio, pois demonstrou a eficácia da implementação da aprendizagem cooperativa em contexto de sala com vista ao desenvolvimento de competências sociais e cognitivas das crianças. Os resultados por mim alcançados foram ao encontro das vantagens da aprendizagem cooperativa referidas na literatura, potenciadoras da melhoria do rendimento escolar dos alunos e do desenvolvimento de competências sociais. A este respeito Marques (2001) refere que *nas sociedades tecnologicamente desenvolvidas e socialmente complexas, uma criança ou adolescente a quem foi negada uma educação de qualidade pode ficar impedido de levar uma vida valiosa e bem preenchida (...)* (p. 13).

Deste modo, procurei ilustrar que a aprendizagem cooperativa, tema central deste estudo, trata-se “de uma área de intervenção educativa que se desenvolve ensinando os alunos a aprender uns com os outros, servindo cada um deles como o par mais capaz, permitindo-lhes alargar os seus campos de experiências educativas (...)(Fontes & Freixo, 2004, p. 10).

O seu desenvolvimento implica que se garantam um conjunto de requisitos para a implementação desta metodologia que, de acordo com os diferentes autores, distinguem esta metodologia do trabalho dos grupos tradicionais. Como contributo principal para toda esta investigação a reflexão crítica das aulas, assim de como tudo o que lhes era inerente, foi uma opção primordial para atingir uma maior eficácia em todo este processo. A este respeito Marques (2001) refere que *como um profissional que toma decisões, o professor precisa de refletir sobre a sua prática. É, por isso, um prático reflexivo* (p. 12). Assim, ao longo da minha prática procurei refletir acerca da atividade no sentido de evoluir, tornando-me mais eficiente, detetando, corrigindo e aprendendo com os erros, ajustando e adaptando as estratégias às necessidades das crianças

mediante os diversos contextos encontrados. A par com o referido anteriormente, a planificação constituiu também uma etapa extremamente necessária no processo de preparação das atividades.

Para a sua realização, assim como de todos os materiais de suporte à mesma, tive em consideração as competências essenciais a trabalhar, tendo em conta a promoção de um ambiente favorável à aprendizagem.

Marques (2001) refere que *os professores não podem organizar um bom ambiente de aprendizagem sem pensarem, antes, sobre o que querem que aconteça, com quem vai acontecer, quando vai acontecer e como vai acontecer* (p.59).

Os objetivos definidos foram sempre ao encontro das capacidades cognitivas do grupo, respeitando deste modo o ritmo de cada criança.

## Parte III - Reflexão final

---

Perante o período de estágio foram inúmeras as aprendizagens realizadas a nível prático, social e teórico que me possibilitaram iniciar a construção de uma identidade profissional. No decorrer da prática educativa e pedagógica, a minha ação passou por várias etapas elementares descritas na OCEPE (1997) como, observar, planejar, agir, avaliar e comunicar, sendo uma constante nestas etapas a reflexão e o questionamento para desta forma responder adequadamente e de modo eficiente às necessidades e aos interesses do grupo, considerando-os no seu todo ou numa perspectiva particularizada, com um olhar à promoção do seu desenvolvimento global e aquisição de novas aprendizagens. Um ponto marcante da minha intervenção foi a relação que foi desenvolvida com o grupo, construída de forma gradual e em que os vínculos afetivos se foram reforçando. Esta relação caracterizou-se pela confiança, compreensão e carinho. É ainda essencial referir que a passagem pelas várias fases de construção de um projeto, tais como a definição da problemática, a elaboração de planificações, a execução, a avaliação/divulgação, o papel do educador e por fim a organização do tempo, espaços e recursos, foi primordial para o processo de ensino-aprendizagem.

Todas as aprendizagens, no decorrer dos dois semestres, levaram ao questionamento durante a prática, iniciando deste modo um processo de reflexão. Para que existisse um fio condutor ao longo de todo este percurso, foi essencial a supervisão pedagógica. Na prática revela-se fundamental ter alguém que nos possa observar, criticar, questionar e apoiar, pois, através desse auxílio, torna-se possível compreender o que na realidade podemos melhorar e até guiar as nossas ações e preocupações pedagógicas. No desenvolvimento profissional também está subjacente a colaboração e a cooperação com os colegas da comunidade educativa; para além desse desafio tivemos a oportunidade de trabalhar a par. Esse trabalho permitiu-nos confrontar opiniões, cooperar, apoiar e observar.

Durante este processo, desde a emergência das questões até à conclusão do presente relatório, muitas foram as etapas que ultrapassei. Inicialmente, uma das primeiras etapas foi o aparecimento de várias questões, entre as quais tive de compreender qual poderia ser a questão investigativa. A etapa seguinte foram as leituras realizadas, que no início não sabia por onde começar e no final percebi que há muita informação que nos pode clarificar e fundamentar as nossas opiniões. Posteriormente foi a fase de recolher os dados para a investigação, a metodologia a utilizar e de seguida a análise dos mesmos. As estratégias propostas devem contemplar uma diversidade por excelência, pois cada tipologia de trabalho tem as suas características e estão orientadas para determinadas aprendizagens e competências a desenvolver. No caso das crianças mais pequenas deverá ser feito um trabalho mais individualizado, pois o nível de autonomia poderá ser mais reduzido.

As áreas curriculares devem surgir numa vertente relacional, permitindo uma continuidade e transversalidade que lhes é característica. A organização dos grupos pode ser feita baseada em vários fatores: interesses, faixa etária, aprendizagem e comportamento. Como pude constatar no decorrer dos estágios e de pesquisas de fundamentação o ideal seria os grupos contemplarem crianças com níveis de desenvolvimento diferentes, para possibilitar a interação entre pares. O educador tem como função proporcionar um ambiente facilitador de aprendizagens, para que as crianças possam desfrutar do mesmo, por vezes as situações de exploração permitem alcançar novos objetivos e manter as crianças motivadas para novas descobertas. Posteriormente, a reflexão do docente permitirá melhorar a sua ação e formular novas questões para procurar, investigar e aprender mais.

Em consideração à problemática da minha investigação, pude compreender como esta é essencial na ação profissional, uma vez que todos aprendemos em conjunto e é na partilha de ideias e conhecimentos que nos vamos construindo como pessoas. Deste modo, é importante transmitir a ideia desde cedo, às crianças, da importância do outro na nossa vida e o quanto podemos aprender em conjunto, ficando a aprendizagem individual menos notória com a aprendizagem em conjunto.

Terminados os estágios, concluo dizendo que foi uma aprendizagem plena a todos os níveis, que me enriqueceram tanto profissionalmente como pessoalmente e considero ter atingido os objetivos a que me propus, como: proporcionar um ambiente calmo, de modo a que a aprendizagem das crianças fosse bem-sucedida, promover o bem-estar e a segurança das crianças; proporcionar o bem-estar e o envolvimento à criança, para que esta esteja disponível para aprender e crescer; promover uma aprendizagem progressiva a cada criança, respeitando o seu tempo; promover momentos de aprendizagem individuais e em grupo; agir e interagir de acordo com linhas orientadoras e proporcionar a aprendizagem nos momentos de rotina. No geral, sei que tenho que aprofundar as minhas competências a todos os níveis, pesquisando e refletindo acerca de todos os aspetos e áreas, melhorando sempre a minha prática pedagógica. Analisando criticamente o meu desempenho, penso que tenho uma maior confiança no meu trabalho, maior à vontade com as crianças e um maior conhecimento no que a estas diz respeito.

No decorrer dos dois estágios realizados durante o curso, pude experienciar ao máximo esta realidade com crianças que irão claramente marcar a minha prática.

A realização de um estudo sobre a temática da aprendizagem cooperativa prende-se, em parte, com o facto de considerar pertinente e indispensável a promoção do desenvolvimento de uma série de competências sociais, numa maior aceitação em relação ao próximo, para além do desenvolvimento de outras competências que poderão contribuir para o sucesso da criança.

## Referências

---

- Abrami, Philip C. et al (1996). *L'Apprentissage Coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière inc.
- Almeida, A. (2007). Que papel para as Ciências da Natureza em Educação Ambiental? Discussão de ideias a partir de resultados de uma investigação. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 6, Nº3, 522-537.
- Barroso, M. & Coutinho, C. (2009). *Googledocs: Uma experiência de trabalho cooperativo com alunos do 8º ano de escolaridade*. Prisma.com, nº8, 47- 62.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e os métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. et al. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania Pré-Escolar*. Lisboa: CIG CMS, (SD). *Camara Municipal de Santarém*
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação – Guia para Auto – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2000). *Educar Hoje – Ajudar a Aprender*. Lisboa: Lexicultural
- Cerezo, S. et al (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil – Recurso para o Desenvolvimento do Currículo Escolar* (Vol. II). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Custódio, A. (s.d.). *O trabalho cooperativo na iniciação à Língua Inglesa no 1.º C.E.B*. *Educação & Comunicação*, 7, 172-182.
- DIOGO, J. M. L., (1998), *Parceria Escola Família, a Caminho de uma Educação Participada*, Porto, Porto Editora
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. *Análise psicológico*, 4 (XV), 563 – 572.
- Ferreira, A. (2005). *Funções da Educação de Infância: evolução de conceitos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro

- Fialho, I. (2008). *Promover a educação ambiental no jardim de infância. Algumas propostas*. 5º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º. Ciclo EB. Universidade de Évora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
- Gesell, A. (1998). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gisbert, D. (2002). *Tutoria entre iguais*. Barcelona: Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Autónoma de Barcelona.
- Hébert, M. & Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e práticas* (2ª ed) (Vol. 21). Instituto Piaget.
- Jonhnsom, D.W., Jonhnsom, R.T. e Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Edição do autor.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Marques, R. (1986). *A Criança na Pré-Escola*. Lisboa: Biblioteca do Educador
- Marques, R. (1997). *A Arte de Ensinar*. Lisboa: Aula Prática.
- Marreiros, A., Fonseca, J. e Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação*. Vol. X nº 2.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Monereo, C., & Gisbert, D. (2002). *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. São Paulo: Artmed Editora

Moreira, I. & Teixeira, S. (2008/2009) *Currículo e Avaliação em Creche*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Pujolás, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Seródio, S. (2009). *A Função Paterna e o Desenvolvimento Infantil: Influência da Gratificação Parental e da Presença versus Ausência nos Primórdios do Auto-Conceito da Criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/ Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica.

Serralha, F. (2007). *Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral*. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. pp.77-105.

Sousa, J. (2013). *A Importância do Brincar no Jardim de Infância*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Porto: Repositório

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian

# Anexos

---

**Anexo 1** – Planificação 1 de Creche

**Anexo 2** – Planificação 2 de Creche

**Anexo 3** – Planificação 1 de Jardim-de- Infância

**Anexo 4** – Planificação 2 de Jardim-de- Infância

**Anexo 5** – Conto de Isabel Stilwell “A colcha feita de bocadinhos da família”