

O papel da aprendizagem cooperativa nas (des)continuidades educativas.

**Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de
Mestre na Especialidade Profissional de Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Inês Catarina Marques Santos

Orientadora:

Isabel Piscalho

2015, julho

Agradecimentos

Aos meus pais, Isabel e Paulo, os meus grandes pilares, obrigada por todo o apoio e por acreditarem sempre nos meus sonhos. Sem vocês o percurso não seria tão significativo.

Aos meus irmãos, Nuno e Sara, por serem os meus melhores amigos e partilharem comigo cada momento. Obrigada por todos os sorrisos e lágrimas que foram vivendo comigo.

À minha avó Luísa, a minha primeira educadora, obrigada por sonhares comigo e partilhares intensamente cada segundo da minha vida e pelo exemplo de luta e vitória que vou procurar imitar.

Aos meus avós, Joaquina e Manuel, pelo exemplo de valores que me foram transmitindo, obrigada por estarem presentes e me apoiarem sempre.

Aos meus primos, Telmo e Joanas, companheiros da criança que fui e sou. Obrigada por me ajudarem a crescer e a sonhar.

A toda a minha família, obrigada por serem a âncora que me prende à terra e o braço que ajuda a remar ao longo de todo o meu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao João, porque nem sempre é fácil. Obrigada por partilhares comigo cada segundo, por seres o meu porto seguro. Sem ti tudo seria mais tempestuoso.

À Teresa, minha companheira desde a partida desta grande corrida, que apesar de longe esteve sempre presente. Obrigada por tudo o que partilhámos a todos os níveis.

À professora Isabel Piscalho pela verdadeira orientação que me proporcionou, ajudando-me a crescer enquanto pessoa e profissional.

Às minhas colegas, que me receberam e integraram, facilitando o meu percurso ao longo do mestrado.

Às Educadoras, Professoras e Crianças com as quais realizei os meus períodos de estágio, que me permitiram aprender com as suas vivências, experimentando e crescendo a todos os níveis.

À Rita e à Inês, que foram a minha família longe de casa, obrigada por todo o apoio.

Aos meus amigos, agradeço todos os momentos, por todas as gargalhadas e por toda a disponibilidade.

Aos professores que me acompanharam ao longo deste percurso, obrigada pelas aprendizagens proporcionadas.

Aos participantes do estudo, obrigada pela disponibilidade e pelo enriquecimento do meu exercício investigativo.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) e contempla duas partes. Uma primeira de dimensão reflexiva, onde são apresentadas reflexões acerca dos períodos de estágio, tendo em conta os aspetos mais relevantes. É também realçado o percurso de evolução com base na fundamentação teórica e SER educadora/professora, no fundo, o que perspetivo para mim profissionalmente. Na segunda parte, dimensão investigativa, é apresentado um ensaio investigativo do tipo qualitativo/interpretativo que pretendeu conhecer as conceções de crianças frequentadoras da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e docentes na qual se conclui que a aprendizagem cooperativa pode ser facilitadora da transição.

Palavras-chave:

Aprendizagem cooperativa; Transição; Conceções das Crianças; Ensino; Reflexão.

Abstract

The present report has been made in the ambit of the master's scope in pre -school education and teaching of the 1st cycle of basic education, and it have two parts. The first one, reflective dimension, presents reflections about internship periods and the most importante things about it. It is also remarked the evolution course based in the theoretical foundation and TO BE educator/teacher, the professional that I want for myself. At the second part is the investigative dimension, and it is presented an investigative test of qualitative / interpretative it intended to meet the conceptions of children attending pre-school and the basic first cycle education, and their teachers and school masters, when they considere cooperative learning as a facilitator of the transition between these levels .

Keywords

Cooperative learning; Transition; Children's Conceptions; Teaching; Reflection

Índice

Introdução	1
I - Dimensão Reflexiva	3
1. Prática de Ensino Supervisionada - Jardim de Infância	3
2. Prática de Ensino Supervisionada - 2.º ano do 1.º CEB.....	8
3. Prática de Ensino Supervisionada - 3.º ano do 1.º CEB.....	16
4. SER Educadora/Professora... o que perspetivo para mim.....	26
5. Estratégias e percursos de desenvolvimento profissional teoricamente sustentados.....	27
II - Dimensão Investigativa	30
1. Pertinência do estudo	30
2. A Aprendizagem cooperativa nas (des)continuidades educativas.....	30
2.1. Aprendizagem cooperativa	30
2.2. - Educação de Infância/1.º CEB	33
3. Tipo de estudo - Qualitativo/ Interpretativo.....	34
4. Participantes.....	35
5. Técnica de recolha dados - Entrevista	36
6. Apresentação e discussão dos dados recolhidos.....	37
7. Principais conclusões	49
Considerações finais	52
Bibliografia	54
Anexos	57

Índice de anexos

Anexo 1 - Guião das entrevistas realizadas às crianças que frequentam o jardim de infância..	58
Anexo 2 - Guião das entrevistas realizadas às crianças que frequentam o 1.º CEB.....	60
Anexo 3 - Guião das entrevistas realizadas às docentes.....	62
Anexo 4 - Transcrição da entrevista realizada a C1 e C2	65
Anexo 5 - Transcrição da entrevista realizada a C3 e C4.....	70
Anexo 6 - Transcrição da entrevista realizada a C5 e C6.....	74
Anexo 7 - Transcrição da entrevista realizada a C7 e C8.....	77
Anexo 8 - Transcrição da entrevista realizada a P1 e P2	80
Anexo 9 - Transcrição da entrevista realizada a P3 e P4	90
Anexo 10 - Grelha de organização dos resultados - Crianças	95
Anexo 11 - Grelha de organização de resultados - Docentes	100

Introdução

O relatório aqui apresentado, realizado no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), apresenta-se dividido em duas partes, que, apesar de distintas, se relacionam entre si.

A primeira parte, intitulada de Dimensão Reflexiva, dá a conhecer o percurso de desenvolvimento profissional, nomeadamente no que diz respeito aos três períodos de prática de ensino supervisionada (PES) que foram realizados ao longo do decorrer do plano de estudos. Assim, apresenta-se, para cada estágio uma reflexão que inclui uma breve caracterização dos contextos em que estive inserida, sendo também apresentada a minha integração e as principais experiências, salientadas pelo seu cariz de riqueza em aprendizagens, bem como o percurso de evolução que realizei em cada período de PES.

Ainda nesta parte é apresentado um tópico intitulado *SER educadora/professora*, no qual se procura perspetivar as minhas ambições e preocupações para que possa realizar uma efetiva “boa prática pedagógica”.

O último aspeto tratado na dimensão reflexiva diz respeito às estratégias e percursos de desenvolvimento profissional teoricamente sustentados. Assim, é relatado o processo de pesquisa que fui realizando ao longo do percurso da PES, sendo também aqui apresentado o momento que dá origem à segunda dimensão, Dimensão Investigativa, que se assume como investigação um exercício investigativo que procura dar resposta à questão **“De que forma a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada como estratégia para promover a transição?”**.

Esta dimensão assume-se como fundamental para o desenvolvimento profissional de uma docente, uma vez que lhe permite estudar um tópico relativo à prática enquanto educadora de infância/ professora do 1.º CEB e conceber a importância de investigar. Considera-se, neste sentido, um professor investigador como alguém que adota uma atitude de constante questionamento, refletindo e aprendendo continuamente, mantendo também um clima de abertura em sala de aula (Alarcão 2001).

No estudo referido pretende-se conhecer as perspetivas de educadoras de infância, professoras do 1.º CEB e crianças que frequentem o pré-escolar e o 1.ºCEB acerca da aprendizagem cooperativa e do seu potencial como facilitador da transição entre as duas valências.

Inicia-se esta parte com a pertinência do estudo, expondo-se a problemática, o seu surgimento e definindo-se os objetivos do estudo. De seguida apresenta-se o enquadramento teórico,

denominado “A aprendizagem cooperativa nas (des)continuidades educativas”, onde se fundamenta essencialmente os conceitos de aprendizagem cooperativa e de transição entre educação de infância e 1.º CEB.

Num momento seguinte apresenta-se o tipo de estudo realizado, assumindo este um paradigma qualitativo/interpretativo. São também apresentados os participantes do estudo, bem como a técnica utilizada para recolha de dados (entrevista).

Posteriormente, os dados recolhidos são apresentados e discutidos, dando assim a possibilidade de concluir acerca da questão de partida, tendo em conta o trabalho desenvolvido, quer no momento de enquadramento teórico, quer no momento de organização e tratamento de dados.

Seguidamente é apresentada a conclusão do relatório, que realça as principais aprendizagens e é feito um balanço acerca de todo o percurso.

Assim, o presente documento alia a prática com a teoria, aprofundando aspetos que às duas dizem respeito, apresentando todo o processo de desenvolvimento profissional realizado ao longo do decorrer do mestrado acima referido.

I - Dimensão Reflexiva

1. Prática de Ensino Supervisionada - Jardim de Infância

O primeiro contexto no qual realizei a Prática de Ensino Supervisionado, no decorrer do mestrado, foi na valência de pré-escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social localizada no centro da cidade de Santarém.

A primeira semana de estágio foi dedicada à observação do grupo de crianças com o qual iríamos realizar a nossa prática, bem como da instituição e o meio em que está inserido. Este período revela-se um período crucial da prática pedagógica, uma vez que é através deste que é possível a nossa integração no contexto onde iremos trabalhar.

O objetivo da nossa observação foi conhecer melhor o grupo com que realizámos o estágio e o seu contexto, de modo a efetuarmos um trabalho de investigação acerca de aspetos relacionados com a mesma e também a realizarmos uma prática pedagógica enriquecedora, quer para nós quer para as crianças, o que só pode ocorrer se conhecermos o que acontece no interior e exterior da sala, bem como o modo como o grupo, e cada criança, se relaciona consigo próprio e com os outros (Tavares & Alarcão, 1989).

Uma das aprendizagens que mais me marcou neste percurso relacionou-se com a importância da observação. Percebi que era importante observar para conhecer os gostos, hábitos, interesses e necessidades das crianças com as quais trabalharia, bem como a caracterização do meio, da instituição e do grupo de crianças. Só através desta foi possível efetuar uma prática que, segundo Piaget, citado por Tavares e Alarcão (1989), esteja concordante com os interesses das crianças e seja significativa para estas.

O grupo com o qual realizei o meu estágio de jardim de infância era multietário, uma vez que a heterogeneidade é real em todos os grupos, sendo que cada criança é diferente da outra, tendo especificidades e características que a tornam especial. Assim, o grupo era constituído por crianças de 3 e 5 anos, sendo necessário, por conseguinte, compreender quais as metodologias utilizadas com o mesmo, bem como as características de cada criança e a forma de interação dentro do grupo.

Ao longo do período de observação fomos percebendo a dinâmica do grupo, e quais eram as adaptações às atividades para que estas fossem realizadas por todas as crianças, tivessem três ou cinco anos de idade. Assim, foi-nos fácil compreender que eram feitas algumas alterações, como por exemplo, ao invés de recortarem como as crianças de cinco, as crianças de três anos faziam rasgagem de papel.

Esta adaptação foi para mim, numa fase inicial, uma dificuldade a ultrapassar, uma vez que não tinha conhecimento desta necessidade de adequação. Assim, ao longo das semanas, procurei adaptar as atividades, quer à faixa etária, quer às necessidades de cada criança. Um dos exemplos de estratégias que fui encontrando foi, nos momentos de trabalho de grupo, tentar formar grupos heterogéneos no verdadeiro sentido da palavra, colocando no mesmo grupo crianças das duas faixas etárias, crianças com mais facilidade e com mais dificuldade na tarefa, o que permitia às crianças uma partilha de conhecimentos e uma entreaajuda, contribuindo todas para um bem comum e desenvolvendo também competências na área da formação pessoal e social.

Relativamente à instituição na qual estive inserida, é importante frisar que se tratou de uma instituição católica, inserida no Centro Social Interparoquial de Santarém. O ambiente familiar que se vivia na instituição, ainda que fossem muitos os profissionais e crianças envolvidas, era propício à criação de laços entre as pessoas e às aprendizagens significativas pelas crianças. Foi fácil para mim a integração na comunidade da instituição, visto que diariamente existia contacto com os encarregados de educação, bem como com os outros profissionais da instituição, o que me permite quer conhecer melhor a instituição e o seu funcionamento, quer obter feedback do meu trabalho, através das conversas com os diferentes intervenientes da comunidade educativa.

O projeto do grupo no qual estive inserida foi criado com base nos interesses e necessidades das crianças. É trabalhado de forma articulada com as atividades “invariáveis” da instituição. Deste modo, foi também inserido neste projeto que foi construído o nosso projeto de estágio, surgindo o tema através de um momento de conversa no tapete na qual as crianças demonstraram interesse em conhecer a Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Assim, partindo da LGP e tendo conhecimento dos temas que as crianças haviam sugerido à educadora no início do ano letivo (e que foram a base para a criação do projeto de grupo), construímos o nosso projeto de estágio, sendo que nos foi dada a oportunidade de explorar com as crianças os temas que considerássemos pertinentes. Assim, e uma vez que a nossa observação nos levou a concluir que a área do conhecimento do mundo despertava bastante interesse e entusiasmo, decidimos utilizar, em grande parte do tempo de prática do projeto, esta área como elo de ligação com todas as áreas de conteúdo.

Na fase inicial da minha intervenção senti-me bastante receosa relativamente à minha capacidade de gestão do ambiente educativo. Neste sentido, senti-me um pouco insegura, porém, penso que após o nervosismo inicial consegui cumprir os objetivos que tinha planeado.

Ao longo das minhas intervenções, sinto que evolui bastante no sentido em que procurei, antes de apresentar às crianças determinado assunto e de lhes dizer o que tinha planeado sobre este, lançar a discussão no grupo de modo a que, partindo daquilo que estas fossem dizendo, fosse construído um novo conhecimento (muitas vezes através das questões que colocava) que confirmasse ou não aquilo que as crianças já sabiam sobre a temática a explorar.

No decorrer do período de prática, ainda que me sentisse insegura, senti que o trabalho fora decorrendo dentro da normalidade, havendo, momentos nos quais me senti menos bem, menos segura, procurei sempre dar o meu melhor. Sempre que algo não decorresse da melhor maneira, tentava refletir acerca dos motivos e da forma como, em intervenções futuras, poderia melhorar a minha prática.

Tentei, no meu trabalho no estágio, ser o mais cientificamente correta possível, uma vez que considero pertinente que as crianças descubram um pequeno facto real ao invés de diversos “meios-factos”. Procuo que as crianças construam conhecimentos através das suas experiências e vivências, tendo sempre estas como base para tudo o que é explorado. Assim, se forem explorados muitos conceitos, as crianças podem confundir aspetos e não concluir aquilo que é esperado. Corre-se também o risco de, ao fornecer muita informação, que esta não seja compreendida com correção.

Neste sentido, procurei também que nada ocorresse em vão, que houvesse uma articulação entre todas as atividades e uma sequência nos diversos dias de intervenção, uma vez que acredito que só se tudo for pensado de acordo com um determinado fio condutor as crianças estarão mais suscetíveis de construir o seu próprio conhecimento.

Este raciocínio, no início do período de intervenção, foi difícil, uma vez que, quando o tema principal de um projeto está inserido numa determinada área de conteúdo, pode correr-se o risco de não dar a devida importância às restantes. Neste sentido, tive alguma dificuldade em encontrar atividades que fossem diversificadas relativamente às áreas de conteúdo e que se adaptassem, quer ao projeto quer às necessidades e características das crianças.

A minha principal dificuldade, no respeitante à minha atuação com o grupo, prendeu-se essencialmente na gestão de tempo, uma vez que é pouca a minha experiência e talvez por isso tenha sentido alguma dificuldade relativamente à duração das atividades e ao tempo que lhes deveria destinar quando realizava a planificação.

Ao longo do semestre, senti que evolui neste aspeto, uma vez que fui compreendendo melhor as necessidades das crianças do grupo e, por conseguinte, o tempo de que necessitavam para a exploração de determinado elemento ou realização de determinada atividade. Assim, se, no

início, a duração das atividades era um aspeto que me preocupava, ao longo do processo, a gestão do tempo quer no momento de planificação quer no momento de atuação, foi decorrendo mais naturalmente.

O principal da minha prática são as crianças, uma vez que é com elas que quero aprender o mais possível, sendo também para elas que tento criar contextos de aprendizagens significativas. Assim, procurei relacionar-me com todas as crianças ao máximo, sendo que, seja no espaço exterior, no refeitório ou na própria sala, tentei conversar com as crianças, numa postura mais ou menos formal, adaptando-me aos diferentes contextos. Procurei também participar nas atividades livres das crianças, como, por exemplo, os jogos de mesa existentes na sala, de modo a estreitar a relação existente e a conhecer melhor as crianças.

Neste sentido, considero fundamental, no trabalho com crianças, as relações socio-afetivas, sendo que me preocupei em estreitar laços com as mesmas, de modo a que estas se sentissem seguras e confiantes, o que lhes facilita a construção de conhecimento. Fui, denotando alguma evolução neste âmbito, ao longo de todo o processo. Se, no início, poderíamos ser vistas como elementos estranhos ao grupo, apesar da nossa integração ter sido bastante fácil, ao longo do tempo senti que as crianças nos foram vendo como adultos responsáveis, confiando em nós e respeitando-nos, como adultos intervenientes nas suas aprendizagens.

Outro aspeto que deve ser objeto de reflexão é a planificação. Antes de qualquer momento de intervenção, é imprescindível o momento de planificação, onde preparamos e organizamos a informação necessária para que a intervenção possa ser efetuada. Segundo Alvarenga (1995), a planificação docente, mais do que uma necessidade revela-se impreterível, para a prática do educador autêntico.

Esta é, sem dúvida, uma fase crucial para a nossa intervenção, sendo que é esta que clarifica, quer mentalmente quer no papel, aquilo que pretendemos explorar com as crianças. Porém, é também uma fase complexa, uma vez que muitas vezes não encontramos uma estratégia ideal para determinado objetivo, ou o recurso mais acessível para determinada atividade, mas é sobretudo devido a estes aspetos, e a outros dilemas que possam surgir que é crucial planificar, de modo a antever as atividades e prepará-las da melhor forma. É também de frisar que, só através de uma planificação bem conseguida podem ser definidos objetivos e metodologias de avaliação dos mesmos.

Ainda que a planificação fosse por mim vista como um elemento orientador, jamais a considerei algo estanque, sendo que, apesar de orientar todo o processo, não obrigava a que tudo decorresse exatamente como previsto. Este fator deveu-se ao facto de me preocupar em ouvir

as crianças e de ter em conta, quer as suas sugestões, quer o tempo que estas levavam a realizar determinada tarefa.

Na fase inicial, o momento de planificação era bastante complexo, uma vez que em cada categoria devia ser inserida determinada informação essencial para o processo. Porém, através da prática e da exploração das Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997), o processo de planificação tornou-se bastante mais fácil, ainda que não perdesse a importância.

A avaliação é outro ponto a realçar nesta reflexão, sendo que é também, a meu ver, essencial numa prática educativa. No meu ponto de vista, e em concordância com alguns autores, é importante avaliar com o objetivo, não de classificar, mas de verificar evolução das crianças e de refletir sobre estratégias e atividades e retificá-las, ou mudá-las por completo, partindo assim da avaliação para a construção de novas experiências para mim e para as crianças.

De modo a avaliar as aprendizagens das crianças fui utilizando diversos instrumentos. Um destes foi o registo das reflexões e ideias das crianças, que seria realizado, no decorrer da atividade, em momentos posteriores ou na finalização das atividades, em conversa e registando aquilo que as crianças iam dizendo sobre aquilo que aprenderam e realizaram. Noutros momentos era realizado no decorrer da atividade, sendo que neste caso seria a estagiária que não estava a intervir que iria realizar o registo. Realizámos também grelhas de avaliação, preenchidas no final das atividades pelo par de estágio partindo da observação das atividades e das produções das crianças. Ainda relativamente aos registos, foram também utilizadas como elemento de avaliação as reflexões das crianças, não só acerca de determinada atividade mas também acerca das atividades que haviam decorrido ao longo de toda a semana.

Assim, a avaliação foi essencial para a compreensão da evolução das crianças e das suas conceções e capacidades, permitindo uma escolha de atividades adequada de modo a que as crianças não as considerassem nem demasiado fáceis nem difíceis, procurando-se assim uma evolução gradual no desenvolvimento da criança.

Através da avaliação foi também possível refletir acerca dos fatores que levaram a determinado resultado, podendo assim perceber, por exemplo, se foi dado o apoio personalizado a cada criança, ou se a criança não conseguiu realizar uma atividade devido à falta de empenho, à não adequação ou falta de pertinência da mesma. Esta reflexão permitiu-me, enquanto atuante, compreender melhor a globalidade da minha prática, melhorando alguns aspetos da mesma.

Concordante, Cardona (2007) define três parâmetros da avaliação, sendo estes a recolha de informação, interpretação da mesma, bem como a adoção de atitudes que permitam a melhoria da ação educativa. Na educação de infância, a avaliação passa pelos contextos, processos ou

resultados, é esta que permite aos educadores tomar decisões fundamentadas acerca da sua prática.

Após a minha reflexão inicial, considerei que poderia ser uma mais valia implementar atividades que favorecessem o trabalho cooperativo entre as crianças, uma vez que considero que, sendo que as crianças de hoje serão os adultos do futuro, deve ser explorada a ideia de sociedade e de cidadão ativo e responsável na mesma. Assim, penso que o trabalho neste sentido permitiria às crianças trabalhar em conjunto para um fim comum, com base numa educação para a cidadania.

Assim, procurei implementar alguns trabalhos de grupo, o que permitiu compreender melhor as interações das crianças neste contexto. Ao observar, consegui compreender que há diferentes comportamentos no que diz respeito a estes trabalhos, ao passo que algumas crianças dividem as tarefas e outras realizam o mesmo trabalho ao mesmo tempo, estando todo o grupo envolvido em todas as partes do trabalho.

Em suma, do meu ponto de vista o primeiro semestre de prática supervisionada, considero que este foi bastante positivo, no sentido em que me permitiu evoluir e aprender bastante com diversas pessoas e em diferentes contextos. Assim, posso afirmar que este período foi bastante enriquecedor, no qual senti mudanças, quer na minha prática, quer na minha forma de pensamento, definindo melhor o que quero ser enquanto educadora de infância e evoluindo na capacidade de refletir e de encontrar estratégias de modo a melhorar a minha prática, procurando esta reflexão acerca de todos os momentos.

2. Prática de Ensino Supervisionada - 2.º ano do 1.º CEB

No segundo semestre do mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é pressuposto que seja realizada a Prática de Ensino Supervisionada numa turma de 1.º ou 2.º ano de escolaridade. À semelhança dos restantes, este período de estágio engloba um período de observação e um de intervenção com as turmas que nos são atribuídas.

Na primeira semana de estágio estava prevista a observação da turma com a qual iríamos realizar a nossa prática, bem como da instituição e meio em que está inserido. Este período revela-se um período crucial da prática pedagógica, uma vez que é através deste que é possível a nossa integração no contexto onde iremos trabalhar.

O principal objetivo do período de observação foi conhecer o grupo com o qual iria realizar o meu estágio, bem como a instituição e o meio em que este se insere. Deste modo consegui perceber o modo de funcionamento e recursos da mesma, podendo realizar uma prática enriquecedora, tanto para nós enquanto estagiárias como, e principalmente para os alunos da turma, que foram a base deste trabalho. Uma prática positiva nestes parâmetros só é possível se conhecermos o que acontece no interior e exterior da sala, bem como o modo como o grupo, e cada criança, se relaciona consigo próprio e com os outros (Tavares & Alarcão, 1989).

Tendo em conta estes objetivos, pode dizer-se que este período foi bastante rico em aprendizagens, sendo que aprendi bastante acerca do ritmo da turma, e da própria instituição, dos seus hábitos e principais necessidades, o que se revelou uma mais-valia no que concerne ao período de intervenção.

A instituição na qual realizei a prática, é um centro escolar na cidade de Santarém inaugurado em 2011 no qual funcionam 4 grupos de Jardim-de-infância e 8 turmas de 1.º Ciclo. Esta instituição dispõe de uma biblioteca, refeitório, sala de computadores, posto médico, sala de multideficiência, sala de terapia da fala, gabinete de apoio aos pais, ginásio, entre outros espaços e serviços.

A instituição dispõe de uma Professora de Educação Especial que, na sala de multideficiência, acolhe algumas crianças grande parte do tempo e presta apoio nas salas de aula onde existem crianças com Necessidades Educativas Especiais. Existe também um professor de apoio, que, para além de substituir os professores ausentes, apoia os alunos, no tempo de aulas, que têm dificuldades de aprendizagem.

A turma com a qual realizei a prática aparentemente era respeitadora das regras da sala de aula, tornando-se relativamente fácil de gerir. Existiam na turma 15 alunos do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades entre os 7 e os 8 anos.

Na turma estavam inseridos uma criança com dificuldades de aprendizagem pelo facto de ter dislexia e hiperatividade e uma criança com síndrome de Asperger que estava integradas na mesma, frequentando todo o período letivo juntamente com os restantes elementos. Estas crianças estão totalmente incluídas e denota-se um grande esforço de todos para que as suas dificuldades sejam colmatadas.

No respeitante à criança disléxica podia observar-se um enorme esforço da parte desta para evoluir, sendo que é também estimulada pela professora titular de turma no sentido de ir melhorando. Também os colegas de turma a apoiavam por exemplo, sempre que havia uma atividade na qual fosse necessário ler em voz alta, e quando esta criança lia e demonstrava

esforço, os colegas felicitavam-na, com palmas (em Língua Gestual Portuguesa) e referem a evolução e o esforço do colega.

Outro aspeto a frisar é que todos os elementos da turma se conheciam bem entre si, sendo que todos tinham consciência das dificuldades e dos obstáculos que cada um tinha de ultrapassar, e sempre que havia evolução de uma das crianças, as outras ficam felizes pelo colega e alegravam-se com ele. Este fator pareceu-me demonstrar que se tratava de um grupo unido e com um grande nível de solidariedade entre si. Sendo este um fator que a meu ver é essencial para as aprendizagens de todos, uma vez que permitia a cooperação e interajuda entre os diferentes elementos do grupo.

Existiam ainda nesta turma três crianças que tinham o apoio do professor de apoio no decorrer de uma tarde e de uma manhã, devido às dificuldades detetadas pela professora titular nas fichas de avaliação sumativa. A professora de Educação Especial apoiava ainda o aluno com Síndrome de Asperger uma tarde por semana, sendo que esta criança tem ainda apoio (particular) regular.

Na generalidade, relativamente ao nível económico, a turma apresenta famílias de classe média e classe média alta, sendo que existem também alguns alunos carenciados, dois dos quais são também de etnia cigana.

Após o período de observação iniciou-se o período de intervenção. Assim, sendo também a primeira vez que intervimos neste contexto, senti-me um pouco receosa, devido também à minha fraca experiência.

Este sentimento poderá ter sido um entrave à minha prática, uma vez que me senti retraída e tensa no princípio. Porém, à medida que as intervenções foram decorrendo, senti-me mais tranquila e à vontade para trabalhar com os alunos aquilo a que me tinha proposto.

Numa das semanas de intervenção (da minha colega) foram realizadas as fichas de avaliação sumativa, que são elaboradas no decorrer do período de observação numa reunião de professores de 2.º ano do agrupamento. Assim, aquando deste momento, foi-nos possível compreender como eram implementadas estas fichas, sendo que não eram lidas pela professora, nem especialmente preparadas com exercícios idênticos realizados no dia antes, apenas era entregue uma matriz com alguma antecedência, de modo a que as crianças possam preparar-se.

Considero também que a minha capacidade de reflexão se revelou essencial no meu processo evolutivo na medida em que me permite pensar e criticar construtivamente o trabalho realizado e apresentar alternativas que possam enriquecer a minha prática profissional e o meu

desenvolvimento pessoal. Refletindo, consigo também pensar sobre as minhas dificuldades e aspetos que considero dominar melhor. Assim, irei apresentar mais alguns aspetos que considero relevantes tendo em conta todo este processo.

A minha principal dificuldade prendeu-se na gestão do tempo da turma. Mesmo que no momento de planificação tenha pensado com especial atenção acerca desta questão, no momento de intervenção, existiam sempre crianças bastante mais rápidas do que outras fazendo, quer as atividades propostas inicialmente quer as atividades de recurso enquanto as restantes ainda não terminaram a primeira atividade.

Um exemplo do fator acima referido é, no caso de uma ficha de problemas, enquanto algumas crianças ainda pouco mais preencheram do que o cabeçalho e o primeiro problema, outras já terminaram a ficha, realizando-a sem erros de nenhuma ordem. Para esta situação, fui utilizando algumas estratégias, como por exemplo pedir às crianças que já terminaram a atividade que ajudem os colegas com mais dificuldades. Esta estratégia foi sempre uma motivação para todos, para os que ajudam porque assumem o papel do professor, e para os que são ajudados porque são apoiados por um colega que mais facilmente conhece o seu raciocínio, conseguindo esclarecer as suas dúvidas com uma linguagem que por vezes, nem um professor muito experiente consegue dominar.

Outra questão com a qual me senti pouco à vontade foi o momento de impor limites. No início da prática, fui pouco segura e firme nas minhas ações, isto é, quando havia mais confusão na sala de aula, tive alguma dificuldade em acalmar turma. Sendo que esta estava habituada a regras específicas, que todos tinham interiorizado para o bom funcionamento da turma, por vezes senti dificuldade em relembrar as mesmas.

Deste modo, fui procurando diversas estratégias que me ajudaram a melhorar a minha postura, por exemplo, em momentos de maior agitação, calava-me até que todos estivessem em silêncio, ou dizia “Quem me está a ouvir põe um dedo no ar”, e de seguida “quem me está a ouvir coloca outro dedo no ar” e assim sucessivamente. Esta última estratégia, apesar de ter dado frutos, foi, das primeiras vezes em que a apliquei, um grande motivo de frustração, uma vez que pedi para colocarem um dedo no ar e apenas cerca de 5/6 crianças o fizeram. Porém, das vezes que se seguiram, as crianças foram evoluindo, sendo que no final do período de estágio já não eram necessárias estas estratégias.

Ao longo da minha prática senti que uma vantagem da minha intervenção era o facto de eu dominar com alguma facilidade a maior parte dos conteúdos que explorei com a turma. Este facto foi bastante positivo, a meu ver, uma vez que me permitiu focar a minha atenção nas minhas

maiores dificuldades, revelando-se também uma grande ajuda na planificação de trabalhos, uma vez que me permitia escolher atividades adequadas a todo o contexto.

Contudo, o facto de dominar os conteúdos não significa que a abordagem destes com as crianças seja integralmente produtiva, veja-se por exemplo a atividade do volume, que é um dos meus conteúdos de eleição, revelou-se uma das atividades que mais difícil foi para mim uma vez que, por ser um conceito abstrato, foi difícil para as crianças compreender e colocar em prática o mesmo.

Em contrapartida, não estou especialmente à vontade com alguns conteúdos como por exemplo as experiências do ar, e posso afirmar que estas foram algumas das atividades mais bem-sucedidas da minha prática, uma vez que, através da experimentação, as crianças construíram novos conhecimentos que poderiam contradizer as suas conceções iniciais.

Pode ainda ser importante realçar a relação afetiva que estabeleci com as crianças. Este aspeto é, a meu ver, vantajoso, uma vez que as crianças expõem mais facilmente as suas opiniões e dúvidas com alguém com quem têm uma relação afetiva de segurança.

Outra das vantagens que fui sentindo na minha prática foi o facto de o grupo estar predisposto a aprender e a participar nas atividades com empenho e entusiasmo. Esclarecendo dúvidas e construindo o seu próprio conhecimento através das “pistas” que lhes fui dando em conversas e do meu questionamento constante, de modo a que fossem estas a descobrir as respostas e a construir o seu conhecimento.

Ao contrário da maior parte da turma, um dos alunos, para além das dificuldades de aprendizagem que apresentava, revelava também pouco empenho e muita falta de interesse neste sentido. Este comportamento foi também um fator de frustração da minha parte, uma vez que pensei este facto pudesse estar relacionado comigo. No entanto, numa conversa com a professora cooperante, com quem partilhei este sentimento, foi-me explicado que o problema não seria necessariamente meu, uma vez que esta criança não havia progredido significativamente ao longo do ano, apesar dos esforços, quer desta, quer de todos os outros intervenientes no percurso escolar do aluno.

Esta criança foi para mim um grande desafio, uma vez que sentia que, por mais que procurasse ajudá-la a construir novos conhecimentos, ela não evoluía. Como tal, com o objetivo de melhorar o seu rendimento, fui tentando incentivá-lo a melhorar e, principalmente, a motivar a mesma para que esta quisesse acima de tudo aprender.

Com este objetivo definido, adotei algumas estratégias, como por exemplo, aproveitando o facto de estarmos 3 adultas na sala, enquanto, nos momentos de trabalho autónomo, uma de nós se dedicava mais ao apoio da turma, outra dedicava-se àquela criança e à sua colega do lado, que também apresentava algumas dificuldades de aprendizagem.

Outra estratégia utilizada, não só com esta criança, mas também com todos os que apresentavam mais dificuldades, era pedir-lhes que fossem ao quadro realizar os exercícios com a ajuda dos colegas. Esta estratégia, muitas vezes e com a maior parte das crianças era bem-sucedida, porém, com este aluno em particular, apesar de resultar no momento, no dia seguinte, não se denotava evolução, sendo necessário voltar a explicar cada conteúdo para cada ficha, o que por vezes era bastante difícil para nós.

Um aspeto que considero essencial na minha prática e que deve ser objeto de reflexão é a relação com as crianças. Estas são, sem dúvida, o principal objeto da minha prática e, como tal, é nestas que quero centrar todo o processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Arends (2008) “(...) é importante que os professores tenham disposições afectuosas em relação às crianças e aos jovens, e que acreditem nas capacidades de aprendizagem de todas as crianças” (p. 20).

No seguimento do pensamento do autor, e com vista a estabelecer com os alunos relações afetivas com as crianças que favoreçam a construção de conhecimentos e a afetividade das mesmas por todo o processo educativo. Neste sentido, criei laços com os alunos, procurando conhecer cada uma, procurando observar e conhecer as suas características e necessidades específicas, de modo a, aquando da minha prática, poder escolher estratégias que fossem adequadas a todas as crianças, e cada uma em particular

Aquando da nossa chegada à turma, fomos recebidas bastante bem por toda a comunidade escolar. A turma acolheu-nos e foi fácil a integração e a criação de laços com as crianças, o que nos permitiu desde cedo uma segurança emocional fundamental em todo o processo. Esta ligação afetiva é também observada na relação das crianças com a professora titular de turma, que conhecia todas as crianças profundamente, vendo-a estas como “porto seguro” para as mais diversas situações. Um dos aspetos que senti que mais caracterizava a turma prende-se precisamente com esta grande afetividade professor-alunos, que a professora titular gere de forma harmoniosa, sem deixar que isso seja motivo para a falta de trabalho ou empenho, nunca descurando os problemas e necessidades de cada aluno, apoiando-os em todas as circunstâncias.

Acerca desta ligação, apesar de ter tido consciência desta ao longo do processo, detive um feedback fundamental no último dia de estágio, quando todas as crianças se mostraram bastante tristes, muitas chorosas até, pela nossa partida. Tivemos ainda algum feedback de alguns encarregados de educação com os quais nos fomos cruzando, que referiram, entre outras coisas, que íamos ficar sempre na memória e no coração dos alunos.

Estes feedbacks, quer das crianças, quer dos encarregados de educação, devem ser objeto de reflexão, uma vez que foi sempre minha preocupação (e da minha colega) o bem-estar emocional dos alunos.

Neste sentido, é essencial, no meu ponto de vista, o ajuste das atividades ao grupo, o que vai ao encontro com Simões (2004) que refere:

Planificar é decidir quais os conteúdos mais aliciantes para os diferentes indivíduos, é decidir as estratégias de organização do grupo/ criança de forma a que cada uma apreenda o máximo que puder, decidindo a forma de avaliação que melhor se adapte ao grupo//criança...É uma actividade pré-activa (p. 10).

Assim, e para que este ajuste fosse possível, foi fundamental o período de observação realizada na fase inicial, de acordo com Dias, Correia e Marcelino (2009) vão ao encontro desta lógica, referindo “O conhecimento da criança constitui um eixo fundamental na criação de experiências de interação significativas, facilitadoras do desenvolvimento harmonioso e global da criança” (p.749).

Seguindo esta linha de pensamento, considero que foi a nossa principal preocupação, além do inevitável cumprimento dos programas, os interesses das crianças, procurando atividades que as ajudassem a aprender com gosto, e nas quais estivessem envolvidas e motivadas.

Ao longo deste processo, procurei diversificar as propostas, aplicando atividades que fossem de encontro ao que é referido por Gomez, Vir e Serrats (2000): “A aprendizagem deve levar-se a cabo de uma forma livre e singela, descobrindo a diversão através do jogo, e não pela imposição de actividades sem interesse que tendam a desembocar num ambiente «indisciplinado»” (p. 59). Neste sentido, procurei, em propostas mais apelativas para o grupo, valorizar a forma lúdica como eram abordados os conteúdos.

Outro dos momentos que deve ser objeto de reflexão é a avaliação. Este é um instrumento fundamental no processo de ensino aprendizagem, uma vez que permite ao professor refletir acerca da sua prática, percebendo se a metodologia utilizada foi, na realidade, a mais eficaz para a sua turma naquele momento.

Neste estágio, ao abordar com os alunos os calendários, implementei uma ficha acerca do tema que a maior parte das crianças realizou com relativa facilidade e rapidez. Porém, ao avaliar as fichas deparei-me com um problema que não tinha previsto. Numa das questões, que tínhamos construído com o intuito de perceber se os alunos iriam ou não ler com atenção e compreender a mesma, todas as crianças responderam incorretamente. Ao deparar-me com este facto e com vista a compreender o que o teria causado, considerei a hipótese de as crianças não terem compreendido os conteúdos necessários à realização da ficha e a hipótese da falta de atenção ou da metodologia de implementação da ficha.

No dia seguinte, ainda que não tivesse obviamente planificado este tempo, optei por entregar a ficha corrigida às crianças, lendo-lhes alto o problema, e, rapidamente estas reagiram com frases como por exemplo “Ah! Pois era!”. Perante esta situação compreendi que, na realidade, muitas crianças não responderam corretamente por falta de atenção, mas outras não compreenderam de todo o problema, provavelmente, devido à sua construção ou à explicação acerca do conteúdo que poderá não ter ficado clara para os alunos.

Este episódio ajudou-me a refletir acerca da minha prática, a tentar compreender o porquê dos resultados obtidos, a melhorar as minhas práticas futuras e, porque neste caso podia haver na realidade uma falta de explicação da minha parte, a resolver o problema através da entrega e correção da ficha, bem como o esclarecimento de algumas dúvidas.

Este exercício de reflexão revelou-se fundamental no meu processo de aprendizagem, uma vez que me permitiu, através da minha experiência, compreender a avaliação como um método de evolução da minha prática, e não só como avaliação das crianças.

Segundo Vilar (1993) “(...) a avaliação é uma atividade sistemática, e necessariamente continua, integrada no processo educativo. A grande finalidade da avaliação é a melhoria do processo educativo” (p.14). É também nesta perspetiva que vejo a avaliação, sendo que procuro que esta não sirva para categorizar os alunos como “insuficientes” ou “muito bons”, mas para melhor poder ajudar todos a progredir ao seu ritmo e consoante as suas capacidades, refletindo, não sobre quem não sabe, mas sobre os motivos pelos quais determinada criança/grupo não compreendeu determinado tópico.

Em jeito de conclusão, o balanço que faço deste período de estágio é bastante positivo, uma vez que, através de experiências muito significativas, aprender em cada momento, e com cada criança ou adulto que comigo se cruze, sejam estes momentos positivos ou negativos. Assim, é-me possível, depois de terminar este percurso, afirmar que me entreguei a cem por cento a este grupo, e penso ter-lhes proporcionado experiências tão ricas e significativas quanto estes me

proporcionaram, criando laços afetivos que sei que levarei comigo, como os próprios alunos disseram, “onde se guardam os amigos”.

3. Prática de Ensino Supervisionada - 3.º ano do 1.º CEB

No terceiro semestre do meu plano de estudos, realizei a Prática de Ensino Supervisionada numa turma do terceiro ano de escolaridade, tendo escolhido esta opção em desfavor do contexto de Creche. Penso que esta decisão deve ser tida em consideração ao iniciar este documento, tendo eu optado pela hipótese para mim mais aliciante, uma vez que seria a que menos conhecia e pensava ter mais dificuldades na prática pedagógica.

O período de integração e observação teve como principal objetivo o conhecimento do grupo com o qual iria trabalhar, bem como a instituição e os diversos elementos da comunidade escolar. Deste modo, no momento de intervenção, poderei realizar uma prática enriquecedora, enquanto estagiária, mas principalmente para as crianças da turma, uma vez que são estas o elemento principal de toda a nossa prática, visto que entrámos no seu ambiente, não só para crescermos ao nível profissional mas também para as ajudar a crescer.

Uma prática positiva neste sentido só é possível se conhecermos o que acontece no interior e exterior da sala, bem como o modo como o grupo, e cada criança, se relaciona consigo próprio e com os outros (Tavares & Alarcão, 1989).

Assim, este período revelou-se extremamente rico para a minha prática, uma vez que me foi possível participar nas atividades da turma e colaborar com a mesma em diversas circunstâncias. Possibilitando-me assim a familiarização com os hábitos, rotinas, ritmos, tipo de atividades realizadas, interligação da turma com a restante comunidade escolar e algumas características da última.

A turma com a qual realizei a PES está no terceiro ano de escolaridade, pertencendo a uma escola pública de um bairro maioritariamente habitacional perto do centro da cidade de Santarém e cuja população pertence, na sua maioria, à classe média baixa.

A instituição integra as valências de Pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que existe uma sala da primeira valência e cinco da segunda, englobando uma turma de primeiro, uma de segundo, uma de terceiro, uma de quarto e uma de terceiro e quarto anos de escolaridade. Esta escola, no que aos recursos humanos diz respeito, tem 5 professores titulares de turma, uma educadora de infância, 3 professoras de apoio e uma professora de educação

especial, professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e seis assistentes operacionais.

Relativamente aos recursos físicos, a escola dispõe de, para além das salas de aula e de atividades, uma sala de professores, uma sala de apoio, um refeitório (que apenas distribui os almoços, uma vez que estes já vêm confeccionados de outra entidade), uma sala polivalente (utilizada como espaço de recreio e de atividade física nos dias de chuva), casas de banho, salas de arrumos e um espaço exterior amplo com, entre outros, caixa de areia (apesar de não ser possível brincar na mesma), telheiro e acessórios a desportos coletivos (baliza e cesto de basquetebol).

A escola tem internet Wi-Fi, computadores em todas as salas, quadros interativos, algumas salas dispõem ainda de impressora, sendo que também existem na escola, fotocopiadoras e uma máquina plastificadora. Assim, apesar de se tratar de um edifício antigo, a escola dispõe da tecnologia necessária para o seu bom funcionamento, sendo que todos estes recursos, bem como materiais existentes na sala nos foram disponibilizados pela professora cooperante desde o início do período de prática.

A nossa (minha e da minha colega de estágio) integração na instituição foi bastante positiva, uma vez que nos foi possível conhecer todo o pessoal docente e não docente da mesma, que nos acolheu e se disponibilizou para nos auxiliar naquilo que necessitássemos.

Relativamente ao contacto com o grupo, decorreu de uma forma muito natural e, uma vez que os alunos já haviam tido estagiárias em semestres anteriores, já conheciam bem a dinâmica e o propósito do estágio e não foi necessária uma grande explicação deste aspeto.

Considero fundamental conhecer a turma e cada criança, de modo a que, no momento de planificação, possamos ajustar estratégias de modo a criar momentos enriquecedores para todos. Assim, e para que este ajuste fosse possível, foi fundamental o período de observação feita na fase inicial. De acordo com Dias, Correia e Marcelino (2009) “O conhecimento da criança constitui um eixo fundamental na criação de experiências de interação significativas, facilitadoras do desenvolvimento harmonioso e global da criança” (p.749).

Nesta linha de pensamento, foi-nos possível conhecer a turma e as suas características, pelo que nesta estavam integrados 21 alunos, sendo que uma destas tem Necessidades Educativas Especiais e outra possui apoio devido à Dislexia.

A turma, no geral, é interessada e participativa, colaborando com a docente nas atividades propostas, sugerindo também algumas atividades, envolvendo-se claramente nos projetos, quer

da turma, quer da escola, sendo também, pela professora titular de turma envolvidos em todo o processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, sugerindo atividades (isto é, estando envolvidos no momento de planificação).

No que aos pontos fortes da turma diz respeito, pode destacar-se a facilidade de interação entre colegas, assim como facilidade na aceitação das diferenças, respeito por outras culturas e tradições, bem como a motivação face às atividades letivas.

Estes fatores foram fundamentais para o bom êxito de toda a nossa prática, uma vez que foi partindo dos pontos fortes que fomos tentando melhorar os pontos menos positivos, permitindo e procurando que as crianças estivessem motivadas para as nossas propostas.

Dos pontos fracos que fomos atentando da turma podemos destacar alguma falta de autonomia de alguns alunos, bem como a falta de capacidade de memorização e concentração por parte de alguns alunos.

Outro ponto fraco da turma é a falta de apoio à aluna com Necessidades Educativas Especiais, sendo que esta tem o apoio de uma professora de educação especial no decorrer de meio-dia por semana, bem como, de uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e uma fisioterapeuta, sendo cada uma realizada semanalmente num período de 30 minutos.

Apesar do apoio também de uma auxiliar de ação educativa (de 30 minutos diários), esta criança não revela autonomia nem apresenta capacidades semelhantes aos colegas, sendo que muitas das atividades que fomos desenvolvendo com a mesma se tratam de atividades idealmente pensadas para o início do pré-escolar.

Ainda assim, fomos tentando que houvesse uma evolução nesta criança, procurando diversificar as atividades e criá-las no sentido de serem mais atrativas, cativantes e que ajudassem a aluna a evoluir.

Gostaria, neste sentido, de destacar uma atividade que desenvolvemos com a aluna. Após a interrupção do Natal, na semana de intervenção da minha colega, apresentei à aluna uma pista de carros em tamanho A3 com diversos edifícios, pedindo-lhe que escolhesse a sua casa, a minha, da minha colega e da professora cooperante, bem como de alguns amigos, e identificasse alguns edifícios ou espaços de uso coletivo (como por exemplo o hospital, o parque, entre outros). Ao longo da identificação dos edifícios dei-me conta de que a criança conseguia identificar os edifícios como comerciais, habitacionais, de serviço, dando nomes, como por exemplo “Aqui é o Pingo Doce!”.

Após esta primeira abordagem, plastifiquei a pista e apresentei à aluna pequenos bonecos, dizendo-lhe que estes bonecos seriam habitantes da cidade e que era com eles que íamos trabalhar em seguida, explicando as noções básicas como por exemplo que os bonecos não podiam voar nem andar por cima das casas e que tinham de ir pelos devidos locais.

Porém, quando propunha à criança, por exemplo “o cãozinho tem de ir desde a tua casa até à minha”, a aluna levantava o cão da estrada e saltava até ao lugar pretendido, tal como ocorria sempre que era apresentado um labirinto à aluna.

Com o fim de ajudar a aluna a compreender o percurso, fui ajudando nestas pequenas tarefas, até esta conseguir realizar grande parte do percurso sem o meu apoio físico, ainda que com muitas hesitações e alguma dificuldade.

Considero que esta atividade foi bem conseguida, e que o material construído se irá revelar para a aluna uma mais-valia, uma vez que agora poderá utilizá-lo com regularidade com os mais diversos objetivos, como por exemplo trabalhar a motricidade fina ou compreender a noção de percurso.

Os Encarregados de Educação foram também bastante empenhados nas atividades da turma, um exemplo deste facto é quando as crianças trazem de casa materiais, por exemplo livros, respeitantes aos temas que têm vindo a ser explorados na sala, ou na rápida resposta aos pedidos efetuados pela professora titular.

É também característica da turma a diversidade de metodologias a que está habituada, uma vez que a professora titular procura alargar os horizontes e fomentar o “gosto pela escola” através de atividades motivadoras e alternativas à aula centrada no professor, dispondo também de um blogue (iniciado pelo anterior par de estágio da turma) no qual são encontradas diversas atividades e materiais utilizados pela docente.

De entre as atividades às quais a turma está acostumada, existem algumas que são menos comuns no ensino básico, talvez pelo trabalho que exigem aos docentes ou pela agitação a que poderão, nas primeiras abordagens, levar as crianças. Assim, posso realçar algumas destas, como por exemplo os trabalhos de grupo, as visitas a instituições da comunidade, ou a elaboração de cartazes interativos.

Ao longo da minha prática procurei também desenvolver atividades que colocassem a criança no centro de todo o processo e que favorecessem a aprendizagem cooperativa. Um exemplo de atividade por mim implementada segundo estes moldes foi a exploração dos conceitos de círculo, circunferência, esfera e superfície esférica, na qual as crianças foram descobrindo conceitos e

construindo novas aprendizagens. Assim, a aprendizagem, realiza-se assim “com base na actividade da criança, seja esta actividade física ou intelectual” (Pereira, 2002, p. 76)

Um dos principais momentos da prática pedagógica é a planificação, que deve também ser objeto de reflexão, uma vez que é neste momento que são definidos os objetivos a atingir em cada momento de atuação. Só é possível planificar de uma forma positiva tendo conhecimento do grupo e das suas necessidades, bem como de cada um dos alunos. Neste sentido, é essencial, do meu ponto de vista, este ajuste das atividades ao grupo, o que vai ao encontro daquilo que refere Simões (2004): “Planificar é decidir quais os conteúdos mais aliciantes para os diferentes indivíduos, é decidir as estratégias de organização do grupo/ criança de forma a que cada uma apreenda o máximo que puder, decidindo a forma de avaliação que melhor se adapte ao grupo//criança...É uma actividade pré-activa” (p. 10).

Assim, penso que, numa primeira fase, enquanto estagiárias e “aprendizes”, e uma vez que a planificação foi sempre elaborada em par, é fundamental selecionar atividades que sejam enriquecedoras e que proporcionem às crianças momentos ricos em aprendizagem nos quais estas estejam sempre envolvidas e motivadas.

Neste sentido, procurei, sempre que possível recorrer a materiais manipuláveis, bem como a atividades nas quais as crianças pudessem trabalhar em grupos, com recurso também às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Alguns exemplos dessas atividades são as atividades do projeto “Parede de Autores”, nas quais procurámos desenvolver, em pequenos grupos, técnicas de recolha de informação e de trabalho com processador de texto, através da exploração de autores da literatura infantil. Estas atividades revelaram uma grande evolução por parte das crianças, uma vez que estas, numa fase inicial não estavam muito à vontade para a realização dos trabalhos (colocando muitas dúvidas, pedindo ajuda por diversas vezes), quando o nosso estágio estava perto do fim já estavam familiarizadas com as ferramentas, mostrando-se sempre ativas e autónomas.

Outra atividade na qual as crianças puderam manipular objetos foi relativa aos sistemas do corpo humano, explorando um coração e uns pulmões de um animal e compreender melhor a respiração e o funcionamento do coração.

O processo de planificação teve também o apoio da professora cooperante que, partindo da planificação do agrupamento, nos expunha os objetivos a trabalhar em cada semana e nos dava opiniões acerca das atividades que íamos propondo, fazendo críticas construtivas e sugestões com o fim de que as atividades fossem ricas em diversos parâmetros.

Como já foi referido, a intervenção da prática supervisionada de ensino inicia-se com uma semana de intervenção partilhada, na qual as estagiárias planificam e concretizam toda a atividade letiva da semana (de terça a sexta). A referida semana decorreu de uma forma natural, sendo que fomos sempre, eu e a minha colega, partilhando os diversos momentos, ajudando-nos no decorrer destes momentos a ultrapassar alguns receios.

No decorrer dessa semana gostaria de destacar algumas atividades, na impossibilidade de refletir acerca de todas neste documento. A primeira atividade à qual gostaria de dar ênfase foi a exploração de um coração e pulmões realizada pelas crianças. Esta atividade foi bastante rica, uma vez que, apesar de se tratar de um suíno e não de um humano, foi mais fácil para as crianças conhecerem e compreenderem algumas características associadas aos órgãos em estudo. Foi observável que grande parte das crianças quis participar na atividade sendo que, como tínhamos já previsto, outras apenas quiseram observar. Estas últimas, apenas observando, foram também aprendendo, através daquilo que iam vendo e questionando as professoras sobre aquilo que observavam.

Esta atividade permitiu-nos ainda a articulação com o pré-escolar, uma vez que, durante a manhã, enquanto eu fiquei com a nossa turma, a minha colega explorou os órgãos com este grupo.

No momento da tarde para o qual tínhamos planificado a exploração dos órgãos com a nossa turma, fomos para o exterior da escola e dinamizámos a atividade para todos os alunos do terceiro e quarto anos. O facto de serem muitos alunos foi, em alguns momentos, difícil de gerir, porém, penso que foi bastante enriquecedor para todos, para as crianças, que nunca haviam visto ao vivo os órgãos e nunca tinham tido oportunidade de soprar numa traqueia e ver o que acontece, e para nós, que pudemos estar em frente a tantos alunos a ajudar a dinamizar uma atividade deste cariz.

A outra atividade à qual gostaria de dar destaque foi a primeira de um projeto que tem vindo desde então a ser realizado com a turma: a “Parede de Autores”. Partindo dos autores que a turma ia conhecendo através da exploração das suas obras, a turma realizava, umas vezes em grupos, outras individualmente, uma biografia e bibliografia dos mesmos, sendo também realizada, em plenário, um exemplar para a dita parede.

Quando propusemos este projeto à turma, os alunos mostraram-se bastante recetivos e empenhados, utilizando os computadores disponibilizados e trabalhando cooperativamente. Esta atividade foi repetida e pode afirmar-se que as crianças cada vez se mostraram mais familiarizadas com todo o processo, sendo cada vez mais rápidas e autónomas na realização

dos documentos, desenvolvendo assim capacidades quer ao nível do português quer ao nível das TIC, bem como ao nível da formação cívica.

No início da minha prática sentia-me ansiosa e insegura, porém, no momento em que iniciei o trabalho com as crianças, procurei não demonstrar nervosismo e agir naturalmente, de modo a que tudo corresse da melhor forma. Esta estratégia, em conjunto com a minha preparação dos assuntos a explorar, e das atividades a realizar, ajudaram-me a que a semana fosse bastante positiva.

No que respeita ao projeto, uma vez que a turma já possuía um, a nossa prática desenvolveu-se em torno deste, procurando integrar no mesmo as atividades que propusemos à turma.

Ao longo da prática, e na impossibilidade de o fazer a todas na presente reflexão, penso que será importante destacar e refletir acerca de algumas atividades realizadas, selecionadas não só pelos aspetos positivos ou negativos, mas também pela riqueza em aprendizagens para mim.

O primeiro conjunto de atividades que selecionei diz respeito aos conceitos de reta, semirreta, segmento de reta, retas paralelas e retas perpendiculares. Numa primeira fase, explorei com as crianças um *PowerPoint* acerca da temática com as crianças, utilizando exemplos práticos e chamando crianças para desenharem e exemplificarem cada conceito. Esta exploração revelou-se bastante produtiva, uma vez que permitiu às crianças compreender e treinar os diversos conceitos.

Numa segunda fase, realizei uma atividade prática na qual as crianças representaram com os seus corpos as retas, semirretas e segmentos de reta e as suas posições relativas. Esta atividade levou as crianças a uma maior agitação, uma vez que todas queriam contribuir e participar na mesma.

De acordo com Estanqueiro (2010), “A participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse” (p. 39), sendo também o diálogo, do ponto de vista do autor, uma estratégia motivadora e significativa. Assim, posso afirmar que esta aula foi bem conseguida, uma vez que permitiu às crianças participar ativamente na mesma e construir os seus conhecimentos de uma forma dinâmica.

Penso que esta atividade foi bastante bem conseguida, uma vez que foram alcançados os objetivos (de relacionar um par de retas quanto à sua posição relativa) que tínhamos proposto de uma forma lúdica e motivadora, o que vai ao encontro daquilo que referem Gomez, Vir e Serrats (2000): “A aprendizagem deve levar-se a cabo de uma forma livre e singela, descobrindo a diversão através do jogo, e não pela imposição de actividades sem interesse que tendam a

desembocar num ambiente «indisciplinado» (p. 59). Neste sentido, procurei, em propostas mais apelativas para o grupo, valorizar a forma lúdica como eram abordados os conteúdos, sendo este, a meu ver, um aspeto positivo da minha prática.

Os exemplos acima apresentados evidenciam alguns aspetos da minha prática, no entanto, é importante refletir acerca de outros que considero relevantes para que a minha prática decorra de uma forma positiva.

A minha grande dificuldade ao longo da prática foi a gestão de tempo, uma vez que nem sempre consigo cumprir com aquilo que tenho proposto para determinado horário. Penso que este facto poderá estar relacionado com o entusiasmo que as crianças manifestam em relação aos temas explorados, perguntando e revelando bastante interesse em saber mais. A este fator, posso aliar o meu discurso que se poderá estender em demasia, uma vez que tento sempre ajudar os alunos a descobrir mais. Penso que, no que a este ponto diz respeito, poderei ser mais rigorosa com os tempos que traço para cada atividade, porém, deste modo, poderei não estar a respeitar o tempo de cada um e a travar os raciocínios de algumas crianças.

Relacionado com esta dificuldade, posso ainda referir outro ponto menos positivo da minha prática, talvez devido à minha falta de experiência e desconhecimento de como lidar com uma turma com alunos tão diferentes em todos os aspetos. Sinto que por vezes tenho tendência para insistir com os alunos com mais dificuldades nos momentos de discussão, pedindo-lhes mais vezes para participar e dar as suas opiniões.

Se por um lado esta atitude me parece justa e correta, uma vez que deste modo sinto que procurei que estes construíssem novas aprendizagens, por outro talvez esteja a deixar para trás aqueles que sabem e querem saber sempre mais.

Paralelamente, em conjunto com a minha colega e a professora cooperante, experimentei algumas estratégias, como por exemplo a divisão da turma em três grupos, de modo a fomentar a autonomia e a entreatajuda entre os alunos, de quem é esperado um sentimento de cooperação e empenho em evoluir em conjunto.

Ainda relativamente aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, muitas vezes senti ser bastante difícil ajudá-los a compreender determinado conteúdo, mesmo que estes estivessem motivados e que grande parte da turma esteja envolvida, muitas vezes existiam duas ou três crianças que não estavam a acompanhar.

Com vista a solucionar este problema experimentei de diversas formas captar as suas atenções, por exemplo, chamando-as para me apoiarem na exploração e determinado conteúdo ou

pedindo a um colega (cujo discurso se assemelha mais ao das crianças com dúvidas) que esclareçam as mesmas.

Porém, nem sempre resulta qualquer tipo de motivação e muitas vezes desânimo ao perceber que aquelas crianças não estão envolvidas nas atividades e não compreendem, apesar de todos os esforços e de todas as estratégias já utilizadas.

Apesar dos aspetos menos positivos, penso que também é importante refletir acerca de alguns aspetos positivos da minha intervenção, para além dos que foram sendo evidenciados nos exemplos expostos anteriormente.

Um dos pontos que considero fundamentais na minha prática e que, a meu ver foi bastante positiva, foi a forma como explorei novos conteúdos. Ao invés de apresentar o conteúdo, procuro sempre que sejam as crianças a chegar às conclusões, uma vez que acredito que desta forma estas poderão compreender melhor aquilo que é suposto, o que vai ao encontro daquilo que refere Estanqueiro (2010), “A aula não é um espetáculo, onde o professor tem o papel de actor e os alunos se limitam a ser uma plateia de espectadores passivos. Os alunos têm de participar ativamente nas actividades da aula. Isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos” (p.39).

Assim, através desta e de outras estratégias, procurei fomentar a motivação e o gosto por aprender, que é fundamental para que as experiências vividas na escola sejam significativas para a evolução de todos, quer dos alunos quer minhas, sendo este outro aspeto positivo da minha prática.

Posso ainda destacar outro aspeto que considero bastante positivo na minha prática, sendo este o meu bem-estar na sala e em frente à turma. Segundo Estanqueiro (2010) “A motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender” (p. 31). Tendo em conta aquilo que diz o autor, penso que a minha motivação é um fator fundamental.

É ainda importante frisar que uma das nossas (quer minhas quer da minha colega) grandes vantagens na prática foi a relação que desde o início estabelecemos com os alunos, sendo esta uma relação de confiança, através da qual é possível brincar, conversar sobre assuntos sérios, aprender e estabelecer laços afetivos fortes. Este aspeto está de acordo com Arends (2008) “(...) é importante que os professores tenham disposições afectuosas em relação às crianças e aos jovens, e que acreditem nas capacidades de aprendizagem de todas as crianças” (p. 20).

No seguimento do pensamento do autor, e com vista a estabelecer com os alunos relações afetivas com as crianças que favoreçam a construção de conhecimentos e a afetividade das

mesmas por todo o processo educativo, criei laços com os alunos, procurando conhecer cada uma, procurando observar e conhecer as suas características e necessidades específicas, de modo a, no momento da minha intervenção, escolher estratégias que fossem adequadas a todas as crianças.

Só é possível refletir acerca da fiabilidade das estratégias aquando um momento de avaliação. Esta avaliação deve ser pensada desde o início do processo de planificação, que, segundo Simões (2004), "...é decidir quais os conteúdos mais aliciantes para os diferentes indivíduos, é decidir as estratégias de organização do grupo/ criança de forma a que cada uma apreenda o máximo que puder, decidindo a forma de avaliação que melhor se adapte ao grupo//criança...É uma actividade pré-activa" (p. 10).

Assim, desde este momento devem ser tomadas decisões acerca da avaliação, ponderando o que, como, e com que fim avaliar.

Segundo Vilar (1992) "(...) a avaliação é uma atividade sistemática, e necessariamente continua, integrada no processo educativo. A grande finalidade da avaliação é a melhoria do processo educativo" (p.14). É também nesta perspetiva que vejo a avaliação, sendo que procuro que esta não sirva para categorizar os alunos como "insuficientes" ou "muito bons", mas para melhor poder ajudar todos a progredir ao seu ritmo e consoante as suas capacidades, refletindo, não sobre quem não sabe, mas sobre os motivos pelos quais determinada aluno/turma não compreendeu determinado tópico.

Assim, através da observação, do preenchimento de grelhas, da correção de fichas e da análise das produções das crianças, tenho vindo a procurar investigar a minha prática, refletindo sobre a mesma e mudando aspetos que, através destes instrumentos, consegui entender que não foram bem conseguidos, mantendo outros que o foram.

Ao nível da reflexão considero que apresento ainda bastantes dificuldades uma vez que o feedback que tenho recebido me permitiu perceber que muitas das vezes não reflito o suficiente. Ou seja, por vezes sinto bastante dificuldade em esmiuçar ideias que apresento, não apresentando evidências.

Neste sentido, Dewey (1959) refere que o pensamento reflexivo é a melhor forma de pensar, definindo o mesmo como um exame mental acerca do tema, dando-lhe séria consideração. (Alarcão I. , 1996) Assim, considero fundamental a reflexão acerca de cada momento da prática, com vista ao meu crescimento pessoal e profissional.

No que à minha investigação diz respeito, uma vez que esta está relacionada com trabalho cooperativo, procurei, desde o início do estágio, dinamizar atividades relacionadas com o mesmo com o fim de perceber como lidam os alunos com este tipo de metodologia e como devo eu, enquanto profissional, agir de uma forma positiva que, segundo Pato passa por (1995), “Além da formação dos grupos e da supervisão do seu funcionamento, a organização da aprendizagem exige-lhe particular esforço e imaginação, a concretização impõe-lhe papéis diversificados e o campo de avaliação abre-se em extensão e em profundidade.” (p. 60).

Para terminar, faço um balanço positivo desta prática, sendo que foi um contexto muito diferente do anterior e que me marcou por razões muito diferentes. Permitiu-me crescer a diferentes níveis, formativamente e pessoalmente, no entanto saliento o crescimento no que concerne à minha prática interventiva. Tinha pela frente um grupo de alunos bastante interessante por se tratar de um grupo de crianças muito curiosas, esse aspeto exigiu que me preparasse devidamente pois era importante ir ao encontro e respeitar essa curiosidade. Foi de facto uma experiência marcante! No entanto, importa salientar que apesar de ter aprendido muito, ainda há muito mais para aprender e melhorar, uma vez que cada novo contexto e nova experiência me trará novas oportunidades de crescimento.

4. SER Educadora/Professora... o que perspetivo para mim

Após refletir acerca de todo o percurso de prática efetuada no decorrer do mestrado, posso retirar algumas conclusões acerca da profissional que ambiciono ser, não sendo para mim possível distinguir-me como educadora ou professora, o que me leva a refletir de uma forma global, tendo em conta as duas vertentes.

Assim, penso que será fundamental, enquanto profissional, promover a transição entre ciclos de ensino de uma forma positiva, que valorize a mudança e o crescimento, sem dramas nem uma ansiedade exagerada.

Outro aspeto que penso ser importante para o meu futuro profissional é a afetividade, à qual aprendi a dar mais importância ao longo deste percurso, revelando-se fundamental, uma vez que o adulto deve procurar compreender a criança e colocar-se ao seu nível. Esta atitude vai ao encontro da necessidade destas de se sentirem compreendidas e apoiadas, tornando-se mais confiantes e mais seguras (Post & Hohman, 2011).

Deve, neste sentido, ser focada a prática nas crianças, baseando toda a prática nas necessidades e interesses das mesmas, tomando atitudes como a planificação em conjunto com as crianças e a escolha de atividades motivadoras e envolventes, as quais levem as crianças a

sentir-se incluídas em todo o processo, ao invés de colocar o professor/educador no centro da prática pedagógica (Estanqueiro, 2010).

Considero ainda importante o facto de serem também envolvidas as famílias nas atividades do grupo, sendo que estes são o primeiro grupo com o qual a criança interage, bem como o meio da criança quando sai da instituição, no qual se forma enquanto futura cidadã. Assim, este é um aspeto, a meu ver fundamental na prática docente: o envolvimento das famílias e articulação com as mesmas, com vista a uma complementaridade e uma entreaajuda com um objetivo comum, ajudar a criança a crescer.

Ao longo de todo o meu percurso de estágios, procurei também recorrer à aprendizagem cooperativa, das mais diversas formas e recorrendo às mais variadas estratégias, sendo que esta é também uma mais-valia para o desenvolvimento da criança, uma vez que lhe permite desenvolver, não só competências relativas às áreas de conteúdos de uma forma mais motivadora e envolvente, como também ao nível da formação pessoal e social, aprendendo a viver em sociedade e a respeitar o outro, tendo em conta a sua individualidade.

Apesar da conclusão neste momento do mestrado, considero que ainda muito há para aprender, de modo que procurarei continuar a minha formação e aprofundar temas e questões que vão surgindo no decorrer da prática, visto que cada grupo, cada contexto, cada momento e cada criança que tração novas aprendizagens, que acrescentarão aquilo que é a minha perspetiva profissional e me farão querer crescer, bem como ajudar as crianças a fazê-lo.

5. Estratégias e percursos de desenvolvimento profissional teoricamente sustentados

Ao longo do primeiro estágio (em Jardim de Infância), foram surgindo questões dos diversos tópicos que fui procurando resolver através de leituras, esclarecimentos em reuniões com a docente supervisora ou no decorrer das aulas ou em conversas informais com a educadora cooperante.

Assim, a minha principal preocupação foram as idades das crianças, uma vez que, como referido num tópico anterior, o grupo no qual me inseri englobava crianças de três e cinco anos, e era necessário adaptar as atividades a cada faixa etária.

Através de leituras e de observação da prática da educadora cooperante, foi-me possível esclarecer e aclarar o meu pensamento e a forma como deveria adaptar as atividades e estratégias tendo em conta as características de cada faixa etária.

Foi também neste estágio que me surgiu a questão da cooperação, no caso de crianças com idades distintas, tentando, ao implementar atividades com o objetivo de promover a cooperação, compreender quais os frutos que estas davam no desenvolvimento, não só dos grupos, como de cada criança em particular.

Esta questão foi pensada no início do processo, uma vez que é uma estratégia que considero bastante pertinente. Ao observar o comportamento das crianças posso ainda considerar que é importante também explorar qual o papel do educador/professor neste tipo de trabalho, que, segundo Pato (1995, p. 60), “Além da formação dos grupos e da supervisão do seu funcionamento, a organização da aprendizagem exige-lhe particular esforço e imaginação, a concretização impõe-lhe papéis diversificados e o campo de avaliação abre-se em extensão e em profundidade”.

Esta é uma temática, a meu ver, bastante pertinente, uma vez que, cada vez mais e mais cedo, o ser humano vive no mundo e com o mundo, num sentido global, e sente necessidade de estar em grupo. As crianças são, ao contrário daquilo que acontecia no passado, seres sociais que se relacionam e gostam de conviver com o mundo e com os que a rodeiam, e o jardim ou a escola são pequenas sociedades nas quais todos os elementos se relacionam e aprendem juntos.

Neste sentido, e uma vez que a educação deve ter como objetivo a formação de cidadãos ativos e responsáveis, penso que seria enriquecedor um estudo sobre as vantagens e desvantagens da implementação desta estratégia na aprendizagem das crianças.

Desta forma, fui procurando, ao longo deste semestre, estabelecer uma estratégia de estudo e fazendo algumas leituras sobre este tema, no sentido de, no próximo semestre poder implementar algumas estratégias que facilitem a minha investigação.

Encontrei, numa pesquisa efetuada, um livro acerca do trabalho cooperativo Lopes e Silva (2008) que refere, entre outros assuntos, o papel do educador no trabalho cooperativo das crianças e o envolvimento dos pais nas aprendizagens das crianças, o que me levou a uma reflexão acerca da pertinência da investigação desta questão. Encontrei também outro livro, desta feita mais relacionado com o primeiro ciclo, que me poderá ajudar a explorar esta questão no próximo semestre.

No decorrer deste semestre fui procurando propor atividades nas quais as crianças pudessem cooperar entre si, o que me permitiu observar o grupo quando confrontado com estes contextos. Assim, foi-me possível compreender melhor as interações das crianças e qual o meu papel, enquanto educadora, ao dinamizar atividades deste género.

No segundo estágio (numa turma do 2.º ano de escolaridade), a cooperação voltou a ser uma questão que quis aprofundar, dadas as características tão distintas das crianças e da velocidade de cada uma na realização das tarefas propostas.

Assim, fui procurando adotar estratégias que promovessem a cooperação, quer com atividades em pares, pequenos ou grande grupo, quer pela estratégia de deixar que um aluno mais rápido colaborasse com os colegas e partilhassem entre si as suas aprendizagens.

Neste estágio foi também uma experiência enriquecedora a dinâmica da sala, as suas regras e rotinas, que me fizeram questionar e refletir acerca da minha postura, efetuando também leituras sobre as mesmas e moldando a minha personalidade à turma, de modo a que, este ciclo de preocupações fosse fechado de uma forma harmoniosa.

Aquando da mudança para o terceiro e último estágio (numa turma do 3.º ano do 1.º CEB), foi para mim um momento de adaptação, uma vez que as regras de sala eram distintas, bem como a dinâmica da mesma. Assim, e também devido às dificuldades de alguns alunos, voltei a realizar leituras e procurei aprofundar acerca das características da turma, com o fim de crescer ao nível profissional e pessoal e ajudar as crianças a realizar aprendizagens significativas através de atividades diversificadas e envolventes.

Neste estágio voltou a surgir a aprendizagem cooperativa, uma vez que esta era uma metodologia à qual a turma estava habituada e com a qual se mostrava bastante motivada. Deste modo, existindo já a rotina, foi uma mais-valia para a turma o recurso a estas atividades.

Concluindo, foram diversos os temas que fui aprofundando no desenrolar deste ciclo de estudos, sobressaindo-se a aprendizagem cooperativa, que foi sempre tendo destaque e acerca da qual fui descobrindo benefícios ao longo deste período.

II - Dimensão Investigativa

1. Pertinência do estudo

A problemática surgiu no contexto do estágio em Jardim de Infância, uma vez que me deparei com um grupo com 19 crianças de 5 anos e 5 crianças de 3. Neste sentido, foi uma preocupação, ao longo de todo o processo de estágio, envolver todo o grupo em cooperação em grande parte das atividades desenvolvidas.

Assim, foi utilizada a estratégia do trabalho de grupo em diversas intervenções, quer minhas, quer da minha colega, com o objetivo de que todas as crianças, das duas idades, integrassem grupos e construíssem novas aprendizagens significativas com a ajuda dos pares.

Esta é uma temática, a meu ver, bastante pertinente, uma vez que, cada vez mais e mais cedo, o ser humano vive no e com o mundo, num sentido global, e sente necessidade de estar em grupo. As crianças são, ao contrário daquilo que acontecia no passado, vistas como seres sociais que se relacionam e gostam de conviver com o mundo e com os que a rodeia, e o jardim ou a escola são pequenas sociedades nas quais todos os elementos se relacionam e aprendem juntos.

Aliada a esta temática, presente nas valências de Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico e também devido ao facto de ter como preocupação a transição entre as duas valências, formulou-se a seguinte questão: **“De que forma a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada como estratégia para promover a transição?”**.

Definiram-se assim os seguintes objetivos: conhecer e refletir acerca das opiniões das educadoras e professoras de 1.º CEB acerca da aprendizagem cooperativa; conhecer e refletir acerca das conceções das crianças acerca da aprendizagem cooperativa; descobrir qual o papel da aprendizagem cooperativa nas continuidades educativas; explorar as conceções de docentes e crianças acerca da transição pré-escolar/ 1.º CEB.

2. A Aprendizagem cooperativa nas (des)continuidades educativas

2.1. Aprendizagem cooperativa

“A cooperação é sinal de qualidade na educação. A escola deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno” (Estanqueiro, 2010, p.20).

É, assim, fundamental que, num clima de cooperação, ao invés da competição na qual uns ganham e outros perdem, exista uma partilha na qual todos ganham na medida em que

aprendem e criam relações de respeito, tolerância, apoio e confiança, sendo também este clima um fator de motivação para o processo de ensino, sendo também assim adquiridas ferramentas de trabalho em equipa essenciais para a vida futura dos alunos, que os auxiliarão na solução de problemas e na dinamização de projetos.

Podem ser encontradas diversas definições para aprendizagem cooperativa, sendo este um conceito bastante abrangente. Freitas e Freitas (2003) citado por Marques (2014), acerca deste facto, fazem uma analogia do conceito com um chapéu-de-chuva “Que cobre um número bastante vago de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis de ensino” (p.36). Este fator leva, então, a uma ambiguidade quando se trata do conceito de aprendizagem cooperativa.

Marques (2014), após a discussão de diversas perspetivas acerca da aprendizagem cooperativa, define-a como uma metodologia que difunde competências sociais e a evolução pessoal dos alunos que se inserem em atividades deste tipo.

Segundo Lopes e Silva (2008) a aprendizagem cooperativa “é mais que um simples trabalho de grupo” (pág. 6), sendo que implica necessariamente que todos os elementos do grupo tenham de participar no mesmo para que este se realize.

Fathman e Kesser (1993), citados por Lopes e Silva (2009), definem aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo estruturado cuidadosamente com vista a que todos os alunos interajam, partilhem informações e sejam avaliados individualmente pelo trabalho realizado.

Johnson, Johnson e Holubec (1993), citados pelos mesmos autores, frisam que esta aprendizagem é um método que utiliza grupos pequenos para que todos maximizem as suas aprendizagens e as dos pares. O que vai ao encontro do referido pelos autores acerca do que é referido Balkom (1992), que frisa a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino na qual os elementos de um pequeno grupo, constituído por alunos de níveis diferentes de capacidades, se servem de diversas atividades de aprendizagem com o fim de melhorar a compreensão acerca de um determinado assunto. O mesmo autor salienta que cada elemento do grupo é responsável, não só por aprender mas também ajudar os colegas a aprender.

Fernandes (1997), tendo em conta o referido por Dees (1990), define a aprendizagem cooperativa como sendo o trabalho dos alunos, em conjunto, com o mesmo objetivo, tendo um produto final comum, sendo que estes terão consciência de que “podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atinjam os seus” (p. 564).

Quanto às características da aprendizagem cooperativa, Marques (2014) apresenta que a aprendizagem cooperativa pressupõe a realização de atividades em grupos pequenos heterogêneos, num clima de interdependência positiva, colaboração e relações recíprocas, nas quais os alunos interagem, cooperam e se auxiliam com o objetivo de atingir o sucesso do grupo e de cada um.

Lopes e Silva (2009) referem que “a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais” (p.15). Assim, para que a aprendizagem seja cooperativa é necessário que estejam presentes cinco elementos fundamentais, sendo estes: “ 1. A interdependência positiva; 2. A responsabilidade individual e de grupo; 3. A interação estimuladora, preferencialmente face a face; 4. As competências sociais; 5. O processo de grupo ou avaliação do grupo”(p. 14).

De acordo com esta linha de pensamento, Lopes e Silva (2009) referem que a interdependência positiva como um aspeto fundamental para a aprendizagem cooperativa, sendo que esta significa que os membros do grupo assumem que “ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso” (p. 4), sendo que, neste caso, todos os elementos do grupo se assumem como contribuintes para o sucesso uns dos outros, tenham ou não dificuldades.

2.1.1 - Cooperação vs. Colaboração

Aprendizagem cooperativa e colaborativa são dois conceitos amiúde confundidos, neste sentido, considera-se que é fundamental realizar-se uma distinção entre estes.

Tendo em conta a teoria de Damon e Phelps (1989), Fernandes frisa que no trabalho colaborativo as crianças têm diferentes papéis na resolução de determinada proposta, tendo cada um ao seu encargo uma parte do trabalho. Por sua vez, no trabalho cooperativo, os alunos trabalham em conjunto em todas as partes do mesmo, promovendo um ambiente rico em descobertas recíprocas.

2.1.2 - Trabalho de grupo

Segundo Pato (1995), o trabalho de grupo é fundamental numa metodologia que tenha como meta a aprendizagem e desenvolvimento. Através do trabalho de grupo, pode ter-se em conta os diversos estádios de desenvolvimento cognitivos e afetivos dos diferentes alunos, respeitando os ritmos de cada um, valorizando os processos de pensamento e ação e melhorando a aquisição de competências.

O trabalho de grupo tem objetivos estratégicos que visam uma ativação do potencial dos saberes, das experiências e na intervenção de todos, inserindo cada aluno numa dinâmica com os outros que, sendo diferentes, pensam, agem, divergem de opinião e reação de forma diferente (Pato, 1995).

2.2. - Educação de Infância/1.º CEB

Brofenbrenner (1979) citado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) define as transições como “fenómenos gerais de movimento através do espaço ecológico” (p. 4), fenômenos esses que ocorrem ao longo de toda a vida humana. O autor refere também que a entrada no 1.º CEB como uma das diversas transições que poderão ocorrer na vida da criança, sendo que nesta fase do desenvolvimento as transições ocorrem devido a atividade de elementos sociais ou relacionais, ao invés das transições da adolescência, em que o indivíduo terá de auto-iniciar de uma forma mais autónoma (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Vasconcelos (2009) acerca deste tópico refere que “Assegurar que cada transição seja bem sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desenvolvimento cognitivo” (p.50). Uma transição de sucesso, revela a autora citando Entwisle e Alexander (1988), passa pela ausência de problemas graves no processo.

Castro e Rangel (2004), acerca da transição do jardim de infância, referem que esta é propícia de sentimentos distintos, sendo que, por um lado, pode ser vista positivamente, a mudança pode ser vista como oportunidade de crescimento, de “ganhar um novo estatuto” (p.135), por outro, devido à visão do desconhecido, a perspectiva das crianças acerca da transição poderá ser encarada com algum desconforto e ansiedade pelos alunos.

Para além dos receios das crianças, também é importante referir que os adultos (pais) são quem vive com mais anseio a transição. Estes, apesar de saberem que os filhos vêem esta mudança com otimismo, receiam a forma como será a adaptação, quer das crianças às novas rotinas, quer a dos próprios, apresentado algumas reticências no que diz respeito à avaliação realizada no primeiro ciclo, bem como “da transição da brincadeira para o a sério” (p.136) (Castro & Rangel, 2004).

Apesar de todos os receios e dificuldades que possam surgir, a transição Jardim de Infância/1.º CEB poderia ser facilitada por diversos fatores que as duas valências têm em comum, como a monodocência que se verifica em ambas as valências, as aprendizagens instrumentais

(fundamentais para a continuidade de aprendizagens) ou a formação de educadores e professores ser realizada nas mesmas instituições, obtendo o mesmo grau académico (Silva, 2004).

Podem, no entanto, ser encontradas algumas justificações para o fosso criado entre a educação pré-escolar, como por exemplo a componente de apoio à família que se associa à educação de infância, por outro lado, a educação pré-escolar foi pela função social afastada do sistema educativo, facto que influenciou a diversidade de instituições que integram estabelecimentos públicos (Silva, 2004).

Perspetivando historicamente os estudos acerca do processo de transição, Vasconcelos (2009) refere que até aos anos 80 se considerava que este dependia da introdução da educação formal no jardim de infância, pelo meio, por exemplo, de fichas. Porém, recentemente estudos revelam que deve ser mais abrangente o tipo de competências reveladoras de uma inserção bem-sucedida, sendo estas a capacidade de aprender a aprender, as competências sociais de cooperação, a autoconfiança e a capacidade de autocontrolo.

Vasconcelos (2009) realça a importância para uma transição bem sucedida da criança ter capacidade de se inserir num grupo e de cooperar com os colegas no desenrolar de uma tarefa conjunta.

Britt e Sumsion (2003) sugerem que se pense em conjunto a educação de infância e o 1.º CEB, sendo que a transição entre estes seja vista como um “espaço de negociação, co-habitação, transformação, combinação e, mesmo, de intersecção e de sobreposição, isto é, uma terra de fronteira que é partilhada” (p.52) (Vasconcelos, 2009).

Desta forma, e de acordo com as teorias acerca do tópico, pode concluir-se que é fundamental para que a transição da educação de infância e o 1.º CEB seja beneficiada, que se diminua o fosso existente entre ambas as valências, o que requer um esforço de profissionais de ambas.

3. Tipo de estudo - Qualitativo/ Interpretativo

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, procedeu-se a um exercício investigativo de carácter qualitativo e de natureza exploratória.

A conceção de investigação qualitativa engloba um conjunto de abordagens que têm diferentes denominações. A conceção de Erickson (1986), um dos exemplos, citado por Freixo (2010), engloba na expressão “Investigação interpretativa” diversos procedimentos metodológicos,

sendo estes “observação participante, etnografia, estudo de caso, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou muito simplesmente, abordagem qualitativa” (p. 145).

Esta abordagem de Erickson salienta que a associação acima referida se prende pelo significado que dão os intervenientes do estudo às ações que praticam, sendo o resultado de um conjunto de procedimentos interpretativos que tem um papel-chave na vida social. É, nesta linha de pensamento que o autor denomina de “interpretativas” as investigações que têm em conta esta dimensão na elaboração do estudo.

A teoria de Bogdan e Biklen (1992) citados por Freixo (2010) salienta cinco características principais da investigação qualitativa, resumindo-se estas no facto de a situação natural ser fonte dos dados, constituindo-se o investigador instrumento-chave na recolha dos mesmos, tendo este como preocupação primordial a descrição, passando à posteriori para a análise dos dados que é efetuada indutivamente, sendo que a questão fundamental se centra no processo, esta investigação diz respeito, no fundo, àquilo que significam as coisas.

Acerca do método de investigação qualitativa, Sousa e Baptista (2011) referem que este se foca na compreensão das problemáticas, “analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p. 56), sendo que o investigador tem como preocupação o desenvolvimento de conceitos, ideias e entendimentos, tendo como base os dados.

São ainda salientadas pelos autores as vantagens e desvantagens do método de investigação em abordagem. Assim, como vantagem, os autores referem o surgimento de boas hipóteses, consequentes ao tipo de técnicas utilizadas, e como desvantagem, é apresentada a objetividade, que pode causar problemas devido à pouca experiência ou sensibilidade do investigador (ibidem).

4. Participantes

Com vista a responder às questões orientadoras do presente ensaio investigativo, foram entrevistadas duas educadoras de infância e duas professoras do 1.º CEB em par, sendo que os pares eram constituídos por uma profissional de cada valência. Foram também entrevistadas duas crianças dos grupos de cada uma também em par.

Os participantes selecionados para este ensaio foram escolhidos por seleção acidental que, segundo Freixo (2010), é composta por indivíduos facilmente acessíveis.

No que concerne às profissionais, foram realizadas duas entrevistas em pares a educadoras de infância e professoras, sendo que cada entrevista contou com a colaboração de uma educadora de infância e de uma professora do primeiro ciclo, todas em exercício na rede pública.

Dos grupos de cada profissional entrevistada foram também entrevistadas duas crianças (também em par), sendo escolhidas estas pela educadora/professora respetiva.

5. Técnica de recolha dados - Entrevista

Com vista à resposta à questão de partida, recorreu-se à entrevista como técnica de recolha de dados. Segundo Ketele (1999), citado por Sousa e Baptista (2011), a entrevista é uma das técnicas de recolha de dados que se insere na metodologia qualitativa, sendo que esta se define por consistir em conversas verbais, individuais ou em grupo, com pessoas meticulosamente escolhidas, sendo o grau de fiabilidade, pertinência e validade é estudada sob o ponto de vista dos objetivos do estudo.

Sousa e Baptista (2011) focalizam também a sua atenção no que concerne aos objetivos da entrevista, sendo estes a recolha de informação e sua transmissão. Relativamente às características desta técnica, as autoras acima referidas frisam que são necessárias pessoas especializadas, a possibilidade de diversidade de questões e respostas e a maior eficácia das últimas.

Esta técnica permite ainda uma interação direta dos intervenientes e a reformulação constante da estrutura, permitindo também ao entrevistador um papel ativo na recolha de informações, dando-lhe oportunidade para aprofundar, sendo uma forma de recolha oral da informação (*Ibidem*).

Freixo (2010) refuta ainda a ideia de relação do entrevistador com o entrevistado, sendo que refere a etimologia da palavra entrevista, dividindo-a em duas partes, “entre”, que se refere ao espaço que se encontra entre duas pessoas, e “vista”, que indica preocupação de algo, o ato de ver. Neste sentido, o autor refere que o termo entrevista se prende na compreensão do realizado entre dois intervenientes.

No que concerne à entrevista semi-estruturada, apresentada por Sousa e Baptista (2011), é frisado que, possuindo um guião com um conjunto de tópicos ou questões a realizar, este tipo de entrevista dá liberdade ao entrevistador (não lhe permitindo contudo que fuja do tema).

Foram realizados dois grupos de entrevista no presente ensaio investigativo, sendo estes as entrevistas aos profissionais e as entrevistas às crianças. No que respeita às entrevistas das docentes, foram entrevistadas quatro profissionais, sendo que foram realizadas entrevistas duas a duas, uma educadora de infância e uma professora de 1.ºCEB em cada par. Foram realizadas também entrevistas com duas crianças da sala de cada profissional (sempre em par).

Trevisan (2007) evidencia a pouca importância dada à opinião e às vivências das crianças, bem como a forma como é vista pelos adultos a brincadeira exclusiva das crianças, que se revela fundamental para o desenvolvimento individual das crianças.

Delgado (2003) refere Charlot (1983) e frisa que, mesmo os investigadores, não são capazes de perceber como são as crianças, tendo cada um de nós uma representação destas, uma vez que estas têm o sentimento de fantasia do real, que se opõe ao sentimento de realidade dos adultos, que as querem compreender efetivamente.

Assim, e uma vez que o presente estudo tem como objetivo a compreensão das perspetivas de crianças acerca da questão de partida, recorreu-se à realização de entrevistas a 4 pares de crianças, um par de cada grupo/turma das profissionais também entrevistadas.

Relativamente à entrevista a crianças, Oliveira-Formosinho (2008) refere que estas devem ser feitas em pares ou pequenos grupos, dado que este é um contexto com o qual estas estão familiarizadas, e com o qual se sentem confortáveis, uma vez que estabelece também contacto com outras crianças. A autora salienta ainda que o entrevistador deve ter uma postura flexível, orientando mais as crianças (em comparação com os adultos).

6. Apresentação e discussão dos dados recolhidos

A fase que aqui se apresenta, parte integrante do estudo qualitativa "(...) Permite a atribuição de significado aos dados organizados na fase anterior" (Freixo, 2010, p. 153).

Segundo Sousa e Baptista (2011) referem que, no momento que segue a recolha de dados, o investigador deverá proceder à seleção dos mesmos, visto que não é possível realizar uma análise de toda a informação recolhida, sendo primordial selecionar a informação que será fundamental para a resposta às suas questões de investigação.

Quivy e Campenhoudt (2005) definem as análises temáticas como as que procuram revelar as representações ou juízos dos participantes partindo de partes constituintes dos seus discursos, distinguindo as mesmas em análise categorial e análise da avaliação. A análise utilizada no

presente estudo é categorial e diz respeito ao cálculo e comparação das frequências de determinados temas anteriormente agrupados. (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Após a recolha de dados através das entrevistas realizadas, deu-se início à análise de conteúdo, identificando-se elementos que pudessem ser detetados como chave. Partindo destes elementos, após uma inferência, foi iniciado o processo de categorização (Coutinho, 2011). Desta forma, seguiu-se uma análise de conteúdo exploratória, visto que não foram definidas categorias à priori (Bardim, 2009; Freixo, 2010).

Após a categorização realizada e respetiva análise de conteúdo, procedeu-se ao confronto das categorias com a análise de dois juizes independentes. Seguidamente foi realizada uma reunião na qual se efetuou uma categorização conjunta.

De seguida apresentam-se os dados devidamente organizados por categorias (Anexo X e XI). Numa primeira fase são apresentados os resultados respeitantes aos discursos das crianças, sendo que as crianças C1,C2,C3 e C4 representam crianças que frequentam a educação pré-escolar e C5,C6,C7 e C8 representam crianças que se encontram no 1.º CEB.

Numa segunda fase são apresentados os resultados da análise dos discursos das docentes entrevistadas, e neste caso o P1 e P3 correspondem a educadoras de infância e o P2 e P4 a professoras do 1.º CEB.

Posteriormente, são comparados os diferentes discursos e são estes confrontados com o enquadramento teórico.

Apresentação dos discursos das crianças entrevistadas

Conceção acerca da aprendizagem cooperativa - Perspetivas das crianças

O primeiro bloco temático definido na análise das entrevistas realizadas às crianças é intitulado de *conceção acerca da aprendizagem cooperativa*, sendo que a primeira categoria inserida neste bloco temático, *aprendizagem cooperativa*, diz respeito aos conceitos que as crianças associaram à mesma, baseando-se na sua experiência.

Na primeira subcategoria, denominada de *trabalho de grupo*, as crianças dão a conhecer as suas experiências a este nível, referindo que, nas suas salas, "Algumas vezes todos os meninos não estão em conjunto, e outras vezes estamos todos em conjunto" (C2) e que "Costumamos juntar as mesas para fazer os trabalhos de grupo (...)" (C8).

Relativamente às *aprendizagens* que as crianças consideram realizar, são na segunda subcategoria apresentadas as opiniões das crianças que referem que "Quando é grupos maiores aprendemos mais." (C4) e que, aprendendo em cooperação "(...) ficamos mais inteligentes" (C7).

A terceira subcategoria é intitulada de *interajuda* e nesta são apresentados os excertos dos discursos das crianças que visam a mesma, como por exemplo "[ajudamos os outros] A crescer! (...) A aprender melhor!" (C1) e "(...) Mas quando estão sozinhos, se um ou outro são pequeninos não conseguem fazer muito bem... Fazem riscos." (C2), referindo também a aprendizagem cooperativa com crianças de diferentes níveis.

Partilha é o nome da última subcategoria associada à categoria *aprendizagem cooperativa*. Cinco das oito crianças entrevistadas referem que, com a cooperação "(...)eles podem-nos dizer as coisas e nós dizermos coisas a eles" (C4), "Porque eles dizem-nos curiosidades e nós também"(C6), "Porque eles podem ser mais espertos do que nós, e podem dizer-nos coisas!"(C6) e "(...) com os colegas porque eles podem ensinar coisas e nós a eles" (C7).

Ainda no presente bloco temático, foi definida a categoria *vantagens*, com a subcategoria *rapidez*, na qual as crianças referem que, quando trabalham em equipa o trabalho é realizado mais rapidamente.

A última categoria respeitante a este bloco temático, respeita às *desvantagens*, com a subcategoria *barulho* na qual uma das crianças refere que, quando a turma trabalha em grupos "há mais barulho..."(C5)

Estratégias/Atividades utilizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa - Perspetivas das crianças

Relativamente a este bloco temático, a primeira categoria definida é intitulada de *estratégias*, sendo a primeira subcategoria a *formação de grupos* na qual a maioria das crianças refere que é a educadora/professora que forma os grupos, e que, nas suas salas, "Trabalhamos sempre em grupos diferentes" (C5).

A restante subcategoria associada à presente categoria é intitulada de *estratégias*, na qual as crianças expõem, por exemplo, "Normalmente dividimo-nos em grupos, quando é assim trabalhos de mexer e assim, trabalhamos em grupos" (C5).

A categoria que se segue é denominada de *atividades*, tendo como uma das suas subcategorias *trabalhos de grupo*, na qual as crianças entrevistadas revelam algumas atividades que foram realizadas nas suas salas, como "[uma abelha] com bolinhas amarelas, caneta cor de pele.

Alguns fizeram a cara de cor de pele, nariz de preto e as outras riscas de caneta preta também"(C2), "Nós tivemos a pintar uma vez(...) em conjunto, o vidro da sala, os montes..." (C3) ou "(...) houve uma vez que fizemos trabalho de grupo que era animais no estudo do meio(..)" (C7).

A segunda subcategoria define a organização que as crianças realizam quando estão a participar nas atividades de aprendizagem cooperativa, distinguindo-se assim também a cooperação de colaboração. Desta forma, sendo que existem evidências que referem que os grupos trabalham das duas formas, apresentando-se também algumas vantagens da cooperação, como "Porque alguns dizem uma coisa, depois alguns dizem outra e depois podem chegar a uma conclusão boa!" (C6).

A última categoria deste bloco temático é *áreas curriculares*, sendo a primeira subcategoria, referida por uma das crianças, *expressão plástica*, referida pela criança, que frisa que são, na sua sala, realizados trabalhos de expressão plástica em grupo.

Matemática é a seguinte subcategoria apresentada, referida por duas crianças, porém, ao passo que uma destas refere que são realizados trabalhos de cooperação, a restante refere que não ocorre este facto na sua sala.

Três dos discursos das crianças entrevistadas referem que são realizadas atividades de aprendizagem cooperativa nas suas salas na área do *estudo do meio*, sendo que divergem na frequência com que ocorrem em cada contexto.

Foram ainda destacadas duas evidências nas quais as crianças referem que a aprendizagem cooperativa ocorre, nas suas salas, maioritariamente nas áreas de Português e Estudo do Meio, sendo que também demonstram apreciar este trabalho nestas áreas.

Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa - Perspetivas das crianças

A Primeira categoria definida no bloco temático que se apresenta é *vantagens* e dá a conhecer a *afetividade* e a *motivação* que as crianças associam à aprendizagem cooperativa como vantagens da mesma.

A Primeira subcategoria dá pelo nome de *afetividade* e diz respeito à afetividade com os elementos dos grupos que se constituem, sendo que as crianças referem também a capacidade dos colegas para o trabalho em equipa, tendo em conta os seus pontos de vista.

Algumas das crianças referem que preferem trabalhar com os "amigos" (C1 e C2), porque "os conhecemos melhor" (C8) e "(...) porque gostamos de brincar mais com eles já estamos mais

habituaados a brincar com eles"(C7). Ainda assim, houve crianças que referiram que lhes é indiferente trabalhar com qualquer colega.

Ainda no que diz respeito à mesma categoria, inserem-se ainda a questão da predisposição de todas as crianças para a aprendizagem cooperativa, sendo que existem três evidencias, sendo estas "Alguns da nossa sala não" (C3), "Mais ou menos" (C7) e "Sim" (C8).

Foi ainda definida a subcategoria *motivação*, na qual foram incluídos discursos relativamente a esta, sendo que as crianças referiram que cooperam com os colegas "Para ele ficar feliz"(C2) e porque "eu gosto de ajudar" (C1).

A última categoria do bloco temático que se apresenta é denominada de *desvantagens* e nesta insere-se uma subcategoria cujo nome é *elementos do grupo*. A esta são associados discursos das crianças entrevistadas que tenham os colegas de grupo como entrave ao sucesso do trabalho. Assim, quando questionadas acerca da capacidade de todas as crianças para o trabalho em cooperação, denotam-se discursos que referem que "Alguns da nossa sala não..." (C3) e "Nem todos, alguns estão só a brincar..." (C6), uma vez que "Alguns nem sempre prestam atenção ao que o grupo está a fazer."(C5), tornando-se assim para as outras crianças do grupo "difícil chamar-lhes a atenção, para eles prestarem atenção ao que nós estamos a fazer... eles deviam ajudar, pronto" (C5).

Papel da aprendizagem cooperativa nas transições escolares - Perspetivas das crianças

Para o presente bloco temático, foram definidas uma categoria e três subcategorias. A categoria definida é nomeada de *transição*, e as subcategorias de *previsões*, *memórias* e *presente*.

Na primeira subcategoria são apresentados discursos das crianças que frequentam o jardim de infância que apresentam as previsões que elas fazem daquilo que vai acontecer no 1.º CEB. Assim, as crianças entrevistadas referem que o 1.º CEB "vai ser um bocadinho difícil"(C2) sendo que se destaca uma criança que refere que neste ciclo se trabalha em equipa, ao contrário de duas que referem que não serão realizados trabalhos de aprendizagem cooperativa. As crianças referem também que "(...) Quando é para fazer trabalhos nem se fala... nem um piu..." (C4) e que "(...) na primária não há brinquedos" (C3), existindo ainda muitos "testes!" (C2).

Por sua vez, na segunda subcategoria, as crianças que frequentam o 1.º CEB apresentam as suas memórias acerca do Jardim-de-Infância. Desta forma, duas das crianças recordam que, em grupo, os trabalhos realizados eram maioritariamente "de pintura" (C6) "(...) fazíamos em grupo desenhos e pinturas" C.7, sendo que, do ponto de vista de outras crianças, "Normalmente, quando eram atividades, era quase tudo junto(...)" (C5) e "[no pré-escolar] A minha professora

metia-nos todos juntos, junto de alguém todos os trabalhos(...)" (C8) e "Normalmente quando nós estávamos muitos indecisos nós íamos juntar para ficar a votos, na minha pré. Também ela perguntava a todos os intervalos: Querem ir brincar lá para fora ou ficar aqui dentro? " (C8).

A última subcategoria identificada diz respeito ao contexto atual das crianças, sendo que só foram encontradas evidências de crianças frequentadoras do 1.º CEB, que consideram que, atualmente "Também trabalhamos um bocadinho em grupo(...)" (C5), porém, "(...) só trabalhamos assim quando é coisas... experiências, e essas coisas todas..." (C5), considerando que o trabalho em equipa é melhor atualmente, uma vez que "...sabemos mais coisas..." (C6).

Entrevistas realizadas a profissionais de educação

Conceito de aprendizagem cooperativa - Perspetivas das docentes

O conceito de aprendizagem cooperativa, para duas das profissionais, era desconhecido, porém, aquando da definição das colegas que realizaram a mesma entrevista, reconheceram o conceito, relacionando-o com diversos conceitos. Duas das profissionais entrevistadas associaram o conceito com a *cooperação*, "...uns com os outros, a cooperação uns com os outros" (P2), sendo que apenas uma referiu o trabalho de grupo, também no sentido da cooperação entre os seus elementos.

Podem ainda encontrar-se, nos discursos das profissionais entrevistadas, outras três categorias, sendo estas a *interajuda*, a *interação* e a *participação* nas aprendizagens, aquando da definição do conceito de aprendizagem cooperativa.

Das três categorias acima apresentadas, a *interajuda* é a que tem maior incidência, uma vez que três das quatro entrevistadas a identificam como característica da aprendizagem cooperativa, dizendo que esta ocorre quando "Todos se ajudam uns aos outros" (P2).

Estratégias/atividades que os profissionais utilizam no âmbito da aprendizagem cooperativa - Perspetivas das docentes

Como *estratégias* que visam promover a aprendizagem cooperativa, as entrevistadas identificaram a brincadeira livre, que, no entender de uma das profissionais, é um momento de cooperação.

Sendo por três das entrevistadas identificado o *trabalho de grupo* como estratégia promotora da aprendizagem cooperativa, as profissionais identificam diversas formas de o realizar, sendo que as mesmas referem, por exemplo, "(...) fazemos trabalhos em grupo(...)" (P2) e "(...) metade da turma se dedica a uma coisa, explica à outra e depois vice-versa(...)" (P2).

Duas das profissionais referiram também a *disposição da sala* como facilitadora da aprendizagem cooperativa, sendo que “Não é por acaso que a sala de jardim de infância está disposta de determinada forma” (P1) e “(...) ponho as minhas mesas e cadeiras de forma a fomentar isso(...)”(P2)

A última subcategoria verificada no que respeita às estratégias utilizadas pelas profissionais é respeitante ao apoio prestado pelos alunos aos seus pares, sendo esta também referida por duas das entrevistadas, que esclarecem que “(...) quando há meninos com alguma dificuldade (...) eu peço a essas crianças [que compreenderam] que o façam mesmo à frente da turma, como se fossem eles os professores (...)” (P4) e “Também serem as crianças que entendem mais facilmente as explicações a ajudar os outros que não entenderam tão bem...” (P3).

Ainda no que a este bloco temático diz respeito, definiu-se outra categoria relativa às *preocupações* que as profissionais destacam quando implementam atividades de aprendizagem cooperativa.

Uma das participantes identificou como principal preocupação a *formação pessoal e social*, destacando valores como o respeito, sendo também identificada por outra das entrevistadas a *injustiça* que pode ocorrer quando é realizado o trabalho em equipa, uma vez que pode ser sobrecarregado um dos elementos do grupo. Por fim, é identificada a preocupação com as *capacidades de cada um*, aquando da formação dos grupos, de modo a que estes sejam heterogéneos e justos.

Foi também formulada outra categoria ainda no presente bloco temático, a *formação dos grupos*. Nesta categoria, três das quatro entrevistadas revelam que são elas a definir os grupos, referindo uma destas que tenta “(...) variar os grupos(...)” (P3). A restante participante apresenta *diversos* métodos de formação de grupos, “às vezes eu, outras vezes deixo-os escolher, outras vezes por sorteio (...)”(P2).

Relativamente ao *papel do educador/professor* nas atividades de aprendizagem cooperativa, definiram-se duas subcategorias. Assim, duas das entrevistadas veem o Educador/Professor como *mediador*, sendo “(...) muito mais democrático(...)” (P1), sendo que uma vê o seu papel como *supervisora*, dizendo “Rodo pelos grupos a ver o que é que se está a passar” (P4).

Quando questionadas acerca das áreas de conteúdo/de atividades que são viáveis para a aprendizagem cooperativa, definiram-se quatro subcategorias de análise, sendo estas *matemática*, *estudo do meio*, *português* e *transversal*. Na subcategoria *matemática* ocorreram duas evidências, sendo que uma das profissionais identifica a área como uma vantagem

trabalhar a *matemática* de um modo cooperativo, ao passo que outra considera que por vezes, para esta área, “é necessário o aluno ter a sua individualidade” (P2).

Relativamente ao *estudo do meio*, observam-se duas ocorrências de duas profissionais (as duas professoras) que referem ser uma mais-valia a aprendizagem cooperativa.

No que diz respeito ao *português*, as duas professoras, à semelhança do verificado com a *matemática*, dividem-se, uma vez que uma das quais diz que "(...) Português também, ao nível da escrita criativa, até mesmo gramática (...)" (P2) e a outra entrevistada refere que "A português não acho que haja assim um... pronto, às vezes nos verbos(...) mas por norma é mais fácil eles perceberem do que a matemática (...)"(P4).

As evidências associadas à categoria *transversal* dizem respeito às duas educadoras de infância, uma das quais refere o encadeamento que deve ocorrer quando é trabalhado determinado tema global, sendo que a colega refere que "(...) como de uma forma geral a aprendizagem se faz de uma forma global, é mais ou menos em tudo (...)"(P3).

Foi também definida a categoria *grupo/turma*, respeitando as evidências à influência que o grupo/turma tem na opção ou não por estratégias de aprendizagem cooperativa. Embora todas as profissionais entrevistadas refiram que a aprendizagem cooperativa pode ser realizada com todos os grupos, duas destas revelam que nem todos os grupos estão predispostos e apresentam condições para que esta aprendizagem ocorra da melhor forma.

Formou-se também a categoria *atividades*, que apresenta exemplos destas realizadas nos contextos em que as profissionais entrevistadas. Estas *atividades* referidas prendiam-se pelas "(...)áreas(...)" (P1) e pelas "(...) atividades experimentais(...)"(P2). Ainda assim, as entrevistadas referiram diversos tipos de atividades e estratégia, acabando por não exemplificar concretamente atividades.

Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa - Perspetivas das docentes

O presente bloco temático divide-se em duas categorias, sendo estas *vantagens* e *desvantagens* da aprendizagem cooperativa.

Como *vantagens*, uma das profissionais apresenta que "A linguagem deles é mais simplificada (...)", encontrando-se esta evidência na categoria *linguagem*. Pode também verificar-se a subcategoria *riqueza*, na qual uma das participantes refere que, ao trabalhar cooperativamente, o trabalho final se apresenta mais enriquecido.

Ocorre também a subcategoria *individualidade* com uma evidência, que frisa que ao realizar a aprendizagem cooperativa "(...) todos se sentem um bocadinho mais valorizados." (P3), voltando-se também a verificar a subcategoria *formação pessoal e social*, na qual, segundo as entrevistadas "Ter capacidade de trabalhar em grupo colaborativamente e ser capaz de às vezes abdicar da sua ideia em função da ideia do outro(...) o esforço conjunto (...) trabalhar em equipa" (P4), bem como a categoria *futuro*, referindo uma das profissionais que é uma vantagem da aprendizagem cooperativa a formação para o futuro dos alunos enquanto cidadãos.

Relativamente à categoria *desvantagens*, nos discursos das profissionais entrevistadas podem destacar-se quatro subcategorias. A primeira destas, *barulho*, referida por uma das profissionais, que realça "É o barulho (...) a confusão que se gera (...)"(P4). A segunda subcategoria definida, *conteúdos*, refere-se à quantidade de conteúdos que os professores têm de lecionar, o que pode ser visto como um entrave à realização de atividades de aprendizagem cooperativa.

Referida por duas das profissionais, a categoria *espaço*, é respeitante ao pouco espaço existente nas salas, visto como entrave à aprendizagem cooperativa uma vez que limita a formação e o trabalho dos grupos. É ainda salientada outra categoria, nomeada de *sociedade*, que, segundo uma das entrevistadas é "(...) cada vez mais egoísta(...)"(P2) o que vai de encontro àquilo que para estas significa aprendizagem cooperativa.

Papel da aprendizagem cooperativa nas transições escolares - Perspetivas das docentes

O último bloco temático apresenta uma categoria, *transição* e três subcategorias. A primeira categoria definida, *articulação*, trata as estratégias que são efetuadas pelas entrevistadas no que diz respeito à mesma, como por exemplo "Vêm os meninos de cinco anos, ou de quase seis (...) passam uma manhã connosco (...)" (P4), "Temos as reuniões de articulação (...) em que nós ajustamos um bocado as metodologias(...)" (P3), bem como a opinião das profissionais relativamente às mesmas, que revela que ainda que sejam realizadas algumas atividades em articulação, poder-se-iam efetuar as mesmas com mais frequência.

Outra subcategoria evidenciada é nomeada de *continuidade*, na qual as profissionais entrevistadas revelam as suas conceções acerca da continuidade no que respeita às estratégias entre o pré-escolar e o 1.º CEB, referindo que "(...) havendo as mesmas estratégias (...) a passagem de testemunho acaba por ser muito suave(...)"(P1), bem como "(...) Equilibrada!(...)" continuar um trabalho para o qual ela tinha preparado com outra capacidade(...)" (P2).

A última subcategoria apresentada no presente bloco temático é denominada de *limitações*, e aqui são referidos alguns entraves à promoção da transição, referindo assim uma das profissionais que "estamos limitados pelo tamanho da salas, pelo tipo de materiais, pelos

programas extensos do primeiro ciclo (...) é muito complicado"(P3), sendo que é também dado o ênfase por uma das entrevistadas à professora do 1.º CEB, que poderá não estar predisposta à realização de atividades de aprendizagem cooperativa nem à continuidade que é proposta.

Discussão dos resultados

Para a análise dos dados recolhidos em todas as entrevistas procurou definir-se os mesmos blocos temáticos e as mesmas categorias balizando a facilitação do processo de análise e confronto dos resultados. A análise procura comparar os resultados obtidos nas entrevistas com as crianças com os resultados das entrevistas dos adultos, confrontando-os, sempre que possível, com autores de referência.

Desta forma, no bloco temático *conceção acerca da aprendizagem cooperativa*, crianças e profissionais relacionam o conceito com diversos tópicos, sendo que convergem com dois destes, o *trabalho de grupo* e a *interajuda*. As crianças, para além dos tópicos anteriormente referidos, referem as *aprendizagens* realizadas e a *partilha* entre elementos do grupo, tendo-se também na análise dos seus discursos definido outras duas categorias, intituladas de *vantagens*, onde é referida a *rapidez* e *desvantagens* onde se refere o *barulho* que existe na sala quando é realizado trabalho cooperativo.

Lopes e Silva (2009) realçam, no conceito de aprendizagem cooperativa, alguns aspetos que vão ao encontro destes referidos pelos entrevistados, como por exemplo a interação estimuladora, a interdependência positiva e a responsabilidade.

Por sua vez, duas das profissionais entrevistadas, acerca do conceito de aprendizagem cooperativa, revelam não ter conhecimento, porém, após uma explicação por parte das colegas, identificaram o mesmo e referiram características deste. Assim, para além dos tópicos referidos pelas crianças e do não conhecimento, as profissionais entrevistadas referem a *cooperação*, a *interação* e a *participação* das crianças nas suas próprias aprendizagens.

Relativamente à *formação de grupos*, a maioria das crianças refere que são as educadoras/professoras quem tem esta função, formando grupos diferentes diversas vezes. Por sua vez, as profissionais, nos seus discursos refutam a ideia, sendo que uma destas refere que a formação de grupos na sua sala decorre de diversas formas, existindo também nos discursos referência às mudanças de elementos dos grupos, bem como à formação de grupos heterogéneos e justos quando comparados entre si.

No que diz respeito às *atividades* de aprendizagem cooperativa, as crianças referiram mais exemplos, ao passo que as profissionais foram mais explícitas no que diz respeito às estratégias

utilizadas, dando poucos exemplos concretos de atividades. Desta forma, as crianças referiram diversas atividades, sendo que as crianças que frequentam o pré-escolar detêm, neste parâmetro, maior número de evidências.

Ainda no que diz respeito às atividades, foi explorada com as crianças a organização dos grupos de trabalho, com o objetivo de distinguir aprendizagem cooperativa e colaborativa.

Outra categoria definida foi denominada de *áreas de conteúdo*. As educadoras de infância entrevistadas referem que existe uma transversalidade na realização das atividades de cooperação. Assim, as professoras do 1.º CEB referem-se a cada área de forma individual, bem como as crianças das suas turmas. Desta forma, as crianças e as professoras referem a *matemática* (embora exista uma professora e uma criança que refiram que não é muito realizada e outro par que refira o contrário) e o *estudo do meio* (sempre com uma vertente positiva). Neste seguimento, apenas as professoras referem o *português* (uma positivamente e outra refere que nem todos os conteúdos podem ser trabalhados pela aprendizagem cooperativa. Já as crianças, referem a *expressão plástica*, existindo também uma subcategoria na qual as crianças referem mais do que uma área.

Relativamente às *vantagens* verificadas, não foram encontradas subcategorias semelhantes, referindo-se as crianças à *afetividade* e *motivação* que são inerentes à aprendizagem cooperativa e aos grupos de trabalho, e as docentes à linguagem que será mais próxima entre pares, à riqueza da partilha de conhecimentos, à valorização que é dada a cada um pelo seu contributo e à importância deste tipo de atividades na formação pessoal e social para o futuro das crianças. Este último é realçado por Estanqueiro (2010) que refere a cooperação como sinal de qualidade em educação, uma vez que esta deve ter em conta a formação pessoal e social do aluno.

No que às *desvantagens* diz respeito, as crianças referem que alguns elementos dos seus grupos não cooperam com os trabalhos realizados. Neste parâmetro, as docentes referem o *barulho* existente na sala, a quantidade de conteúdos a lecionar, o *espaço* limitante das salas, a *rotina* que pode surgir, não dando lugar a outras experiências bem como a sociedade que não coopera entre si, dificultando a cooperação entre os elementos dos grupos.

No que concerne às *transições escolares*, os discursos das crianças foram organizados tendo em conta o seu cariz de *previsão*, *memória* e relatos do *presente*, tendo as crianças frequentadoras da educação pré-escolar referido aquilo que pensam que irá acontecer, frisando as regras, a escrita e dificuldades pelas quais acreditam que passarão no próximo ciclo de ensino. Já as crianças que se encontram a frequentar o 1.º CEB relembram que, no jardim de infância, a aprendizagem cooperativa era realizada com mais frequência, dando também ênfase

à expressão plástica como área mais trabalhada cooperativamente. Apenas as crianças do 1.º CEB referem dados do presente nesta fase, no sentido de comparação, referindo que trabalham melhor em grupo atualmente, e que este trabalho também é realizado, mas numa escala menor.

Relativamente às docentes entrevistadas, estas referem estratégias de *articulação* e *continuidade*, bem como *limitações* das mesmas. Assim, realçam atividades realizadas em articulação entre as duas valências, bem como a importância da continuidade no que às estratégias diz respeito. Relativamente às limitações encontradas, as docentes referem como recursos físicos, materiais, e os conteúdos, que são extensos, frisando também a importância que terá o professor do 1.º CEB na integração e continuidade para o sucesso da transição escolar.

No que diz respeito às atividades de articulação entre as duas valências, estas podem levar a que, aquando da mudança, estas possam ser uma mais-valia para solucionar algum desconforto, salientado por Castro e Rangel (2004), que se deva ao desconhecimento acerca daquilo que ocorrerá no 1.º CEB.

7. Principais conclusões

Neste ponto são apresentadas as principais conclusões inerentes ao exercício investigativo, após a análise dos resultados obtidos. Além da resposta à questão de partida, é aqui apresentado o contributo do presente estudo, sugestões para estudos futuros, bem como as limitações deste.

Posteriormente à realização das fases de análise e discussão de resultados, é possível responder à questão de partida. Desta forma são apresentadas sugestões de resposta para a questão formulada no início da elaboração do presente ensaio investigativo: **“De que forma a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada para promover a transição?”**.

No que ao conceito de aprendizagem cooperativa diz respeito, as docentes entrevistadas, associam-no sobretudo ao trabalho de grupo, porém, Lopes e Silva (2008) advertem, neste sentido, que a aprendizagem cooperativa vai para além do trabalho de grupo, implicando a participação de todos de forma ativa, sendo este estruturado com este fim.

As profissionais entrevistadas, bem como algumas crianças referem a entreajuda como característica da aprendizagem cooperativa. Balkom (1992), citado por Lopes e Silva (2009) também destaca a responsabilidade dos elementos dos grupos por ajudar os colegas e aprender.

Neste sentido, e concordando com as profissionais entrevistadas, as transições escolares podem ser facilitadas, promovendo uma continuidade educativa, se forem tidas as mesmas estratégias em ambos os ciclos de ensino. Esta opinião vai ao encontro da teoria de Castro e Rangel (2004) que salientam as diferenças da prática educativa que podem levar à discrepância entre as duas valências.

Importa também referir que as profissionais entrevistadas referem algumas atividades de articulação, que visam minimizar o desconhecimento da mudança a que faz referência Castro e Rangel (2004), como por exemplo atividades em conjunto, reuniões, entre outras.

Vasconcelos (2009) realça a importância das capacidades de cooperação e integração em grupos que as crianças devem deter com vista a facilitar o processo de transição. O que vai ao encontro das preocupações das profissionais acerca da formação pessoal e social que estas consideram importante quando é trabalhada a cooperação nas primeiras idades.

As crianças que frequentam a educação de infância, quando questionadas acerca da aprendizagem cooperativa nomeadamente como será no 1.º CEB demonstram, através dos seus discursos algum desconhecimento e algum receio da transição, salientando que será tudo muito

rígido e difícil. Por sua vez, as crianças que se encontram no 1.º CEB referem que, apesar de se trabalhar mais cooperativamente no pré-escolar, também são realizadas atividades deste tipo no 1.º CEB, sendo que uma destas também refere que é melhor a aprendizagem cooperativa no 1.º CEB uma vez que nesta fase cada um já tem mais conhecimentos que poderá colocar à disposição do grupo.

O presente exercício investigativo permitiu que fossem estudados dois tópicos em articulação, sendo estes a aprendizagem cooperativa e as transições escolares facilitando a exploração de cada um separadamente, relacionando-os e refletindo sobre as (des)continuidades educativas.

Foi também inovador no presente exercício investigativo o facto de lhe estar inerente a escuta das crianças, bem como a compreensão das suas conceções e opiniões, dando-lhes, deste modo, voz acerca do seu processo de ensino e de aprendizagem. O confronto com as ideias dos docentes com as das crianças, revelou-se também um excelente contributo, permitindo compreender melhor o contexto educativo em estudo.

O estudo apresentado possui também algumas limitações que foram percecionadas como aspetos a melhorar em futuros trabalhos desta natureza.

Um dos entraves que poderá ser considerado prende-se com a elaboração das categorias do estudo após a realização das entrevistas. De outra forma, poderiam ter-se colocado questões mais concretas que levassem à mais fácil organização dos resultados obtidos.

Pode também realçar-se o facto de os resultados obtidos não poderem ser generalizados, visto que são poucos os participantes, não sendo por isso representativa de toda a população.

Com vista a dar continuidade ao ensaio investigativo aqui apresentado, será crucial ter em conta algumas sugestões para futuras investigações.

Em primeiro lugar, considera-se pertinente a realização de um estudo semelhante ao realizado, desta feita tendo em conta outras transições escolares, como por exemplo entre o 1.º e o 2.º CEB.

Por outro lado, seria interessante contemplar mais participantes do estudo, dentro da mesma questão, realizando-se um estudo mais abrangente, com mais resultados e maior número de evidências.

Por fim, poderia ainda realizar-se um estudo semelhante ao apresentado, sendo que fossem acompanhadas as crianças desde o jardim de infância, tendo em conta as metodologias utilizadas, acompanhando-as até ao 1.º CEB, e no decorrer da primeira fase do mesmo. Apesar

de um estudo a longo prazo, seria interessante explorar as ideias de crianças, docentes e pais no decorrer de cada momento da transição. Deste modo, poderia optar-se por um estudo de investigação-ação, tratando-se uma intervenção com observação, inserindo-se o investigador no contexto em estudo.

Considerações finais

A realização do presente relatório revelou-se, enquanto futura educadora e professora do 1.º CEB, determinante na minha formação, visto que me permitiu aprofundar duas vertentes que considero essenciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na primeira parte do presente relatório, foi-me possível aprofundar e refletir acerca da minha prática de desenvolvimento profissional, salientando, de cada estágio, momentos, fatores e experiências que foram mais marcantes, pelo facto de terem uma essência mais ou menos positiva, mas sempre ricas em aprendizagem. Permitiu-me também esta parte aprofundar o desenvolvimento profissional fundamentado e definir a profissional, com base na experiência e na teoria consultada, que pretendo ser no futuro enquanto educadora e professora do 1.º CEB.

A segunda parte do presente relatório revelou-se também uma grande mais-valia, visto que me foi possível aprofundar duas temáticas que, do meu ponto de vista, são fundamentais para que, no momento da prática, esta possa tornar-se verdadeiramente rica em experiências.

Sendo que o presente mestrado prepara as alunas para as valências de pré-escolar e 1.º CEB, enquanto futura profissional, ser-me-á mais fácil ver e viver a continuidade educativa das crianças que acompanharei, uma vez que conheço, enquanto educadora, o 1.º CEB, e enquanto professora do 1.º CEB, a educação de infância que os meus alunos frequentarão. Assim, enquanto profissional, e após ter aprofundado o tema, procurarei realizar uma prática que passe a aprendizagem cooperativa, sendo que procurarei também promover a transição de uma forma singela e positiva.

Assim, é-me possível refletir acerca das principais aprendizagens que realizei ao longo deste processo, que engloba diversas vertentes da minha vida profissional. Uma vez que se trata este conceito ao longo de todo este trabalho, considero fundamental apostar numa metodologia de aprendizagem cooperativa, visto que a esta reconheço diversas vantagens e potencialidades, quer ao nível da qualidade das aprendizagens construídas, quer ao nível da formação pessoal e social, dando aos alunos oportunidade de socializar em cooperação com os elementos do grupo, o que os ajuda a, nos seus futuros, melhorar a sua ação na sociedade.

É também fundamental, ao longo da prática docente, que ocorra a formação contínua, dada a necessidade de atualização nas temáticas associadas aos mais distintos parâmetros relacionados com a vida profissional. Desta forma, é fundamental que um educador/professor investigue, uma vez que este ato permite tirar conclusões acerca de aspetos que estão intimamente relacionados com a sua prática profissional. Assim, só desta forma poderá ser realizada uma educação de qualidade e adequada à atualidade vivenciada.

Através, não só do percurso realizado nos momentos de PES, mas também do processo de investigação, aprendi também a valorizar as opiniões das crianças e a importância de lhes dar voz e de as conhecer verdadeiramente, sabendo os seus interesses, gostos, e as suas conceções acerca dos mais diversos aspetos.

Em suma, na globalidade, este relatório, enquanto aluna do mestrado em educação pré-escolar e em ensino no 1.º CEB, foi uma grande vantagem nos diversos parâmetros que nele se inserem, uma vez que, no que à prática diz respeito, que me permitiram crescer e evoluir nas mais diversas áreas.

Porém, não poderei deixar de terminar a realização deste relatório sem salientar aquilo que para mim é mais importante enquanto educadora/professora: Aprender. Aprender sempre com cada momento, com cada criança, com cada contexto, com cada erro ou atividade bem-sucedida. Só assim poderei crescer enquanto pessoa e profissional.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alvarenga, I. J. (1995). *A planificação docente o sucesso do processo ensino- aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, T. C., & Rangel, M. (janeiro de 2004). Jardim-de-Infância/ 1.ºCiclo - Aprender por projetos: continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação - Investigação e práticas*, pp. 135-144.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Delgado, A. (2003). Infâncias e crianças: o que sabemos nós sobre elas? *Infância e Televisão* (pp. 1-9). Rio Grande: RS.
- Dias, I. C. (2009). A primeira infância na formação inicial de educadores. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagógica* (pp. 740-750). Braga: Universidade do Minho.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, pp. 563-572.
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomez, M., Vir, V., & Serrats, M. (2000). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância - um guia prático com atividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Maia: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Marques, T. (2014). *A aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais: contributos do projeto curricular integrado (um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)*. Braga: Universidade do Minho.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (janeiro de 2004). O apoio a processos de transição - construindo os direitos de uma criança vítima de maus tratos. *Infância e Educação*, pp. 27-44.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico - Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação Para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, A. P. (2011). *Uma prática reflexiva - O meu desenvolvimento pessoal, profissional e social como professora do 1.º CEB O impacte das actividades práticas, laboratoriais e experimentais nas ideias das crianças acerca da Germinação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Silva, I. L. (janeiro de 2004). Do Jardim-de-infância pra o 1.º Ciclo - Como os professores vêem a transição. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, pp. 89-108.
- Simões, A. (2004). O Educador como Prático Reflexivo... E a Construção da sua Identidade Pessoal. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 8-13.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, dissertações, teses e relatórios Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor .
- Tavares, J. &. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Trevisan, G. (2007). Quando for grande quero ser... criança : considerações sobre as interacções entre pares na infância. *CIANEI Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, 2 "Quem Aprende mais? reflexões sobre a educação de infância"*, pp. 67-81.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vilar, A. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições Asa.

Anexos

Anexo 1 - Guião das entrevistas realizadas às crianças que frequentam o jardim de infância

Tema: Papel da aprendizagem cooperativa nas transições escolares

População-alvo: Crianças que frequentam o pré-escolar

Natureza da investigação: Tipo de estudo qualitativo

Objetivos gerais da entrevista:

-Averiguar quais as perspetivas das crianças sobre o papel da aprendizagem cooperativa nas continuidades educativas.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
A Legitimação da entrevista e Motivação do entrevistado	-Dar a conhecer o estudo; - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado para a resposta;	“Estou a realizar um estudo para a minha escola, querem ajudar-me?” “Para rever a nossa conversa mais tarde gostaria de gravar o som da mesma, pode ser? As vossas caras e os vossos nomes não serão revelados.”	Criar com os entrevistados uma relação de proximidade. Dar a conhecer o tema do estudo e a importância do contributo dos entrevistados.
B Conceção acerca da Aprendizagem cooperativa	-Perceber qual a conceção que os entrevistados têm acerca da aprendizagem cooperativa	“Na vossa sala costumam trabalhar e aprender em conjunto?” “O que fazem quando trabalham assim?” “Achas que aprendes mais quando partilhas o trabalho com os teus colegas? Porquê?”	Explorar o conceito de aprendizagem cooperativa.
C Estratégias/ Atividades utilizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa	-Identificar estratégias utilizadas pelos docentes na realização de atividades de aprendizagem cooperativa; - Conhecer as atividades realizadas nas salas das crianças no âmbito da aprendizagem cooperativa.	“Como é que são feitos os trabalhos em grupo na vossa sala?” “Que tipo de trabalhos realizam?” “Trabalham sempre com o mesmo grupo?” “Quem escolhe os grupos?”	- Deixar que a criança fale; -“A professora/educadora ajuda?” -Distinguir aprendizagem cooperativas de colaborativa.
D	- Evidenciar vantagens que as crianças associam à aprendizagem cooperativa;	“Preferem trabalhar com colegas mais ou menos amigos?”	

Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa	- Destacar desvantagens que as crianças associam à aprendizagem cooperativa.	“Acham que todos os meninos são bons a trabalhar em grupo? Porquê?”	
E Papel da aprendizagem cooperativa nas transições escolares	-Conhecer as previsões das crianças acerca da aprendizagem cooperativa no 1.º CEB; - Perceber qual a comparação que as crianças realizam entre as duas valências.	“Acham que no 1.º ciclo o trabalho em grupo vai ser igual ao do Jardim de Infância?” “Como acham que vão aprender? Vai ser em grupo ou sozinhos? Porquê?”	-Explorar o conceito de Jardim de Infância e de 1.º CEB das crianças; -Compreender o que elas pensam que vai acontecer no 1.º CEB relativamente à aprendizagem cooperativa.
F Considerações finais	-Apresentar uma atitude de reconhecimento e agradecimento para com a disponibilidade do participante nesta entrevista, expressando que foi relevante no desenrolar do estudo	“Obrigada pela tua ajuda e participação neste estudo.” “Gostaste de me ajudar nesta conversa?” “Gostavas de dizer mais alguma coisa sobre este tipo de trabalho?”	- Agradecer a participação; - Partilhar com o entrevistado a informação recolhida e a pertinência da mesma.

Anexo 2 - Guião das entrevistas realizadas às crianças que frequentam o 1.º CEB

Tema: Papel da aprendizagem cooperativa nas transições escolares

População-alvo: Crianças que frequentam o 1.º CEB

Natureza da investigação: Tipo de estudo qualitativo

Objetivos gerais da entrevista:

-Averiguar quais as perspetivas das crianças sobre o papel da aprendizagem cooperativa nas continuidades educativas.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
A Legitimação da entrevista e Motivação do entrevistado	-Dar a conhecer o estudo; - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado para a resposta;	“Estou a realizar um estudo para a minha escola, querem ajudar-me?” “Para rever a nossa conversa mais tarde gostaria de gravar o som da mesma, pode ser? As vossas caras e os vossos nomes não serão revelados.”	Criar com os entrevistados uma relação de proximidade. Dar a conhecer o tema do estudo e a importância do contributo dos entrevistados.
B Conceção acerca da Aprendizagem cooperativa	-Perceber qual a conceção que os entrevistados têm acerca da aprendizagem cooperativa	“Na vossa sala costumam trabalhar e aprender em conjunto?” “O que fazem quando trabalham assim?” “Achas que aprendes mais quando partilhas o trabalho com os teus colegas? Porquê?”	Explorar o conceito de aprendizagem cooperativa.
C Estratégias/ Atividades utilizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa	-Identificar estratégias utilizadas pelos docentes na realização de atividades de aprendizagem cooperativa; - Conhecer as atividades realizadas nas salas das crianças no âmbito da aprendizagem cooperativa; -Averiguar as áreas em que são realizadas atividades de aprendizagem cooperativa nas salas das crianças	“Como é que são feitos os trabalhos em grupo na vossa sala?” “Que tipo de trabalhos realizam?” “Trabalham sempre com o mesmo grupo?” “Quem escolhe os grupos?”	- Deixar que a criança fale; -“A professora/educadora ajuda?” - Distinguir aprendizagem cooperativa de colaborativa.
D	- Evidenciar vantagens que as crianças associam à aprendizagem cooperativa;	“Preferem trabalhar com colegas mais ou menos amigos?”	

Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa	- Destacar desvantagens que as crianças associam à aprendizagem cooperativa.	“Acham que todos os meninos são bons a trabalhar em grupo? Porquê?”	
E Papel da aprendizagem cooperativa nas transições escolares	-Conhecer as memórias das crianças acerca da aprendizagem cooperativa no jardim de infância; - Perceber qual a comparação que as crianças realizam entre as duas valências.	“Lembram-se se no Jardim de Infância trabalhavam em grupo?” “Era igual o trabalho no jardim e na escola?” “Agora trabalhas mais ou menos em grupo?”	-Explorar o conceito de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo das crianças; -Compreender o que elas pensam que vai acontecer no 1.º CEB relativamente à aprendizagem cooperativa.
F Considerações finais	-Apresentar uma atitude de reconhecimento e agradecimento para com a disponibilidade do participante nesta entrevista, expressando que foi relevante no desenrolar do estudo	“Obrigada pela tua ajuda e participação neste estudo.” “Gostaste de me ajudar nesta conversa?” “Gostavas de dizer mais alguma coisa sobre este tipo de trabalho?”	- Agradecer pela participação; - Partilhar com o entrevistado a informação recolhida e a pertinência da mesma.

Anexo 3 - Guião das entrevistas realizadas às docentes

Tema: Papel da aprendizagem cooperativa nas transições escolares

População-alvo: Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB

Natureza da investigação: Tipo de estudo Qualitativo

Objetivos gerais da entrevista:

-Averiguar quais as perspetivas de docentes sobre o papel da aprendizagem cooperativa nas continuidades educativas.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
A Legitimação da entrevista e Motivação do entrevistado	-Legitimar a entrevista; -Motivar o entrevistado	“Estou a realizar uma investigação acerca da aprendizagem cooperativa. Estou disposta(o)s a colaborar com a resposta a esta entrevista?” “Importam-se que grave a entrevista? Os vossos dados não serão revelados”	- Criar uma relação de confiança com o entrevistado; - Informar o entrevistado acerca do tema e objetivos do estudo; - Esclarecer o intuito da entrevista. - Explicar a importância do contributo dos entrevistados para o estudo.
B Conceção acerca da aprendizagem cooperativa	-Conhecer a conceção que os profissionais têm acerca da aprendizagem cooperativa.	“O que é a aprendizagem cooperativa?” “Que tipo de atividades implementam com o fim de promover a aprendizagem cooperativa?” “Quais são as vossas principais preocupações ao implementar atividades deste tipo?”	- Explorar o conceito de aprendizagem cooperativa. -Distinguir aprendizagem cooperativa e colaborativa.

<p>C Estratégias/atividades utilizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa</p>	<p>- Conhecer as estratégias utilizadas no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa; -Destacar as atividades realizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa; -Averiguar as áreas em que são realizadas atividades de aprendizagem cooperativa nas salas dos entrevistados.</p>	<p>“Em que circunstâncias implementam atividades de aprendizagem/trabalho cooperativo?” “Recorrem a este tipo de atividades frequentemente?” “Promovem atividades de trabalho cooperativo com todos os tipos de grupo?” “Quais são as estratégias que utilizam com o fim de promover a aprendizagem cooperativa?” “Quem escolhe os elementos de cada grupo? Porquê?”</p>	<p>Quer dar exemplos?</p> <p>Todas as faixas etárias, grupos de idades heterogêneas, etc.</p> <p>As crianças, o docente, acha importante que seja assim, porquê?</p>
<p>D Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa</p>	<p>- Evidenciar vantagens que as crianças associam à aprendizagem cooperativa; - Destacar desvantagens que as crianças associam à aprendizagem cooperativa.</p>	<p>“Consideram que os alunos aprendem efetivamente com este tipo de estratégias?” “Quais são as principais vantagens?” “E desvantagens?” “O que pensam que poderá ser encontrado como um entrave a este tipo de atividade?” “Em que medida estas atividades são promotoras do desenvolvimento de competências para as crianças? Que competências são desenvolvidas?”</p>	<p>-Explorar o que entendem os profissionais acerca das potencialidades e entraves deste tipo de estratégias.</p>
<p>E Transição</p>	<p>-Perceber quais são as relações do Jardim de Infância com o 1.º CEB relativas à aprendizagem cooperativa. -Refletir acerca do tipo de atividades/estratégias que devem ser implementadas em ambas as valências com vista a uma transição positiva.</p>	<p>“De que forma a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada como estratégia para promover a transição?” Dirigida às Educadoras “O que pensa que acontece no 1.º Ciclo relativamente a este tipo de estratégias?”</p>	

		Dirigida às Professoras “O que pensa que poderá ser feito no Jardim de infância com o fim de promover a transição?”	
F Considerações finais	-Apresentar uma atitude de agradecimento para com a disponibilidade do participante; - Permitir ao entrevistado dizer algo que considere importante.	“Há algum ponto acerca deste tema que gostassem de acrescentar?” “Obrigada pela vossa disponibilidade” “Obrigada pelo vosso contributo para a minha investigação.”	-Agradecer a participação. - Últimas notas pelos entrevistados.

Anexo 4 - Transcrição da entrevista realizada a C1 e C2

I: Estou a realizar um trabalho para a minha escola, querem ajudar-me?

C.1 e C.2: Sim!

I: Vou gravar esta conversa para poder rever mais tarde, para depois poder rever o que vocês dizem, não se importam?

C.1 e C.2: Não!

I: Os vossos nomes nunca vão ser revelados, nem as vossas caras... Na vossa sala, vocês costumam trabalhar em conjunto?

C.1: Algumas vezes...

C.2: Algumas vezes...

I: Quando é que trabalham em conjunto?

C.2: Algumas vezes todos os meninos não estão em conjunto, e outras vezes estamos todos em conjunto.

I: E, por exemplo, em grupos mais pequenos, costumam trabalhar?

C.2 e C.1: Sim!

I: Acham que vocês aprendem mais quando trabalham com os vossos amigos? Quando aprendem com os vossos amigos, ou quando trabalham sozinhos com a professora?

C.1: Também conseguimos!

C.2: Também conseguimos!

I: Mas como é que vocês acham que aprendem mais mais?

(silêncio)

I: Como é que é mais fácil aprender? Quando nós estamos com os nossos amigos a trabalhar e a descobrir coisas novas, ou quando vocês estão a trabalhar sozinhos, com a professora?

C.2: Aaa... Eu acho que é as duas coisas...

I: Achas que é as duas coisas?

C.2: Acho que é as três...

I: E tu, C.1?

C.1: Eu também.

I: Digam me lá... quais é que são os trabalhos que vocês fazem em conjunto?

C.2: Uma abelha...

I: Fizeram uma abelha?

C.2: Sim.

I: E como é que fizeram uma abelha?

C.2: Com bolinhas amarelas, caneta de cor de pele. Alguns fizeram a cara de cor de pele, nariz de preto e as outras riscas de caneta preta também.

I: E fizeram em conjunto, todos juntos, ou em grupos pequeninos?

C.2: Todos juntos! Menos quem não queria fazer conjunto não fazia.

I: E vocês costumam trabalhar com os mesmos amigos quando fazem um grupo mais pequenino?

C.2: Humhum... [afirmativamente]

I: Vocês costumam trabalhar com os mesmos amigos? Sempre? Não mudam de grupo?

C.2: Algumas vezes...

C.1: Pois!

I: O que é que muda?

C.2: Os amigos...

I: Mas quem é que escolhe os grupos?

C.2: A Professora....

I: É?

C.2: É!

I: E como é que ela escolhe os grupos?

C.2: Diz dois em dois e depois nós vamos para a mesa...

C.1: Pois!

C.2: Fazer o trabalho...

I: Em par? Dois amigos?

C.2: Alguns trabalhos...

I: Alguns trabalhos, mas por exemplo, quando a professora diz... “Dois meninos”, esses dois meninos é que se levantam quando querem ou a professora é que chama os dois meninos, a professora diz “é a C.1 e a Francisca, ou é a Rita e...”

C.2: Os dois!

C.1: A professora chama os dois e depois vão para a mesa trabalhar.

I: Vocês preferem trabalhar com meninos que são muito vossos amigos ou com os meninos que não são tão vossos amigos?

C.2: Amigos!

C.1: Amigos!

I: Porquê?

C.2: Porque nós somos sempre amigos!

C.1: Pois!

I: São todos amigos?

C.1: Sim! A professora disse que é uma escola da amizade, de amigos.

I: Uma escola da amizade... Acham que todos os meninos são bons a trabalhar em equipa?

C.2: Sim! Mas quando estão sozinhos, se um ou outro são pequeninos não conseguem fazer muito bem... fazem riscos.

I: E depois vocês ajudam?

C.1 e C.2: Sim!

C.2: Ou a professora....

I: Vocês gostam de ajudar os meninos mais pequenos?

C.1: Sim! Como o Filipe...

I: Vocês ajudam muitas vezes o Filipe quando ele não consegue fazer as coisas?

C.1: Sim!

C.2: A Rita e a Professora ajudam quase sempre, mas nós ajudamos algumas vezes e brincamos com ele...

I: E tu, C.1, achas que...

C.1: Uma vez nós, eu e a Soraia e a Francisca, todas as minhas amigas brincámos com o Filipe e o C.2...

I: Para a ajudarem o C.2... Ai! O C.2... o Filipe! A aprender...

C.1: Sim!

C.2: Eu brinco sempre com o Filipe! Para ele ficar feliz...

C.1: Eu também...

I: E vocês acham que os meninos quando trabalham em equipa são mais felizes?

C.1: Sim!

I: Porquê?

C.2: Porque assim ajudam-nos a fazer mais rápido...

C.1: A crescer!

I: Ajudam-se a crescer?

C.1: A aprender mais melhor! As coisas...

C.2: Ainda melhor...

I: Vocês têm quantos anos?

C.1 e C.2: Cinco...

I: E vão para a escola?

C.1: Vamos...

C.2: Para o primeiro ano!
C.1: Pois, para o ano!
I: E como é que vocês acham que vai ser a escola no primeiro ano?
C.2: Com testes!
I: Vão ter testes?
C.2: Sim!
I: E acham que vão trabalhar em equipa com os vossos amigos?
C.2: Não!
I: Achas que não?
C.2: Sim, acho que não!
I: Como é que tu achas que vai ser o trabalho?
C.1: Melhor...
C.2: Melhor... Só que vai ser um bocadinho difícil...
C.1: Pois...
I: Porquê?
C.2: Porque é só escrever, escrever, escrever...
I: E não vão ter tempo para trabalhar com os amigos?
C.2: Eu não sei as letras em Inglês!
I: Vão ter inglês?
C.2: Por isso eu faço em Português!
I: Mas acham que, quando vocês forem para o primeiro ciclo, os trabalhos também vão ser assim com os amigos?
C.1: Não!
C.2: Também não
I: Acham que não?
C.2: Acho que também não...
C.1: Eu também não! Porque...
I: O que é que vai ser diferente do Jardim para o Primeiro ciclo?
C.2: De ajudar?
I: Sim, de tudo...
C.2: Não ajudamos, dizemos aos pais para nos ajudarem.
I: Ahhh! E não vão poder ajudar os amigos a aprender...
C.2: Também ajudamos os nossos amigos.
I: Mas na sala também? Achas que também vão ajudar os amigos na sala?
C.2: HumHum...[afirmativamente]
I: Acham que vocês vão aprender mais em conjunto ou sozinhos com a professora? Quando andarem no primeiro ciclo.
[Impercétivel]
I: Como é que tu achas que vai ser? O primeiro ano vai ser muito difícil?
C.2: Sim...
I: Vai?
C.2: Todos os anos vão ser difíceis...
C.1: Pois...
I: Vocês estão contentes por deixarem o Jardim e irem para o primeiro ano?
C.1: Eu gosto de ir para o primeiro ano porque eu vou... A minha mãe disse que quando fizer seis anos eu já posso ir para a escola sozinha.
C.2: Mas a tua irmã [gémea] também vai ter seis anos ao mesmo tempo que tu...
C.1: Eu sei...

I: Então já não vais sozinha, já vais com a mana...

C.1: Mas não é com a mãe...

I: Ah!

C.2: E nós não ajudamos sempre os amigos.

I: Não? Porquê?

C.1: Porque nós queremos brincar um bocadinho...

C.2: Porque algumas vezes todos os “caninos” estão doentes e outras vezes não...

C.1: Pois...

I: Vocês gostam de ajudar todos os meninos, mas também gostam de ajudar os mais pequenos, é isso?

C.1: Sim!

C.2: Os mais grandes não é preciso ajuda...

I: Mas também aprendem em conjunto, ou não?

C.2: Sim...

I: Também fazem coisas em conjunto com meninos maiores.

C.1: a Francisca ajudou o Tiago a fazer uma abelhinha.

I: Foi?

C.1: Sim...

C.2: O Tiago tem quatro anos e a Francisca cinco...

I: Como é que tu... quando tu ajudas um menino, por exemplo o Filipe, ou um menino mais pequeno...

C.2: ou o Tiago...

I: Exatamente... Quando tu os ajudas, o que é que tu sentes, C.2?

C.2: Bem!

I: Sentes-te bem porquê?

C.2: Porque eu gosto muito de ajudar...

I: E tu, C.1?

C.1: Eu também...

I: Gostas de ajudar os outros meninos?

C.1: Gosto... Os pequeninos, que não precisam de ajuda, perguntam aos outros meninos se precisem...Precisam!

I: Então contem-me lá como é que foi... a vossa professora contou-me que vocês tinham feito a semana da amizade, lembram-se?

C.1 e C.2: Sim!

I: O que é que aconteceu na semana da amizade?

C.2: Fazíamos os desenhos em conjunto.

I: Em conjunto? E como é que funcionava...

C.1: Não! Não fazíamos em conjunto... Fazíamos o papel...

I: Mas era só um menino que fazia um desenho?

C.1: Não, era todos...

I: Em conjunto?

C.2: Sim, eu disse que era em conjunto.

C.1: Mas não foi a ajudar os meninos.

I: Então, mas em conjunto também se ajudam uns aos outros, ou não?

C.2: Sim!

I: E como é que vocês faziam os trabalhos em conjunto, contem-me lá....

C.1: A professora... Nós fazíamos os desenhos, e quando estavam os desenhos, a professora pedia ... e o Rodrigo e a Maria e o Miguel faziam a casa da amizade de amigos e nós fazíamos os desenhos e depois...

C.2: Mas eu e o Pedro é que fizemos a casinha.

C.1: Pois! E depois... A professora punha cola e colava... e depois, coiso... prendia!

I: A professora contou-me que vocês escolhiam as áreas em conjunto, não era? Em par...

C.2: Sim! De manhã!

I: De manhã...

C.2: E algumas vezes...

I: E como é que era decidir assim?

C.2: Escolhemos e depois dizíamos ao amigo...

I: Imagina que o teu amigo tinha escolhido uma coisa que tu não querias fazer, como é que era?

C.2: Tinha de ir... Com ele...

C.1: Não! Tinhas de ir procurar outro amigo... para brincar contigo...

C.2: Se a professora, há muito tempo quando eu tinha quatro anos disse a mim para o Salvador ir comigo...

C.1: Aonde?

C.2: Para a garagem, se eu escolhi garagem...

[Silêncio]

I: Querem dizer mais alguma coisa sobre o trabalho em conjunto? Em equipa?

C.1: Aaaaaaa...

I: Vocês gostam?

C.1 e C.2: Sim!

I: E acham que os meninos deviam trabalhar em conjunto?

C.2: Sim.

C.1: [Apontando para o microfone] Podemos cantar uma canção?

I: A seguir...

C.1: Eu gosto de cantar canções...

I: E gostas de cantar canções com os teus amigos?

C.1: Siiim...

C.2: [aponta para o computador] Professora, porque é que ainda nem mexeste no computador? Ainda só ligaste-o...

I: É só para dar bateria a isto [microfone], ok?

C.2: Sim...

I: Têm mais alguma coisa para me dizer?

C.2: Siiim...

C.1: O quê?

C.2: Nós fizemos em conjunto também quando fizemos as coisas da canção das cores, primeiro o sol, depois a relva, depois o morango e depois o céu... Primeiro é o sol, a cantar, e depois é o céu, e depois e depois é a relva e depois [impercetível]

C.1: Quando um menino está na cadeira, põe o dedo no ar, quem quer cantar e depois o menino escolhe...

C.2: Uma canção que está pendurada no armário

C.1: Pois...

I: Muito bem...

C.1: Já podemos cantar a canção

I: Têm mais alguma coisa para dizer?

C.2: Não sabemos

C.1: Eu não tenho...

I: Gostaram de fazer esta conversa?

C.1: Gostámos...

C.2: Sim!

I: Muito obrigada pela vossa participação!

Anexo 5 - Transcrição da entrevista realizada a C3 e C4

I: Estou a realizar um estudo para a minha escola, vocês querem ajudar-me?

C.4: Pode ser.

C.3: [afirma com a cabeça]

I: Para rever esta conversa...

C.4: [Interrompe] Quer dizer, eu gosto de ajudar!

I: Muito bem!

C.3: Eu também!

I:... Gostava de gravar esta conversa, pode ser?

C.3: Pode!

I: As vossas caras e os vossos nomes nunca serão revelados! Na vossa sala, vocês costumam aprender em conjunto?

C.3 e C.4: Aaaaa...

I: ... fazer trabalhos de grupo?

[Impercetível]

C.3: Não...

I: Conversar com os outros meninos?

C.4: [impercetível] Uma vez fizeram um castelo, mas só que eu não estava lá, mas outros meninos disseram-me...

C.3: Vocês.... Não se lembram assim de nenhum trabalho que vocês tenham feito em grupo?

C.4: Huuummm...

I: Ou um painel....

C.4: Ahhh eu lembrei-me... nós tivemos a pintar uma vez, todos, a [impercetível] todos em conjunto, o vidro das salas, os montes...

C.3: Eu não sei... nada...

I: Vocês não costumam estar... vocês não têm a conversa do tapete? O que é que vocês fazem durante o dia?

C.4: Brincamos e trabalhamos.

I: E costumam trabalhar só sozinhos?

C.4: Trabalhamos quando estamos na aula e também... mas quando chegamos primeiro falamos como foi as férias... E também, às vezes sem ser férias também... Também conversamos.

C.3: E mais à tarde nós às vezes contamos histórias e algumas vezes não...

I: E depois descobrem coisas novas, não é?

C.4: Sim, e outras vezes fazemos trabalhos sobre a história, desenhamos...

I: E fazem sempre sozinhos, ou também fazem em conjunto com os outros meninos?

C.4: Fazemos todos Por acaso é um menino faz o seu.

I: Mas também há trabalhos em que fazem em conjunto, ou não?

C.3: Há...

C.4: Esses são os maiores!

I: É? E vocês acham que aprendem mais quando aprendem... quando ajudam os outros meninos e quando os outros meninos vos ajudam enquanto trabalham em conjunto?

C.4: Eu acho que sim!

C.3: Eu também acho!

I: Porquê?

C.4: Porque eles podem-nos dizer coisas e nós dizermos coisas a eles.

C.3: Opiniões.

C.4: Cada um diz as coisas que não sabe para explicar como é que é para fazer ao conjunto.

C.3: E quem saber podemos dizer aos outros...

C.4: Sim, assim toda a gente fica a saber já!

I: Como é que vocês trabalham quando estão a trabalhar em conjunto? Como é que são feitos os trabalhos? Cada menino faz uma coisa? Os meninos fazem todos a mesma coisa ao mesmo tempo?

C.4: Outras vezes cada menino faz uma coisa, e outras vezes é um de cada vez e outras vezes todos ao mesmo tempo.

I: Como é que vocês gostam mais de fazer?

C.4: Eu gosto de todos ao mesmo tempo.

I: Porquê?

C.4: Porque assim não tenho de esperar. E eu também não gosto de esperar.

C.3: E eu também não gosto de esperar, gosto de fazer o meu desenho, eu gosto de fazer as minhas coisas sozinha...

I: Gostas de fazer sozinha, não gostas de fazer com os outros meninos?

C.3: Mas algumas vezes gosto de aprender com a minha amiga

I: Vocês trabalham sempre com os mesmos meninos quando trabalham em grupos mais pequenos?

C.4: Eu acho que nunca fazemos grupos pequenos, mas na plasticina fazemos grupos pequenos...

C.3: E quando vamos pintar fazemos grupos pequenos.

I: E aprendem todos quando estão em grupos pequenos?

C.4: Sim! Mas é só um bocadinho, quando é grupos maiores aprendemos mais.

I: É? Porquê?

C.3: Sim...

C.4: Porque é maior...

C.3: Porque é mais rápido!

C.4: E, quer dizer, porque é maior...

C.3: E é mais rápido...

C.4: Sim.

I: E acham que todos os meninos são bons a trabalhar em equipa?

C.3 e C.4: Sim....

I: Todos, todos?

C.4: Eu não tenho a certeza...

C.3: Sim! Aaa... Nem eu!

I: Porquê?

C.4: Porque alguns meninos lá da nossa sala, às vezes... [impercetível]

C.3: Alguns da nossa sala não... Algumas vezes nós não trabalhamos com os outros, algumas vezes nós trabalhamos.

C.4: E outras vezes também há meninos que não fazem às vezes coisas mal, mas só porque não ouvem bem a professora, a nossa professora, pois é?

C.3: É.

I: Vocês gostam mais de trabalhar com aqueles de quem vocês gostam muito, muito... Os vossos melhores amigos ou com aqueles meninos de quem vocês não gostam tanto?

C.4: Eu com os que eu gosto! Porque com os outros fico sempre amuado...

C.3: Eu só gosto com a minha amiga Inês e com a minha amiga Margarida mas...

C.4: E a C.3, também ela gosta muito dos *invisimals*...

C.3: E eu também.

C.4: E ela também anda comigo, também é minha amiga.

I: E porque é que tu gostas mais de brincar só com aquelas... trabalhar só com aquelas duas amigas?

C.3: Oh... Mas também hoje eu não brinquei com a Mafalda...

I: Vocês também brincam na sala, não brincam?

C.4: Sim!

C.3: Sim!
C.4: Mas....
I: E brincam sozinhos?
C.3: Não.
C.4: Não.
C.3: Eu brinco com a minha amiga Margarida e com os outros.
C.4: E eu brinco com os meninos que são menos amigos, mas é... e outras vezes é com os meninos que não gosto e outras vezes brinco sozinho.
I: Mas achas que é importante brincar com os meninos de quem não somos tão amigos?
C.3: Eu, eu brinco...
C.4: Eu não tenho a certeza.
C.3: Eu não brinco .
I: Tu não brincas?
C.3: Não!
I: Porquê?
C.3: Porque eu gosto mais de brincar...
C.4: Eu quero-me despachar, porque ainda me roubam o meu *invisimals* novo! Porque toda a gente o quer!!
I: Vocês para o ano vão para o primeiro ciclo?
C.3 e C.4: Sim!
C.4: Para o verão vamos para a primária! Mas não fomos já porque ainda temos muitos trabalhos para fazer e eu faltei muitos dias...
C.3: E no nosso livro! Também temos muitos trabalhos!
C.4: Pois!
I: Então, contem-me lá, acham que o primeiro ciclo vai ser igual ao jardim?
C.3 e C.4: Não!
I: Porquê?
C.4: Porque lá é os meninos maiores, e lá na sala a nossa professora disse-nos que quando é para fazer trabalhos nem se fala... nem um piu... nem falar assim [sussurra].
C.3: E a nossa professora já disse que no primeiro ciclo e na primária não há brinquedos.
C.4: Pois não!
I: E acham que no primeiro ciclo vão aprender com os outros meninos?
C.4: Aaa... Sim, vamos aprender mais...
C.3: Muito mais...
C.4: Sim! Vamos aprender...
I: Mas com os outros? Em conjunto?
C.4: Aaaa... Sim...
C.3: Sim!
C.4: Eles são mais velhos e eu tenho...
I: Com os meninos da vossa sala...
C.3: Aaaa... Sim!
Com os meninos da vossa turma, vão aprender com eles, em conjunto?
C.3 e C.4: Sim!
I: E como é que vocês acham que vão ser os trabalhos no primeiro ciclo?
C.4: Muito difíceis, muito difíceis.
C.3: Eu já vi a minha amiga Sofia, os trabalhos dela.
C.4: Mas para mim não... Os trabalhos da pré para mim são sempre fáceis, faço sempre bem...
C.3: A minha amiga... Eu já fui à casa da minha amiga Sofia e ela anda no primeiro ciclo e eu já vi o livro dela.

C.4: E eu já fui a festa do meu amigo Tomé...

C.3: Deixa-me acabar, deixa-me acabar, C.4... Eu vi o livro dela da primária e já sabia escrever em letras minúsculas e os trabalhos eram *buéda* difíceis!

C.4: E o meu amigo Tomé, ele já andava na primária, mas não sei se ainda anda, nunca mais o vi. E ele é muito meu amigo... já era amigo antes.

C.3: Já passou para o segundo ano!

C.4: Oh! Não sabia! E ele já era meu amigo antes de eu andar nesta escola, nós sempre fomos amigos, até quando eu tinha só três anos!

I: E vocês acham que os meninos do primeiro ciclo da vossa sala vos vão ajudar a aprender?

C.4: Sim!

C.3: Sim...

I: Acham?

C.3: Achamos...

I: Como? Acham que os trabalhos vão ser como? Vão ser assim em conjunto?

C.3: Eu acho que vão ser difíceis!

C.4: Eu não tenho a certeza!

C.3: Eu acho que vão ser muito difíceis!

C.4: Eu acho que vão ser difíceis e fáceis, já pensei um bocadinho.

I: Quando vocês trabalham em conjunto aqui no jardim...

C.4: [interrompe] No jardim?

I: No infantário, na pré... O que é que a vossa professora faz quando vocês estão a fazer um trabalho de grupo... O que é que a professora faz?

C.3: Às vezes vem ver os nossos trabalhos...

C.4: Às vezes tira fotografias e outras vezes vê, vai vendo, em grupo, um de cada vez.

I: E o que acham que vai fazer a professora no primeiro ciclo?

C.4: Ainda não sabemos...

C.3: Pois não... é uma pergunta super difícil.

C.4: Ainda não sabemos porque ainda não estamos na primária.

C.3: Pois.

I: Então querem dizer mais alguma coisa sobre o trabalho de grupo?

C.4: Não, já estou a ficar cansado e quero despachar.

C.3: Eu não quero ficar aqui está-me a saber tão bem.

I: Obrigada pela vossa participação... Gostaram de fazer esta entrevista?

C.3: Sim...

C.4: Sim...

Anexo 6 - Transcrição da entrevista realizada a C5 e C6

I: Estou a realizar um trabalho para a minha escola, querem ajudar-me?

C5: Sim!

C6: Sim!

I: Eu vou, para poder rever a nossa conversa, gravar o som e a imagem, não há problema?

C5: Não!

C6: Não!

I: A vossa cara e os vossos nomes nunca vão ser revelados.

C5: Sim! Ok!

I: na vossa sala costumam aprender em conjunto?

Os dois: Sim!

I: o que é que acontece quando vocês trabalham assim?

C5: Há mais barulho....

I: Mas trabalham todos em conjunto?

C5: Como assim?

I: Na vossa sala, como são feitos os trabalhos em grupo?

C6: É em cada mesa.

C5: Normalmente dividimo-nos em grupos, quando é assim trabalhos de mexer e assim, trabalhamos em grupos.

I: Acham que aprendem mais quando estão a trabalhar com os vossos colegas, ou menos?

C6: Mais...

C5: Mais porque eles...

C6: Porque eles dizem-nos curiosidades e nós também...

C5: E nós aprendemos coisas com eles também...

I: Acham que é produtivo trabalhar assim? Aprendem?

Os dois: Sim!

I: Que tipo de trabalho é que vocês fazem em grupo?

C5: Trabalhos de expressão plástica...

C6: A "Parede de Autores" que é...

C5: Que é a nossa... pronta, que é o nosso sítio onde pomos coisas de autores... e pomos nas paredes para sabermos sempre...

I: E por exemplo.... Trabalhos... só trabalham mesmo a expressão plástica, ou também fazem, por exemplo, coisas de matemática?

C5: Aaaaa... já fizemos... [hesitação]

C6: Já.

C5: Já fizemos alguns trabalhos, alguns jogos e assim...

C6: Já fizemos de matemática.

C5: E de estudo do meio também.

I: E gostam mais de fazer trabalhos de matemática, português, estudo do meio?

C5: Eu gosto de tudo, Estudo do meio e Português.

I: Então e trabalham sempre com os mesmo grupo, quando trabalham assim?

Os dois: Não!

C5: Trabalhamos sempre em grupos diferentes...

C6: Algumas vezes variamos!

I: Quem é que escolhe os grupos?

Os dois: é sempre a nossa professora!

I: E vocês sabem como é que ela escolhe?

Os dois: Não!

I: Preferem trabalhar com os vossos amigos ou com aqueles colegas com quem vocês não brincam tanto?
C5: Eu, por mim, posso trabalhar com toda a gente!
C6: É indiferente!
I: Mas porquê?
C6: Porque eles podem ser mais espertos do que nós, e podem-nos dizer coisas!
C5: E podem aprender coisas connosco e nós com eles...
I: Acham que todos os meninos são bons a trabalhar em grupo?
C5: Nem todos!
C6: Nem todos, alguns estão só a brincar...
C5: Alguns nem sempre prestam atenção ao que o grupo está a fazer...
I: É fácil trabalhar com todos os meninos?
C5: Não...
C6: Não...
C5: Porque... é difícil chamar-lhes a atenção, para eles prestarem atenção ao que nós estamos a fazer... eles deviam estar a ajudar, pronto.
C6: Porque depois alguns, não prestam atenção...
C5: Ao que nós estamos a fazer, e também...
C6: E depois temos de estar a chamá-los e a perder tempo no que estamos a fazer...
I: E vocês quando trabalham com os vossos colegas dividem as tarefas os gostam de fazer a mesma coisa todos juntos?
C6: A mesma coisa, todos juntos!
C5: Eu às vezes também divido as tarefas por alguns, que é para não estar tanta confusão.
I: [para o C6] Porque é que gostas de fazer as mesmas coisas todos ao mesmo tempo?
C6: Porque alguns dizem uma coisa, depois alguns dizem outra e depois podem chegar a uma conclusão boa!
I: E tu às vezes achas que às vezes é uma grande confusão, C5?
C5: Pois... mas também gosto de trabalhar todos juntos... porque, é como o C6 disse, também aprendemos uns com os outros, e chegamos a uma conclusão no trabalho.
I: Lembram-se de quando andavam no infantário, no jardim de infância?
Os dois: Sim!
I: Vocês também trabalhavam em grupo?
C6: Sim.
C5: Humhum [afirmativamente]
I: E era igual, o trabalho?
Os dois: não!
I: Então?
C6: Era de pintura...
I: Mas faziam em grupo?
Os dois: Sim!
C6: Fazemos muitas vezes...
C5: [confirma]
I: Faziam mais vezes do que no primeiro ciclo?
Os dois: Sim!
I: E gostavam?
C6: Sim.
C5: Normalmente, quando eram atividades, era quase tudo junto... era quase sempre todos juntos...
I: E agora não é assim? Trabalham menos em grupo?
C5: Também trabalhamos um bocadinho em grupo, só que normalmente é mais...

C6: É sem grupo...

C5: Sem grupo, só trabalhamos assim quando é coisas... experiências, e essas coisas todas...

I: Sentem que trabalham melhor em grupo, agora no primeiro ciclo, ou no jardim?

C5: No primeiro ciclo.

C6: Sim, no primeiro...

I: Porquê?

Os dois: [risos]

C6: Porque sabemos mais coisas...

I: São mais crescidos, é isso?

C5: Pois...

I: Têm mais alguma coisa a dizer sobre o trabalho de grupo?

Os dois: não!

I: Gostam de fazer, e pronto?

I: Gostaram de fazer esta entrevista?

Os dois: sim!

I: Então muito obrigada pela vossa participação.

Os dois: de nada!

Anexo 7 - Transcrição da entrevista realizada a C7 e C8

I: Na vossa sala, costumam trabalhar em conjunto?

C7 e C8: Sim.

I: E o que é que acontece quando vocês trabalham assim?

C8: Costumamos juntar as mesas para fazer os trabalhos de grupo mas temos de fazer silêncio porque também temos a sala do primeiro ano.

I: Acham que aprendem mais quando trabalham com os vossos colegas ou com... ou sozinhos? Com a professora....

C7: Eu acho que é com os colegas porque eles podem ensinar coisas e nós a eles

C8: Sim...

I: Tu também achas que é assim?

C8: [abana afirmativamente a cabeça]

I: Como é que vocês fazem o trabalho de grupo? Como é que são?

C8: Às vezes Estudo do meio.

C7: Estudo do meio é mais....

C8: Para mim é mais de Português... Português e estudo do meio, matemática menos.

C7: pois não... estudo do meio é mais porque houve uma vez que fazemos trabalho de grupo que era animais no estudo do meio, e fazemos muitos em estudo do meio. Para mim é...

C8: Tivemos dois dias para fazer aquilo! Faltou um dia tive de fazer tudo no mesmo dia.

I: E que tipo de trabalhos é que vocês fazem? Fazem tipo cartolinas ou power point? Ou folhas?

C8: Fazemos em folhas...

I: Vocês trabalham sempre com o mesmo grupo?

C8 e C7: Não

C8: A professora é que escolhe...

I: Vocês sabem como é que ela pensa nos grupos?

C8: Não

C7: Às vezes costuma ser por questão de letras. Uma vez em estudo do meio e português nós temos uma aluna na nossa sala que é a C7 e a Rafaela e a professora junta.

I: Vocês preferem trabalhar com os amigos que são muito vossos amigos ou com os meninos que vocês não brincam tanto?

Rafael: Os que são mais nossos amigos.

I: Porquê?

C8: Porque os conhecemos melhor.

C7: Pois, e porque gostamos de brincar mais com eles já estamos mais habituados a brincar com eles.

I: Acham que todos os meninos são bons para trabalhar em equipa?

C8: Sim.

C7: Mais ou menos....

I: Porquê? Porque é que alguns meninos não são bons?

C7: Porque... Se calhar... epá isto é um bocado difícil...

I: Acham que alguns meninos não têm muita facilidade...?

C7 e C8: Sim.

I: De trabalhar com os outros amigos...

C8: Por exemplo o Carlos da nossa sala não consegue fazer nada e tem de estar sempre sozinho...

C7: Normalmente são 11 e são normalmente 10 contra 1, o Carlos, ele como é que eu hei-de dizer, é o que se porta pior na turma, mas ele também costuma ter muitas ideias diferentes do que as que nós temos em trabalho de grupo...

I: Então e ele tem ideias diferentes...

C8: e há o contrário dele que é o filipe que em grupo ele mete-se e estamos sempre a falar e temos as ideias, e ele faz, nem sequer tem uma ideia, eu até as vezes é que me lembro, quando nós temos uma dúvida e não conseguimos resolver, e eu lembro-me e o Filipe: ele ainda não disse nenhuma ideia. Ele diz e nós ficamos assim, foi uma vez que eu estava com a Alice, acho que foi contigo, não foi? Com a Alice com o Filipe e mais não sei quem...

C7: E com o Carlos e eu... e fizemos o trabalho e foste tu que fizeste o trabalho quer foi de estudo do meio.

C8: Há pois foi foi...

I: Vocês acham que para trabalhar em grupo temos de ter todos as mesmas ideias?

C8: Temos todas ideias diferentes e respeitar a dos outros.

C7: Pois...

I: E acham que isso é bom para vocês crescerem?

Ambos: Sim.

I: Porquê?

C7: Porque ficamos mais inteligentes...

I: Ficam mais inteligentes porque aprendem coisas com os colegas?

Ambos: Sim.

I: Vocês lembram-se, vocês andaram cá no jardim de infância?

C8: Eu não andei, eu andei na pré da ordem...

C7: Eu andei...

I: E lembram-se como é que era o trabalho em grupo?

C8: A minha professora metia-nos todos juntos, junto de alguém todos os trabalhos, o trabalho de tricô, de pintar, de desenhar...

I: Era mais em grupo?

C8: Não, era sempre em grupo, todos os trabalhos eram em grupo, dentro da sala era para estarmos todos em grupo.

I: E tu C7 o que é que achas? Lembraste vagamente daquilo que fazias lá?

C7: Nós as vezes fazíamos em grupo, mas muito poucas vezes.

I: Mas era diferente?

C7: Era, mas quase só fazíamos em grupo desenhos e pinturas, de resto... já não me lembro de mais nada

C8: Normalmente quando nós estávamos muitos indecisos nós íamos juntar para ficar a votos, na minha pré. Também ela perguntava a todos os intervalos: Querem ir brincar lá para fora ou ficar aqui dentro? O meu primo como era o menino que se portava mal na turma, era óbvio que ele fazia o contrário dos outros, porque ele queria, porque ele queria o mal. Mas a professora sempre via o contrário e sabia que ele queria mal, por isso, votávamos para ficar dentro da sala e ficávamos dentro da sala e ele ia brincar para a rua. Mas ele queria mesmo ficar dentro da sala.

I: As regras que vocês tem no trabalho dentro da sala eram diferentes?

C7:

Não.

C8: Não, não era muito diferente, a mim só tínhamos, podíamos falar a vontade e prontos.

I: Lembram-se quando vocês vieram para o primeiro ano?

C8: Do primeiro ano sim porque eu estava cheio de vergonha e de inveja da Inês porque era mais velha do que eu.

I: Lembram-se do que vocês acharam mais diferente?

C7: Mais diferente?

C8: Mais diferente porque eu achava que nesta escola acho que no segundo ciclo e no primeiro só temos 20 20 20, e lá na escola antiga tínhamos em conjunto todas as salas tínhamos 120, máximo 125 alunos.

I: Vocês aprendem mais, agora em grupo ou no pré-escolar?

C7: Por mim não sei.

C8: Eu acho que aprendia mais lá porque tive la duas metades do ano e revi e revi as matérias que decorei porque tive em duas salas, tive primeiro numa sala laranja, onde estava com a Professora Dulce e depois fui para uma sala vermelha que era a do meu primo e fiquei com a professora lia na sala vermelha

I: E tu Rita, o que e que tu achas?

C7: Para mim foi diferente, porque andei aqui na pré e depois fiquei com lês na mesma escola na mesma sala e achei diferente porque viram amigos novos.

C8: Para mim normalmente tenho muitas saudades dos meus amigos porque os encontros no parque ou assim e mesmo assim tenho muitas saudades das minhas professoras.

I: Gostavam de dizer mais alguma coisa sobre a aprendizagem assim, em grupo? Já disseram tudo o que tinham para dizer?

Ambos: Não

I: Então muito obrigada pela vossa participação, e gostaram de fazer esta entrevista?

Ambos: Sim.

Anexo 8 - Transcrição da entrevista realizada a P1 e P2

I: O que é a aprendizagem cooperativa?

P1: Olha, nestes termos eu nunca tinha ouvido falar, porque vocês agora usam termos diferentes do que nós supostamente aprendemos

P2: Eu sei há muitos anos o que é a aprendizagem cooperativa.

P1: Nós falamos mais... aprendizagem, o que é que querem dizer com isso a aprendizagem dentro da sala, aprendizagem em articulação com turmas

P2: Não, dentro da sala, uns com os outros, a cooperação uns com os outros

P1: Nos falamos mais em cooperação em trabalho de grupo, portanto, a aprendizagem cooperativa no meu entender é o trabalho em que vários participam, não individual, onde vários participam onde aprendem em conjunto.

P2: O MEM já faz aprendizagem cooperativa há anos, desde que existe. Conheces o MEM?

P1: [Confirma]

P2: A aprendizagem cooperativa é a base das linhas, das diretrizes do MEM, e eu, sempre que posso, faço isso, e elas como minhas estagiárias devem saber e devem lembrar-se. Todos se ajudam uns aos outros. Uma cooperativa é onde temos um objetivo comum e trabalhamos em comum para isso, como há as cooperativas agrícolas, por exemplo. Uma aprendizagem cooperativa é onde todos intervêm no processo de aprendizagem, onde o professor é um mediador de transmissão de conhecimentos, onde os miúdos interagem em grupo, a pares, tutorial. Até uma aula expositiva pode ser cooperativa quando formos fazer a aplicação dos conteúdos. É a forma de trabalhar que eu concordo, a aprendizagem cooperativa.

P1: no fundo também é a que eu uso. Isto os conceitos com o tempo vão-se... as palavras, enfim vão-se sumindo, mas fica o trabalho prático que há na sala, porque eu também tenho um trabalho que, quando tenho condições, que não é o caso desde que aqui estou, pronto, é um trabalho muito dentro da escola moderna e do trabalho de projeto que tem a ver com estes princípios do trabalho cooperativo, não é?

P2: Quando tens condições... isto tem a ver... passa pelos miúdos...

P1: Quando tenho condições... passa por os miúdos.

P2: Nem todos dão para fazer aprendizagem cooperativa.

P1: Porque a aprendizagem cooperativa não pressupõe haver uma parte... uma postura, por exemplo, tão diretiva por parte do educador, não é?

P2: Sim, e do professor, expositivo.

P1: É um educador muito mais democrático, entre aspas, é um educador muito mais animador, é um intermediário, pronto. Eu neste grupo... eu não tenho conseguido usar estas minhas estratégias, que no fundo têm muito mais a ver com estes fundamentos da escola moderna. Assumo uma atitude muito mais diretiva para conseguir controlar o grupo, porque é, no fundo o que me absorve mais, é o comportamento e o controlo do grupo porque sem o grupo estar controlado não conseguimos fazer trabalho nenhum, pronto.

P2: É, às vezes temos que ir um bocadinho àquilo que é o tradicional e mais do mesmo e mais do mesmo para ficar lá alguma coisa, e ainda mais ela, com miúdos tão pequenos. Eu, se apanho turmas com grupos bons, como foi este ano, eu consigo fazer muita coisa, e vocês comprovaram isso, olha os trabalhos de grupo que eles fizeram... e mesmo que fizéssemos outras coisas, os miúdos ajudam-se uns aos outros, trabalhamos todos para o mesmo, mas há sempre aqueles, porque isto da aprendizagem cooperativa é... eu ia par dizer é muito bonito... mas não queria usar esse chavão, porque eu concordo com ela, eu não queria dizer: ah é muito bonito só por dizer, não! Eu concordo com a aprendizagem cooperativa, aliás, eu concordo com os princípios do MEM, só que, nem sempre há miúdos que se prestam a isso, nem sempre há grupos que se prestam a isso, e às vezes dentro de um grupo-turma há um grupo que podemos levar mais longe por esse caminho, e há outros...

P1: Que não se consegue....

P2: Que ficam sempre para trás, que não se encaixam em nada...

P1: Em termos do Jardim de Infância, a aprendizagem cooperativa, nomeadamente nestes grupos que vão desde os três aos cinco anos, ela está presente em todo o tipo de atividades mesmo na aprendizagem indireta, entre aspas, nas áreas, não é? É uma criança que está a conviver, que está a interagir... uma criança de cinco anos com uma de três anos, está-lhe a passar conceitos, e vice-versa, porque uma criança de três anos também, nem que seja na casinha, nem que seja nos jogos, muito mais depressa... isto às vezes é um pouco discutível mas eu sinto as... só tive uma experiência de trabalhar com grupos da mesma idade, com três anos, mas sinto que crianças de três anos integradas num grupo de cinco anos, desenvolvem capacidades muito mais rapidamente do que crianças que estão só nos grupos homogêneos, de três anos.

P2: Porque nós aprendemos com o exemplo...

P1: E acabam... mas o que é que acontece, explicando um pouco mais a diferença dos grupos... este meu grupo, além do comportamento, tem crianças com características de... muito dominadoras, pronto... e muitas vezes essa aprendizagem, mesmo nestes espaços mais livres, não se faz... não acontece com tanta facilidade porque eles tentam completamente liderar, dominar o outro... tenho de estar constantemente a interagir... a...

P2: A democratizar...

P1: A democratizar a situação porque eles sozinhos não vão lá muitas vezes acaba a discussão: “Porque não é assim... porque é como eu digo e como eu mando...”

P2: Então e olha lá, os de três anos, beneficiam muito de estar junto com os de cinco, mas um grupo só de cinco... para tu os preparares bem para o primeiro ciclo, havia de ser um grupo de cinco, não era? Havias de ter um grupo só de miúdos de cinco... não teres essa diferença etária que tu tens... tu conseguias fazer um trabalho completamente diferente se tivesses só um grupo de cinco anos... só miúdos de cinco anos, não era?

P1: Não te esqueças que a nossa preocupação no jardim de infância...

P2: Os de três aprendem com os de cinco...

P1: Não é só a preparação para o primeiro ciclo...

P2: Não... mas num grupo de cinco anos já podias trabalhar mais para isso, não era?

P1: Ainda assim eu acho que os de cinco anos também ganham muito com essa parte de ter os mais novos porque também aprendem a ser mais solidários com os mais novos.

P2: Sim.

P1: Porque os miúdos de cinco anos chegam ao final do jardim de infância... neste caso é mais neste meu grupo, mas muitos deles já estão a começar a ficar naquela fase de necessitarem de mudar e de necessitarem de começar a mostrar atitudes às vezes um bocadinho mais dominadoras... estão a sentir-se já grandes, e começam... e às vezes as crianças de três anos ali pelo meio também os ajudam a...

P2: A descer à terra...

P1: A descer um pouco à terra...

P2: É! [imitando uma criança] “Ah já fui assim...”

P1: Pronto, eu gosto de trabalhar com todas as idades... Prefiro mil vezes... quando não são muitos de três anos...

P2: Eu só gosto do quarto ano... não, eu gosto deles todos, mas o primeiro ano dá muito trabalho... Pô-los a ler e a escrever... opá.... Seguinte.

I: Que tipo de atividades implementam com o fim de promover a aprendizagem cooperativa?

P2: Então, olha... fazemos trabalhos em grupo mais vezes do que as habituais tutorias também fazemos muito... e mesmo às vezes quem acaba mais depressa pode ir ajudar os outros que estão mais atrasados... Sei lá... isto não passa só pelas aprendizagens em contexto de sala de aula ou conteúdos... pode ser também uma aula...

P1: Pode nem ser só nas aprendizagens formais.

P2: Pode ser também numa aula... de ginástica... sei lá... até um intervalo, num jogo, uma coisa qualquer. Agora, em contexto de sala de aula... diz lá outra vez... o que é que tu perguntaste?

I: Que tipo de atividades implementa...

P2: Ah atividades... isso passa muito por fazermos trabalhos de grupo, trabalhos dois a dois... ou por exemplo, na turma teres um grupo, ou metade da turma que se dedica a uma coisa, explica à outra e depois vice-versa, ou seja, um grupo precisar que um grupo faça para completarem os dois o trabalho, para eles terem a noção de que sem o trabalho de um não chegam lá, sem o trabalho do outro não chegam lá, sei lá... há tanta coisa que a gente faz... às vezes fazemos coisas que nem... como é que eu hei-de dizer...

P1: Que não foram...

P2: Não. Fazemos coisas que vão exatamente ao encontro destes conceitos, e que não temos a perceção que as temos a fazer... é como dizer assim: "Registem tudo o que se faz... porque tudo é importante." Nós às vezes fazemos as coisas e nem registamos... às vezes fazemos coisas tão giras e nem no sumário às vezes nos lembramos de pôr... E tu no jardim, o que é que tu fazes?

P1: Então, no jardim...

P2: É a mesma coisa que eu, não é?

P1: Foi o que eu já falei, são as aprendizagens menos formais, das áreas... não é por acaso que a sala de jardim de infância está disposta de determinada forma... daí, com uma educadora, tu entras na sala e é uma disposição... e com outra educadora...

P2: Ah sim! Agora é que me lembrei de... eu por exemplo, ponho as minhas mesas e cadeiras de maneira a fomentar isso... eu não tenho as minhas mesas e cadeiras tradicionalmente, nunca tive. Tenho sempre em grupos ou em U.

P1: Tem a ver com esta nossa intenção do trabalho cooperativo.

P2: A menina nunca viu as minhas cadeiras de maneira tradicional.

P1: E depois há o trabalho também ao longo do dia, temos os trabalhos do grande grupo, e que eles aprendem também no grande grupo em que muitas vezes funciono como... levo eu o conhecimento, mas a partir do momento em que eu começo também a puxar por eles, eles próprios também são veículos de conhecimento.

P2: Porque eles têm o conhecimento empírico, não é?

P1: Depois há os trabalhos ao longo do dia, que tanto ponho a fazer individualmente, a pares, neste caso, como estamos a falar em trabalho cooperativo, em pares, como pequenos grupos, como grupos maiores em que eles se organizam e trabalham, nomeadamente como aconteceu há pouco tempo... trabalho não, estratégias... aconteceu há pouco tempo para tentar colmatar um pouco estas dificuldades que eles têm de relacionamento, em que eu implementei um projeto a viver a amizade de outra forma... aaa... para aprenderem a viver em amizade, no fundo a cooperarem uns com os outros na escolha das atividades... isto pode estar em tudo, inclusive neste aspeto... eles normalmente fazem a escolha das atividades individualmente no tapete, e eu desafiei-os a, na altura do dia dos namorados, que eu não costumo comemorar o dia dos namorados, transformei tudo isso no dia da amizade... normalmente no início do ano costumo fazer este trabalho à volta da amizade, para eles começarem a perceber as regras tendo como fundo a amizade e, passaram a escolher as próprias atividades que são onde eles têm aprendizagens menos formais nas áreas, começaram a escolher em pares em vez de escolher individualmente... eles geralmente encontram-se lá e acabam por cooperar, mas assim já iam do tapete, onde combinavam com os amigos o que iam fazer, ente todos, a pares, e diziam aos amigos e iam para a área para trabalhar a pares.

I: Quais são as principais preocupações quando implementam estas atividades?

P2: Quais são as nossas principais preocupações... olha, saber viver em sociedade, respeitarem-se uns aos outros, ouvir a opinião dos outros, aprender com os outros, porque nós aprendemos todos uns com os outros... mas fundamentalmente é isso, porque somos todos diferentes, eles trazem todos aprendizagens de casa, de uma envolvimento emocional que eles têm, e de hábitos e costumes e todos, uns com os outros, é que nos enriquecemos. A aprendizagem cooperativa serve para eu ter a noção e que eu sei, transmito o que sei, mas recebo o que os outros também sabem e têm para me dar, e assim saímos todos muito mais

enriquecidos. Além de que trabalhar, a dois ou em grupo, é muito mais divertido do que trabalhar sozinho, não é?

P1: Perguntaste? Desculpa lá, eu ouvi mas...

[Risos]

P2: Ela tem negativa [risos].

I: Quais eram as preocupações... a educadora já tinha falado na democratização, às vezes, dos grupos...

P1: Sim...

I: Recorrem frequentemente a este tipo de trabalho?

P1: Sim, todos os dias!

P2: Todos os dias... aliás, é essa a base da nossa maneira de trabalhar. É claro, Inês, que de vez em quando, e eu mais num contexto de primeiro ciclo, preciso, às vezes, de voltar ao tradicional, e de rever, e consolidar conceitos, e às vezes, eu preciso de consolidar conceitos com sossego, cada um para si, a interiorizar, porque eles depois também precisam... os miúdos têm momentos que também precisam de estar sozinhos, sentir a sua individualidade ver “o que é que eu sei, o que é que eu não sei e aferir... há momentos para tudo... como nós, na vida, temos momentos para tudo... na aprendizagem há momentos para tudo... há momentos em que se trabalha cooperativamente, em grupo, para o todo, com atividades experimentais... com coisas mais giras do que só uma aula expositiva, porque a aprendizagem passa pela motivação, e eu estou muito mis motivado a fazer, a experimentar, a mexer, a criar o meu próximo conhecimento do que estar a olhar para uma “paspalha” de uma professora, que nem toda a gente pode ser gira como a professora Anabela, e interessante, estar a olhar para uma “Paspalha” de uma professora, já me está a dar o sono... a gente lembra-se perfeitamente, quando eramos mais velhos e temos a noção do que era um professor chato, ai não prendemos nada, entrou por aqui e saiu por ali. A aprendizagem cooperativa ajuda a criar o construir o conhecimento junto com os outros. Eu não me esqueça com facilidade das coisas e adquira os conceitos de uma maneira mais consolidada mas, não sei como é que é no jardim, mas, às vezes, no primeiro ciclo, há necessidade disso... há necessidade de cada um estar sozinho, para si, se for preciso põe-se as mesas e as cadeiras tradicionalmente, para ficarem sozinhos na sua mesa, se for preciso faz-se isso, faz-se uma aula de revisão de conceitos de dúvidas, de esclarecimentos, em que o aluno, então, é ele, só ele. Individualmente vou aferir o que é que eu sei, o que é que eu não sei, que dúvidas tenho, há necessidade disso às vezes... seja em que anos forem, há necessidade disso. Até nós, até vocês, no vosso curso, podem ter aulas disto e daquilo, fazer estágio, mas, às vezes, chegam a casa e estão sozinhos, convosco, a pensar: o que é que eu sei, o que é que eu não sei, que dúvidas têm! E às vezes é preciso, com o mentor, com o orientador, com o professor, neste caso do primeiro ciclo dizer “Professora, eu tenho dúvidas nisto, nisto e naquilo, explique melhor e não sei que...” e isso só se consegue, às vezes...

P1: Individualmente...

P2: Indo um bocadinho ao tradicional, individualmente, indo também pensar, aferir: deixa cá ver o ponto da situação. Onde é que eu estou... está tudo na mão do professor, equilibrar as coisas, nem sempre as coisas cooperativamente, e para o todo... nem sempre nem nunca, nem oito nem oitenta.

P1: Isto tem a ver mesmo, como tu dizes, tem a ver com a nossa própria individualidade, nós precisamos de momentos em cooperação, momentos em grupo e momentos individuais, e na sala a mesma coisa e na sala a mesma coisa, de jardim de infância.

P2: É como os ritmos dos miúdos.

P1: Ainda que por vezes eu proponha trabalhos, e que dê e ponha nas mãos deles: “O que é que queres ir fazer?” Como aconteceu ontem “ queres ir continuar o trabalho, porque estamos a começar o painel de outono, alguns escolheram fazer individualmente, outros escolheram fazer, também dou essa escolha, por vezes promovo que eles façam mesmo em grupo, outras vezes não, eu dou-lhes a escolher, porque a criança também tem a necessidade de se... fazer sozinha e pronto, não tem de fazer sempre em conjunto, mas também houve crianças que não quiseram continuar o trabalho e que irão continuar hoje, pronto, mesmo

em grupo, individualmente, mandei-os “Então vai falar com os do teu grupo... a ver se... Se não queres fazer hoje combinem para fazer amanhã... Tudo isto...

P2: Isto é cooperativo... mais do que isto... isto é cooperativo... a decisão passar por eles, às vezes, nem sempre. É como eu costumo dizer [*em tom de brincadeira*] “Meus amigos, a minha aula é uma democracia, quem manda sou eu!” [risos] digo isto muita vez...

P1: Nem sempre, eu vou dar mais um exemplo deste meu grupo... Eu tive grupos... normalmente no início do ano nós temos sempre linhas orientadoras que queremos chegar lá... temos temas que inevitavelmente passam por todos os jardins de infância... no entanto muitos projetos surgem e, nuns mais do que noutros, de acordo com o que a criança também propõe, do que a criança traz de casa no seu dia a dia, e no início do ano eu acabo por fazer sempre uma tentativa de retirar ideias de projetos que poderão ser desenvolvidos ao longo do ano e, não posso falar em relação a este grupo, mais uma vez eu digo, mas tive coisas muito interessantes, pronto, noutros grupos em que fiz projetos superinteressantes que não se esgotam por ali, houve uma criança que deu uma ideia e nós começámos, eu lembro-me por exemplo um trabalho que eu fiz, em que uma criança disse no início do ano que gostava de conhecer mais sobre os reis e as rainhas...

P2: Ai... tão giro...

P1: E apesar de não costumar usar um tema aglutinador ao longo do ano, porque acho que muitos temas normalmente surgem, aquele acabou por ser, porque nós fomos conhecer os hábitos dos reis e das rainhas, as casas...

P2: Foste ao Palácio de Buckingham?

P1: Fui ao Palácio de Queluz, começámos por fazer uma vista virtual ao Palácio, onde os miúdos perceberam logo que era completamente diferente e ficaram logo completamente sensibilizados...

P2: E ficaram muito tristes por serem do povo, não foi? Eu ficava!

P1: E ficaram muito sensibilizados com o tipo de revestimento das paredes, com aqueles azulejos lindíssimos, aqueles painéis, fomos para a rua procurar e realmente encontramos muitas casas lá na terra com azulejaria antiga, fomos descobrir os artistas, fomos para a Vieira da Silva, por exemplo, eu fui, a partir daí...

P2: [expressão de duvida]

P1: Pintou painéis de azulejo, eu tinha de ir para algum...

P2: Está bem, mas o Vieira da Silva.

P1: Pronto, a partir daí fomos conhecer outros pintores, porque depois já não se fica por ali, fomos conhecer outros pintores...

P2: Foste para a arte, acabaste por entrar na arte.

P1: Fomos conhecer a música erudita, porque naquela altura dançava-se ao som de música erudita...

P2: Claro... Realeza, arte...

P1: No carnaval vestiram-se de príncipes e princesas, no final do ano dançaram ao som de... agora não me lembro do nome do senhor... Boccherini... fizemos uma dança com os fatos de carnaval de príncipes e princesas...

P2: Ou seja, tiveste um ano em que pertenceste à realeza... viveste no mundo da realeza...

P1: Tive um ano que pertenci à realeza... mas tudo isto veio em cadeia, porque depois basta um a ideia, quando os grupos são assim motivados, pronto, basta um dar uma ideia que aquilo vai assim tudo em catadupa e surgem depois temas atrás de temas que não param. Nós por vezes temos uma planificação para determinado mês, e a planificação que nós fizemos... ficam duas ou três coisas dadas, mas não interessa, porque nós conseguimos atingir os objetivos por outros caminhos....

P2: Exatamente! Como te apercebeste, não é? Cooperativamente também acabas por correr esse risco... se estamos ali para nos respeitarmos uns aos outros, as nossas ideias e opiniões uns dos outros, às vezes aquilo que tínhamos delineado, olha, não vamos lá por este caminho, vamos por outro, não vamos lá agora, vamos depois... nós também temos todo um ciclo para aqui andar...

I: A aprendizagem cooperativa pode ser implementada com todos os grupos ou com todos os anos de escolaridade?

P2: Pode com todos...

P1: Com todos...

P2: Há uns mais fáceis, uns mais difíceis...

P1: Há uns mais dinâmicos outros menos... Mas com todos, no Jardim de Infância, como eu disse, até nas próprias áreas de atividades eles estão em aprendizagem cooperativa, portanto há sempre a possibilidade de...

P2: Sempre... Sempre... Depois tens de ter é um bom professor ou educador bom mediador, mas pode, há grupos que se consegue fazer um trabalho melhor, outros não.

I: Quem é que escolhe os elementos dos grupos? Dos pequenos grupos que se formam?

P2: Às vezes eu, outras vezes deixo-os escolher, outras vezes por sorteio... fazemos muito ou sorteio, ou eu é que escolho, ou eles é que se escolhem, fazemos sempre isto... como é que se diz... ai... ajudem-me... chegamos a um consenso, Jesus, não me lembrava... Chegamos a um consenso... pomos para a mesa que grupos se vão formar e depois chegamos a um consenso... é claro que se eu reparar que nos grupos... e eles próprios têm essa noção... Eu gosto de falar de avaliação sobre, [*quer dizer com*] eles para eles próprios terem essa noção de o que é que eu consigo, o que é que eu não consigo e o que é que eu tenho de melhorar ou não. Eles próprios têm a noção que se juntarem num grupo alunos que têm dificuldades, todos que têm dificuldades e que não são muito trabalhadores, aquilo não vai a lado nenhum. Mas eles têm, eles às vezes têm noção disso. “AH, se calhar é melhor ficar esse e aquele!” tal como alguns que são todos muito bons se juntam, os outros dizem logo “Ah! Pois! Aqueles vão ser melhores do que nós” Eles têm a noção disso, de quem consegue chegar mais depressa e de quem é trabalhador. É o que eu costumo dizer... toda a gente lá consegue chegar... há quem trabalhe mais e quem trabalhe menos.

P1: Pois, esse conceito no Jardim de Infância não existe ainda do trabalho, do quem é que faz melhor, quem faz menos...

P2: Pois, mas eles têm... e às vezes eles até se juntam de maneira a terem meninos mais ou menos trabalhadores e que conseguem as aprendizagens mais ou menos depressa, certo? Que é para aquilo ficar equilibrado, todos os grupos ficarem equilibrados.

P1: Eu normalmente, principalmente agora com este grupo que tenho, acabo por dominar muito ali também as escolhas dos grupos... porque não.

P2: Sim! Eu às vezes também domino sem eles darem por isso...

P1: Não quero que determinados meninos se juntem... mas muitas vezes.

P2: É! Muitas vezes... Mas consegues fazer isso sem eles darem por isso não é?

P1: Sim, completamente!

P2: Pois é, eu também... É uma democracia, quem manda sou eu.

P1: Mas também muitas vezes os grupos surgem naturalmente, porque não digo, por exemplo, agora vamos fazer, estamos a fazer o painel... o tal painel da primavera que eu falei, e um disse que gostava de fazer uma borboleta com técnicas muito morosas, em que eu disse logo “então vamos ver mais dois amigos para fazerem contigo... Quem é que quer fazer?” Pronto... vai mais pelo trabalho propriamente do que pela criança, não é? Porque apesar de eles às vezes escolherem fazer a borboleta porque o Manuel está lá ou o Joaquim está lá... mas muitos também vão porque querem fazer a borboleta, não é? E acaba por ser um trabalho de grupo... um grupo formado mais em função do trabalho do que propriamente em função de, como tu falas, nesse tipo de atitudes, de sentimentos... não existe ainda de quem faz melhor o trabalho, não têm essa noção...

P2: Sim, Não têm uma noção de avaliação de desempenho...

P1: Não. Têm a noção do amigo juntar-se com o amigo com quem preferem.

P2: Mas no primeiro ciclo já há uma noção de avaliação de desempenho, eles já têm uma noção de quem desempenha melhor o seu papel de aluno ou não. Eles têm essa noção porque estão sujeitos a ser avaliados constantemente.

P1: Se eles forem, se fizermos um trabalho de... uma atividade de Expressão Motora, em que eles tenham de se juntar três a três para fazer uma estafeta, se calhar, os mais velhos, já têm um bocadinho mais noção de se quererem escolher, porque sabem que são os mais rápidos a chegar lá, pronto. Mas nos mais velhos, porque os mais pequenos ainda não têm essa noção.

P2: Pois! Seguinte!

I: Quais são as principais vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa?

P2: Ah! Eu só vejo vantagens! Não! Também vejo algumas desvantagens. Às vezes é necessário, como eu te disse, também fazer umas aulas mais tradicionais para aferir as coisas, para consolidar, para rever, pronto. E depende do conteúdo que temos de transmitir, muito, e de onde queremos chegar, e o que é que temos em mãos para transmitir e o que é que nós queremos que eles retenham... E depois escolhemos o caminho para lá ir, mas de uma maneira geral, cooperativamente consegue-se atingir quase todos os conhecimentos. Como eu disse, o conhecimento transmite-se através daquilo que eu sei, que tu sabes, que o outro sabe, vai tudo em prol de todos, pronto. Portanto, cooperativamente, à partida que eu vejo viável, agradável e motivadora para transmitir conhecimentos, e de adquirir conhecimentos, certo? Até em nós adultos. Agora, depende do conceito que eu quero transmitir, o que é que eu quero realmente... imagina, se for um conceito de Estudo do Meio, é com mais facilidade, de português também, ao nível de escrita criativa, até mesmo gramática, agora, há conceitos matemáticos que às vezes é necessário o aluno ter a sua individualidade com o professor, por isso também é que temos apoio, o apoio às vezes vai colmatar isso.

P1: As desvantagens, desculpa interromper-te, as desvantagens deste tipo de aprendizagem é quando se cai na rotina de ela ser só aprendizagem cooperativa, tem de haver sempre um complemento com outro tipo de estratégias. Até porque isto é assim, nós estamos a educar...

P2: Cidadãos!

P1: Cidadãos, não é? Os Cidadãos não vivem continuamente em corpor... ai... como é que é?

P2: Corporativismo...

P1: Corporativismo! Portanto, eu, a meu ver, também não estou a preparar aqui ninguém só para viver em corporativismo, porque se não, não estou a preparar para a sociedade, certo? Portanto temos de dar um bocadinho de um lado...

P2: Ainda mais numa sociedade cada vez mais egoísta.

P1: Cada vez mais egoísta. Temos de habituá-los a...

P2: O Salazar é que introduziu o corporativismo aqui, baseado no fascismo do... do Italiano, como é que ele se chamava, ajudem-me...

P1: Mussolini.

P2: Exatamente! Ele é que... "Todos para o bem da nação!" Mas o corporativismo dele também era todos para o bem da nação, não era todos para o bem de todos.

P1: Estava-me a lembrar, porque isto é assim, são os fundamentos normalmente, dos radicalismos, tanto à esquerda como à direita, pronto, são os fundamentos!

P2: É! Se tu fores ver...

P1: Só que não podemos cair nos exageros, tem de haver, para que haja a tal democracia, as crianças têm de aprender a viver tanto em corporativismo como mais individualmente e têm de aprender a respeitar-se de uma forma ou de outra.

P2: E o respeitar a individualidade do outro, a liberdade, os direitos do outro, certo? Porque em corporativismo passa muito por direitos e deveres.

P1: Passa muito pela ideia do grupo, mas a ideia do grupo também não pode prevalecer sobre a ideia individual. Um grupo pode ter todo a mesma ideia, mas havendo uma criança que discorda, essa criança não pode ser nu...

P2: Marginalizada!

P1: Marginalizada porque não concorda com o grupo, e o grupo tem de aprender também a respeitar que existem valores individuais e existem...

P2: Exatamente! Corporativismo até certo ponto! Porque é assim, se fores a ver historicamente, a história do corporativismo era para o bem da nação! Na altura do nazismo, do fascismo e do estado novo em Portugal. Historicamente, houve uma altura em que a ditadura impunha que houvesse corporativismo para o bem da nação, não era para o bem de cada um, estavam lá a ralar-se com o bem de cada um! Era a base que fundamentava o corporativismo, diziam eles. Agora nós entendemos o corporativismo de outra maneira porque vivemos em democracia há uma data de anos e entendemos que, até na agricultura, tu estares em cooperação e numa cooperativa, é melhor do que estar sozinho. É sempre melhor tu estares em grupo, sentes-te melhor em qualquer tipo de trabalho, aprendes e enriqueces com os outros mas depois lá está, como diz a P2! Tem que haver, e isto o professor é que entra, e o educador, tem que ser doseado, podemos trabalhar conceitos assim mas depois vamos aferir, vamos fazer um ponto da situação, vamos ter a nossa individualidade, ver o que é que eu sei, o que é que eu não sei e há momentos, e há alturas, e há atividades, que eles gostam de fazer sozinhos e estarem só com eles, nem em grupo nem em nada, sozinhos e mostrar...

P1: E devem aprender a respeitar-se para que um dia mais tarde na sociedade não vão por de parte o individuo que escolheu seguir um caminho diferente do rebanho, entre aspas!

P2: Exatamente, porque saber viver ou saber trabalhar cooperativamente é entra o meu direito e o meu dever, e todos também têm que ter essa noção! Toda a gente tem um dever, se não é uns a fazer e outros a encostarem-se! Porque isso também acontece, no trabalho cooperativo às vezes é uma das desvantagens.

P1: Pois...

P2: É uns fazem e outros encostam-se! Portanto, toda a gente tem direitos, mas toda a gente tem deveres! E quando se sai de um trabalho em prol do grupo e para todos, vamos recolher à nossa individualidade, vamos pensar, e vamos ser nós!

P1: E até porque, desculpa lá, é por isto também que existe esta necessidade de fazermos também um trabalho depois mais individual também para podermos aferir também as capacidades de cada um! Como dentro do grupo por vezes é difícil perceber exatamente as capacidades individuais.

P2: Estão camuflados! E as dificuldades ficam camufladas.

I: De que forma a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada para promover a transição [do pré escolar para o primeiro ciclo]. O que é que a educadora acha que acontece no primeiro ciclo e o que é que pode ser feito no pré escolar e no primeiro ciclo para promover a transição?

P1: Olha, eu... posso começar eu por falar...

P2: Depende muito da professora do primeiro ciclo!

P1: É isso mesmo! Eu tive...

P2: Coitadinhos, às vezes vêm preparados para isso e apanham professoras que são do tempo da minha avó!

P1: É isso mesmo! Porque por exemplo, eu acho... Acabamos por trabalhar algumas atividades em articulação, não tantas como se calhar seria desejável, mas pronto...

P2: Porque nós temos muitos conceitos para dar e não temos tempo!

P1: Pronto! Mas havendo as mesmas estratégias quando uma criança acaba o Jardim de Infância e passa para o Primeiro Ciclo, a passagem do testemunho acaba por ser muito suave, muito...

P2: Sim! E equilibrada! E vamos continuar um trabalho para o qual ela tinha preparado, com outra capacidade abstrata, porque eles são mais velhinhos, agora quando eles estão preparados para... no Jardim, que elas trabalham muito assim! Elas trabalham mais corretamente no Jardim de Infância do que nós às vezes no Primeiro Ciclo! Porque nem todas as professoras estão par isto! Nem todas as professoras concordam com o trabalho cooperativo, e a maior parte, se queres saber, do primeiro ciclo.

P1: Não o faz!

P2: Não o faz e trabalha: cadeiras à frente umas das outras tradicionalmente como quando a minha mãe ou a minha avó andavam na escola!

P1: E nem sempre também as salas têm condições para isso!

P2: Isso as condições somos nós que as fazemos!

P1: Escuta, calma, eu trabalhei com uma colega... Ela tinha um trabalho muito idêntico ao meu trabalho de Jardim de Infância, que ela pegou no meu grupo de primeiro ano... eu achava uma graça, que os miúdos vinham-me dizer “olha, professora, eu também tenho isto assim-assim na sala!” porque ela tinha a sala montada também com áreas...

P2: Eu também já tive!

P1: Mas tinha um grupo com quinze meninos!

P2: Também eu, tinha dez!

P1: Estás a ver? É completamente diferente também para terem todas estas condições! Os miúdos acabavam os trabalhos, as tarefas que eram propostas individualmente e iam para as áreas, lá está, já um pouco diferentes das áreas do Jardim de Infância, que já tinham intencionalidade de aprendizagens mais complicadas, não é? Ela tinha as áreas das experiências, tinha as áreas...

P2: Isto é como a Escola da Ponte, isto é que é o MEM, isto é que é o professor ser mediador! Eu não consigo completamente, elas no Jardim é mais fácil eu, no primeiro ciclo... Interrompi-te, desculpa, mas eu não consigo completamente isto... Porquê? Porque eu também não tenho espaço para ter essas áreas, eu também não tenho capacidade e eu tenho cada vez mais muita matéria para lecionar.

P1: Pois, aí é que está! É que há cada vez mais responsabilidade!

P2: E tenho, escuta, que isso é uma coisa muito importante que tu tens que saber, para quando fizeres a deliberação destas ideias... Cada vez mais eu tenho grupos maiores com NEE's! Como é que eu, com dois NEE na sala de aula e vinte e cinco, que foi o que me deram, com dois NEE, não, na altura eu tinha vinte e cinco e três NEE! Que isso até é ilegal! Como é que era possível eu fazer um trabalho de Escola da Ponte, um trabalho de MEM assim? Mas quando eu tive em Pernes, na Chã de Baixo eu fiz! Eu tinha 12 miúdos, cada um tinha o seu dossiê e havia a tarefa semanal, portanto tínhamos umas tarefas semanais... “esta semana vamos fazer isto!” e cada um fazia ao seu ritmo, era fantástico, mesmo! Porque eu tinha o espaço onde tu queres estar a ler, o espaço onde tu queres estar a fazer isto... tinha os ficheiros autocorretivos e cada um andava ao seu ritmo... Pedagogicamente é assim que devia de ser! Aliás, a Finlândia está a implementar isto agora, quando a Escola da Ponte já tinha isto há que tempos, não é?

P1: Pronto, ela trabalhava assim, lá... e aquilo fazia muita impressão lá na escola para auxiliares, para outras colegas, aquilo fazia muita impressão!

P2: Era tudo interligado! Era interligado, as áreas estavam interligadas, eu agora trabalho isto e isto e aquilo! Eles estavam a fazer qualquer coisa de Estudo do Meio, que eu por acaso lhes estava a explicar, mas entretanto aquilo já nos levava para Português, uns queriam ir, outros para Matemática, mas eu tinha um grupo pequeno...

P1: Pois!

P2: E eram miúdos muito educados! Eram miúdos que traziam de casa a educação que sabiam estar! Onde... Foi a única vez! A única vez que eu consegui fazer isso! É muito difícil! Com grupos grandes, com a educação que não se traz de casa e com muita matéria para dar, consegues fazer trabalho cooperativo em muitas áreas, e tu sabes que nós fizemos muita vez... mas não consegues... não consegues ir mesmo... como é que eu digo... a base do trabalho cooperativo, a base, nós não conseguimos, porque a base é essa, é uma gestão só do meu trabalho, do meu ritmo em cooperação com os outros. Ter essa... como vocês têm no Jardim... nós não conseguimos.

P1: Pois...

P2: Andor!

I: Há mais alguma coisa que queiram acrescentar?

P2: Não! Já falei tanto!

[Risos]

I: Obrigada pela vossa participação

Anexo 9 - Transcrição da entrevista realizada a P3 e P4

I: Eu estou a realizar uma investigação acerca da aprendizagem cooperativa. Estão dispostas a colaborar com a realização desta entrevista?

As duas: Sim.

I: Importam-se que grave a entrevista? Os vossos dados não serão revelados.

P4: Não, não me importo.

P3: Não me importo.

I: O que é a aprendizagem cooperativa?

P4: Para nós, o que é a aprendizagem cooperativa?

I: Sim.

P4: Não faço ideia... Eu não faço ideia...

P3: Sim, quer dizer, cooperativa é, no meu entender, é levar a criança a participar na sua própria aprendizagem.

P4: Sim, pode ser essa parte, mas...

P3: e acabam por aprender...

P4: Mas também pode ser cooperar com os outros, por exemplo...

P3: Também.

P4: Não é? Ser cooperante uns com os outros, dentro da sala de aula, pronto, tipo ajudarem num exercício em determinadas... explicarem à maneira deles, sei lá, aos colegas, aqueles que percebem melhor, conseguem explicar, para mim é um bocado disso, só se for isso...

P3: A interajuda também...

I: Que tipo de atividades é que vocês implementam nas vossas salas, com o fim de promover esta tal participação de todos no grupo, a aprendizagem comum...

P4: posso ser eu a falar primeiro? Já me aconteceu várias vezes... Pronto. Quando há meninos com alguma dificuldade e que não conseguiram perceber da forma que eu expliquei, e se eu vejo que há outros meninos que perceberam bastante melhor essa parte da matéria, então eu peço a essas crianças que o façam mesmo à frente da turma, como se fossem eles os professores, acontece várias vezes isso.

P3: Também serem as crianças que entendem mais facilmente as explicações a ajudar os outros que não entenderam tão bem...

P4: humhum [afirmativamente]

P3: e também a colaborarem eles próprios nas explicações que nós damos às vezes à turma sobre um determinado assunto, vão dando achegas, vão ajudando, no fundo, a escamotear um bocadinho o assunto....

I: E em pequenos grupos, costumam trabalhar?

P4: Poucas vezes, mas sim, às vezes, sim...

P3: Sim.

I: Quais é que são as vossas principais preocupações quando implementam atividades deste género? Com que é que vocês se preocupam...

P4: O que, nas atividades de grupo?

I: Sim, em grupo...

P4: Que um faça mais do que os outros, e que os outros não tenham aprendido nada com o trabalho. Portanto, que um faça o trabalho e que se aplique de facto no trabalho e que os outros se encostem, no fundo, entre aspas, encostem ao trabalho daquele e não ficaram a saber nada desse trabalho, isso é o que me preocupa mais.

P3: Normalmente, quando são atividades de grupo, preocupo-me pôr crianças com mais facilidade de aprendizagem juntas com outras...

P4: Com mais dificuldade...

P3: Com menos facilidade, e depois distribuir as tarefas consoante aquilo que eles são capazes de fazer, com vista a um objetivo comum, se bem que as nossas tarefas são um bocadinho diferentes das do primeiro ciclo, não é?

P4: Pois são, o primeiro ciclo é muito diferente do... é... bastante...

[risos]

P4: É, sim.

I: E, por exemplo, o que é que a professora faz quando tem noção que há uma criança, então, que num grupo, está a trabalhar mais do que os outros?

P4: Vou lá e faço-o trabalhar no grupo e participar na atividade. Assim como há muito, e eu tenho muito isso na sala, meninas, que eu digo que o trabalho é de grupo, portanto se é de grupo o trabalho tem de ser respondido por todos e por um todo, não é, e por exemplo, sobre os animais, os diferentes tipos de animais, as aves.... Pronto, e há uma que tem a mania de fazer o trabalho todo sozinha, mas também não colabora para que o outro, que os outros saibam a opinião dela, ou seja, vou sempre ao grupo e vou ver sempre ver o que é que está a acontecer no... portanto, rodo pelos grupos a ver o que é que se está a passar, e por norma obrigo-os a fazer o trabalho depois em conjunto, que aquilo tem que ficar uma mistura, não só de uma pessoa mas sim de todos, do grupo, porque acontece muitas vezes, principalmente com uma das crianças, ela fazer o trabalho dela e nem sequer querer, portanto, é individualista, ela só quer à maneira dela e faz o trabalho sozinha e isso, nem sequer participa. Só que eu depois vou e intervenho e faço com que ela participe e claro, o trabalho depois acaba por ser completo com os trabalhos dela mais os colegas que faziam parte daquele pequeno grupo [imperceptível] é a minha preocupação normalmente.

I: Então e, por exemplo, que tipo de trabalho é que vocês acham que é importante a aprendizagem cooperativa, o grupo... Há uma área específica em que trabalhem mais, ou...

P4: Normalmente é a matemática, as noções de matemática, que eles têm mais dificuldade no primeiro ciclo e o estudo do meio porque eles têm muitas ideias e conhecem muita coisa e pronto, acho que é... a português não acho que haja assim um... pronto, às vezes nos verbos, adjetivos, quer dizer, nesse tipo, mas por norma é mais fácil eles perceberem do que a matemática e que o... no meu caso.

P3: Nós, como de uma forma geral a aprendizagem se faz de uma forma global, é mais ou menos em tudo, porque não há forma de escamotear assim muito as coisas, não é?

I: Todos os grupos são bons para trabalhar em equipa?

P4: Não

I: todos os grupos são bons para o trabalho cooperativo? O que é que faz um grupo ser um bom grupo para a aprendizagem cooperativa.

P3: Eu, para mim, todos os grupos são bons, só que quem forma os grupos sou eu.

P4: Pois, eu também...

P3: Porque lá está, tem que ter elementos...

P4: Mas para isso tem que, lá está, tem que ter elementos bons e menos bons.

P3: Para que uns puxem pelos outros...

P4: Exato, que é para que haja...

P3: Porque se vamos formar um grupo só de alunos com iniciativa e que são capazes de fazer e juntamos e juntamos um grupo só de crianças com mais dificuldades e um bocadinho... com mais limitações, aí, já o trabalho não surge tão enriquecido. E assim, misturando, penso que funciona bem melhor.

I: São vocês que fazem os grupos quando.

P4: Tem que ser, tem que ser.

P3: Eu sou...

P4: Eu sou também, mas tem que ser se não eles optam só pelos amiguinhos e... e esses amiguinhos normalmente ou são o grupo dos melhores e o grupo dos mais fraquitos...

P3: O que eu tento é variar os grupos, não faço sempre os mesmos grupos.

P4: Sim, eu também não, eu também vario quase sempre.

P3: Pelo contrário, eu ando sempre a baralha-los.

P4: Sim, sim, eu também.

I: Consideram que os alunos aprendem efetivamente com este tipo de estratégia?

P4: Aprendem, mas é... aprendem, mas não é a única maneira de eles aprenderem, não é?

P3: Sim!

P4: Não é a única forma de eles aprenderem, mas sim, aprendem.

I: Quais é que são as principais vantagens de aprender com o grupo? Da aprendizagem cooperativa?

P4: A linguagem deles é mais simplificada, no meu caso, e portanto faz com que eles consigam... os colegas com mais dificuldade consigam perceber de outra forma aquilo que eu tinha acabado de explicar, eu acho que é as vantagens, não estou assim a ver...

P3: Ah, as vantagens, para mim, é que, depois, com o contributo de cada um o trabalho sai mais enriquecido, e eles próprios, todos se sentem um bocadinho mais valorizados.

P4: E além disso, também é bom, agora estou aqui a pensar, no futuro, não é? Nas futuras profissões deles, eles também vão ter que trabalhar, ser colaboradores uns com os outros, e cooperantes uns com os outros, e isso também é positivo nesse aspeto... Na formação deles para o trabalho no futuro, quando forem mais velhos.

P3: Precisamente por isso, porque cada um dá uma ideia, cada um surge com uma iniciativa e depois eles vão-se complementando até ao produto final, e isso, acho que enriquece o trabalho final, não é?

P4: Sim, sim, sim...

I: E quais é que são as principais desvantagens?

P4: É o barulho que se faz... A confusão que se gera primeiro, primeiro que eles se organizem, e na sala de aula isso é muito incomodativo, principalmente para quem tem dois anos, que é o meu caso, principalmente... Porque já tive grupos só de um ano e é muito mais simples do que se tivermos dois anos na sala, dois ou três.

I: Num grupo com dois anos de escolaridade é mais difícil?

P4: É muito difícil, por causa do barulho que se gera, só, porque estão a fazer um trabalho de grupo precisam de falar uns com os outros, não é? E eu quero dar uma matéria ao outro grupo, do primeiro ano, imaginem, e os do segundo estão a fazer trabalho de grupo, é muito confuso estar a ouvir várias pessoas a falar ao mesmo tempo, e eu tentar a falar com os do primeiro ao mesmo tempo e eles tentarem-me ouvir e perceber, portanto, é o mau de ter dois anos na sala é esse, principalmente.

I: Mas também consegue encontrar vantagens, com os do primeiro e do segundo, eles costumam trabalhar em conjunto?

P4: Consigo! Algumas coisas, mas mais nas áreas de estudo do meio, não em termos em termos de português em matemática, não. Não porque não têm as mesmas... Não sabem ler, não sabem... Inicialmente não sabem ler, não sabem. Agora já conseguem fazer qualquer coisa, porque já estamos no terceiro período, não é? Mas no primeiro período é impensável eles fazerem coisas em conjunto.

P3: E depois temos a limitação do espaço sala de aula, que é muito pequeno para o número de crianças que nós temos. E depois, lá está, os trabalhos em grupo, cada grupo aqui, acolá e ali, gera-se aquele burburinho que às vezes é...

P4: É confuso, é... Por exemplo, em estudo do meio é possível... há coisas que eles aprendem, só que ficam é a aprender, os do primeiro ficam a aprender coisas do segundo, e os do segundo ficam a aprender coisas do primeiro, às vezes acontece, mas têm de ser coisas muito simples, não posso escolher matéria muito complicada para o primeiro ano, que faz parte da matéria que os do segundo precisam de saber, não posso misturar, agora quando são coisas muito simples e que eu acho que eles vão gostar, sei lá, experiências, por exemplo, eles conseguem fazer todos e perceber, com água, sei lá, os alimentos de boiar, se não boiam, quais são os alimentos salgados, doces, pronto, esse tipo de experiências dá para fazer com todos, com o grupo todo, primeiro e segundo ano, agora outras coisas já não, é mais complicado.

I: Em que medida é que estas atividades podem promover as competências nas crianças?

P4: É essa competência de no futuro poderem ser cooperantes com os colegas de trabalho deles, não é? Acho que nesse aspeto...

P3: Ter capacidade de trabalhar em grupo colaborativamente e ser capaz de às vezes abdicar da sua ideia em função da ideia do outro, fazer cedências, o esforço conjunto, o conseguir trabalhar em equipa, no fundo...

P4: Exatamente, sim!

I: De que forma a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada como estratégia para promover a transição do pré-escolar para o primeiro ciclo?

[silêncio]

Como é que a transição pode ser mais saudável? Será que a aprendizagem cooperativa pode...

P3: Sim, nós temos algumas atividades em conjunto, muitas vezes... em que, depois, só que pronto, lá está, a atividade, por exemplo, há alguém que resolve contar uma história, ou fazer uma dramatização de fantoches, ou, e tal, e faz-se para a escola toda, só que depois isso tem que ser trabalhado em cada sala de aula, porque em função...

P4: Da idade.

P3: Não funciona.

P4: Não funciona, não... Mas fazemos também aquela, que vocês no final levam os meninos que já vão... no final do ano costumam vir.

P3: No terceiro período fazemos.

P4: Vêm os meninos de cinco anos, ou de quase seis, vêm à nossa sala de primeiro ciclo e passam uma manhã connosco, fazem atividades.

P3: Fazem atividades conjuntas...

P4: Para perceberem como é que funciona o primeiro ciclo, isso acontece.

P3: E normalmente põe-se com um menino de primeiro ciclo...

P4: Sim, sim... a ajudar, a ler como é que se faz...

P3: A ajudar... a fazer as tarefas. Embora as tarefas sejam preparadas para aquele dia...

P4: Sim, sim...

P3: Mas há ali uma colaboração já dos mais velhos para os mais pequenos...

P4: Sim, sim, sim...

P3: E vice-versa.

P4: Sim, sim

I: O que é que a educadora P3 acha que acontece no primeiro ciclo relativamente à aprendizagem cooperativa?

P3: O que é que eu acho? É assim, eu não estou muito por dentro das salas de aulas do primeiro ciclo, não é? Porque nós temos as nossas atividades, estamos ali as 25 horas e as nossas colegas também estão.

P4: Claro.

P3: O que programamos é algumas atividades em conjunto ao longo do ano e, no fundo, trabalhamos assim, agora, em relação a pormenores de aprendizagem colaborativa que se faça dentro da sala de cada uma, eu não tenho grande conhecimento.

I: E a professora P4 acha que no pré-escolar podiam ser feitas algumas atividades que promovessem a transição?

P4: Eu acho que já são feitas essas aprendizagens... Aquilo que é feito na pré neste momento acho que é o suficiente para eles aprenderem... irem preparados para o primeiro ciclo. Porque eles já trabalham o número, não estão a dar o número, nas contas, mas já fazem isso quando contam quantas meninas há na sala, quantos meninos há e juntam o número de meninos com meninas e dá o total da turma, de maneira que...

P3: Sim, fazemos muitas atividades.

P4: Já fazem a data, já sabem que dia... que há meses, já vêm a saber as estações do ano, já vêm a saber uma data de coisas que há uns anos atrás não se sabia, não faziam ideia que isso...

P3: [Impercetível]

P4: Não, eles já trabalham essas coisas muito bem, eu acho que não há necessidade...

P3: Temos as reuniões de articulação, por período, no final de cada período e também no início do ano letivo, em que nós ajustamos um bocado as metodologias, e que as colegas nos dizem em que é que eles tiveram mais dificuldades.

P4: Sim... as dificuldades.

P3: Quando chegaram, ao primeiro ciclo.

P4: Se é no recorte, se é...

P3: O que elas gostariam de ver mais trabalhado da nossa parte...

P4: E elas fazem...

P3: E nós igual, não é?

P4: Essa colaboração entre nós, e portanto, sim, isso já, isso não há

P3: Nós tentamos ajustar, dentro das nossas orientações curriculares, é claro que há coisas que nós não podemos ultrapassar, nem devemos.

P4: Exatamente, sim, sim, não, não...

P3: Mas temos muito em conta aquilo que as colegas nos dizem daquele primeiro impacto. Depois ao longo do ano vamos falando da evolução das crianças que nos passaram pela mão, e a forma como eles estão a corresponder no primeiro ciclo, no primeiro ano.

P4: Sim, sim!

P3: E, às vezes, até no segundo, nós vamos falando, como é que está, como é que não está, como é que evoluiu, qual foi a dificuldade maior que teve, porque nós conhecemo-los...

P4: Desde pequenitos, não é? Sim, não é...

P3: Desde que chegam cá, aos três, quatro anos.

P4: Nada a acrescentar, acho que eles já fazem um trabalho bom, um bom trabalho...

I: Há algum ponto que queiram apresentar acerca da aprendizagem cooperativa?

P4: Não...

P3: É assim, pronto, estamos limitados pelo tamanho das salas, pelo tipo de materiais, pelos horários, pelos programas extensos do primeiro ciclo... Se não ainda nos permitiria fazer esse tipo de iniciativas, agora assim... é muito complicado...

P4: É muito complicado!

I: Muito obrigada pela vossa disponibilidade e pelo vosso contributo!

P4: Obrigada.

P3: Obrigada.

Anexo 10 - Grelha de organização dos resultados - Crianças

Bloco Temático	Categoria	Subcategoria	Indicadores	
Conceção acerca da Aprendizagem Cooperativa	Aprendizagem cooperativa	Trabalhos de grupo	"Algumas vezes todos os meninos não estão em conjunto, e outras vezes estamos todos em conjunto" C.2	
			"Todos juntos! Menos quem não queria fazer conjunto (...)" C.2	
			"Costumamos juntar as mesas para fazer os trabalhos de grupo (...)" C.8	
			"Temos todas ideias diferentes e respeitar a dos outros" C.8	
		Aprendizagens	"Também conseguimos" C.1 e C.2	
			"Quando é grupos maiores aprendemos mais." C.4	
			"Porque ficamos mais inteligentes" C.7	
		Interajuda	"(...) Mas quando estão sozinhos, se um ou outro são pequeninos não conseguem fazer muito bem... Fazem riscos." C.2	
			"A crescer! (...) A aprender melhor!" C.1	
			[Acham que aprendem mais quando ajudam os outros e quando(...) vos ajudam?] "Eu acho que sim!" C.4	
		Partilha	"porque eles podem-nos dizer as coisas e nós dizermos coisas a eles" C.4	
			"Cada um diz as coisas que não sabe para explicar como é que é para fazer em conjunto" C.4	
			"E quem saber podemos dizer aos outros" C.3	
			"Porque eles dizem-nos curiosidades e nós também" C.6	
			"E nós aprendemos coisas com eles também." C.5	
			"Porque eles podem ser mais espertos do que nós, e podem dizer-nos coisas!" C.6	
			"E podem aprender coisas connosco e nós com eles..." C.5	
			"Eu acho que é com os colegas porque eles podem ensinar coisas e nós a eles" C.7	
		Vantagens	Rapidez	"Porque assim ajudam-nos a fazer mais rápido..." C.2
				" Porque é mais rápido [em grupos maiores]" C.3
Desvantagens	Barulho	"há mais barulho..." C.5		
	Estratégias		[acerca da mudança de grupos]"Algumas vezes..."C.2	

Estratégias/Atividades utilizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa		Formação de grupos	[E: (...) quem é que escolhe os grupos ?]"a professora (...) diz dois em dois e depois nós vamos para a mesa..." C.2	
			"A professora chama dois e depois vão para a mesa trabalhar" C.1	
			"Trabalhamos sempre em grupos diferentes..." C.5	
			"Algumas vezes variamos!" C.6	
			"É sempre a nossa professora" C.5 e C.6	
			[E:(...) sempre com o mesmo grupo?] "Não" C.7 e C.8	
		Organização do espaço	"Em cada mesa" C.6	
	Atividades	Trabalhos de grupo	"[uma abelha] com bolinhas amarelas, caneta cor de pele. Alguns fizeram a cara de cor de pele, nariz de preto e as outras riscas de caneta preta também" C.2	
			"Fazíamos os desenhos em conjunto" C.2	
			"Nós fazíamos os desenhos, (...) e o Rodrigo, e a Maria e o Miguel faziam a casa da amizade de amigos (...)" C.1	
			"Nós fizemos em conjunto também quando fizemos as coisas da canção das cores, primeiro o sol (...)" C.2	
			"Uma vez fizeram um castelo(...)" C.4	
			"Nós tivemos a pintar uma vez(...) em conjunto, o vidro da sala, os montes..." C.3	
			"E quando vamos pintar fazemos grupos pequenos." C.3	
			"[a Parede de Autores] é o nosso sítio onde pomos as coisas de autores... e pomos nas paredes (...)" C.5	
			"Já fizemos alguns trabalhos, alguns jogos e assim" C.5	
			"(...) houve uma vez que fizemos trabalho de grupo que era animais no estudo do meio(..)"C.7	
			Organização do grupo	"Outras vezes cada menino faz uma coisa, e outras vezes é um de cada vez e outras vezes todos ao mesmo tempo" C.4
				"Eu gosto de todos ao mesmo tempo(...) Porque assim não tenho de esperar. E eu também não gosto de esperar." C.4
"A mesma coisa, todos juntos!" C.6				

			"Eu às vezes também divido as tarefas por alguns, que é para não estar tanta confusão" C.5	
			"Porque alguns dizem uma coisa, depois alguns dizem outra e depois podem chegar a uma conclusão boa!" C.6	
	Áreas curriculares	Expressão Plástica	"trabalhos de expressão plástica" C.5	
		Matemática	"já fizemos de Matemática." C.6	
			"(...) Matemática menos." C.8	
		Estudo do Meio	" e de Estudo do Meio também" C.6	
			"Às vezes Estudo do Meio" C.8	
			"Estudo do meio é mais..."C.7	
		Diversas	"eu gosto de tudo, Estudo do Meio e Português." C.5	
			"Para mim é mais Português e Estudo do Meio (...)" C.8	
	Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa	Vantagens	Afetividade	"Amigos" C.1 e C.2
				"Com os que eu gosto! Porque com os outros fico sempre amuado..." C.4
				"Eu só gosto com a minha amiga Inês e com a minha amiga Margarida" C. 3
				"Eu, por mim, posso trabalhar com toda a gente!" C.5
"É indiferente" C.6				
"Os que são mais nossos amigos (...) Porque os conhecemos melhor" C.8				
"(...) porque gostamos de brincar mais com eles já estamos mais habituados a brincar com eles" C.7				
[I: (...) todos os meninos são bons para trabalhar em equipa?] "Sim" C.8				
[I: (...) todos os meninos são bons para trabalhar em equipa?] "Mais ou menos" C.7				
Motivação				"Eu brinco sempre com o Filipe! Para ele ficar feliz..." C.2
		"Porque eu gosto muito de ajudar..." C.1		
Desvantagens		Elementos dos grupos	"Nem todos, alguns estão só a brincar..." C.6	
			"Alguns nem sempre prestam atenção ao que o grupo está a fazer." C.5	
			"Por exemplo, o Carlos da nossa sala não consegue fazer nada e tem de estar sempre sozinho" C.8	

			<p>"(...)em grupo ele mete-se e estamos sempre a falar e temos as ideias, e ele faz, nem sequer tem uma ideia, eu até as vezes é que me lembro, quando nós temos uma dúvida e não conseguimos resolver, e eu lembro-me e o Filipe: ele ainda não disse nenhuma ideia(...)"C.8</p> <p>"É difícil chamar-lhes a atenção, para eles prestarem atenção ao que nós estamos a fazer... eles deviam ajudar, pronto" C.5</p> <p>"Porque depois (...) não prestam atenção" C.6</p> <p>"Alguns da nossa sala não..." C.3</p> <p>"E outras vezes há meninos (...) não ouvem a professora(...)" C.4</p>
Papel da Aprendizagem cooperativa nas transições escolares	Transição	Previsões	"Com testes!" C.2
			"Só que vai ser um bocadinho difícil" C.2
			"(...) é só escrever, escrever, escrever..." C.2
			"Todos os anos vão ser difíceis" C.2
			"(...) Quando é para fazer trabalhos nem se fala... nem um piu..." C.4
			"(...) na primária não há brinquedos" C.3
			"muito difíceis, muito difíceis" C.4
			"Eu vi o livro dela da primária e já sabia escrever em letras minúsculas e os trabalhos eram <i>bueda</i> difíceis!" C.3
			[I: Vão trabalhar em equipa(...)?] "Não!" C.2
			"Não ajudamos, dizemos aos pais para nos ajudarem" C.2
		[Em conjunto?]" Sim!" C.3 e C.4	
		Memórias	"Era de pintura..." C.6
			"Normalmente, quando eram atividades, era quase tudo junto(...)" C.5
			"[no pré-escolar] A minha professora metia-nos todos juntos, junto de alguém todos os trabalhos(...)"C.8
"(...) todos juntos..." C.5			
			"[no pré-escolar] A minha professora metia-nos todos juntos, junto de alguém todos os trabalhos(...)"C.8
			"Não, era sempre em grupo, todos os trabalhos eram em grupo, dentro da sala era para estarmos todos em grupo" C.8

			"Nós às vezes fazíamos em grupo(...)" C.7
			"(...) Mas quase só fazíamos em grupo desenhos e pinturas" C.7
			"Normalmente quando nós estávamos muitos indecisos nós íamos juntar para ficar a votos, na minha pré. Também ela perguntava a todos os intervalos: Querem ir brincar la para fora ou ficar aqui dentro?" C.8
		Presente	"Também trabalhamos um bocadinho em grupo(...)" C.5
			"(...) só trabalhamos assim quando é coisas... experiências, e essas coisas todas..." C.5
			"No primeiro ciclo (...) porque sabemos mais coisas..." C.6

Anexo 11 - Grelha de organização de resultados - Docentes

Bloco Temático	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Conceção acerca da aprendizagem cooperativa	Aprendizagem Cooperativa	Sem conhecimento	"Olha, nestes termos eu nunca tinha ouvido falar, porque vocês agora usam termos diferentes do que nós supostamente aprendemos" P.1
			"Não faço ideia... Eu não faço ideia..." P.4
		Cooperação	"...uns com os outros, a cooperação uns com os outros" P.2
			"Pode ser cooperar uns com os outros, por exemplo..." P.4
		Trabalho de grupo	"Nós falamos mais em cooperação em trabalho de grupo, portanto, (...) é o trabalho em que vários participam (...) onde aprendem em conjunto" P.1
		Interajuda	"Todos se ajudam uns aos outros" P.2
			"(...) Tipo ajudarem num exercício (...) Explicarem à maneira deles (...) aqueles que percebem melhor(...) P.4
			"A interajuda também..." P.3
Interação	"Onde os miúdos interagem em grupo, a pares, tutorial." P.2		
Participação	"(...) é levar as crianças a participar na sua própria aprendizagem" P.3		
Estratégias/Atividades utilizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa	Estratégias	Brincadeira Livre	"(...) mesmo na aprendizagem indireta, entre aspas, nas áreas (...)" P.1
		Trabalho de grupo	"(...) fazemos trabalhos em grupo(...)" P.2
			"(...) metade da turma que se dedica a uma coisa, explica à outra e depois vice-versa(...)" P.2
			"(...) em pares, como pequenos grupos, como grupos maiores em que eles se organizam (...)" P.2
			"[questão acerca do trabalho de grupo] Poucas vezes, mas sim..." P.4
		"[questão acerca do trabalho de grupo] Sim." P.3	
		Disposição da sala	"Não é por acaso que a sala de jardim de infância está disposta de determinada forma(...)" P.1
			"(...) ponho as minhas mesas e cadeiras de maneira a fomentar isso(...)" P.2
Alunos apoiam os colegas	" Também serem as crianças que entendem mais facilmente as explicações a ajudar os outros que não entenderam tão bem..." P.3		

		"E também a colaborarem eles próprios nas explicações que nós damos(...) vão dando achegas, vão ajudando, no fundo, a escamotear um bocadinho o assunto..." P.3
		"quando há meninos com alguma dificuldade (...)eu peço a essas crianças [que compreenderam] que o façam mesmo à frente da turma, como se fossem eles os professores (...)" P.4
Atividades	Exemplos	"Nas áreas(...)" P1
		"(...) atividades experimentais(...)" P.2
Preocupações	Formação pessoal e social	"(...) olha, saber viver em sociedade, respeitarem-se uns aos outros, ouvir a opinião dos outros(...)" P.2
	Preocupações: Injustiça	"Que um faça mais do que os outros, que os outros não tenham aprendido nada com o trabalho" P.4
	Capacidades de cada um	"(...) preocupo-me em pôr as crianças com mais facilidade de aprendizagem juntas com outras (...)com menos facilidade, e depois distribuir as tarefas consoante aquilo que eles são capazes de fazer(...)" P.3
Formação de grupos	Múltiplas opções	"às vezes eu, outras vezes deixo-os escolher, outras vezes por sorteio (...)" P.2
	Professor	"(...) acabo por dominar muito ali também as escolhas dos grupos(...)" P.1
		"Eu sou também, mas tem que ser (...)"P.4
		"O que eu tento é variar os grupos, não faço sempre os mesmos grupos"P.3
Papel do educador/ professor	Mediador	"é um educador muito mais democrático (...)" P.1
		"(...) onde o professor é um mediador de transmissão de conhecimentos(...)" P.2
	Supervisor	"Rodo pelos grupos a ver o que é que se está a passar" P.4
Áreas de conteúdo	Matemática	"(...) há conceitos matemáticos que às vezes é necessário o aluno ter a sua individualidade(...)" P.2
		"Normalmente é a matemática, que eles têm mais dificuldade no primeiro ciclo"P.4
	Estudo do Meio	"(...) um conceito de Estudo do Meio, é com mais facilidade(...)"P.2
		"(...) e o Estudo do Meio porque eles têm muitas ideias e conhecem muita coisa" P.4
	Português	"(...) Português também, ao nível da escrita criativa, até mesmo gramática (...)"P.2
	"A português não acho que haja assim um... pronto, às vezes nos verbos(...) mas por norma é mais fácil eles perceberem do que a matemática (...)" P.4	

Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa	Grupo/Turma	Transversal	"(...) tudo isto veio em cadeia (...)" P.1
			"(...) como de uma forma geral a aprendizagem se faz de uma forma global, é mais ou menos em tudo (...)" P.3
		Condicionante	"(...) eles tentam completamente liderar (...) tenho de estar constantemente a (...) democratizar (...)"P.1
			"(...) Nem sempre há miudos que se prestam(...) nem sempre há grupos que se prestam a isso(...)" P.2
			"(...) sem o grupo estar controlado não conseguimos fazer trabalho nenhum, pronto." (P.1)
			"(...)Cada vez mais eu tenho grupos maiores com NEE's (...) como é que era possível eu fazer um trabalho (...) assim?(...)" P.2
		Todos	"Quando tenho condições... passa por os miudos" P.1
			"Pode com todos..." P.2
	"Com todos ... (...) há uns mais dinâmicos e outros menos (...)" P.1		
	"Eu, para mim, todos os grupos são bons, só que quem forma os grupos sou eu (...) Porque lá está, tem que ter elementos..." P.3		
	Vantagens	Linguagem	"(...) tem que ter elementos bons e menos bons.(...)"P.4
			"A linguagem deles é mais simplificada (...)" P.4
			"(...) com o contributo de cada um o trabalho sai mais enriquecido (...)" P.3
		Individualidade	"(...) todos se sentem um bocadinho mais valorizados." P.3
"(...) entra o meu direito e o meu dever, e todos também têm que ter esta noção (...)" P.2			
"Ter capacidade de trabalhar em grupo colaborativamente e ser capaz de às vezes abdicar da sua ideia em função da ideia do outro(...) o esforço conjunto (...) trabalhar em equipa" P.4			
"(...) Na formação deles para o trabalho futuro, quando forem mais velhos." P.4			
Desvantagens		Barulho	"É o barulho (...) a confusão que se gera (...)"P.4
			"(...) eu tenho cada vez mais muita matéria para lecionar." P.2
		Espaço	"(...) Porque eu também não tenho espaço(...)" P.2
	"(...) a limitação do espaço sala de aula, que é muito pequeno para o número de crianças (...)" P.3		

		Rotina	"(...) quando se cai na rotina de ela ser só aprendizagem cooperativa (...)" P.1
		Sociedade	"ainda mais numa sociedade cada vez mais egoísta" P.2
Papel da Aprendizagem cooperativa nas transições escolares	Transição	Articulação	"(...) Acabamos por trabalhar algumas vezes em articulação, não tantas como se calhar seria desejável (...)"P.1
			"(...) Nós temos algumas atividades em conjunto, muitas vezes(...)" P.3
			"Vêm os meninos de cinco anos, ou de quase seis (...) passam uma manhã connosco (...)" P.4
			"Temos as reuniões de articulação (...) em que nós ajustamos um bocado as metodologias(...)" P.3
		Continuidade	"(...)havendo as mesmas estratégias (...) a passagem de testemunho acaba por ser muito suave(...)" P.1
			"(...) Equilibrada!(...) continuar um trabalho para o qual ela tinha preparado com outra capacidade(...)" P.2
			"(...) eu também tenho isto assim-assim na sala!" Porque ela tinha a sala montada também com áreas..." P.1
		Limitações	"estamos limitados pelo tamanho da salas, pelo tipo de materiais, pelos programas extensos do primeiro ciclo (...) é muito complicado"P.3
			"Depende muito da professora do primeiro ciclo!"P.2
			"(...) às vezes vêm preparados para isso e apanham professoras que é do tempo da minha avó!"P.2