

A Aprendizagem Cooperativa nas Primeiras Idades: (Des) Continuidades Educativas

Na Educação Pré-escolar e no Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

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

Andreia Pereira

Orientação

Isabel Piscalho

Agradecimentos

A vida é feita de ciclos...

Aqui dou por concluída uma etapa e início de um novo ciclo que sem a força e perseverança de quem acreditou em mim não seria possível.

Este ciclo começou enquanto menina sonhadora que hoje escreve com emoção e orgulho estas modestas palavras de agradecimento aos Professores que acompanharam o meu desenvolvimento pessoal e profissional e em especial à Dra. Professora Isabel Piscalho na conceção deste projeto.

Muitos foram os momentos de alegria e algumas lágrimas no qual a minha Família sempre esteve presente, sem eles a vida e este momento não seriam possíveis.

Caros Amigos também não esqueço a força e a garra em que juntos vivemos este ciclo e pelo qual continuaremos a viver outros tantos na partilha de aventuras, conselhos e tantas vezes meras reflexões que hoje se traduzem a um momento de realização.

Sem vós este projeto não teria a mesma força e sucesso que aqui partilho com orgulho e carinho.
Um muito obrigado a todos!

Resumo

O presente estudo exploratório reflete acerca do percurso efetuado ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como a experiência e aprendizagem adquiridas ao longo deste período.

Neste trabalho é estudada a influência da aprendizagem cooperativa na promoção da aprendizagem das crianças, procurando identificar as características da aprendizagem cooperativa no jardim de infância assim como na escola, o papel da aprendizagem cooperativa e o papel que o educador /professor tem na sua promoção.

Neste sentido e para atingir estes objetivos, realizou-se um estudo exploratório de natureza qualitativa que utilizou a entrevista individual e em grupo, nomeadamente a técnica de Focus Group. Estas foram desenvolvidas em contexto jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico, sendo os participantes 12 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 8 anos, duas educadoras de infância e duas professora de 1º ciclo do ensino básico.

Foi possível retirar como conclusões do exercício investigativo: que tanto as educadoras e professoras, como as crianças demonstraram atribuir grande importância à aprendizagem cooperativa, tendo esta um grande impacto nas crianças a vários níveis; e que a aprendizagem cooperativa é muito mais do que trabalhar em grupo é uma estratégia que não deve ser trabalhada apenas num dia específico (sem continuidade educativa), e que não seja utilizada apenas na teoria, mas que seja prática diária de uma sala.

Palavras-chave: Creche; Jardim de infância; 1º Ciclo do ensino básico; Cooperação; Continuidade; Papel do educador/professor.

Abstrat

This exploratory study reflects on a journey performed over the Master degree in Preschool Education and Teaching of 1st cycle of basic education, as well as the experience and learning achieved over the period.

In this paper is studied the influence of cooperative learning to promote the learning skills of the children's, trying to identify the cooperative learning characteristics in kindergarten as well as in school, the role of cooperative learning and the role of the educator/professor has in its own promotion.

In these sense and to achieve these goal, there was an exploratory qualitative study that used individual and group interviews, called Focus Group technique. These techniques were developed in context of kindergarten and 1st cycle of basic education, where 12 children's aged 4 to 8 years old, two childhood teachers and two teachers of the 1st cycle of basic education took part.

It was possible to conclude as the investigative exercise: that both educator and teachers, such as children showed attach great importance to cooperative learning, and this a great impact on children at several levels; We can also conclude that cooperative learning is much more than work together is a strategy that shouldn't be worked on a specific day (without educational continuity), where it isn't only used in theory, but other than that, on the daily practice of a room.

Keywords – Daycare, Kindergarten; 1st Cycle of basic education; cooperation; continuity; Role of the Educator/Teacher.

Índice

Introdução	1
Parte I – O Estágio	2
1) Contextualização	2
2) Contextos de estágio	3
2.1) Jardim de Infância	3
2.1) 1º Ciclo do Ensino Básico	10
2.3) Creche	18
3) Percurso de aprendizagem profissional	28
4) Percurso Investigativo	31
Parte II – Questão Pesquisada	32
1) Pertinência do exercício investigativo	32
2) Enquadramento teórico	32
Método	41
1) Tipo do Estudo	41
2) Participantes	42
3) Técnicas de recolha e análise dos dados	43
3.1) Procedimentos na realização das entrevistas às educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico	45
3.2) Procedimentos na realização das entrevistas às crianças do jardim de infância e às crianças do 1º ciclo do ensino básico	45
4) Apresentação e discussão dos resultados	47
4.1) Perspetivas das educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico	48
4.2) Perspetivas das crianças do jardim de infância e das crianças do 1º ciclo do ensino básico	55
5) Principais conclusões	59

Parte III - Reflexão final	62
Bibliografia	64
Anexos	68

Índice de Figuras

Figura 1 – Trabalho tradicional e aprendizagem cooperativa	35
Figura 2 – Aprendizagem cooperativa na sala de aula	52
Figura 3 – Esforços integrados de cooperação	6161

Introdução

O presente relatório final insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, destinando-se à obtenção do grau de mestre.

Este trabalho significa mais um passo em frente na construção do meu currículo. Além disso, constitui um instrumento de consulta nas próximas aprendizagens e futuras experiências. Através deste documento pretendo dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado, nomeadamente os períodos de estágio em três contextos (jardim de infância, 1º ciclo do ensino básico e creche) e o percurso investigativo.

Este documento encontra-se dividido em três fases distintas, sendo que a primeira parte dá conta da apresentação dos contextos de estágio bem como do trabalho que neles desenvolvi, as inquietações da minha prática quanto à realidade que observei. No fundo, dá a conhecer as experiências de ensino/aprendizagem vivenciadas em cada contexto de estágio no que diz respeito às dificuldades, aspetos positivos e negativos e ainda o percurso investigativo com o aparecimento das primeiras questões emergentes da prática que levaram ao desenvolvimento do mesmo.

A segunda parte corresponde à apresentação das questões de pesquisa, realidades observadas, alicerces que me levaram a questionar e desenvolver uma pesquisa no âmbito da aprendizagem cooperativa na infância. Engloba a fundamentação teórica de pesquisa com referência a vários autores, a metodologia de trabalho aplicada, a apresentação e respetiva análise dos dados e ainda as conclusões que advém da análise de dados.

Torna-se essencial a implementação da aprendizagem cooperativa nas práticas educativas, de modo a potenciar nas crianças atitudes cooperativas, facilitando a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências sociais. Quando realizadas em grupo, as aprendizagens são mais ricas facilitando o desenvolvimento entre todos os elementos do grupo. Este é o caminho a seguir, a aprendizagem cooperativa, na qual se tenta juntar as ideias individuais com o trabalho em equipa e discussão das diferentes perspetivas, contribuindo para que as crianças aprendam umas com as outras, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas capacidades. Aprendemos não apenas sozinhos, mas também em interação com os outros.

A terceira e última parte refere-se à reflexão final, na qual faço um balanço global do percurso de desenvolvimento profissional e investigativo realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Parte I – O Estágio

1) Contextualização

A realização de um estágio de intervenção na prática pedagógica é uma oportunidade de contactar com o contexto real e com toda a complexidade inerente à ação pedagógica. Assim, centrado num único objetivo, a promoção de aprendizagens significativas, surgiram os presentes estágios, onde consta o meu caminho construtivista, com todas as dúvidas e incertezas que foram surgindo. De acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, existe uma grande valorização em relação:

“(…) à área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”.(p. 1321)

Alarcão e Tavares (2003, pp. 3-6, citado por Silva, 2011) defendem que *“a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais”* sendo que a supervisão tem como objetivo o desenvolvimento humano e profissional e situa-se no âmbito da orientação da prática pedagógica. *“A supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”* (p.16).

O primeiro estágio de Prática de Ensino Supervisionado foi realizado em contexto de jardim de infância integrando na sala crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, decorreu durante o primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado, durante dez semanas, de 22 de outubro a 17 de janeiro de 2014.

O segundo estágio decorreu em contexto de 1º ciclo do ensino básico com uma turma do 2º ano de escolaridade, durante dez semanas, de 11 de março a 30 de maio de 2014.

O terceiro e último estágio ocorreu em contexto de creche numa sala com crianças de 2 anos de idade, durante dez semanas, de 28 de outubro a 16 de janeiro de 2015. É de salientar que todos os estágios realizados tiveram lugar na cidade de Santarém

Todos os estágios realizados ao longo do desenrolar do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico foram em par pedagógico. O estágio começou com uma primeira semana destinada à observação do contexto educativo e das práticas educativas, a segunda semana foi determinada para a intervenção partilhada entre o par pedagógico e as semanas que se seguiram foram marcadas pela intervenção alternada entre o par pedagógico.

De seguida darei a conhecer a Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de jardim de infância, 1º ciclo e creche que incluirá a caracterização do contexto, sala e recursos educativos, caracterização do grupo/turma, projeto de intervenção pedagógica, entre outros.

2) Contextos de estágio

2.1) Jardim de Infância

O primeiro estágio decorreu num jardim de infância, onde estagiei durante dez semanas. Localizava-se num bairro constituído, maioritariamente, por apartamentos que abrangiam uma zona periférica da freguesia de Marvila, na cidade de Santarém. Era uma área predominantemente habitacional, com algumas casas de comércio para o sustento das famílias do próprio bairro e alguns serviços. A maioria das crianças que frequentavam este jardim de infância eram residentes desta zona habitacional.

O jardim de infância estava em funcionamento neste local desde 1997, tendo anteriormente funcionado em regime temporário por 5 anos nas instalações da Assembleia Municipal, no campo da Feira, devido a dificuldades com a adequação do projeto do edifício, que só continha duas salas de atividades. Só em fase final de construção foi conseguido um acordo com a Câmara Municipal para que a terceira sala fosse instalada no edifício da Escola Fixa de Trânsito, próxima ao jardim de infância. Desta forma, a atividade das crianças desta sala desdobrava-se entre esse espaço e o edifício principal do jardim de infância. Também a inserção do serviço de almoço, para o qual não foi calculado o refeitório, obrigou à transformação do salão polivalente em refeitório, espaço pouco adequado a esta atividade.

O jardim de infância era composto apenas pela valência de jardim de infância, acolhendo crianças dos 3 aos 6 anos de idade, sendo composto por um total de 73 crianças.

A organização do espaço deve ter em conta as características e necessidades do grupo de crianças, para que possam ter um desenvolvimento de todas as suas capacidades/competências. Um espaço físico agradável com recursos materiais educativos, são o cenário adequado para a prática educativa. Como observei nesta instituição, existia um ambiente bastante harmonioso e saudável, fomentado pela entajuda.

No meu entender, a escola encontrava-se bem preparada para receber todo o tipo de crianças, pois tinha um piso direito e nivelado, sem escadas, o que facilitava a mobilidade de crianças com limitações motoras. Os espaços eram todos amplos, quer no interior, quer no exterior, sendo que nos dias em que chovia as crianças conseguiam brincar no interior da escola, recorrendo ao espaço do polivalente. Este espaço polivalente era destinado à receção das famílias e das crianças no momento do acolhimento e ao serviço de refeições às crianças.

Todas as salas tinham aquecimento/ar condicionado, placares onde estavam expostos os trabalhos das crianças e materiais estruturados e não estruturados adequados às faixas etárias das crianças. A instituição desenvolvia áreas temáticas de acordo com as festividades do ano ou épocas do ano estando ao dispor das famílias de cada criança. No exterior os materiais e brinquedos dispostos para as crianças estavam adequados à faixa etária das mesmas.

O espaço exterior possuía um pequeno parque que se encontrava nas traseiras do edifício, existia ao dispor das crianças carrinhos, bicicletas, pneus de plástico, antas, cordas e bolas. Era um espaço ao ar livre com utilização diária, duas a três vezes por dia, no tempo de brincadeira livre. Este espaço permitia às crianças realizar atividades do mais variado tipo, enriquecendo a criança, principalmente, ao nível motor, pessoal e social.

Contudo, a instituição também apresentava algumas lacunas, nomeadamente, ao nível da sala que se encontrava na exterior separada do resto do edifício, uma vez que dificultava o acesso das crianças que frequentavam esta sala ao restante edifício, em dias de mau tempo. Além disso, a cozinha não apresentava um fogão, o que se poderia revelar útil na confeção de bolos e outros doces para a comemoração de determinadas datas festivas.

Neste período de estágio, tive a oportunidade de trabalhar numa sala bastante dinâmica, com um ambiente que procurava promover o espírito crítico e o respeito pelo outro. No interior da sala encontravam-se 28 cadeiras, 11 mesas de trabalho, uma manta, um sofá de borracha pequeno, um lavatório, cinco estantes, duas janelas, uma porta principal, nove placares, três armários grandes, um computador e um quadro de giz. Existia ainda uma zona com cabides e bancos para as crianças pendurarem os seus pertences, uma casa de banho e uma zona de arrecadação.

Na organização do espaço e do ambiente educativo, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997, p.37) referem que:

“(...) os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização”.

Desta forma, a sala de jardim de infância, com que contactei, estava organizada e disposta em áreas de trabalho, consideradas básicas para o bom desenvolvimento da criança e para o bom funcionamento da sala.

O grupo era formado por 22 crianças, das quais 12 pertenciam ao sexo feminino e as restantes ao sexo masculino. Em termos etários, o grupo era constituído por três crianças com 5 anos, sete crianças com 4 anos e 12 crianças com 3 anos. A maioria destas crianças, antes de frequentarem o jardim de infância, esteve em casa e só uma minoria frequentou uma ama (três crianças) ou creche (duas crianças), sendo que esta última não fazia parte da instituição.

Ao longo do período de estágio constatei que o grupo era observador, curioso e interessado no trabalho desenvolvido. Demonstrava um maior interesse por atividades do Domínio da Matemática, como as construções de legos, atividades de Expressão Plástica, como a pintura, atividades de Expressão Musical, como ouvir músicas e tocar instrumentos musicais, atividade de Expressão Motora como jogos de movimentos e danças e ainda nas atividades relacionadas com a Área do Conhecimento do Mundo através das experiências e dos animais e

de todos os fatores constituintes da Natureza. As áreas preferidas das crianças eram a casinha, a loja e a plasticina. Observei ainda que não existiam questões de género, ou seja, tanto os rapazes como as raparigas brincavam na casinha ou na loja, embora tenha conhecimento de que existem muito mais evidências relativamente às questões de género.

Existia uma grande união entre o grupo de crianças já que durante a observação foi visível a interajuda entre as mesmas, apesar de o grupo ter 11 crianças mais novas, nenhuma delas é deixada de parte. Além disso, as características individuais de cada uma eram respeitadas, não havendo espaço para qualquer tipo de discriminação quando alguma criança não era capaz de realizar determinada atividade. A amizade, a cooperação e o respeito eram valores que pareciam estar bem presentes no grupo em questão dado que na maioria das vezes todos os elementos resolvem as suas diferenças com base no diálogo.

De uma forma geral, o grupo de crianças precisava de investir no Domínio da Linguagem Oral, no que diz respeito às dificuldades de articulação da linguagem oral e na Área da Formação Pessoal e Social, para que aprendam a respeitar a esperar pela sua vez e a trabalhar em conjunto. Existiam várias crianças com dificuldades ao nível da comunicação verbal oral que frequentavam terapia da fala fora do contexto escolar, nomeadamente uma criança que tinha dificuldades auditivas e apresentava uma perturbação articulatória manifestando também dificuldades em distinguir os pares de fonemas semelhantes.

Apesar de existirem algumas áreas que necessitem de uma maior atenção é essencial trabalhar todas as áreas de conteúdo, procurando desenvolver atividades diversificadas, que estimulem aprendizagens significativas para o grupo de crianças, de modo a proporcionar um alargamento do conhecimento e das capacidades das mesmas.

Em relação às atividades propostas e orientadas, as crianças participavam sempre de forma positiva e quando existia alguma criança que dizia “não” a alguma atividade, também não forçava e tentava mais tarde que esta participasse de outra forma na atividade, por exemplo, através de um desenho, pintura, recorte e colagem, entre outras. Algumas crianças mostravam-se mais relutantes em participar em atividades, tais como: o momento de recontar uma história, o momento de falar sobre uma situação ou conteúdo abordado e as atividades de grupo como canto ou a dramatização. Numa das atividades propostas às crianças que consistia num diálogo e registo sobre o que pensam as crianças da estação do Inverno (o que vestem, o que calçam) uma das crianças não quis participar, por algumas vezes que tentei que o fizesse. Por isso, não insisti e propus à criança que participasse de outra forma na atividade: na elaboração do cartaz através da pintura e recorte-colagem, à qual a criança respondeu positivamente com grande entusiasmo e motivação.

Nestes casos de resistência em participar numa atividade, Oliveira-Formosinho (1999), sugere que o educador pode ajudar a criança se disser que compreende que pode não apetecer à criança participar na atividade naquele momento, mas que estará à disposição para a ajudar

quando esta se sentir preparada. O educador pode também dar sugestões acerca de outras formas de contribuir para a mesma atividade que a criança pode fazer. Esta estratégia aceita e respeita os sentimentos das crianças, protege o seu sentimento de autonomia e minimiza a probabilidade de elas transformarem a sua relutância numa resistência obstinada às normas do grupo.

As dificuldades ao nível da Oralidade foram o grande impulsionador para o desenvolvimento do nosso projeto intitulado: *“Era uma vez...os Príncipes e as Princesas...no Reino das Fábulas – Descobrir e Criar”*, com o qual pretendemos através de várias estratégias auxiliar as crianças numa melhor articulação e qualidade do discurso oral e também no alargamento do vocabulário, não descurando também os aspetos da Escrita. De acordo com Lentin (1981, p.69), para viver em sociedade *“a criança tem necessidade de uma linguagem que lhe permite transmitir e receber informações e mensagens”*.

Partindo do projeto que existia na escola, *“A Natureza e a Arte”*, e como já referi anteriormente o nosso projeto tinha como prioridades: trabalhar o Domínio da Linguagem Oral através das letras das canções, do conto de fábulas, e outras histórias, das questões colocadas às crianças em formato áudio, fazendo compreender aquilo que se diz, tirando também partido das rimas para a discriminação dos sons; desenvolver a Expressão Plástica através da interpretação, reprodução e criação de obras de certos pintores articulados sempre com a fábula que está a ser trabalhada; e a Área do Conhecimento do Mundo dando conhecer ao grupo de crianças a diversidade de seres vivos, nomeadamente os animais alusivos a cada fabula e a compreender e saber identificar as principais características constituintes de cada animal, recorrendo a materiais concretos.

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), este projeto pressupõe que a ação do educador assente e tenha como principais objetivos:

- Trabalhar a Expressão Musical e a Consciência Fonológica através das letras das canções, fazendo compreender aquilo que se diz e tirando partido das rimas para a discriminação dos sons;
- Trabalhar a qualidade do discurso oral através do conto de fábulas, histórias e questões colocadas às crianças em formato áudio, fazendo compreender aquilo que se diz e o que escutam;
- Promover a Expressão Plástica através do acesso e conhecimento da arte e da cultura de novos pintores, valorizando os processos de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais;
- Estimular a Área do Conhecimento do Mundo através da diversidade de seres vivos retratados nas Fábulas, compreendendo e identificando as principais partes constituintes de cada animal e o seu habitat natural;
- Promover a Expressão Motora através da dança e de jogos de movimento;

Uma das formas de avaliação do nosso projeto foi através de um pictograma alusivo às Fábulas, intitulado “As Fábulas que mais Gostámos”. Assim, as crianças tiveram a possibilidade de escolher qual a Fábula que mais tinham gostado, colando no gráfico o cartão correspondente à Fábula que mais gostaram, justificando oralmente a decisão da sua escolha.

No decorrer das semanas tive alguns obstáculos e entraves, na medida em que não tinha a certeza se conseguiria abordar da forma mais correta as áreas de conteúdo e se as minhas estratégias seriam as mais adequadas para determinado contexto e para o grupo de crianças.

Do meu ponto de vista, acabei por me aperceber que a área em que me encontrei mais à vontade foi a das Expressões. Senti que esta foi a área em que consegui trabalhar melhor e ao mesmo tempo estar mais segura de mim e com menos receio de errar. Para além disso, no meu entender, a Área das Expressões, na maioria das vezes, cativava mais as crianças dado que possibilitava uma maior exploração e manipulação livre de variadíssimos materiais, técnicas/procedimentos e emoções, proporcionando na criança o prazer e desejo na realização de atividades e criando uma maior interação entre a criança e o grupo e a criança e o educador, e isso é uma peça fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Esta área permite às crianças uma aprendizagem com alegria e entusiasmo na qual o corpo e a mente trabalham de forma articulada, desenvolvendo capacidades intelectuais, motoras, emocionais e sociais. A criatividade, a autoconfiança e a autoestima da criança são alguns dos aspetos que esta área permite trabalhar nas crianças.

Porém, o interesse que maioria das crianças manifesta pela Área das Expressões, também depende em grande parte da forma como o educador trabalha as restantes áreas de conteúdo. Neste sentido, o nosso par de estágio realizou várias atividades na Área das Expressões, que penso terem corrido muito bem e que as estratégias adotadas para chegar até às crianças tenham sido as mais adequadas. O facto de esta área partir das necessidades das crianças e orientá-las no sentido de uma atividade mais lúdica, mas baseada num trabalho sério, com objetivos definidos. É o primeiro passo para a criança reconhecer o seu valor, realizando todas estas atividades com entusiasmo e energia, porque estas correspondem às suas necessidades e aos seus interesses.

A meu ver, a área em que senti que precisava de aprofundar mais ou ter em atenção foi a área da linguagem e comunicação e abordagem à escrita, no que diz respeito ao receio de poder dar algum erro, devido à maneira de falar e de escrever. Por isso, tentava sempre ter cuidado e atenção quando estava a falar, de modo a evitar dizer alguma coisa menos correta, visto que as crianças nestas idades veem o educador como um modelo a seguir. Como mencionam as *Orientações Curriculares Para o Educação Pré-escolar* (1997), o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita deve permitir à criança um alargamento do vocabulário e uma progressiva correção e complexificação da construção frásica.

Durante o período de estágio foi-me possível levantar alguns dilemas baseados na minha intervenção e observação direta do contexto e do grupo de crianças, que considero serem merecedoras de um estudo mais cuidado, nomeadamente:

Quando observei que todas as atividades realizadas pela educadora cooperante eram feitas em pequeno grupo e raramente em grande grupo, ou seja, as crianças mais velhas eram separadas das crianças mais novas, perguntei-me se isso seria benéfico para as crianças? Será que não devemos fazer atividades em grande grupo? Apesar de me assumir como uma defensora da aprendizagem cooperativa e de querer tentar implementar o maior número de situações de aprendizagem cooperativa com o grupo de crianças que tinha comigo, esta vontade sempre me foi negada pela resistência da educadora cooperante a este tipo de aprendizagem, o que acabou por contribuir para um maior aprofundamento desta questão.

Katz e Mclellan (1991, citados por Oliveira-Formosinho, 1999)) afirmam que o currículo para a educação de infância deve procurar atingir o equilíbrio entre atividades dirigidas ao esforço individual e atividades que exigem esforço de cooperação do grupo. As atividades e as tarefas em que a interação é relativamente importante para aquilo que é planeado, experimentado e atingido deveriam merecer a mesma atenção das que se dirigem a atividades individuais.

Seguindo esta lógica, os autores mencionados anteriormente acrescentam ainda que os adultos envolvidos com, crianças de idade Pré-escolar têm um papel fundamental na aquisição das competências sociais, de modo a proporcionarem às crianças oportunidades de partilharem materiais, ideias, espaços e atenção dos adultos: de falarem na sua vez e de ouvirem atentamente os outros, perceberem que os outros têm diferentes pontos de vista e ideias, respeita-los e ajuda-los.

O recurso às tutorias, que considero ser uma estratégia bastante importante estabelecida entre crianças com diferentes idades, ritmos e capacidades, promovendo igualmente princípios que permitam que as crianças participem e se sintam bem-sucedidos, na medida em que não é sempre a mesma criança a tirar partido desta cooperação que deve ser entendida como mútua e enriquecedora.

Ao longo das semanas deparei-me com situações em que algumas crianças, quando as contrariava, faziam birras e nesses momentos tentava fazê-las perceber o porquê de não os deixar estar a fazer o que queriam, mas a reação mais imediata deles era logo chorar. Quando estas situações aconteciam, por vezes, ficava sem saber o que fazer e qual seria a melhor forma de fazê-los ouvirem-me e fazê-los compreender o porquê de não os deixar fazer determinada coisa. Deste modo, questionei-me em relação a “o que fazer quando uma criança faz uma birra por ser contrariada?”.

A situação mencionada anteriormente verificava-se em particular com uma das crianças que tinha feito 3 anos há relativamente pouco tempo. Segundo Brazelton. (2010) estas situações podem ocorrer, porque a criança pode estar a passar por um período conturbado, como a

separação dos pais, o nascimento de um novo irmão, e por isso, chora de forma a chamar atenção do adulto. Para além disso, o choro pode fazer parte de uma fase que precede um novo desenvolvimento ou de uma nova adaptação, ou seja, o choro faz parte integrante do desenvolvimento da criança. Brazelton. (2010) sugere que é essencial determinar até que ponto cada choro da criança exige atenção do adulto, e quando e como é que a criança pode “aprender” a confortar-se.

O momento em que me senti mais confiante foram as situações de rotina diária do grupo de crianças, como: o cantar a canção do “bom dia”, o preenchimento do quadro do dia em que estamos, do quadro da estação do ano e do tempo, isto porque este era um dos momentos que consigo ter as crianças mais cativadas e concentradas. Hohmann, banet e weikart (1991, citados por Oliveira-Formosinho, 1999) reconhecem que a rotina liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir permitindo-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos.

De acordo com a estrutura apresentada nas *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar* (1997, p.13), este documento constitui “ *um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças*”.

Assim, tendo por base as *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar* (1997), considero que as planificações tenham corrido bem, apesar de terem sofrido algumas alterações, isto é, nem sempre foi possível realizar estas da forma como foram prevista e idealizada. Isto porque, existiam dias em que a rotina da manhã se perlongava e outras vezes porque iam surgindo outras questões ou porque as crianças estavam mais irrequietas. Assim, aconteceu algumas vezes a atividade planificada para um dia ter passado para o dia seguinte.

Também acabamos por repensar as nossas planificações, para que não contivessem tantas atividades orientadas e incluíssem mais atividades lúdicas. Piaget (1998, citado por Apaz. et al, 2012, p.7), salienta que o educador deve valorizar a atividade lúdica, uma vez que esta é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa. “*O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu*”.

Em relação à avaliação não consegui evoluir para uma avaliação mais elaborada, pois tenho sempre receio de não conseguir avaliar da melhor forma o trabalho das crianças. Enquanto futuras educadoras uma das nossas preocupações é a forma como as crianças crescem e aprendem. As *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar* (1997, p.27),ressaltam que avaliar:

“ (...) implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão a partir dos

efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a promover com cada criança. Neste sentido a avaliação é um suporte do planeamento”.

Na Circular mais recentemente publicada (2011) é salientada que a avaliação se desenvolve num processo contínuo e interpretativo, incidindo mais sobre os processos do que sobre os resultados, como forma de apoio à planificação do trabalho por parte de educadores e educadoras.

As estratégias em que senti maiores dificuldades foram as explicações das atividades que iam ser realizadas, uma vez que as crianças quando estavam muito tempo na área da manta/tapete acabavam por ficar muito inquietas, devido ao reduzido tempo de concentração das crianças sobretudo as crianças mais novas. Por isso, foi necessário, por vezes, adotar estratégias que envolvessem mais a participação das crianças de uma forma mais ativa e dinâmica como: as dramatizações das histórias; a exploração de poemas ou lengalengas em pequenos grupos que apresentavam para o restante grupo de crianças; deixar as crianças escolherem uma pequena atividade que queiram realizar antes de passar para a conversa em grande grupo e explicação de atividades que queria propor.

Desta forma, acreditei e comprovei que utilizar uma pedagogia participativa era essencial para manter a concentração das crianças. Em harmonia com Oliveira-Formosinho (2007) a pedagogia participativa diz respeito à criação de espaços - tempos pedagógicos nos quais as interações e relações apoiam atividades que permitem à criança construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações.

2.1) 1º Ciclo do Ensino Básico

A minha segunda prática pedagógica realizou-se num Centro Escolar, esta escola localizava-se num bairro periférico da cidade de Santarém. Era uma escola bastante recente, com cerca de 3 anos. A escola era composta pela valência de jardim de infância e de 1º ciclo do ensino básico, por isso recebia crianças dos 3 aos 9/10 anos de idade, sendo que a maioria das crianças que frequentavam esta escola eram residentes desta zona habitacional.

A escola dispunha de um conjunto de estruturas e equipamentos adequados às necessidades das crianças. Desta forma, o espaço interior apresentava uma boa iluminação e acessos devidamente adequados em todas as salas que permitiam uma boa mobilidade para todos aqueles que frequentavam a instituição. Também o espaço exterior estava apto para proporcionar momentos de brincadeira e aprendizagem, nunca esquecendo a segurança das crianças.

As salas continham aquecimento/ar condicionado, placares onde estavam expostos os trabalhos das crianças e materiais adequados às faixas etárias das crianças. Por toda a

instituição encontravam-se expostos trabalhos alusivos às festividades do ano ou épocas do ano estando, assim, ao alcance das famílias e das crianças.

No interior da sala, encontrava-se a secretária da professora titular de turma, as secretárias necessárias e apropriadas à faixa etária dos 26 alunos, a disposição de cada secretária na sala de aula estava adequada às necessidades de cada aluno e existia ainda uma zona com um computador. A sala continha ainda um quadro branco e um quadro interativo, armários com os manuais escolares dos alunos e com materiais de expressão plástica, uma zona com uma mini biblioteca criada por nós estagiárias, com livros levados pelas crianças, com o intuito de fomentar o prazer pela leitura e hábitos de leitura. Por último, existia também, uma zona com placares disponíveis para pendurar e afixar os trabalhos realizados pelos alunos.

A turma com a qual estagiei pertencia ao 2ºano de escolaridade. Esta turma em questão era constituída por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Destes 26 alunos, 15 eram do sexo feminino e 11 eram do sexo masculino, ou seja, verifica-se que a maioria dos alunos era do sexo feminino.

Os alunos frequentavam a escola em atividades curriculares das 9h00 às 16h00, com intervalo entre as 10h30 e as 11h, as 12h30 e as 14h00 para almoço. Nas atividades de enriquecimento curricular estavam inscritos 23 alunos que decorriam das 16h30 às 17h30. A deslocação dos alunos entre casa/ escola era feita a pé ou de carro.

Com Necessidades Educativas Especiais, existia um aluno, que recebia o apoio de uma professora de educação especial, duas vezes por semana. Existiam ainda, dois alunos com Apoio Educativo, em que um deles tinha Síndrome de Asperger e outro estava ao nível de um 1º ano de escolaridade. Para além da professora titular e da professora de educação especial, esta turma contava com o apoio de um professor de apoio educativo à sexta-feira no período da tarde.

Relativamente à estrutura do agregado familiar, verificou-se que quase todas as crianças estavam integradas nas respetivas famílias nucleares. Nesta turma existiam três crianças que eram filhos únicos, treze tinham apenas um irmão e dez tinham mais do que um irmão. A origem das famílias era portuguesa, exceto um aluno de origem Moldava.

De acordo com o Plano de Turma (PT) o nível cultural das famílias era médio, assim como o seu nível socioeconómico. Contudo, nesta turma existiam sete crianças que beneficiavam de auxílios económicos. Em relação às habilitações académicas, a maioria das mães dos alunos possuía licenciatura e os pais possuíam licenciatura e 12º ano. Relativamente às idades, a maioria das mães e dos pais tinham idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos. No que se refere à situação profissional, a maior parte dos pais estava no quadro superior e as mães estavam no quadro do pessoal administrativo e similares.

Verificou-se nesta turma muito interesse por parte de alguns encarregados de educação pelo aproveitamento e sucesso dos seus educandos, nomeadamente no envolvimento nas tarefas de casa.

Com o desenrolar do estágio pude observar que o grupo era observador, curioso e interessado no trabalho desenvolvido. Demonstrava bastante motivação e interesse por aprender, nomeadamente pela área do Estudo do Meio. O grupo de alunos manifestava também uma participação muito ativa nos diálogos estabelecidos durante a exploração dos conteúdos programáticos.

Este grupo era bastante unido, os alunos interagiam todos bem uns com os outros, nunca desprezavam ninguém, ou seja, os alunos com Necessidades Educativas Especiais ou com dificuldades de aprendizagem sentiam-se incluídos e bem acolhidos e nunca postos de lado. Muitas vezes, para além de ser o professor/estagiárias a fazer o reforço positivo com estes alunos eram também os seus colegas de turma, que festejavam com eles cada vitória ou cada passo que era dado no sentido de aprendizagem de novos conteúdos. Assim, estes alunos sentiam um enorme incentivo não só por parte do professor/estagiárias, bem como dos seus colegas de turma.

De uma forma geral, o grupo de alunos precisava de dedicar-se à área do Português, em particular na compreensão e escrita de textos. Para além disso, os alunos tinham grandes dificuldades em concentrar-se em curtos períodos de tempo e no cumprimento de algumas regras estabelecidas dentro da sala de aula., como esperar pela sua vez de participar, por o dedo no ar e a trabalhar em grupo. No período inicial, nem sempre foi fácil gerir estas situações em que os alunos não cumpriam as regras para o bom funcionamento da aula. Tanto eu com o meu par de estágio tentávamos implementar algumas estratégias para tentar ultrapassar estas situações, tais como dar reforço positivo aos alunos que cumpriam as regras premiando-os com algo que gostassem. Porém, verificávamos que mesmo usando algumas estratégias os alunos acabavam por não cumprir as regras estabelecidas, só no final do período de estágio começamos a notar um crescimento por parte dos alunos em relação ao cumprimento das regras de bom funcionamento da aula. No entanto, na globalidade, os alunos desta turma eram interessados, participativos, empenhados e revelam sempre motivação pelo ensino/aprendizagem.

Apesar de existirem algumas áreas que necessitem de uma maior atenção, nomeadamente o Português e a Matemática é essencial trabalhar todas as áreas de conteúdo, procurando desenvolver atividades diversificadas, que estimulem aprendizagens significativas para o grupo de alunos, de modo a proporcionar um alargamento do conhecimento e das capacidades do mesmo.

Em relação às atividades propostas e orientadas, os alunos participavam sempre positivamente, demonstrando um enorme entusiasmo, interesse e motivação.

A meu ver, a minha observação e intervenção ao longo das semanas foi muito positiva, uma vez que ganhei mais experiência "*bagagem*" com o estágio anterior. Assim, certas lacunas que faziam todo o sentido e que se fizeram sentir no estágio anterior, como a criação de um fio condutor entre as várias áreas de conteúdo e em planificar para que o aluno esteja no centro de

toda a aprendizagem, neste estágio não se verificaram. O estágio teve uma forte articulação entre a teoria adquirida ao longo da licenciatura e do mestrado, nomeadamente a unidade curricular de didática em 1º ciclo, que revelou-se bastante útil na prática em contexto de estágio, uma vez que me forneceu alguns exemplos de atividades a desenvolver nas diferentes áreas curriculares e como as planificar da forma mais adequada. Neste sentido, *“A prática deve estar sempre apoiada na boa teoria”* (Leonardo da Vinci).

Ao longo das minhas semanas de intervenção senti que tive algumas falhas no que se prende com a gestão do tempo e com a questão da dicção. Em relação à gestão do tempo, por vezes envolvia-me de tal forma na aula que não dava pelo decorrer do tempo.

No que diz respeito à questão da dicção, por vezes o meu discurso oral era demasiado rápido o que originava uma superemissão de alguns sons. Desta forma, percebi que deveria articular melhor as palavras e falar de forma mais pausada para que os alunos me entendam na perfeição e possam ver no professor um exemplo a seguir.

Para além disso, também senti algumas dificuldades em dar atenção a todas as crianças de igual forma e em especial às crianças com Necessidades Educativas Especiais e dificuldades de aprendizagem, uma vez que a turma era composta por 26 alunos todos eles com ritmos diferentes de trabalho e aprendizagem.

No decorrer das semanas tive algumas inseguranças, na medida em que não tinha a certeza se conseguia abordar da forma mais correta as áreas curriculares e se as minhas estratégias eram as mais adequadas para determinado contexto e para o grupo de alunos.

Do meu ponto de vista, acabei por me aperceber que as situações pedagógicas-didáticas em que me encontrei mais segura foram a área do Estudo do Meio e das Expressões. Senti que estas foram as áreas em que consegui trabalhar melhor e ao mesmo tempo estar mais confiante. Por outro lado, na minha perspetiva estas áreas curriculares, na maioria dos casos, envolvem mais os alunos dada a natureza das próprias atividades que privilegiam o contacto e manipulação direta com vários materiais fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Durante a didática de Estudo do Meio realizei várias atividades experimentais, estas assumem um papel fundamental no ensino e na aprendizagem das ciências. É essencial que o professor valorize este tipo de aprendizagens experimentais, na medida em que estas promovem o aprofundamento dos conhecimentos articulados com a prática por meio da experimentação. Além disso, esta área curricular possibilita ao professor fazer a ponte com a Educação para a Cidadania.

Apesar da educação artística estar inserida no programa do 1º ciclo o que acontece na realidade é uma desvalorização do papel das expressões artísticas no contexto educativo. Contudo, o nosso par de estágio ao ter esta realidade bem presente teve a preocupação em promover períodos destinados a esta área. Períodos esses que procuravam assentar no princípio pedagógico da componente lúdica para permitir a aprendizagem com uma maior liberdade.

Todavia, o interesse que a maioria dos alunos manifesta por estas áreas curriculares, também depende em grande parte da forma como o professor trabalha as restantes áreas. Neste sentido, o nosso par de estágio tentou através das atividades que realizou não privilegiar unicamente as área do Estudo do Meio e das Expressões, mas também as restantes áreas fazendo com que estas também cativassem os alunos. Apesar disso, penso que também me senti bastante à vontade nas restantes áreas curriculares, nomeadamente a área da matemática.

A meu ver, a situação pedagógica-didática em que senti que precisava de investir mais ou ter em atenção foi a área do Português, no que diz respeito ao receio de poder dar algum erro, devido à maneira de falar (dicção) e de escrever (caligrafia). Por isso, tentei sempre ter cuidado e atenção quando estava a falar, de modo a evitar dizer alguma coisa menos correta, visto que as crianças nestas idades vêem o professor como um exemplo. Para além disso, durante a minha intervenção, tentei conhecer, sempre, inteiramente os conteúdos programáticos de todas as áreas que fui abordando na aula, de modo a introduzi-los de forma correta sem induzir os alunos em erro.

Com o desenrolar do período de estágio foram surgindo algumas questões assentes na minha intervenção e observação direta do contexto e do público-alvo (alunos). Partindo destas mesmas questões decidi aprofundar cada uma delas.

Quando observei e senti o quão difícil era para um professor dar atenção aos seus 26 alunos de forma igual, sendo que um deles apresentava Necessidades Educativas Especiais e dois alunos manifestavam dificuldades de aprendizagem, pretendi incidir e dar resposta ao dilema que apresento: “Como consegue um professor gerir uma turma com 26 alunos, em que todas as crianças apresentam ritmos diferentes de trabalho e Dificuldades de Aprendizagem e uma deles tem Necessidades Educativas Especiais (NEE)?”

A escola inclusiva é um contexto educativo que pretende dar resposta à diversidade/diferença e às necessidades dos seus alunos, através de estratégias e práticas adequadas e ajustadas, de modo a promover uma sala de aula Inclusiva. Esta propõe algumas estratégias e práticas de ensino para uma sala de aula Inclusiva, são elas: a aprendizagem cooperativa ocorre quando os alunos se entrem ajudam num sistema flexível estruturado, para que aprendam juntos; a resolução de problemas de forma colaborativa, com esta estratégia o professor deve negociar e criar condições para a definição de regras de sala de aula, que sejam do acordo de professores e alunos; os grupos heterogéneos, esta estratégia pedagógica parte da diversidade/diferença existente no espaço de sala de aula. Desta forma, a diversidade é essencial para criar uma escola Inclusiva, para que os alunos tenham a oportunidade de aprender a viver em comunidade, valorizando os princípios da amizade, solidariedade e cooperação. Segundo Perrenoud (2012) a Pedagogia Diferenciada não é fácil de ser concebida e aplicada, é um projeto com resultados a longo prazo.

Rodrigues (2012) refere que existem benefícios em permitir diversos tipos de grupos de trabalho como grandes grupos que podem determinar o contrato, a missão e as razões para a aprendizagem; grupos de projeto; grupos de nível; trabalho de pares.

Neste sentido, durante toda a minha prática tentei implementar várias estratégias que apontam na direção do trabalho cooperativo entre alunos, tais como: tutorias entre alunos com menos dificuldades e alunos com mais dificuldades; promover o trabalho a pares e em grupo; atividades diversificadas de acordo com as dificuldades dos alunos e promoção de atividades de carácter formativo. As tarefas em grupo foram postas em prática, inicialmente, nas áreas curriculares da matemática e do estudo do meio e pouco a pouco fiz desta estratégia um recurso constante da minha prática. Na primeira tarefa de grupo notei que os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupo, demonstrando um grande entusiasmo e um pouco de egoísmo no momento de partilhar os materiais manipuláveis. Segundo afirma Maçada e Tojiboy (1998), o conceito de cooperação é complexo e pressupõe a interação e a colaboração, além de relações de respeito mútuo sustentadas pela tolerância e convivência com as diferenças e por um processo de negociação constante. Com o passar do tempo, as dificuldades que surgiram com o início da implementação da aprendizagem cooperativa foram desaparecendo dando lugar a um trabalho organizado e produtivo onde imperava a partilha, a interajuda e o respeito pelo outro e pelos seus pontos de vista.

Ao longo das semanas deparei-me com situações em que após eu e o meu par de estágio introduzirmos conteúdos programáticos novos, o reforço positivo tanto da nossa parte como da parte dos colegas de turma foi uma mais-valia para as crianças com Necessidades Educativas Especiais e com Dificuldades de Aprendizagem. Assim, levanto a questão: *“Qual a importância do reforço positivo?”*. Segundo Furtado e Teixeira (1992, p.2) *“O reforço positivo é aquele que, quando apresentado, atua para fortalecer o comportamento que o precede (...) o reforçamento positivo oferece alguma coisa ao organismo.”*

No meu entender, o reforço positivo atua como um estímulo para todos alunos, em especial para aqueles que têm Necessidades Educativas Especiais e Dificuldades de Aprendizagem, para fazerem de um modo mais cuidado as tarefas propostas. Verifiquei, por várias vezes, que os alunos realmente empenhavam-se para conseguirem mostrar que também sabem e também eram “capazes”, tão ou melhor, resolver e entender determinado conteúdo que os restantes colegas de turma. Assim, quando os alunos com Necessidades Educativas Especiais conseguiam alcançar o pretendido, os restantes colegas de turma festejavam a vitória do colega batendo palmas e incentivando-o.

Outra das questões que também surgiu com o desenrolar do estágio foi a seguinte: *“Qual deve ser o papel do docente no cumprimento de regras da sala de aula?”*. Esta questão surgiu porque na prática deparei-me com determinadas situações em que os alunos não cumpriam as regras estabelecidas para bom funcionamento da aula e para tentar que estes as cumprissem

tinha de ser um pouco mais “autoritária”. Por vezes, também tinha de aplicar alguns “castigos” que não considerava serem os melhores ou os mais adequados, até porque por vezes já não causavam efeito no comportamento dos alunos, mas estes já eram aplicados pela professora cooperante antes da presença do nosso par de estágio, como: mandar cópias para casa. Neste sentido, Vinha (2003), afirma que com o tempo os castigos vão perdendo o poder e a criança deixa de sentir a necessidade de cumprir as regras porque os seus anseios não se concretizaram. Assim, a criança deve compreender a razão pela qual as regras existem e o professor tem um papel fundamental nesta aprendizagem, uma vez que é ele que vai fazer com que a criança compreenda o bem-estar de cumprir as regras e as consequências do seu incumprimento.

Do ponto de vista de Teixeira (2010), tem de existir uma mudança no modo como a disciplina é vista e entendida pelo docente e pela sociedade, disciplinar não é castigar uma criança, mas sim fazê-la compreender que para a sua formação social é necessário que entenda e respeite as regras criadas quer pela sociedade, família ou escola, uma vez que todos têm como objetivo o seu desenvolvimento e aceitação como ser crítico, autónomo e feliz na sociedade em que está inserido.

Em relação à questão do “castigo” entendi que associar o trabalho a um castigo não é o mais aconselhável e fazê-lo de forma sistemática ainda pior. É essencial saber o que é um castigo para um determinado aluno, porque o que pode ser um castigo para um aluno para outro não. Deste modo, a estratégia de castigar um aluno não vale por si só, mas deve sim ser adequada a cada aluno. Conforme Gentile (2002), cabe ao professor conquistar os seus alunos através das suas ações e não de ameaças e castigos, o que inclui disposição para dialogar sobre objetivos e limitações, mostrando ao aluno o que a escola e a sociedade esperam dele.

A questão que se segue prende-se com uma das dificuldades que senti ao longo deste estágio: a gestão do tempo. Na primeira semana tive alguma dificuldade em gerir as atividades de modo a terminar no tempo previsto para a realização das mesmas. Porém, entendi que esta dificuldade só poderá ser ultrapassada com a experiência.

Como já referi anteriormente, a área do Estudo do Meio, das Expressões e até mesmo a da Matemática foram as áreas onde me senti mais confiante. Considero que, de um modo global, consegui abordar bem os conteúdos desenvolvidos “*levar o barco a bom porto*” e explorar muito mais do que tinha planeado. Assim, considero que foram aulas ricas em aprendizagens para os alunos e também para mim enquanto futura educadora/professora. Entendo que as atividades de um modo geral foram bem-sucedidas e foi notório que os alunos participaram em todas as atividades com grande motivação, empenho, entusiasmo e interesse.

Realço ainda que os períodos da manhã foram aqueles momentos em que conseguia ter os alunos mais motivadas, cativadas e concentradas nos conteúdos abordados e nas atividades propostas. Contrariamente, no período da tarde sentia-se uma maior instabilidade nos alunos.

Considero que as planificações correram bem, apesar de por vezes terem sofrido algumas alterações na prática, isto é, nem sempre foi possível realizar estas da forma como foram previstas e idealizadas. Isto porque, existiam dias em que os alunos manifestavam mais dificuldades em compreender algum conteúdo, ou porque alguma atividade se prolongava e outras vezes porque os alunos levantavam outras questões bastante pertinentes que faziam todo o sentido serem trabalhadas e exploradas. Assim, aconteceu algumas vezes a atividade planificada para um dia ter passado para outro dia.

Para Roldão (2009, p. 58) planear é uma ação que: *“(...) implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (...) por um conjunto diversificado de alunos”*. Assim, o processo de planificar é muito importante para o professor, uma vez que é entendida como “uma carta na manga” da ação do professor.

Durante as minhas intervenções tentei não centrar excessivamente a minha ação no cumprimento da planificação e tentei centrar-me mais nos alunos e nas aprendizagens que podiam ser feitas a partir de outros conteúdos ou questões que os alunos levantassem. Assim, privilegiei estratégias como: partir dos conhecimentos prévios dos alunos; desenvolvimento de trabalhos que valorizassem a iniciativa dos alunos, adotando uma comunicação questionadora. Exemplo concreto disso foi quando introduzi a temática dos meios de transporte: ao falar do navio, os alunos levantaram a questão: porque é que o navio flutua? Assim, através desta questão levantada pelos alunos pude relacionar os meios de transporte com a flutuação. Outro dos casos ocorreu quando trabalhei o Conhecimento Explícito da Língua através de uma história e percebi que os alunos ainda tinham bastantes dificuldades em identificar os verbos, assim pedi a estes que construíssem frases com os verbos que tínhamos identificado. Tanto no primeiro caso, como no segundo nenhum deles estava previsto na planificação, mas fizeram todo o sentido. Deste modo, a planificação deve ser entendida como algo flexível e não como estanque.

Concordo inteiramente que o manual é apenas mais um dos muitos recursos de apoio à prática do docente. Por isso, ao logo do período de intervenção tentei sempre encontrar um ponto de equilíbrio, criando atividades lúdicas/pedagógicas sem recorrer ao manual, utilizando este como recurso de consolidação de aprendizagens dos alunos. No entanto, em conversa informal com a professora cooperante, esta confessou-nos que teríamos de fazer do manual um recurso mais obrigatório, porque os encarregados de educação compraram os livros e querem que estes sejam utilizados. Para além disso, estes também são uma ferramenta que o professor deve usar para orientar a sua prática de modo a promover aprendizagens nos alunos. No entanto, estes não devem ser seguidos de forma rígida como se fossem uma bíblia ou como se fossem os únicos recursos. Por vezes, na prática deparamo-nos com determinadas situações que vão além dos conhecimentos teóricos adquiridos.

Em relação à avaliação ainda não consegui evoluir para uma avaliação mais diversificada usando diferentes instrumentos de avaliação, como as grelhas de observação, pois tenho sempre receio de não conseguir avaliar da melhor forma o trabalho dos alunos. Enquanto futura educadora/professora uma das nossas preocupações é a forma como as crianças crescem e aprendem. De acordo com Fernandes (2005) a utilização frequente e regular de práticas de avaliação promove uma melhoria bastante significativa das aprendizagens dos alunos.

A avaliação é um instrumento fundamental para o professor regular a eficácia da sua prática. Os instrumentos de avaliação mais utilizados foram o registo gráfico através de fotografias e vídeos de algumas das atividades, na maioria das vezes, a observação direta da motivação e do desempenho das crianças nas atividades, uma vez que durante a aula, circulo pela turma ao mesmo tempo que observo o desempenho das crianças ao desenvolverem as suas atividades de modo a perceber quais as dificuldades que os alunos possam estar a sentir e que estratégias usam para as superar, registos escritos através das fichas de trabalho, dos trabalhos escritos e dos cadernos diários e por último os trabalhos individuais e os trabalhos de grupo.

Conforme o artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho afirma: *“1 — A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”*.

Quanto à avaliação da intervenção pedagógica, é algo que é crucial num professor. A prática do professor tem de ter em conta o conhecimento científico, mas também a reflexão, reflete sobre a prática, de modo a avaliar e a melhorar a mesma analisando criticamente a sua ação sobre a situação problema. Para Roldão (1999, p.116) *"o pleno exercício de uma profissão pressupõe, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas (...) questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados"*.

2.3) Creche

O terceiro e último estágio realizado por mim ocorreu na creche de uma instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS. Esta instituição era composta pela valência de creche e de jardim de infância, recebendo crianças dos 3 meses aos 5/6 anos de idade, sendo que a maioria das crianças que frequentavam esta escola eram residentes desta zona habitacional.

Na minha perspetiva, a instituição apresentava-se como um espaço agradável e acolhedor em que o objetivo primordial era satisfazer as necessidades e interesses das crianças nas diferentes etapas do seu desenvolvimento (entre os 3 meses e a idade de ingresso no 1º ciclo do ensino básico), assegurando uma resposta de qualidade social e pedagógica através das

estruturas e equipamentos que apresentava, contribuindo para a educação e manutenção da saúde da criança e para o bem-estar da mesma nos termos pedagógicos e de lazer.

No espaço exterior, contudo, notava-se que ainda existia uma insuficiência em relação aos materiais que estavam ao dispor das crianças, uma vez que o espaço encontrava-se todo cimentado, faltando o contacto direto com a natureza: terra, plantas, flores, lama, areia, água, troncos de árvores, entre outros. Considero de extrema importância a brincadeira ao ar livre, pois desta forma as crianças libertam a energia acumulada e expandem a sua vitalidade, tal como referem Post e Hohman (2011, p.433):

“ O tempo de exterior permite às crianças experimentarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior (...) as crianças respiram ar fresco, absorvem vitaminas do sol, exercitam o coração, pulmões e músculos, veem horizontes mais abertos As que são sossegadas e envergonhadas no interior ficam frequentemente mais conversadoras e aventureiras quando no exterior”.

No interior da instituição, os espaços eram acolhedores e o ambiente físico era assegurado pelo ar condicionado. As salas eram bastante iluminadas, harmoniosas e alegres contando com a presença de placares coloridos onde estavam expostos os trabalhos das crianças e de materiais didáticos estimulantes e adequados às diferentes faixas etárias. Os placares onde estavam expostos os trabalhos das crianças não se cingiam só ao espaço das salas, estes percorriam toda a instituição consoante as festividades ou épocas do ano. Segundo Post e Hohman (2011) o ambiente físico, que consiste num espaço onde ocorrem as aprendizagens, deverá ser seguro, flexível e pensado para a criança. Este ambiente deve responder às necessidades e interesses das crianças, oferecendo conforto e uma diversidade de materiais para que as crianças possam agarrar, explorar e brincar ao seu ritmo.

Para Post e Hohmann (2011), a forma como se organizam e equipam espaços para as crianças comerem, dormirem, fazerem a higiene e brincarem assenta em três grandes pilares: criar ordem e flexibilidade no ambiente físico, proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos e apoiar a abordagem sensório-motor das crianças à aprendizagem.

Deste modo, a sala estava bem equipada para responder de forma adequada às necessidades das crianças desta faixa etária. Era uma sala ampla com bastante luminosidade. Tem uma casa de banho envidraçada (com uma janela) que permitia à educadora e à auxiliar, a supervisão do grupo, quando estas se encontravam a fazer a higiene de algumas crianças.

As refeições não eram realizadas na sala, mas sim no refeitório/copa que se encontrava localizado junto às salas da creche 1.

A hora da sesta era efetuada na própria sala, visto que esta tinha dimensão suficiente, sem ser necessário fazer alterações na sua estrutura. Cada criança tinha um catre individual que era sempre colocado no mesmo lugar, permitindo à criança encontrar e identificar a sua própria cama. No final da sesta, todos os catres eram arrumados num armário destinado para o efeito, assim como os lençóis e cobertores que eram usados por cada criança.

Na porta de entrada existia uma pequena cancela de madeira, que permitia que as crianças não saíssem para o exterior, possibilitando, deste modo, que estas estivessem em segurança. Para ter um ambiente acolhedor e agradável o aquecimento/arrefecimento da sala era realizado através de ar condicionado.

A sala encontrava-se equipada com uma mesa redonda para atividades/experiências, um espelho, um tapete de espuma para atividades de grande grupo, uma área da casinha, uma estante com várias histórias, legos grandes, carros de diferentes tamanhos, bonecos, animais, brinquedos, e por fim, uma área da música, que foi implementada pela estagiárias com a colaboração do grupo de crianças.

A sala onde intervi era uma sala de 2/3 anos, da valência de creche, que integrava crianças com idades compreendidas entre os 23 e os 34 meses (no início do ano), sendo o grupo constituído por um total de 16 crianças, 11 eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

No geral as crianças permaneciam na creche cerca de sete horas (a meu ver demasiadas horas, visto que chegavam à instituição muito cedo e saem muito tarde) pois que o trabalho dos pais assim o exigia. Torna-se assim necessário, como salienta Portugal (2000) que o tempo em creche seja um tempo de qualidade, equilibrado, harmonioso, ou seja, investir em momentos em que o educador e as crianças estejam totalmente envolvidos. No fundo, um local onde a criança beneficie de um acompanhamento que promova o seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social e onde as suas necessidades básicas sejam asseguradas.

Com problemas de saúde, existia uma criança que apresentava alergia à proteína do leite, aos ovos, à laranja, à pescada, ao morango, à soja, ao marisco e aos ácaros. Esta criança tinha uma alimentação mais cuidada, adequada às suas necessidades.

Relativamente à estrutura do agregado familiar, verificou-se que quase todas as crianças estavam integradas nas respetivas famílias nucleares. Neste grupo existiam sete crianças que eram filhos únicos, cinco tinham apenas um irmão e quatro tinham mais do que um irmão. A origem das famílias era portuguesa e o seu nível socioeconómico médio.

Verifiquei muito interesse por parte de alguns encarregados de educação pelo desenvolvimento e sucesso dos seus educandos. Partilho da importância que diferentes autores atribuem à colaboração da família com a escola e ao papel da comunicação creche-família, imprescindível para o desenvolvimento integral e para o bem-estar da criança jovem, proporcionando um ambiente harmonioso e seguro, onde as crianças se sintam confortáveis para serem elas próprias.

Ao longo do estágio pude registar que o grupo caracterizava-se como sendo: crianças alegres, ativas, afetuosas, que gostam muito de carinho e da atenção dos adultos. Observei, também que as crianças tinham interiorizada a dinâmica da rotina da sala e conseguiam reconhecer os seus objetos pessoais com grande facilidade (sapatos, catres, copo de água), dirigiam-se para o lugar onde se costumavam sentar à mesa sem o aviso da educadora e

ajudavam a arrumar os brinquedos da sala. Segundo Evans e Ilfield (2011) a rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas, tirando partido das experiências do dia-a-dia das crianças que se constituem como matérias-primas do seu crescimento.

Este grupo gostava de brincar com bolas, construções e carros, ouvir histórias e principalmente, ouvir e dançar ao som da música e cantar canções com o adulto. A música é antes de mais uma fonte de prazer e alegria, permite o relaxamento e oferece diversos e importantes estímulos, desenvolve a linguagem, a escuta, a concentração, a atenção, e a criatividade. Considerando o valor que a Música tem no desenvolvimento da criança o nosso par de estágio decidiu direccionar a nossa ação para a música. Surgiu assim o projeto: *“Vamos Descobrir o Mundo brincando com a Música!”* com o intuito de, partindo da música, promover atividades que contemplem todas as áreas do conhecimento. A partir dos ritmos e das músicas procuramos possibilitar à criança conhecer novos lugares, ambientes, culturas e construir novos “saberes”, conhecer diferentes tipos de ritmos musicais (infantis e clássico), instrumentos e outras formas de produção do som, ao mesmo tempo que brincar com a música.

Durante as duas primeiras semanas em que estivemos a observar o grupo de crianças, pudemos constatar que quando a educadora cooperante realizava atividades, cujo recurso se baseava na música, esta despertava interesse e motivação nas crianças, ficando estas muito mais atentas e com vontade de interpretar o que viam e ouviam.

Deste modo, considerámos pertinente introduzir momentos e atividades de Expressão Musical, na maioria das aprendizagens que pretendíamos abordar, levando as crianças a desenvolver a capacidade de memorização, atenção e ao mesmo tempo, desenvolver competências globais.

Como o grupo demonstrava um grande interesse em realizar coisas novas e era recetivo a propostas desafiadoras, ou seja, propostas interessantes que permitem desenvolver a capacidade de curiosidade, incluímos no nosso projeto a construção de instrumentos musicais a partir de alguns materiais recicláveis.

Para além disso, consideramos pertinente a construção de uma área da música. Nesta área, a criança podia estar livremente a desenvolver atividades dentro dos seus interesses – a música. Esta área era muito importante, pois era a partir dela que se desenvolveu o trabalho relacionado com projeto, proporcionando à criança um maior contacto e exploração de múltiplos instrumentos musicais presentes na caixa da música e com a associação da imagem ao respetivo instrumento musical através do placar com papel de cenário e fotografias dos instrumentos musicais.

Nesta sequência, fez todo sentido a realização de uma pasta com as músicas que iam sendo trabalhadas ao longo do período de estágio, que continha um registo pictográfico das

canções, desenvolvendo a consciência fonológica das crianças através da memorização de curtas canções e dos nomes dos respectivos instrumentos musicais.

Além disso, solicitámos a colaboração e participação dos pais/encarregados de educação, na medida em que convidámos familiares a virem à nossa sala tocar um instrumento musical, permitindo às crianças um contacto com variados instrumentos musicais. De acordo com Scanavino (1985, p.9, citado por Pocinho, 1999), as atividades musicais realizadas em creche, embora tenham como suporte a sensibilidade para a música e para as canções, o ambiente sonoro deverá ser conhecido também pelos pais a fim de haver uma simultaneidade e continuidade do trabalho por parte de ambos.

Assim, o nosso projeto pretendia tirar partido do entusiasmo material das crianças: a *Música*, para que elas aprendessem e para que tenham disposição para aprender, ou seja, interesse.

Nesta lógica, o nosso projeto partiu do gosto das crianças pela Música, com o intuito de proporcionar o bem-estar nas crianças e manter o envolvimento que tinham nas atividades musicais, uma vez que já demonstravam um grande envolvimento nestas atividades.

Como linhas orientadoras do projeto destacamos a tentativa de englobar o desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e motor centrado na música, compreendendo a forma como as crianças aprendem, centrado na atividade da criança e no que o educador tem de organizar para que a criança esteja ativa, envolvida, pense, sinta e comunique.

A principal finalidade deste projeto prendeu-se com a introdução de momentos musicais na sala de atividades, em que as crianças tiveram contacto com vários sons, adquirindo assim, conhecimento acerca dos mesmos.

Deste modo, com este projeto, o educador teve como principais objetivos:

- Despertar e desenvolver o gosto musical;
- Desenvolver a sensibilidade, criatividade e atenção/ concentração;
- Ampliar o vocabulário e o repertório musical;
- Levar as crianças ao relaxamento através da música;
- Trabalhar o silêncio, levando as crianças a ouvirem os diversos sons existentes no ambiente escolar, quando passeiam na rua;
- Permitir o conhecimento de diferentes instrumentos musicais;
- Permitir a exploração e o contacto musical com esses instrumentos;
- Desenvolver a memória musical;
- Desenvolver a percepção auditiva;
- Promover a expressão motora através da interpretação da música (dança);
- Explorar diferentes sons e ritmos, através de alguns instrumentos e do corpo;
- Proporcionar e dinamizar a intervenção e participação dos pais nas atividades a desenvolver;

- Desenvolver a expressão verbal;
- Escutar a si e ao outro.

As estratégias que privilegiamos durante a duração do projeto foram as seguintes:

- As crianças usaram, musicalmente, o seu corpo para a percussão, mímica e movimento;
- Construção de uma área da música, nesta área, a criança pode estar livremente a desenvolver atividades dentro dos seus interesses – a música. Esta área é muito importante, pois é a partir dela que se desenvolveu o trabalho relacionado com o projeto, proporcionando à criança uma maior exploração de múltiplos instrumentos musicais e a associação da imagem ao respetivo instrumento musical;
- Exploração da sonoridade de objetos e instrumentos musicais, através da sua experimentação, para tal, foram utilizados diversos materiais, de forma a explorar os vários sons emitidos pelos mesmos;
- Através da audição de uma música as crianças identificaram e localizaram diferentes partes do corpo, permitindo à criança a utilização de movimentos coordenados;
- Através da audição das músicas foram abordadas todas as áreas de desenvolvimento, desenvolvendo várias competências e conhecimentos dessas mesmas áreas;
- No desenvolvimento pessoal e social foi trabalhado o respeito pelo outro, ou seja, as crianças tiveram de aprender a esperar pela sua vez para tocarem o seu instrumento;
- No desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento da linguagem foi realizado um registo pictográfico das canções, desenvolvendo a consciência fonológica através da memorização de curtas canções e dos nomes dos respetivos instrumentos musicais;
- Na expressão plástica foi trabalhada através da elaboração dos instrumentos, quer na sua construção quer no sentido estético;
- No desenvolvimento motor foi trabalhado através de jogos de movimento, como por exemplo, a dança;

A avaliação deve ser entendida como *“um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”* (Despacho normativo, n.º1/ 2005).

Assim, é esperado que o *“ (...) educador [professor] planeie o seu trabalho e avalie o processo e seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem da criança”* (Ministério da Educação 2002: p. 18).

A avaliação desenvolve-se *“ (...) num processo contínuo e interpretativo, incidindo mais sobre os processos do que sobre os resultados, como forma de apoio à planificação do trabalho por parte de educadores (...) ”* (Circular 4/dgic/dsdc/2011)

Quanto à avaliação do projeto, esta foi realizada em grande parte através da observação direta, focalizando a motivação, envolvimento e bem-estar das crianças no desempenho das

atividades propostas, e ainda do feedback facultado pela educadora cooperante. Desta forma, os instrumentos que possibilitaram esta avaliação foram em grande parte, as fotografias, os vídeos e registos escritos/avaliação das atividades realizadas, pelas estagiárias.

Os registos escritos foram instrumentos que permitiram avaliar o trabalho desenvolvido, permitindo uma reflexão/conclusão por parte das estagiárias.

Consideramos também, que as fotografias e os vídeos foram instrumentos de avaliação também eles muito importantes, na medida em que permitiram, numa fase seguinte, recordar o momento, refletindo e avaliando a nossa prática e o trabalho realizado com as crianças.

Outra das formas de avaliar o nosso projeto foi a construção da área da música, que nos permitiu verificar que as crianças com o desenrolar do período de estágio, conseguiam facilmente identificar/nomear os instrumentos musicais trabalhados, reconhecendo e reproduzindo os sons (onomatopeias) de alguns deles.

É essencial que o educador trabalhe todas as áreas de desenvolvimento da criança, procurando desenvolver atividades diversificadas, que estimulem aprendizagens significativas para o grupo, de modo a proporcionar um alargamento dos seus conhecimentos e das suas capacidades.

Em relação às atividades propostas e orientadas, as crianças participavam sempre, demonstrando um enorme entusiasmo, interesse, motivação e concentração. Uma criança não conseguia contudo estar concentrada um único momento e tornava-se difícil explicar a atividade e conseguir a sua participação. Questiono-me a respeito de que “estratégias devo usar para conter um pouco esta criança?” Ao longo deste período fui ensaiando várias estratégias, como por exemplo chamar atenção da criança utilizando um fator surpresa tirado do bolso, usando fantoches, músicas, mas não obtive resultados positivos, tal como a própria educadora cooperante. Esta criança coloca-nos a necessidade de compreendermos as razões da sua dificuldade em atender ao que lhe é pedido e de inventar criativamente formas de agir que possam trazer alguma mudança, o que é, afinal uma parte do trabalho educativo.

As observações e intervenções que realizei ao longo do período de estágio revelaram-se muito positivas, permitindo-me também atualizar e mobilizar a experiência adquirida nos estágios anteriores. Notei que certas lacunas/dificuldades que faziam todo o sentido e que se fizeram sentir nos estágios anteriores, já não se verificaram neste estágio. Para além disso, considero que o conhecimento das características durante o período de creche ajudam o educador/professor a conhecer melhor a criança noutros contextos educativos, como o jardim de infância ou o 1º ciclo do ensino básico.

Durante o período de estágio tive algumas incertezas, dado que não tinha a convicção se as minhas estratégias seriam as mais apropriadas para o grupo de crianças que tinha comigo.

Com o decorrer do estágio apercebi-me que me sentia confortável tanto nas atividades em grande grupo, como nas atividades individualizadas. Nas atividades em grande grupo, como

contar histórias ou cantar músicas, sentia que as crianças, sendo estimuladas a partilhar umas com as outras palavras, ideias, opiniões, afetos, desenvolviam de uma forma agradável e natural importantes competências pessoais e sociais. As atividades individualizadas também foram bastantes aliciantes, pois com elas proporcionava uma aprendizagem mais individualizada a cada criança e era ocasião para as conhecer melhor. Enquanto estavam a brincar e à espera da sua vez para trabalhar individualmente muitas crianças vinham espreitar o trabalho que o colega estava a fazer e sentia-as extremamente motivadas e ansiosas para que chegasse a sua vez de participar.

Apercebi-me da importância dos momentos da rotina, estrutura pela qual a prática educativa se rege, contando com momentos como a chegada e partida, a hora das refeições, o tempo dos cuidados corporais, de escolha livre, de grupo e de exterior. Como nos diz Portugal (2000, p.5) a rotina deve apresentar uma intencionalidade educativa, tendo o educador a responsabilidade não simplesmente de “tomar conta”, mas fazer destes momentos, momentos especiais e únicos: *“Garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens”*. Também para Post e Hohman (2011), a rotina constitui um conjunto de momentos repetidos diariamente que permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento.

Percebi também melhor, através destes momentos de rotina, que cada criança tem o seu tempo e o seu ritmo e que as coisas não acontecem quando o adulto quer que aconteçam, mas sim quando as crianças querem e estão disponíveis. Ao longo do período de estágio fui adquirindo mais experiência e conseqüentemente aprendendo a respeitar os “tempos” de cada criança.

Em relação aos momentos de brincadeira livre, momentos extremamente ricos, tal como refere Portugal (2000) é essencial que o educador considere como atividade natural da criança o brincar. Neste sentido, o educador deve dar liberdade à criança para escolher com o que quer brincar, estando sempre disponível para interagir e para se envolver nas brincadeiras das crianças, tirando delas partido para desenvolver na criança varias competências e capacidades. O envolvimento nas brincadeiras livres das crianças permitiu-me também conhecer melhor cada uma delas, como se relacionam com os seus pares, ao mesmo tempo que foi ocasião para aprender a gerir os conflitos que iam surgindo.

Durante estas brincadeiras questões como “O que fazer com as birras? Onde ceder?” foram sendo respondidas. Em algumas situações uma conversa consegue restabelecer a criança, com outras crianças torna-se mais difícil, pois continuam a chorar durante muito tempo, algumas quando recebem um carinho ou conforto acalmam-se, outras não querem receber carinhos, preferindo ficar sossegadas no seu canto da sala a chorar, até a birra passar.

Segundo Brazelton (2010) estas situações podem ocorrer, porque a criança pode estar a passar por um período conturbado como a separação dos pais, o nascimento de um novo irmão e, por isso, chora de forma a chamar atenção do adulto. Para além disso o choro pode fazer parte de uma fase que precede um novo desenvolvimento ou uma nova adaptação, ou seja, o choro faz parte integrante do desenvolvimento da criança. Sugere então este autor que é essencial determinar até que ponto cada choro da criança exige atenção do adulto e quando e como é que a criança pode “aprender” a confortar-se.

Com o decorrer do período de estágio colocaram-se ainda outras questões, por exemplo será possível falar de trabalho cooperativo nestas idades? Esta questão surgiu quando observei durante um momento de rotina, a hora de almoço, que uma das crianças mais velhas após ter comido o seu prato de sopa dirigiu-se ao amigo do lado que estava com algumas dificuldades, pegou na colher do amigo e começou a dar-lhe sopa na boca. Neste sentido, Oliveira – Formosinho (1999) refere que através das rotinas, as crianças interagem umas com as outras, ao mesmo tempo que vão desenvolvendo competências sociais e comunicacionais. Nesta ação parece-me estar bem perceptível a interação e cooperação entre pares. As minhas observações revelaram na verdade evidências de cooperação entre as crianças destas idades que procuram comunicar entre si e realizar ações complementares, ajudando-se mutuamente na tentativa de alcançarem um objetivo comum.

Será a meu ver importante que o educador procure promover momentos de interação e cooperação entre pares, pondo em evidência as suas potencialidades e vantagens, transversais aos vários contextos de ensino.

Quanto à questão de articular o afeto e a firmeza na prática educativa em creche, nem sempre é fácil conseguir equilibrar estas duas dimensões, ou seja, ser afetuoso, carinhoso, caloroso com a criança e ao mesmo tempo ser firme e impor-lhe limites.

Foi igualmente evidente para mim ao longo deste estágio que as crianças aprendem melhor se o adulto for compreensivo, estimulante, autêntico, sincero, interessado e se aceitar a visão das crianças.

Uma nova questão surgiu também: a gestão do tempo. Na primeira semana tive alguma dificuldade em gerir as atividades de modo a terminar no tempo previsto para a realização das mesmas. Entendo que esta dificuldade só poderá ser ultrapassada com a experiência pois entre a planificação ideal e a realidade está o equilíbrio a encontrar.

Considero que as planificações correram bem, apesar de por vezes terem sofrido algumas alterações na prática dado que nem sempre foi possível realizá-las da forma como foram previstas e idealizadas. É importante referir que as planificações devem apresentar um carácter flexível por forma a serem ajustadas de acordo com algumas situações novas e contratempos que vão surgindo. O processo de planificar, entendido como “uma carta na manga” da ação do educador, orienta e organiza o trabalho, que entretanto deve ir dialogando com o que

vai acontecendo no real, de forma a possibilitar ajustamentos. Tal como nos diz Portugal (2000, p.13) *“Trabalhar de forma qualitativamente superior em creche requer conhecimentos específicos e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e das finalidades educativas de todo o trabalho em creche”*. Requer ainda atitudes de respeito, compreensão e empatia, muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família, reflexão crítica e questionamento continuado de práticas, indispensáveis à inovação na resolução de problemas. Durante as minhas intervenções tentei não centrar excessivamente a minha ação no cumprimento da planificação e procurei centrar-me mais nas crianças e nas aprendizagens que podem ser feitas. Escolhi, intencionalizei e priorizei através da planificação do pensamento, depois analisei e reavaliei se foi a melhor forma ou não para realizar determinada atividade.

A avaliação é um instrumento fundamental para o educador regular a eficácia da sua prática. Os instrumentos de avaliação mais utilizados foram o registo fotográfico, o registo contínuo em forma de narrativa e a observação direta. A avaliação é imprescindível para que o educador faça uma análise contínua de cada criança através de registos diários/semanais/mensais, uma reflexão crítica das atividades; relatórios pontuais; observação direta, no sentido de orientar a sua ação e o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma prática educativa e sistematizada através da qual o educador e os pais poderão ter consciência das várias aprendizagens que a criança está a fazer, das competências exercitadas e dos conhecimentos adquiridos.

Tendo como base os saberes que a criança traz consigo, cabe ao adulto o papel de a observar como ser único de forma a poder conhecê-la e proporcionar-lhe assim o que ela precisa para a aprendizagem de novos saberes/competências e para o seu crescimento harmonioso. Também a avaliação da intervenção pedagógica é crucial na prática de um educador: ter em conta a reflexão sobre a prática, de modo a avaliar e a melhorá-la analisando criticamente a sua ação.

Quando chega o momento da partida, o último dia, o dia da despedida, torna-se difícil, mas essencial fazer a criança perceber este momento. Assim, o educador/professor deve preparar as partidas e as chegadas, explicando-as às crianças. Deste modo, encontramos-nos com estas crianças no seu momento de desenvolvimento e crescimento para as deixar partir, estamos a promover a ligação: aparecer – desaparecer.

3) Percurso de aprendizagem profissional

A minha integração em cada comunidade escolar aconteceu de forma gradual, como todas as integrações, e foi muito boa, pois todos os funcionários e professores receberam-me muito bem, colocando-me à vontade. Considero, portanto, que a integração foi muito bem-sucedida, de ambas as partes.

Desde o início de cada estágio que tentei cultivar e manter uma boa relação com a comunidade educativa. Quanto às assistentes operacionais todas elas me acolheram bem, quer as da instituição, quer as da sala em particular. Estas últimas sempre se dispuseram a ajudar em tudo o que precisasse ao longo do estágio tanto em sala de aula como nos intervalos. Ajudando nas mais diversas tarefas, quando ia com as crianças à casa de banho para fazer a higiene e antes da hora de qualquer refeição.

As educadoras e professoras cooperantes foram bastante importantes na minha integração e na relação que consegui estabelecer com toda a comunidade escolar, pois logo no primeiro dia foi-me apresentado todas as assistentes operacionais para que soubesse a quem me dirigir quando precisasse de alguma coisa. Estas foram muito acessíveis com o nosso par de estágio, ajudando-nos e aconselhando-nos na elaboração das planificações e na utilização de alguns recursos/materiais, mesmo ao longo da nossa intervenção, principalmente no início, auxiliavam-nos na gestão do tempo em relação ao cumprimento do horário alertando-nos em relação ao tempo que faltava para acabar a atividade/aula.

Saliento também a ligação que estabeleci com cada o grupo de crianças, que constituiu um fator de aprendizagem muito importante, convivendo com o grupo de crianças mesmo fora do espaço sala. Considero que as crianças foram o meu grande incentivo, estabeleci uma ótima relação com todas elas, tentei sempre dar-me com todas elas por igual, nunca demonstrei gostar mais de uma criança do que de outra. Por isso mesmo, considero que a minha interação com as crianças foi bastante positiva, penso que tive muito próxima de todas elas. Julgo que este foi o “momento alto” da minha prática e aprendizagem, na medida em que me permitiu tomar real contacto com as dificuldades das crianças e ainda saber como agir perante os comportamentos e atitudes das mesmas. Inclusive, os encarregados de educação, em conversas informais, informaram-nos que os seus filhos sentiam muito a nossa falta no dia em que não estávamos presentes.

No que diz respeito ao trabalho com o meu par de estágio conseguimos organizar-nos bem, discutindo as atividades a desenvolver antes da planificação, que era realizada em conjunto, independentemente de quem ia intervir naquela semana. Esta articulação ajudou-nos em diversas situações e dificuldades sentidas, permitindo-nos debater/discutir alguns aspetos da prática pedagógica, promovendo uma troca de ideias que se demonstrou muito

relevante e útil para a construção da nossa identidade enquanto futuras educadoras/professoras.

O trabalhar em equipa, é importante e necessário, na medida em que nos permitiu aprender a lidar da melhor forma, com as diferenças e opiniões dos outros, e assim superar dificuldades e desafios e alcançar um objetivo comum.

Com o terminar deste percurso, reflito e observo todo o trabalho desenvolvido e no quanto enriquecedor foram todos os estágios pelos quais passei. Todos os estágios possibilitaram-me a aprendizagem de um conjunto de novos saberes importantes para a minha formação enquanto futura educadora/professora.

Os estágios foram também oportunidade para uma articulação entre a teoria adquirida ao longo da licenciatura e do mestrado com a prática, revelando-se os conhecimentos teóricos bastante úteis. Como afirma Leonardo da Vinci *“A prática deve estar sempre apoiada na boa teoria”*.

Ao longo desta trajetória desenvolvi competências reflexivas e investigativas face às práticas, construindo conhecimentos. No princípio surgiram várias dúvidas, dificuldades e inseguranças por ter um grupo pela frente. Porém, a experiência que fui adquirindo fez-me entender que quando estamos com as crianças estamos sempre acompanhadas pelo nosso pensamento e pela nossa reflexão. Assim, neste momento sinto-me bem, sinto que é isto que eu quero fazer para o resto da minha vida.

Para além disso, desenvolvi também a questão da flexibilização, no que diz respeito à mudança de contextos que cada estágio exigiu, nomeadamente, quando passei do contexto do 1º ciclo do ensino básico para o contexto de creche deparei-me com alguns contrastes: a forma como chegamos às crianças, a forma de cantar, de contar histórias é diferente.

Antes mesmo de ensinarmos alguma coisa às crianças, o nosso objetivo enquanto futuras educadoras/professoras é fazer com que as crianças se sintam bem ali. Para tal é indispensável que o educador/professor tenha em conta as necessidades, características e interesses das crianças, diferenciando entre quais são as nossas necessidades e quais são as necessidades do outro, isto é, onde é que aquilo é a minha necessidade ou é o que a criança realmente precisa. Por exemplo, apetece-me imenso acariciar uma criança, mas isto é a minha necessidade e não a necessidade das crianças, por isso, é importante mediar estas situações. Nós, futuras educadoras/professoras estamos lá para responder as necessidades do outro, à medida do que a criança precisa. Há crianças que precisam mais de afeto do que outras e outras crianças em que não dar afeto é tirar.

O objetivo do educador, seja ele pai /mãe ou profissional da educação, é proporcionar à criança aquilo que é útil ao seu crescimento. Assim, o pensamento educativo vai ao encontro do que é o mais útil para o desenvolvimento das crianças.

Em suma, concluo que estes estágios foram bastante produtivos e positivos. A realização de todos eles foi muito significativa, uma vez que me permitiu tomar contacto com as vivências das crianças em diferentes contextos e quanto mais próximos da realidade estamos melhor.

Em jeito de conclusão, cada estágio permitiu-me olhar com mais acuidade para a realidade educativa, tornou-me mais responsável e fez-me refletir de forma crítica e fundamentada, crescendo bastante como pessoa e sobretudo como futura profissional.

Tal como os educadores/professores são diferentes, também as crianças/alunos, o são. Ao longo deste tempo apercebi-me que cada grupo e criança são únicos, com as suas características próprias. Da mesma maneira que cada grupo de crianças é único, os elementos dele também o são. Assim sendo, cabe ao educador/professor respeitar cada criança, na sua personalidade e ritmo de aprendizagem.

4) Percurso Investigativo

Para responder e superar algumas questões e dificuldades anteriormente referidas parece-me de extrema importância o estudo, as leituras e pesquisas.

A minha proposta de estudo/investigação vem precisamente neste sentido e surgiu no decorrer do estágio em pré-escolar em articulação com o estágio em contexto 1º ciclo do ensino básico e creche. Quando observei no contexto pré-escolar que todas as atividades que foram realizadas pela educadora foram em pequeno grupo e raramente em grande grupo que incluía diferentes idades, ou seja, as crianças mais velhas eram separadas das crianças mais novas, pergunto-me se isso será benéfico para as crianças? Será que não devemos fazer atividades em grande grupo?

Também no estágio em 1º ciclo do ensino básico tive alguma dificuldade em dar atenção de igual forma a todas as crianças, em especial às crianças com Necessidades Educativas Especiais. Vários autores apontam a aprendizagem cooperativa como uma das estratégias e práticas de ensino para uma sala de aula Inclusiva. Como fazê-lo?

No contexto creche levantei a questão: “Será possível falar de aprendizagem cooperativa nestas idades? Esta questão surgiu quando observei durante vários momentos de rotina, a hora de almoço, em que era perceptível a interação e cooperação entre pares.

Assim, a questão que me é possível perspetivar é a questão da aprendizagem cooperativa no pré-escolar, passível de aprofundamento no contexto de 1º ciclo do ensino básico e em creche.

Na perspetiva de vários autores, como Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa constitui-se como uma metodologia capaz de ultrapassar as barreiras da metodologia tradicional a nível da união entre os grupos e da partilha intra e intergrupos fundamental numa aprendizagem de qualidade.

Por outras palavras, na cooperação salientam-se os ideais da solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e da interdependência positiva, onde os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem.

Assim, gostaria de compreender *a influência que tem a aprendizagem cooperativa no desenvolvimento e promoção das aprendizagens nas primeiras idades* (des) continuidades educativas, isto é, se a aprendizagem cooperativa pode ser encarado como uma prática transversal, se existe uma descontinuidade ou uma continuidade nos vários contextos de ensino (creche/jardim de infância/escola) no que diz respeito à aprendizagem cooperativa.

Parte II – Questão Pesquisada

1) Pertinência do exercício investigativo

A presente questão de pesquisa: “*Que influência tem a aprendizagem cooperativa na promoção da aprendizagem das crianças?*” emergiu em todos os contextos de estágio. Através desta pretendia-se dar resposta aos seguintes objetivos:

1. Identificar as características da aprendizagem cooperativa no jardim de infância e na escola;
2. Identificar o papel da aprendizagem cooperativa;
3. Identificar o papel do educador/professor.

Assim, partindo da questão de pesquisa emergente da prática de cada contexto de estágios e dos objetivos identificados pretendo dar voz às perspetivas das crianças, educadores e professores sobre a aprendizagem cooperativa no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

O objetivo principal deste estudo é focar a importância que tem a aprendizagem cooperativa na promoção da aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, na formação de educadores e professores. É esperado que os educadores e professores desenvolvam nas crianças “*competências que lhes possibilitam trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver os problemas de uma forma colaborativa*” (Lopes e Silva, 2009, p. IX). Este facto revela a importância das escolas, educadores e professores valorizarem a aprendizagem de competências sociais, a partir de atividade de cooperação entre as crianças.

2) Enquadramento teórico

“A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos”. (Vergina Burden, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3)

Para Schaffer (1996), tradicionalmente, a cognição tratava-se como um conjunto de funções que se desenvolvem como resultado de aprendizagens individuais. Assim, era dado pouco valor à noção de que as transações sociais da criança pudessem desempenhar um papel crucial no crescimento cognitivo da mesma. Ou seja, havia a ideia de que o conhecimento e as aptidões que as crianças adquirem são transmitidas pelos pais ou professores, e que as outras crianças são simplesmente “irrelevantes” nesse sentido, trata-se assim de um processo de transição unidirecional. Contudo, tornou-se cada vez mais evidente a possibilidade das crianças poderem contribuir para o desenvolvimento intelectual umas das outras. Como Foot, Morgan e

Shute (1990, citados por Schaffer, 1996, p. 380) frisam que as crianças também “ (...) são capazes de desempenhar um papel efectivo como instrutores e auxiliares se lhes for dada oportunidade e responsabilidade”.

Nos últimos anos, como refere Fernandes (1997) tem-se vindo a reconhecer grande importância às interações sociais no desenvolvimento cognitivo das crianças. O conceito de aprendizagem sofre algumas alterações e começa a ser visto como um processo construtivo e interativo de resolução de problemas, um processo dinâmico inconsciente de comportamentos sociais partilhados.

De acordo com esta proposta, Dees (1990; citado por Fernandes 1997, p.564) afirma que:

“(...) quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objectivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objectivos de grupo”.

Os conceitos de aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa podem ser encarados como “duas versões da mesma coisa” (Freitas e Freitas, 2002,p.23; citado por Santos, 2007,p.244). No entanto, o termo colaborar é mais vasto e amplo do que o termo cooperar. A colaboração é entendida como uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal. Por sua vez, a cooperação é uma estrutura de interação social delineada com a finalidade de facilitar o cumprimento de um objetivo ou produto final. Assim, a aprendizagem colaborativa está ligada aos princípios da solidariedade e de empatia sem compromisso obrigatório explícito, enquanto, a aprendizagem cooperativa tem por base princípios definidos que orientam as técnicas a serem utilizadas no trabalho de grupo.

Uma tentativa de compreender a origem da aprendizagem cooperativa, proposta na obra de Santos (2007, p.244) dá-nos conta que:

“a aprendizagem cooperativa tem raízes francamente americanas nos escritos filosóficos de John Dewey, dando relevo à natureza social da aprendizagem e ao trabalho em dinâmica de grupos de Kurt Lewin”. (ibid.:20 citado por Santos, 2007:244)

A aprendizagem cooperativa não é uma ideia recente, mas bastante antiga. A própria Bíblia refere que “*É melhor serem dois do que um só, obterão mais rendimento no seu trabalho. Se um cair, o outro levanta-o (...)*” (Eclesiastes;4,9 -12). Sócrates, o filósofo grego, ensinava os seus discípulos em pequenos grupos, envolvendo-os num diálogo.

Também na Idade Média chamou-se atenção para a importância dos aprendizes trabalharem juntos em pequenos grupos os “mais Hábeis” com os “menos experimentados”.

Já no Renascimento acreditava-se firmemente que os alunos beneficiariam muito não só por ensinarem os outros, mas também por serem ensinados pelos colegas.

Nos finais da Idade Moderna, o pedagogo Bell (1753-1832) deu a conhecer o método do ensino recíproco ou mútuo, no qual os alunos que sabiam mais ensinavam os outros colegas (tutorias entre pares). Este método de ensino mútuo só em 1815 foi introduzido em Portugal.

Coronel Parker (1870-1900; citado por Ovejero, 1989) tornou-se um grande defensor da aprendizagem cooperativa e afirma que *“as crianças são colaboradores naturais e a sua maior diversão, depois da descoberta da verdade, é partilhá-la com os colegas”*.

Também Dewey (1916) menciona que *“(…) Não há, na pedagogia tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno incapaz de cooperar activamente na construção dos projectos intelectuais que os seus estudos implicam”*. E assim, a aprendizagem cooperativa está atualmente a implementar-se nas escolas.

Por aprendizagem cooperativa entende-se a *“metodologia na qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o Educador/Professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto”* (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

Fathman e Kessler (1993; citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3) definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho.

Johnson, Johnson e Holubec (1993; citado por Lopes. & Silva, 2009, p. 3), referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas.

Balkcom (1992; citado por Lopes. & Silva, 2009, p. 3) acrescenta ainda que a aprendizagem cooperativa deve ser entendida como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro do grupo é responsável não só mente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas.

Assim, *“cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos”* (Argyle, 1991; citado por Lopes. & Silva, 2009, p. 3).

Os grupos corporativos de base têm um funcionamento de longa duração, aproximadamente um ano, e são grupos de aprendizagem heterogéneos com membros permanentes, cujo principal objetivo é possibilitar que os seus integrantes deem uns aos outros o apoio, a ajuda, o estímulo e o auxílio que cada um necessita para ter um bom desempenho escolar. Estes grupos permitem aos alunos estabelecer relacionamentos responsáveis e duradouros que os motivam a esforçar-se nas suas tarefas, a progredir no comprimento das suas

obrigações escolares e a ter um bom desenvolvimento cognitivo e social. (Johnson, Johnson e Holubec, 1992; Johnson, Johnson e Smith, 1991 citados por Lopes & Silva, 2009, p. 22).

Damon e Phelps (1998; citados por Schaffer, 1996, pp. 380 - 381) dizem que na aprendizagem cooperativa “as crianças são organizadas por um professor em grupos ou equipas, sendo atribuído a cada um destes um problema ou tarefa que a equipa deve resolver em conjunto. Podem fazê-lo dividindo a tarefa em partes para as quais determinados indivíduos assumem uma responsabilidade; no entanto, todos os membros têm um objectivo comum e estão supostamente motivados para alcançá-lo, por meio de um espírito de equipa que adquiriram. Assim, as crianças inspiram-se e apoiam-se reciprocamente; o sucesso depende do esforço conjunto”.

Este aspeto do processo de aprendizagem em conjunto ajuda a perceber melhor a noção de que as crianças que trabalham em conjunto podem gerar progressos intelectuais que não conseguem quando trabalham sozinhas.

“A aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo” (Lopes & Silva, 2008, p. 6) pois quando as crianças trabalham em grupo de forma tradicional é provável que interajam. Contudo, num grupo cooperativo, as atividades sugeridas são pensadas de maneira a que a participação de cada criança seja indispensável para a realização da tarefa proposta.

De acordo com Lopes e Silva (2009) para que um trabalho em grupo seja verdadeiramente cooperativo, é essencial que existam cinco componentes básicas como a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo. Estas componentes de aprendizagem cooperativa permitem distinguir as atividades cooperativas das atividades tradicionais de trabalho em grupo, como mostra o quadro seguinte.

Diferenças entre grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem cooperativa	
<i>Grupos em aprendizagem cooperativa</i>	<i>Grupos de trabalho tradicional</i>
Interdependência positiva.	Não há independência.
Responsabilidade individual.	Ausência de responsabilidade individual.
Heterogeneidade.	Homogeneidade.
Liderança partilhada.	Líder responsável
Responsabilidade mútua partilhada.	Ausência de responsabilidade partilhada.
Preocupação mútua com as aprendizagens.	Despreocupação com as aprendizagens dos outros.
Ênfase na tarefa e também na sua manutenção.	Ênfase no produto.
Ensino directo dos skills sociais.	Não se ensinam os skills sociais.
Papel do professor como orientador e supervisor.	O professor ignora o funcionamento do grupo.
O grupo consciencializa-se do seu empenho.	O grupo não acompanha a sua produtividade.

Figura 1- Trabalho tradicional e aprendizagem cooperativa (Freitas e Freitas, 2002, P.37)

A interdependência positiva é considerada o núcleo central da aprendizagem cooperativa, na medida em que permite que os membros do grupo trabalhem juntos ativamente, compartilhem os recursos materiais e subdividam tarefas. Para tal, Lopes e Silva (2009) defendem que todos os membros do grupo devem ter tarefas atribuídas, pelas quais são responsáveis percebendo ao mesmo tempo que, se falharem não são apenas eles que falham, mas o grupo. Assim, geram-se situações de trabalho conjunto, contribuindo para aprendizagem de todos os elementos.

No que respeita à responsabilização, Lopes e Silva (2009) evidenciam que o grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum, sendo que *“ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros”* (p. 17).

Freitas e Freitas (2003, p. 28; citado por Rodrigues, 2012, p.11) chamam atenção para o facto de a interação face a face ser o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa. Neste sentido, Lopes e Silva (2009) realçam que é através desta interação que os alunos promovem o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando o esforço de todos para aprender. Deste modo, os membros do grupo adquirem um compromisso social uns com os outros, assim como com os objetivos comuns.

No entender de Lopes e Silva (2009, p. 34) a escola deve ser responsável por ensinar as competências sociais aos alunos. Assim, os mesmos autores destacam um conjunto de competências sociais que devem ser ensinadas aos alunos, tais como: falar um de cada vez; elogiar; partilhar os materiais; pedir ajuda; encorajar os outros; esperar pela sua vez; aceitar as diferenças; saber ouvir; resolver conflitos; seguir instruções; partilhar ideias, entre outras.

Quanto ao processo de avaliação do grupo, Lopes e Silva (2009) defendem que tanto o educador/professor como os alunos devem fazer uma avaliação do trabalho realizado, analisando os resultados obtidos e os objetivos que foram atingidos, avaliar o funcionamento do grupo, de forma a alterar alguns aspetos menos positivos, para assim os poderem melhorar.

Compreender a importância e o significado da interdependência positiva, da interação face a face, da responsabilidade individual e de grupo, do desenvolvimento das competências sociais e da avaliação do grupo, permite aos educadores e professores utilizar de uma forma mais adequada a aprendizagem cooperativa.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Bee (2003), realça que brincar com as outras crianças e interagir com elas é muito importante, pois é aqui que a criança aprende sobre sentimentos e sobre as reações dos outros, que são consideradas experiências essenciais para a criança desenvolver a sua teoria da mente. Deste modo, os encontros sociais apoiam e favorecem o desenvolvimento cognitivo da criança.

Segundo Bee (2003), podemos constatar que enquanto Piaget via o desenvolvimento da criança como dependente da interação com objetos. Vigodsky difere de Piaget, uma vez que este acreditava que as formas complexas de pensamento têm origem nas interações sociais e não na exploração individual de cada criança, conforme proposto por Piaget. De acordo com esta proposta, Vigodsky (1987) revela que a aprendizagem da criança sobre novas habilidades cognitivas é orientada por um adulto (ou por uma criança mais experiente, como um irmão mais velho) o qual delinea a estrutura, a experiência de aprendizagem da criança. Processo este que Bruner chamou mais tarde de scaffolding e usou no sentido de “suporte”, apoio, ajuda.

Na zona de desenvolvimento proximal proposta por Vigodsky (1987) citado por Sá (s.d) existe *“uma acentuada discrepância entre a idade mental evidenciada pela criança quando resolve problemas sozinha e o nível que ela pode alcançar quando socialmente é estimulada ora pelo adulto ora pela interação com outras crianças”*. A resolução cooperativa de problemas integrada e intencionalmente estimulada pelo adulto é uma estratégia educacional poderosíssima para as crianças. É ao longo dos primeiros anos de escolaridade que as funções psicológicas superiores estão em fase de amadurecimento. (Vigodsky, 1987)

A definição apresentada por Vigodsky (1987) para “Zona de Desenvolvimento Próximo” (ZDP), assenta no nível de resolução de um problema que é o da criança quando está sozinha (e que corresponde ao seu desempenho nesse momento) e pelo nível que poderá atingir quando é orientada e ajudada. (Tourrette & Guidetti, 2009)

Os limites da ZDP são determinados pelo fosso entre o que a criança pode fazer por si própria e o que pode alcançar ao agir como parceiro. Considera-se que apenas as interações que ocorrem no interior da ZDP promovem alterações cognitivas. (Shaffer, 1996). Para Vigodsky (1987) as aptidões cognitivas tem uma origem social, ou seja, a *“atividade cooperativa é o marco de referência para o crescimento mental individual”* (Shaffer, 1996, p. 275).

Movimento da Escola Moderna

As estruturas de cooperação educativa são um dos três subsistemas no qual assenta o Modelo do Movimento da Escola Moderna. Estas estruturas de cooperação dizem respeito ao processo de cooperação educativa que, por sua vez tem-se revelado a melhor estrutura organizativa para aprendizagem e desenvolvimento das competências culturais e sociais. Na aprendizagem cooperativa, o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. A cooperação educativa, a realização de trabalho a pares ou em pequenos grupos, de modo alcançar o mesmo fim combate as excessivas atividades tradicionais de trabalho individualista e competitivo, propostas pela escola. Pelo contrário, a aprendizagem cooperativa prevê que cada um dos elementos do grupo só atinge o seu objetivo se cada um dos restantes elementos o atingir também. (in www.movimentoescolamoderna.pt)

Segundo Niza (1996, citado por Gonzaléz,2002) o principal eixo do Movimento da Escola Moderna é a cooperação. Com o intuito de fomentar a cooperação, o trabalho escolar é, explicitamente, combinado entre o professor e os alunos num processo de diálogo negociado, em que todos os elementos do grupo podem participar ativamente. Desta forma, a organização proposta por este modelo assenta na estratégia de diferenciação do trabalho intercalando o trabalho coletivo de grupo com o trabalho autónomo, e individual ou em pequenos grupos. Estas situações permitem ao professor realizar um apoio individualizado a alunos que precisam de apoio.

Assim, o Movimento da Escola Moderna estimula a construção de uma pedagogia que desenvolve o espírito crítico, fomentado pela cooperação entre os intervenientes e os intermediários.

Este Modelo Pedagógico aponta as seguintes finalidades para a educação pré-escolar: organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção; modalidades e desenvolvimento do trabalho por projetos; circuitos de comunicação: formas de difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho e o trabalho curricular compartilhado pelo grupo e sessões de animação cultural. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.35)*:

“(...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum”.

Papel do docente

Cabe ao docente apoiar a interação social entre as crianças, pois é desta forma que estas criam relações positivas entre pares e veem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade. Para tal, o docente não pode limitar-se à transmissão de conhecimentos, para além disso, tem de promover o desenvolvimento do pensamento das crianças e favorecer a socialização, como auxílio à aprendizagem realizada.

Assim, definido pelo *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância*, pertencente ao Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, nomeadamente no âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância deve fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo. Para tal, o educador deve apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo.

Deste modo, o educador de infância deve organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças.

Nesta sequência, Perrenoud (2000) sugere a seguinte competência: "Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação" onde propõe que o educador deve:

- Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma;
- Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto;
- Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades;
- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo;
- Uma dupla construção.

As atitudes básicas do docente devem ser conhecer e saber usar recursos educativo, desenvolver formas de trabalhar em grupo com outros docentes.

No 1º ciclo do ensino básico o Movimento da Escola Moderna propõem: organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção e Circuitos de Comunicação: formas de difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho. De acordo com o *Programa do 1º ciclo do ensino básico* (2004), pretende-se facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho, proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreatuda e cooperação e promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho em grupo.

Assim, as formas de organização do trabalho escolar, a partir das aprendizagens socializadoras contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as atividades educativas.

No Decreto-lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, no capítulo II "Organização do Sistema Educativo" artigo 7º - "H) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação (...)"

No *Perfil geral de desempenho profissional do professor dos ensinos básico* pertencente ao Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, *sugere-se* que o Professor deve promover a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de cooperação e respeito solidário.

Continuidades educativas

“cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a Educação Pré-Escolar e pela transição para a escolaridade obrigatória”.(OCEPE, 1997, p. 28)

Os benefícios de favorecer a interação e cooperação entre as crianças, assume-se uma prática transversal aos diversos contextos de ensino, na medida em que proporciona experiências marcantes e essenciais para as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento ao mesmo tempo que fornece contributos para o educador/professor no que diz respeito à organização e gestão do grupo.

Ao estudar as *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar* (1997) e o *Programa do 1ºCiclo do Ensino Básico* (2001), podemos comprovar que existe realmente uma preocupação pela continuidade educativa, numa perspetiva de seguimento e aprofundamento dos conteúdos curriculares a proporcionar à criança.

A gestão curricular determinada para o contexto jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico através das *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar* (1997) e das *Organização Curricular e Programas de Ensino Básico* (2004) concordam entre si que as estratégias de ensino e atividades de aprendizagem devem estar assentes na cooperação. Com as quais cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo, tendo por base as necessidades das crianças, de modo a assegurar o desenvolvimento das competências fundamentais para todos.

A transição entre ciclos ao longo do percurso educativo da criança é uma questão de extrema importância, na lógica da articulação e da continuidade, sendo estes fatores decisivos para o sucesso educativo da criança.

Para tal, deve existir uma preocupação em “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”. (OCEP, 1997, p. 28).

Método

1) Tipo do Estudo

Este é um estudo exploratório de natureza qualitativa que utiliza a entrevista individual e em grupo, nomeadamente a técnica de *Focus Group* são os instrumentos privilegiados.

A investigação qualitativa na perspetiva de Carmo (1998) é uma fonte direta de dados que são considerados situações “naturais”. Deste modo, os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma “natural” e essencialmente discreta, onde o investigador é considerado o “instrumento da recolha de dados”.

Outra das características do método qualitativo é facto dos investigadores demonstrarem uma grande sensibilidade perante o contexto, ou seja, os atos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto. Para além disso, os investigadores procuram compreender os sujeitos a partir dos seus “quadros de referência”, através da empatia que criam com eles para tentar compreender como estes encaram a realidade, isto é, procuram compreender as perspetivas daqueles que estudam.

Visto o investigador ter um papel preponderante no desenrolar da investigação, deve ter em conta que o plano de investigação deve ser flexível. Para tal, o investigador deve “abandonar” as suas próprias perspetivas e convicções, de modo, a não influenciar os sujeitos que estuda.

A investigação qualitativa é descritiva e, como tal a descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos, por sua vez os dados podem abranger as transcrições das entrevistas, registos de observações, documentos escritos, fotografias e gravações vídeo. Por fim, os investigadores analisam as notas retiradas durante o trabalho de campo e os dados recolhidos, respeitando a forma original sob a qual foram registados ou transcritos.

Neste sentido, a investigação qualitativa transfere uma grande importância para validade do trabalho realizado, existindo assim, uma preocupação em que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os sujeitos dizem e fazem.

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento dessa mesma investigação, Carmo (1998, p.180) evidencia que “*os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem*”.

Na investigação qualitativa “*a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados*”. (Bogdan e Biklen, 1994, citado por Carmo, 1998, p.181)

As técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa são a observação participante, a entrevista em profundidade e análise documental.

2) Participantes

Os participantes deste estudo exploratório foram constituídos por duas professoras do 1º ciclo do ensino básico e duas educadoras do pré-escolar de instituições diferentes. A professora 1 tem 53 anos de idade e 30 anos de serviço, estando neste momento a lecionar uma turma do 3º ano. A professora 2 tem 34 anos de idade e 13 anos de serviço, estando neste momento a lecionar uma turma do 3º ano. A educadora 1 tem 42 anos de idade e trabalha há 19 anos como educadora de infância. A educadora 2 tem 33 anos de idade e trabalha há 13 anos como educadora: 5 anos de creche e 8 anos de pré-escolar.

Este exercício de investigação contou ainda com a participação de um total de 12 crianças, das quais seis são do pré-escolar e as restantes seis são do 1º ciclo do ensino básico. O grupo de crianças do jardim de infância tinha idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sendo este constituído por três crianças do sexo feminino e três crianças do sexo masculino. As crianças do 1º ciclo do ensino básico tinham 8 anos de idade, sendo o grupo de entrevista constituído por três crianças do sexo feminino e três crianças do sexo masculino.

Este foi o público junto do qual recolhi os dados deste estudo exploratório, constitui o foco da minha investigação, uma vez que este estudo exploratório deve “brotar” da prática decorrente de cada contexto, baseando-se nos testemunhos de educadoras, professoras e essencialmente das crianças.

A participação das educadoras/professoras permitiu analisar com mais precisão e clarificar os papéis dos professores e educadores no que diz respeito à aprendizagem cooperativa.

As crianças desempenham um papel importantíssimo na compreensão das práticas educativas, na medida em que dão um contributo essencial. Assim, deve ser dada máxima atenção à voz das crianças, concentrando-me precisamente neste aspeto tentei perceber o que gostam e como gostam de aprender no jardim de infância/escola. Vários teóricos e investigadores foram grandes impulsionadores nesta área, chamando atenção para a importância e utilidade de escutar as vozes das crianças, concentrando-se na voz das crianças enquanto meio para melhorar e construir o conhecimento acerca de aspetos da infância (Christensen e James, 2000; Oliveira-Formosinho, Zabalza e Pascal, 2001).

Conhecer as perspetivas das educadoras/professoras e das crianças foi essencial na investigação. No ponto seguinte, irei descrever passo a passo o modo como foi executada e conduzida cada entrevista.

3) Técnicas de recolha e análise dos dados

No que diz respeito à entrevista, técnica utilizada no presente exercício de investigação, Fontana e Frey (1994, citado por Aires, 2011) afirmam que esta é uma das técnicas mais importantes no estudo e compreensão do ser humano. Abrange uma grande diversidade de usos e uma imensa variedade de formas que vão da mais comum entrevista individual falada à entrevista de grupo.

De acordo com Aires (2011) a entrevista envolve sempre um processo de comunicação em que entrevistador e entrevistado podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. Assim, a entrevista pressupõe o desenvolvimento de uma interação originadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam determinadamente o decorrer da entrevista.

A execução de uma entrevista baseia-se “*numa concepção dialógica (interna e externa) supõe a existência de uma relação dinâmica entre o «eu», o «outro», o «contexto» e o «tema da comunicação»*” (Bakhtin, 1995, citado por Aires, 2011, p. 32).

Fontana e Frey (1994, citados por Aires, 2011, p. 36) vão mais além afirmando que a entrevista de grupo constitui uma opção que pode facultar outro nível de informação não alcançável na entrevista individual.

Para tal, os mesmos autores defendem que entrevistador/moderador deve orientar a interação, de forma mais ou menos diretiva, de acordo com os objetivos predefinidos. Para além disso, o entrevistador/moderador deve ser flexível, objetivo, persuasivo, bom ouvinte e criar empatia com o grupo, ou seja, deve estabelecer uma cumplicidade com os elementos do grupo o que lhe permite comunicar de uma forma melhor com o grupo.

Neste sentido, surge o *focus Group* que assume-se como uma técnica de investigação que visa recolher dados, através da interação num grupo, acerca de um tema determinado pelo investigador (Morgan, 1997, citado por Gondim). Esta técnica pode ser definida também como um recurso para compreender o processo de construção das perceções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga e Gondim, 2001, citados por Gondim p.151).

Este método centra a sua ação na colheita de dados e na interação dos participantes, na medida em que esta é a fonte principal dos dados, onde o investigador assume um papel de moderador ativo na discussão do grupo (Morgan, 1997, citado por Gondim).

O *focus group* é um tipo de entrevista de grupo, grupo esse que é composto por um moderador, um assistente de moderador e os participantes, em número variável, embora o desejável seja entre seis a sete elementos. Este tipo de entrevista pretende, essencialmente, proceder à recolha das ideias, representações e informações que os participantes já têm sobre um determinado tema.

Como já foi referido anteriormente, o *focus group* deve ser gerido por um moderador principal e um moderador assistente. Ao moderador principal cabe o papel de conduzir o trabalho do grupo, interagindo com os participantes e modulando as suas intervenções, de acordo com os objetivos da investigação, e buscando ativamente os dados, segundo um guião previamente construído. Deste modo, depende do moderador principal a recolha razoável dos dados para a investigação junto dos participantes. Em concordância com Morgan (1997, citado por Gondim p.154), o moderador deve procurar abranger a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva. Para conseguir tal, o moderador precisa de limitar as suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso.

O local e ambientação para os encontros deve ser um aspeto a ter em consideração, uma vez que a organização do espaço físico *“deve objetivar a participação e interação do grupo, de maneira que todos estejam dentro do campo de visão entre si e com o moderador, isso fomentará a interação e o sentimento de fazer parte do grupo”* (Aschidamini & Saupe, 2004, p.11).

Meier e Kudkowiez, (2003, citados por Aschidamini & Saupe, 2004, p.12), revelam a importância que o guia de temas representa visto que é *“uma lista de temas e questões qualitativas e abrangentes, que favorecem a discussão, servindo de roteiro para o moderador, facilitando a condução do trabalho grupal ao encontro dos objetivos da pesquisa”*.

Um dos pontos fortes do *focus group* é o facto de não explorar apenas o que as pessoas têm para dizer, como facilita o insight sobre as fontes de comportamentos (e motivações) complexos. É o chamado efeito de grupo (Carey, 1994; Carey & Smith, 1994). Comparativamente a outras técnicas, o *focus group* é fácil de conduzir acarretando com ele inúmeras vantagens, das quais destaco: recolha mais rápida, a mais baixo custo; interação direta investigadores – respondentes; obtenção de grandes quantidades de dados nas palavras dos próprios respondentes, permitindo uma determinação de níveis de significado mais profundos; permite reagir e construir sobre respostas de outros; flexibilidade; bom na pesquisa com crianças; resultados fáceis de entender e pode ser visto e revisto por muitos indivíduos, em áudio ou vídeo.

Apesar de existir já uma vasta literatura sobre *focus group*, ainda se sabe muito pouco sobre como os dados do *focus group* são analisados e interpretados. Defende-se que a interação entre os participantes é uma fonte de dados chave para a análise e a interpretação.

De um modo geral, a metodologia utilizada baseou-se na entrevista: entrevista individual realizada a duas educadoras de infância e a duas professoras do 1º ciclo do ensino básico, para perceber os seus conhecimentos em relação à aprendizagem cooperativa; entrevista de grupo/*focus group* realizada às crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, de modo analisar o que estas pesam sobre a aprendizagem cooperativa.

3.1) Procedimentos na realização das entrevistas às educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico

Na entrevista individual realizada tanto às educadoras de infância, como às professoras do 1º ciclo do ensino básico comecei por me apresentar e salientar que se tratava de um estudo, clarificando que a entrevista serviria para recolher os dados que nos permitem perceber se existem propostas de aprendizagem cooperativa, bem como se esta é vista enquanto continuidade educativa, garantindo a confidencialidade e anonimato do indivíduo, assim como a proteção e a não divulgação dos registos.

Após realizar a minha apresentação solicitei as educadoras e as professoras para que estas se apresentassem, perguntando: “Qual é a sua idade? Qual é a sua formação inicial? Há quantos anos trabalha como educadora?”

No seguimento da apresentação do entrevistador e do entrevistado, foram colocadas diversas questões que pretendiam ir ao encontro das perspetivas que as educadoras e que as professoras detém em relação à aprendizagem cooperativa. A entrevista desenvolvida foi inspirada em Lopes e Silva (2008, pp. 4 - 5) e integra questões tais como:

- 1) O que é a Aprendizagem Cooperativa?
- 2) Quais as características que dificultam a cooperação das crianças?
- 3) E quais as que facilitam? Como criar atividades cooperativas?
- 4) Quais são as características dos grupos de aprendizagem cooperativa?
- 5) Que procedimentos utilizar para motivar as crianças a praticar as competências sociais?
- 6) Como dar feedback às crianças quando realizam as atividade cooperativas?
- 7) Quais os papéis que as crianças podem desempenhar nos grupos de aprendizagem cooperativa?
- 8) Qual o papel do educador na aprendizagem cooperativa?
- 9) Como resolver os conflitos que surgem entre as crianças?

3.2) Procedimentos na realização das entrevistas às crianças do jardim de infância e às crianças do 1º ciclo do ensino básico

Na entrevista de grupo (*focus group*) foram formados dois grupos de crianças com (meninas e meninos) tanto do pré-escolar, como do 1º ciclo do ensino básico. Ambos os grupos eram constituídos por um total de seis elementos com idades compreendidas entre os 4 e os 8 anos.

A escolha da entrevista coletiva realizada às crianças recaiu no facto desta ser a melhor forma de deixar as crianças mais confortáveis perante o entrevistador, ao mesmo tempo que

estimula uma maior participação das mesmas, sendo que desta forma as crianças podem complementar as suas opiniões, desencadeando a troca de ideias entre elas.

As crianças solicitadas para realização da entrevista, foram crianças mais ativas socialmente e outras menos ativas socialmente, de modo a proporcionar que todas as crianças se sentissem mais à vontade umas com as outras e quisessem participar e falar.

A entrevista foi realizada durante o horário escolar das crianças, numa das salas cedidas pela instituição que oferecia as condições adequadas. O ambiente onde decorre a entrevista foi essencial para Oliveira-Fornosinho e Araújo (2007), pois para além de a criança estar no conforto de um ambiente que lhe é familiar, também demonstra ter mais atenção às perguntas que lhe são colocadas.

Após realizar a minha apresentação propus às crianças que também elas fizessem a sua apresentação, dizendo o seu nome e a sua idade. Depois expliquei que iria contar uma história, utilizando um fantoche de dedo, e no final iria fazer algumas perguntas nas quais seria necessário que dessem a sua opinião.

A história contada foi a seguinte:

“Era uma vez um coelhinho que foi à horta para apanhar couves para o seu caldinho, quando chegou a casa a porta estava fechada, e como ele a tinha aberta ficou muito assustado e bateu à porta. -Truz! Truz! Truz! Quem está aí? – pergunta o coelhinho.- É a cabra cabrês que te salta em cima e te faço em três. O coelhinho ficou muito aflito e foi pedir ajuda. Encontrou o seu amigo cão e disse-lhe: - Oh, amigo cão, eu estou com muito medo: bati à porta de casa e respondeu-me a cabra cabrês que me salta em cima e me faz em três. Por favor, ajuda-me. O cão respondeu-lhe: - Eu não. Cheguei da caça e estou muito cansado; vai procurar ajuda a outro lado. O Coelhinho andou, andou, e encontrou o amigo Boi, e disse-lhe. - Oh, amigo boi, na minha casa está a cabra cabrês que me salta em cima e me faz em três. Por favor, ajuda-me. O Boi respondeu-lhe: - Eu não. Acabei agora de pastar e estou muito cansado vai procurar ajuda a outro lado. O Coelhinho triste foi ter com o Galo, mas ele respondeu: Estive a cantar e estou muito cansado, vai procurar ajuda a outro lado. O Coelhinho chorava e sem esperança encontrou a formiga que lhe perguntou porque chorava. E o coelhinho disse-lhe: - Ninguém me quer ajudar e eu tenho, em minha casa, a cabra cabrês que me salta em cima e me faz em três. A formiga pensou em ajudar o coelhinho e disse-lhe: Então vamos lá a tua casa, bate tu à porta que eu respondo. O coelhinho com medo bateu à porta e a cabra cabrês respondeu: - Eu Sou a Cabra cabrês que te salta em cima e te faço em três. E a formiga responde: -E eu sou a formiga rabiga que te salta em cima e te fura a barriga. A formiga entrou na casa picou a cabra cabrês e esta com medo fugiu. A formiga abriu a porta ao coelhinho branco e com as couves prepararam um saboroso caldo”. (História tradicional - O Coelhinho Branco)

Segundo Oliveira-Fornosinho (2008, p.22), “Alguma da investigação levada a cabo com crianças tem utilizado adereços, recompensas ou estímulos para promover o interesse da criança, promover o seu pensamento e reflexão e atenuar o efeito do formato pergunta-resposta, altamente controlador e centrado no adulto”.

Neste sentido, Brooker (2001, citado por Oliveira-Fornosinho, 2008, p.22), aponta como um dos estímulos que são mais utilizados pela investigação: os fantoches. Assim, as “bonecas,

brinquedos macios ou fantoches são utilizados para ajudar as crianças a demonstrarem atitudes e sentimentos”.

Deste modo, a utilização estratégica do conto da história tradicional intitulada: “O Coelho Branco” foi uma mais-valia, na medida em que possibilitou a recolha de expressões enunciadas pelas crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico que vão ao encontro do conceito de aprendizagem cooperativa, tais como: “ajudar”; “ajudava tirava logo a cabra cabrês de casa do coelho, puxava como muita força!”; “ajudava o coelho branco porque temos de ser amigos”; “ajudava o coelho porque ele assim não tinha casa para viver”; “ajudo o amigo vestir o casaco”; “ajudar a educadora a fazer recados”; “fazemos em conjunto”; “ajudo levantem-se do chão quando caem” e “eu meto tampas no garrafão para ajudar os outros”.

Após o conto da história e partindo da mesma foram realizadas várias questões às crianças, são elas:

1. Gostas mais de trabalhar sozinho ou em grupo? Porquê?
2. A tua educadora/professora realiza trabalhos em grupo?
3. És tu que escolhes os amigos com quem trabalhas em grupo ou é a tua educadora/professora?
4. Como é que a tua educadora/professora vos agrupa?
5. Lembras-te de ter realizado alguma aprendizagem em grupo? Em que área?
6. Achas que é fácil ou difícil trabalhar em grupo? Porquê?
7. Trabalhar em grupo tem regras? Quais?
8. Como planeiam o trabalho de grupo com a vossa educadora/professora?
9. No vosso grupo como é que decidem quem é que faz determinada tarefa?

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas em sistema áudio e transcritas. No final da transcrição das entrevistas, estas foram sujeitas a uma análise de conteúdo inspirada em Bardin (1977).

4) Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto irão ser apresentados e analisados os dados obtidos através da aplicação do instrumento utilizado: entrevistas individuais e entrevistas de grupo (*focus group*).

Como tal, procedeu-se ao tratamento e análise dos dados obtidos a partir da aplicação do instrumento utilizado já mencionado. A análise de conteúdo foi inspirada em Bardin (1977), na medida em que foram formadas categorias a partir dos dados obtidos por forma a organizar a informação recolhida, com o intuito de apresentar de forma mais simplificada e clara os dados. No que respeita a análise e interpretação dos dados obtidos, a análise de conteúdos apresenta-se como um procedimento indispensável e fundamental, procurando numa primeira fase transcrever as entrevistas realizadas e numa segunda fase registar em tabela os dados

recolhidos através das entrevistas, contemplando: Tópicos, categorias, subcategorias e unidade de registo.

4.1) Perspetivas das educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico

Apresenta-se de seguida a comparação dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas às educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico, com a finalidade de analisar os pontos comuns e divergentes entre os discursos que apresentam.

Deste modo, identificam-se os seguintes temas:

Tema 1 – “Perspetivas das educadoras e professoras sobre a Aprendizagem Cooperativa”

Tema 2 – “Contextos de Utilização da Aprendizagem Cooperativa na ação educativa”

Tema 3 – “ Vantagens e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa”

Perspetivas das educadoras e professoras sobre a Aprendizagem Cooperativa

Quando questionadas sobre as suas perspetivas acerca da aprendizagem cooperativa, as inquiridas afirmam: “é muito positiva, porque todos eles podem-se entreajudar, se colaborarem uns com os outros obtém melhores resultados” (professora 1), “é uma estratégia de ensino baseada na interação social onde o principal objetivo é criar um nodo de organização da sala de aula que seja assente em atitudes socialmente positivas em que as crianças aprendam de forma colaborativa entre todas, mais que trabalhar em grupo é trabalhar de uma forma colaborativa e não tanto individual “ (professora 2). Segundo a educadora 1 a aprendizagem cooperativa “é uma aprendizagem que envolve em trabalhos de grupo todas as crianças, possa envolver ao mesmo tempo, que elas consigam trabalhar entre elas, não individualmente, mas sim em conjunto”, sendo que a educadora 2 acrescenta que “é uma estratégia que podemos utilizar visando a interação do grupo de crianças, em que todas desempenham papéis importantes. Em que todas as crianças participem, tanto a nível de opiniões e decisões, como a nível da realização da atividade em si”. Assumindo a definição de aprendizagem cooperativa apresentada pelos autores que selecionei, Dees (1990; citado por Fernandes 1997, p.564) sustenta que: “(...) quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objectivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objectivos de grupo”. Assim, a aprendizagem cooperativa é uma “metodologia na qual os alunos se ajudam no

processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o Educador/Professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto". (Lopes & Silva, 2009, p. 4)

Relativamente a esta categoria, as professoras e educadoras associam à aprendizagem cooperativa termos como: "Trabalho de grupo", "Trabalho em conjunto", "Estratégia de interação do grupo", "Envolve a participação de todos", "Interajuda", "Colaboração", "Estratégia de interação social", "Modo de organização da sala" e "Mais do que trabalhar em grupo".

As características das crianças, mais mencionadas como entraves na cooperação entre elas, pelas inquiridas são: "Chamar atenção", "Não respeitar o outro", "Inibição", "Falta de hábito com esta forma de trabalho", "Egocentrismo", "Espírito de Líder", "Rendimento escolar elevado" e "Agressividade". A subcategoria mais referida foi o Egocentrismo que vai ao encontro de Lopes e Silva (2008, p. 8) "*As crianças em idade pré-escolar não desenvolveram ainda, plenamente, algumas das capacidades cognitivas que facilitam a interação com os outros. Uma destas capacidades consiste em compreender o ponto de vista do outro*".

Também foram apontadas, pelas educadoras e professoras, as características das crianças que facilitam a cooperação entre elas, como por exemplo: "Empenho", "Gostar de ajudar", "Curiosidade", "Dar opinião", "Aceitar a opinião dos outros", "Espírito de Interajuda", "Partilha", "Participação", "Sensibilidade" e "Predisposição". Contrariando a última subcategoria, a predisposição, Freitas e Freitas (2009; citados por Rodrigues, 2012, p.12) defendem que os "alunos não nascem com estas competências sociais, elas têm de ser ensinadas e trabalhadas de forma sistemática de modo a permitir aos alunos a sua aquisição e consequente utilização no trabalho de grupo". Para Lopes e Silva (2008, p. 18) é fundamental "*que o grupo trabalhe num ambiente psicológico de disponibilidade e apoio mútuo, partilhando os recursos existentes, ajudando-se, apoiando-se, incentivando-se*".

Segundo as inquiridas, as características que os grupos cooperativos devem ter passam por: "Respeito pelo outro", "Contribuição de todos", "Autonomia", "Poder de decisão", "Espírito de interajuda" e "Heterogeneidade". Neste sentido, Leitão (2006; citados por Rodrigues, 2012, p.27) indica que "professores e alunos deverão ter como meta principal a construção de grupos cooperativos, onde haja uma partilha de apoio e suporte mútuo independentemente das diferenças e necessidades específicas dos seus membros". O mesmo autor acrescenta que a "heterogeneidade dos grupos é um dos aspetos decisivos no contexto da aprendizagem cooperativa em relação a variáveis como competências académicas e sociais, género, etnia e cultura". (p.26)

No sentido geral, as inquiridas consideram que conceber atividades cooperativas associa-se às seguintes subcategorias: "A partir de uma história", "A partir de atividades de colaboração e participação", "A partir de qualquer situação", "A partir do trabalho de grupo" e "A partir da Interdependência". Lopes e Silva (2008, p. 13) acreditam que "*pode-se criá-las a partir de*

atividades tradicionais individuais ou competitivas. Frequentemente trata-se simplesmente de alterar o ponto de vista e colocar a tônica num outro aspeto da atividade.”

Quanto aos procedimentos para motivar a prática de competências sociais das crianças, ambas as participantes enunciaram que este processo decorre através de: “Diálogo”, “Reforço positivo”, “Regras do grupo”. “Autonomia”, “Partilha de opiniões”, “Trabalho de grupo/pares”, “Troca/discussão de opiniões”, “Trabalho em grupo”, “Trabalho a partir de um tema”, “Produto final”.

As práticas educativas consideradas essenciais no que se refere ao feedback nas atividades cooperativas, como enumeraram as educadoras passa por: “Sentimento de pertença perante o trabalho”, “Diálogo”, “Relembrar as regras”, “Atenção”, “Registos”. Ainda nesta categoria foram também indicadas pelas professoras as seguintes subcategorias no que diz respeito ao feedback nas atividades cooperativas: “Circulação entre os grupos”, “Observação”, “Mediação”, “Sistematização”, “Feedback positivo”, “Conciliação”, “Pausa/Reflexão/ Avaliação”.

Em conformidade com Johnson, Johnson e Holubec (1999; citados por Rodrigues, 2012, p. 41) deve existir “uma supervisão dos grupos através de uma grelha de observação, devem ser registadas as condutas dos alunos, devem ser reforçadas e elogiadas as condutas positivas manifestadas e por último, os alunos devem ser responsabilizados pela observação, feita por si próprios, do desenvolvimento do trabalho e das atitudes dentro de cada grupo”.

De modo, a clarificar os papéis que as crianças podem desempenhar na aprendizagem cooperativa, as educadoras apontam papéis tais como: “Responsável pelo material Organizador Seleccionador do tema”. As professoras acrescentam ainda as subcategorias: “Líder, Conciliador, Comunicador, Verificador, Estimulador”. Lopes e Silva (2009, pp. 24 -26) propõem os papéis de verificador, que se certifica que todos os elementos do grupo compreenderam bem a matéria; de facilitador, que orienta a realização da tarefa; de harmonizador, que se ocupa com a manutenção da atenção dos colegas de grupo na tarefa, colocando questões; de intermediário, que faz a ligação entre o grupo e o professor, para reduzir as deslocações durante a realização do trabalho; de guardião ou controlador do tempo, que se certifica que o trabalho é concluído a tempo; de observador, que observa, anota e contabiliza os comportamentos observáveis em relação a uma competência cooperativa observada.

Quanto à atribuição dos papéis enumerados, anteriormente, tanto educadoras como professoras referiram a subcategoria “Rotatividade dos papéis”. A esse respeito Lopes e Silva (2008, p. 31) partilham da ideia de que *“Cada criança realiza as tarefas de acordo com o seu papel e todas deverão ter ocasião de desempenhar qualquer um deles num dado momento”*.

No que diz respeito ao papel que educadores e professores assumem na aprendizagem cooperativa, as educadoras enunciaram as seguintes subcategorias: “Dinamizar, Incentivar, Conciliar, Supervisionar, Resolucionar conflitos, Ajudar/Apoiar”. As professoras, de uma forma geral, concordam com as educadoras ressaltando as seguintes subcategorias: “Mediar,

Organizar, Orientar, Conciliar, Dinamizar”. Lopes e Silva (2008, p. 31) consideram que o educador deve “*ajudar cada criança a compreender que é o ator principal das suas aprendizagens e ele um facilitador das suas descobertas sobre o mundo*”.

Para além disso, Fontes e Freixo (2004, p. 58; citados por Rodrigues, 2012, p. 24) afirmam que cabe ao professor definir os objetivos do trabalho, tomar todas as decisões e realizar os preparativos necessários à implementação da aprendizagem cooperativa, motivando previamente os alunos para a execução das tarefas propostas e explicar os procedimentos cooperativos a adotar para que o grupo atinja o sucesso, assim como pôr em funcionamento os princípios básicos que permitam aos grupos de trabalho serem verdadeiramente cooperativos no que respeita à *interdependência positiva*, à *responsabilidade individual*, à *interação pessoal*, à *integração social* e à *avaliação do grupo*.

A forma como se pode implementar a aprendizagem cooperativa, como refere a educadora 1 passa por “No início começo sempre por grandes grupos, coisas simples, um recontar de uma história, (...) E depois mais tarde a partir dos 3/4 anos, dependendo dos grupos, coloca-los a trabalhar em pequenos grupos (5 a 6 elementos) consoante as características das crianças e dos temas (...)”. Com a mesma perspetiva a professora 2 reforça dizendo: “Primeiro, eu acho que é tentar começar por fazer trabalhos em grupo, talvez começar por trabalhos em grupo coletivos, da turma/grupo em que todos participem num trabalho comum (...). Numa segunda fase tentar fazer este mesmo tipo de trabalho mas em grupos menores e heterogéneos, (...)”.

No entanto, a professora 1 considera que se deve “Começar de grupos mais pequenos para grupos maiores pode ser inicialmente, de dois e três elementos e depois ir aumentando (...)”. Na perspetiva de Lopes e Silva, (2009, p. 18) “*o tamanho do grupo tem de ser pequeno, entre 2 a 4 elementos*”. Freitas e Freitas (2003, p. 40 citados por Rodrigues, 2012, p.28) acrescentam que a “dimensão do grupo depende do tempo, da experiência que os alunos têm de trabalho em grupo, da idade e ainda dos materiais e equipamentos a utilizar”.

É de salientar que as subcategorias: “Independência do trabalho grupo”, “Conhecimento dos benefícios da Aprendizagem cooperativa” e “Processo gradual” foram apenas referidas pela educadora 2 como a forma de implementar a aprendizagem cooperativa. Lopes e Silva (2009) sugerem que a implementação de tarefas relacionadas com a aprendizagem cooperativa estão assentes em “três fases distintas do processo: pré-implementação, implementação e pós-implementação.” (p. 53). Como nos mostra a figura abaixo.

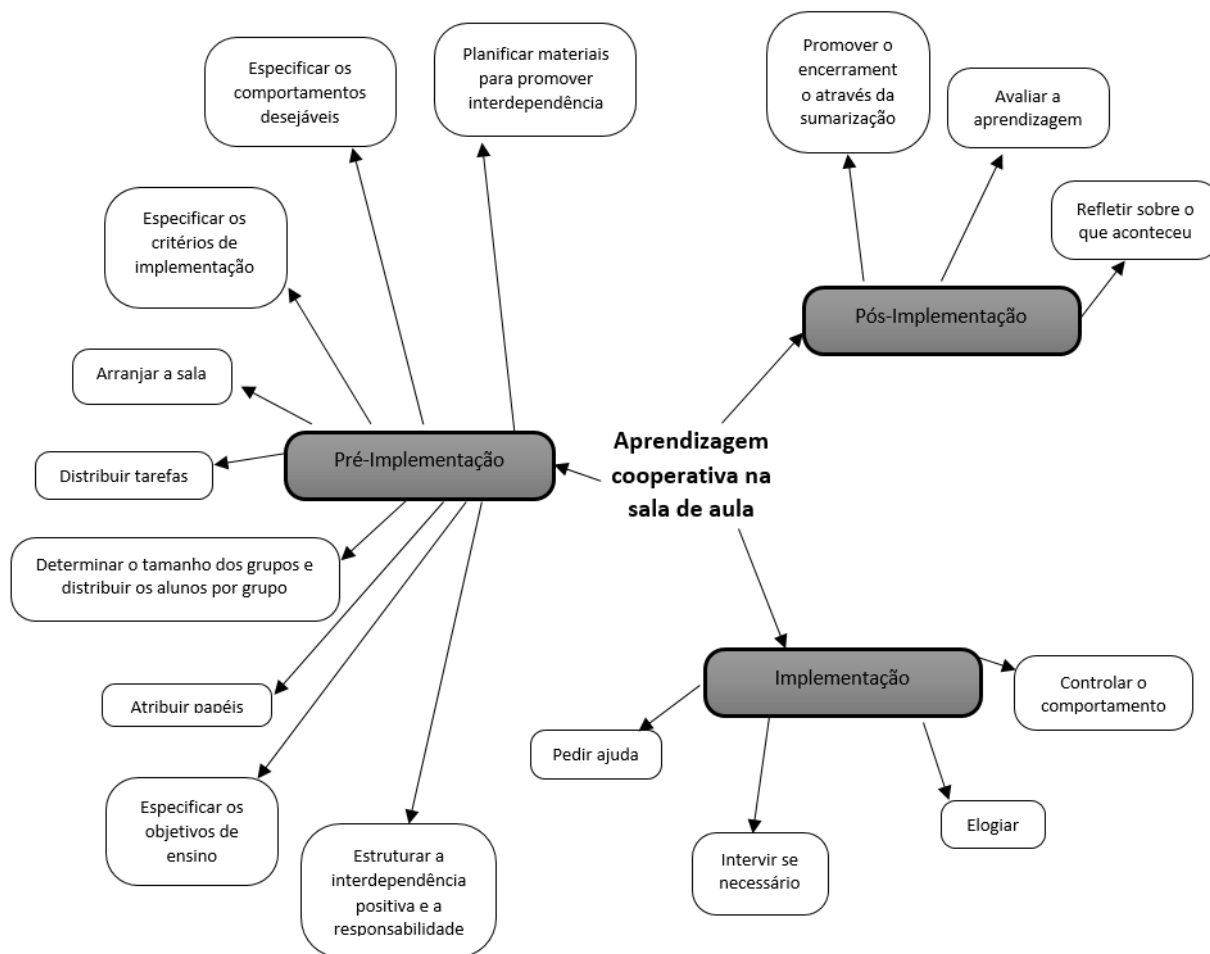


Figura 2 – Aprendizagem cooperativa na sala de aula de aula (Lopes & Silva, 2008, P. 78)

Contexto de Utilização da Aprendizagem Cooperativa na ação educativa

Como exemplos concretos da utilização da aprendizagem cooperativa na ação educativa, a educadora 1, refere que utiliza constantemente em “pinturas coletivas, elaboração de placares coletivos temáticos, trabalhos sobre determinados temas, recortes e colagens, por exemplo agora estamos a trabalhar a roda dos alimentos há vários passos em que todos vão fazer qualquer coisa para esse mesmo trabalho, o recontar de histórias”. Também a educadora 2, salienta que utiliza muitas vezes a aprendizagem cooperativa “Nas atividades de expressão plástica, em que o grupo é dividido em subgrupos e cada subgrupo trabalha determinada temática, por exemplo, quando falámos dos planetas do Sistema Solar cada subgrupo de duas ou três crianças trabalhou o planeta que escolheu, decorou o planeta que escolheu com os vários matérias que escolheram e da forma como decidiram entre elas”. A professora 1 afirma que já utilizou a aprendizagem cooperativa em todas as disciplinas “ (...) matemática, português, estudo do meio e não só mesmo nas expressões também utilizo, meninos que não sabem recortar tão bem pedem ajuda e os colegas ajudam.”. Por sua vez, a professora 2 aponta como exemplos “ (...) a semana de sensibilização para a diferença em que nós fizemos um projeto comum em que

todos pensámos no fim de ouvir a história no que é que iríamos fazer. Optámos por fazer com materiais recicláveis (...) por fim todos tinham de escolher uma frase e todos deram a sua opinião de frase e depois foi escolhida uma frase por todos elementos da turma (...) num teatro em que o resultado final de um teatro tivesse que ter a cooperação de todos, todos tinham que desempenhar bem o seu papel, porque é como um «castelo de cartas» se houvesse um que não desempenhasse bem o outro já não conseguia dar seguimento (...).

Apesar de tanto as educadoras como as professoras utilizarem a aprendizagem cooperativas nas suas práticas educativas, demonstram ter perspetivas diferentes no que diz respeito à idade em que as crianças conseguem trabalhar de forma cooperativa: “A partir dos dois anos eles já conseguem esperar pela sua vez (...) Mas a partir dos três anos eles começam a ter uma consciência muito mais ativa.” (educadora1). “A partir dos 3/4 anos.” (educadora 2). “ (...) No pré-escolar não quer dizer que eles não consigam, mas eles próprios ainda não aceitam muito bem as regras (...) A partir do terceiro ano, segundo ano já conseguem mas muito pouco, muito pouco no terceiro ano já trabalham melhor (...)” (professora1). “ (...) no jardim de infância desenvolve-se muito um trabalho cooperativo, funcionam mais a nível de um todo e na conquista de um todo. Eu acho que deve ser desde cedo dos 3/4anos (...) no 1º ciclo acho que se deve iniciar o trabalho cooperativo logo a partir do primeiro ano (...)” (professora 2).

É a partir da educação pré-escolar, e conseqüentemente dos níveis seguintes de ensino, que as crianças vão desenvolvendo as suas competências sociais. Aos 3 anos de idade, como afirma Gesell (1998) as crianças são muito mais sociáveis, já conseguem brincar em grupo com mais harmonia e durante um maior espaço de tempo. Nesta idade as crianças tendem a reagir melhor às outras crianças do que aos adultos.

Em relação à idade em que as educadoras e professoras começam a trabalhar a aprendizagem cooperativa, a educadora 1 diz “Nós até trabalhamos logo na sala de um ano, porque se eu estou a contar uma história (...)”. A educadora 2 começa a trabalhar a aprendizagem cooperativa “a partir dos 3/4 anos, dependendo da maturidade de cada grupo de crianças”. A professora 1 salienta que “Posso iniciá-los, mas depois trabalhar mais em grupo só mais para o terceiro e quarto ano”. Discordando da perspetiva da professora1, a professora 2 intervém dizendo: “A partir dos seis anos”.

Vantagens e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa

Existem, de facto inúmeras vantagens na utilização da aprendizagem cooperativa apontadas pelas entrevistadas, a esse respeito a educadora 1 refere “que as crianças que têm mais dificuldades possam aprender com os outros e sentir-se mais desinibidas, porque às vezes há crianças que são mais inibidas e acham que não conseguem nem são capazes de fazer as coisas e se for em grupo, porque o A ou B até ajuda já conseguem”. A educadora 2 menciona

que através da aprendizagem cooperativa consegue-se “promover e fomentar a cooperação e a comunicação entre as crianças, promover a desinibição de alguma criança mais tímida, também favorece a autoestima e autonomia da criança e o espírito de interajuda”.

Como vantagens, a professora 1 afirma “que tem haver mais com a maneira como eles agem entre eles, uns com os outros, em grupo que é diferente de estarem a trabalhar individualmente”. Seguindo esta linha de pensamento, a professora 2 considera que hoje em dia as aulas giram muito em torno da aprendizagem individual, portanto uma das vantagens “é tentar minimizar este tipo de aprendizagem em função de outra que é muito importante, porque nós hoje em dia vivemos numa sociedade e temos todos que trabalhar para um bem comum (...)”. De acordo com Fontes e Freixo (2004, p. 38; citados por Rodrigues, 2012, p.27) “*os alunos têm de combater hábitos de trabalho individual que por vezes estão bastante enraizados no desenvolvimento e concretização do processo de ensino/aprendizagem tradicional*”.

A professora 2 acrescenta ainda que a aprendizagem cooperativa “permite a intervenção na sociedade em que todos têm um papel ativo, ou seja, perceberem que é com a união de todos que é com o conjunto que vão conseguir atingir um determinado objetivo. Porque a pessoa de forma individual demora mais tempo, não consegue de forma tão fácil porque não domina todas as áreas e se trabalharem de forma cooperativa vão conseguir com muito mais êxito (...) desenvolve a aprendizagem significativa, o facto de eles estarem a construir o próprio saber de forma mais autónomo, eles também atribuem mais significado e retém com maior facilidade os conteúdos (...) estimula os conhecimentos, as capacidades de interagir em sociedade (competências sociais), o pensamento crítico e a responsabilização na tomada de decisões, porque sabem se tomarem mal uma decisão vão influenciar o grupo todo, começam a desenvolver o pensamento crítico e a pensarem não só em função deles mas em função de um todo”.

Relativamente às desvantagens, no entender da educadora 1 não existem desvantagens “até porque trabalhamos em sociedade, vivendo em sociedade é fundamental que saibamos respeitar e trabalhar com o outro”. A desvantagem apontada pela educadora 2 “é se houver alguma criança com menos capacidades num grupo e possa haver algum tipo de marginalização para com essa criança e que o conflito não seja gerido corretamente e atempadamente.” A professora 2 vem reforçar esta ideia quando diz que a principal desvantagem “é poder haver um aluno que dentro do grupo fique mais privado, mais à parte, mais inferiorizado, excluído, que sinta que não conseguiu mostrar tudo aquilo que podia mostrar e dar tudo aquilo que podia dar, ou porque não o consegue, ou porque os outros não o permitem (...)” Para Lopes e Silva (2009, p. 49) “*Estas atividades podem gerar uma situação em que os alunos considerados menos capazes são ignorados pelos outros*”.

A mesma professora refere ainda que o trabalho cooperativo “não pode ser feito constantemente, no sentido da aprendizagem basear-se somente na aprendizagem cooperativa. É importante que existam momentos individuais em que os alunos consigam mostrar sozinhos o que valem”. Indo ao encontro do que diz a professora 2, a professora 1 realça que “Não podemos cair no exagero, de vez em quando fazer, mas sempre por norma não, porque acho que depois acaba por cair na rotina e assim não é de todo vantajoso.”.

4.2) Perspetivas das crianças do jardim de infância e das crianças do 1º ciclo do ensino básico

Apresenta-se de seguida a comparação dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas às seis crianças do jardim de infância (que irão estar representadas como “criança JI”) e às seis crianças do 1º ciclo do ensino básico (que irão estar representadas como “criança CEB”), com a finalidade de analisar os pontos comuns e divergentes entre os discursos que apresentam.

Desta forma, chamo atenção para a identificação dos seguintes temas:

Tema 1 – “As crianças e o trabalho de grupo”

Tema 2 – “As crianças e o papel da educadora/professora na promoção da aprendizagem cooperativa”

Tema 3 – “As crianças e as aprendizagens na realização da aprendizagem cooperativa”

As crianças e o trabalho de grupo

Quando questionados sobre as suas perspetivas em relação ao trabalho de grupo, a maioria das crianças do jardim de infância referiu que gostava mais de trabalhar “em grupo”, mencionando razões como: “Porque assim é mais rápido de fazer as coisas.” (criança JI 4), “Porque assim estamos todos em grupo, todos juntos” (criança JI 5), “Trabalhamos em conjunto, é mais rápido e acabamos todos ao mesmo tempo” (criança JI 2), “Porque os amigos me ajudam” (criança JI 6), “Porque estou com os meus amigos” (criança JI 1). Todo o círculo de crianças do jardim de infância referiu gostar mais de trabalhar em grupo à exceção da criança JI 3 que afirma “Eu gosto mais de trabalhar sozinha (...) Porque assim ninguém me chateia e faço o que quero”.

Já o grupo de crianças do 1º ciclo do ensino básico, por inteiro, sublinha que gosta mais de trabalhar “em grupo” apontando motivos como: “Porque é mais giro e divertido” (criança CEB 1), “Porque se ajudam uns aos outros (...) porque se todos derem uma ideia temos mais ideias do que sozinhos” (criança CEB 3), “Porque é mais rápido” (criança CEB 5), “Porque podemos dividir as tarefas” (criança CEB 4), “E também porque quando estamos a fazer os trabalhos

sozinhos às vezes não sabemos tudo e quando estamos em grupos podemos dividir as dúvidas” (criança CEB 6), “Porque podemos aprender e quando fazemos sozinhos é mais difícil” (criança CEB 2).

As crianças e o papel do educador e do professor na promoção da aprendizagem cooperativa

Quanto ao papel que as educadoras e professoras representam na promoção da aprendizagem cooperativa, as crianças do jardim de infância mencionam que a educadora realiza trabalhos em grupo, salientando “Sim, deixa trabalhar muitas vezes em grupo”. Porém, as crianças não sabem precisar quando é que ocorrem esses mesmos momentos de trabalho em grupo, afirmando: “Não sabemos quando”.

Dentro da mesma categoria, as crianças do 1º ciclo do ensino básico confessam que a professora realiza “Mais ou menos” trabalhos de grupo, algumas crianças destacam: “Só às vezes é que faz (...) Quando estamos a fazer cartazes também fazemos em conjunto.” (criança CEB 1), “Quando estamos a corrigir alguma coisa.” (criança CEB 2), “E para fazer os painéis.” (criança CEB 5).

Relativamente à criação de grupos as crianças do jardim de infância salientam que “A educadora é que escolhe os grupos”, sendo que algumas crianças acrescentam ainda que “Alguns meninos vão para a fila das meninas, e algumas meninas vão para a fila dos meninos” (criança JI 5), “Escolhe porque somos amigos. Há meninos que não podem ficar juntos, portam-se mal.” (criança JI 4).

Também as crianças do 1º ciclo do ensino básico frisam que “É a professora” quem cria os grupos, sendo que o critério de seleção dos grupos recai no comportamento das crianças, como referem as mesmas “Mete os meninos que se portam mal, com os meninos que se portam bem, para todos se portarem bem”, acrescentado a criança CEB 1 “Para não nos portarmos mal, a professora põe os meninos que conversão mais com os meninos que conversam menos” e a criança CEB 3 reforça “Para não falarmos muito”.

Para Freitas e Freitas (2003. p. 39; citados por Rodrigues, 2012, p. 27) “Há três possibilidades de constituição de grupos: *formar grupos ao acaso; deixar que sejam os alunos a fazer a escolha; ser o professor a decidir*. Todas elas podem ser utilizadas de acordo com o momento e os objetivos que se perseguem.”

As crianças e as aprendizagens na realização da aprendizagem cooperativa

Como exemplos concretos de aprendizagens realizadas em grupo, as crianças do jardim de infância evidenciam: “Nos jogos e construções (...) Puzzles” (criança JI 2), “Aprendi a pintar as bolas saltitonas” (criança JI 1), “Ensinei a fazer a pera e a escrever uma coisa (...) e a falar algumas palavras em Inglês” (criança JI 5).

Em relação a esta mesma categoria, as crianças do 1º ciclo do ensino básico acentuam como aprendizagens realizadas em grupo: “Aprendemos que ser diferente não importa (...) aprendemos as regras (...) Aprendemos a fazer perguntas de interpretação e a estruturar melhor uma resposta” (criança CEB 3), “Aprendemos a fazer cartazes” (criança CEB 5), “Aprendemos a fazer expressão plástica (...) em conjunto aprendemos muitas coisas, como os adjetivos, os verbos, e pronomes pessoais (...) E aprendemos também a fazer composições em grupo, para tirarmos todas as dúvidas, porque é o que temos mais dificuldades” (criança CEB 1), “Primeiro fazemos a composição sozinhos e depois fazemos em grupo” (criança CEB 2), “Aprendemos a numeração Romana” (criança CEB 6) e “Aprendemos os assentos” (criança CEB 4).

No que diz respeito, ao grau de facilidade ou dificuldade ao qual poderá estar associado o desenvolvimento do trabalho de grupo, as crianças do jardim de infância, nomeadamente a criança JI 3, 4, 5 e 6 referiram que “É fácil”, apontando razões como: “Porque os amigos ajudam-me” (criança JI 6), “Porque todos fazem uma coisa” (criança JI 4), “Porque ajudamos e aprendemos” (criança JI 5). Já com outro olhar perante esta questão, a criança JI 1 e 2 concordam entre si que trabalhar em grupo “É difícil” enunciando o seguinte exemplo: “É difícil fazer as construções em grupo” (criança JI 1 e 2), “ (...) Elas caem (...) porque não dizem onde têm a peça” (criança JI 2).

Na perspetiva das crianças do 1º ciclo do ensino básico, particularmente a criança CEB 1,2,3, 5 e 6 declaram que “É fácil” trabalhar em grupo, reforçando: “É fácil se chegarmos a um consenso” (criança CEB 1 e 2), “Porque estamos todos a fazer o trabalho em conjunto” (criança CEB 5), “Porque todos dão uma ideia e assim torna-se mais fácil” (criança CEB 3), “Se juntarmos as ideias fica mais fácil” (criança CEB 1) e “Porque normalmente as perguntas de interpretação são feitas um bocadinho com as ideias de cada um, fazemos em grupo para saber as ideias de todos” (criança CEB 6). Discordando das restantes crianças, a criança CEB 4 considera que é difícil trabalhar em grupo “ (...) Porque às vezes começamos a discutir (...) mas é mesmo discutir, não é discutir as ideias (...) discutimos porque um diz uma ideia e quer faze-la, depois outros diz tem outra ideia e também quer faze-la”.

Quando colocada a questão relativa a existência de regras na realização do trabalho em grupo, as crianças do jardim de infância reconhecem que trabalhar em grupo “Tem” regras, enumerando algumas delas: “ (...) Não nos podemos portar mal” (criança JI 4), “ (...) Nas construções temos de dizer onde é que vamos por as peças” (criança JI 2), “Alguém tem de

mandar” (criança JI 1), “ (...) Não podemos falar todos ao mesmo tempo” (criança JI 5), “Cada um espera pela sua vez” (criança JI 3).

A este respeito, as crianças do 1º ciclo do ensino básico admitem a existência das seguintes regras durante a realização de um trabalho de grupo: “Não fazer muito barulho” (criança CEB 1), “Não dizer as ideias todas ao mesmo tempo, porque se não ninguém percebe” (criança CEB 3), “Esperar pela vez de falar” (criança CEB 5), “Estar sempre com atenção” (criança CEB 6). Todas as crianças concordaram entre si que “Temos sempre de aceitar as opiniões dos outros, porque podem ser melhores (...) E saber ouvir os outros”, “Porque nem sabemos se as nossas ideias são as melhores, os outros podem ter ideias melhores” (criança CEB 1) e a criança CEB 2 finaliza dizendo: “E depois podemos juntar as opiniões”.

Segundo Lopes e Silva (2009, pp. 359 - 365) é importante para que os alunos adquiram competências como o respeito, partilha, resolução de conflitos, e outras, necessárias ao trabalho de grupo. Arends (2008) refere que explicar os objetivos das aulas de aprendizagem cooperativa é importante porque os alunos devem compreender claramente os procedimentos e as regras que irão ser aplicadas na aula. O mesmo autor defende ainda que as primeiras tentativas de aprendizagem em grupo decorrerão provavelmente melhor se o professor definir e exigir regras e procedimentos altamente estruturados.

Ao nível do planeamento do trabalho de grupo, existem semelhanças entre o discurso apresentado pelas crianças do jardim de infância “ (...) A educadora explica e nós fazemos “ e o discurso apresentado pelas crianças do 1º ciclo do ensino básico “É a nossa professora que diz o que é que vamos fazer”.

Em relação à atribuição de tarefas a desempenhar pelas crianças na realização do trabalho em grupo, as crianças do jardim de infância indicam que: “Nem todos os meninos fazem igual, não podemos repetir (...) uns dias são uns meninos e outros dias são outros meninos” (criança JI 4), “Os meninos vão buscar material” (criança JI 5), “Outros meninos arrumam” (criança JI 3) e “Alguém tem de mandar (...) diz o que fazemos” realça a criança JI 1.

Para além disso, as crianças do 1º ciclo do ensino básico sublinham que: “Temos de chegar a um consenso” (criança CEB 5), “Dividimos as tarefas” (criança CEB 2), “Não há ninguém que diga, nós é que temos de chegar a um consenso para não ficar ninguém de fora, se não, não ficam muito contentes porque também querem fazer as suas ideias” (criança CEB 1), “Podemos dar a tarefa que um menino ou menina sabe fazer melhor” (criança CEB 4) e “Se uma pessoa quiser fazer esse cargo, e se as outras não quiserem fazer, eles podem ficar com esse cargo” (criança CEB 5).

5) Principais conclusões

*“Diz-me e eu esquecerei
Ensina-me e eu lembrarei
Envolve-me e eu aprenderei”
(Provérbio chinês)*

Após a realização do presente exercício de investigação pude constatar que como futura educadora/professora devemos e podemos fazer a diferença na forma como cativamos as crianças para participarem nas suas próprias aprendizagens, de forma ativa. Este provérbio transmite essa mesma ideia, de que a criança deve ser um sujeito ativo e protagonista do seu processo de desenvolvimento, atuando e envolvendo-se nas suas aprendizagens. O educador/professor deve criar atividades que permitam à criança envolver-se nas suas próprias aprendizagens, desta forma a aprendizagem será mais significativa para a criança. Importa por isso, referir que a aprendizagem cooperativa é certamente uma ótima proposta neste sentido, uma vez que é mais fácil aprender partilhando do que de uma forma individualista, pois caminha-se de mãos dadas em rumo ao conhecimento.

Os resultados obtidos serão apresentados nas subdivisões que se seguem e permitiram-me dar resposta á minha questão de investigação: *“Que influência tem a aprendizagem cooperativa na promoção da aprendizagem das crianças?”*, na medida em que a aprendizagem cooperativa leva a que:

- a) A escola se assuma como meio social, em que deve desenvolver e motivar a interação entre as crianças e os seus pares, partindo do ato educativo. Destas interações resulta uma riqueza composta por cada individuo como sendo único e sem igual. Assim, a escola deve dotar as crianças de saberes e competências a todos os níveis, onde impere o diálogo, a partilha e a cooperação.
- b) Existam mudanças nas práticas educativas, que existam estratégias capazes de responder à diversidade e heterogeneidade do grupo/turma em conformidade com a sociedade atual, a aprendizagem cooperativa ganha assim sentido. Para tal, é imprescindível trabalhar a aprendizagem cooperativa em conformidade com a diferença, a tolerância, a partilha, a cooperação, o respeito, a aceitação pelo outro, sendo que todos os indivíduos são detentores de saberes e competências igualmente importantes.
- c) O educador/professor deve proporcionar às crianças situações de aprendizagem diversificadas, tais como o contato direto com a aprendizagem cooperativa, permitindo aos alunos adquirir, responsabilidade e perante o trabalho, assumir riscos, lidar com o sucesso e o insucesso, desenvolvendo neste contexto a confiança dos alunos nas suas capacidades reflexivas, motivando as crianças a persistir nos problemas e a auto ajudarem-se constantemente na procura do sucesso comum sob a supervisão/orientação do educador/professor. Visto o adulto ter um papel

preponderante para a promoção de igualdade de oportunidades, deve promover a aprendizagem cooperativa entre as crianças e valores, com o objetivo de formar crianças cada vez mais tolerantes com o outro.

A utilização da aprendizagem cooperativa na prática pedagógica, parece ser uma forma eleita tanto pelas educadoras como pelas professoras entrevistadas, apresentando exemplos concretos da sua implementação. Em comum todos os docentes entrevistados reconhecem a importância da aprendizagem cooperativa, as vantagens que estão associadas à sua utilização e o quão fundamental é para desenvolvimento integral da criança. Pois é em grupo que crescemos enquanto cidadãos de uma comunidade.

Apesar das atividades cooperativas ocuparem um lugar central no desenvolvimento das crianças, as docentes entrevistadas mencionaram algumas dificuldades no que diz respeito à implementação de atividades cooperativas, por várias razões e em particular: a faixa etária das crianças; as características das crianças que dificultam a cooperação entre elas; a resolução de conflitos, entre outras.

Foi visível através das entrevistas realizadas que as educadoras apontam mais no sentido da cooperação, enquanto as professoras aproximam-se mais do conceito de colaboração. Apesar dos termos cooperar e colaborar surgirem habitualmente como sinónimos, os autores anteriormente apresentados no enquadramento teórico dão conta de que a aprendizagem cooperativa é uma aprendizagem mais estruturada, com técnicas e regras mais precisas nas quais devem assentar a interação entre os alunos.

Na análise comparativa dos testemunhos entre as crianças do jardim de infância e as crianças do 1º ciclo do ensino básico, ambos os grupos mostraram gostar mais de trabalhar em grupo do que individualmente, à exceção apenas de uma criança do jardim de infância.

Ao mesmo tempo, é preciso sublinhar que através da escuta das crianças foi perceptível que, neste caso em concreto, a educadora acaba por realizar mais frequentemente trabalhos em grupo do que a professora. Nos seus discursos, as crianças evidenciam, de uma forma geral, que a criação dos grupos recai sobre a decisão da educadora e da professora, sendo que o critério selecionado por estas, na maioria dos casos, é o comportamento.

Todas as crianças expressam sentimentos de valorização por trabalhar em grupo, dando exemplos de várias aprendizagens que realizaram em grupo, salientando ao mesmo tempo que na maioria dos casos é fácil trabalhar em grupo. É preciso ainda destacar que tanto as crianças do jardim de infância, como as crianças do 1º ciclo do ensino básico reconhecem a existência de regras nos trabalhos em grupo, enumerando algumas delas.

Este exercício de investigação permitiu-me constatar que tanto as educadoras e professoras, como as crianças demonstraram atribuir grande importância à aprendizagem cooperativa, tendo esta um grande impacto nas crianças a vários níveis.

Em suma, a aprendizagem cooperativa consiste em realçar a diversidade e combater o mito de que esta consiste unicamente num mero trabalho de grupo, a aprendizagem cooperativa não significa necessariamente trabalhar em grupo, na medida em que “A cooperação é mais do que estar fisicamente perto do colega (...)” (Lopes & Silva, 2009, p.15). A aprendizagem cooperativa é uma estratégia que não deve ser trabalhada apenas num dia específico (sem continuidade), e que não seja utilizada apenas na teoria, mas que seja prática diária de uma sala que se rege pelos seguintes elementos chave:

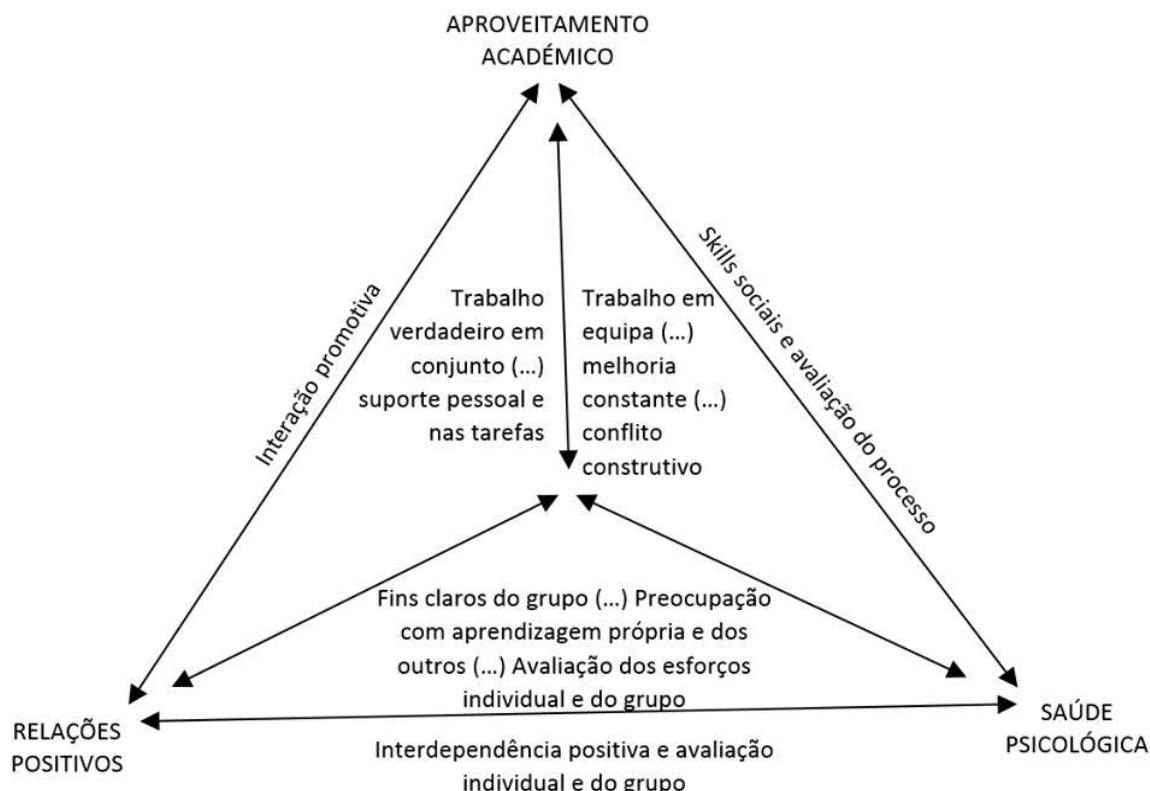


Figura 3 – Esforços integrados de cooperação (Freitas e Freitas, 2002. P36)

As experiências vivenciadas em cada contexto de estágio e a execução do presente exercício investigativo constituem bases importantes para poder afirmar que a aprendizagem cooperativa pode e deve ser trabalhada desde o contexto creche até ao 1º ciclo do ensino básico, prolongando-se pelo resto da vida da criança e jovem. Esta transversalidade das competências sociais permite perceber a relevância da continuidade no processo educativo, questão crucial para o sucesso educativo, formação e desenvolvimento equilibrado da criança. Para tal, este processo implica um conhecimento aprofundado de cada nível de ensino: como se organiza, quais os objetivos educativos, os conteúdos curriculares e as estratégias a serem privilegiadas.

Parte III - Reflexão final

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”
(Antoine de Saint-Exupéry)

Com o terminar do presente relatório, refletindo todo o trabalho desenvolvido, concluo no quão enriquecedor foi, permitindo-me uma grande evolução a nível profissional e pessoal uma vez que a profissionalidade de um docente constrói-se na instituição de formação e prolonga-se pela sua carreira fora.

A Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada possibilitou-me a aprendizagem de um conjunto de novos saberes importantes para a minha formação enquanto futura educadora/professora. No fundo, de entre todos os conhecimentos adquiridos ao longo deste percurso, aqueles que considero mais importantes são os que se relacionam com a profissão docente e com o papel que o educador/professor deve desempenhar na escola e no desenvolvimento das crianças.

A Prática Pedagógica de cada contexto de estágio (pré-escolar, 1º ciclo e creche) foi, sem dúvida, indispensável para tomar consciência da realidade, adquirir conhecimentos e desenvolver competências práticas. O estágio profissional permitiu-me vivenciar a teoria, transpor as aprendizagens efetuadas em aula para o meu quotidiano em estágio, para os meus momentos “Agora sou eu a educadora/professora!”, olhar com mais cuidado e precisão para a realidade educativa e fez-me refletir de forma crítica e fundamentada a prática profissional.

Com o referido exercício de investigação, pretendi pensar criticamente acerca das práticas educativas, como agentes de mudança, na perspetiva e influência que a aprendizagem cooperativa tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta estratégia de trabalho cooperativo entre as crianças pode ser um dos apoios que vem assim dar oportunidade a todas as crianças de participarem nas atividades desenvolvidas no espaço sala de aula, de forma ativa. Assim, cada criança dá o seu contributo de modo atingir um objetivo comum. Apesar da diferença de contributos, todas as crianças dão um pouco de si, sentindo assim, que a sua opinião e trabalho são valorizados, contribuindo a passos largos para autoestima e autoconfiança da criança e conseqüentemente para o seu bem-estar. Para tal, é necessária a implementação da aprendizagem cooperativa, fundamentada em objetivos adequados ao processo de participação das crianças.

Ao longo deste processo, as minhas grandes aprendizagens recaem na aprendizagem cooperativa enquanto estratégia estrondosa e fundamental na ação educativa, na medida em que nos permite chegar mais perto de cada criança e do seu universo. Para além disso, as crianças aprendem muito mais em conjunto do que forma individual, através da partilha de ideias e conhecimentos com o “outro”. Percebi ainda, que é essencial desde as tenras idades trabalhar

todos os conteúdos com uma semente de valores (a cooperação) e que aprendizagem cooperativa é transversal a todos os níveis de ensino, apesar de em creche falamos mais ao nível da colaboração no bem-estar e rotina das crianças, isto é está mais presente a colaboração do cooperar.

O desenvolvimento deste exercício de investigação, baseado no testemunho de crianças, educadoras e professoras, no meu entender poderia ter sido enriquecido por uma investigação-ação, de forma a perceber se na prática de cada contexto, se as educadoras e professoras põe em prática a aprendizagem cooperativa.

A investigação sobre a prática, como nos dá conta Ponte (2002) surge a partir da experiência do professor, dos problemas que advém da sua ação e das questões colocadas e pesquisas realizadas para dar resposta ou solucionar esses mesmos problemas, desenvolvendo-se assim o seu conhecimento profissional.

Este trabalho foi um impulso para no futuro adotar uma atitude reflexiva e investigativa das práticas, na medida em que o educador/professor deve ser auto crítico, procurando melhorar o seu desempenho, investigando novas práticas, novas metodologias. O trabalho do educador/professor não se cinge há sala, o educador/professor dever ser prático, teórico, investigador e reflexivo.

Como futura educadora/professora é meu dever procurar soluções para os dilemas e situações educativas impulsionadas pela investigação, pois *“é através destes meios que se poderá ir construindo um saber teórico sobre a prática que contribuirá, não só para melhorar a competência profissional de quem o produz, mas também para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de outros docentes”* (Lopes Da Silva, 2013, p.303).

Bibliografia

- Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional, Lisboa: Universidade Aberta.
- Apaz. M. F, Sena. C. C.B, Macedo. J. M. F, Soares. M. (2012). A Relação Entre O Aprender E O Brincar: Uma Perspectiva Psicopedagógica, p. 1-8.
- Aschidamin, I. & Saupe, R. (2004). Grupo Focal - Estratégia Metodológica Qualitativa: Um ensaio teórico. Vila Guaíra, v. 9, n. 1, p. 9-14.
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bee, H. (2003). A Criança em Desenvolvimento, Porto Alegre: Editora Armed.
- Brazelton, T. (2010). O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia de investigação – Guia para Auto-aprendizagem, Lisboa: Universidade Aberta.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. (1.^a Ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. Análise Psicológica, 4 (XV): 563-572.
- Gesell, A. (1998). A criança dos 0 aos 5 anos, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gondim, S. (2003). Grupos Focais como técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. Paideia, XII (24), p. 149-161.
- González, P.F. (2002). O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Revista Lusófona de Educação, 9, 2007. Porto: Porto Editora.
- Kaye. B & Rogers. I (1981). Trabalho em Grupo nas Escolas Secundarias, Livros Horizonte.

- Lentin, L. (1981). *A criança e a Linguagem Oral – Ensinar a Falar: Onde? Quando? Como?* Livros Horizonte.
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o jardim-de-infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Maçada, D. & Tojiboy, A. (1998). *Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos*.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (OCEPE, 1997). Lisboa: ME/DED.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2001) – Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DED.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1º Ciclo (4ª ed.)* (OCPEB, 2004). Lisboa: ME.
- Oliveira-Fornosinho, J. (Org.) (1999). *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O -Contributo do Projeto Infância na sua contextualização do Modelo High/Scope*. In J. Oliveira – Fornosinho (Org.), *Educação Pré-escolar – A construção da Modalidade*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.A. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Fornosinho, J. (Org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*, Coleção Infância: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construído uma práxis de participação*, Coleção Infância: Porto Editora.

- Perfis gerais de competências definidos para os educadores de infância e para os professores do 1ºCEB. Decreto-Lei nº 241/2001. Publicado em Diário da República a 30 de Agosto de 2001.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – perspectivas de formação teóricas e práticas. Departamento de Ciência da Educação da Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2002.) Finalidades e Práticas Educativas em Creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto.
- Revista do Movimento da Escola Moderna, Nº 1, 6º Serie, 2013).
- Rodrigues, P. (2012). Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em Ensino Supervisionada em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico. Bragança.
- Roldão, M. C. (1999). Gestão curricular – fundamentos e práticas, Reflexão Participada, Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2009). Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores.
- Rosa, N. (1990). *Educação Musical para a Pré-Escola*. São Paulo: Atica.
- Sá, J. (s.d). *A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e 1º Ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Instituto de estudos da criança da Universidade do Minho.
- Santos, Belmira Rodrigues Almeida (2007). *Comunidade Escolar E Inclusão – Quando Todos Ensinam E Aprendem Com Todos*, Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento Social Da Criança*. Instituto Piaget: Epigénese E Desenvolvimento.

Silva, Maria do Carmo. (2011). Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação. Lisboa.

Silva, Maria Isabel Lopes (2013). *Prática Educativa, Teoria e Investigação. Interações. NO. 27, pp. 283-304.*

Tourrette, C. & Guidetti, M. (2009). *Introdução À Psicologia Do Desenvolvimento – Do Nascimento À Adolescência*, Editora Vozes.

Willems, E. (1970.) *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições pro-musica.

Anexos

Anexo I – Autorizações para a realização das entrevistas às crianças.

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Título do estudo: A Aprendizagem Cooperativa nas Primeiras Idades: (Des) Continuidades Educativas.

Eu, Andreia de Sousa Pereira, aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém, sob orientação da professora Isabel Piscalho, encontro-me a desenvolver um estudo relacionado com as perspetivas das crianças (na faixa etária dos 5 anos) sobre a Aprendizagem Cooperativa.

Assim, com vista a alcançar os objetivos delineados, solicito a vossa colaboração para que o seu filho possa integrar a amostra do mencionado estudo.

Para tal, será realizada uma entrevista às crianças sobre a Aprendizagem Cooperativa. Por forma a prosseguir o processo de recolha serão efetuadas gravações em registo áudio efetivadas em momentos de interação entre a criança e um investigador. Serão asseguradas a confidencialidade e o anonimato pelo que o nome da criança, bem como o nome do jardim de infância não serão mencionados no decorrer do estudo.

Desde já manifesto a minha disponibilidade para responder a qualquer questão, deixando disponível o meu contacto de telefone e e-mail:

Professora orientadora: Isabel Piscalho

Investigadora: Andreia de Sousa Pereira

914194639

andreiapereira_3@hotmail.com

Obrigada pela sua colaboração!

Eu, _____, encarregado de educação de _____, declaro que tomei conhecimento do estudo em que o(a) meu (minha) filho(a) será incluído(a) e compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da investigação que se perspetiva realizar.

Posto isto, consinto que o(a) meu (minha) filho(a) seja parte integrante da população amostral da investigação.

_____, _____ de _____ de 2015

Assinatura

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Título do estudo: A Aprendizagem Cooperativa nas Primeiras Idades: (Des) Continuidades Educativas.

Eu, Andreia de Sousa Pereira, aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém, sob orientação da professora Isabel Piscalho, encontro-me a desenvolver um estudo relacionado com as perspetivas das crianças (1º Ciclo) sobre a Aprendizagem Cooperativa.

Assim, com vista a alcançar os objetivos delineados, solicito a vossa colaboração para que o seu filho possa integrar a amostra do mencionado estudo.

Para tal, será realizada uma entrevista às crianças sobre a Aprendizagem Cooperativa. Por forma a prosseguir o processo de recolha serão efetuadas gravações em registo áudio efetivadas em momentos de interação entre a criança e um investigador. Serão asseguradas a confidencialidade e o anonimato pelo que o nome da criança, bem como o nome da escola não serão mencionados no decorrer do estudo.

Desde já manifesto a minha disponibilidade para responder a qualquer questão, deixando disponível o meu contacto de telefone e e-mail:

Professora orientadora: Isabel Piscalho

Investigadora: Andreia de Sousa Pereira

914194639

andreiapereira_3@hotmail.com

Obrigada pela sua colaboração!

Eu, _____, encarregado de educação de _____, declaro que tomei conhecimento do estudo em que o(a) meu (minha) filho(a) será incluído(a) e compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da investigação que se perspetiva realizar.

Posto isto, consinto que o(a) meu (minha) filho(a) seja parte integrante da população amostral da investigação.

_____, _____ de _____ de 2015

Assinatura

Anexo II - Guiões das entrevistas *Individuais*.

Guião da Entrevista às Educadoras de infância

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Observações
A - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado; - Dar a conhecer o trabalho de componente investigativa; - Transmitir a importância da sua colaboração para a realização deste trabalho; - Informar sobre a recolha dos dados. 	<p>Encontro-me a realizar um estudo sobre: A Aprendizagem cooperativa nas Primeiras idades: (des) continuidades educativas.</p> <p>Assim, torna-se essencial a sua colaboração de forma a compreender se na prática do seu contexto recorreu à Aprendizagem Cooperativa.</p> <p>Os dados recolhidos no decorrer desta entrevista serão devidamente tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	<p>Salientar que se trata de um estudo.</p> <p>Clarificar que a entrevista servirá para recolher os dados que nos permitem perceber se existem propostas de Aprendizagem Cooperativa bem como se esta é vista enquanto continuidade educativa.</p> <p>Garantir a confidencialidade e anonimato do indivíduo, assim como a proteção e a não divulgação dos registos.</p>
B - Informação do entrevistado /Conhecimento Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados de caracterização do entrevistado. 	<p>Qual é a sua idade? Qual é a sua formação inicial? Há quantos anos trabalha como educadora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Idade. - Formação inicial. - Anos de trabalho como educadora.
C – Perspetivas sobre a Aprendizagem Cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que o educador conhece sobre a Aprendizagem cooperativa. 	<p>O que é a Aprendizagem Cooperativa? (Já teve formação nesta área?)</p> <p>Quais as características que dificultam a cooperação das crianças? E quais as que facilitam?</p>	<p>Procurar saber o que os educadores entendem sobre a Aprendizagem cooperativa.</p>

		<p>Como criar atividades cooperativas?</p> <p>Quais são as características dos grupos de aprendizagem cooperativa?</p> <p>Que procedimentos utilizar para motivar as crianças a praticar as competências sociais?</p> <p>Como dar feedback às crianças quando realizam as atividades cooperativas?</p> <p>Quais os papéis que as crianças podem desempenhar nos grupos de aprendizagem cooperativa?</p> <p>Qual o papel do educador na aprendizagem cooperativa?</p> <p>Como resolver os conflitos que surgem entre as crianças?</p>	<p>Como atribuir esses papéis?</p> <p>Que estratégias utilizar?</p>
<p>D – Contextos de utilização da Aprendizagem Cooperativa</p>	<p>-Conhecer os diferentes contextos em que aprendizagem cooperativa tenha sido concebida no processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Já utilizou a aprendizagem cooperativa na sua ação educativa? Dê um exemplo. Em que contexto?</p> <p>A partir de que idade é que considera que as crianças conseguem começar a trabalhar de forma cooperativa? E enquanto educadora a partir de que idade começa a trabalhar a aprendizagem cooperativa?</p>	<p>Apurar se foi utilizada a aprendizagem cooperativa e em que contexto.</p> <p>Caso não existam evidências da utilização da Aprendizagem Cooperativa: Porque é que nunca utilizou a aprendizagem cooperativa na sua ação educativa?</p>
<p>E – Vantagens e Desvantagens da</p>	<p>Identificar as principais vantagens e desvantagens da</p>	<p>Que vantagens identifica na aprendizagem cooperativa?</p>	<p>Procurar saber quais são as vantagens e desvantagens que os educadores indicam em relação à</p>

Aprendizagem Cooperativa	aprendizagem cooperativa.	Que desvantagens identifica na aprendizagem cooperativa?	Aprendizagem cooperativa.
F – Validade da Entrevista	<p>Recolher informação não prevista ou não induzida anteriormente e que se revele importante para o indivíduo.</p> <p>Apurar as reações do indivíduo em relação à entrevista.</p> <p>Concluir a entrevista.</p>	<p>Existe alguma questão que considere importante no que se refere à caracterização da aprendizagem cooperativa que não tenha sido abordada?</p> <p>Sobre este assunto deseja acrescentar mais alguma coisa?</p> <p>O que pensa desta entrevista?</p> <p>Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, essenciais na realização desta investigação.</p>	Agradecer mais uma vez e valorizar a colaboração do entrevistado.

Guião da Entrevista às Professoras de 1º Ciclo do Ensino Básico

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Observações
A - Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado; - Dar a conhecer o trabalho de componente investigativa; - Transmitir a importância da sua colaboração para a realização deste trabalho; - Informar sobre a recolha dos dados. 	<p>Encontro-me a realizar um estudo sobre: A Aprendizagem cooperativa nas Primeiras idades: (des) continuidades educativas.</p> <p>Assim, torna-se essencial a sua colaboração de forma a compreender se na prática do seu contexto recorreu à Aprendizagem Cooperativa.</p> <p>Os dados recolhidos no decorrer desta entrevista serão devidamente tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	<p>Salientar que se trata de um estudo.</p> <p>Clarificar que a entrevista servirá para recolher os dados que nos permitem perceber se existem propostas de Aprendizagem Cooperativa bem como se esta é vista enquanto continuidade educativa.</p> <p>Garantir a confidencialidade e anonimato do indivíduo, assim como a proteção e a não divulgação dos registos.</p>
B - Informação do entrevistado /Conhecimento Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados de caracterização do entrevistado. 	<p>Qual é a sua idade? Qual é a sua formação inicial? Há quantos anos trabalha como professora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Idade. - Formação inicial. - Anos de trabalho como professora.
C – Perspetivas sobre a Aprendizagem Cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que o professor conhece sobre a Aprendizagem cooperativa. 	<p>O que é a Aprendizagem Cooperativa? (Já teve formação nesta área?)</p> <p>Quais as características que dificultam a cooperação dos alunos? E quais as que facilitam?</p>	<p>Procurar saber o que os professores entendem sobre a Aprendizagem cooperativa.</p>

		<p>Como criar atividades cooperativas?</p> <p>Quais são as características dos grupos de aprendizagem cooperativa?</p> <p>Que procedimentos utilizar para motivar os alunos a praticar as competências sociais?</p> <p>Como dar feedback aos alunos quando realizam as atividades cooperativas?</p> <p>Quais os papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos de aprendizagem cooperativa?</p> <p>Qual o papel do professor na aprendizagem cooperativa?</p> <p>Como resolver os conflitos que surgem entre os alunos?</p>	<p>Como atribuir esses papéis?</p> <p>Que estratégias utilizar?</p>
<p>D – Contextos de utilização da Aprendizagem Cooperativa</p>	<p>-Diferentes contextos em que aprendizagem cooperativa tenha sido concebida no processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Já utilizou a aprendizagem cooperativa na sua ação educativa? Dê um exemplo. Em que contexto?</p> <p>A partir de que idade é que considera que as crianças conseguem começar a trabalhar de forma cooperativa? E enquanto professora a partir de que idade começa a trabalhar a aprendizagem cooperativa?</p>	<p>Apurar se foi utilizada a aprendizagem cooperativa e em que contexto.</p> <p>Caso não existam evidências da utilização da Aprendizagem Cooperativa: Porque é que nunca utilizou a aprendizagem cooperativa na sua ação educativa?</p>
<p>E – Vantagens e Desvantagens da</p>	<p>-Identificar as vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa.</p>	<p>Que vantagens identifica na aprendizagem cooperativa?</p>	<p>Procurar saber quais são as vantagens e desvantagens que os professores indicam em relação à</p>

Aprendizagem Cooperativa		Que desvantagens identifica na aprendizagem cooperativa?	Aprendizagem cooperativa.
<p align="center">F – Validade da Entrevista</p>	<p>-Recolher informação não prevista ou não induzida anteriormente e que se revele importante para o indivíduo.</p> <p>- Apurar as reações do indivíduo em relação à entrevista.</p> <p>-Concluir a entrevista.</p>	<p>Existe alguma questão que considere importante no que se refere à caracterização da aprendizagem cooperativa que não tenha sido abordada?</p> <p>Sobre este assunto deseja acrescentar mais alguma coisa?</p> <p>O que pensa desta entrevista?</p> <p>Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, essenciais na realização desta investigação.</p>	<p>Agradecer mais uma vez e valorizar a colaboração do entrevistado.</p>

Anexo III - Guiões das entrevistas *Focus Grupo*.

Guião da Entrevista às crianças do jardim de infância

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Observações
A - Relação entre entrevistador/ entrevistado	- Criar um clima de empatia com o entrevistado.	Qual é o teu nome? E idade?	Desenvolver um clima de confiança e empatia.
B - Perspetivas das crianças sobre o trabalho de grupo	- Compreender o que as crianças do jardim de infância conhecem sobre a Aprendizagem cooperativa.	Gostas mais de trabalhar sozinho ou em grupo? Porquê?	Tentar que as crianças indiquem a forma como gostam mais de trabalhar e aprender. O porquê?
C- Perspetivas das crianças sobre o papel da educadora na promoção da aprendizagem cooperativa		A tua educadora realiza trabalhos em grupo? És tu que escolhes os amigos com quem trabalhas em grupo ou é a tua educadora? Como é que a tua educadora vos agrupa?	Muitas vezes? Quando? Em que situações? Porque é que os escolhes? E porque é que te escolhem? Gostas de ajudar os outros? Já ensinaste alguma coisa a algum amigo durante esses trabalhos? O quê?
D - Perspetivas das crianças sobre as aprendizagens na realização da aprendizagem cooperativa		Lembras-te de ter realizado alguma aprendizagem em grupo? Em que área? Achas que é fácil ou difícil trabalhar em grupo? Porquê? Trabalhar em grupo tem regras? Como planeiam o trabalho de grupo com a vossa educadora?	Qual foi a aprendizagem? O porquê? Quais são? Conseguem cumprir essas regras? A vossa educadora é que escolhe sobre o que é que vocês irão trabalhar? Ela que vos diz como

		No vosso grupo como é que decidem quem é que faz determinada tarefa?	trabalhar ou são vocês que decidem? É consoante o que cada um gosta mais de fazer? Ou é de forma aleatória?
E – Validade da Entrevista	Recolher informação não prevista ou não induzida anteriormente e que se revele importante para a criança. Concluir a entrevista.	Queres contar mais alguma coisa?	Agradecer e valorizar a colaboração do entrevistado.

Guião da Entrevista às crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Observações
A - Relação entre entrevistador/ entrevistado	- Criar um clima de empatia com o entrevistado.	Qual é o teu nome? E idade?	Desenvolver um clima de confiança e empatia.
B - Perspetivas das crianças sobre o trabalho de grupo	- Compreender o que as crianças do 1º Ciclo conhecem sobre a Aprendizagem cooperativa.	Gostas mais de trabalhar sozinho ou em grupo? Porquê?	Tentar que as crianças indiquem a forma como gostam mais de trabalhar e aprender. O porquê?
C- Perspetivas das crianças sobre o papel da professora na promoção da aprendizagem cooperativa		A tua professora realiza trabalhos em grupo? És tu que escolhes os amigos com quem trabalhas em grupo ou é a tua professora? Como é que a tua professora vos agrupa?	Muitas vezes? Quando? Em que situações? Porque é que os escolhes? E porque é que te escolhem? Gostas de ajudar os outros? Já ensinaste alguma coisa a algum amigo durante esses trabalhos? O quê?
D - Perspetivas das crianças sobre as aprendizagens na realização da aprendizagem cooperativa		Lembras-te de ter realizado alguma aprendizagem em grupo? Em que área? Achas que é fácil ou difícil trabalhar em grupo? Porquê? Trabalhar em grupo tem regras? Como planeiam o trabalho de grupo com a professora?	Qual foi a aprendizagem? O porquê? Quais são? Conseguem cumprir essas regras? A professora é que escolhe sobre o que é que vocês irão trabalhar? Ela que

		No vosso grupo como é que decidem quem é que faz determinada tarefa?	<p>vos diz como trabalhar ou são vocês que decidem?</p> <p>Decidem consoante o que cada um gosta mais de fazer? Ou é de forma aleatória?</p>
E – Validade da Entrevista	<p>Recolher informação não prevista ou não induzida anteriormente e que se revele importante para a criança.</p> <p>Concluir a entrevista.</p>	Queres contar mais alguma coisa?	Agradecer e valorizar a colaboração do entrevistado.

Anexo IV – Quadros de análise das entrevistas *Individuais*.

Análise de conteúdo da entrevista às Educadoras de Infância

Tópicos	Categorias	Subcategorias	Unidade Registo	Educadoras
B - Informação do entrevistado /Conhecime nto Profissional	Caracterização do entrevistado	Idade	“Tenho 42 anos.” “Tenho 33 anos.”	E ₁ E ₂
		Formação inicial	“Tirei o Bacharelato e depois a Licenciatura em educação de infância.” “Sou Licenciada, tirei a Licenciatura em educação de infância.”	E ₁ E ₂
		Anos de trabalho como Educadora	“Trabalho há 19 anos como educadora de infância.” “Trabalho há 13 anos como educadora, cinco anos de Creche e oito de pré-escolar.”	E ₁ E ₂
C – Perspetivas sobre a Aprendizage m Cooperativa	O que é?	Trabalho de grupo	“É uma aprendizagem que envolve em trabalhos de grupo todas as crianças, possa envolver ao mesmo tempo (...)”	E ₁
		Trabalho em conjunto	“(…)que elas consigam trabalhar entre elas, não individualmente, mas sim em conjunto.”	E ₁
		Estratégia de interação do grupo	“(…) é uma estratégia que podemos utilizar visando a interação do grupo de crianças, em que todas desempenham papéis importantes (...)”	E ₂
		Envolve a participação de todos	“(…) Em que todas as crianças participem, tanto a nível de opiniões e decisões, como a nível da realização da atividade em si.”	E ₂
	Formação na área	Formação inexistente nesta área	“Não, nunca.” “Não, nunca.”	E ₁ E ₂

	Características das crianças que dificultam a cooperação	Chamar atenção	“Aqueles crianças que gostam de estar constantemente a chamar atenção com comentários despropositados (...)”	E ₁
		Não respeitar o outro	“ (...) outras que estão constantemente a quererem ser sempre elas a responder, têm consciência da resposta que está correta, mas não respeitam o outro. (...)”	E ₁
		Inibição	“ (...) E depois há as outras crianças que por serem inibidas, nunca verbalizam os conhecimentos que têm e às vezes até têm conhecimento, mas que não o verbalizam em grande grupo (...)”	E ₁
		Falta de hábito com esta forma de trabalho	“São crianças que não estão tão habituadas ou nem têm contacto com esta forma de trabalho (...)”	E ₂
		Egocentrismo	“ (...) são muito egocêntricas e ainda brincam muito sozinhas, gostam da presença dos outros mas ainda não sabem partilhar, estão aprender a socializar e a partilhar.”	E ₂
	Características das crianças que facilitam a cooperação	Empenho	“São aquelas crianças empenhadas (...)”	E ₁
		Gostar de ajudar	“ (...) que têm gosto por ajudar o outro (...)”	E ₁
		Curiosidade	“ (...) que são curiosas, que gostam de saber mais, mais e mais e de se envolver.”	E ₁
		Dar opinião	“As crianças que estão habituadas a dar a sua opinião tanto em casa como no colégio e a serem ouvidas e compreendidas (...)”	E ₂

		Aceitar a opinião dos outros	“(…) As crianças mais velhas já aceitam melhor a opinião dos outros e a partilha entre si.”	E ₂
Criação de atividades cooperativas	A partir de uma história	“(…) posso criar uma história, depois podem ir por grupos recriando a história e depois até podem ir por pequenos grupos ou em grande grupo todos fazerem a pintura da história, um vai fazer a cara, outro vai fazer os olhos, outro vai fazer o nariz.”	E ₁	
	A partir de atividades de colaboração e participação	“Todas as atividades em que haja colaboração e participação entre o grupo de crianças ou até mesmo a pares (…) Em que todas participem ativamente e em que todas possam dar o seu parecer do que estão a fazer e avaliar o que foi feito.”	E ₂	
Características dos grupos de aprendizagem cooperativa	Respeito pelo outro	“Que eles percebam que são todos importantes, que devem respeitar o amigo (…)”	E ₁	
	Contribuição de todos	“(…) que o produto final é de todos, (…) que ao olharem para o trabalho sintam que aquilo também é um bocadinho deles.”	E ₁	
	Autonomia	“Devem ser grupos autónomos (…)”	E ₂ E ₂	
	Poder de decisão	“(…) com algum poder de decisão em grupo (…)”		
Procedimentos para motivar a prática de competências sociais	Diálogo	“Através do diálogo (…)”	E ₁	
	Reforço positivo	“(…) através do incentivo no bom sentido de dar feedback positivo e valorizar as características das crianças que têm mais dificuldades”	E ₁	
	Regras do grupo	“(…) e também de as chamar atenção para as regras do grupo, do trabalho ou da atividade em si.”	E ₁	

		Autonomia	“ (...) devemos dar-lhes alguma autonomia (...)”	E ₂
		Partilha de opiniões	“ (...) e permissão para que haja partilha de opiniões (...)”	E ₂
		Trabalho de grupo/pares	“ (...) e criar momentos de trabalho de grupo ou a pares.”	E ₂
	Feedback nas atividades cooperativas	Sentimento de pertença perante o trabalho	“Todas devem sentir que o trabalho pertence a todas, nenhuma se sentirá excluída (...)”	E ₁
		Diálogo	“ (...) através do nosso diálogo (...)”	E ₁
		Relembrar as regras	“ (...) de relembrar as regras do jogo, as regras do trabalho, que todos pertencem aquela atividade que têm de respeitar que agora é o João a seguir é a Margarida (...)”	E ₁
		Atenção	“ (...) portanto é através de estar atento (...)” “Devemos estar atentas ao desenrolar da atividade (...)”	E ₁ E ₂ E ₂
		Registos	“ (...) fazer alguns registos para que no fim da atividade possamos avaliar em conjunto o que correu bem e o que é que não ressaltou tão bem e discutir o porquê entre o grupo e os adultos.”	
	Papeis a desempenhar pelas crianças e a sua atribuição	Tarefas diferentes	“Têm de perceber que há tarefas diferentes, que todos desempenham uma tarefa (...)”	E ₁
		Responsável pelo material	“ (...) um vai buscar o material, outro vai arrumar o material (...)”	E ₁
		Organizador	“ (...) um pode organizar quem é que faz primeiro o quê (...)”	E ₁

				E ₁
		Selecionador do tema	“(...) outro têm de saber escolher o que é que vão fazer (...)”	E ₂
		Participação ativa	“Todas as crianças devem participar ativamente nas atividades (...) ”	E ₂
		Rotatividade das tarefas	“(...) O educador cria os grupos de trabalho e atribui tarefas, cada criança tem o seu papel e vão rodando as tarefas para que todas participem nos vários «postos de trabalho» para que todos possam experienciar as diferentes atividades/tarefas.”	
	Papel do Educador na Aprendizagem Cooperativa	Dinamizar	“Deve ter um papel ativo (...) ”	E ₁
		Incentivar	“(...) incentivador do trabalho do grupo, de lhes fazer perceber que é uma atividade importante para todos e que têm de respeitar as regras (...)”	E ₁
		Conciliar	“(...) têm de ser um papel conciliador.”	E ₁ E ₂
		Supervisionar	“Supervisionar (...) ”	E ₂
		Resolucionar conflitos	“(...) resolver os conflitos, que surgem sempre (...)”	E ₂
	Ajudar/apoiar	“(...) ajudar e apoiar alguma dificuldade que surja por parte de alguma criança em socializar e cooperar e ajudar as crianças a fazer uma avaliação da atividade no final.”		
Implementação da	Trabalho em grande grupo para o trabalho	“No início começo sempre por grandes grupos, coisas simples, um recontar de uma história, (...) E depois mais tarde a partir dos 3/4 anos, dependendo dos grupos, coloca-los a trabalhar em pequenos grupos (5 a 6 elementos) consoante as características das crianças e dos temas (...) ”	E ₁	

	Aprendizagem Cooperativa	em pequenos grupos		E ₁
		Independência do trabalho grupo	“ (...) começo a deixá-los mais independentes, ser o próprio grupo a escolher a estratégia que quer adotar, embora nós estejamos sempre presentes.”	E ₂
		Conhecimento dos benefícios da Aprendizagem cooperativa	“Primeiramente perceber os benefícios da aprendizagem cooperativa, é assim se nós conseguirmos visionar quais são os benefícios para o grupo é muito mais fácil e muito mais simples (...)”	E ₂
		Processo gradual	“ (...) e aos poucos ir implementando este tipo de aprendizagem com o grupo (...)”	
	Resolução de conflitos entre as crianças	Relembrar as regras	“Primeiro, relembro as regras do grupo a importância de todos serem importantes para a atividade e que o amigo A ou B não está a ter um comportamento correto (...)”	E ₁
		Reconhecimento das regras por parte das crianças	“ (...) E depois vão começar a ser eles a ter um espírito crítico, eles sabem que o amigo fez mal ou porque falou e não era a vez dele, (...) eles depois dentro do próprio grupo começam a saber os seus papéis (...)”	E ₁
		Saber ouvir a criança	“ (...) ouvir o que as crianças têm para dizer (...)”	E ₂
		Acalmar as crianças	“ (...) acalmá-las tentar que percebam o porquê do desentendimento e tentar que aceitem a opinião do/dos colegas (...)”	E ₂

		Facilitar a chegada a um consenso	“(...) Tentar chegar a um consenso (...) ”	E ₂
		Usar a autoridade de adulto	“(...) ainda que para isso tenhamos que usar a nossa autoridade de adulto a verdade é essa, algumas vezes temos de utilizar a razão e autoridade de adulto para gerir os conflitos.”	E ₂
D – Contextos de utilização da Aprendizagem Cooperativa	Utilização da Aprendizagem Cooperativa na ação educativa Exemplos	Área da Expressão Plástica	“Constantemente, pinturas coletivas, elaboração de placares coletivos temáticos, trabalhos sobre determinados temas, recortes e colagens (...)” “(...) Nas atividades de expressão plástica por exemplo, em que o grupo é dividido em subgrupos e cada subgrupo trabalha determinada temática (...) ”	E ₁ E ₂
		Área do Conhecimento do Mundo	“(...) trabalhar a roda dos alimentos há vários passos em que todos vão fazer qualquer coisa para esse mesmo trabalho (...)” “(...) quando falamos dos planetas do Sistema Solar cada subgrupo de duas ou três crianças trabalhou o planeta que escolheu, decorou o planeta que escolheu com os vários matérias que escolheram e da forma como decidiram entre elas..”	E ₁ E ₂
		Domínio da linguagem oral/ Expressão dramática	“(...) o recontar de histórias (...) ”	E ₁
	Idade em que as crianças conseguem trabalhar de	A partir de 2 anos	“A partir dos dois anos eles já conseguem esperar pela sua vez (...) Mas a partir dos três anos eles começam a ter uma consciência muito mais ativa.”	E ₁
			“A partir dos 3/4 anos.”	E ₂

	forma cooperativa	A partir de 3 anos		
	Idade em que começa a trabalhar a aprendizagem cooperativa	A partir de 1 ano	“Nós até trabalhamos logo na sala de um ano, porque se eu estou a contar uma história (...).”	E ₁
		A partir de 3 anos	“Também a partir dos 3/4 anos, dependendo da maturidade de cada grupo de crianças.”	E ₂
E – Vantagens e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa	Vantagens	Estimula a aprendizagem com os outros	“As vantagens é que as crianças que têm mais dificuldades possam aprender com os outros (...)”	E ₁
		Promove a desinibição das crianças	“ (...) e sentir-se mais desinibidas, porque às vezes há crianças que são mais inibidas e acham que não conseguem nem são capazes de fazer as coisas e se for em grupo, porque o A ou B até ajuda já conseguem.” “ (...) promover a desinibição de alguma criança mais tímida (...)”	E ₁ E ₂
		Fomenta a cooperação e a comunicação	“(…) promover e fomentar a cooperação e a comunicação entre as crianças (...)”	E ₂
		Favorece a autoestima, autonomia e o espírito de interajuda	“ (...) também favorece a autoestima e autonomia da criança e o espírito de interajuda.”	E ₂

	Desvantagens	Inexistência de desvantagens	“ (...) não existem desvantagens até porque trabalhamos em sociedade, vivendo em sociedade é fundamental que saibamos respeitar e trabalhar com o outro.”	E ₁
		Marginalização	“A desvantagem que pode surgir é se houver alguma criança com menos capacidades num grupo e possa haver algum tipo de marginalização para com essa criança (...)”	E ₂
		Não gerir corretamente um conflito	“ (...) o conflito não seja gerido corretamente e atempadamente, pode criar situações desagradáveis e ai temos que partir para outro tipo de trabalho que envolve a aceitação do outro (...)”	E ₂

Análise de conteúdo da entrevista às Professoras 1º Ciclo

Tópicos	Categorias	Subcategorias	Unidade Registro	Educadoras
B - Informação do entrevistado /Conhecimento Profissional	Caracterização do entrevistado	Idade	“Tenho 53 anos.” “Tenho 34 anos.”	P ₁ P ₂
		Formação inicial	“Tirei o Bacharelato.” “Sou professora do 1º Ciclo, Licenciatura em Ensino Básico.”	P ₁ P ₂
		Anos de trabalho como Professora	“Quase há 30 anos.” “Há 13 anos.”	P ₁ P ₂
C – Perspetivas sobre o papel da Aprendizagem Cooperativa	O que é?	Interajuda	“ (...) é muito positiva, porque todos eles podem-se entreajudar(...)”	P ₁
		Colaboração	“ (...) se colaborarem uns com os outros obtém melhores resultados.”	P ₁
		Estratégia de interação social	“ (...) é uma estratégia de ensino baseada na interação social (...)”	P ₂
		Modo de organização da sala	“ (...) o principal objetivo é criar um nodo de organização da sala de aula que seja assente em atitudes socialmente positivas em que as crianças aprendam de forma colaborativa entre todas (...)”	P ₂
	Mais do que trabalhar em grupo	“ (...) mais que trabalhar em grupo é trabalhar de uma forma colaborativa e não tanto individual.”	P ₂	
Formação na Área	Formação inexistente	“ Não, não tenho.”	P ₁	

		Formação Inicial	“ (...) na formação inicial houve uma disciplina em que abordamos, de uma forma muito superficial, a aprendizagem cooperativa foi um dos módulos dessa cadeira (...)”	P ₂
		MEM	“ (...) e trabalhei alguns anos no Movimento da Escola Moderna ”	P ₂
	Características das crianças que dificultam a cooperação	Espirito de Líder	“Muitas vezes é terem espírito de líder (...) eu acho que é o principal entrave, porque todos querem mandar e sobressair perante o outro.”	P ₁
		Egocentrismo	“ (...) são as crianças que são mais egocêntricas, que têm dificuldades em partilhar (...)”	P ₂
		Rendimento escolar elevado	“ (...) crianças que têm o rendimento escolar muito elevado e que acham que são soberanas e que são as detentoras máximas do conhecimento e que não conseguem entender que devem partilhar e que devem colaborar com os seus colegas para um mesmo fim (...)”	P ₂
		Agressividade	“ (...) Também as crianças que são mais agressivas (...) que sejam mais impulsivas do modo de lidar com os seus pares (...)”	P ₂
	Características das crianças que facilitam a cooperação	Espirito de Interajuda	“Terem espírito de interajuda é fundamental para eles cooperarem uns com os outros.”	P ₁
		Partilha	“ (...) são as crianças que são mais de partilha, normalmente são crianças mais do sexo feminino pela minha experiência são mais as meninas que têm a tendência para ajudar, para partilhar e para conseguir levar um trabalho cooperativo (...)”	P ₂
		Participação	“ (...) São as crianças mais participativas, que estão mais abertas (...) ”	P ₂
		Sensibilidade	“ (...) que são mais sensíveis (...)”	P ₂

		Predisposição	“ (...) são crianças que já estão mais predispostas já por si só para trabalhar desta forma, porque acho que há uma coisa que é mesmo inata e também muitas vezes têm a ver com a educação, se têm mais irmão em casa estão habituadas a fazer as tarefas domésticas de uma forma cooperativa entre todos para um objetivo comum..”	P ₂
Criação de atividades cooperativas		A partir de qualquer situação	“A partir de qualquer situação, pois eles podem estar a fazer português, estão a fazer uma ficha um colega ao lado não está perceber bem	P ₁
		A partir do trabalho de grupo	“ (...) criam-se através do trabalho de grupo. Embora, o trabalho de grupo nem sempre seja o trabalho cooperativo (...) quando o grupo não funciona em coesão (...) ”	
		A partir da Interdependência	“ (...) estabelecer-se uma interdependência, todos têm de ter uma função, mas a função de cada um está interligada com a função dos outros (...) como se fosse um «castelo de cartas», se uma carta não estiver bem posicionada todas as outras vão ser influenciadas (...) ”	P ₂
Características dos grupos de aprendizagem cooperativa		Espirito de interajuda	“Têm que ter espírito de interajuda entreajudarem-se e entenderem o outro.”	P ₁
		Heterogeneidade	“ (...) Eu acho que têm de ser um grupo heterogéneo o mais heterogéneo atendendo às suas características para que depois cada aluno possa desenvolver a sua característica e dar a conhece-la (...)”	P ₂
		Troca/discussão de opiniões	“O professor deve permitir que exista a troca e discussão de opiniões entre os alunos (...)”	P ₁

	Procedimentos para motivar a prática de competências sociais	Trabalho em grupo	“ (...) criar momentos de trabalho em grande e pequeno grupo.”	P ₁
		Trabalho a partir de um tema	“ (...) Primeiro é motivar através do tema, através da apresentação de algo que os estimule para fazerem, para investigarem, para quererem trabalhar e para quererem produzir (...) ”	P ₂
		Produto final	“ (...) E depois a apresentação do produto final (...) quando eles no final veem que correu bem e que têm um bonito produto final, que até conseguiram perceber, que conseguiram trabalhar todos juntos para o mesmo fim é a melhor motivação.”	P ₂
	Feedback nas atividades cooperativas	Circulação entre os grupos	“ O professor aqui é um elemento fundamental, acho que deve andar a circular entre os grupos (...) ”	P ₁
		Observação	“ (...) observar cada um dos grupos para o caso de haver necessidades e dificuldades, vai dando o seu feedback.”	P ₁
		Mediação	“ (...) o professor deve ser um mediador (...)”	P ₂
		Sistematização	“ (...) de forma sistemática e constante ir dando o feedback, ir percebendo se está aparecer algum problema e se há alguma situação que esteja confusa (...)”	P ₂
		Feedback positivo	“ (...) o feedback nunca seja pela negativa e nem seja a resposta (conduzir a) e tentar que eles percebam o que é que se pretende (...)”	P ₂
		Conciliação	“ (...) tentar conciliar (...)”	

Papéis a desempenhar pelas crianças e a sua atribuição	Pausa/Reflexão/ Avaliação	“ (...) é preciso parar o trabalho que se está a desenvolver para eles refletirem (...) parar e refletir para avaliar as atitudes e comportamentos quando se percebe através da observação que as coisas não estão a correr bem.”	P ₂
	Líder	“Um pode ser o líder, o grupo tem de ter sempre alguém que seja «cabeça de lista» para poder orientar (...)”	P ₁
	Conciliador	“ (...) outro pode ser mais o conciliador (...)” “ (...) o conciliador de conflitos, tem de tentar conciliar, apaziguar, fazer os membros do grupo refletirem e pensarem (...)”	P ₂
	Comunicador	“ (...) o comunicador que facilita mais a comunicação do grupo, tanto no sentido de perceber o que o professor está a pedir com aquele trabalho e falar com o professor, como depois na exposição do trabalho à turma (...)”	P ₂
	Verificador	“ (...) o verificador, que seja um corretor, que vá verificando o trabalho e que vá percebendo se o trabalho está a ficar unânime e coerente tendo em conta aquilo que foi pedido (...)”	P ₂
	Estimulador	“ (...) exista alguém que estimule dentro do grupo, que seja um aluno que puxe mais pelo grupo, que estimule o grupo, que elogie, que compreenda os pontos de vista dos outros (...)”	P ₂
	Atribuição dos papéis	“ (...) Depende, há situações em que são eles que se voluntariam, outras sou eu que atribuo e eles gostam muito de ajudar.”	P ₁
		“ (...) na idade em que eles estão eles têm muita dificuldade em escolher o que vão fazer, talvez numa fase posterior já o consigam fazer (...)”	P ₂

				P ₂
		Rotatividade dos papéis	“ (...) os papéis devem ser rotativos, no primeiro trabalho devem ter um papel, no segundo trabalho já devem ter outro para tentarem passar por todos os papéis (...)”	
	Papel do Professor na Aprendizagem em Cooperativa	Mediar	“O professor têm um papel mais de mediador (...)” “ (...) Acaba por mediar, o papel de mediador é um papel que é feito todo o dia pelo professor perante o grupo/turma (...)”	P ₁ P ₂
		Organizar	“ (...) tem o papel de organizador (...)” “O professor acaba por ser o organizador, porque é ele que vai acabar por organizar o trabalho, acaba por ser ele que escolhe os membros do grupo, acaba por ser ele, com base na opinião dos alunos, que seleciona um tema que se irá estudar (...)”	P ₁ P ₂
		Orientar	“ (...) e orientador do grande grupo.”	P ₁
		Conciliar	“ (...) Depois acaba por ser o professor que vai tentando conciliar dentro do grupo para que exista o desenvolvimento de uma tarefa (...)”	P ₂
		Dinamizar	“ (...) Eu acho que o professor tem o papel de dinamizador (...)”	P ₂
	Implementação da	Trabalho em grupos pequenos para grande grupo	“Começar de grupos mais pequenos para grupos maiores, pode ser inicialmente, de dois e três elementos e depois ir aumentando (...)”	P ₁

	Aprendizagem em Cooperativa	Trabalho em grande grupo para grupos pequenos	“Primeiro, eu acho que é tentar começar por fazer trabalhos em grupo, talvez começar por trabalhos em grupo coletivos, da turma/grupo em que todos participem num trabalho comum (...). Numa segunda fase tentar fazer este mesmo tipo de trabalho mas em grupos menores e heterogéneos, (...)”	P ₂
	Resolução de conflitos entre as crianças	Conversar/ Dialogar	“Através da conversa, conversamos e cada um deles expõe o seu ponto de vista (...)” “ (...) através do dialogo, tem de ser perceber as diferenças que existem entre eles, perceber o porque é que se chegou aquele conflito (...)”	P ₁ P ₂
		Verificar	“ (...) depois vamos verificar quem é que tem razão ou quem não tem (...)”	P ₁
		Facilitar a chegada a um Consenso	“ (...) chegar a um consenso.”	P ₁
		Pensar/ Refletir nas atitudes	“ (...) levá-los a pensar e a refletir nas suas atitudes nos seus atos, se é pelas atitudes que está a correr mal ou se é porque não recolheram o material que era preciso recolher(...)”	P ₂ P ₂
		Solucionar	“ (...) o importante é perceber o que se está a passar e depois a partir daí tentar solucionar.”	
D – Contextos de utilização da Aprendizagem Cooperativa	Utilização da Aprendizagem em Cooperativa na ação educativa	Todas as disciplinas	“ (...) já utilizei em todas as disciplinas matemática, português, estudo do meio e não só mesmo nas expressões também utilizo (...)”	P ₁
		Expressão Plástica	“ (...) meninos que não sabem recortar tão bem pedem ajuda e os colegas ajudam, por exemplo.”	P ₁
		Educação para diferença	“ (...)na semana de sensibilização para a diferença em que nós fizemos um projeto comum em que todos pensámos no fim de ouvir a história no	P ₂

	Exemplos		que é que iríamos fazer. Optámos por fazer com materiais recicláveis (...)"	
		Português	“(...) todos tinham de escolher uma frase e todos deram a sua opinião de frase e depois foi escolhida uma frase por todos elementos da turma (...)"	P ₂
		Expressão Dramática	“(...) num teatro em que o resultado final de um teatro tivesse que ter a cooperação de todos, todos tinham que desempenhar bem o seu papel, porque é como um «castelo de cartas» se houvesse um que não desempenhasse bem o outro já não conseguia dar seguimento (...)"	P ₂
	Idade em que as crianças conseguem trabalhar de forma cooperativa	A partir do Pré-escolar	“(...) No pré-escolar não quer dizer que eles não consigam, mas eles próprios ainda não aceitam muito bem as regras (...)"	P ₁
			“(...) no jardim de infância desenvolve-se muito um trabalho cooperativo, funcionam mais a nível de um todo e na conquista de um todo. Eu acho que deve ser desde cedo dos 3/4anos (...)"	P ₂
		A partir do 1º Ciclo	“A partir do terceiro ano, segundo ano já conseguem mas muito pouco, muito pouco no terceiro ano já trabalham melhor (...)"	P ₁
		“(...) no 1º Ciclo acho que se deve iniciar o trabalho cooperativo logo a partir do primeiro ano (...)"	P ₂	
	Idade em que começa a trabalhar a aprendizagem cooperativa	A partir dos 8/9 anos	”Posso iniciá-los, mas depois trabalhar mais em grupo só mais para o terceiro e quarto ano.”	P ₁
		A partir dos 6 anos	“A partir dos seis anos.”	P ₂

E – Vantagens e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa	Vantagens	Desenvolve a Interação	“Eu acho que têm haver mais com a maneira como eles agem entre eles, uns com os outros, em grupo que é diferente de estarem a trabalhar individualmente.”	P ₁
		Promove a minimização da aprendizagem individual	“ (...) hoje em dia as nossas aulas são muito em aprendizagem individual, portanto uma das vantagens é tentar minimizar este tipo de aprendizagem em função de outra que é muito importante (...)”	P ₂
		Desenvolve a Intervenção na sociedade	“ (...) permite a intervenção na sociedade em que todos têm um papel ativo (...)”	P ₂
		Desenvolve a União	“ (...) perceberem que é com a união de todos que é com o conjunto que vão conseguir atingir um determinado objetivo (...)”	P ₂
		Promove a rapidez e facilidade	“ (...) a pessoa de forma individual demora mais tempo, não consegue de forma tão fácil porque não domina todas as áreas e se trabalharem de forma cooperativa vão conseguir com muito mais êxito (...)”	P ₂
		Desenvolve a aprendizagem significativa	“ (...) desenvolve a aprendizagem significativa, o facto de eles estarem a construir o próprio saber de forma mais autónomo, eles também atribuem mais significado e retém com maior facilidade os conteúdos (...)”	P ₂
		Desenvolve as competências sociais	“ (...) também estimula os conhecimentos, as capacidades de interagir em sociedade (competências sociais) (...)”	P ₂
		Desenvolve a responsabilização	“ (...) a responsabilização na tomada de decisões, porque sabem se tomarem mal uma decisão vão influenciar o grupo todo (...)”	P ₂

		Desenvolve o pensamento crítico	“ (...) começam a desenvolver o pensamento crítico e a pensarem não só em função deles mas em função de um todo.”	
	Desvantagens	Cair no exagero/ cair na rotina	<p>“ (...) cair no exagero, para mim podemos fazer o trabalho de grupo mas não cairmos sempre no mesmo. De vez em quando fazer, mas sempre por norma não, porque acho que depois acaba por cair na rotina (...) ”</p> <p>“ (...) é um trabalho importante que também não pode ser feito constantemente, no sentido da aprendizagem basear-se somente na aprendizagem cooperativa. É importante que existam momentos individuais em que os alunos consigam mostrar sozinhos o que valem.</p>	<p>P₁</p> <p>P₂</p>
		Inferiorização/ Exclusão	a principal desvantagem é poder haver um aluno que se sinta mais à parte, mais inferiorizado, excluído, que sinta que não conseguiu mostrar tudo aquilo que podia mostrar e dar tudo aquilo que podia dar, ou porque não o consegue, ou porque os outros não o permitem (...)	P ₂

Anexo V – Quadros de análise das entrevistas *Focus Grupo*.

Análise de conteúdo da entrevista às crianças pré-escolar

Tópicos	Categorias	Subcategorias	Unidade Registro	Número de Crianças
B - Perspetivas das crianças sobre o trabalho de grupo	Trabalhar em Grupo	Motivos	<p>“Em grupo.”</p> <p>“Porque assim é mais rápido de fazer as coisas.”</p> <p>“Porque assim estamos todos em grupo, todos juntos.”</p> <p>“Trabalhamos em conjunto, é mais rápido e acabamos todos ao mesmo tempo.”</p> <p>“Porque os amigos me ajudam.”</p> <p>“Porque estou com os meus amigos.”</p>	<p>C₁, C₂, C₄, C₅, C₆</p> <p>C₄</p> <p>C₅</p> <p>C₂</p> <p>C₆</p> <p>C₁</p>
	Trabalhar Sozinho	Motivos	<p>“Eu gosto mais de trabalhar sozinha (...) Porque assim ninguém me chateia e faço o que quero.”</p>	C ₃
C- Perspetivas das crianças sobre o papel da educadora na promoção da aprendizagem cooperativa	A Educadora realiza trabalhos em grupo?	Periodicidade	<p>“Sim, deixa trabalhar muitas vezes em grupo.”</p> <p>“Não sabemos quando”</p>	C ₁ , C ₂ , C ₃ , C ₄ , C ₅ , C ₆
	Criação de grupos	A educadora escolhe	<p>“A educadora é que escolhe os grupos.”</p> <p>“ (...) Alguns meninos vão para a fila das meninas, e algumas meninas vão para a fila dos meninos.”</p>	C ₁ , C ₂ , C ₃ , C ₄ , C ₅ , C ₆
		Amizade	<p>“Escolhe porque somos amigos.”</p>	C ₄
		Comportamento	<p>“ (...) Há meninos que não podem ficar juntos, portam-se mal.”</p>	C ₄
	Aprendizagens em grupo	Exemplos	<p>“Não sei.”</p> <p>“Nos jogos e construções (...) Puzzles.”</p>	<p>C₆</p> <p>C₂</p>

D - Perspetivas das crianças sobre as aprendizagens na realização da aprendizagem cooperativa			“Aprendi a pintar as bolas saltitonas.” “Ensinei a fazer a pera e a escrever uma coisa (...) e a falar algumas palavras em Inglês.”	C ₁ C ₅
	Fácil	Razões apontadas	“É fácil.” “Porque os amigos ajudam-me.” “Porque todos fazem uma coisa.” “Porque ajudamos e aprendemos.” “Não sei.”	C ₃ , C ₄ , C ₅ , C ₆ C ₆ C ₄ C ₅ C ₃
	Difícil	Razões apontadas	“É difícil” “É difícil fazer as construções em grupo” “ (...) Elas caem (...) porque não dizem onde têm a peça.”	C ₁ , C ₂ C ₁ , C ₂ C ₂
	Regras	Exemplos	“Tem” “ (...) Não nos podemos portar mal.” “ (...) Nas construções temos de dizer onde é que vamos por as peças.” “Alguém tem de mandar.” “Não sei” “ (...) Não podemos falar todos ao mesmo tempo.” “Cada um espera pela sua vez.”	C ₁ , C ₂ , C ₃ , C ₄ , C ₅ , C ₆ C ₄ C ₂ C ₁ C ₆ C ₅ C ₃
	Planeamento do trabalho de grupo	Papel da educadora	“ (...) A educadora explica e nós fazemos.”	C ₁ , C ₂ , C ₃ , C ₄ , C ₅ , C ₆
	Atribuição de tarefas	Tarefa a desempenhar	“Nem todos os meninos fazem igual, não podemos repetir (...) uns dias são uns meninos e outros dias são outros meninos” “Os meninos vão buscar material.” “Outros meninos arrumam.” “Alguém tem de mandar (...) diz o que fazemos.”	C ₄ C ₅ C ₃ C ₁

Análise de conteúdo da entrevista às Crianças 1º Ciclo

Tópicos	Categorias	Subcategorias	Unidade Registo	Número de Crianças
B - Perspetivas das crianças sobre o trabalho de grupo	Trabalhar em Grupo	Motivos	<p>“Em grupo.”</p> <p>“Porque é mais giro e divertido.”</p> <p>“Porque se ajudam uns aos outros (...) porque se todos derem uma ideia temos mais ideias do que sozinhos.”</p> <p>“Porque é mais rápido.”</p> <p>“Porque podemos dividir as tarefas.”</p> <p>“E também porque quando estamos a fazer os trabalhos sozinhos às vezes não sabemos tudo e quando estamos em grupos podemos dividir as dúvidas”</p> <p>“Porque podemos aprender e quando fazemos sozinhos é mais difícil.”</p>	<p>C₁, C₂, C₃, C₄, C₅, C₆</p> <p>C₁</p> <p>C₃</p> <p>C₅</p> <p>C₄</p> <p>C₆</p> <p>C₂</p>
	Trabalhar Sozinho	Motivos	_____	_____
C- Perspetivas das crianças sobre o papel da educadora na promoção da aprendizagem cooperativa	A Educadora realiza trabalhos em grupo?	Periodicidade	<p>“Mais ou menos.”</p> <p>“Só às vezes é que faz (...) Quando estamos a fazer cartazes também fazemos em conjunto.”</p> <p>“Quando estamos a corrigir alguma coisa.”</p> <p>“E para fazer os painéis.”</p>	<p>C₁, C₂, C₃, C₄, C₅, C₆</p> <p>C₁</p> <p>C₂</p> <p>C₅</p>
	Criação de grupos	A professora escolhe	<p>“É a professora”</p> <p>“Para não nos portarmos mal, a professora põe os meninos que conversão mais com os meninos que conversam menos.”</p>	<p>C₁, C₂, C₃, C₄, C₅, C₆</p> <p>C₁</p>

		Comportamento	<p>“Para não falarmos muito.”</p> <p>“Mete os meninos que se portam mal, com os meninos que se portam bem, para todos se portarem bem.”</p>	<p>C₃</p> <p>C₁, C₂, C₃, C₄, C₅, C₆</p>
<p>D - Perspetivas das crianças sobre as aprendizagens na realização da aprendizagem cooperativa</p>	Aprendizagens em grupo	Exemplos	<p>“Aprendemos que ser diferente não importa (...) aprendemos as regras (...) Aprendemos a fazer perguntas de interpretação e a estruturar melhor uma resposta.”</p> <p>“Aprendemos a fazer cartazes.”</p> <p>“Aprendemos a fazer expressão plástica (...) em conjunto aprendemos muitas coisas, como os adjetivos, os verbos, e pronomes pessoais (...) E aprendemos também a fazer composições em grupo, para tirarmos todas as dúvidas, porque é o que temos mais dificuldades.”</p> <p>“Primeiro fazemos a composição sozinhos e depois fazemos em grupo.”</p> <p>“Aprendemos a numeração Romana.”</p> <p>“Aprendemos os assentos.”</p>	<p>C₃</p> <p>C₅</p> <p>C₁</p> <p>C₂</p> <p>C₆</p> <p>C₄</p>
	Fácil	Razões apontadas	<p>“É fácil.”</p> <p>“É fácil se chegarmos a um consenso.”</p> <p>“Porque estamos todos a fazer o trabalho em conjunto.”</p> <p>“Porque todos dão uma ideia e assim torna-se mais fácil.”</p> <p>“Se juntarmos as ideias fica mais fácil.”</p> <p>“Porque normalmente as perguntas de interpretação são feitas um bocadinho com as ideias de cada um, fazemos em grupo para saber as ideias de todos.”</p>	<p>C₁, C₂, C₃, C₅, C₆</p> <p>C₁, C₂</p> <p>C₅</p> <p>C₃</p> <p>C₁</p> <p>C₆</p>
	Difícil	Razões apontadas	<p>“ (...) Porque às vezes começamos a discutir (...) mas é mesmo discutir, não é discutir as ideias (...) discutimos porque um diz uma ideia e quer faze-la, depois outros diz tem outra ideia e também quer faze-la.”</p>	<p>C₄</p>
	Regras	Exemplos	<p>“Não fazer muito barulho.”</p> <p>“Não dizer as ideias todas ao mesmo tempo, porque se não ninguém percebe.”</p>	<p>C₁</p> <p>C₃</p>

		<p>“Esperar pela vez de falar.”</p> <p>“Estar sempre com atenção.”</p> <p>“Temos sempre de aceitar as opiniões dos outros, porque podem ser melhores (...) E saber ouvir os outros.”</p> <p>“Porque nem sabemos se as nossas ideias são as melhores, os outros podem ter ideias melhores.”</p> <p>“E depois podemos juntar as opiniões.”</p>	<p>C5</p> <p>C6</p> <p>C1, C2, C3, C4, C5, C6</p> <p>C1</p> <p>C2</p>	
	Planeamento do trabalho de grupo	Papel da professora	<p>“É a nossa professora que diz o que é que vamos fazer.”</p>	<p>C1, C2, C3, C4, C5, C6</p>
	Atribuição de tarefas	Tarefa a desempenhar	<p>“Temos de chegar a um consenso”</p> <p>“Dividimos as tarefas.”</p> <p>“Não há ninguém que diga, nós é que temos de chegar a um consenso para não ficar ninguém de fora, se não, não ficam muito contentes porque também querem fazer as suas ideias.”</p> <p>“Podemos dar a tarefa que um menino ou menina sabe fazer melhor.”</p> <p>“Se uma pessoa quiser fazer esse cargo, e se as outras não quiserem fazer, eles podem ficar com esse cargo.”</p>	<p>C5</p> <p>C2</p> <p>C1</p> <p>C4</p> <p>C5</p>