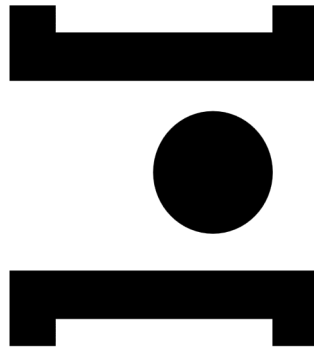


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**POTENCIALIDADES DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

Relatório de Estágio

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

Matilde Duarte Ribeiro

Orientação:

Professora Marta Andreia de Sousa Jacinto Uva

fevereiro, 2025

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido,
mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe”
(Clarice Lispector)

Agradecimentos

Durante os últimos cinco anos do meu percurso académico, muitas pessoas cruzaram o meu caminho. Algumas ensinaram-me que o caminho nem sempre é linear, enquanto outras me apoiaram incondicionalmente. A todas elas, deixo o meu mais sincero agradecimento, pois foram cruciais para a concretização do sonho de me tornar educadora e professora.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais e à minha irmã, que me apoiaram ao longo de toda a vida, oferecendo-me as bases necessárias para chegar até aqui. Este momento é o culminar de anos de estudos, experiências, aprendizagens, dissabores e conquistas. É graças ao empenho e dedicação deles que sou quem sou hoje.

Aos meus familiares, que sempre fizeram questão de celebrar até as mais pequenas conquistas, e à "estrelinha" que este ano tornou o meu céu mais brilhante, transmitindo luz nos momentos de maior dificuldade.

À Professora Marta Uva, agradeço por ter aceitado este desafio e por embarcar comigo nesta aventura, que marca profundamente a minha vida pessoal e profissional. Obrigada pelo profissionalismo, paciência e pela segurança transmitida nas suas palavras.

Beatriz Lopes, parceira de estágios, de casa e de vida: para ti, vai tudo! Contigo, os desafios tornaram-se conquistas mais fáceis e significativas.

Ao meu Rafael, obrigada por aturares os meus dramas e dilemas, e por acreditares em mim mesmo quando eu duvidava. A tua certeza bastava para me dar força.

À Andreia, Érica e Carolina, obrigada por partilharem este percurso comigo. O mundo da educação será melhor com vocês nele.

À Ana e ao seu Tomé (que acompanhou tudo ainda na barriga!), agradeço por estarem presentes neste processo, as tardes de trabalho foram cruciais para chegar aqui.

Aos meus amigos que mostraram entusiasmo e apoio constante, obrigada por acreditarem em mim.

Às docentes cooperantes, Sara, Lúcia e Carla, obrigada por me ensinarem e por estarem dispostas a aprender comigo.

Às professoras Elisabete Linhares e Dulce Martins, obrigada pela excelente orientação nos estágios, que moldaram a profissional que quero ser.

Por fim, um agradecimento especial à Luísa, minha educadora de infância, à professora Filipa, que me ensinou a ler, e a todos os professores que me acompanharam na Licenciatura e no Mestrado. Um especial obrigado às professoras Susana Colaço e Maria Clara Martins, pelo apoio nos momentos mais frágeis da minha formação.

A todos, a minha mais sincera gratidão, do fundo do coração!

Siglas

BD – Banda Desenhada

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESES – Escola Superior de Educação de Santarém

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MAB – Material Multibásico

NE – Necessidades Educativas

OCEPE – Orientações Curriculares em Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

PES – Práticas de Ensino Supervisionadas

PLM – Português Língua Materna

PLNM – Português Língua Não Materna

STEAM - Science, Technology, Engineering, Art and Math

UC – Unidade Curricular

Resumo

Este relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém, analisa criticamente os estágios realizados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo. O exercício investigativo, de carácter qualitativo, envolveu quatro entrevistas semiestruturadas e três *focus groups* para compreender as percepções de docentes e crianças face às potencialidades da aprendizagem cooperativa no contexto de jardim de infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados permitiram identificar concepções e práticas pedagógicas dos educadores e professores, destacando estratégias cooperativas aplicadas em sala. Também foram recolhidas as concepções das crianças, evidenciando as suas experiências e opiniões. Este estudo aprofundou as potencialidades da aprendizagem cooperativa, analisando como ela é implementada e percebida, e contribuiu para ampliar a compreensão sobre o papel dessa abordagem no desenvolvimento educativo e social, bem como inspirar as práticas educativa.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; cooperação; trabalho de grupo.

Potentialities of Cooperative Learning in the Context of Early Childhood and First Cycle of Basic Education

Abstract

This report, drawn up as part of the Master's Degree in Early Childhood Education and Elementary Education at the Higher Education School of Santarém, critically analyzes the internships carried out in the context of supervised teaching practice in nursery, kindergaten and elementary schools. The focus of this study is cooperative learning, exploring its qualitative impact in diverse educational contexts. This qualitative research involved semi-structured interviews and focus groups to understand the perspectives of both teachers and children on the topic. The findings revealed educator and teacher's conceptions and pedagogical practices, highlighting cooperative strategies used in the classroom. Furthermore, the study shed light on children's perspectives, including their experiences and opinions. By examining the potential of cooperative learning, this study analyzed how it is implemented and perceived, contributing to a deeper understanding of its role in the educational and social development of children across various ages and contexts.

Key-words: cooperative learning; cooperation; group work.

Índice

AGRADECIMENTOS.....	II
SIGLAS.....	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	III
ÍNDICE DE TABELAS	III
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS.....	2
1. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL.....	2
2. CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	3
i) <i>Creche</i>	3
1. Caracterização da Instituição.....	3
2. Equipa Educativa	4
3. Organização do Ambiente Educativo.....	5
4. Grupo de Crianças.....	6
5. Relação com as Famílias	7
6. Projeto de Intervenção	8
ii) <i>Jardim de Infância</i>	10
1. Caracterização da Instituição.....	10
2. Equipa Educativa	11
3. Organização do Ambiente Educativo.....	12
4. Grupo de Crianças.....	13
5. Relação com as Famílias	15
6. Projeto de Intervenção	16
iii) <i>1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano</i>	18
1. Caracterização da Instituição.....	18
2. Equipa Educativa	19
3. Organização do Ambiente Educativo.....	20
4. Grupo de Crianças.....	21
5. Relação com as Famílias	23
6. Projeto de Intervenção	25
iv) <i>1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano</i>	26
1. Caracterização da instituição.....	26
2. Equipa Educativa	27
3. Organização do Ambiente Educativo.....	28
4. Grupo de Crianças.....	29
5. Relação com as Famílias	31
6. Projeto de Intervenção	33

3.	REFLEXÃO SOBRE OS ESTÁGIOS REALIZADOS	35
4.	PERCURSO INVESTIGATIVO	37
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO		40
1.	INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE COOPERAÇÃO	40
2.	A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A INTERAÇÃO SOCIAL	43
3.	BENEFÍCIOS E DESVANTAGENS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA	46
4.	PAPEL DO DOCENTE E DO ALUNO NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA	51
PARTE III - METODOLOGIA		57
1.	QUESTÃO E OBJETIVOS	57
2.	TIPO DE ESTUDO	57
3.	PARTICIPANTES NO ESTUDO	59
4.	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	61
5.	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	63
PARTE IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS RECOLHIDOS		65
1.	INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA	65
2.	INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS DAS PROFESSORAS DE 1.º CEB	69
3.	69
4.	INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DO <i>FOCUS GROUP</i> DAS CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLAR	74
5.	INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS DOS ALUNOS DE 1.º CEB – 2.º ANO	76
6.	INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS DOS ALUNOS DE 1.º CEB – 4.º ANO	79
7.	SÍNTESE COMPARATIVA DOS RESULTADOS	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS		85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		90
ANEXOS.....		93
	ANEXO A – TABELA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	93
	ANEXO B – AUTORIZAÇÕES PARA PARTICIPAÇÃO NO FOCUS GROUP E DE RECOLHA DE IMAGENS	96
	ANEXO C - GUIÕES DAS ENTREVISTAS ÀS DOCENTES	99
	ANEXO D – GUIÕES DO <i>FOCUS GROUP</i>	104
	ANEXO E – AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM NO FOCUS GROUP DENTRO DE GRUPOS	108
	ANEXO F - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS DOCENTES	113
	ANEXO G – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO <i>FOCUS GROUP</i>	124
	ANEXO H – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS.....	138
	ANEXO I – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS ÀS PROFESSORAS.....	144
	ANEXO J - ANÁLISE DE CONTEÚDO DO <i>FOCUS GROUP</i> DAS CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLAR	151
	ANEXO K - ANÁLISE DE CONTEÚDO DO <i>FOCUS GROUP</i> DAS CRIANÇAS DE 1.º CEB (2.º ANO)	155
	ANEXO L - ANÁLISE DE CONTEÚDO DO <i>FOCUS GROUP</i> DAS CRIANÇAS DE 1.º CEB (4.º ANO).....	161

Índice de Figuras

Figura 1- Dinamização do livro "O ponto"	10
Figura 2 - Pintura com cubos de gelo.....	10
Figura 3 - Leitura da história de D. Afonso Henriques	17
Figura 4 - Realização de espadas.....	17
Figura 5 - Pintura de "um teto"	18
Figura 6 - Banda desenhada dos Piratas	26
Figura 7 - Vídeo da Família	34
Figura 8 - Criação do símbolo da Família	34
Figura 9 - Por dentro dos Oceanos	35
Figura 10 - Corrida de Origamis	35
Figura 11 - Cooperação vs. Colaboração.....	41
Figura 12 - Competição & Cooperação	45
Figura 13 - Metodologia de cariz qualitativo	58
Figura 14 - Sequência da técnica da análise de conteúdo.....	63

Índice de Tabelas

Tabela 1- Diferenças entre aprendizagem cooperativa e colaborativa	41
Tabela 2 - Benefícios da Aprendizagem Cooperativa	47
Tabela 3 - Crianças Participantes	60

Introdução

O presente relatório decorre da prática pedagógica realizada no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (PES), com o objetivo de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A elaboração deste trabalho integra as práticas realizadas durante o Mestrado e uma componente investigativa, refletindo as aprendizagens adquiridas ao longo do percurso académico. Este relatório demonstra de forma clara o meu progresso enquanto estagiária e o meu desenvolvimento profissional no âmbito da educação.

Este trabalho representa um passo importante na construção do meu percurso profissional e constitui um valioso instrumento que promove a aprendizagem profissional. Nele, apresento o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado, abrangendo os períodos de estágio em diferentes contextos educativos – creche, jardim de infância, 1º ciclo do ensino básico (2.º e 4.º anos) – assim como o percurso investigativo realizado. Além disso, procura ser um facilitador na construção de um pensamento crítico e reflexivo, essencial para a prática docente.

A aprendizagem cooperativa assume-se como uma abordagem fundamental a integrar nas práticas pedagógicas, destacando-se pela sua capacidade de promover a cooperação entre as crianças e de impulsionar o desenvolvimento de aprendizagens significativas e competências sociais. Este modelo pedagógico valoriza não apenas as contribuições individuais, mas também o trabalho em equipa, favorecendo a troca de perspetivas e a construção conjunta do conhecimento. Ao trabalharem em grupo, as crianças não só partilham conhecimentos como aprendem umas com as outras, enriquecendo o processo educativo e reconhecendo que a aprendizagem se constrói tanto individualmente, como através da interação com os pares. Esta metodologia é, por isso, um alicerce importante para o crescimento integral das crianças e para a criação de comunidades de aprendizagem mais coesas e cooperativas.

No que concerne à organização do relatório final, este encontra-se dividido em quatro partes centrais estando organizado da seguinte forma: i) Práticas de Ensino Supervisionadas; ii) Enquadramento Teórico; iii) Metodologia e iv) Apresentação e análise de dados recolhidos. Como podemos aferir, o primeiro ponto diz respeito às aprendizagens e à experiência adquirida ao longo das diversas práticas realizadas, enquanto os restantes tópicos englobam o trabalho investigativo, que se intitula: “Potencialidades da aprendizagem cooperativa em contexto de educação de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Por fim, apresentam-se as considerações finais relativas à investigação realizada ao longo dos semestres.

PARTE I – Práticas de Ensino Supervisionadas

1. Contextualização Geral

A realização de um estágio de intervenção pedagógica oferece a possibilidade de vivenciar o ambiente real de ensino e a complexidade envolvida no processo educacional. Dessa forma, com foco no processo de autoaprendizagem, foram desenvolvidos os estágios que retratam a minha trajetória, marcada por questionamentos e incertezas que surgiram ao longo do percurso. Durante esse trajeto, também me foi proposta a realização de diversos projetos de intervenção com diferentes faixas etárias e nas salas pelas quais passei.

Ao longo da formação académica, senti constantemente a necessidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos teoricamente. Foi nesse contexto que os estágios assumiram um papel central. De acordo com o estudo *Perfis de Estagiários na Prática de Ensino Supervisionada em Portugal*, realizado por Gonçalves & Tomás, (2019), “(...) estudantes-estagiários/as assumem esta experiência como um lugar importante no seu percurso formativo, manifestando consciência de que a profissão só se aprende na prática e numa relação dialógica com a reflexão sobre e na profissão.” (p. 178).

Vieira e Moreira (2011, citado por Ferreira & Fernandes, 2016), defendem que “uma das funções principais da supervisão (...) será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los” (p.13). Neste sentido, a supervisão e o estágio podem ajudar na identificação da intencionalidade do ato educativo.

Durante o Mestrado, tive a oportunidade de realizar cinco estágios curriculares. Embora apenas quatro deles tenham culminado em projetos de intervenção e, sejam os que integram este trabalho investigativo, cada um dos estágios desempenhou um papel significativo e relevante no meu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. O primeiro estágio de Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu num contexto de creche, integrado numa sala com crianças de dois anos de idade. Este estágio realizou-se no primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo uma duração de quatro semanas, entre os dias 5 e 16 de dezembro e de 2 a 13 de janeiro de 2023.

O segundo estágio foi realizado em jardim de infância, numa sala multietária com idades compreendidas dos três (3) aos seis (6) anos. O estágio decorreu no segundo semestre do primeiro ano de Mestrado, durante seis (6) semanas, de 24 de abril a 2 de junho de 2024.

A terceira Prática de Ensino Supervisionada (PES) teve lugar num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), numa sala de 2.º ano com crianças entre os 6 e 8 anos de idade. Este estágio foi realizado no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação

Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma duração de seis semanas, de 6 de novembro a 15 de dezembro de 2023.

Por fim, fiz um estágio em 1.º CEB numa turma de 4.º ano com idades entre os nove (9) e os onze (11) anos. Esse estágio realizou-se durante o segundo semestre do segundo ano do Mestrado e foi o último estágio profissionalizando que realizei com a Escola Superior de Educação de Santarém (ESES). Essa PES durou 8 semanas, de 7 de maio a 28 de junho de 2024.

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, todos os estágios ocorreram em par pedagógico. O estágio teve início com uma semana para a observação do ambiente escolar e das práticas pedagógicas. Na segunda semana, foi realizada uma intervenção conjunta entre os membros da dupla e as educadoras/professoras cooperantes enquanto, nas semanas subsequentes, as intervenções foram realizadas de forma alternada. Nessas quatro semanas de intervenção partilhada com o par pedagógico, a intenção era criar um projeto de intervenção para cada turma, mas também iniciar o percurso investigativo.

Em seguida, darei a conhecer a Prática de Ensino Supervisionada realizada nos diferentes contextos abordando os seguintes tópicos para cada um dos estágios: i) Caracterização da instituição; ii) Equipa educativa; iii) Organização do ambiente educativo; iv) Grupo de crianças; v) Grupo de famílias e vi) Projeto de intervenção.

Será também realizada uma reflexão geral de todos os estágios realizados (cinco), que visa a dar a conhecer todas as aprendizagens realizadas nas Unidades Curriculares (UC) de Práticas de Ensino Supervisionadas, quer de Jardim de Infância (JI) como de 1.º Ciclo.

2. Contexto de Estágio

i) Creche

1. Caracterização da Instituição

De acordo com o Projeto Educativo (PE) (PE, 2022/2024) da organização socioeducativa, a instituição foi fundada em 1500 pelo Frei Martinho, iniciando-se com outros serviços e estendendo-se ao longo do tempo. No entanto, a creche iniciou a sua atividade em outubro de 1998.

O seu principal objetivo era o de oferecer uma resposta a “uma necessidade expressa por muitas famílias que impossibilitadas de terem consigo os seus filhos durante o dia, em virtude das suas ocupações laborais ou da integração em cursos de formação profissional, não encontravam colocação para estes.” (PE, 2022/2024, p.12). Deste modo, “trata-se de uma

valência de apoio, não apenas à criança, mas também à família e à comunidade.” (PE, 2022/2024, p.12).

Posteriormente, entre 2001 e 2004, começaram a funcionar como creche e como pré-escolar. Na parte de creche existem quatro salas de atividades: Berçário (entre os quatro aos doze meses), Sala de 1 Ano (doze – dezoito meses), Sala dos 2 Anos (dezoito – trinta e seis meses) e a Sala Familiar (crianças dos doze aos trinta e seis meses). Tanto a creche como o pré-escolar funcionam das 7:45 às 19:00 horas.

Importa mencionar que o PE se inicia com uma citação de Jean Piaget, crucial para a compreensão do objetivo da instituição, “O sujeito constrói o seu próprio conhecimento” (PE, 2022/2024, p.2), isto é, conhecimento este que virá das interações fundamentais nestas idades, “com os outros e com o mundo dos objetos e das ideias” (PE, 2022/2024, p.2). Assim, “o currículo da creche deve apontar quais experiências de aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento da criança, levando-se em conta as principais conquistas deste período, como a marcha, a linguagem, a formação do pensamento simbólico e a sociabilidade.” (PE, 2022/2024, p.2). Deste modo, valorizam-se as conquistas, conhecimentos e capacidades de cada criança, tendo um papel ativo na sua educação, “O nosso Projeto Educativo assenta assim, na promoção de autonomia e na aprendizagem ativa da criança.” (PE, 2022/2024, p.14).

2. Equipa Educativa

Como mencionado anteriormente, a instituição apresenta uma resposta social de berçário, de creche e de pré-escolar. De acordo com o PE (2022/2024, p.13) existem os seguintes colaboradores na valência da creche, uma psicóloga/diretora da instituição; uma diretora pedagógica; três educadoras de infância; cinco auxiliares de ação educativa e três auxiliares de serviços em quadro.

Durante todo o nosso tempo de estágio, observámos um espírito de entreajuda, com trocas de ideias e opiniões entre educadoras e auxiliares, nas diferentes equipas educativas de cada sala. Indo ao encontro do que é recomendado pelas Orientações Curriculares em Pré-Escolar (OCEPE), sobre o trabalho em equipa e a cooperação:

A partilha debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas. (Silva et al., 2016, p.19)

Este trabalho de investigação, centrado na análise dos comportamentos de cooperação e no impacto positivo que estes têm na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, revelou-se especialmente enriquecedor ao evidenciar que a cooperação era promovida pela própria equipa educativa da instituição e pela dinâmica da sala de atividades. Este exemplo tornou-se um modelo inspirador para que as crianças também adotassem comportamentos cooperativos.

Tal como abordado no Projeto Educativo (2022/2024) “As relações de confiança são a chave para que, num contexto social intenso, ocorram situações de aprendizagem ativa.” (p. 14). Assim, pressupõem-se que todos os profissionais presentes na instituição tenham um perfil adequado para contactar diariamente com crianças, quer seja do ponto de vista afetivo, como do relacional.

3. Organização do Ambiente Educativo

No que concerne à organização do espaço, este deve ser bem pensado, pois segundo Post & Hohman, (2003) “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101). A organização do espaço pode ainda promover ou restringir as brincadeiras das crianças e as interações entre as mesmas, como também facilitar ou dificultar a autonomia e as rotinas. Desta forma, é crucial que o/a educador/a de infância determine quais as interações quanto aos espaços educativos que o grupo se apropria.

A sala onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada – Creche, é uma sala pequena para o número de crianças que apresenta (18 crianças). Apesar disso, é uma sala de atividades rica em luz natural, com o espaço bastante bem aproveitado e que dá acesso a uma varanda que é utilizada pelas crianças (quando o tempo assim o permite), servindo de espaço exterior que dá apoio à sala de atividades onde as crianças vão ao recreio.

A sala está organizada em diferentes áreas de interesse permitindo, assim, variadas aprendizagens. Essas áreas vão sendo escolhidas ao longo do dia pelas crianças, para brincarem quando assim a rotina os permite.

Importa referir que todo mobiliário utilizado na sala é adaptado ao tamanho das crianças, de modo a promover a autonomia das mesmas. Para além disso, alguns dos brinquedos que a respetiva sala tem, foram dados pelos pais ou comunidade escolar e, posteriormente, selecionados pela educadora da sala, com base nas características e potencialidades dos mesmos, adequando-os às necessidades do grupo. Desta forma, no momento da seleção, importa ter em consideração os seguintes fatores: o tamanho, a durabilidade, não ter cordas ou cordões, não serem tóxicos, entre outros (Kishimoto, 2010), visto que é um grupo de dois anos de idade e ainda levam alguns dos brinquedos à boca no momento da brincadeira.

Para dar apoio à sala de atividades, havia uma casa de banho onde as crianças iam autonomamente, uma vez que todas, à exceção de duas, tinham feito o desfralde. O principal défice identificado estava nas áreas exteriores, uma limitação que se tornou ainda mais evidente devido ao facto de o estágio ter ocorrido no inverno, quando as condições meteorológicas frequentemente impossibilitavam a ida ao exterior. No entanto, as crianças da sala dos 2 anos tinham acesso a uma pequena varanda no 1.º andar da instituição. Durante esses momentos, eram constantemente vigiadas pelos adultos para garantir a sua segurança. Os brinquedos utilizados no recreio eram retirados da sala de atividades e colocados na varanda pela educadora ou pela auxiliar, sendo alternados ao longo dos dias para diversificar as opções de brincadeira.

4. Grupo de Crianças

A caracterização de um grupo de crianças é um trabalho complexo e que pode ser influenciado por diversos fatores, “tais como características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (Silva et al., 2016, p.24). Importa ainda referir que, segundo Ferreira (2004), as crianças são portadoras de experiências sociais dispares e únicas, o que as torna diferentes umas das outras.

O grupo onde foi realizado o estágio era composto por dezoito (18) crianças, tendo elas 2 anos de idade e uma das crianças já apresentar os três (3) anos, decisão essa que partiu dos pais, uma vez que queriam que a criança continuasse com a mesma educadora. O grupo era tinha dez (10) crianças do género feminino e oito (8) do género masculino. Maior parte do grupo já frequentava a instituição há, pelo menos, um ano.

Por meio de conversas com a educadora cooperante, aferimos que a mesma considera e caracteriza o grupo como crianças com bastante iniciativa, autónomas para a idade, curiosas e bastante ativas. Está salientando ainda que é um grupo grande e que todos requerem uma atenção muito individualizada, considerando essa uma das fragilidades.

No que se refere ao desenvolvimento pessoal e social, as crianças ainda necessitavam de intervenção e apoio de um adulto para mediar e resolver certos conflitos e dificuldades entre pares, seja ao nível do comportamento ou à partilha de brinquedos e outros objetos. Esses conflitos tornavam-se mais evidentes durante os momentos de brincadeira livre, especialmente em grupos menores de crianças.

Quanto à interação entre pares, tratava-se de um grupo bastante atento ao ambiente e às pessoas ao seu redor, demonstravam muito carinho e eram bastante observadores, o que os levava a imitar diversas atitudes. Vale a pena ressaltar que as crianças mantinham uma relação de grande cumplicidade e proximidade entre si, sendo também muito recetivas à inclusão de outras crianças e até de adultos.

Em relação ao desenvolvimento motor, todas as crianças já tinham adquirido a habilidade de caminhar. No geral, o grupo demonstrava interesse em andar sobre diferentes superfícies, correr, pular, subir e descer. Das dezoito (18) crianças, apenas uma, a mais nova do grupo, apresentava algumas dificuldades no desenvolvimento motor.

Em relação à autonomia, as crianças apresentavam características variadas, com cada uma exibindo seu próprio nível de independência. De maneira geral, era um grupo bastante autónomo. Durante as refeições, todas as crianças conseguiam manusear a colher para se alimentar, embora algumas, para comerem o segundo prato, acabavam por recorrer às mãos. Nas últimas semanas de estágio, foi introduzido o uso do garfo para o segundo prato, já que, até então, as crianças utilizavam apenas a colher. Em algumas ocasiões, era necessário que um adulto ajudasse dar a refeição a certas crianças, especialmente quando estavam a terminar a sopa. Também foram observadas "birras" relacionadas com a alimentação, que precisaram de ser resolvidas com a intervenção de um adulto, que oferecia a comida à criança e explicava a importância de comer.

No que tange à higiene, quando chegámos, a maioria das crianças já havia passado pelo processo de desfralde. Apenas uma criança, a mais nova do grupo, usava fralda durante o dia todo, e outra utilizava apenas no momento da sesta, mas na última semana de estágio também deixou de usar fralda nesse momento, com sucesso. Parte do grupo já ia à casa de banho sozinho, pedindo para ir. Durante a sesta, era necessário acordar algumas crianças no meio do descanso para que, os mesmos, fossem à casa de banho. Nenhuma das crianças utilizava chucha e todas conseguiam adormecer sem a presença de um adulto.

Ao longo do dia, as crianças demonstravam curiosidade e interesse nas brincadeiras e na exploração dos materiais, interagindo bem nos diferentes cantinhos da sala de atividades. Elas conseguiam concentrar-se e permanecer sentadas de forma organizada durante atividades como a leitura de histórias ou outras atividades propostas. Quando tinham a oportunidade de brincar ao ar livre, mostraram-se sempre entusiasmadas, aproveitando o espaço para correr livremente, apreciar o ambiente e explorar mais amplamente o espaço exterior.

Para concluir, as crianças da sala dos dois anos tinham uma participação ativa na construção do seu conhecimento, apresentando os seus interesses, em concordância com os valores da instituição, o projeto educativo e o projeto pedagógico de sala. Neste seguimento, a equipa educativa apoiava cada criança individualmente e ajudava-a na formação do seu percurso.

5. Relação com as Famílias

No que diz respeito às famílias sabemos que a relação das mesmas com a instituição é extremamente importante, uma vez que deve existir colaboração, sendo essa relação de

cooperação e concordância fundamental para o desenvolvimento das crianças. O educador tem o dever de procurar estratégias de comunicação que potenciem esse envolvimento familiar e que facilitem a cooperação entre os diferentes contextos da vida da criança, tanto escolar, como familiar (Silva et al., 2016).

Os pais são os principais responsáveis pela educação dos seus educandos e têm o papel de cuidadores. Dentro desta linha de raciocínio, Nunes (2004, p.33) afirma que a família é a primeira instituição com a qual a criança se relacionada e “aí se aprende a viver com os outros, a ser solidário, a descobrir na prática quotidiana a riqueza da diversidade. Nela se aprendem as regras básicas de vida, as tradições familiares, e se descobrem os valores e critérios morais.”

A caracterização das famílias das crianças da sala dos 2 anos baseou-se em informações recolhidas presencialmente tanto do que era observado diariamente bem como, através de conversas com a educadora cooperante. A relação das famílias com a educadora é bastante positiva, há imensa cooperação e articulação entre escola e família. Os pais são muito participativos nas atividades em que a sua ajuda é solicitada, o que demonstra empenho em colaborar nas propostas solicitadas.

No que diz respeito à estrutura familiar, todas as crianças vivem na mesma habitação que os pais. A grande maioria das crianças da sala dos dois (2) anos tem irmãos, algumas dessas crianças têm os irmãos a frequentar a mesma instituição ou então já a frequentaram anteriormente.

Perante as observações que realizei durante a prática, tanto a educadora, como a auxiliar, tentam manter uma relação de proximidade com as famílias, existindo sempre a preocupação de perceber se está tudo bem com as crianças.

A educadora cooperante todos os dias fala com os pais/avós que vão buscar as crianças de modo a dar um *feedback* aos mesmos sobre o dia a dia, desenvolvimento, partilha de ideias e sugestões de como agir perante determinadas situações.

6. Projeto de Intervenção

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada - Creche, foi pedida a elaboração de um projeto, que consistiria numa ideia do que faríamos num contexto de prática onde efetivamente atuássemos, ou seja, teríamos de realizar um trabalho fictício para implementarmos, se permanecêssemos mais semanas no contexto.

Desta forma, e em conversa com a educadora cooperante, tivemos a oportunidade de realizar no terreno e com aquele grupo de crianças algumas das atividades planificadas, dando-nos a oportunidade de formular algumas das nossas ideias, formas de planificar, atividades e ajustar o que correu menos bem.

Quisemos também ir de encontro com o PPS (Projeto Pedagógico de Sala), no qual foram definidos objetivos desejáveis de se concretizar, em grupo, que ainda devem ser

trabalhados no restante tempo até ao final do ano letivo e objetivos individuais que, na sua grande maioria, já tinham sido alcançados por grande parte das crianças do grupo, como por exemplo: i) criar relações com os pares; ii) escolher áreas de atividades; iii) comer sozinho; iv) desfralde; v) conseguir fazer a higiene (lavagem de mãos), ir à sanita; entre outros. Dessa forma e, uma vez que os objetivos giravam em torno da autonomia, das rotinas e das relações com os outros, quisemos envolver essa autonomia e relação com os outros no nosso projeto.

A temática das cores despertou grande interesse, tanto por parte das estagiárias, como dos outros adultos da sala, devido ao facto das crianças ainda não conseguirem identificar as cores. Decidimos então, associar as cores à perceção visual, visto que, a perceção visual em creche deverá levar a uma observação e análise mais detalhada do mundo que rodeia a criança, em virtude de ser nestas idades que as crianças têm um olhar mais observador e estão mais atentas às propriedades do meio que as envolve. Assim, denominámos o nosso projeto de “Ver, ouvir e sentir”.

Definimos como objetivos os seguintes pontos: (i) explorar, caracterizar e analisar a forma como as crianças observam o que as rodeia; (ii) compreender e identificar os conhecimentos das crianças, face à temática das cores.

Ao longo das semanas de estágio, participámos em diversas atividades, abrangendo diferentes áreas do conhecimento e com objetivos pedagógicos variados. Neste contexto, gostaria de destacar a atividade que mais me ensinou e a que me proporcionou maior satisfação ao realizá-la com as crianças. Importa referir que, neste caso específico, não implementámos todas as atividades do projeto.

A atividade que mais me ensinou foi, sem dúvida, a leitura do livro “O Ponto”. Dinamizar uma história para crianças de 2 anos é uma tarefa diferente e mais exigente do que com crianças mais velhas, pois elas tendem a ficar mais irrequietas, querem ver as imagens rapidamente e, durante a história, procuram vir até nós. Para lidar com isso, eu e o meu par de estágio, que dinamizou a história comigo, tentámos ao máximo envolver as crianças, criando atividades e dinâmicas durante a leitura. Assim, sinto que coloquei em prática muito do que tinha aprendido na UC de Didáticas, especialmente no módulo referente à dinamização de histórias. Foi uma experiência positiva, pois tive a oportunidade de aplicar com as crianças o que aprendi ao longo do semestre.

A atividade que mais satisfação me deu realizar foi, sem dúvida, a pintura com o gelo. As crianças estavam muito entusiasmadas durante a atividade e o *feedback* foi extremamente positivo. De tal forma que, após concluirmos a nossa atividade, as educadoras de outras salas quiseram replicá-la com os seus grupos. Foi muito gratificante para nós perceber que estávamos a partilhar, mesmo com pouca experiência, uma atividade com profissionais que já têm anos de prática na área. Saber que as nossas ideias foram bem recebidas foi um grande incentivo para continuarmos a desenvolver o nosso trabalho.

Figura 1- Dinamização do livro "O ponto"



Figura 2 - Pintura com cubos de gelo



ii) Jardim de Infância

1. Caracterização da Instituição

A caracterização do meio envolvente onde as crianças estão inseridas permite que se conheça o contexto social, económico e cultural, sendo relevante para o seu envolvimento na sociedade. De acordo com Silva et al. (2016), não é só no contexto educativo que as crianças se desenvolvem, tendo por isso imensa importância a localidade onde vive ou já viveu. As crianças desenvolvem-se especialmente “no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (p.9)

O contexto educativo, onde a prática de Jardim de Infância foi realizada, está inserido na freguesia da Póvoa de Santarém, distrito de Santarém. A freguesia em questão tem uma população bastante envelhecida e não tem muitos serviços, sendo necessário, na grande maioria, haver um deslocamento por parte da comunidade a Santarém, onde estão todos os serviços. Nas imediações da instituição é possível observar, casas, uma igreja, uma junta de freguesia e um parque infantil.

Indo ao encontro do Projeto Curricular de Grupo (PCG) (PCG, 2022/2023), o jardim de infância está instalado num edifício que foi contruído de raiz em 2004, apesar de funcionar desde 1987 numas instalações provisórias. Atualmente o edifício apresenta a capacidade para vinte e cinco (25) crianças, ou seja, uma turma de pré-escolar. No edifício que se encontra ao lado, existe a valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com duas salas, compostas por duas turmas (as turmas de primeiro ciclo são mistas estando o 1.º - 2.º e 3.º - 4.º).

Desta forma, o núcleo escolar é constituído pelo jardim de infância (uma turma) e pela escola de 1.º Ciclo (duas turmas mistas).

Quando entramos na instituição, observamos logo um espaço de acolhimento das crianças, que funciona das 8:30 às 9 horas. Esse espaço também é utilizado no período da tarde, às 15:30 horas para algumas crianças ou até às 17:30 horas.

2. Equipa Educativa

Tal como foi referido anteriormente, a instituição educativa apresenta, para além de uma valência de pré-escolar, também a valência de 1.º Ciclo de Ensino Básico. Através de conversas informais com a educadora cooperante, aferimos que existe uma coordenadora responsável por toda a instituição. Existem, ainda, elementos que abrangem as duas valências: uma professora de Necessidades Específicas (NE), uma funcionária na cozinha e uma auxiliar de ação educativa que faz o acolhimento das crianças de 1.º Ciclo e depois fica como auxiliar na sala de atividades do pré-escolar.

O 1.º Ciclo é composto por: duas professoras titulares de turma, uma professora de NE, uma professora de apoio, um professor de inglês, um professor de educação física e duas auxiliares. A coordenadora da instituição faz, também, parte desta valência, sendo uma das professoras titulares de turma.

Já no que concerne à equipa educativa da sala de atividades, a mesma é constituída por: duas (2) educadoras de infância (uma das educadoras apenas vai à instituição um dia por semana fazer 5 horas semanais da educadora titular que, colocou o artigo 79, ou seja, por ter mais de 60 anos tem a possibilidade de ter menos 5 horas semanais com o grupo), uma (1) professora de NE (mesma docente que o 1.º Ciclo) e três (3) auxiliares de ação educativa (uma auxiliar dá apoio a todo o grupo e duas auxiliares que tomam conta de duas irmãs gémeas diagnosticadas com autismo).

A auxiliar de ação educativa responsável por todo o grupo, já trabalha com a educadora há cerca de 15 a 20 anos, as outras duas auxiliares de ação educativa vieram de outra escola do agrupamento, para auxiliar as duas irmãs com NE e, por isso, chegaram há dois anos, quando as crianças entraram no pré-escolar.

Apenas as crianças de três (3) anos não teriam convivido anteriormente com as educadoras e/ou auxiliares, pelo que, os restantes elementos do grupo já conheciam bem toda a equipa educativa, quer do pré-escolar, como do 1.º ciclo.

Durante o período de estágio, foi-nos possível observar uma boa relação da equipa educativa, bem como uma relação de confiança, cooperação e entreajuda nos momentos de tarefas e rotinas diárias. Essa boa relação foi observada tanto no jardim de infância, como no 1.º Ciclo e a ligação entre as duas valências também era bastante privilegiada, havendo muitas atividades conjuntas, muita comunicação e espírito de ajuda. Foram vários os

momentos onde trocaram ideias e partilharam informações e, ao longo do período que estivemos na instituição, também fomos sempre incluídas nessas dinâmicas de partilha.

De acordo com o que é recomendado pelas OCEPE, sobre o trabalho em equipa e a cooperação:

A partilha debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas. (Silva et al., 2016, p.19)

É de notar também que, toda essa interação, segurança e confiança é tida com as crianças, incluindo-as bastante no seu processo e percurso académico.

3. Organização do Ambiente Educativo

No que concerne à organização do espaço, este deve ser bem pensado, pois segundo Post & Hohman (2003) “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101). Como tal, a organização do ambiente educativo poderá promover ou restringir as brincadeiras das crianças, facilitar ou dificultar as interações entre os pares, a autonomia e as rotinas, corroborando com Brazelton & Sparrow (2008), “Os brinquedos oferecem à criança uma ligação para brincarem com um par, bem como uma oportunidade de aprender algo sobre os outros (...) os brinquedos até dão à criança oportunidade de mostrar as suas capacidades aos seus amigos.” (p.330).

Assim, e tendo em conta que foi mencionado anteriormente, é fulcral que o/a educador/a de infância determine quais as suas intenções quanto aos espaços educativos que o grupo se apropria, bem como, quanto aos brinquedos facultados ao grupo, pois, no ambiente educativo também se encontra uma grande fonte pedagógica, e tudo deve ser pensado de forma a ter um fundamento/intenção pedagógica.

A caracterização que se segue do espaço e dos materiais da sala foi baseada, não só na observação, como também tendo em vista o Projeto Curricular do Grupo (PCG,2022/2023). De acordo com o PCG (2022/2023), o jardim de infância apresenta condições adequadas ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, sendo privilegiado pela localização e comunidade envolvente.

O jardim de infância oferece um espaço amplo e iluminado, com uma receção para acolher as crianças e interagir com as famílias. Há placares a exhibir os trabalhos dos alunos, refletindo a dinâmica pedagógica. O local também inclui áreas de funcionários, como sala de isolamento, copa, gabinetes e casas de banho, acessíveis apenas em situações necessárias.

Ao longo do corredor, há uma sala de materiais e uma sala de produtos de limpeza, ambas foras do alcance das crianças. A casa de banho é adaptada para elas, com sanitas, muda-fraldas, chuveiro e lavatórios ao seu nível. O refeitório é compartilhado com o primeiro ciclo, tem mesas pequenas para o pré-escolar e mesas em “U”, um pouco maiores, para o 1.º ciclo. As crianças do jardim almoçam primeiro e o espaço possui contentores para a reciclagem, bancadas de apoio e acesso direto à copa.

A sala de atividades é composta por duas áreas contíguas, organizadas por espaços que incentivam a expressão, experimentação e o jogo simbólico, permitindo escolhas livres e atividades orientadas pela educadora (PCG, 2022/2023). A sala grande tem armários acessíveis para promover autonomia, dez mesas onde as crianças trabalham em grupo, e a área de descoberta com lupas e jogos. A sala também conta com três computadores sem internet, um projetor e uma zona de almofadas para reuniões diárias de grupo.

No que concerne ao espaço exterior, este é envolvido por uma vedação, permitindo o contacto com a comunidade envolvente, apresentando “uma maior transparência e visibilidade ao trabalho pedagógico que se desenvolve” (PCG, 2022/2023). Este espaço é exclusivo para o jardim de infância e inclui brinquedos como escorrega, baloiço, triciclos, caixa de areia e materiais naturais para brincadeiras. Ele possui áreas cobertas e descobertas.

É considerado o cuidado com a seleção de brinquedos, especialmente para crianças autistas, tendo em conta fatores como a segurança e a durabilidade (Kishimoto, 2010), uma vez que, a título de exemplo, alguns dos materiais manipulados por essas mesmas crianças eram plastificados sendo que elas levavam muito as coisas à boca, bem como alguns puzzles e jogos de encaixe que tinham propriedades específicas para a especificidade das crianças. Além disso, os móveis e materiais são adaptados ao tamanho das crianças para promover autonomia, e a educadora procura oferecer brinquedos de qualidade que atendam aos interesses e estimulem as crianças.

4. Grupo de Crianças

Quando caracterizamos um grupo de crianças temos de ter em atenção a complexidade desse mesmo trabalho, que pode ser influenciado por diversos fatores, “tais como características individuais das crianças que o compõem (ao grupo), o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (Silva et al., 2016, p.24). Importa ainda destacar que, segundo Ferreira (2004), as crianças possuem experiências sociais únicas e distintas, o que as torna diferentes entre si. Ao caracterizar um

grupo, é importante considerar o contexto geral, mas também reconhecer e levar em conta as características individuais de cada criança.

O grupo de crianças com quem estivemos a trabalhar é constituído por dezasseis (16) crianças, com idades compreendidas entre os três (3) anos e os seis (6) anos, sendo que duas crianças têm três (3) anos, quatro crianças têm quatro (4) anos, seis crianças apresentam cinco (5) anos e quatro crianças têm seis (6) anos. Destas dezasseis (16) crianças, cinco (5) deles são do sexo masculino e as restantes onze (11) crianças são do sexo feminino. A grande maioria das crianças já frequentava este jardim de infância desde o ano passado, à exceção de três crianças, ou seja, o grupo já estava muito habituado tanto à educadora da sala como também aos próprios colegas.

Importa referir que duas das crianças do grupo apresentam necessidades específicas (NE) e que, por isso têm apoios de uma educadora de educação inclusiva bem como auxiliares que as acompanham ao longo do dia. Estas duas crianças têm cinco (5) anos e integram as atividades do bom-dia com as restantes crianças, por aconselhamento profissional, as restantes atividades com o grupo só as executam se estiverem bem e predispostas para isso.

Todas as crianças do grupo têm nacionalidade portuguesa, o que também facilitou a comunicação quer entre as outras crianças, quer com os adultos responsáveis pelo grupo. Eram crianças bastante comunicativas e muito dadas às pessoas, mesmo quando não as conheciam.

Neste grupo, havia um maior interesse pelas áreas de Conhecimento do Mundo e da Matemática, mas apresentavam dificuldades na Linguagem Oral e na Expressão Escrita, apesar de também terem interesses nessa área. As crianças adoravam brincar e, frequentemente, durante a reunião matinal, uma delas perguntava se podia brincar. Além disso, havia um forte interesse por expressão plástica, especialmente em desenho, demonstrando talento e prazer nessas atividades.

As crianças do grupo observado eram muito afetivas e comunicativas, mostrando facilidade em adaptarem-se a novas pessoas e situações. Desde o início, foram calorosamente recetivas e mantiveram essa atitude ao longo das semanas. O grupo é interessado e participativo, especialmente as crianças de cinco (5) e seis (6) anos, que incentivam as mais novas. Durante a tarde, as crianças de três (3) e algumas de quatro (4) anos ficam cansadas e algumas acabavam até por adormecer durante as atividades. O comportamento geral é bom, embora três ou quatro crianças, às vezes, causassem alguma desestabilização, especialmente durante a rotina do bom-dia.

Destacámos ainda, como ponto positivo, o facto de as crianças ajudarem tanto as meninas com NE e assumirem algumas responsabilidades com as mesmas, nomeadamente, ajudá-las a sentar ou a colocar a etiqueta da presença no respetivo local. Durante o período que estivemos na instituição notámos que havia alguns grupos, principalmente uma grande separação entre rapazes e raparigas, particularmente na altura do recreio em que se

observava que os rapazes brincavam mais uns com os outros e as raparigas umas com as outras, mas mesmo assim, sempre dentro dos seus “grupinhos”. As meninas mais novas escolhiam muitas vezes a área da caixa de areia para brincarem, enquanto os rapazes criavam as suas brincadeiras ou utilizavam os blocos de construção.

As atividades realizadas foram bem recebidas pelo grupo, com uma participação entusiástica, embora alguns inicialmente contestassem e pedissem para brincar. A educadora alertou que isso era normal devido à maturidade de algumas crianças. De modo geral, as crianças são afetivas e interessadas, mostrando felicidade e satisfação no jardim de infância. O comportamento é positivo, com exceção de uma criança que tem dificuldades em lidar com emoções ao perder jogos, o que foi abordado através das atividades, como na educação física.

As duas meninas com necessidades específicas enfrentaram crises, mas o grupo demonstrou compreensão e adaptação. As crianças participavam ativamente na construção do seu conhecimento, alinhadas com os valores da instituição e da educadora, que ofereceu sempre um apoio individualizado para o desenvolvimento de cada uma.

5. Relação com as Famílias

Os familiares desempenham um papel crucial na educação de seus filhos e são essenciais como cuidadores. Nesse sentido, Nunes (2004, p.33) destaca que a família é a primeira instituição com a qual a criança interage, onde “se aprende a conviver com os outros, a ser solidário e a reconhecer a riqueza da diversidade na prática quotidiana. É o ambiente onde se assimilam as regras básicas de vida, as tradições familiares, e se descobrem valores e princípios morais.”

Quanto às relações entre as famílias e a instituição, é fundamental que haja uma colaboração efetiva. Essa cooperação mútua é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois garante que haja alinhamento entre os diferentes contextos em que elas estão inseridas. O educador tem a responsabilidade de buscar formas eficazes de comunicação que fomentem o envolvimento das famílias e facilitem a colaboração entre o ambiente escolar e o familiar (Silva et al., 2016).

A caracterização das famílias foi elaborada com base em informações obtidas presencialmente, combinando observações diárias e conversas com a educadora cooperante e com as próprias crianças. Além disso, tivemos a oportunidade de interagir com alguns familiares que visitaram a instituição, seja ao deixar as crianças ou durante uma das atividades especiais em que os pais e familiares foram convidados a participar. No entanto, como a atividade ocorreu numa quinta-feira, apenas duas crianças contaram com a presença dos seus familiares, especificamente uma mãe e uma avó.

No que diz respeito à estrutura familiar, todas as crianças residem com os pais, embora existam dois casos em que os pais estão divorciados. A maioria das crianças da sala possui

irmãos e algumas delas têm irmãos que frequentam a escola primária adjacente, além de já terem frequentado este mesmo jardim de infância em anos anteriores.

Durante as observações realizadas ao longo da prática, notou-se que tanto a educadora quanto as auxiliares esforçam-se para manter uma relação estreita e contínua com as famílias. Há uma preocupação constante em verificar o bem-estar das crianças, demonstrando um compromisso com a integração e o apoio familiar e garantindo que quaisquer questões ou necessidades sejam devidamente abordadas.

6. Projeto de Intervenção

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada - Jardim de Infância, foi-nos solicitada a realização de um projeto de intervenção que teria de ser colocado em prática ao longo das semanas de estágio.

Sendo que temos uma educadora cooperante a auxiliar-nos em tudo, ensinando-nos todos os dias um pouco mais, decidimos dessa forma apresentar as nossas sugestões para tema de projeto e receber também as sugestões da educadora. Nesse sentido, e também através de conversas com as crianças, escolhemos um tema que fosse de encontro com os gostos e necessidades de todos, intitulando assim o nosso projeto de “Reino dos abraços”, uma vez que, iríamos abordar a história de Portugal aliando sempre as nossas intervenções às características e necessidades do grupo, daí articularmos com a parte dos abraços.

Para que pudéssemos ir de encontro com o PCG, tentamos trabalhar com o nosso projeto os objetivos definidos, tais como: i). Consolidar um ambiente de bem-estar que permita às crianças sentirem-se felizes e em segurança; ii). Desenvolver um currículo, transversal e globalizante, que articule as três áreas de conteúdo (OCEPE), por forma a promover o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças; iii). Promover o desenvolvimento e inclusão das crianças com Medidas de Apoio à Aprendizagem e Inclusão; iv). Promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua materna; v). Alargar o universo sociocultural das crianças; vi). Estimular o conhecimento e o desejo de participação no meio envolvente, natural e social; vii). Promover a educação para a cidadania, a educação ambiental, a educação para a segurança e saúde, a educação para as artes e para a cultura; viii). Fomentar o desenvolvimento de competências de literacia em domínios variados (linguística, cultural, científica, artística, tecnológica...); ix). Promover a articulação com o 1º ciclo, a continuidade educativa e a transição para a escolaridade obrigatória; x). Estabelecer uma relação de complementaridade e parceria com as Famílias; xi). Promover a relação jardim de infância – comunidade.

Definimos como objetivos do nosso estudo os seguintes pontos: a) caracterizar e analisar os conhecimentos das crianças sobre os antepassados; b) perceção das histórias e

jogos tradicionais; c) explorar, caracterizar e analisar a forma como as crianças observam o que as rodeia.

Durante 4 (quatro) semanas fomos implementando as atividades que estavam planificadas, seguindo o projeto que estávamos a realizar, nem sempre correu tudo como previsto, mas isso também nos deu bagagem e capacidade de sermos mais flexíveis. Quisemos também implementar e articular com atividades e dinâmicas que fizessem sentido para os nossos relatórios individuais de final de mestrado, tendo por isso havido sempre um grande diálogo e cooperação entre mim e a minha colega.

Ao longo das semanas de estágio realizámos diversas atividades, de diferentes áreas do saber e com propósitos pedagógicos diferentes. Em relação a este contexto, quero destacar a atividade que me tenha ensinado mais e outra atividade que me deu imenso prazer em realizar com as crianças.

Quero destacar, em primeiro lugar, a atividade que mais me ensinou, pois desafiou-me a ultrapassar as minhas próprias dificuldades. Inicialmente, fiquei reticente e insegura, assim como o meu par de estágio, pois trabalharmos com a História de Portugal em crianças da faixa etária pré-escolar parecia um grande desafio para nós, devido ao facto desse não ser, de todo, o nosso ponto forte. Contudo, decidimos desafiar-nos e, ao longo do processo, todas as atividades que exigiram mais conhecimentos sobre a História de Portugal, acabaram por me ensinar muito, pois, obrigaram-me a pesquisar, estudar e a aprofundar o meu próprio conhecimento sobre o tema. Assim, uma das atividades que mais contribuiu para a minha formação foi a apresentação do 1.º Rei de Portugal às crianças. O livro escolhido não era adequado para crianças tão pequenas, o que exigiu que eu o adaptasse à sua idade, mas sem retirar detalhes importantes e relevantes da nossa História.

Essa atividade exigiu uma grande preparação da minha parte, tanto no estudo relacionado, como no treino da apresentação do livro. Foi uma experiência reveladora sobre o que é ser educador de infância ou professor. Percebi que não precisamos saber tudo na perfeição, nem dominar todas as áreas do conhecimento. O essencial é estudar, procurar alternativas para melhorar continuamente e superar os nossos próprios limites. Acima de tudo, é importante assumir as nossas fragilidades e desenvolver estratégias para transformá-las em potencialidades. No fim da apresentação do livro fomos fazer artes plásticas, criando a espada do D. Afonso Henriques.

Figura 3 - Leitura da história de D. Afonso Henriques



Figura 4 - Realização de espadas



A atividade que mais gostei de realizar, dado que foi bastante diferente do que as crianças estavam habituadas, surgiu a partir de uma questão que elas colocaram durante uma visita de estudo ao Palácio Nacional de Mafra: “Como é que antigamente se pintavam os tetos com estes desenhos?” Após a explicação do guia, tive a ideia de proporcionar-lhes uma experiência prática, permitindo que sentissem o que os pintores da época viviam ao pintar os tetos. Para isso, coleí folhas de papel debaixo das mesas, coloquei colchões para tornar o ambiente o mais confortável possível e disponibilizei canetas para que as crianças pudessem pintar o seu próprio “teto”. Assim, as crianças deitaram-se no chão, tentando recriar o esforço que os pintores sentiam. No final da atividade, muitos revelaram a dificuldade que encontraram: “M. é difícil estar tanto tempo com o braço esticado, cansa”, “G. Eu acho que gosto mais de desenhar em cima da mesa.”, mas todos concordaram que, apesar disso, foi muito divertido. Partilhámos as obras de cada um, comentando e fazendo observações construtivas sobre os desenhos.

Figura 5 - Pintura de "um teto"



iii) 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano

1. Caracterização da Instituição

Através da análise da caracterização do meio envolvente onde os alunos estão inseridos, é-nos permitido o conhecimento do contexto social, cultural e económico dos estudantes, sendo relevante para o seu envolvimento na sociedade.

Apesar de estarmos em contexto de 1.ºCEB, consideramos que tanto em pré-escolar, como em 1.º ciclo há semelhanças, daí, de acordo com Silva et al. (2016), não é só no contexto educativo que a criança se desenvolve, tendo por isso, também imensa importância a localidade onde vive ou já viveu, especialmente “no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (p.9)

O contexto educativo onde a prática supervisionada foi realizada, insere-se na freguesia de Almeirim, no distrito de Santarém. A freguesia em questão, é uma freguesia grande, com população de diversas faixas etárias, tem imensos serviços para a comunidade, sendo fácil o acesso a todos eles, embora, por vezes, as pessoas tenham de se deslocar a Santarém para alguns casos mais específicos. A escola pertence ao Agrupamento de Escolas Febo Moniz, e esta conta com um total de onze (11) turmas de 1.º CEB e cinco (5) salas de pré-escolar, havendo assim alguma proximidade entre as diferentes faixas etárias. Nas imediações da escola é possível observar, na sua grande maioria, habitações.

O contexto onde realizamos a nossa prática curricular, está instalada num edifício construído do zero, inaugurado em 2010, com capacidade para receber várias crianças matriculadas, já que as instalações possuem amplas áreas, diversas salas e as condições adequadas para acomodar muitas turmas. Embora o jardim de infância e o primeiro ciclo estejam localizados no mesmo prédio, há uma separação clara entre as áreas do pré-escolar e do 1.º CEB, especialmente visível na zona do recreio.

Ao entrar na instituição, encontramos uma área onde o funcionário do portão está localizado e onde as crianças são recebidas pela manhã. Nesse mesmo espaço, as crianças dispõem de um grande *hall* de entrada, que dá acesso às salas localizadas no térreo e às salas do primeiro andar.

2. Equipa Educativa

Durante o tempo de estágio foi-nos possível conhecer as várias docentes da instituição. Em conversas informais com a professora cooperante, compreendemos que naquele agrupamento trabalham muito em sintonia, trocando ideias, opiniões entre as professoras dos diversos anos nas diversas escolas, existindo um espírito de entreaajuda nas diferentes equipas educativas.

A instituição é dividida entre pré-escolar, apresentando cinco salas de pré-escolar e 1.º ciclo com onze (11) salas (três (3) salas de 1.º ano; três (3) salas de 2.º ano; três (3) salas de 3.º ano; duas (2) salas de 4.ºano), sendo que existe uma 12.º sala de apoio às crianças com NE, chamada de Unidade. Num total a escola apresenta dezasseis (16) salas ocupadas, com cinco educadoras, onze professoras titulares de turma e uma professora de ensino especial. Existem ainda três professoras de educação especial e quatro professores que se dividem entre apoio e projetos em que a escola está envolvida. Uma das professoras de educação especial é a responsável pela Unidade, estando com oito crianças diariamente, acompanhando-as do 1.º ao 4.º ano. Existe, ainda, a coordenadora da instituição, que não tem uma turma atribuída, mas leciona o inglês dos terceiros e quartos anos da instituição.

Para terminar, é importante referenciar que não nos foi possível saber um número certo de auxiliares de ação educativa, pois estavam a mudar contratos e sofrer alterações nos cargos a desempenhar.

No que diz respeito à equipa educativa da sala onde estávamos a realizar a nossa prática, a mesma era constituída por uma professora titular, duas professoras de educação especial, um professor responsável pela dinamização de um projeto relacionado com a componente de língua portuguesa e que dava apoio mais específico nessa mesma área e duas professoras de apoio, que ajudavam qualquer criança que precisasse ou onde fosse necessário investir um pouco mais na sua aprendizagem.

A professora titular (professora L.) é ainda a professora das atividades extracurriculares da turma, onde se juntam mais umas crianças de outra turma. O horário da professora L. é fixo, das 9:00 até às 16:00 horas, tendo hora de almoço das 12:30 às 13:45 horas. No que diz respeito ao horário das atividades extracurriculares, em que só algumas crianças da turma fazem parte, a professora L. entra às 16:30 e sai às 17:30 horas.

É importante destacar que o horário dos outros docentes que atuam na sala de aula é diferente do horário da professora titular. Infelizmente, não foi possível obter informações detalhadas sobre os horários específicos desses professores ou das suas funções ao longo do dia.

Além disso, vale ressaltar que a professora titular já acompanha esse grupo de alunos desde o 1.º ano, o que contribui para um maior conhecimento e proximidade em relação ao desenvolvimento individual de cada criança. No entanto, observa-se que poucas crianças do grupo atual frequentaram o jardim de infância da própria escola, o que sugere que a maioria dos alunos veio de outros contextos educativos. Essa diversidade de origens influenciou positivamente a dinâmica da turma, trazendo diferentes experiências e desafios que enriquecem o ambiente escolar.

3. Organização do Ambiente Educativo

A sala de aula da turma é espaçosa e bem iluminada, recebendo abundante luz natural. Além disso, a turma tem acesso a um ginásio amplo e a uma área externa, utilizada tanto para os intervalos, quanto para algumas atividades pedagógicas ao ar livre. No interior da sala, os alunos e a professora têm à disposição vários recursos, como um quadro interativo, um computador e uma bancada equipada com torneira, o que facilita diversas atividades práticas.

A descrição do espaço e dos materiais apresentados a seguir foi feita com base na observação direta e em conversas informais com a professora titular. No agrupamento em questão, cada ano escolar apresenta um tema, neste caso específico o tema surge em torno dos "piratas", desta forma a sala apresenta diversos materiais sobre os piratas, no entanto muitos desses materiais foram feitos apenas pelas docentes. A professora organizou as

carteiras em formato de “U”, com o objetivo de promover uma maior interação entre os alunos. No entanto, como já tinham experimentado no 1.º ano, a turma solicitou a formação de grupos de trabalho e a professora ajustou a disposição, dividindo a turma em três grupos: dois com seis alunos e um com cinco. Para atender às necessidades de alunos, que requerem acompanhamento mais individualizado, foram colocadas duas mesas separadas.

A professora titular demonstrou sempre flexibilidade e disponibilidade para ajustar a disposição do espaço sempre que necessário, com o objetivo de maximizar as aprendizagens das crianças. Assim, ao longo da prática, quando se mostrou imprescindível, reorganizávamos os grupos de crianças de diferentes maneiras, alterávamos alguns lugares e até a mesa do professor foi mudando de posição, tendo em conta as necessidades da turma.

Como afirma Gardner (1999), “o ambiente de aprendizagem ideal deve ser flexível, acolhedor e estimulante, oferecendo oportunidades para que todas as crianças possam explorar suas múltiplas inteligências.”

A gestão do espaço educativo foi cuidadosamente planeada e projetada pela professora, que estabeleceu como prioridade a promoção da autonomia dos alunos. Todos os livros e cadernos foram entregues aos alunos, permitindo que eles decidissem como organizar o seu material pessoal. Há compartimentos debaixo das mesas onde os alunos podem guardar os seus materiais. Alguns optaram por organizar os seus manuais e cadernos em conjunto com os colegas, enquanto outros preferiram manter os seus materiais separados.

Quanto aos recursos de uso coletivo, como lápis e outros instrumentos de escrita, a professora disponibilizou uma mesa de apoio, à qual os alunos podem recorrer sempre que necessário. Há também um grande armário na parede, onde são guardados materiais para trabalhos manuais, dossiês e outros recursos importantes para as aulas, como ábacos e materiais estruturados (MAB). A escola oferece uma vasta gama de materiais, muitos dos quais estão armazenados na sala de professores ou distribuídos entre as salas de aula, à disposição de docentes e alunos.

Em termos de organização do espaço, é possível afirmar que o ambiente foi cuidadosamente pensado para favorecer o desenvolvimento das crianças. Como apontam Post & Hohmann (2003), “um ambiente educativo bem planejado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101). Isso reforça a importância de um espaço organizado de forma intencional, visando o desenvolvimento integral dos alunos.

4. Grupo de Crianças

Ao caracterizarmos um grupo de crianças, é essencial reconhecer a complexidade envolvida nesse processo, já que a análise pode ser influenciada por diversos fatores que devem ser sempre considerados. Entre esses fatores estão “as características individuais das

crianças que compõem o grupo, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou o tamanho do grupo" (Silva et al., 2016, p. 24).

É igualmente importante destacar que, conforme Ferreira (2004), as crianças trazem consigo experiências sociais diversas e únicas, o que as torna diferentes umas das outras. Ao descrevermos um grupo, devemos ter em conta tanto o coletivo quanto as características individuais de cada criança. As suas vivências particulares moldam as suas personalidades e comportamentos, gerando reações distintas em comparação com seus colegas. Por isso, essa tarefa exige cuidado e atenção, de modo a não desconsiderar as experiências, que fazem cada criança ser única e especial.

A turma com quem estivemos a trabalhar é constituída por vinte (20) crianças, com idades compreendidas entre os seis (6) a oito (8) anos, havendo uma criança que já tem onze (11) anos. Com seis (6) anos existe uma criança, com sete (7) anos existem doze crianças e com oito (8) anos há seis crianças. Importante referir que a crianças que tem 6 anos irá fazer anos até ao final do ano (2023).

Na turma do 2.º ano, há três (3) alunos que estão matriculadas no 3.º ano, mas frequentam as aulas. Todas elas foram identificadas com Necessidades Específicas e contam com o apoio de professoras especializadas. Dessas três crianças, duas estão inseridas na Unidade da escola e só participam das atividades na sala de aula em momentos específicos. Uma delas está sempre acompanhada por uma professora de educação especial, enquanto a outra, que frequentemente pede para ir à sala, já consegue permanecer sozinha por curtos períodos. A terceira criança está presente na sala o tempo todo, com o acompanhamento de uma professora durante uma hora às terças e quintas de manhã. Essa criança, que tem 11 anos, iniciou o primeiro ciclo apenas em março do ano anterior, quando ingressou no 1.º ano. Não houve novas entradas na turma do 1.º para o 2.º ano, exceto uma criança que foi transferida para outra escola no início do ano letivo.

É importante destacar que quatro crianças da turma recebem acompanhamento de professoras de NE. Duas delas permanecem quase sempre com a professora de NE, enquanto as outras duas são acompanhadas de forma pontual dentro da sala de aula. Além disso, mais duas crianças foram sinalizadas nas últimas avaliações para receber apoio de outra professora. Uma delas já entregou o relatório e foi diagnosticada com autismo, elevando para três o número de crianças com perturbações no espectro do autismo na turma.

Todas as crianças da turma possuem nacionalidade portuguesa, sendo que duas têm dupla nacionalidade: uma portuguesa-húngara e outra portuguesa-ucraniana. Apesar disso, todas falam português, o que facilitou a comunicação tanto entre as crianças, quanto com os adultos responsáveis. Vale referir que o grupo é bastante comunicativo e recetivo, mesmo com pessoas que não conhecem bem.

A maioria das crianças desta turma participava ativamente nas atividades curriculares, com exceção das que frequentam a Unidade da instituição, que por vezes estavam ausentes.

Ao longo das semanas, demos prioridade ao *feedback* tanto da professora cooperante, quanto do grupo de alunos, procurando sempre incorporar as sugestões recebidas. De forma geral, podemos considerar o resultado positivo, pois a maioria das crianças demonstrou grande interesse nas atividades que apresentávamos.

Nesta turma, observou-se um maior interesse e facilidade nas disciplinas de matemática e estudo do meio. No entanto, em relação ao português, houve desafios específicos: uma criança não verbal (que necessita de recursos diferenciados) e duas crianças que ainda não aprenderam a ler. Trabalhámos em todas as áreas curriculares, procurando adaptar as atividades de maneira inclusiva para que todas as crianças pudessem participar. Vale destacar que a criança não verbal, devido a dificuldades emocionais, não participou da maioria das atividades, permanecendo quase todo o tempo com uma professora fora da sala. Essa criança apresenta crises quando está fora da sua zona de conforto, estando sempre na Unidade e indo à sala de forma esporádica e a horas específicas do dia.

Como mencionado anteriormente, a turma é extremamente acolhedora, comunicativa e afetuosa. Pela manhã, as crianças gostavam de nos cumprimentar com abraços e beijinhos, repetindo esse gesto ao longo do dia, expressando verbalmente o quanto apreciavam a nossa presença. Um dos desafios foi lidar com o fato de serem muito críticas: durante os momentos de reflexão sobre a semana, elas ofereciam críticas construtivas, como "Eu gostei da atividade X, mas podiam ter feito mais Y com aquele recurso" ou "Gostei da semana, mas prefiro fazer fichas de trabalho." Encaramos essas observações como oportunidades para melhorar nas semanas seguintes.

Em resumo, as crianças tiveram um papel ativo em toda a nossa intervenção, sendo as principais avaliadoras do processo. Estas demonstraram sempre uma boa relação connosco e uma participação entusiasta na construção de seus conhecimentos.

5. Relação com as Famílias

Os familiares são os primeiros e principais responsáveis pela educação dos seus educandos e têm um papel fulcral enquanto cuidadores, papel esse que nenhum professor pode substituir. Dentro deste pensamento o autor Nunes (2004) afirma que:

A Família é a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projeto de vida autónomo. É a comunidade humana onde, de forma espontânea e gratuita, cada um, logo ao nascer, é reconhecido no seu carácter individual, irrepetível e insubstituível. Aí se aprende a viver com os outros, a ser solidário, a descobrir na prática quotidiana a riqueza da diversidade. Nela se aprendem as regras básicas de vida e as tradições familiares, e se descobrem os

valores e os critérios morais. A família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor; é o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências (p.33).

Dado o facto de a família ter um papel tão importante na vida das crianças, é relevante que haja uma relação Escola/Família, pois essa relação positiva traz múltiplas vantagens a todos os intervenientes, uma vez que:

Não são só os educandos que beneficiam desta conjugação de esforços: os professores sentem-se gratificados nas suas funções; as famílias, sobretudo os pais/encarregados de educação, progridem na capacidade de exercerem as suas responsabilidades de educação e de participação; e a própria sociedade evolui com a inserção de jovens formados em novos moldes de educação e com o crescimento da participação de todos os atores do processo educativo. Nunes (2004, p. 33)

A caracterização das famílias foi elaborada com base em informações recolhidas presencialmente, tanto por meio de conversas com a professora cooperante, quanto por diálogos com as crianças. Além disso, tivemos a oportunidade de interagir diretamente com alguns familiares, seja quando deixavam as crianças na escola ou em reuniões de encarregados de educação, organizadas pela professora titular, nas quais pudemos participar.

No que diz respeito à estrutura familiar, todas as crianças vivem com pelo menos um dos progenitores. Em alguns casos, os pais são divorciados, o que resulta em uma divisão do tempo de convivência entre as casas dos dois. A maioria dos alunos tem irmãos, muitos dos quais já frequentaram ou ainda frequentam a mesma escola.

Durante as observações e conversas com a professora cooperante ao longo da prática, ficou evidente a existência de uma relação de proximidade significativa entre as famílias e a escola. A professora mantém sempre uma postura aberta para realizar reuniões ou atendimentos com os pais, conforme necessário. Além disso, a própria escola incentiva a participação familiar, promovendo atividades conjuntas entre as famílias e as crianças, cujos resultados são posteriormente expostos na escola.

6. Projeto de Intervenção

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada – 1.º CEB (2.º ano) foi-nos pedida a concretização de um projeto de intervenção teria de ser colocado em prática ao longo das quatro semanas destinadas à intervenção no estágio.

No que diz respeito à escolha do tema do projeto, tivemos sempre em conta tanto a professora cooperante, sendo que conhece melhor as crianças que nós e que está mais a par das necessidades do grupo e temos também as crianças muito envolvidas nesta parte da seleção porque, como queremos que elas aprendam connosco e se envolvam no projeto, tentámos ao máximo articular as necessidades aos seus gostos. Dessa forma, e como a professora cooperante sugeriu que trabalhássemos os diferentes conteúdos partindo do tema da sala, os Piratas, e as crianças também se mostraram bastante entusiasmadas, o nosso trabalho denominou-se de “*Os Piratas do Conhecimento*”. Aliado ao tema dos piratas quisemos trabalhar a interdisciplinaridade e abordar todos os tópicos e matérias que deveriam ser lecionadas no respetivo ano escolar, tentando ao máximo excluir os manuais das nossas intervenções.

Definimos como objetivos do nosso estudo os seguintes pontos: i) trabalhar diferentes áreas disciplinares e de conteúdo através da temática dos piratas; ii) desenvolver a auto e heteroavaliação ao longo do projeto; (de forma a promover a autonomia e autorregulação).

Para responder a esses objetivos, articulámos o tema dos piratas com todos os conteúdos programáticos do 2.º ano. Assim, foi necessário dar asas à imaginação para unir dois propósitos: o universo dos piratas e o cumprimento do programa curricular.

Ao longo de quatro semanas, fomos colocando em prática as atividades que estavam planeadas, de acordo com o projeto que estávamos a desenvolver. Nem sempre tudo correu como esperado, mas essas situações também nos proporcionaram experiência e tornaram-nos mais adaptáveis. Além disso, procurámos integrar e articular atividades e dinâmicas que fossem relevantes para os nossos relatórios individuais de conclusão do Mestrado, o que gerou um diálogo constante e uma cooperação intensa entre mim e a minha colega.

Como afirmado, durante este estágio, realizámos diversas atividades, abrangendo diferentes áreas curriculares e com propósitos variados. Gostaria de destacar duas que marcaram significativamente a minha experiência. A primeira foi uma atividade que me ensinou muito, porque representou um desafio: algo completamente diferente de tudo o que eu já tinha feito, permitindo-me superar alguns medos e dificuldades que reconheço em mim mesma. A segunda foi uma atividade que me proporcionou imenso prazer, pois senti que as crianças estavam genuinamente envolvidas e interessadas, o que tornou a experiência muito gratificante. Contudo, a atividade que mais me ensinou não foi uma ação diretamente planeada ou realizada com as crianças. Foi, na verdade, uma oportunidade de observar os

frutos da nossa prática a manifestarem-se, neste caso, com resultados académicos muito positivos.

A atividade que destaco como a que mais me ensinou, foi sem qualquer sombra de dúvidas a correção dos testes das crianças. Foi algo que nunca tinha feito, mas que é muito importante na vida de um professor, porque é um instrumento de avaliação. A professora cooperante durante a realização dos testes pediu-nos algumas opiniões e ajudas deixando-nos participar ativamente na realização dos mesmos, no entanto, achou por bem integrar-nos na altura da correção dos testes, uma vez que, eramos nós que estávamos a lecionar a matéria que sairia para a avaliação, dessa forma, ajudou-nos a compreender como deveríamos fazer e partilhou connosco as suas dicas. Onde tivemos mais questões foi na correção dos testes de português, mas contámos sempre a ajuda da professora, enquanto nos restantes corrigimos de forma autónoma.

Já a atividade que me deu mais gosto de planificar e realizar com as crianças foi a criação e apresentação de uma banda desenhada (BD) com o tema dos piratas. Tinha lecionado o conteúdo das bandas desenhadas no dia anterior e as crianças precisavam de praticar e por isso realizei uma folha com vinhetas e cada criança realizou a sua própria BD. Esta atividade fez com que as crianças trabalhassem não só a escrita, a oralidade (no momento da apresentação), mas também trabalharam o desenho, na medida que era pedido para as crianças ilustrarem e escreverem uma BD. Foi muito benéfico a partilha dos trabalhos, porque foi possível ver que de um tema semelhante surgiram diversas ideias e abordagens diferentes, desde festas do pijama com pijamas pirata a aventuras para encontrar o tesouro, a atividade teve um *feedback* bastante positivo tanto por parte dos alunos, que estavam sempre a pedir para fazerem mais atividades destas, como da professora cooperante.

Figura 6 - Banda desenhada dos Piratas



iv) 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano

1. Caracterização da instituição

A caracterização do meio envolvente onde os alunos estão inseridos permite que se conheça tanto o contexto social, como cultural e económico, sendo relevante para o seu envolvimento na sociedade.

Apesar de estarmos em contexto de 1.º CEB, consideramos que tanto em pré-escolar como em 1.º ciclo há semelhanças, daí, de acordo com Silva et al. (2016), não é só no contexto educativo que a criança se desenvolve, tendo por isso, também imensa importância a localidade onde vive ou já viveu, especialmente “no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (p.9).

O contexto educativo onde a PES foi realizada, insere-se na União de Freguesias da Cidade de Santarém, no distrito de Santarém. A freguesia em questão é grande, com população de diversas faixas etárias, tem imensos serviços para a comunidade, sendo fácil o acesso a todos eles, já que a mesma se situa perto da zona histórica de Santarém. A escola pertence ao Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, e esta conta com um total de 5 (cinco) turmas de 1.º CEB e 2 (duas) salas de Pré-Escolar, havendo assim alguma proximidade entre as diferentes faixas etárias. Nas imediações da escola é possível observar, na sua grande maioria, habitações.

A Escola Básica está instalada num edifício construído há muitos anos, com capacidade para acomodar um grande número de crianças, já que conta com áreas amplas, várias salas e as condições adequadas para atender a diversas turmas.

O Jardim-de-Infância (JI) e o 1.º CEB estão localizados no mesmo prédio. Um dos blocos possui duas salas para o JI e uma para o 1º CEB, enquanto o outro bloco abriga quatro salas do 1º CEB. Na área externa, o recreio é compartilhado entre o JI e o 1º CEB, embora as crianças do jardim-de-infância brinquem mais num espaço coberto, situado num canto da escola, enquanto as do 1º Ciclo utilizam o restante pátio, com mais liberdade.

Ao entrar na instituição, encontramos uma área onde uma funcionária recebe as crianças pela manhã. Esse espaço dá acesso aos dois blocos que abrigam as salas de aula e salas de atividades.

2. Equipa Educativa

No que concerne à equipa educativa, durante o tempo de estágio foi-nos possível conhecer tanto o pessoal docente, como o não docente da instituição. Em conversas informais com a professora cooperante, compreendemos que naquele agrupamento trabalham em sintonia, trocando ideias, opiniões entre as professoras dos diversos anos, existindo um espírito de ajuda entre as diferentes equipas educativas.

A instituição é dividida entre pré-escolar, apresentando duas salas de pré-escolar e primeiro ciclo com cinco salas (1 sala de 1.º ano, 1 sala de 2.º ano, 1 sala de 2.º/3.º ano e 1 sala de 4.º ano). Num total a escola apresenta sete (7) salas ocupadas, com duas (2) educadoras e cinco (5) professoras titulares de turma. Existe ainda uma professora de educação especial. Há também a coordenadora da instituição, que tem uma turma atribuída.

A prática de compartilhar, debater e refletir em conjunto é fundamental para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas, conforme evidenciado por Silva et al. (2016). O estágio permitiu-nos a observação direta de como essa dinâmica de cooperação entre professores e auxiliares de ação educativa contribui para a evolução das práticas pedagógicas e o fortalecimento do trabalho em equipas.

Esta experiência prática foi muito enriquecedora para nos apercebermos de como o trabalho cooperativo se manifesta no quotidiano escolar. É através dessas interações que os profissionais podem ajustar as suas metodologias, compartilhar experiências e procurar soluções coletivas, tornando-se melhores docentes e proporcionando um ambiente de aprendizagem mais eficiente e adaptado às necessidades dos alunos.

Outro ponto interessante que destacámos foi a realização de atividades conjuntas entre a equipa do pré-escolar e do primeiro ciclo, permitindo que crianças de diferentes idades se relacionem, partilhem experiências e aprendam umas com as outras.

No que diz respeito à equipa educativa da sala onde estávamos a realizar a nossa prática, a mesma era constituída por uma professora titular, uma professora de educação especial, uma professora bibliotecária que dinamiza um projeto sobre azulejos, um professor de inglês e uma professora de apoio, para todas as crianças que necessitem.

O horário da professora titular (professora C.) O horário da professora C. é fixo, das 9:00 até às 15:30 horas, tendo hora de almoço das 12:30 às 14:00 horas. Todas as semanas, a professora tem uma hora destinada ao atendimento dos pais, às sextas-feiras depois do seu horário habitual (das 15:30 às 16:30 horas), onde geralmente os pais têm de marcar previamente o atendimento.

É importante destacar que o horário dos outros professores é igual ao da professora titular. Além disso, a professora acompanha o grupo desde o primeiro ano, apesar das mudanças na turma, devido à entrada de várias crianças brasileiras ao longo dos anos.

3. Organização do Ambiente Educativo

A sala de aula é um espaço amplo e bem iluminado, localizado no 1º andar de um dos blocos da instituição. A turma também tem acesso a um ginásio espaçoso e a uma área externa, que são utilizados tanto para os intervalos, quanto para atividades e aulas. No interior da sala, estão disponíveis recursos como quadro branco e computador, tanto para os alunos, quanto para o professor. A sala de aula não segue o *layout* tradicional, pois não há um local fixo para a mesa da professora, visto que ela se movimenta constantemente pelo ambiente.

A descrição do espaço e dos recursos foi baseada em observações diretas e conversas informais com a professora responsável. A professora optou por não organizar a sala de forma fixa, preferindo expor, ao longo do tempo, os trabalhos realizados pelas crianças, além de cartazes relacionados às matérias ensinadas. Essa abordagem oferece às crianças apoio

visual para memorização e também permite que o professor de inglês exiba os trabalhos feitos com os alunos ao longo do ano letivo. A professora, para incentivar o trabalho em grupo e a interação entre os colegas, organizou a sala de modo a facilitar a cooperação, dividindo os alunos em seis grupos: um com três crianças e os outros cinco com quatro elementos.

Para que essa dinâmica funcione adequadamente, é essencial que a professora defina as suas intenções quanto à utilização do espaço educativo. Nesse sentido, ela priorizou a autonomia e a cooperação, designando dois alunos por dia como responsáveis pela distribuição dos materiais escolares, conforme a necessidade da turma. Outros recursos, como materiais de escrita, ficam numa mesa de apoio à disposição dos alunos sempre que precisarem.

A organização do ambiente reflete a ideia de que um espaço educativo bem estruturado contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e de comunicação das crianças, conforme afirmam Post & Hohmann (2003).

4. Grupo de Crianças

Ao realizarmos a caracterização de um grupo de crianças, é fundamental considerar a complexidade envolvida nesse processo, uma vez que diversos fatores podem influenciá-lo e precisam ser levados em conta. Entre esses fatores estão “as características individuais das crianças que compõem o grupo, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou o tamanho do grupo” (Silva et al., 2016, p. 24).

É importante salientar que, conforme Ferreira (2004), as crianças possuem experiências sociais distintas e singulares, o que as torna diferentes entre si. Ao caracterizar um grupo, é essencial considerar o coletivo, mas também reconhecer as características individuais de cada criança, pois as suas vivências influenciam as suas singularidades e podem resultar em reações distintas em comparação aos colegas. Assim, essa caracterização deve ser feita com cuidado, sem ignorar as experiências únicas de cada criança.

A turma em que estivemos inseridas é composta por vinte e três (23) crianças, sendo onze (11) do sexo feminino e doze (12) do sexo masculino, com idades entre nove (9) e onze (11) anos. Há doze crianças com 9 anos, onze crianças com 10 anos e duas crianças com 11 anos. É de referir que, das 23 crianças da turma, onze delas têm nacionalidade portuguesa, dez são de nacionalidade brasileira e duas crianças de nacionalidade indiana. Apesar das diferentes nacionalidades, todas as crianças falavam português, o que facilitou a comunicação tanto entre elas, quanto com os adultos responsáveis. A convivência com crianças de três nacionalidades distintas foi uma experiência enriquecedora, permitindo aprender diariamente um pouco mais sobre as culturas de diversos países. As crianças mostraram-se entusiasmadas em compartilhar as suas realidades, tanto sobre experiências no país de origem quanto sobre suas rotinas em casa.

Das 23 crianças que frequentam a turma do 4.º ano, existe uma criança incluída nas necessidades específicas (NE) com medidas universais e seletivas acompanhada por uma professora de educação especial 270 minutos semanais e com intervenção no centro de apoio à aprendizagem - dislexia (CAA), 60 minutos semanais. A turma tinha mais algumas crianças com medidas universais, sendo que duas delas beneficiavam de adaptações no processo de avaliação. De forma breve e resumida, sete alunos padecem de medidas universais, nas alíneas a), b) e e) (Plano de turma, 2023/2024).

Esta turma convive com estagiárias desde o 1.º ano, sendo que estão no 4.º ano com a mesma professora. É uma turma bastante comunicativa, autónoma e de relacionamento fácil, mesmo com as pessoas que não conhecem. Quanto aos objetivos definidos pela professora no Plano de Turma (2023/2024) a mesma considera já ter abordados todos, deixando marcas positivas por todos, sendo eles:

- “Sensibilizar para a necessidade de promover hábitos de higiene regulares;” (p. 24)
- O corpo em harmonia com a natureza e o seu ambiente social e cultural;” (p. 24)
- “Diversidade e respeito – Desenvolver o respeito por si próprio e pelas diferenças dos outros;” (p. 24)
- “Conhecer morfologia e fisiologia dos sistemas reprodutores feminino e masculino;” (p.24)
- “Promover a igualdade de direitos e oportunidades entre os sexos, prevenindo a discriminação sexual;” (p. 24)
- “Proteção do corpo e noção de limites, dizendo não a aproximações abusivas dando conhecimento à família e/ou ao professor.” (p. 24)

No que diz respeito aos interesses da turma, observou-se um particular interesse na área de Estudo do Meio, embora o maior foco estivesse em Português e Matemática. Trabalhámos em todas as áreas curriculares, procurando sempre diversificar as atividades, para garantir que todas as crianças se sentissem incluídas. Apesar do nosso objetivo de introduzir métodos diferentes e evitar o uso constante dos "manuais escolares", tivemos de utilizá-los em alguns momentos, atendendo à solicitação da professora, devido às provas do agrupamento e testes, de forma a não alterar as rotinas habituais das crianças durante as avaliações. Após o término das avaliações, conseguimos mostrar à turma que existem métodos alternativos e igualmente eficazes de aprendizagem, o que ficou refletido nos bons resultados obtidos nas diferentes atividades, incluindo minifichas.

Por fim, a turma revelou-se bastante crítica, expressando opiniões pertinentes sobre vários aspetos durante a avaliação semanal, o que nos levava a refletir e ajustar as nossas abordagens para a semana seguinte. Dessa forma, as crianças compreenderam que tinham um papel ativo na nossa intervenção, atuando como as principais avaliadoras do processo.

Procurámos demonstrar que elas são capazes de construir o seu próprio conhecimento, mostrando que é possível apoiar cada criança de forma indireta e personalizada.

Foi, sem dúvida, uma turma bastante desafiadora, especialmente por apresentarem uma faixa etária mais elevada em comparação com as crianças com quem estivemos no contexto anterior. Eles desafiavam mais a nossa atuação em sala de aula, tentando frequentemente contornar algumas das orientações que lhes dávamos. Houve, portanto, uma adaptação tanto da nossa parte, enquanto estagiárias, como da parte das crianças. Ao longo do tempo, fomos gradualmente conquistando o nosso espaço, demonstrando o principal motivo que nos levou até eles: aprender a ensinar e ensinar enquanto aprendíamos.

5. Relação com as Famílias

As famílias têm um papel crucial pois são os primeiros e os principais responsáveis pela educação dos seus educandos e quanto cuidadores têm tarefas que nem os professores conseguem substituir. Dentro desta ótica, o autor Nunes (2004) afirma que:

A Família é a instituição primeira e permanente da vida, onde nascem se processa o crescimento e se constrói um projeto de vida autónomo. É a comunidade humana onde, de forma espontânea e gratuita, cada um, logo ao nascer, é reconhecido no seu carácter individual, irrepetível e insubstituível. Aí se aprende a viver com os outros, a ser solidário, a descobrir na prática quotidiana a riqueza da diversidade. Nela se aprendem as regras básicas de vida e as tradições familiares, e se descobrem os valores e os critérios morais. A Família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor; é o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências. (p.33)

Uma vez que a família tem um papel tão importante na vida das suas crianças, é importante que haja também uma relação Escola/Família, porque essa relação, quando positiva, traz diversas vantagens a todos os intervenientes, sendo que:

Não são só os educandos que beneficiam desta conjugação de esforços: os professores sentem-se gratificados nas suas funções; as famílias, sobretudo os

pais/encarregados de educação, progridem na capacidade de exercerem as suas responsabilidades de educação e de participação; e a própria sociedade evolui com a inserção de jovens formados em novos moldes de educação e com o crescimento da participação de todos os atores do processo educativo (Nunes., 2004, p.33).

No que diz respeito à caracterização das famílias, esta foi realizada com base em informações obtidas presencialmente, por meio de diálogos tanto com a professora cooperante quanto com as próprias crianças da sala. Além disso, tivemos a chance de interagir com alguns familiares, quer tenha sido quando os mesmos vinham deixar os filhos na escola, seja durante atividades organizadas pela professora titular, nas quais os familiares foram convidados a participar.

Essas ocasiões permitiram-nos conhecer e apresentarmos-nos às famílias. O contato com alguns membros das famílias de determinadas crianças foi extremamente proveitoso, pois possibilitou-nos a observação direta de como uma boa relação entre escola e família influencia positivamente a vida escolar dos alunos.

De todos os contextos de estágio que vivenciamos, este foi o que proporcionou maior proximidade com as famílias, seja no Dia da Família ou em dinâmicas conduzidas pela professora titular da turma (professora C.). Para nós, foi uma experiência pedagógica muito enriquecedora, porque graças à professora, sentimo-nos plenamente inseridas nesse ambiente, algo que representa uma valiosa oportunidade de aprendizagem, especialmente considerando que, em muitos casos, as professoras cooperantes não nos integram tanto ou não nos deixam tão à vontade para interagir com os familiares.

De acordo com Relvas (1996), a noção de família não é universal. Quando falamos sobre a família, é essencial refletir sobre como os seus membros se relacionam, considerando que a família está em constante transformação, seja em termos funcionais, estruturais ou relacionais. O autor destaca ainda que a família é composta por pessoas que estabelecem diversos tipos de relações, possuindo um dinamismo próprio, com autonomia e individualidade de cada integrante.

A partir das conversas e observações feitas, com a professora cooperante, percebemos uma forte proximidade entre as famílias e a escola. A professora mantém uma postura sempre aberta, incentivando reuniões e atendimentos com os pais. Além disso, a escola também propõe atividades para que as famílias, em conjunto com as crianças, para depois apresentarem em comunidade educativa.

Em relação à composição familiar, a maioria das crianças vive com pelo menos um dos progenitores, havendo alguns casos de divórcio, onde há divisão da guarda durante a semana. A maioria dos alunos também possui irmãos. Há uma criança que vive com os avós

e duas que estão sob cuidados institucionais; nestes casos, a professora mantém comunicação direta com a instituição, em vez dos pais. Essas crianças costumam visitar as suas famílias com frequência e falam abertamente sobre a sua experiência de vida nos lares, expressando gratidão pelo apoio e carinho pelos funcionários. Esse sentimento de agradecimento é mais expresso pelo rapaz, devido às condições dadas pelo lar.

O que mais nos chamou a atenção na atuação da professora cooperante foi o facto de ela partilhar diversas atividades diárias das crianças com as suas famílias, promovendo assim uma relação escola-família muito mais próxima. Essa dinâmica facilitadora resultava numa resposta das famílias a tudo o que lhes era solicitado. Essa mesma relação também surgiu posteriormente com a nossa ação na turma, em que a professora titular também partilhava a nossa prestação, atividades e ideias com os pais, revelando assim imensa confiança em nós e orgulho no trabalho que estávamos a desempenhar.

6. Projeto de Intervenção

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada – 1.º CEB (4.º ano) foi-nos solicitada a concretização de um projeto de intervenção, que teria de ser colocado em prática ao longo das quatro semanas destinadas à intervenção no estágio.

À semelhança dos estágios anteriores, considerámos tanto a opinião da professora cooperante, como a das crianças na escolha do tema a trabalhar. De forma unânime, decidimos abordar os Oceanos como tópico principal do nosso projeto. Partindo da área de Estudo do Meio, procurámos articular as restantes áreas numa abordagem interdisciplinar, que as próprias crianças denominaram “Por dentro dos Oceanos”. Embora tivéssemos como objetivo integrar as aprendizagens das crianças com o tema e reduzir a utilização de manuais escolares, não alcançámos o mesmo nível de sucesso que no estágio anterior.

Definimos como objetivos do nosso estudo os seguintes pontos: a) trabalhar diferentes áreas disciplinares e de conteúdo através da temática dos oceanos; b) desenvolver a auto e heteroavaliação ao longo do projeto (de forma a promover a autonomia e autorregulação).

Durante quatro semanas, fomos implementando as atividades previamente planeadas, de acordo com o projeto que estávamos a desenvolver. Embora nem tudo tenha ocorrido como previsto, essas circunstâncias trouxeram-nos experiência. Além disso, tentámos integrar e ajustar atividades e dinâmicas que fossem pertinentes para os nossos relatórios individuais de conclusão de mestrado, o que resultou num diálogo contínuo e numa colaboração entre mim e o meu par pedagógico.

Como afirmado, ao longo deste estágio, desenvolvemos diversas atividades, de diferentes áreas curriculares e com propósitos diferentes. Quero destacar a atividade que me ensinou mais e atividade que me deu imenso prazer em realizar com as crianças.

Primeiramente, a atividade que mais me ensinou neste estágio foi a celebração do Dia das Famílias. Destaco essa atividade porque me mostrou inúmeras formas de lidar com as famílias, com as crianças, com as diferenças e, principalmente, no que diz respeito à gestão de emoções, sobretudo das minhas. A atividade do Dia das Famílias exigiu alguns dias de planejamento e contou com o contributo da professora cooperante, que nos desafiou a participar ativamente na sua organização.

Numa fase inicial, estruturamos as nossas ideias, chegando a um consenso sobre o que as três queríamos realizar e sobre o que fazia ou não sentido. Decidimos criar um pequeno “filme”, onde as nossas crianças fossem as protagonistas, para que, no Dia das Famílias, pudéssemos apresentar este pequeno gesto às famílias que comparecessem na escola. Ao longo da semana, eu e o meu par de estágio recolhemos (em vídeo) os depoimentos das crianças. Esse trabalho foi extremamente enriquecedor, pois permitiu-nos compreender melhor cada família e conhecer mais profundamente as próprias crianças.

Durante essa recolha, houve um momento que me marcou profundamente e me ajudou a compreender melhor a vida de uma criança que vivia num lar de acolhimento, para onde havia sido levada após ser retirada da guarda dos pais alguns anos antes. O olhar dela refletia imenso amor, tanto pelos funcionários do lar, quanto pela sua mãe e, o desejo de voltar a viver com a progenitora, era evidente. Esse contacto foi um ponto de virada na minha aprendizagem, pois nunca havia tido experiência com uma criança em tais condições.

Ao longo da produção dos pequenos vídeos, fui percebendo a diversidade familiar presente naquela sala e na vida daquelas crianças. Essa experiência não enriqueceu apenas a minha prática, como também expandiu a minha visão sobre o papel da escola no acolhimento e valorização das diferentes configurações familiares.

De seguida, realizámos a montagem do vídeo e apresentámos às famílias, que desde logo nos agradeceram pelo especial cuidado. A emoção que estava presente naquela sala marcou-me bastante, porque senti que a partir daquele momento os pais nos tinham acolhido. Posto isto, cada criança juntamente com o seu familiar, fez um símbolo em massa de moldar que de alguma forma os caracterizasse e apresentou-o à turma dando uma breve explicação do mesmo. Nesta dinâmica vimos famílias a juntarem-se com crianças que, por motivos de trabalho, ausência ou indisponibilidade, não estiveram presentes no Dia da Família, outras crianças nessas mesmas situações pediram-nos para fazermos com eles os símbolos.

Figura 7 - Video da Família



Figura 8 - Criação do símbolo da Família



No que diz respeito à atividade que me deu mais prazer a realizar, foi sem dúvida a realização de uma atividade de Science, Techonology, Engineering, Art and Math (STEAM), atividade essa que nos foi solicitada para uma UC, mas que também surgiu porque é o tema do relatório final do meu par. Esta atividade deu-me imenso prazer tanto a mim, como às crianças, por ser uma atividade que incluía diversas áreas de conteúdo aliadas às tecnologias que é algo que os alunos tanto apreciam. Esta dinâmica teve uma forte componente de cooperação, visto que é um dos pressupostos das atividades STEAM.

Em termos de tempo, foi algo que se estendeu, tendo sido repartida em diversos dias, mas sempre seguindo um princípio e tendo um fio condutor. Nesta atividade tivemos a parte da explicação, exploração, experimentação, avaliação e divulgação e todas estas etapas foram bastante desafiantes tanto para nós como para os alunos. Deixá-los fazer parte do seu próprio processo de aprendizagem é muito benéfico e satisfatório para nós, porque os vemos verdadeiramente empenhados em aprender e saber mais.

Figura 9 - Por dentro dos Oceanos



Figura 10 - Corrida de Origamis



3. Reflexão sobre os estágios realizados

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de realizar estágios em diferentes contextos e com diversos profissionais, o que foi fundamental para o meu crescimento profissional e pessoal. Através dessas experiências, consegui identificar a minha forma de ensinar, interagir com as crianças e partilhar a minha paixão pela educação.

Os estágios curriculares foram essenciais para aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, permitindo-me perceber que, no terreno, nem tudo se desenrola como planeado. Como sublinham Gonçalves & Tomás (2019), "os estudantes-estagiários/as assumem esta experiência como um lugar importante no seu percurso formativo, manifestando consciência de que a profissão só se aprende na prática".

O estágio em Creche foi especialmente marcante, pois, apesar de já ter experiência como voluntária, foi nesta fase que realmente comecei a traçar o meu caminho profissional. O meu ponto forte neste estágio foi a construção de relações afetivas com as crianças, algo que considero uma das minhas melhores qualidades como futura profissional da educação. A interação com a minha equipa, incluindo a educadora cooperante, a docente e a auxiliar, foi um fator essencial para o sucesso deste estágio, permitindo-me crescer na prática de cooperação e partilha.

No Jardim de Infância, um dos maiores desafios foi a planificação das atividades, onde inicialmente tinha dificuldades em descrever detalhadamente as ações e objetivos. Com a orientação da supervisora, fui capaz de melhorar essa competência, o que considero crucial para a minha futura prática pedagógica, pois a planificação precisa de ser clara e detalhada de forma a garantir o sucesso da aprendizagem.

Um outro desafio importante foi o trabalho com duas gémeas com necessidades educativas, diagnosticadas com autismo. Inicialmente, senti-me impotente por não saber como lidar com as crises delas. No entanto, com o tempo e através do apoio da educadora, da professora de ensino especial e das auxiliares, fui aprendendo que cada pequena conquista era, na verdade, uma vitória para todos. Este processo de aprendizagem sobre a inclusão e as necessidades das crianças foi extremamente enriquecedor.

Durante o estágio no 1.º Ciclo, no 2.º ano, aprendi a lidar com a diferença de ritmos e necessidades das crianças, o que me ajudou a adaptar melhor a minha planificação. O desenvolvimento da perseverança foi um dos pontos fortes pois, quando algo não corria como esperado, procurava novas estratégias para melhorar o ensino. Por outro lado, a gestão de tempos foi uma dificuldade que fui superando, adaptando-me progressivamente ao ritmo das crianças e tornando-me mais eficaz no planeamento das atividades.

No estágio em 3.º e 4.º ano, deparei-me com uma turma de doze (12) crianças, a maioria com Português Língua Não Materna (PLNM). Este contexto mostrou-me a importância de um ambiente de imersão para a aprendizagem de uma língua, como defendem Lantolf & Thorne (2006), e foi uma situação que me fez refletir sobre as práticas pedagógicas e a necessidade de ajustá-las de acordo com as características da turma.

Um aspecto importante onde evolui ao longo de todos os estágios foi relativamente à flexibilidade e a adaptação. Aprendi que, apesar da importância da planificação, é fundamental estarmos dispostos a mudar os planos em função das necessidades da turma. Além disso, percebi que somos modelos para as crianças e as nossas atitudes e comportamentos refletem-se nelas, o que reforça a responsabilidade de ser um bom exemplo.

Gostaria de destacar também a importância do trabalho em equipa e da cooperação, que sempre procurei exemplificar com as minhas colegas de estágio, docentes e auxiliares. Como Johnson & Johnson (2009) afirmam, "aprender a cooperar é aprender a viver em

sociedade", e a cooperação é essencial para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças.

Por fim, mais um dos ensinamentos que levo comigo, e que me acompanhou desde a licenciatura, é a ideia de que, como afirma Sá (2014), "o melhor do mundo não são as crianças. Mas todas as pessoas – sejam pais, avós ou professores – que as ensinam que o melhor de tudo é não estar sempre e obrigatoriamente entre os melhores. Ou ser “o melhor do mundo”. Mas, antes, ser o melhor do mundo para alguém". Este pensamento inspira-me a dar o melhor de mim a cada criança com que trabalho.

Agradeço às minhas educadoras, supervisoras e colegas de estágio, especialmente à Beatriz, que me acompanhou ao longo de todos estes estágios e a todos os profissionais que contribuíram para o meu crescimento. A experiência adquirida em cada contexto foi fundamental para a minha formação e me preparou para a futura profissão de educadora.

4. Percurso Investigativo

Ao longo de todo o percurso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fui tendo presente questões que gostaria de ver respondidas no final deste período da minha formação académica. Dessa forma e para dar resposta a algumas dessas questões foi necessário pesquisar, procurar saber mais, realizar um estudo autónomo, fazer revisões de literatura e análise documental.

A minha proposta de estudo surge ao perceber que, ao estagiar em par, com diferentes profissionais e em diferentes escolas, a cooperação será uma constante ao longo do meu percurso. Dado o quão benéfica tem sido essa cooperação para mim, decidi investigar os efeitos da cooperação nas crianças, com o objetivo de prepará-las para o mundo escolar e profissional, uma vez que aprender a trabalhar em equipa tem uma importância significativa.

A temática desta investigação tem também origem na minha experiência escolar ao longo dos diversos anos letivos e ciclos, onde observei uma presença marcante de competição, incluindo no contexto da faculdade. Essa competição, contudo, não era benéfica, pois gerava desconforto e, por vezes, tensão. Com o passar dos anos, percebi que, ao seguirmos o caminho da cooperação, conseguimos alcançar melhores resultados de forma mais unida e harmoniosa. Essa abordagem facilitava significativamente a aprendizagem, a entreajuda e o envolvimento nas dinâmicas escolares.

Antes de me decidir sobre a problemática quis também realizar a prática em creche para compreender se efetivamente era um tema viável e prático no contexto educacional, tentando perceber, acima de tudo, se era uma problemática que eu gostaria de ver resolvida, dado que efetivamente é um assunto real, que precisa de ser trabalhado e que, cada vez mais, assume um papel importantíssimo na formação de toda e qualquer criança. Dessa forma, decidi

embarcar nesta aventura abraçando este propósito que tanto me disse ao longo dos diversos contextos.

Este tema foi um pouco mais difícil de ser trabalhado e investigado na creche pois as crianças ainda estavam a fazer muitas adaptações a nível pessoal, mas com pequenos momentos conseguimos observar dinâmicas e atitudes cooperativas que enriqueciam as crianças, na creche foi realizado apenas um “pré-projeto” que, como disse anteriormente, visou apenas comprovar a importância desta temática e assim, efetivar a minha escolha. Nesse estudo, realizado no contexto de creche, foi possível aferir o destaque dado à cooperação, bem como a importância desta no desenvolvimento das crianças. Compreendeu-se ainda que o trabalho cooperativo deve ser algo inicialmente orientado para as crianças, de modo que, no futuro, lhes seja mais fácil ter a iniciativa e as bases para a sua realização.

Nas valências de pré-escolar e 1.º CEB, o trabalho realizado em torno da cooperação foi mais eficaz, realizando a mesma atividade em todos os estágios para comparar resultados, atitudes, impressões e opiniões. Além disso, fui recolhendo contribuições das crianças e dos educadores/professores com quem trabalhei, o que me ajudou a obter dados para, posteriormente, responder e tirar conclusões face à questão e aos objetivos propostos no projeto de investigação.

Segundo diversos autores, como Lopes & Silva (2009), a aprendizagem cooperativa apresenta-se como uma abordagem eficaz para superar os desafios do método tradicional, colmatando algumas das suas fragilidades. Este método promove maior rigor e critério na formação dos grupos, fomentando uma interdependência positiva entre os seus membros. Além disso, permite que os alunos se tornem participantes ativos e integrados no seu próprio processo de aprendizagem. A aprendizagem cooperativa favorece a coesão entre os grupos e incentiva a troca de conhecimentos, tanto dentro de cada grupo, como entre diferentes grupos, o que é essencial para alcançar uma educação de qualidade.

Durante estes dois anos de mestrado, nos quais tive a oportunidade de realizar estágios em educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, aprendi imenso, tanto sobre a problemática em estudo, como sobre práticas pedagógicas eficazes e estratégias para promover aprendizagens significativas nas crianças. Este percurso permitiu-me desenvolver competências essenciais, como a planificação e implementação de atividades adequadas às diferentes faixas etárias, a gestão de sala de aula, a observação e avaliação do progresso das crianças, bem como a capacidade de refletir criticamente sobre a minha prática. Além disso, cresci profissionalmente, aprendendo a ser uma colega colaborativa e empenhada, e pessoalmente, reforçando valores como a empatia e o respeito. Compreendi que o papel do educador vai muito além da instrução académica, sendo um modelo social para as crianças, e que é fundamental assumir uma postura ética e responsável que inspire as gerações futuras a serem adultos melhores e capazes de transformar positivamente o mundo à sua volta.

Assim, gostaria de compreender as *potencialidades da aprendizagem cooperativa em contexto de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico*, ou seja, se a aprendizagem cooperativa nas primeiras idades é ou não uma potencialidade na educação das nossas crianças e se sim, de que forma beneficia o aproveitamento das crianças nos vários tipos de ensino.

PARTE II – Enquadramento Teórico

1. Introdução ao Conceito de Cooperação

A noção de cooperar e de cooperação está presente nas escolas e é bastante discutido no contexto educativo, desde há muitos anos. Como podemos observar num dos documentos orientadores programáticos em vigor, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017, p. 25), a cooperação é um pilar muito importante, uma vez que é uma das competências associadas ao relacionamento interpessoal.

Cooperar tem um significado aproximado de colaborar e ambos são importantes, mas existe diferenças. Enquanto a cooperação “implica o desenvolvimento de competências interpessoais, o que só pode ser conseguido com um elevado grau de envolvimento de todos os participantes”, a colaboração “implica um menor grau de envolvimento entre os membros de grupo de trabalho” (Lopes & Silva, 2022, p.5).

Numa tentativa de clarificar os conceitos que vão ser introduzidos neste tópico, foi necessário recorrer às respetivas definições enciclopédicas e, de acordo com o site Ciberdúvidas da Língua Portuguesa (Ciberdúvidas, 2019), encontramos as seguintes definições:

Cooperação (de co-operar 'operar em conjunto') – numa equipa de trabalho, a cada elemento, é-lhe atribuída uma tarefa distinta (ou seja, existe uma divisão clara das tarefas que cada membro tem de desempenhar). O objetivo só será atingido/o problema só será resolvido, caso todos os membros realizem a sua tarefa. Esta divisão de tarefas é definida antes de se iniciar o trabalho. Em contexto educativo, é um processo mais facilmente controlado pelo professor. Pode ele próprio definir o que cada elemento de grupo irá realizar.

Colaboração (co-elaborar 'elaborar em conjunto') - numa equipa de trabalho, há intervenção de todos os elementos nas tomadas de decisão, implicando, de facto, uma negociação. Mas parece não haver um propósito claro de divisão de tarefas específicas à partida. Em contexto educativo, é o próprio grupo que se organiza para chegar à resolução do problema, sendo que o professor não intervém tanto nesta decisão.

Figura 11 - Cooperação vs. Colaboração



Nota. Adaptado de Vital, 2020

Neste sentido, e segundo Boavida & Ponte (2002), apuramos que operar é realizar uma operação, que embora possa ser relativamente simples e bem definida o importante é produzir determinado efeito, funcionar ou fazer funcionar de acordo com um plano ou sistema, e juntamente com o prefixo «co» forma-se assim a palavra cooperar.

Para compreender de forma mais visual o que distingue a aprendizagem cooperativa da aprendizagem colaborativa, abaixo apresento uma tabela onde, de forma sucinta e visual, se apresentam as diferenças.

Tabela 1- Diferenças entre aprendizagem cooperativa e colaborativa

Diferenças entre aprendizagem cooperativa e colaborativa		
<u>Critérios distintivos</u>	<u>Aprendizagem cooperativa</u>	<u>Aprendizagem colaborativa</u>
Objetivo pedagógico	Aprender o conteúdo e desenvolver competências interpessoais	Auxiliar o aluno (formando) a alcançar um objetivo pedagógico e objetivos pessoais, ajudando-o a aprender à sua maneira
Objetivo de aprendizagem	Objetivo comum imposto para ser alcançado por todo o grupo	Objetivo comum partilhado, alcançado individualmente
Conteúdo	Conteúdo estruturado, geralmente apresentado pelo professor	Estrutura a descobrir, explorar e a elaborar pelo aluno (formando) numa base individual e em grupo
Situação de aprendizagem	Aprendizagem em grupo; realização de um trabalho coletivo para que haja aprendizagem	Aprendizagem individual, havendo partilha de recursos; utiliza a dinâmica e o trabalho de grupo para que haja aprendizagem
Atividade de aprendizagem	- Estrutura imposta - Orientação guiada	- Estrutura flexível - Liberdade para explorar e descobrir

Constituição dos grupos	Intencional; em função da situação e do perfil do grupo, o professor pode decidir sobre a composição do grupo e deve, preferencialmente, privilegiar a heterogeneidade (grupos heterogéneos)	Decisão deixada ao aluno (formando); se o professor concordar, os alunos escolhem os colegas de grupo
Características das atividades	Muito estruturadas	Pouco estruturadas
Papéis	Papéis bem definidos pelo professor	Alguns papéis definidos pelo professor
Tarefas	Tarefas distribuídas entre os diferentes alunos	Realizadas individualmente, de forma pessoal, sem excluir a possibilidade de realizar uma tarefa cooperativa
Interdependência positiva	Elevada	De moderada a elevada
Participação do aluno	Obrigatória	Voluntária e espontânea
Responsabilidade do professor	- Organiza, supervisiona e enquadra a aprendizagem - Facilita o acesso aos recursos	- É sobretudo um facilitador, dando ajuda, quando necessário, e estimulando o grupo, quando necessário - É mais um recurso
Responsabilidade do aluno	É responsável pela tarefa que lhe é confiada e pela aprendizagem dos colegas do grupo	É responsável pela sua aprendizagem, mas comprometido com o grupo
Idade ou ano de escolaridade	Essencialmente ensinos básico e secundário	Ensino secundário e superior e educação de adultos

Nota. Adaptado de Lopes e Silva, 2022, p.63-65

Desta forma, o que é a aprendizagem cooperativa? Segundo Slavin (1995, citado por Lopes & Silva, 2022), a aprendizagem cooperativa são “métodos de ensino em que os professores organizam os alunos em pequenos grupos, que depois trabalham juntos para se ajudarem uns aos outros para aprender conteúdos”, já Sharon (1994 citado por Lopes & Silva, 2022), defende que a aprendizagem cooperativa é “uma abordagem centrada no grupo e centrada no aluno para o ensino e aprendizagem em sala de aula.” Como podemos observar, apesar de haver diferentes definições, todas elas acabam por se completar entre si, desta

forma, todas elas acabam por se referir à aprendizagem cooperativa como “um conjunto de métodos em que os alunos trabalham juntos em pequenos grupos e se ajudam uns aos outros para atingir objetivos comuns de aprendizagem” (Johnson & Johnson, 2009, citado em Lopes & Silva, 2022).

A aprendizagem cooperativa é baseada em três pressupostos fundamentais (Pujolás, 2004):

- i) Exige a participação direta e ativa dos alunos. Ninguém pode aprender por outra pessoa;
- ii) A cooperação e a ajuda mútua, se utilizadas da forma correta, tornam possível alcançar níveis mais elevados de aprendizagem, permitindo aprender mais coisas e aprendê-las melhor;
- iii) A abordagem aos conflitos e as formas de os resolver proporcionam oportunidades valiosas para refletir sobre os processos envolvidos na cooperação, uma vez que, na discussão subsequente, cada membro do grupo tem de justificar a sua posição e explicar como é que vai resolver a tarefa. Tudo isto contribui significativamente para a aquisição de autonomia pessoal e grupal.

Estes pressupostos são de facto bastante fulcrais para que haja a aprendizagem cooperativa, que seja eficaz e eficiente no seu propósito, fazendo com que as crianças sejam parte integral da sua própria aprendizagem.

Em suma, e tal como referido por Silva et al. (2018):

A Aprendizagem Cooperativa deve ser entendida como um conjunto de métodos que permitem organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, para que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas que conduzem à aprendizagem. (p.16)

2. A Aprendizagem Cooperativa e a interação social

Quando falamos de cooperação enquanto fator indispensável na vida humana, mais concretamente, neste estudo, em relação a crianças em idades de pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico, referimo-nos também a diferentes teorias associadas, tais como: i) teoria do desenvolvimento cognitivo; ii) teoria da aprendizagem social; iii) teoria comportamentalista; iv) teoria da interdependência social.

i) Teoria do Desenvolvimento Cognitivo

Esta teoria baseia-se, fundamentalmente nas teorias de Piaget (1947) e de Vygotsky (1962).

Para Piaget (1947), as aprendizagens ocorrem de maneiras mais significativas quando as crianças interagem com outras pessoas, especificamente quando essa interação surge com os seus pares. Assim, na ótica de Piaget (1947, citado em Lopes & Silva, 2022) “a cooperação visa acelerar o desenvolvimento do indivíduo, obrigando-o a chegar a acordos, considerando opiniões diferentes, com o objetivo de resolver problemas.”.

Já para Vygotsky (1962), o conhecimento social é construído através de esforços para cooperar, quer seja na aprendizagem, na resolução de conflitos ou na compreensão dos mesmos. Ou seja, na sua opinião, as crianças quando trabalham umas com as outras acabam por alcançar comportamentos muito mais avançados do que se trabalhassem individualmente, assim, de acordo com Vygotsky (1962, citado em Lopes & Silva, 2022), “sem o trabalho cooperativo as pessoas não crescem intelectualmente.”.

Em síntese, a teoria de Vygotsky articula o desenvolvimento cognitivo com a cooperação de maneira fundamental, posicionando a aprendizagem como um processo essencialmente social e colaborativo, no qual a participação de outros é indispensável para o avanço cognitivo. Em contraste, para Piaget, a cooperação serve como um meio para gerenciar conflitos cognitivos, promovendo o progresso do desenvolvimento individual.

ii) Teoria da Aprendizagem Social

De acordo com Schunk (2019, citado em Lopes & Silva, 2022) defende que a premissa principal desta teoria é “os alunos podem melhorar os seus conhecimentos e a sua retenção observando e modelando os comportamentos, as atitudes e as reações desejadas dos outros”, desta forma, e com a observação das ações dos outros, os alunos aprendem muita coisa e a maioria da aprendizagem dos seus conhecimentos surge daí e dessa interação social.

Para Bandura (1977), a teoria da aprendizagem social sugere que a aprendizagem ocorre principalmente através da observação e da imitação dos comportamentos de outros, destacando, por isso, a importância da cooperação. O autor defende também que as pessoas aprendem ao observar as consequências que os outros recebem pelas suas ações, fenómeno que ele denominou de reforço vicário. Bandura identificou quatro processos essenciais para a aprendizagem por observação: i) atenção (o indivíduo precisa de prestar atenção ao comportamento do modelo); ii) retenção (memorizar o comportamento observado); iii) reprodução (possuir a capacidade de reproduzir o comportamento observado); e iv) motivação (ter razões para imitar o comportamento, influenciadas por recompensas ou punições).

iii) Teoria Comportamentalista

Esta teoria defende que, segundo Bandura, 1977 e Skinner, 1968 citado por Lopes & Silva, 2022:

Os indivíduos se esforçam nas tarefas quando sabem que receberão algum tipo de recompensa e ignoram as que não lhes trazem qualquer benefício ou envolvem punição, isto é, frente a um estímulo, produz-se uma resposta voluntária, que pode ser reforçada de maneira positiva ou negativa, fazendo com que o comportamento seja fortalecido ou enfraquecido.

A teoria comportamentalista reflete-se na aprendizagem cooperativa, quando se fornece algum tipo de estímulo ao grupo, atribuindo recompensas quando o grupo atinge determinado objetivo que foi definido previamente, levando a que os alunos se apliquem e se esforcem mais para a realização da tarefa.

iv) Teoria da Interdependência Social

Quando falamos da teoria da interdependência social, sabemos que nos referimos à forma como os indivíduos interagem entre si, podendo essa interação ser positiva ou negativa. Quando falamos de interdependência social positiva referimo-nos à cooperação, onde os indivíduos compreendem que, para atingirem os seus objetivos, é necessário que os restantes indivíduos que fazem parte do processo também os atinjam. Por outro lado, se nos referirmos à interdependência social negativa estamos a falar de competição, quando os indivíduos apenas se focam em conseguir atingir os objetivos e, para conseguirem fazê-lo, os outros têm de falhar.

Figura 12 - Competição & Cooperação



Nota. Adaptado de Colaço et al., 2022)

Segundo Johnson et al. (1999 citado em Lopes & Silva, 2022) a aprendizagem cooperativa permite uma interdependência positiva porque:

- A cooperação resulta numa integração estimulante, em que cada aluno encoraja e facilita os esforços dos outros colegas;
- Democratiza as oportunidades de sucesso, tornando-as acessíveis a quase todos os alunos;
- Desenvolve uma série de competências sociais relacionadas com a comunicação, a gestão construtiva de conflitos, o apoio e a ajuda mútua;
- Desenvolve um elevado nível de responsabilidade individual nos membros do grupo.

Depois de explicadas, de forma sucinta, estas quatro teorias associadas à cooperação, enfatiza-se a importância da interação social no que diz respeito à aprendizagem cooperativa. Dessa forma, o trabalho em pares ou em grupos favorecerá o desenvolvimento do aluno, pois ao compartilharem conhecimentos estão, de forma implícita, a organizar mentalmente as suas ideias e o conteúdo em estudo. É essencial que realizem um trabalho cooperativo onde todos participem, assimilando e trocando informações. A interação entre os pares só terá significado se as interações forem igualmente significativas. Assim, quanto mais oportunidades de interação houver, maiores serão as chances de desenvolver as competências sociais.

3. Benefícios e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa

O interesse pela Aprendizagem Cooperativa tem vindo a aumentar desde há três décadas, tendo surgido porque começaram a ser realizadas novas pesquisas e estudos com o objetivo não só de dar a conhecer a aprendizagem cooperativa e os diferentes métodos de a aplicar em sala de aula, como também os seus benefícios. Apesar de existirem num número muito menos significativo, esta aprendizagem também acarreta algumas desvantagens que serão abordadas mais a frente.

Atualmente, muitas instituições continuam a priorizar práticas como a memorização, o individualismo e a competitividade, deixando em segundo plano a valorização de relações interpessoais, fomentando as competências socioemocionais tais como: a solidariedade, a cooperação e a ajuda mútua. Contudo, uma vez que a escola tem uma função central na construção e formação das várias gerações, é de extrema importância que invista em estratégias inovadoras para motivar os alunos a aprenderem, ensinando-lhes também regras básicas de interação social de convivência com os outros. Para que isso ocorra, é essencial incorporar metodologias que favoreçam o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, promovendo um ambiente educacional mais cooperativo e integrador, motivando assim os alunos e preparando os mesmos para a vida em sociedade. Tais metodologias incentivam a socialização e o sentimento de pertença, estimulando práticas de cooperação, empatia e partilha de conhecimentos e experiências, elementos que são fundamentais para

uma formação holística e para a preparação dos alunos para os desafios da vida em sociedade (Cunha & Uva, 2016).

Para que o vínculo de corresponsabilidade, fundamental no trabalho cooperativo, seja realmente estabelecido, é essencial desenvolver diversas competências sociais nos alunos. Essas competências geram benefícios amplos, impactando positivamente o desempenho académico, as habilidades sociais e até a futura vida profissional, dado que o trabalho cooperativo é cada vez mais valorizado.

Segundo os autores Bessa & Fontaine (2002), numerosos investigadores defendem a implementação da aprendizagem cooperativa em contexto educacional. A eficácia dessa metodologia torna-se evidente quando comparada a abordagens competitivas e individualistas, sendo amplamente reconhecida como uma alternativa educativa com impactos positivos nos aspetos cognitivos, sociais e afetivos dos alunos. Como é também defendido por Cunha & Uva (2016) a aprendizagem cooperativa "...é mais benéfica para os alunos, originando atitudes mais positivas em relação às novas aprendizagens, quando comparada com uma aprendizagem mais individualista." (p.139).

Para que esse trabalho seja bem-sucedido é necessário o vínculo de corresponsabilidade que é fundamental na aprendizagem cooperativa, seja realmente estabelecido. Essas competências geram benefícios amplos, impactando positivamente o desempenho académico, as habilidades sociais e até a futura vida profissional, dado que o trabalho cooperativo é cada vez mais valorizado.

Para García-Sánchez (2015), a aprendizagem cooperativa possibilita um ambiente onde os alunos assumem maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem, adquirindo autonomia e independência por meio do trabalho em grupo. Essa metodologia fomenta o esforço individual e a produtividade, sustentados pela corresponsabilidade entre cada estudante e os demais integrantes do grupo, o que fortalece tanto a coesão quanto o compromisso coletivo. Esta abordagem enriquece as interações sociais, motivando atitudes de conforto, confiança e fortalecimento de relações sociais. A aprendizagem cooperativa também potencia o pensamento crítico e incentiva habilidades como a organização de tarefas e a sua planificação, a tomada de decisões, entre outras. O debate e a troca de ideias durante todo o trabalho em grupo ajudam os alunos a esclarecer conceitos e concepções aprofundando a compreensão.

De forma a tornar mais visual estes e outros benefícios, apresento uma tabela com diversas vantagens da aprendizagem cooperativa:

Tabela 2 - Benefícios da Aprendizagem Cooperativa

Benefícios da Aprendizagem Cooperativa	
Categorias	Dimensões

<p>Benefícios Sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula e desenvolve as relações interpessoais; - Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos; - Cria um sistema de apoio social mais forte; - Encoraja a responsabilidade pelos outros; - Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas; - Encoraja a compreensão da diversidade; - Encoraja uma maior capacidade de os alunos verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia); - Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola; - Os alunos são ensinados a criticar ideias, não as pessoas; - As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que se utilizam equipas e grupos; - Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho; - Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para resolução de problemas, enquanto mantém a responsabilidade individual; - Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança; - Aumenta as competências de liderança das alunas; - Proporciona os fundamentos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas instituições e nos cursos; - Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno;
<p>Benefícios Psicológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promove o aumento da autoestima; - Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem; - Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas; - A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa; - A ansiedade nos testes é significativamente reduzida; - Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos, assim

	<p>como uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelece elevadas expectativas para os alunos e professores;
<p>Benefícios Académicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve competências de pensamento de nível superior; - Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate; - O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornar-se menos aborrecidas, por meio das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da sala; - Desenvolve as competências de comunicação oral; - Fomenta as competências metacognitivas de comunicação oral; - As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos; - Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; - Proporciona treino sobre estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores; - Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas Fontes de conhecimento e saberes; - Promove os objetivos de aprendizagem, em vez dos objetivos de desempenho; - Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre tarefa; melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas; - Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares; - Aumenta a capacidade de retenção do aluno; - Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos; - Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares; - Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula; - Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas; - Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tornar a carga de trabalho excessiva; - Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;

	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros; - Leva à produção de mais e melhores questões na aula; - Os alunos exploram situações alternativas para os problemas num ambiente seguro; - Permite aceder às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos; - É especificamente útil na aprendizagem das línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes; - Enquadra se bem na abordagem construtivista do ensino aprendizagem;
Benefícios na Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona formas de avaliação alternativas, tais como observação de grupos, avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas; - Proporciona <i>feedback</i> imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo; - Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

Nota. Adaptado de Lopes e Silva, 2022, p.63-64

A tabela apresentada destaca os diversos benefícios associados à aprendizagem cooperativa. As quatro categorias principais - benefícios sociais, psicológicos, académicos e de avaliação - embora organizados de forma distinta, estão frequentemente interligados, pois certos benefícios surgem como consequência do desenvolvimento de competências noutras áreas.

Esses benefícios complementam diretamente os objetivos de projetos educativos, como o “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”, “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*” e as “*Aprendizagens Essenciais*”. Todos eles visam promover o sucesso escolar dos alunos através da aquisição de conhecimentos e habilidades práticas, que possam ser aplicados em variadas situações, preparando-os para serem cidadãos ativos e participativos. Dessa forma, a aprendizagem cooperativa alinha-se com esses projetos ao fomentar o desenvolvimento integral do aluno, integrando habilidades sociais e emocionais com o progresso académico, elementos essenciais para enfrentarem os diversos desafios da vida.

Apesar dos inúmeros benefícios referidos, há também algumas desvantagens na aprendizagem metodológica, desvantagens essas que são referidas por diferentes autores.

Para Felder & Brent (2007), os alunos de alto desempenho frequentemente demonstram frustração e irritação quando os colegas de grupo apresentam um ritmo mais

lento e algumas dificuldades na execução das tarefas, tal como aqueles que apresentam menos capacidades ou que são menos proativos correm o risco de serem postos de parte ou até mesmo ignorados durante a realização das atividades em grupo. Esses comportamentos podem gerar desconforto, ressentimentos e até mesmo discussões, especialmente se algum membro do grupo não executar a sua função. Emocionalmente estes comportamentos afetam os lesados, fazendo com que os mesmos se sintam mal e incapacitados de fazer parte de um grupo de trabalho cooperativo.

De acordo com diversos autores, como Battistich et al. (1993), Beebe & Masterson (2015), Cohen (1986) e McCaslin & Good (1996), citados por Lopes & Silva (2022), a aprendizagem cooperativa pode apresentar algumas desvantagens. Entre elas, destacam-se a pressão para conformar-se à opinião da maioria, a tendência para evitar conflitos, a possibilidade de um aluno dominar as discussões e a falta de envolvimento de todos os membros do grupo, o que compromete a responsabilidade compartilhada pela aprendizagem. A dinâmica de trabalho também pode ser prejudicada, já que o foco excessivo em concluir rapidamente as tarefas pode comprometer a reflexão e a aprendizagem. Além disso, as atividades em grupo costumam exigir mais tempo do que as realizadas individualmente, o que pode ser um desafio quando o tempo é limitado.

No entanto, educadores experientes, pacientes e flexíveis conseguem superar essas adversidades, implementando estratégias eficazes para promover uma dinâmica de trabalho equilibrada e inclusiva. Embora alguns professores possam desanimar e recorrer ao método tradicional, que limita a participação ativa dos alunos. Esse retrocesso é prejudicial tanto para os alunos, que veem restringido o seu potencial de desenvolvimento cooperativo e socio emocional, quanto para o próprio docente. Apesar das desvantagens, a aprendizagem cooperativa oferece muitos mais benefícios. Um professor do século XXI deve ser capaz de lidar com essas dificuldades, incentivando os alunos a enfrentarem situações desconfortáveis e ajudando-os a perceber que, ao superar barreiras, é possível alcançar grandes conquistas e aprendizagens.

4. Papel do docente e do aluno na Aprendizagem Cooperativa

Quando pretendemos implementar a aprendizagem cooperativa há vários aspetos que devem ser tidos em conta e, alguns deles, têm vindo a ser abordados nos tópicos anteriores, contudo, há uma enorme importância no papel do educador e professor na implementação da mesma.

De acordo com Bidegáin (1999), o docente desempenha três funções cruciais na implementação da aprendizagem cooperativa: desempenha o papel de mediador, de observador e de facilitador de autonomia na aprendizagem. No papel de mediador espera-se que o mesmo organize e planifique as atividades que pretende que os alunos realizem, bem

como, disponibilize os materiais necessários, organize os grupos e distribua tarefas dentro dos grupos criados. Enquanto observador, pretende-se que o professor apenas observe o trabalho dos alunos prestando atenção quer a todos os grupos, quer a cada elemento individualmente. Durante essa observação é importante que o professor vá dando algum reforço positivo estimulando o grupo de trabalho a cooperar. Por fim, no papel de facilitar de autonomia, espera-se ambiciona-se que ao longo do tempo vá cedendo o controlo das atividades aos alunos para que, cada vez mais, os mesmos tenham a capacidade de serem agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Johnson et al. (1991, citado em Lopes & Silva, (2022), e indo, em parte, de encontro com o que é defendido pelo autor acima descrito, há três tarefas distintas no processo de implementação da aprendizagem cooperativa e no qual o professor desempenha um papel crucial, essa fase do processo são: i) pré-implementação; ii) implementação e iii) pós-implementação.

i) Pré-implementação

No processo de pré-implementação há diversos tópicos que devem de ser estabelecidos e realizados para que o processo de aprendizagem cooperativa siga uma determinada lógica e tenha um seguimento estruturado, definido e orientado.

Segundo Lopes & Silva, (2022) professor deve: a) elaborar os planos de aula de acordo com os seguintes aspetos: estabelecer os objetivos de ensino (académicos e sociais) e os critérios de sucesso; b) determinar o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos grupos; c) atribuir papéis aos elementos dos grupos; d) planificar materiais de ensino para promover a interdependência positiva; e) estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade individual e de grupo e f) elaborar grelhas de avaliação.

ii) Implementação

A par com o processo de pré-implementação, também na implementação se devem definir determinados critérios e seguir algumas etapas para que se continue a seguir os moldes da aprendizagem cooperativa. Na fase de implementação, parte das atitudes e responsabilidades do professor parte por partilhar todos os parâmetros que definiu na fase de pré-implementação e também moderar, supervisionar e auxiliar a turma quando necessário.

De acordo com Lopes & Silva, (2022) o professor deve: 1) comunicar os objetivos de ensino (académicos e sociais) (o professor deve explicar o porque de utilizar a aprendizagem cooperativa bem como os benefícios da utilização da mesma); 2) arranjar a sala de aula (o espaço deve ser adaptado para que o ambiente seja acolhedor e propício à execução do trabalho bem como de fácil circulação para que seja possível a interação dos grupos); 3) distribuir as tarefas (o docente deve garantir que todos os membros do grupo desempenham

uma função, essas mesmas funções devem ser variadas, apelativas e motivadoras); 4) estabelecer os comportamentos desejados (definir logo antes do início da tarefa alguns comportamentos que são desejados, esse processo pode vir a ser trabalhado com os alunos e em grupo também se devem proporcionar dinâmicas coletivas no sentido de trabalhar a convivência em sociedade e as competências necessárias para o trabalho de grupo); 5) controlar o comportamento (o professor deve circular pelos grupos para ver como os grupos se estão a comportar); 6) intervir, se necessário (se o docente se aperceber de alguma instabilidade no grupo, algum conflito ou discussão deve de intervir); 7) prestar ajuda (o docente deverá prestar auxílio se observar que há necessidade, essa ajuda deve ser facultada em forma de pista, questão ou comentário que leve os alunos a pensarem em grupo); 8) elogiar (o reforço positivo enquanto grupo é bastante importante mas o professor também deve elogiar individualmente); 9) promover o encerramento através do sumário (realizar um género de resumo do que foi feito em grupo, esse resumo pode ser realizado pelos diferentes grupos e assim permitir ao professor a compreensão do nível de trabalho onde se encontram os diferentes grupos) e 10) avaliar formativamente a aprendizagem (esta avaliação deve envolver tanto o professor como os alunos).

iii) Pós-implementação

Por fim, mas com um carácter igualmente importante, vem a fase de pós-implementação que visa a transformar as suas observações e avaliações em comentários e *feedback* concreto para os alunos, bem como refletir sobre as atividades e sobre o trabalho desenvolvido.

Dessa forma, é bastante importante priorizar o *feedback* para potenciar a aprendizagem, sendo crucial o professor dar um *feedback* imediato ao longo das atividades, mas também no fim das mesmas, elogiando e destacando os pontos positivos dos grupos durante o trabalho, mas também de forma mais individualizada. De acordo com Brooks et al., (2019), para facultarmos *feedback* devemos fazê-lo de uma forma sustentada e não apenas tecendo elogios, para isso podemos recorrer à matriz de *feedback* adaptada pelo autor, também é importante os alunos terem essa mesma matriz, para se irem estruturando e dando também o seu contributo em relação ao trabalho do grupo.

A etapa final, do processo de avaliação é uma etapa bastante trabalhosa e que compila todas as fases anteriormente descritas, o professor deve ter em conta três critérios básicos para a atribuição de uma classificação do trabalho cooperativo desenvolvido, segundo Lopes & Silva, (2022):

- Para que o trabalho de grupo resulte num produto comum, é essencial dar uma nota ao grupo;

- Para que o trabalho de grupo resulte num produto individual, é necessário dar uma nota individual;
- Se for pedido aos alunos que contribuam com elementos individuais para o produto comum, é essencial dar tanto uma classificação individual, como uma classificação de grupo. (pp.91-92)

Todas estas fases e aspetos aqui apresentados podem e devem ser trabalhados tanto em pré-escolar, como em 1.º CEB. No entanto, no jardim de infância e em alguns anos do 1.º CEB deverá ter as suas adaptações por parte do docente, a fim de ser adequado à faixa etária em questão.

Figura 13 - Papel do Professor



Nota. Adaptado de Lopes e Silva, 2022, p.72

Em forma de resumo dos diferentes papéis do docente, destaco um esquema que apresenta exatamente o que foi abordado:

Sendo a aprendizagem cooperativa uma abordagem que visa que os alunos trabalhem juntos, em grupos pequenos e heterogéneos, para alcançar objetivos comuns, que sejam parte ativa e integrante do seu processo de aprendizagem, também eles desempenhando papéis no processo de aprendizagem cooperativa.

Quanto ao papel que o aluno deve desempenhar na aprendizagem cooperativa, também Lopes & Silva (2022) o organizam em três fases: i) pré-implementação, ii) implementação e iii) pós-implementação.

i) Pré-implementação

Os alunos podem fazer parte deste processo com o professor, ajudando o mesmo na elaboração de instrumentos de avaliação, de planificação do trabalho e até na elaboração de critérios que devem ser tidos em conta durante o trabalho de grupo. Este trabalho com o professor permite que os alunos compreendam melhor o que é a aprendizagem cooperativa e de que forma deve de ser trabalhada.

ii) Implementação

Nesta fase os alunos já têm todas as condições para realizar os seus trabalhos em grupo, tendo algumas tarefas que devem de realizar nesta etapa para além dos papéis definidos no grupo: i). trabalhar juntos; ii). ouvirem-se uns aos outros; iii). fazerem perguntas uns aos outros; iv). efetuar os registos do seu trabalho e dos progressos conseguidos; e v) assumir responsabilidade individual/envolverem-se no trabalho de grupo.

Todas estas tarefas levarão a que o processo de aprendizagem cooperativa seja cada vez mais da responsabilidade dos alunos, pois mostrarão que de facto estão empenhados e interessados no seu processo de aprendizagem.

Quando estas tarefas começarem a ser realizadas pelos alunos de forma autónoma e consciente, sem ser necessária a intervenção do docente, quer dizer que os alunos já se começam a familiarizar mais com o processo da aprendizagem cooperativa e com as responsabilidades de cada um para promoverem a sua aprendizagem e serem parte integrante da sua aprendizagem.

iii) Pós-implementação

Nesta fase, os alunos devem de ter uma atitude reflexiva, tanto relativamente ao grupo, como à sua prestação individual. No que diz respeito ao trabalho que foi desenvolvido em grupo, os alunos devem ser capazes de realizar uma heteroavaliação, que pode seguir algumas questões orientadoras dadas pelo professor para guiar e ajudar os alunos no processo reflexivo.

Segundo Kagan (1994), existem também papéis que os alunos devem desempenhar quando trabalham de forma cooperativa, no entanto este autor refere-se a papéis dos alunos dentro dos grupos, enquanto os autores acima referidos referem-se aos papéis dos alunos durante as diferentes fases do processo da aprendizagem cooperativa. Para Kagan (1994), existem: i) encorajador (motiva os alunos mais tímidos a participar e a dialogar perante o grupo); ii) elogiador (reforça positivamente o esforço dos colegas e reconhece o esforço dos mesmos); iii) porteiro (não permite que nenhum elemento do grupo se destaque mais que outros dando a todos a oportunidade de participação); iv) treinador (explica conceitos e conteúdos escolares aos colegas de grupo); v) chefe de perguntas (permite que todos os colegas realizem as suas questões e assegura que as mesmas serão respondidas); vi)

verificador/controlador (observa se o grupo todo está no mesmo ponto de compreensão); vii) Capataz (controla o foco do grupo mantendo-o a trabalhar na tarefa que foi proposta para atingir determinado fim ou objetivo); viii) anotador (aponta ideias, planos, decisões e opiniões, fazendo um género de Ata); ix) refletor (informa o grupo do que já foi feito e do que ainda falta fazer, fazendo o grupo refletir sobre o percurso de trabalho realizado até então), x) monitor dos materiais (responsável pelos materiais tendo de os repor ou recolher quando necessário) e xi) capitão do silêncio (responsável porque controlar os níveis de barulho causados pelo grupo, mantendo assim o som a um nível que não prejudique os outros grupos de trabalho).

PARTE III - Metodologia

1. Questão e Objetivos

Como referido anteriormente, esta problemática e esta ideia de estudo não teve ponto de partida em nenhum estágio, tendo surgido do meu interesse pessoal enquanto futura educadora de infância e professora de 1.º CEB. Apesar de não ter surgido de nenhum contexto de estágio específico, a temática que me propus a estudar, é algo que está presente em todas as salas, quer seja de atividades, quer de aula e acompanha o percurso académico de todos os alunos, sendo a cooperação importante não só a níveis académicos, como também pessoais.

Durante todos os contextos de estágio foi possível observar da parte dos educadores e professores cooperantes, com quem tive a oportunidade de aprender, que investiam imenso na cooperação e que tinha um valor importante na aprendizagem das crianças, surgindo assim a questão problemática: “Quais são as potencialidades da aprendizagem cooperativa em contexto de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

Partindo desta questão problema delineei alguns objetivos para organizar tanto o meu pensamento, como o rumo da pesquisa. Esses objetivos vão de encontro com a problemática em estudo e visam dar resposta à problemática:

- i) Conhecer as conceções dos docentes e das crianças sobre a importância da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento;
- ii) Identificar as potencialidades da aprendizagem cooperativa na organização do ambiente educativo;
- iii) Caracterizar práticas de trabalho cooperativo que promovam as aprendizagens curriculares no jardim de infância e na escola;
- iv) Compreender como se pode potenciar a cooperação e quais os seus maiores obstáculos;
- v) Identificar situações de aprendizagem onde a cooperação seja um motor de aprendizagem.

A fim de dar resposta à questão problema e aos objetivos definidos, realizei uma pesquisa e um estudo incluindo alguns participantes para ter respostas mais objetivas e concretas, podendo analisar no terreno as potencialidades da aprendizagem cooperativa em contexto de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2. Tipo de Estudo

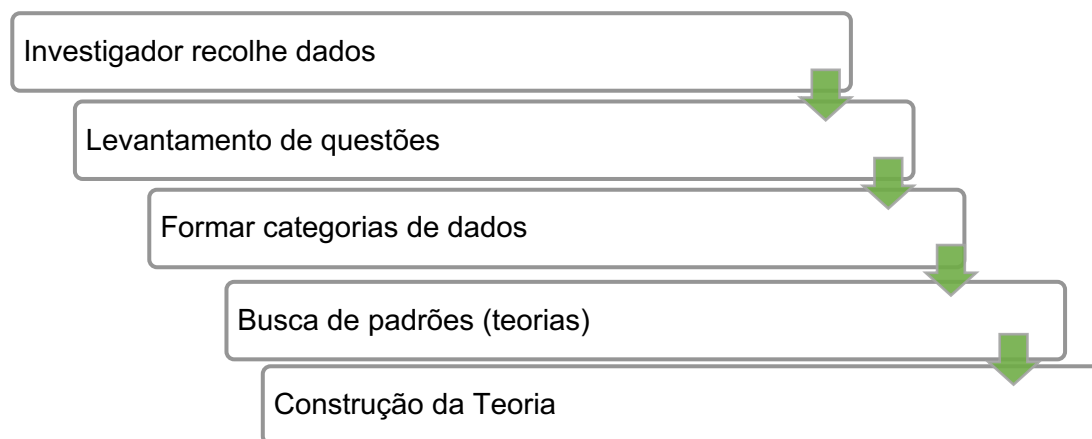
Quando nos referimos a este estudo como uma atividade de investigação, temos de ter em conta determinados requisitos, tais como: i) se produzimos novos conhecimentos; ii) se

temos uma metodologia rigorosa e iii) se a investigação é/vai ser pública (Beillerot, 2001, citado em Ponte, 2002).

O presente estudo segue uma metodologia de investigação qualitativa que, de acordo com os autores Bogdan & Biklen (1994), se caracteriza como uma metodologia de investigação com as seguintes características: a) é de natureza descritiva, b) utiliza o ambiente como fonte primária de dados, c) prioriza o processo sobre os resultados obtidos, d) realiza a análise das informações de maneira indutiva e e) atribui grande importância ao significado. Dessa forma, essa metodologia possibilita uma abordagem mais detalhada e enriquecedora em relação ao objetivo de estudo. Neste tipo de abordagem com um caráter qualitativo, a observação e a entrevista são as técnicas mais utilizadas (p.14).

Para Coutinho (2011), a investigação qualitativa apresenta um desenrolar que tem início na recolha de dados, para que a partir daí consiga desenvolver a sua investigação, como apresentado na figura abaixo apresentada:

Figura 13 - Metodologia de cariz qualitativo



Nota. Adaptado por Creswell (1994) e retirado de Coutinho (2013))

O exercício investigativo foi efetuado no decorrer das diversas práticas de ensino supervisionadas, sendo um estudo qualitativo com características de uma investigação-ação (Moura, 2003).

De acordo com Kemmis (1993, citado por Ponte, 2002), podemos definir investigação-ação como:

Uma forma de pesquisa autorreflexiva, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar.

Conforme mencionado, o presente estudo tem características de uma investigação-ação, um método amplamente eficaz para resolver problemas no campo educacional. Esse método permite ao investigador diagnosticar um problema em uma situação específica de sua prática e investigá-lo diretamente no contexto em que ocorre (Moura, 2003). O autor defende também que uma investigação-ação apresenta diversas vantagens, entre as quais solucionar problemas educativos, aumenta o conhecimento, permite o investigador refletir sobre a sua prática e por consequência melhora a ação educativa.

Assim, o processo de investigação-ação no campo da educação deve ocorrer nas comunidades escolares por meio de um trabalho colaborativo em rede, oferecendo aos profissionais a oportunidade de compartilhar opiniões e conhecimentos, além de demonstrar sua autonomia e comprometimento com o processo de aprendizagem (Fonseca J., 2013).

A reflexão também deve de ser cuidada e tida em conta ao longo de todo o estudo investigativo, como é defendido por John Dewey citado por Ponte (2002), “a reflexão implica uma consideração cuidadosa e ativa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências que daí resultam.”

3. Participantes no Estudo

Como referido anteriormente, este estudo teve o contributo de diversos participantes de diferentes faixas etárias, desde educadores e professores, até crianças com diversas idades.

Para verificar e aferir todos os métodos e instrumentos de recolha de dados, bem como os próprios objetivos definidos, foi realizado, numa primeira abordagem, um pré-teste numa sala de creche com crianças com idades compreendidas entre os dois-três (2-3) anos de idade. Esse grupo de crianças era composto por dezoito (18) elementos, dez (10) do sexo feminino e oito (8) do sexo masculino.

Assim o presente estudo teve mais destaque e foco em turmas de pré-escolar e de 1.º CEB.

Iniciei com uma turma de JI que era constituída por dezasseis (16) crianças, cinco (5) do sexo masculino e onze (11) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três-seis (3-6) anos, sendo por isso um grupo multietário.

De seguida o estudo realizou-se em duas salas do 1.º CEB, primeiramente numa turma de 2.º ano, que contava com vinte (20) alunos, treze (13) do sexo masculino e sete (7) do sexto feminino, essa turma tinha crianças com idades compreendidas entre os seis-oito (6-8) anos de idade, tendo também uma criança com onze (11) anos de idade. Já a turma do 4.º ano, era composta por vinte e três (23) alunos, doze (12) do sexo masculino e onze (11) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove-onze (9-11) anos de idade.

No que diz respeito às educadoras/professoras participantes, contei com a participação de duas educadoras de infância e duas professoras de 1.º CEB. Todas as docentes já eram

educadoras/professoras há bastantes anos e apenas uma delas se encontra a trabalhar numa IPSS, as restantes trabalham todas no Ensino Público, as docentes foram as cooperantes nos estágios curriculares que realizei ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Apesar de todas as crianças terem feito parte do estudo, realizando as atividades, estando presentes nas observações e nas notas que eram retiradas, apenas algumas delas participaram nas entrevistas dos *focus group*. Essa seleção foi feita juntamente com as docentes cooperantes, bem como com o meu par de estágio. Primeiramente, tentámos ter diversidade de idades. Depois, seleccionámos também as crianças que sabíamos que, de alguma forma, se sentiam mais confortáveis nestas situações, para não lhes causar desconforto e tentámos procurar crianças com interesses diferentes, criando assim grupos heterogéneos. Uma vez que é um método de recolha de dados onde os grupos devem ser compostos por um determinado número de elementos, as crianças que fizeram parte do *focus group* foram escolhidas por mim, com a ajuda das cooperantes e do meu par pedagógico de estágio.

Para ser mais visual e fácil compreender um pouco mais sobre os participantes, foi realizada uma tabela com algumas informações dos mesmos, garantindo sempre a confidencialidade e segurança dos participantes (Anexo A).

No entanto, as restantes crianças com NE participaram ativamente na investigação. Importa referir ainda que, no *focus group* uma das crianças que participou (no 4.º ano) apresentava necessidades educativas.

Tabela 3 - Crianças Participantes

Crianças que participaram no <i>focus group</i>			
	<u>Rapaz</u>	<u>Rapariga</u>	Total
<u>Pré-Escolar</u>	3	4	7
<u>1.º CEB (2.º ano)</u>	3	3	6
<u>1.º CEB (4.º ano)</u>	4	3	7
Total	10	10	20
Crianças que participaram nas atividades e diálogos			
	<u>Rapaz</u>	<u>Rapariga</u>	Total
<u>Pré-Escolar</u>	5	9	14
<u>1.º CEB (2.º ano)</u>	11	7	18
<u>1.º CEB (4.º ano)</u>	12	11	23
Total	30	29	55

Uma vez que, todos os alunos participantes são menores de idade, para os conseguir integrar neste estudo, embora protegendo sempre a sua identidade, privacidade,

confidencialidade e anonimato, tive de proceder ao envio de uma autorização prévia, a fim de os encarregados de educação permitirem ou não os seus educandos à participação do estudo (Anexo B).

Desta forma, os encarregados de educação foram sempre informados do propósito da recolha de dados e para que efeitos esses mesmos dados iriam ser utilizados, respeitando todos os direitos dos participantes e dos próprios encarregados de educação.

4. Instrumentos de Recolha de Dados

No que diz respeito à recolha de dados, foram utilizados diversos instrumentos tais como: i) entrevista; ii) *focus group*; iii) análise documental, todos estes instrumentos adequam-se à metodologia escolhida e complementam-se entre si.

A entrevista é um instrumento que suscita uma interação verbal direta entre o investigador/entrevistador e o entrevistado. Esta “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). A entrevista é um instrumento que requer alguma preparação, nomeadamente a realização dos guiões de entrevista das docentes (Anexo C), para que depois quando realizamos a mesma esteja tudo planeado.

De acordo com Amado (1998, citado por Gomes 2013), a entrevista deve servir três (3) propósitos quando é utilizada para a investigação:

1. É uma técnica que tem acesso às conceções das pessoas, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, etc...;
2. Pode ser usada para testar ou sugerir hipóteses podendo, ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações;
3. Pode ser usada em conjunções com outros processos. A conjugação de métodos de investigação permite ajuizar da coerência e incoerência dos resultados e validar dados obtidos pela entrevista.

No que diz respeito ao tipo de entrevista adotado, a entrevista semiestruturada, esta caracteriza-se por contar com um guião de entrevista previamente elaborado, que orienta o desenvolvimento da conversa, permitindo um certo grau de flexibilidade na exploração das questões. A escolha desse instrumento deve-se ao facto de ser um instrumento com o qual eu estava familiarizada, uma vez que foi trabalhado em contexto de sala como um instrumento benéfico para este tipo de investigação qualitativa.

Quanto ao *focus group* que se assume como uma técnica de investigação que visa recolher dados, através da interação e diálogo num grupo, sobre um tópico apresentado pelo investigador. Para o autor esta mesma definição comporta três componentes essenciais (Morgan, 1997, citado por Silva et al. 2014):

- i) as *focus group* são um método de investigação dirigido à recolha de dados;
- ii) localiza a interação na discussão do grupo como a fonte dos dados;
- iii) reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha de dados.

O *focus group* é um tipo de entrevista coletiva que também apresenta um guião (Anexo D), composta por um moderador, um assistente do moderador e um grupo limitado de participantes, cuja quantidade ideal varia entre seis e sete pessoas. Ao moderador cabe o papel de conduzir o trabalho do grupo, interagindo com os participantes e modulando as suas investigações. Este formato de entrevista tem como principal objetivo recolher ideias, representações e informações que os participantes possuem sobre um tema específico. A escolha desse instrumento foi influenciada pela pesquisa e pela análise documental realizadas, visto que eu tinha pouco conhecimento prévio sobre ele. No entanto, ao perceber as suas vantagens, especialmente no trabalho com crianças, optei por utilizá-lo. Este método oferece um conforto que, muitas vezes, uma entrevista convencional não proporciona, além de se adequar bem aos objetivos definidos para o estudo. Assim, a sua aplicação não só enriqueceu o processo de recolha de dados, como também contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

Segundo Krueger & Casey (2014), este tipo de entrevista coletiva é especial, sendo que aquilo que os define dos outros tipos de grupos é o facto de serem dirigidos à recolha de dados qualitativos, junto de pessoas com algum tipo de semelhanças.

Comparativamente a outras técnicas, o *focus group* é fácil de conduzir trazendo com ele inúmeras vantagens, tais como: i) rapidez e o custo (permite a recolha de uma quantidade significativa de dados em menos tempo e, geralmente, a um custo menor); ii) interação direta (o facto do moderador estar cara a cara com os participantes facilita a obtenção de *feedback* imediato e permite que o moderador explore mais a fundo as respostas, esclarecendo dúvidas ou incentivando os participantes a desenvolverem melhor suas ideias); iii) profundidade dos dados obtidos (como as respostas são obtidas nas próprias palavras dos participantes, há um nível de autenticidade e profundidade nos dados recolhidos); iv) flexibilidade (o moderador pode ajustar o rumo da discussão conforme as respostas dos participantes); v) eficiência com crianças (o ambiente em grupo tende a deixar as crianças mais à vontade do que a própria

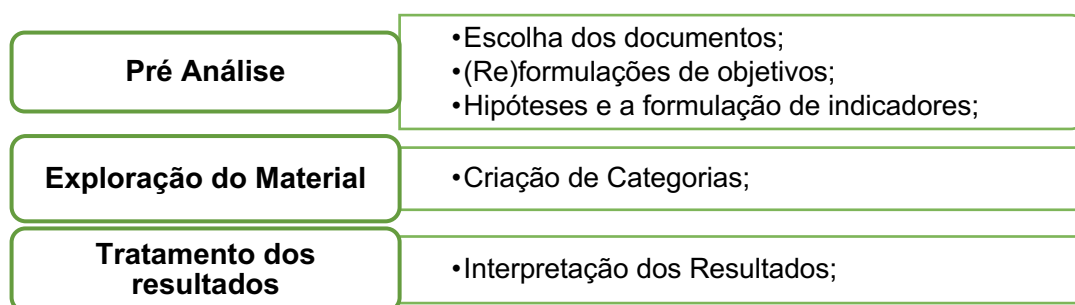
entrevista individual, favorecendo uma participação mais espontânea); vi) resultados fáceis de compreender (os dados obtidos são mais acessíveis e fáceis de interpretar, pois muitas vezes refletem uma linguagem direta e cotidiana) (Kruenger & Casey, 2014).

5. Procedimentos de Análise de Dados

Primeiramente, para a realização da análise dos dados recolhidos foi bastante importante esclarecer o conceito de análise de conteúdo para, dessa forma, compreender o que estava a fazer e de que forma deveria proceder a essa mesma análise. Para Krippendorff (1980, citado por Ludke & André, 1986), a análise de dados “é uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”.

Segundo Bardin (2011, citado por Sousa & Santos, 2020), quando analisamos dados e conteúdos devemos estruturar essa análise em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Na análise de todos os instrumentos selecionados para recolha de dados estas três fases foram respeitadas, principalmente na análise documental. Para compreender melhor estas fases, destaco a figura abaixo apresentada:

Figura 14 - Sequência da técnica da análise de conteúdo



Nota. Retirado de Bardin (2011) citado por Sousa & Santos (2022)

Nesse mesmo sentido, juntei todos os dados recolhidos através dos instrumentos anteriormente mencionados e explicados para a análise. Previamente, e como apresentado anteriormente, numa fase bastante mais inicial, foram realizados os guiões das entrevistas semiestruturadas para os/as educadores/as cooperantes e professores/as cooperantes e também o guião com as questões para o *focus group*, tanto para as crianças do JI como para as crianças do 1.º CEB.

No momento da realização das entrevistas houve a necessidade de esclarecer o propósito da mesma, bem como garantir e considerar todos os cuidados que se deve ter na aplicação deste instrumento, garantido desta forma toda a confidencialidade das docentes e, no caso das crianças garantir essa mesma confidencialidade e segurança aos encarregados de educação das crianças pedindo-lhes autorização para recolher este tipo de informações.

O momento escolhido para a implementação destes instrumentos (entrevista e *focus group*) também foi estratégico uma vez que, foi escolhida uma altura onde tanto as docentes já tinham confiança e à vontade comigo tal como as crianças, proporcionando assim um ambiente mais acolhedor e seguro, havendo mais confiança por parte dos intervenientes que conseqüentemente se mostravam mais dispostos a partilhar vivências, ideias, experiências e até sugestões (Ludke & André, 1986).

Apesar de haver um guião para a entrevista semiestruturada isso não fez com que não houvesse flexibilidade na conversa, podendo assim, sempre que necessário, alterar a ordem das questões. No entanto ao longo das entrevistas com as docentes não houve essa necessidade sendo sempre possível seguir a estrutura que estava planeada.

Posto a realização das entrevistas, segui para a transcrição das mesmas, tendo sempre em conta a necessidade de tornar prático e visual todo o tipo de dados que foram recolhidos para ajudar no processo de análise dos mesmos, para isso, elaborei uma tabela para analisar tanto as entrevistas das docentes bem como os dados recolhidos no *focus group*. Na construção das tabelas foi importante definir pontos específicos que retratam momentos importantes para o estudo, dentro deles destaco os blocos temáticos, que surgiram logo na construção dos próprios guiões de entrevista, as categorias e as subcategorias.

As respostas obtidas foram processadas por meio de uma técnica de fragmentação, considerando que havia dados que não se alinhavam com as questões propostas ou que não acrescentavam valor relevante à investigação em curso. Embora esse processo tenha resultado na perda parcial de algumas informações do material analisado, foi priorizado o conteúdo central da mensagem (Moraes, 1999).

Referente à interpretação dos resultados obtidos das crianças, o *focus group* foi realizado com sete crianças do jardim de infância (cada criança será representada com um C seguido de um número de 1-7) e treze alunos de 1.º CEB (cada aluno será representado com um A seguido de um número de 1-13) para realizar a sintetização dos dados, recorri a tabelas de análise com a finalidade de analisar os pontos comuns e divergentes entre os discursos de cada criança.

Estes participantes também foram avaliados quando trabalham em grupos, dessa forma para analisar as suas evoluções ao longo das semanas de intervenção (Anexo E).

Segundo Meirinhos & Osório (2010), é importante o investigador encontrar-se no local a observar, a analisar e a emitir juízos de valor, o que foi feito durante a prática de ensino supervisionada, recolhendo evidências que posteriormente foram analisadas. Foram também recolhidas algumas ilações retiradas das crianças durante os momentos de atividades, conversas e tal como afirma Carmo & Ferreira (2008), “a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência.” (p. 198-199).

PARTE IV – Apresentação e análise de dados recolhidos

Como abordado anteriormente, no tópico referente à metodologia utilizada para analisar os dados, a análise dos mesmos será realizada de forma fragmentada e estruturada uma vez que foram criadas tabelas para facilitar a análise de conteúdo.

Antes de proceder à apresentação da análise descrita dos dados foi necessário organizar todos os dados que tinha recolhido e anexado, para, posteriormente ler todos os dados e fazer novamente uma triagem, como é defendido por Biklen & Bogan (1994), para trabalhar os dados recolhidos “deve organizá-los de modo a ser capaz de ler e recuperar os dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação e do que deve de escrever” (p.232).

De forma a ter os dados todos organizados, tive de realizar a transcrição das entrevistas das docentes (Anexo F) e das crianças (Anexo G). Para conseguir categorizar toda a informação recolhida, utilizei um esquema de cores associado a cada uma das subcategorias. Esse processo foi feito tanto para as docentes, como para as crianças dessa forma, tornando-se mais fácil visualizar as informações recolhidas.

Ao longo do processo de análise e interpretação de resultados surgiram questões que foram ultrapassadas com análise documental referente tanto aos tópicos em estudo, como à metodologia, instrumentos e procedimentos para facilitar e potencializar as sínteses dos resultados obtidos através, das entrevistas das docentes, de duas educadoras de infância e de duas professoras de 1.º ciclo do ensino básico, como os *focus groups* realizados com as crianças de pré-escolar e 1.º CEB.

Este tópico irá apresentar uma lógica de trabalho começando nas docentes, até às crianças, desta forma, irei apresentar e abordar os seguintes pontos: i) Apresentação e Análise dos Resultados obtidos das Educadoras de Infância; ii) Apresentação e Análise dos Resultados obtidos das Professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico; iii) Síntese comparativa dos resultados obtidos das Docentes; iv) Apresentação e Análise dos Resultados obtidos das crianças de pré-escolar; v) Apresentação e Análise dos Resultados obtidos dos alunos de 1.º CEB – 2.º ano; vi) Apresentação e Análise dos Resultados obtidos dos alunos de 1.º CEB – 4.º ano e vii) Síntese comparativa dos resultados obtidos das crianças do pré-escolar e do 1.º CEB.

1. Interpretação dos resultados obtidos das Educadoras de Infância

Como podemos observar na tabela referente à análise de conteúdo da entrevista às Educadoras (Anexo H), o primeiro bloco temático refere-se à caracterização das entrevistadas

para que, com algumas questões ficasse a conhecer melhor as docentes, ficando também mais próxima dos seus percursos profissionais.

No segundo bloco, relacionado à “*Perceção da educadora em relação ao Trabalho Cooperativo*”, identificamos uma segunda categoria: o “*conceito de aprendizagem cooperativa*”. Ambas as entrevistadas consideram que este conceito se caracteriza como um trabalho que também abrange o desenvolvimento social. **(E1)**, “(...) aprender uns com os outros, em interação e em colaboração (...)” **(E2)**, “(...) assenta na interajuda, na discussão, avaliação conjunta e partilha entre crianças (...)”. Relacionando estas opiniões com Martins et al. (2017), observa-se que a cooperação é considerada um pilar fundamental, pois está associada ao relacionamento interpessoal, desenvolvendo aptidões e capacidades de trabalhar, aprender e relacionar-se com os outros. Esse processo permite “(...) reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais” (p. 25).

Na categoria seguinte, referente às *situações percebidas*, ambas as educadoras de infância demonstram grande valorização pelo trabalho cooperativo, priorizando essa prática nas suas salas de atividades. **(E1)**, “Eu valorizo o trabalho cooperativo porque considero que a relação com os outros é essencial no processo de aprendizagem (...)” **(E2)**, “(...) valorizo porque as crianças aprendem a ajudar-se umas às outras, a respeitar o outro, a partilhar, desenvolvendo várias competências sociais (...)”. Ao articular as respostas das educadoras com a bibliografia consultada, é possível destacar a relevância do trabalho e da aprendizagem cooperativa, bem como os motivos de sua valorização. Cunha & Uva (2016) afirmam que “O desenvolvimento de estratégias que promovam a aprendizagem cooperativa constitui uma metodologia favorecedora da promoção de atitudes e competências cooperativas nas crianças. Estas competências facilitam a aquisição de novos conhecimentos e tornam-se essenciais no desenvolvimento cognitivo e social das crianças” (p. 133).

Por fim, na última categoria, ainda no âmbito do bloco temático 2, destaco a abordagem de uma das educadoras sobre o *desenvolvimento do trabalho cooperativo* com o seu grupo. **(E2)**, “(...) importante dividir tarefas dentro do grupo para entenderem a sua importância”. Esse ponto está em consonância com o que defendem Lopes & Silva (2022), que consideram a distribuição de tarefas entre os diferentes participantes do grupo como um dos critérios definidores da aprendizagem e do trabalho cooperativo.

No terceiro bloco, “Planeamento e Operacionalização”, referente à categoria “*Planificação de Situações*”, ambas as educadoras destacam a importância de ouvir e atender às necessidades das crianças, considerando esse aspeto um fator motivador e de grande envolvimento para elas. **(E1)** “(...) construir com o grupo de crianças (e com cada uma) uma vivência diária no jardim de infância (...) escuta das crianças, de compreensão dos seus interesses e necessidades” e **(E2)** “(...) conjunto com o grupo de crianças, através das suas necessidades, do que elas sabem e de questões que levantam.” Pujólas (2004) defende que

a aprendizagem cooperativa é sustentada por três pressupostos fundamentais, sendo que um deles afirma que o trabalho cooperativo “exige a participação direta e ativa dos alunos”. Nesse sentido, ao envolverem as crianças na sua própria aprendizagem e promoverem a sua participação, as educadoras proporcionam benefícios para todos os envolvidos.

Ainda dentro desta categoria, no que se refere à *organização das atividades e planificações*, a docente enfatiza a importância de **(E1)** “(...) ambiente educativo – tempo, espaço, materiais; relações interpessoais – organizado e estimulador, acontece a planificação”. Assim, a organização do espaço, do tempo e dos materiais está diretamente ligada à qualidade das interações na sala. O espaço, por sua vez, é considerado “um suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e a utilização do tempo são determinantes para que as crianças possam escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 26).

Reforçando essa ideia apresentada pela Educadora 1, Spodek (2002) argumenta que “o contexto físico do jardim de infância, incluindo o desenho da sala de atividades e da escola propriamente dita, a organização dos espaços lúdicos e a provisão de materiais lúdicos, está relacionado com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares” (p. 144). Dessa forma, ao organizar o ambiente educativo, os materiais e a gestão das diferentes áreas, torna-se mais simples trabalhar a cooperação, o que configura uma das estratégias utilizadas por essa educadora.

Quando nos referimos à categoria “*Metodologias e Estratégias*” adotadas pelas profissionais, podemos observar bastante consenso e semelhança nas respostas apresentadas por ambas as educadoras, referindo estratégias que também foram utilizadas durante este trabalho de investigação. Dentro destas estratégias, a organização dos grupos varia entre as educadoras entrevistadas. Ambas referem o lúdico como uma importante estratégia de trabalho cooperativo, ou seja, a utilização de jogos cooperativos, **(E2)** “(...) para que as crianças desenvolvam as suas competências sociais e de interação.” Como defende Soler (2005), os jogos cooperativos apresentam características que promovem benefícios dentro de um grupo, sendo eles, o afastamento da competição, o fim da agressividade e fomentar a criatividade. Também incentivam atitudes fundamentais para a convivência em sociedade levando à inclusão. Além disso, e como referido pela educadora, promovem o respeito e a valorização das diferenças e ensinam lições que vão além das regras e da estrutura do jogo, conduzindo assim ao desenvolvimento de competências sociais e de interação.

No que se refere às *formas de avaliação* dos trabalhos cooperativos, as docentes apresentaram diferentes instrumentos e estratégias, embora ambas utilizem a observação como ferramenta, traduzindo essa avaliação em grelhas ou trabalhos. No entanto, quanto a outras formas, as suas opiniões divergem. **(E1)** “(...) registo e avaliação contínua (...) crianças terem voz ativa (...)”, privilegiando uma avaliação mais individual e a autoavaliação das

crianças, enquanto **(E2)** “(...) feedback imediato, porque faz com que as crianças se situem e tenham noção onde podem melhorar”. Dessa forma, as abordagens de ambas as educadoras acabam por se complementar.

É importante ainda destacar que, no processo de avaliação do trabalho cooperativo, deve-se adotar uma avaliação formativa da aprendizagem, envolvendo tanto o educador/professor quanto os próprios alunos (Lopes & Silva, 2022).

No quarto bloco, surgiu a necessidade de compreender as “*Potencialidades e Oportunidades vs Dificuldades e Constrangimentos*” identificados pelas docentes entrevistadas ao implementarem o trabalho cooperativo nas suas salas. Na primeira categoria, referente às *potencialidades*, foram unanimemente destacadas duas principais: as competências sociais e a educação inclusiva. Estas questões foram amplamente abordadas ao longo de toda a entrevista e análise. **(E1)** “(...) partilham diversas experiências e acabam por se ajudar mutuamente. (...) respeitar as suas diferenças e a perceber que essas diferenças podem servir para se complementarem (...)” e **(E2)** “(...) incentivam-se a serem mais participativas, com sentimento de empatia e de colaboração com o outro, ou seja, existe uma ajuda mútua.” Com base nestas respostas, é evidente que as educadoras reconhecem na aprendizagem cooperativa inúmeros benefícios sociais. Essa visão é corroborada por Garcia-Sánchez (2015), que afirma que a aprendizagem cooperativa enriquece as interações sociais, promovendo atitudes de conforto, confiança e fortalecimento das relações, além de oferecer ferramentas valiosas para a vida em sociedade.

Ainda no mesmo âmbito, mas numa categoria referente às *dificuldades na implementação do trabalho cooperativo*, as educadoras relataram dificuldades distintas. **(E1)** “(...) é quando os grupos são grandes e o tempo para ajudar as crianças a consciencializar o próprio processo de aprendizagem e de cooperação é pouco” e **(E2)** “conflitos difíceis de gerir.” A educadora 1 menciona uma dificuldade apresentada por Frelder & Brent (2007), o tempo necessário para que as crianças desenvolvam autonomia no trabalho cooperativo é frequentemente longo e requer grande dedicação, podendo levar à frustração e à escolha por métodos mais tradicionais, especialmente com crianças mais pequenas. Já a educadora 2 refere outra desvantagem mencionada pelos mesmos autores: a possibilidade de surgirem conflitos que podem excluir uma criança, seja por apresentar mais dificuldades ou por ser mais proativa. Esses conflitos podem causar mal-estar, desconforto e ressentimentos, prejudicando o ambiente emocional e, em casos repetitivos, levar ao abandono do trabalho cooperativo em favor de métodos alternativos.

Por fim, foi analisado o *maior desafio sentido*, alinhando com os desafios vivenciados na prática. Ambas as docentes destacaram que a gestão do grupo é um dos maiores desafios. **(E1)** “(...) encontrar o equilíbrio, pois quando trabalhamos a cooperação, criamos crianças com um instinto cooperativo, que querem participar em todo o processo educativo, dar a sua opinião e desenvolver tarefas.” **(E2)** “deixar o grupo trabalhar e ser gerido pelas crianças, não

estar sempre no centro do processo e deixá-las fazer parte (...)” Frente a este desafio, é essencial que a formação dos grupos seja realizada com critério, reconhecendo que, independentemente do método escolhido, algumas desvantagens estarão sempre presentes. O objetivo principal deve ser minimizar essas dificuldades para que, ao longo do trabalho, elas sejam superadas e gradualmente eliminadas.

Esta abordagem é sustentada tanto pela experiência das educadoras quanto pelas perspectivas da literatura analisada. Johnson & Johnson (1999, citados por Lopes & Silva, 2022), destacam que grupos formados por professores tendem a funcionar de forma mais eficaz, permitindo uma melhor combinação entre os alunos, quando comparados com outros métodos de formação. Os autores identificam três principais estratégias para agrupar crianças em contextos cooperativos: i) Agrupamento ao acaso (embora seja simples, pode gerar grupos desequilibrados, aumentando a probabilidade de conflitos); ii) Formação pelo docente com base em critérios (apesar das vantagens no trabalho cooperativo, pode inicialmente reduzir a motivação das crianças); iii) Escolha pelos próprios alunos (esta abordagem favorece a motivação e reduz a resistência ao trabalho em grupo, mas pode resultar em exclusões ou na formação de grupos homogêneos) (p. 30).

2. Interpretação dos resultados obtidos das Professoras de 1.º CEB

Como é possível concluir através da observação da tabela referente à análise de conteúdo da entrevista às Professoras (Anexo I), o primeiro bloco temático refere-se à caracterização das entrevistadas para que, ficasse a conhecer melhor o percurso profissional das docentes e, por conseguinte, conhecer um pouco melhor as professoras participantes.

Tal como na interpretação dos resultados obtidos pelas educadoras, esta análise será realizada com base nas categorias estabelecidas para cada um dos blocos temáticos definidos no guião da entrevista semiestruturada. Primeiramente, no segundo bloco, “*Perceção da professora em relação ao Trabalho Cooperativo*”, na categoria relativa ao *conceito de Aprendizagem Cooperativa*, ambas as professoras consideraram que esta se refere, sobretudo, ao trabalho em grupos. **(P1)** “(...) é uma aprendizagem de cooperação entre alunos, trabalham em grupo (...)” e **(P2)** “(...) é uma forma de aprender que envolve uma dinâmica entre dois ou mais alunos, seja trabalho a pares, pequenos ou grandes grupos, com um ou mais objetivos comuns.” Para essas profissionais, a aprendizagem cooperativa também está ligada ao desenvolvimento social, sendo este um dos aspetos destacados na definição do conceito. De acordo com a **(P1)**, “(...) se entreadjudam uns aos outros não só nas aprendizagens académicas (...)”, sugerindo que a aprendizagem cooperativa vai além da simples aquisição de conteúdos programáticos.

Conforme Johnson & Johnson (2009, citado em Lopes & Silva, 2022), a aprendizagem cooperativa é definida como “um conjunto de métodos em que os alunos trabalham juntos em

pequenos grupos e se ajudam uns aos outros para atingir objetivos comuns de aprendizagem.”.

Ainda dentro do mesmo tema, mas no que diz respeito às *situações percebidas*, ambas as professoras reconhecem o valor do trabalho cooperativo em sala de aula e com os seus grupos de alunos. Essa valorização é atribuída ao impacto positivo no desenvolvimento dos alunos, bem como em situações mais específicas, como mencionado por **(P1)** “Valorizo porque é uma pré-preparação para o futuro tanto em trabalho de equipas como na resolução de conflitos.”. Por sua vez, a outra docente reforça a mesma valorização, embora destaque aspetos ligeiramente distintos. **(P2)** “Ouvir e respeitar a opinião dos colegas, ser empático, sentir-se valorizado e valorizar o trabalho dos colegas e acima de tudo sentir-se motivado para aprender são, na minha opinião, os aspetos mais importantes (...) Especialmente para os alunos que tenham dificuldades de aprendizagem ou que tenham uma autoestima mais baixa, os trabalhos de grupo/cooperativos têm uma extrema importância, daí a minha valorização.”

É relevante sublinhar que a aprendizagem cooperativa, enquanto metodologia baseada em estratégias de trabalho em grupo, constitui-se como um recurso educativo capaz de transformar o ensino e a aprendizagem em processos mais atrativos, inclusivos, participativos e motivadores. Tal como defendido pelas professoras, esta metodologia beneficia não apenas quem ensina, mas, principalmente, quem aprende, desempenhando um papel significativo na formação e no desenvolvimento das crianças.

Pode-se, assim, definir a aprendizagem cooperativa como uma metodologia ativa, com potencial para promover mudanças nas práticas pedagógicas e que pode ser implementada em todos os níveis de ensino. Essa estratégia coloca o aluno como protagonista no seu processo de aprendizagem, conferindo-lhe responsabilidade no desenvolvimento de diversas competências. Dessa forma, procura-se, por meio desta abordagem, construir uma educação mais significativa, dinâmica e centrada nas necessidades e interesses dos alunos, preparando-os não apenas para a vida académica, mas também para um futuro social mais autónomo e cívico (ME, 2021).

Ainda no âmbito do bloco temático anterior, ambas as professoras destacam que desenvolvem o trabalho cooperativo por meio da formação de grupos de trabalho. Esses grupos são organizados com base em determinadas regras, que podem considerar o comportamento, os níveis de aprendizagem ou até mesmo a alternância rotativa, de forma a evitar a repetição constante da mesma composição de grupos. **(P1)** “(...) grupos de trabalho heterogéneos tanto a nível de aprendizagem ou de comportamento. Gosto de ir alterando a constituição dos grupos de trabalho para não criar acomodação.”

A professora 2 também sublinha que, dentro dos grupos de trabalho criados, ocorre uma divisão de tarefas entre os alunos. **(P2)** “Os trabalhos de grupo, de pesquisa, onde cada aluno tem um papel específico não só permite responsabilizá-lo, mas dar-lhe muitas ferramentas úteis para a sua aprendizagem.” Para além de destacar a relevância do trabalho cooperativo

em grupo, é igualmente importante ressaltar a necessidade de atribuir papéis específicos aos alunos no seio desses grupos.

Para que o ambiente de cooperação seja eficaz, é fundamental que duas condições sejam atendidas: “o professor delegar uma margem de autonomia aos alunos na execução de uma tarefa; e os alunos serem capazes de exercer essa autonomia. Ambas podem conseguir-se a partir da atribuição de papéis aos alunos” (Lopes & Silva, 2022, p.33). Dessa forma, torna-se claro o valor da definição de papéis no interior dos grupos de trabalho e os benefícios que isso traz para as relações de cooperação que os professores pretendem fomentar entre os alunos.

Em relação ao terceiro bloco, “*Planeamento e Operacionalização*”, na primeira categoria, uma das docentes destacou a importância de ouvirmos as necessidades dos alunos e de compreender realmente como podemos adaptar ou definir objetivos de acordo com essas mesmas necessidades, **(P1)** “Definir os objetivos de acordo com as necessidades dos alunos” o autor Pujólas (2004), defende que existem três pressupostos fundamentais na aprendizagem cooperativa, desses três pressupostos um deles defende justamente que o trabalho cooperativo “exige a participação direta e ativa dos alunos”. Ainda dentro deste contexto e visando organizar as suas atividades e planeamentos, as docentes destacam diversas formas que as levam a organizar este trabalho cooperativo, entre as quais: **(P1)** “Definir a avaliação formativa/sumativa de forma a acompanhar o progresso dos alunos” e **(P2)** “(...) devidamente planeados com objetivos bem especificados e etapas bem definidas é outra forma de desenvolver um trabalho cooperativo muito enriquecedor”.

No que diz respeito à categoria das “*Metodologias e Estratégias*”, as respostas das duas professoras foram bastante semelhantes indo de encontro com as subcategorias destacadas, ambas realizam bastantes trabalhos a pares e em pequenos grupos, têm algumas estratégias semelhantes tais como debates, rotatividade nos grupos de trabalho e reflexões do trabalho desenvolvido, e aplicam estas atividades cooperativas não só para trabalhar conteúdos programáticos mas também desenvolver certas competências necessárias à vida em comunidade, **(P1)** “Desenvolver habilidades sociais, saber ouvir e respeitar as opiniões dos outros”. Com estas metodologias e estratégias, o trabalho em grupos favorecerá o desenvolvimento dos alunos, pois partilham conhecimentos, ideias e opiniões. A interação entre os pares só terá significado se as interações forem igualmente significativas; assim, quanto mais oportunidades de realizar este tipo de trabalhos houver, maiores serão as hipóteses de desenvolver também as competências sociais (Lopes & Silva, 2022).

Mudando para outra categoria, ainda no contexto do bloco 3, destaca-se o tema relacionado às *formas de avaliação*. Ambas as professoras atribuem grande relevância à observação direta, mas é igualmente essencial sublinhar o papel do *feedback* como método avaliativo e da autoavaliação como um instrumento indispensável nesse processo. Como já

mencionado, é crucial que os alunos assumam um papel ativo na sua aprendizagem, o que torna igualmente relevante sua participação no processo avaliativo.

(P1) “(...) autoavaliação do trabalho realizado, que pode ser oral ou por escrito (...)” Essa autoavaliação permite ao aluno adotar uma postura reflexiva em relação ao trabalho realizado no grupo e às tarefas que lhe foram designadas. Essa reflexão possibilita ajustes em comportamentos ou atitudes para futuras atividades, promovendo melhorias no desempenho em grupo. O mesmo se aplica ao *feedback*: quando fornecido durante a realização da atividade, permite que os alunos corrijam atitudes menos adequadas, adaptando-se conforme necessário. O *feedback* dado pelos alunos ao professor também desempenha um papel importante, ajudando o docente a ajustar sua prática às necessidades das crianças. **(P2)** “(...) o *feedback* oral aos alunos é muito importante também e não se pode avaliar só o resultado.”.

A avaliação é fundamental para a efetividade de qualquer trabalho desenvolvido, independentemente da metodologia aplicada, especialmente no contexto educacional. É por meio desse processo que o professor recolhe informações sobre sua prática, permitindo ajustes e melhorias quando necessário (Cardona, 2007). Além disso, o *feedback* torna-se indispensável na avaliação, pois fomenta a reflexão tanto do docente quanto do aluno sobre suas ações (Brooks et al., 2019).

No quarto bloco, surgiu a necessidade de compreender as "*Potencialidades e Oportunidades vs Dificuldades e Constrangimentos*" identificadas pelas docentes entrevistadas ao implementarem o trabalho cooperativo nas suas salas de aula. Nesse contexto, a primeira categoria diz respeito às *potencialidades*, com duas principais sendo mencionadas: as competências sociais e a educação inclusiva. Ambas foram destacadas ao longo de toda a entrevista e análise, evidenciando a sua relevância.

Em relação à educação inclusiva, essa potencialidade foi mencionada apenas pela professora 2, que a considera uma das maiores vantagens do trabalho cooperativo. **(P2)** “(...) promover e permitir um ensino inclusivo, uma vez que os meus alunos têm de trabalhar e aceitar os seus colegas tal como são, com as suas fragilidades e potencialidades, o ritmo de trabalho de cada um permitindo um ambiente de respeito, solidariedade, partilha e inclusão.”. De facto, como apontado por Cunha & Uva (2016), essa metodologia fomenta a socialização e o sentimento de pertença ao grupo, promovendo inclusão e conforto, enquanto estimula práticas de cooperação, empatia e partilha de conhecimentos e experiências. Esses elementos são cruciais para uma formação integral e para preparar os alunos para os desafios da vida em sociedade.

A segunda potencialidade destacada pelas docentes, foi o desenvolvimento de competências sociais, outra vantagem significativa do trabalho cooperativo. **(P1)** “(...) não se trabalha só conteúdos académicos, mas também habilidades sociais, não há tanta competição, e cada vez mais é importante acabar com essa competição nas escolas (...)” **(P2)**

“(...) além de aprenderem os conteúdos, os alunos desenvolvem competências como a divisão de tarefas, o respeito pelas opiniões alheias e a responsabilidade coletiva.”.

Nesse contexto, a competição é apresentada como o oposto da cooperação, pois reflete uma interdependência social negativa, em que os indivíduos focam exclusivamente em alcançar os seus próprios objetivos, muitas vezes às custas do fracasso dos outros. Por outro lado, a cooperação promove uma interdependência social positiva, na qual os indivíduos reconhecem que atingir seus objetivos depende da participação e do sucesso conjunto de todos os envolvidos (Colaço et al., 2022).

A respeito ainda do quarto e último bloco, o mesmo continha uma categoria referente às “*Dificuldades na implementação do Trabalho Cooperativo*”, em relação a estas dificuldades sentidas não houve concordância sendo que as respostas foram dispares, sendo referidas como dificuldades os tempos e ritmos dos alunos, a gestão de conflitos e por fim a formação dos grupos de trabalho, **(P2)** “A gestão de conflitos é, sem dúvida, uma grande dificuldade no trabalho cooperativo.” Esses conflitos têm um efeito negativo para todos os envolvidos, levando ao desconforto, exaustão e até exclusão no próprio grupo, dessa forma o professor nesses momentos tem de assumir um papel ativo para combater esses conflitos (Frelde e Brent (2007).

Para finalizar, destaca-se a categoria relacionada ao *maior desafio* enfrentado na aplicação de atividades e trabalho cooperativo. As respostas das professoras convergiram para questões envolvendo a formação de grupos de trabalho e a sua gestão. Esses desafios refletem, em grande parte, as dificuldades já mencionadas, evidenciando o empenho das docentes em aperfeiçoar suas práticas e superar os aspetos que consideram menos positivos. **(P1)** “(...) encontrar grupos de trabalho compatíveis onde a cooperação de todos seja valorizada.” **(P2)** “(...) destaco a gestão de conflitos. Os conflitos são uma prática recorrente no dia a dia da sala de aula de um professor de 1.º Ciclo, e fazer uma gestão equilibrada e justa deles é, sem dúvida, um grande desafio. (...) O professor desempenha um papel fundamental nessa gestão.”

Confrontando essas declarações com a bibliografia analisada, Lopes e Silva (2022) ressaltam que o papel do professor envolve, desde o início das tarefas, estabelecer comportamentos claros e esperados, monitorizar ativamente o progresso dos grupos e intervir ou mediar situações sempre que necessário. Isso significa que, embora o docente deva encorajar a participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, continua responsável por gerir e controlar possíveis situações indesejáveis. Esse equilíbrio é crucial para assegurar o bom funcionamento da aula e o bem-estar individual dos alunos. Assim, o papel do professor é não apenas uma responsabilidade essencial, mas também um desafio constante no contexto do trabalho cooperativo.

3. Interpretação dos resultados do *Focus Group* das crianças de pré-escolar

Neste ponto, irão ser analisados os resultados recolhidos através do *Focus Group*, dessa forma irei analisar cada categoria de análise, que decorreram dos blocos temáticos presentes e estruturados no guião da entrevista. Para ser mais visual esta análise descrita, apresenta-se em anexo a tabela respetiva dos resultados obtidos (Anexo J).

- Categorias de análise 1 – Conceção sobre a aprendizagem cooperativa (as crianças e a aprendizagem cooperativa)
- Categorias de análise 2 – Conceção sobre o trabalho de grupo (as crianças e o trabalho de grupo)
- Categorias de análise 3 – Perspetivas das crianças sobre o papel do/a educador/a na aprendizagem cooperativa (as crianças e o papel do/a educador/a na aprendizagem cooperativa)
- Categorias de análise 4 – Conceções sobre as aprendizagens quando trabalham cooperativamente (as crianças e as aprendizagens na realização de quando trabalho cooperativo)

As crianças e a aprendizagem cooperativa

Durante toda a entrevista, foi proporcionado às crianças um ambiente acolhedor e seguro, de forma a garantir que elas se sentissem à vontade para expressar livremente as suas ideias, criando assim a confiança necessária para partilharem os seus pensamentos. Quando questionadas sobre o significado ou a ideia de aprendizagem cooperativa, a maioria das crianças associou o conceito a “aprender coletivamente, aprender com os outros.” Essa compreensão levou a respostas como “trabalhar em grupo.” Dentro dessas perspetivas, as crianças compartilharam exemplos de atividades que apreciam e consideram representativas da aprendizagem cooperativa. Por exemplo **(C5)** afirmou: “Eu ensino muito quando ajudo os mais novos, mas também aprendo um bocadinho porque eu gosto de fazer as coisas com eles e misturar-me com eles também.” **(C6)** “Eu aprendo muito nos desenhos sabes porquê? Porque eu gosto muito de desenhar e vou fazendo coisas mais diferentes e mais giras.” **(C1)** “Nas atividades em que podemos experimentar as coisas mesmo à séria.” Essas declarações refletem não só o envolvimento das crianças em atividades cooperativas, mas também a valorização da interação, da criatividade e da aprendizagem ativa como elementos fundamentais para o seu desenvolvimento.

As crianças e o trabalho de grupo

Em relação a esta categoria, as crianças foram questionadas sobre o trabalho em grupo, e quatro delas afirmaram que preferem trabalhar em grupo, explicando os motivos para tal

escolha. Por exemplo, a criança **(C1)** disse: “Grupo, porque assim o que eu não sei podem-me ajudar”; a **(C3)** explicou: “Em grupo, assim podemos falar com os amigos”; a **(C5)** mencionou: “Em grupo porque aprendemos mais”; e a **(C6)** afirmou: “Em grupo, mas não sei bem porquê, só que é mais divertido, sabes?”. As outras três crianças preferem trabalhar sozinhas, também explicando os seus motivos: **(C2)** afirmou: “Sozinha, os mais pequenos às vezes estragam os nossos trabalhos”; **(C4)** disse: “Sozinho é mais giro” e **(C7)** “Sozinho, não tenho de andar a dizer o que é para fazermos”.

Quanto às regras que o trabalho em grupo implica, todas as crianças concordaram que sim, trabalhar em grupo exige regras e que essas devem ser cumpridas. Quatro crianças partilharam algumas das regras que consideram importantes, **(C2)** “Temos de fazer silêncio e tem de haver um chefe”; **(C3)** “Temos de esperar pelos outros para falar” **(C6)** “(...) Não podemos falar todos ao mesmo tempo e tem de haver uma pessoa que diz que é para fazer assim às vezes” e **(C7)** “Todos temos de trabalhar”. A partir dessas regras mencionadas, é possível perceber que a maior ênfase recai sobre o comportamento, especialmente no que diz respeito ao controle do barulho durante o trabalho em grupo.

A maioria das crianças considera que trabalhar em grupo é fácil, apontando que a ajuda dos colegas torna a tarefa mais simples do que ter de realizá-la sozinhas. No entanto, algumas crianças consideram o trabalho em grupo difícil, e essas mesmas crianças são as que preferem trabalhar sozinhas. Por exemplo, **(C7)** afirmou: “Difícil porque não posso fazer tudo o que eu quis” e **(C2)** disse: “Difícil porque os pequeninos estragam as vezes”. É possível observar que algumas dessas respostas são semelhantes às dadas quando foi questionado “Gostas mais de trabalhar sozinho ou em grupo? Porquê?”.

As crianças e o papel do/a educador/a na aprendizagem cooperativa

Relativamente ao papel do/a educador/a na promoção da aprendizagem cooperativa, as crianças mencionam que a educadora realiza trabalhos em grupo, destacando que “Fazem muitos”. Para a realização desses mesmo trabalhos de grupo, as crianças apontam que geralmente, na sua maioria, a criação dos grupos é feita entre a educadora e as crianças, embora alguns dos participantes afirmem que, por vezes, é a docente que escolhe os grupos sozinha. De acordo com as crianças, maior parte das vezes os grupos são heterogéneos e feitos de forma equilibrada, misturando as crianças pelas idades e pelos géneros, dessa forma os membros dos grupos ajudam-se entre si e apoiam-se quando há dificuldades, **(C1)** menciona que: “A E1 escolhe alguns meninos e meninas com mais anos e outros com menos e mistura”, já **(C5)** afirma que: “Para serem os maiores e os mais pequenos juntos”, outro fator tido em conta é o comportamento das crianças, **(C6)** “Separa aqueles que se portam mal (...)” e **(C7)** “Há meninos que não podem ficar juntos, portam-se mal”.

As crianças e as aprendizagens na realização de quando trabalho cooperativo

Como situações e atividades concretas de aprendizagens realizadas em grupo, as crianças evidenciam: **(C1)** “Aprendi os réus agora contigo e com a Beatriz (...)”, **(C2)** “A fazer desenhos com tintas”, **(C5)** “(...) quando fazemos educação física”. Estes foram apenas alguns exemplos das sete (7) respostas obtidas, no entanto as crianças acabaram por dar respostas diferentes, mas de atividades que costumam fazer no jardim de infância e que já fizeram em grupos de trabalho cooperativo, visto que a educadora prioriza bastante esse tipo de trabalho.

Em relação planeamento do trabalho de grupo, a maioria das crianças respondeu que o trabalho do grupo é planeado pela educadora, no entanto uma das crianças, **(C6)** “(...) depois a E1 diz para fazermos as coisas e nós temos de fazer em grupo e pensar, depois ela pergunta o que é que gostamos mais ou menos”, mostra que é dentro dos grupos que as crianças acabam por se organizar e definir os procedimentos.

4. Interpretação dos resultados obtidos dos alunos de 1.º CEB – 2.º ano

Neste ponto, irão ser analisados os resultados recolhidos através do *Focus Group*, dessa forma irei analisar cada categoria de análise, que decorreram dos blocos temáticos presentes e estruturados no guião da entrevista. Para ser mais visual esta análise descrita, apresenta-se em anexo a tabela respetiva dos resultados obtidos (Anexo K).

- Categorias de análise 1 – Conceção sobre a aprendizagem cooperativa (as crianças e a aprendizagem cooperativa)
- Categorias de análise 2 – Conceção sobre o trabalho de grupo (as crianças e o trabalho de grupo)
- Categorias de análise 3 – Perspetivas das crianças sobre o papel do/a educador/a na aprendizagem cooperativa (as crianças e o papel do/a educador/a na aprendizagem cooperativa)
- Categorias de análise 4 – Conceções sobre as aprendizagens quando trabalham cooperativamente (as crianças e as aprendizagens na realização de quando trabalho cooperativo)

As crianças e a aprendizagem cooperativa

Na primeira fase da entrevista, procurou-se compreender a ideia que os alunos têm sobre a aprendizagem cooperativa. A maioria das crianças respondeu que a aprendizagem cooperativa é uma aprendizagem coletiva, ou seja, “aprendermos juntos e uns com os outros”. Essa ideia, partilhada por todas as crianças, demonstrou que elas estavam familiarizadas com o tema e que realizar atividades de cooperação era algo recorrente. Como exemplos de atividades onde as crianças consideraram que aprendem melhor, foi possível obter uma diversidade de respostas. Por exemplo, **(A3)** afirmou: “Acho que é a fazer trabalhos de grupo”;

(A5) explicou: “Eu acho que agora, desde que tu e a Beatriz estiveram cá, eu aprendo melhor sem o manual, com as coisas que vocês nos deram para fazer, jogos e trabalhos de grupo (...) já fazíamos com a P1, mas agora fizemos sem manuais.” Dos seis participantes, dois destacaram as atividades em grupo como aquelas em que sentem que aprendem melhor. As restantes crianças deram exemplos de atividades mais soltas, que podem ser realizadas em grande grupo, pequenos grupos e até individualmente.

As crianças e o trabalho de grupo

Relativamente ao aspeto da “Conceção sobre o trabalho de grupo”, podemos concluir que apenas um participante afirmou preferir trabalhar sozinha, justificando a sua escolha da seguinte forma: (A6) “Sozinha, não gosto de ter de fazer trabalhos com outras pessoas porque algumas sabem menos que eu.”

Seguindo essa linha de raciocínio, questionou-se aos alunos se achavam mais fácil ou mais difícil trabalhar em grupo, e apenas a aluna 6 e o aluno 1 consideraram que era mais difícil. Os restantes quatro alunos afirmaram que trabalhar em grupo é mais fácil, explicando suas razões: (A2) “Eu acho muito fácil, porque estamos todos a fazer o trabalho em conjunto.”, (A3) afirma que: “Fácil, (...) se juntarmos todas as ideias até fica melhor.”, (A4) “Fácil porque não fazemos tudo sozinhos, acabamos mais rápido e somos muitas cabeças a pensar.” e (A5) “Fácil, só temos de estar com muita atenção ao que os nossos colegas também querem dizer.”.

Em relação às regras do trabalho em grupo, as respostas foram unânimes, não havendo nenhuma resposta negativa. Ou seja, todos os alunos afirmaram que trabalhar em grupo exige regras, destacando alguns exemplos das que têm mais presentes durante o trabalho cooperativo, como por exemplo: (A2) “Temos de esperar pela nossa vez, temos de ouvir os outros e respeitar e não podemos gozar quando alguém dá uma resposta errada.”, (A4) “(...) Prestar atenção à explicação e falar baixo para não ouvirem as nossas respostas nem fazermos muito barulho.” e (A5) “Há muitas regras, mas muitas são as regras da sala, a que eu às vezes não faço é a de falar baixo (...) também a de ouvir a opinião dos outros, às vezes eu sei que estão errados e eu começo logo a dizer que não é assim.”

As crianças e o papel do/a educador/a na aprendizagem cooperativa

No que diz respeito à periodicidade com que os trabalhos de grupo são feitos, as crianças manifestaram interesse em realizar mais trabalhos em grupo do que estão habituadas, mencionando que, em alguns momentos do ano letivo, não é possível fazer tantos quanto desejavam. Como afirmou (A2), “Mais ou menos, perto dos testes não porque estamos a fazer revisões (...) ah e também fazemos as fichas para nos prepararmos.” Contudo, revelaram que fazem diversos trabalhos de grupo e que se sentem bastante envolvidas e motivadas quando os realizam.

Em relação à construção dos grupos, a grande maioria das respostas foi semelhante, com as crianças afirmando que, na maioria das vezes, os grupos de trabalho são formados pela professora. Elas mencionaram que a professora organiza os grupos com base em três critérios principais: i) comportamento, como explica **(A4)**, “Pelo comportamento, mistura uns bem-comportados e outros mal para depois não estar sempre a chamar a atenção, se ela juntasse todos os que se portam mal não dava, não é?” ii) desempenho académico, como descreve **(A1)**, “Alguns que têm mais dificuldades com pessoas que são melhores alunos para ajudarem.” e iii) relações com os pares, conforme citado por **(A2)**, “A professora pensa assim para eles não falarem vou por aqui uma pessoa que eles se dão menos.”.

Relativamente a esta questão, cada subcategoria foi representada por duas unidades de registo, vindas de duas crianças diferentes.

As crianças e as aprendizagens na realização de quando trabalho cooperativo

Por fim, questionou-se como o trabalho de grupo era planeado. Quatro das seis crianças responderam que o planeamento do trabalho era feito por meio de conversas entre os membros do grupo. As respostas foram as seguintes: **(A2)** “Falamos todos muito no início e depois alguém diz para pararmos e começamos a falar um de cada vez.”, **(A3)** “Então nós conversamos (...) às vezes não dá, e depois temos de chamar a professora.”, **(A5)** “Então estamos em grupo e depois fazemos reuniões dentro do grupo para decidirmos as coisas.” e **(A6)** “Decidimos todos juntos.”

Os outros participantes mencionaram que o planeamento era realizado com a professora ou em conjunto com ela.

Em relação às aprendizagens adquiridas durante o trabalho em grupo, apenas uma criança afirmou que não havia aprendido nada, **(A6)** afirma que: “Não aprendi nada, aprendo mais a fazer fichas.” Já as demais crianças mencionaram atividades específicas e aprendizagens que realizaram, como: **(A1)** “Aprendi, até havia amigas a escrever com a mão esquerda.”, **(A2)** “Aprendemos a respeitar as regras melhor, a ouvir os outros e a não gozar quando alguém erra (...)”, **(A3)** “Eu nem consigo escolher, mas aprendemos a passar a bola na educação física e a fazer jogos todos juntos.”, **(A4)** “Aprendemos tudo o que está no manual e mais coisas ainda.” e **(A5)** “Aprendemos tanto, mas tanto, agora aprendemos a fazer muitas coisas com vocês em grupo, o texto, o desenho conjunto, aprendemos também as tabuadas.”.

Vale destacar que muitas das aprendizagens mencionadas não se referem apenas a conteúdos programáticos, mas também a competências sociais e de relacionamento, evidenciando o impacto positivo do trabalho cooperativo e em grupo na aprendizagem.

5. Interpretação dos resultados obtidos dos alunos de 1.º CEB – 4.º ano

Neste ponto, irão ser analisados os resultados recolhidos através do *Focus Group*, dessa forma irei analisar cada categoria de análise, que decorreram dos blocos temáticos presentes e estruturados no guião da entrevista. Para ser mais visual esta análise descrita, apresenta-se em anexo a tabela respetiva dos resultados obtidos (Anexo L).

- Categorias de análise 1 – Conceção sobre a aprendizagem cooperativa (as crianças e a aprendizagem cooperativa)
- Categorias de análise 2 – Conceção sobre o trabalho de grupo (as crianças e o trabalho de grupo)
- Categorias de análise 3 – Perspetivas das crianças sobre o papel do/a educador/a na aprendizagem cooperativa (as crianças e o papel do/a educador/a na aprendizagem cooperativa)
- Categorias de análise 4 – Conceções sobre as aprendizagens quando trabalham cooperativamente (as crianças e as aprendizagens na realização de quando trabalho cooperativo)

As crianças e a aprendizagem cooperativa

No que diz respeito à “Conceção sobre a aprendizagem cooperativa”, tentou-se compreender a perceção que os alunos têm relativamente ao conceito de aprendizagem cooperativa. Com esta questão compreendeu-se que as crianças não estavam 100% de acordo, mas com as suas respostas acabavam por ir de encontro umas às outras, mencionando que a aprendizagem cooperativa é trabalhar em grupo e uma aprendizagem coletiva, a título de exemplo apresento duas respostas: **(A7)** “É quando estamos a aprender em grupos, porque a cooperação é trabalhar em equipa” e **(A8)** “É aprender com os outros”. No seguimento destas respostas, tentei também compreender quais as atividades onde as crianças consideravam que aprendiam melhor, apesar de quase todas elas acabarem por responder mediante os seus gostos pessoais, houve quem apresentasse que aprendia mais em atividades de grupo, como o caso do **(A10)** que menciona que: “Aprendo melhor nas atividades de grupo, porque quando eu não percebo as coisas há sempre alguém que sabe fazer e me ajuda, às vezes quem sabe não gosta de explicar”.

As crianças e o trabalho de grupo

Relativamente a esta categoria, cujo principal objetivo era compreender as conceções das crianças sobre o trabalho de grupo, foram feitas algumas questões, como: i) Gostas mais de trabalhar sozinho ou em grupo? Porquê? ii) Para ti é fácil ou difícil trabalhar em grupo? Porquê? iii) Trabalhar em grupo tem regras? Com base nas respostas, a maioria dos alunos

demonstrou opiniões semelhantes, embora com justificações distintas. A grande maioria revelou preferir trabalhar em grupo, sendo que apenas uma criança mencionou que **(A9)** “(...) gosto de trabalhar em grupo, mas às vezes também gosto de trabalhar sozinha, pois é menos confuso”, expressando uma dualidade de sensações.

Considerando essas justificações, foi necessário alterar a ordem das perguntas, começando pelas regras. Nenhum aluno afirmou que o trabalho em grupo não tem regras, mas nem todos conseguiram apresentar exemplos. As regras mencionadas pela maioria estavam relacionadas ao funcionamento do grupo, como: **(A8)** “Tem regras porque não podemos estar a gritar, senão os outros grupos não conseguem trabalhar”; **(A10)** “Tem regras, mas não são regras muito chatas, podemos falar uns com os outros, só não pode ser muito alto, e, mais importante, não podemos ignorar as respostas das outras pessoas, pois no grupo todos somos importantes e temos missões”; **(A13)** “Sim, porque em tudo o que fazemos, na sala de aula ou na rua, fora dos intervalos, temos de respeitar as regras que a professora nos dá”.

Ainda dentro deste bloco, ao questionar os alunos sobre se o trabalho de grupo era fácil ou difícil, todos revelaram ter facilidade. Contudo, alguns mencionaram dificuldades, como por exemplo: **(A11)** “(...) eu acho que é fácil, mas há grupos em que parece que é difícil, a professora até os avisa muitas vezes” e **(A8)** “(...) outras vezes é muito difícil porque não nos querem ouvir ou assim (...)”.

Por fim, destaco uma resposta que considero de grande valor: **(A12)** “Fácil, mas porque já fazemos isso desde o 1.º ano. Quando andava no primeiro ano, era mais difícil”. Esta declaração revela que se trata de uma turma já bastante habituada a trabalhar em grupo, o que explica algumas das respostas dos alunos.

As crianças e o papel do/a educador/a na aprendizagem cooperativa

De acordo com o que foi apresentado no ponto anterior, nota-se que estas crianças estão muito habituadas a trabalhar em grupo. O mesmo se pode observar quando a questão se tratava da periodicidade da realização de trabalhos de grupo, **(A9)** “Fazemos muitos eu acho, mas ainda gostava de fazer muitos mais (...)”, **(A11)** “Costuma sim, muitas vezes, mas a minha irmã leva para fazer em casa com os colegas nós fazemos aqui na sala de aula”, **(A12)** “Sim, é assim nós já temos esta professora desde o 1.º ano (...) fazemos imensos trabalhos de grupo e continuamos a precisar de fazer muitos porque há quem ainda não saiba” e **(A13)** “Fazemos quase todas as semanas um trabalho assim de grupo, as vezes continuamos o que estávamos a fazer, e vamos mudando os grupos (...)”. No que diz respeito à realização dos grupos, todos os participantes responderam que os grupos eram feitos pela professora e que eram feitos tendo em conta o comportamento, o desempenho académico e a relação entre os pares.

As crianças e as aprendizagens na realização de quando trabalho cooperativo

Por fim, nas “Conceções sobre as aprendizagens quando trabalham cooperativamente”, no que diz respeito ao planeamento do trabalho de grupo, as respostas foram bastante divididas. Algumas crianças afirmaram que o trabalho era essencialmente planeado pela professora, como **(A7)** que disse: “A professora vê se podemos fazer ou trabalhar alguma matéria em grupos e depois pensa no trabalho”. Outras mencionaram que há uma divisão de tarefas dentro dos próprios grupos de trabalho, enquanto algumas disseram que primeiro há uma conversa entre os membros do grupo. Geralmente, essas duas hipóteses complementam-se, já que várias crianças afirmam que, primeiramente, ocorre uma conversa para, posteriormente, decidir a função de cada um dentro do grupo, havendo então a divisão de tarefas. Como exemplificado por **(A12)**: “Ouvimos as regras da professora e depois em grupo vamos decidir o que é que cada um tem de fazer, partilhamos ideias e depois decidimos tudo (...) começamos depois a trabalhar e a falarmos baixinho”, e **(A8)**: “Então nós dentro do grupo depois falávamos e decidíamos o que é que as pessoas dentro do grupo faziam”.

No que concerne às aprendizagens realizadas quando se trabalhou em grupo, os alunos mencionaram diversas coisas, incluindo aprendizagens de conteúdos programáticos e áreas disciplinares, relações com os pares, regras de convivência e aprendizagens mais a nível pessoal e individual, revelando assim a importância do trabalho cooperativo. Como exemplo, **(A7)** disse: “Aprendi muito sobre matemática”, e **(A8)** afirmou: “Aprendi a falar mais baixo e a respeitar os outros”. Já **(A9)** mencionou: “Aprendi português, matemática e estudo do meio..., mas também educação física, aqueles jogos em grupos, às vezes corria mal porque tínhamos mau perder, fazíamos batota”. **(A10)** destacou: “Gostei muito de aprender atividades mais diferentes e o que os grupos conseguem fazer que eu não sei se dava sozinho”. **(A11)** comentou: “Aprendi coisas sobre os meus colegas, porque às vezes no início dos trabalhos de grupo tínhamos de nos conhecer melhor”. **(A12)** revelou: “Aprendi muitas coisas porque desde o 1.º ano que fazemos isto, não consigo escolher só uma porque aprendi mesmo muito”, e finalmente, **(A13)** disse: “Aprendi a ouvir mais os outros porque dentro do grupo temos de ouvir as opiniões todas”.

6. Síntese comparativa dos resultados

Procedendo a uma análise geral das respostas obtidas nas entrevistas realizadas com os alunos, educadoras e professoras, foi possível identificar uma concordância em certas ideias e conceções. No entanto, ao longo da interpretação dos dados e da análise dos resultados, emergiram também divergências significativas entre os participantes. Essas diferenças podem ser atribuídas a diversos fatores, como a faixa etária dos participantes, os anos de experiência profissional, o contexto social e educativo, bem como a realidade vivenciada por cada um dos elementos envolvidos neste estudo.

No que se refere ao significado de aprendizagem cooperativa, os docentes apresentaram concepções variadas. As educadoras, por exemplo, associam este conceito principalmente ao desenvolvimento social, o que, como afirmam Martins et al. (2017), é um pilar importante no desenvolvimento das crianças. A cooperação e o trabalho cooperativo são fundamentais para dar resposta a algumas das suas necessidades pessoais e sociais. Por outro lado, as professoras entenderam a aprendizagem cooperativa como algo que exige principalmente o trabalho em grupo.

De acordo com Wagner (1997, citado por Boavida & Ponte, 2002), o autor defende que a aprendizagem cooperativa consiste na realização de um “trabalho conjuntamente realizado de modo a que os atores envolvidos aprofundem mutuamente o seu conhecimento”. No entanto, todas as docentes mencionaram pontos semelhantes, desmistificando o conceito de maneira bastante uniforme.

Curiosamente, a maioria das respostas dos alunos a respeito dessa questão alinharam-se com as ideias expressas pelos docentes, evidenciando uma consonância parcial entre as percepções das diferentes partes envolvidas. Naturalmente, as justificações das crianças abordaram alguns pontos de forma mais simplificada e apresentaram uma perspectiva própria sobre o tema.

No contexto da aprendizagem cooperativa, tanto as educadoras quanto as professoras enfatizaram o uso de termos como “colaboração em grupo”, “trabalho em conjunto”, “ajuda mútua”, “cooperação entre pares”, “inclusão” e “resolução de conflitos”. Por outro lado, as crianças frequentemente utilizaram expressões como “trabalhar em grupo”, “ajudar os outros”, “aprender com os outros” e “trabalhar em equipa”. Essa semelhança nas expressões empregadas tanto pelos profissionais quanto pelas crianças evidencia o trabalho cooperativo e a realidade vivenciada nas salas de atividades/aulas e nas atividades diárias, destacando a valorização da aprendizagem cooperativa. Tal valorização, promovida pelas docentes, também se reflete nas percepções das crianças, que reconhecem a importância do trabalho cooperativo. Em contrapartida, observa-se que algumas crianças preferem não trabalhar em grupo, com uma proporção maior de participantes do pré-escolar mostrando preferência por atividades individuais.

No discurso das crianças, observa-se que, de forma geral, a formação dos grupos de trabalho é realizada pela educadora ou pela professora. No entanto, no 1.º Ciclo, as crianças começam a desempenhar um papel mais ativo nesse processo, demonstrando uma compreensão crescente sobre a importância de dividir tarefas entre os membros do grupo. Elas também relatam que, antes de iniciarem um trabalho em pequenos grupos, reservam momentos para reuniões e trocas de ideias, fortalecendo a dinâmica colaborativa. Esse comportamento está alinhado com as observações de Johnson & Johnson (1999, citados por Lopes & Silva, 2022), que apontam que grupos formados por docentes tendem a funcionar de

maneira mais eficiente, promovendo combinações mais equilibradas e produtivas do que aqueles formados por outras metodologias.

Por outro lado, embora a criação dos grupos pelos docentes traga benefícios, como a capacidade de identificar com maior precisão as habilidades e estilos de aprendizagem de cada criança, também pode gerar desmotivação entre os alunos. Ainda assim, ao assumirem essa responsabilidade, os educadores conseguem organizar grupos mais equilibrados, promovendo um ambiente cooperativo que favorece tanto a aprendizagem coletiva quanto o desenvolvimento de competências socioemocionais. Essa abordagem contribui para uma sala de aula mais inclusiva e harmoniosa, ao mesmo tempo que permite a personalização das atividades de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

Entretanto, todas as docentes entrevistadas enfatizaram que a formação de grupos de trabalho é uma das maiores dificuldades e desafios enfrentados, dado o equilíbrio delicado entre atender às necessidades individuais e promover a cooperação e estimular a motivação das crianças para se envolverem ativamente no processo de aprendizagem. Além disso, os grupos de trabalho podem, em algumas situações, apresentar desvantagens, como conflitos difíceis de gerir. Esses conflitos, por sua vez, podem levar à exclusão de alguma criança, seja por apresentar maiores dificuldades ou por ser mais proativa. Tais dinâmicas podem gerar mal-estar, desconforto, discussões e ressentimentos, afetando emocionalmente os envolvidos. Caso esses episódios se tornem frequentes, a professora pode, conforme mencionado anteriormente, decidir abandonar o trabalho cooperativo, optando por outros métodos (Frelde & Brent, 2007).

Confrontando os testemunhos das docentes com a bibliografia analisada, Lopes & Silva (2022) destaca-se que o papel do professor envolve, desde o início das atividades, estabelecer os comportamentos esperados, monitorizar o trabalho do grupo por meio de uma presença ativa e intervir ou mediar situações sempre que necessário. Isso demonstra que, embora o professor permita a participação ativa do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, ele mantém a responsabilidade de gerir e controlar possíveis situações indesejáveis, assegurando tanto o bom funcionamento da aula, quanto o bem-estar individual dos alunos. Esse papel representa não apenas uma responsabilidade essencial, mas também um desafio contínuo para o docente.

Na aprendizagem cooperativa, o professor atua como um engenheiro e não como um técnico, ou seja, precisa de compreender profundamente o que está a implementar, ajustando as suas ações, de acordo com a realidade do momento e realizando modificações sempre que necessário, como apontam Monereo & Gisbert (2002). Dessa forma, o educador deve garantir a participação ativa do aluno, reconhecendo-o como protagonista do processo. Alinhado a essa visão, o professor assume a função de mediador, promovendo a autonomia dos estudantes e intervindo apenas quando imprescindível.

Os testemunhos indicam que tanto as crianças do pré-escolar quanto as do 1.º ciclo estão acostumadas a realizar trabalhos em grupo, sugerindo que possuem facilidade em trabalhar em equipe. Essa habilidade é especialmente evidente entre as crianças do 4.º ano, que relataram uma prática recorrente de atividades coletivas.

Considerações Finais

Alinhadas com a questão de investigação, a saber: “Quais são as potencialidades da aprendizagem cooperativa em contexto de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, apresentam-se, em seguida, as principais conclusões, resultantes da síntese dos dados obtidos no âmbito do exercício investigativo realizado.

A análise dos dados permitiu concluir que a aprendizagem cooperativa apresenta diversas potencialidades, não só no desenvolvimento das aprendizagens das crianças, mas também no seu crescimento social, emocional e psicológico. O trabalho cooperativo incentiva as crianças a compreenderem a importância de trabalhar e aprender em conjunto, preparando-as para serem futuros cidadãos mais atentos às necessidades dos outros e capazes de oferecer ajuda quando necessário, sem a perceção ou necessidade de encarar tudo como uma competição.

Com a aprendizagem cooperativa, os alunos passam a ter mais autonomia e um papel mais ativo na construção do seu próprio conhecimento e aprendizagem, uma vez que o professor assume uma função de moderador, conferindo-lhes a confiança necessária para participar ativamente na construção do seu conhecimento.

Os testemunhos recolhidos junto das crianças e dos docentes evidenciam que este modelo de aprendizagem facilita a aquisição de conhecimentos de forma mais eficaz, ao mesmo tempo que promove o fortalecimento de competências sociais essenciais, como a comunicação, a empatia, a colaboração e a resolução de conflitos.

Além disso, a aprendizagem cooperativa revelou-se um instrumento valioso na avaliação do progresso das crianças, proporcionando uma abordagem mais dinâmica, interativa e interventiva. Por exemplo, atividades como projetos de grupo, debates e jogos educativos permitem que os docentes observem o envolvimento dos alunos em tarefas práticas e reais, avaliando tanto o desempenho individual como o trabalho em equipa.

Em situações concretas, como a elaboração de uma apresentação sobre um tema escolhido pelos grupo ou a resolução de problemas matemáticos em grupo, os professores conseguem identificar o nível de compreensão de cada aluno, bem como as suas contribuições específicas para o trabalho coletivo. Com estas dinâmicas e trabalhos também é possível que o docente compreenda as dificuldades sentidas ao longo da realização das atividades, bem como algumas falhas na aprendizagem, já que os momentos de interação entre os alunos evidenciam as suas dificuldades e pontos fortes.

Desta forma, a cooperação entre os alunos favorece uma avaliação contínua e formativa, permitindo aos docentes observar o desenvolvimento de cada criança em contextos reais de aprendizagem, o que contribui para um acompanhamento mais preciso e individualizado, nunca esquecendo também a componente em grupo que pode também ser avaliada.

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação da aprendizagem cooperativa não está isenta de desafios. A gestão de grupos heterogêneos, com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e a resistência de alguns educadores à adoção de novas metodologias foram obstáculos identificados. Contudo, estes desafios podem ser superados através de uma maior formação contínua dos profissionais e de um apoio institucional mais robusto na implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Este estudo permitiu ainda compreender que a aprendizagem cooperativa exige um trabalho constante por parte do docente, bem como uma preparação das crianças, que devem ser guiadas e apoiadas para que se envolvam ativamente no processo. Trata-se de um modelo de ensino que requer tempo, continuidade e uma participação ativa de todos os membros do processo educativo, sendo essencial um trabalho conjunto entre educadores e alunos.

Adicionalmente, esta investigação só foi possível graças aos contextos de estágio que me permitiram crescer tanto academicamente, como pessoalmente. Ao longo dos estágios, tive a oportunidade de enfrentar vários desafios e momentos de frustração, mas foi precisamente nesses momentos que encontrei as maiores oportunidades de aprendizagem. Esses desafios foram cruciais para a minha evolução enquanto profissional, proporcionando-me as ferramentas necessárias para aplicar a aprendizagem cooperativa de forma eficaz e para compreender as suas implicações no desenvolvimento das crianças. A experiência adquirida nos estágios foi fundamental para consolidar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e, sem ela, a realização desta investigação não teria sido possível.

Ao longo deste trabalho, foi possível vivenciar uma jornada marcada por desafios, aprendizagens e superação. O processo de investigação, embora enriquecedor, revelou-se também exigente e, em alguns momentos, desmotivador. Houve alturas em que não foi fácil manter a motivação, em grande parte devido à natureza exigente e solitária deste tipo de trabalho. Embora tenha contado sempre com o apoio inestimável da minha orientadora, é inevitável sentir a diferença em relação ao formato cooperativo a que estamos habituadas durante a formação. Por exemplo, em atividades como os relatórios de estágio, onde o trabalho em pares promovia um sentido de ajuda e partilha.

Neste contexto, a realização desta investigação destacou-se como um desafio individual, onde a autonomia e a autogestão foram constantemente colocadas à prova. A ausência do habitual diálogo fez-se sentir, sobretudo nos momentos de maior dificuldade, em que seria reconfortante partilhar dúvidas ou procurar soluções em conjunto.

Apesar das dificuldades enfrentadas, estas foram vistas como oportunidades para o meu crescimento, aprofundamento de conhecimentos e fortalecimento do meu interesse pelo tema da cooperação. Este percurso revelou-me que, embora a dedicação e a pesquisa sejam fundamentais, a aprendizagem é um processo contínuo ao longo da vida, especialmente em áreas tão dinâmicas como a educação. Como afirmam Alvarado-Prada et al. (2010), “a construção da formação docente abrange toda a trajetória dos profissionais, incluindo suas

conceções de vida, sociedade, escola, educação, além de seus interesses, necessidades, habilidades, medos, dificuldades e limitações” (p. 370).

A solidão que, por vezes, acompanha o desenvolvimento de um projeto desta natureza foi suavizada graças ao apoio da minha orientadora, cuja orientação tornou o trabalho mais leve e exequível. Este acompanhamento destacou a relevância das relações de cooperação também no ambiente acadêmico, mostrando como o suporte mútuo pode ser decisivo para superar desafios.

Igualmente indispensável foi o apoio da minha colega de estágio, Beatriz, que enfrenta a mesma tarefa que eu: a elaboração do relatório final de mestrado. Durante este período, apesar de estarmos ambas focadas no mesmo objetivo, acompanhámo-nos, incentivámo-nos e sustentámo-nos mutuamente. Basicamente, replicámos a dinâmica dos estágios, mas desta vez cada uma finalizou o processo com o seu próprio relatório individual.

Esse apoio mútuo permitiu-nos refletir sobre o que estávamos a fazer e de que forma poderíamos melhorar ou aprimorar o nosso trabalho. Apesar de estarmos a realizar investigações em temas diferentes, conseguimos frequentemente ajudar-nos mutuamente. Essa entreajuda foi bastante benéfica para mim, pois reforçou a importância de saber ouvir, refletir e aproveitar todas as sugestões para melhorar. Para mim, essas são características determinantes num bom profissional da área da educação.

No final deste percurso, sinto que atingi um novo patamar de compreensão e maturidade, não apenas em relação ao tema do estudo, mas também na forma de encarar o processo de aprender e investigar. Este relatório não representa apenas o produto de dois anos de mestrado, mas é, de fato, o reflexo de anos de formação, que remontam ao meu primeiro ano no jardim de infância. Ao longo dessa trajetória, o mestrado revelou-se um marco fundamental, que me proporcionou não só um vasto leque de conhecimentos, mas também uma profunda transformação pessoal. Aprendi a gerir minhas emoções e expectativas de maneira mais equilibrada e, ao longo desse processo, cresci para além da componente letiva. Este mestrado deu-me as bases necessárias para querer transformar o mundo da educação, com um compromisso renovado de procurar sempre ser melhor, não só como profissional, mas como ser humano, focado em criar um impacto positivo na vida dos outros.

Reconheço, com humildade, que há ainda muito por explorar e que a educação, sendo dinâmica, exige de nós uma constante predisposição para o aperfeiçoamento. Essa consciência não apenas enriquece a minha perspetiva, mas também renova o meu compromisso de continuar a aprofundar conhecimentos e contribuir para o avanço nesta área tão significativa.

Os estágios realizados foram bastante enriquecedores, pois influenciaram significativamente muitas das práticas que pretendo adotar no meu futuro profissional. Contudo, lamento que os estágios curriculares tenham uma duração tão curta (apenas seis semanas). Sinto que, com mais tempo junto dos diferentes grupos, seria possível observar de

forma mais abrangente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, o que nos permitiria refletir ainda mais profundamente sobre a nossa prática pedagógica.

Uma das maiores dificuldades que enfrentei durante os estágios foi a avaliação. Embora esteja a concluir o Mestrado, reconheço que este é um tema que ainda preciso explorar e no qual devo investir significativamente na minha formação, dada a sua importância e complexidade. Quando estiver no terreno, pretendo garantir que a criança seja sempre o centro da ação. Comprometo-me a adaptar-me constantemente às necessidades dos alunos, e não o contrário. Quero ser uma docente atenta, paciente, flexível e em permanente evolução, refletindo e aprendendo continuamente para oferecer o melhor apoio possível ao desenvolvimento das crianças.

Para estudos futuros, gostaria de aprofundar ainda mais o conceito de cooperação, promovendo uma prática pedagógica que valorize a escuta ativa das crianças, permitindo-lhes expressar as suas ideias, sentimentos e concepções sobre o mundo.

Além disso, considero essencial aliar essa cooperação ao envolvimento parental, reconhecendo que a família desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Pretendo investigar estratégias que fortaleçam a dinâmica entre escola e famílias, promovendo uma comunicação aberta fundamentada na confiança e no respeito mútuo. Ao estabelecer uma relação colaborativa entre crianças, escolas e famílias, procura-se criar uma rede de apoio sólida, capaz de impulsionar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças de forma integrada e harmoniosa.

Em suma, a aprendizagem cooperativa revela-se uma abordagem essencial no contexto da Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mais do que uma simples metodologia, ela transforma o ato de aprender numa experiência partilhada, enriquecendo não apenas o domínio académico, mas também fortalecendo os laços sociais e emocionais que moldam as crianças enquanto indivíduos e cidadãos. Como futura educadora e professora, espero desempenhar um papel transformador, marcando a diferença e garantindo que as aprendizagens e os ensinamentos adquiridos ao longo da minha formação não "caiam em saco roto". Comprometo-me a não seguir o caminho mais fácil para mim, mas sim o mais correto para as crianças, tendo sempre em mente as suas necessidades, com o objetivo de criar um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento integral.

Ao promover o respeito, a empatia e a ajuda, esta abordagem prepara as crianças para os desafios de um mundo que exige, cada vez mais, cooperação e humanidade. Implementá-la é um desafio, mas também uma oportunidade incomparável de construir um futuro onde aprender juntos signifique crescer juntos. Que a educação seja, sempre, a mais poderosa ferramenta para transformar vidas e criar pontes que conectem sonhos e realidades. Concluo este relatório com uma das lições mais significativas que aprendi ao longo desta jornada: "A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não

chegarem todos” (Virginia Burden). Com este trabalho, não apenas eu, mas também todos aqueles que me apoiaram ao longo do caminho, alcançaram a meta, juntos.

Referências Bibliográficas

- Alvarado-Prada, L.E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Ver. Diálogo Educ, 367-387. <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n30/v10n30a09.pdf>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bidegaín, N. (1999). *El aprendizaje Cooperativo*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20%28GTI%29.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2008). *A criança dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Presença
- Brooks, C., Annemaree, C., Gillies, R., & Hattie, T. (2019). *A matrix of feedback learning*. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213749.pdf>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.
- Colaço, S., Piscalho, I., Correia, M., Pappámikail, L., Silva, P. S., Novo, C., Portelada, A., & Uva, M. (2022). *Ambientes de aprendizagem inclusivos* (Ministério da Educação, ed.) <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/ambientes-de-aprendizagem-inclusivos.pdf>
- Coutinho, C. (2008). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (1.ª ed.). Almedina.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças*. *Interacções*, 12(41), 133–159.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active learning: Models from the analytical sciences*, 970, 34-53.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, P., & Fernandes, P. (2016). *Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1.º CEB: Uma análise focada nos relatórios de estágio*. *Saber & Educar*, 20, 244–254. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/81993/2/109049.pdf>
- Fonseca, J. (2013). Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. In Estrela, Teresa et al. (Eds.) *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2486>
- García-Sánchez, I. (2015). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las Habilidades sociales en un entorno CLIL. *[Dissertação de Mestrado, Facultad de Educación de Palencia Universidad de Valladolid]*. Uvadoc. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15868/TFGL%201159.pdf;jsessionid=D47EDB873FE11F9BC9CC1D89BD5823B5?sequence=1>
- Gardner, H. (1999). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artmed.
- Gomes, M.H.J. (2013). A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna. *[Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Aberta, Lisboa]*. Repositório Aberto da Universidade Aberta de Lisboa. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3444/1/TD_MarioGomes.pdf
- Gonçalves, C., & Tomás, C. (2019). *Perfis de estagiários na prática de ensino supervisionada em Portugal*. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 1–22. <https://www.scielo.br/j/cp/a/VPXYcHvtGKRWYbjfpDx9RTR/?format=pdf&lang=pt>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Hawker Brownlow Education.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento-Perspectivas Atuais, 1-20.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um guia prático para o professor* (2.^a ed.). Pactor.
- Ludke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. In EPU. *Métodos da coleta de dados, observação, entrevista e análise documental*. (pp. 25 - 44). EPU. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2), 49–65.
- Ministério da Educação. (2021). ROTEIRO: Recuperar Incluindo com a Aprendizagem Cooperativa, Escola +, 21-23. Ministério da Educação. https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-12/1.3.7.-roteiro_recuperar_incluindo-com-a-aprendizagem-cooperativa.pdf
- Monereo, C. & Gisbert, D. (2002). *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Artmed Editora.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7–32. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf
- Moura, A. (2003). *Desenho de uma pesquisa: Passos de uma investigação-ação*. *Educação*, 28(1), 9–31. https://www.researchgate.net/publication/277812701_DESENHO_DE_UMA_PESQUISA_PASSOS_DE_UMA_INVESTIGACAO-ACAO
- Novaes, S. C. (1988). O uso da imagem na antropologia. In E. Samain (Ed.), *O Fotográfico* (pp. 113-119). São Paulo: Hucitec
- Nunes, T. P. B. S. (2004). *Colaboração Escola-Família. Alto Comissariado para a imigração e minorias étnicas*. <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-1.pdf>
- Pactor. Martins, G.; Gomes, C.; Bocardo, J.; Pedroso, J.; Carrilho, J.; Silva, L.; Encarnação, M.; Horta, M.; Calçada, M.; Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- PLANO DE TURMA. (2023/2024).
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- PROJETO CURRICULAR DE GRUPO. (2022/2023).
- PROJETO EDUCATIVO. (2022/2024). Recomeços.
- PROJETO PEDAGÓGICO. (2022/2023). Eu consigo.
- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos alumnus diferentes: Los equipos de aprendizagem cooperativo em el aula*. Octaedro – Eumo.

- Quaresma, A. (2019, fevereiro 27). *Trabalho/aprendizagem colaborativo/a vs. trabalho/aprendizagem cooperativo/a*. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/trabalhoaprendizagem-colaborativoa-vs-trabalhoaprendizagem-cooperativoa/35201>
- Relvas, A. (1996). *O Ciclo Vital da família – perspetiva sistémica*. Edições Afrontamento.
- Sá, E. (2014). *Hoje não vou à Escola! Lua de Papel*.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de aula para o sucesso*. Factor.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175–190. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32357/1/Silva%2c%20Veloso%20%26%20Keating%20%282014%29_Focus%20group_RLE.pdf
- Sousa, J. R., & Santos, S. C. M. (2020). *Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: Modo de pensar e de fazer*. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), 1396–1416. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>
- Vital, S. (2020, setembro 24). *Colaborar e cooperar são atividades diferentes? Claraboia Learning Experiences: Educação Criativa, Colaborativa e Humana*. <https://claraboiacursos.com/2020/09/24/colaborar-e-cooperar-sao-atividades-diferentes/>

Anexos

Anexo A – Tabela de Identificação dos Participantes

Tabela de identificação das sujeitas docentes				
Identificação dos sujeitos docentes	Género dos sujeitos	Idade dos sujeitos	Tempo de serviço	Tipo de estabelecimento
E1	F	64 anos	43 anos	Público
E2	F	45 anos	21 anos	Privado
P1	F	49 anos	23 anos	Público
P2	F	46 anos	23 anos	Público

Legenda: (E1/E2) – educadoras (os números referem-se há quantidade de participantes) / (P1/P2) – professoras (os números referem-se há quantidade de participantes)

Tabela de identificação das sujeitas discentes

Identificação dos sujeitos discentes	Género dos sujeitos	Idade dos sujeitos	Pré-escolar ou 1.º CEB
C1	F	5 anos	Pré-escolar
C2	F	6 anos	Pré-escolar
C3	F	4 anos	Pré-escolar
C4	F	4 anos	Pré-escolar
C5	M	6 anos	Pré-escolar
C6	M	5 anos	Pré-escolar
C7	M	5 anos	Pré-escolar
A1	M	6 anos	1.º CEB – 2.º ano
A2	M	7 anos	1.º CEB – 2.º ano
A3	M	8 anos	1.º CEB – 2.º ano
A4	F	7 anos	1.º CEB – 2.º ano
A5	F	7 anos	1.º CEB – 2.º ano
A6	F	8 anos	1.º CEB – 2.º ano
A7	M	11 anos	1.º CEB – 4.º ano
A8	M	10 anos	1.º CEB – 4.º ano
A9	M	9 anos	1.º CEB – 4.º ano

A10	M	9 anos	1.º CEB – 4.º ano
A11	F	9 anos	1.º CEB – 4.º ano
A12	F	10 anos	1.º CEB – 4.º ano
A13	F	10 anos	1.º CEB – 4.º ano
<u>Legenda:</u> (C1) – crianças de pré-escolar (os números referem-se há quantidade de participantes) / (A1) – alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (os números referem-se há quantidade de participantes)			

Anexo B – Autorizações para participação no focus group e de recolha de imagens

Protocolo de Consentimento Informado

Venho por este meio, enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Santarém, explicitar que me encontro no presente ano letivo, 2023/2024, a concluir o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse âmbito, estarei em contacto com os/as vossos/as educandos/as a realizar o estágio de Prática de Ensino Supervisionada.

Desta forma, venho solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas, sempre com a supervisão da professora titular de turma e cooperante, para que possam ser integradas no Relatório Final de Mestrado, com o tema: “Potencialidades da aprendizagem cooperativa em contexto de educação de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Todos os registos de imagens serão exclusivos para utilização de fins académicos, pelo que garanto total confidencialidade de identidade do/a seu/sua educando/a, sendo que ao ser necessário a utilização das imagens nos trabalhos académicos os rostos serão desfocados e os nomes alterados para nomes fictícios. Esclarecemos, ainda, que o/a aluno/a é o centro da ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografado/a e/ou filmado/a é determinante. Assim, sempre que o/a aluno/a afirmar ou demonstrar que não quer ser fotografado/a e/ou filmado/a, será respeitada a sua vontade.

Agradeço, desde já, a vossa colaboração e compreensão e estarei disponível para quaisquer esclarecimentos.

Matilde Ribeiro (220000136@ese.ipsantarem.pt)

-----(Destaque por aqui)-----

Eu, encarregado/a de educação do/a aluno/a _____ autorizo a recolha de produções e imagens/filmagens do/a meu/minha educando/a.

Autorizo

Não autorizo

Protocolo de Consentimento Informado

Venho por este meio, enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Santarém, explicitar que me encontro no presente ano letivo, 2023/2024, a concluir o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse âmbito, estarei em contacto com os/as vossos/as educandos/as a realizar o estágio de Prática de Ensino Supervisionada.

Desta forma, venho solicitar que seja autorizada a participação do/a seu/sua educando/a num *focus group* (grupo de discussão que visa a recolher dados para a investigação), sempre com a supervisão da professora titular de turma e cooperante, para que as intervenções dos/as vossos/as educandos/as possam ser integradas no Relatório Final de Mestrado, com o tema: “Potencialidades da aprendizagem cooperativa em contexto de educação de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Todos os registos serão exclusivos para utilização de fins académicos, pelo que garanto total confidencialidade de identidade do/a seu/sua educando/a, sendo que ao ser necessário a utilização das respostas/ contributos das crianças os nomes serão alterados para nomes fictícios. Esclarecemos, ainda, que o/a aluno/a é o centro da ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografado/a e/ou filmado/a é determinante. Assim, sempre que o/a aluno/a afirmar ou demonstrar que não quer participar, será respeitada a sua vontade.

Agradeço, desde já, a vossa colaboração e compreensão e estarei disponível para quaisquer esclarecimentos.

Matilde Ribeiro (220000136@ese.ipsantarem.pt)

------(Destaque por aqui)-----

Eu, encarregado/a de educação do/a aluno/a _____ autorizo a participação do/a meu/minha educando/a no *focus group*.

Autorizo

Não autorizo

Protocolo de Consentimento Informado

Venho por este meio, enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Santarém, explicitar que me encontro no presente ano letivo, 2022/2023, a concluir o primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse âmbito, estarei em contacto com os/as vossos/as educandos/as a realizar o estágio de Prática de Ensino Supervisionada.

Desta forma, venho solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas, sempre com a supervisão da educadora titular e cooperante, para que possam ser integradas no Relatório Final de Mestrado, com o tema: “Potencialidades da aprendizagem cooperativa em contexto de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Todos os registos de imagens serão exclusivos para utilização de fins académicos, pelo que garanto total confidencialidade de identidade do/a seu/sua educando/a, sendo que ao ser necessário a utilização das imagens nos trabalhos académicos os rostos serão desfocados e os nomes alterados para nomes fictícios. Esclarecemos, ainda, que o/a aluno/a é o centro da ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografado/a e/ou filmado/a é determinante. Assim, sempre que o/a aluno/a afirmar ou demonstrar que não quer ser fotografado/a e/ou filmado/a, será respeitada a sua vontade.

Agradeço, desde já, a vossa colaboração e compreensão e estarei disponível para quaisquer esclarecimentos.

Matilde Ribeiro (220000136@ese.ipsantarem.pt)

------(Destaque por aqui)-----

Eu, encarregado/a de educação do/a aluno/a _____ autorizo a recolha de produções e imagens/filmagens do/a meu/minha educando/a.

Autorizo

Não autorizo

Protocolo de Consentimento Informado

Venho por este meio, enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Santarém, explicitar que me encontro no presente ano letivo, 2022/2023, a concluir o primeiro ano do Mestrado

em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse âmbito, estarei em contacto com os/as vossos/as educandos/as a realizar o estágio de Prática de Ensino Supervisionada.

Desta forma, venho solicitar que seja autorizada a participação do/a seu/sua educando/a num *focus group* (grupo de discussão que visa a recolher dados para a investigação), sempre com a supervisão da educadora titular e cooperante, para que as intervenções dos/as vossos/as educandos/as possam ser integradas no Relatório Final de Mestrado, com o tema: “Potencialidades da aprendizagem cooperativa em contexto de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Todos os registos serão exclusivos para utilização de fins académicos, pelo que garanto total confidencialidade de identidade do/a seu/sua educando/a, sendo que ao ser necessário a utilização das respostas/ contributos das crianças os nomes serão alterados para nomes fictícios. Esclarecemos, ainda, que o/a aluno/a é o centro da ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografado/a e/ou filmado/a é determinante. Assim, sempre que o/a aluno/a afirmar ou demonstrar que não quer participar, será respeitada a sua vontade.

Agradeço, desde já, a vossa colaboração e compreensão e estarei disponível para quaisquer esclarecimentos.

Matilde Ribeiro (220000136@ese.ipsantarem.pt)

------(Destaque por aqui)-----

Eu, encarregado/a de educação do/a aluno/a _____ autorizo a participação do/a meu/minha educando/a no *focus group*.

Autorizo

Não autorizo

Anexo C - Guiões das entrevistas às docentes

ENTREVISTA DOS/AS EDUCADORES/AS:

Boa tarde, sou aluna do 1.º ano de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no âmbito do Relatório Final de Mestrado e gostaria de lhe colocar algumas questões sobre cooperação relacionando com a sua prática pedagógica.

Com esta entrevista pretendo ter algumas respostas que posteriormente me ajudem a compreender algumas coisas para a execução deste trabalho investigativo.

É importante frisar que o anonimato e a confidencialidade das suas respostas serão garantidos. Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Garantir o anonimato e a confidencialidade; 	
Caracterização do entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer um pouco melhor o percurso profissional do entrevistado/a; 	1. Porque escolheu esta profissão? 2. Há quanto tempo trabalha nesta área? 3. O que mais a fascina neste trabalho?
Perceções do/a educador/a em relação ao trabalho cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a perceção do/a educador/a em relação ao trabalho cooperativo; - Identificar situações percecionadas como trabalho cooperativo; 	4. O que entende por aprendizagem cooperativa? 5. No trabalho que desenvolve porque valoriza o trabalho cooperativo? 6. De que forma esse trabalho pode ser desenvolvido? 7. Descreva situações de aprendizagem considere trabalho cooperativo.
Planeamento e operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o modo como planifica situações de aprendizagem cooperativa; - Que metodologias e estratégias utiliza; 	8. Como desenvolve o processo de planificação de atividades? Quais as finalidades que prioriza? 9. Que estratégias costuma planificar para o

	- Como avalia;	desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa? Dê exemplos de práticas que costuma desenvolver e com que objetivos. 10. De que forma avalia as atividades relacionadas com a cooperação? Dê exemplos
Potencialidades e oportunidades vs dificuldades e constrangimentos	- Caracterizar as potencialidades e oportunidades; - Caracterizar as dificuldades e constrangimentos; - Identificar os desafios e potencialidades/oportunidades.	11. Onde sente mais dificuldade quando trabalha a cooperação com as crianças? 12. Onde sente mais potencialidade quando trabalha a cooperação com as crianças? 13. Qual considera ser o maior desafio do/a educador/a quando quer promover a cooperação entre as crianças?
Finalização da entrevista	- Agradecer a participação e disponibilidade;	

ENTREVISTA DOS/AS PROFESSORES/AS:

Boa tarde, sou aluna do 2.º ano de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no âmbito do Relatório Final de Mestrado e gostaria de lhe colocar algumas questões sobre cooperação relacionando com a sua prática pedagógica.

Com esta entrevista pretendo ter algumas respostas que posteriormente me ajudem a compreender algumas coisas para a execução deste trabalho investigativo.

É importante frisar que o anonimato e a confidencialidade das suas respostas serão garantidos. Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Garantir o anonimato e a confidencialidade; 	
Caracterização do entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer um pouco melhor o percurso profissional do entrevistado/a; 	1. Porque escolheu esta profissão? 2. Há quanto tempo trabalha nesta área? 3. O que mais a fascina neste trabalho?
Perceções do/a educador/a em relação ao trabalho cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a perceção do/a educador/a em relação ao trabalho cooperativo; - Identificar situações percecionadas como trabalho cooperativo; 	4. O que entende por aprendizagem cooperativa? 5. No trabalho que desenvolve porque valoriza o trabalho cooperativo? 6. De que forma esse trabalho pode ser desenvolvido? 7. Descreva situações de aprendizagem considere trabalho cooperativo.
	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o modo como planifica situações de aprendizagem cooperativa; 	8. Como desenvolve o processo de planificação de atividades? Quais as finalidades que prioriza? 9. Que estratégias costuma planificar para o

Planeamento e operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Que metodologias e estratégias utiliza; - Como avalia; 	<p>desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa? Dê exemplos de práticas que costuma desenvolver e com que objetivos.</p> <p>10. De que forma avalia as atividades relacionadas com a cooperação? Dê exemplos</p>
Potencialidades e oportunidades vs dificuldades e constrangimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as potencialidades e oportunidades; - Caracterizar as dificuldades e constrangimentos; - Identificar os desafios e potencialidades/oportunidades. 	<p>11. Onde sente mais dificuldade quando trabalha a cooperação com as crianças?</p> <p>12. Onde sente mais potencialidade quando trabalha a cooperação com as crianças?</p> <p>13. Qual considera ser o maior desafio do/a professor/a quando quer promover a cooperação entre as crianças?</p>
Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a participação e disponibilidade; 	

Anexo D – Guiões do *Focus Group*

FOCUS GROUP (Pré-escolar)

Boa tarde, como sabem estou a estudar para ser educadora de infância e professora e para isso tenho de fazer um trabalho final que se chama Relatório Final de Mestrado, e gostava que vocês me respondessem a algumas questões relacionadas com o tema da cooperação.

Com esta conversa que vamos ter, espero recolher algumas respostas que depois me ajudam a realizar o meu trabalho final.

É importante destacar que ninguém vai saber que foram vocês a responder estas coisas e a vossa confidencialidade será garantida. Obrigada por participarem.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões
Legitimação do <i>focus group</i>	- Criar aproximação e confiança com o participante;	1. Posso gravar o áudio desta conversa? Só eu é que vou ouvir o que disseram, e as vossas respostas serão para me ajudar num trabalho.
A - Caracterização do entrevistado	- Conhecer o participante e criar um clima de empatia com o mesmo;	2. Como te chamas? 3. Tens que idade?
B – Conceções sobre a aprendizagem cooperativa	- Compreender se os alunos sabem o significado de aprendizagem cooperativa; - Identificar as atividades propícias a uma melhor aprendizagem;	4. O que é para ti aprendizagem cooperativa? 5. Quais são as atividades que aprendes melhor?
		6. Gostas mais de trabalhar sozinho ou em grupo? Porquê?

<p>C - Conceções sobre o trabalho de grupo</p>	<p>- Compreender o as crianças acham sobre trabalhar em grupo;</p>	<p>7. Achas que é bom trabalhar em grupo? Porquê? 8. Para ti é fácil ou difícil trabalhar em grupo? 9. Trabalhar em grupo tem regras?</p>
<p>D – Perspetivas das crianças sobre o papel do/a educador/a na aprendizagem cooperativa</p>	<p>- Compreender o que os alunos consideram sobre o papel do/a educador/a na aprendizagem cooperativa;</p>	<p>10. O/A educador/a costuma propor muitos trabalhos de grupo? 11. Quem é que escolhe os grupos? 12. Como é que os grupos são feitos?</p>
<p>E - Conceções sobre as aprendizagens quando trabalham cooperativamente</p>	<p>- Compreender o que os alunos identificam como aprendizagem que derivam da cooperação;</p>	<p>13. Lembras-te se aprendeste alguma coisa diferente quando trabalhavas em grupo? O quê? 14. Como é que é planeado o trabalho em grupo?</p>
<p>Finalização da entrevista</p>	<p>- Agradecer a participação e disponibilidade;</p>	<p>15. Tens mais alguma coisa que queiras contar?</p>

FOCUS GROUP (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Boa tarde, como sabem estou a estudar para ser educadora de infância e professora e para isso tenho de fazer um trabalho final que se chama Relatório Final de Mestrado, e gostava que vocês me respondessem a algumas questões relacionadas com o tema da cooperação.

Com esta conversa que vamos ter, espero recolher algumas respostas que depois me ajudem a realizar o meu trabalho final.

É importante destacar que ninguém vai saber que foram vocês a responder estas coisas e a vossa confidencialidade será garantida. Obrigada por participarem.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões
Legitimação do <i>focus group</i>	- Criar aproximação e confiança com o participante;	1. Posso gravar o áudio desta conversa? Só eu é que vou ouvir o que disseram, e as vossas respostas serão para me ajudar num trabalho.
A - Caracterização do entrevistado	- Conhecer o participante e criar um clima de empatia com o mesmo;	2. Como te chamas? 3. Tens que idade?
B – Conceções sobre a aprendizagem cooperativa	- Compreender se os alunos sabem o significado de aprendizagem cooperativa; - Identificar as atividades propícias a uma melhor aprendizagem;	4. O que é para ti aprendizagem cooperativa? 5. Quais são as atividades que aprendes melhor?
C - Conceções sobre o trabalho de grupo		6. Gostas mais de trabalhar sozinho ou em grupo? Porquê?

	- Compreender o os alunos acham sobre trabalhar em grupo;	7. Achas que é bom trabalhar em grupo? Porquê? 8. Para ti é fácil ou difícil trabalhar em grupo? 9. Trabalhar em grupo tem regras?
D – Perspetivas das crianças sobre o papel do professor na aprendizagem cooperativa	-Compreender o que os alunos consideram sobre o papel do professor na aprendizagem cooperativa;	10. O/A professor/a costuma propor muitos trabalhos de grupo? 11. Quem é que escolhe os grupos? 12. Como é que os grupos são feitos?
E - Conceções sobre as aprendizagens quando trabalham cooperativamente	-Compreender o que os alunos identificam como aprendizagem que derivam da cooperação;	13. Lembras-te se aprendeste alguma coisa diferente quando trabalhavas em grupo? O quê? 14. Como é que é planeado o trabalho em grupo?
Finalização da entrevista	- Agradecer a participação e disponibilidade;	15. Tens mais alguma coisa que queiras contar?

Anexo E - Avaliação das crianças que participaram no focus group dentro de grupos

Tabela 1 – Crianças de Pré-Escolar

Tabela 2 – Crianças de 1.º Ciclo (2.º ano)

Tabela 3 – Crianças de 1.º Ciclo (4.º ano)

	1.ª Semana	2.ª Semana	3.ª Semana	4.ª Semana
Mantém.se no seu grupo de trabalho?	0 → C3; C4; 1 → C1; C2; C5; C6; C7;	0 → C3; C4; 1 → C1; C2; C5; C6; C7;	0 → 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;
Participa na sua vez?	0 → C3; C4; 1 → C1; C2; C5; C6; C7;	0 → C3; C4; 1 → C1; C2; C5; C6; C7;	0 → C4; 1 → C1; C2; C4; C5; C6; C7;	0 → 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;
Participa por iniciativa própria?	0 → C2; C4 1 → C1; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → C4 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → C4 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;
Escuta a pessoa que fala?	0 → C2; C7; 1 → C1; C3; C4; C5; C6;	0 → C2; C7; 1 → C1; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → C2; C7; 1 → C1; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → C7; 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;
Respeita a opinião dos colegas do grupo?	0 → C2; C4; C7 1 → C1; C3; C5; C6;	0 → C2; C4; C7 1 → C1; C3; C5; C6;	0 → C4; C7 1 → C1; C2; C3; C5; C6;	0 → 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;
Pede ajuda?	0 → C3; C5; C6; C7; 1 → C1; C2; C4;	0 → C3; C6; C7; 1 → C1; C2; C4; C5;	0 → C3; C7; 1 → C1; C2; C4; C5; C6;	0 → C7; 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6;
Ajuda os colegas do grupo?	0 → C7; 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6;	0 → C7; 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6;	0 → C7; 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6;	0 → C7; 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6;
Trabalha sem perturbar os colegas?	0 → C2; 1 → C1; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → C2; 1 → C1; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → C2; 1 → C1; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;
Partilha os materiais?	0 → C7; 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6;	0 → C7; 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6;	0 → 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;
Apresenta as suas ideias?	0 → 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;	0 → 1 → C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7;
Legenda: SIM – 1 / NÃO – 0				

	1.ª Semana	2.ª Semana	3.ª Semana	4.ª Semana
Mantém.se no seu grupo de trabalho?	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;
Participa na sua vez?	0 → A1; 1 → A2; A3; A4; A5; A6;	0 → A1; 1 → A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;
Participa por iniciativa própria?	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;
Escuta a pessoa que fala?	0 → A6; 1 → A1; A2; A3; A4; A5;	0 → A6; 1 → A1; A2; A3; A4; A5;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5;
Respeita a opinião dos colegas do grupo?	0 → A6; 1 → A1; A2; A3; A4; A5;	0 → A6; 1 → A1; A2; A3; A4; A5;	0 → A6; 1 → A1; A2; A3; A4; A5;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5;
Pede ajuda?	0 → A5; A6; 1 → A1; A2; A3; A4; A5;	0 → A6; 1 → A1; A2; A3; A4; A5;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5;
Ajuda os colegas do grupo?	0 → A1; A6; 1 → A2; A3; A4; A5;	0 → A1; A6; 1 → A2; A3; A4; A5;	0 → A1; 1 → A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;
Trabalha sem perturbar os colegas?	0 → A6; 1 → A1; A2; A3; A4; A5;	0 → A6; 1 → A1; A2; A3; A4; A5;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;
Partilha os materiais?	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;
Apresenta as suas ideias?	0 → A3; A6 1 → A1; A2; A4; A5;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;	0 → 1 → A1; A2; A3; A4; A5; A6;
Legenda: SIM – 1 / NÃO – 0				

	1.ª Semana	2.ª Semana	3.ª Semana	4.ª Semana
Mantém-se no seu grupo de trabalho?	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;
Participa na sua vez?	0 → A8; A9; A12; 1 → A7; A10; A11; A13;	0 → A8; A9; A12; 1 → A7; A10; A11; A13;	0 → A8; A9; A12; 1 → A7; A10; A11; A13;	0 → A12; 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A13;
Participa por iniciativa própria?	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;
Escuta a pessoa que fala?	0 → A9; 1 → A7; A8; A10; A11; A12; A13;	0 → A9; 1 → A7; A8; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;
Respeita a opinião dos colegas do grupo?	0 → A9; A12; 1 → A7; A8; A10; A11; A13;	0 → A9; A12; 1 → A7; A8; A10; A11; A13;	0 → A9; 1 → A7; A8; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;
Pede ajuda?	0 → A12; 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A13;	0 → A12; 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A13;	0 → A12; 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;
Ajuda os colegas do grupo?	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;
Trabalha sem perturbar os colegas?	0 → A8; A9; 1 → A7; A10; A11; A12; A13;	0 → A8; A9; 1 → A7; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;
Partilha os materiais?	0 →	0 →	0 →	0 →

	1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;
Apresenta as suas ideias?	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;	0 → 1 → A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13;
Legenda: SIM – 1 / NÃO – 0				

Anexo F - Transcrição das entrevistas às docentes

Transcrição de entrevistas das Educadoras:

Educadora 1 – (E1)

Caracterização da entrevistada

1. Porque escolheu esta profissão?

R: Então eu escolhi esta profissão porque sempre gostei muito de crianças e tinha alguma experiência de contacto com elas em colónias de férias e coisas do género, para além do curso de educadora me permitir boas perspetivas profissionais.

2. Há quanto tempo trabalha nesta área?

R: 43 anos

3. O que mais a fascina neste trabalho?

R: Sem dúvida que são as descobertas contínuas que as crianças fazem, a sua energia e a criatividade que está sempre presente, enriquecem-me, dão-me bem-estar e jovialidade.

Perceções do/a educador/a em relação ao trabalho cooperativo

4. O que entende por aprendizagem cooperativa?

R: Para mim, aprendizagem cooperativa é o poder aprender uns com os outros, em interação e em colaboração, na troca de saberes e de práticas conjuntas.

5. No trabalho que desenvolve porque valoriza o trabalho cooperativo?

R: Eu valorizo o trabalho cooperativo porque considero que a relação com os outros é essencial no processo de aprendizagem, ou seja, no processo de descoberta de nós próprios, das nossas capacidades e competências, na descoberta dos outros na sua diversidade e no conhecimento do mundo.

6. De que forma esse trabalho pode ser desenvolvido?

R: Então... através da implementação de dinâmicas democráticas de relação e de funcionamento do grupo; aprendermos a ouvir os outros, a trocar saberes e formas de fazer; implementando projetos significativos em conjunto.

7. Descreva situações de aprendizagem que considere trabalho cooperativo.

R: Por exemplo a realização de tarefas para o bem comum, desenvolver projetos pedagógicos, brincar em conjunto, definir as regras da sala e do grupo em conjunto, trabalho entre pares, organizar e arrumar os espaços em conjunto, no fundo diversas atividades realizadas em conjunto não é...

Planeamento e operacionalização

8. Como desenvolve o processo de planificação de atividades? Quais as finalidades que prioriza?

R: Eu enquanto educadora tenho bem presentes as aprendizagens a promover com as crianças, que estão bem definidas nas orientações curriculares, depois trata-se de construir com o grupo de crianças (e com cada uma) uma vivência diária no jardim de infância que deve ser autêntica e por isso tem de partir de uma atitude de escuta das crianças, de compreensão dos seus interesses e necessidades. Num ambiente educativo - tempo, espaço, materiais, relações interpessoais - organizado e estimulador, acontece a planificação. O mais importante é mesmo ouvir as crianças, criar condições para o brincar e para a adesão a novas propostas/projetos, contribuir para que sintam felizes e em segurança, que desenvolvam a sua autonomia, a criatividade, a capacidade de iniciativa, de cooperação com os outros e de cidadania.

9. Que estratégias costuma planificar para o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa? Dê exemplos de práticas que costuma desenvolver e com que objetivos.

R: Procuo diariamente incentivar a aprendizagem da vida democrática, fomentando o debate, o consenso, a capacidade de escolha, a noção de direitos e de deveres e o sentido de cooperação e para isso costumo realizar como prática o momento em grande grupo de manhã, para planificar o dia, e no final do dia, para avaliar o que aconteceu.

Também destaco o valorizar o brincar e o lúdico, como estratégia privilegiada para promover a aprendizagem e para isso costumo ter em atenção a organização do espaço, materiais, tempo e relações interpessoais, por forma a criar ambientes de qualidade, que suscitem o interesse das crianças e promovam oportunidades de descoberta e aprendizagem;

Depois por exemplo, desenvolver projetos de trabalho, por forma a que as crianças vão gradualmente interiorizando a metodologia de trabalho de projeto e neste caso concreto realizo projetos no campo do ambiente, das artes, da cultura, da cidadania, entre outros que vão motivar as crianças e também a realização de projetos/atividades conjuntas com o 1º ciclo, valorizando a articulação curricular e interação entre as crianças/alunos, e é uma prática que eu faço bastante com as minhas crianças.

10. De que forma avalia as atividades relacionadas com a cooperação? Dê exemplos.

R: Eu estou em constante avaliação em todos os momentos do meu dia, mas por exemplo realizando um trabalho de observação, registo e avaliação continua de forma a adequar a intervenção pedagógica e tentar implicar sempre as crianças na avaliação, isso é sem dúvida um exemplo de avaliação que para mim não pode faltar, as crianças terem voz ativa, através do diálogo com elas e através de formas de documentação pedagógica que evidenciem o percurso educativo de cada criança e do grupo.

Potencialidades e oportunidades vs dificuldades e constrangimentos

11. Onde sente mais dificuldade quando trabalha a cooperação com as crianças?

R: Onde eu sinto mais dificuldade, por vezes é quando os grupos são grandes e o tempo para ajudar as crianças a consciencializar o próprio processo de aprendizagem e de cooperação é pouco, e isso torna-se uma dificuldade porque para trabalhar em cooperação é preciso muita conversa, consciencialização e afins.

12. Onde sente mais potencialidade quando trabalha a cooperação com as crianças?

R: Na rentabilização da heterogeneidade do grupo pode tornar-se fonte de enriquecimento para todos, pois partilham diversas experiências e acabam por se ajudar mutuamente. As crianças aprendem a respeitar as suas diferenças e a perceber que essas diferenças podem servir para se complementarem, mas é um processo que leva o seu tempo, não é de um dia para o outro.

13. Qual considera ser o maior desafio do/a educador/a quando quer promover a cooperação entre as crianças?

R: A capacidade de escutar, dar voz às crianças e ajudá-las a aprender enriquecendo os seus saberes a partir dos seus interesses, não estar sempre no centro do processo e deixá-las fazer parte, as vezes sentimos que elas estão a fazer o nosso trabalho.

Educadora 2 – (E2)

Caracterização da entrevistada

1. Porque escolheu esta profissão?

R: Escolhi esta profissão essencialmente porque sempre gostei de contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social das crianças.

2. Há quanto tempo trabalha nesta área?

R: Há 21 anos.

3. O que mais a fascina neste trabalho?

R: O que mais me fascina neste trabalho é sem dúvida alguma a forma como as crianças absorvem tudo aquilo que lhes é transmitido e perceber que enquanto profissional de educação posso mudar a vida destas crianças de uma forma positiva.

Perceções do/a educador/a em relação ao trabalho cooperativo

4. O que entende por aprendizagem cooperativa?

R: Eu considero que é uma aprendizagem que assenta na interajuda, na discussão, avaliação conjunta e partilha entre crianças, e que faz com que as mesmas aprendem

com mais facilidade e eficiência, os conteúdos programáticos, ou seja, objetivos definidos nas OCEPE

5. No trabalho que desenvolve porque valoriza o trabalho cooperativo?

R: Sim valorizo, porque as crianças aprendem a ajudar-se umas às outras, a respeitar o outro, a partilhar, desenvolvendo várias competências sociais o que lhes traz diversos benefícios e não estou só a falar a nível escolar.

6. De que forma esse trabalho pode ser desenvolvido?

R: Pode ser desenvolvido de múltipla maneira, ora bem, desenvolvendo atividades em grande grupo, envolvendo todos as crianças, escutando e valorizando o contributo de cada uma, servindo apenas de mediador.

7. Descreva situações de aprendizagem que considere trabalho cooperativo.

R: Considero por exemplo o desenvolver tarefas conjuntas, do género, pôr as mesas, distribuir a fruta, planificar e avaliar em conjunto, atividades em pequenos grupos ou a pares, jogos de atividade física e integração de crianças especiais, e também é importante dividir tarefas dentro do grupo para entenderem a sua importância.

Planeamento e operacionalização

8. Como desenvolve o processo de planificação de atividades? Quais as finalidades que prioriza?

R: Eu essencialmente desenvolvo em conjunto com o grupo de crianças, através das suas necessidades, do que elas sabem e de questões que levantam. A autonomia, a interação entre eles, a iniciativa, a aprendizagem ativa e a interajuda são valores que destaco muito como prioridade da minha intervenção.

9. Que estratégias costuma planificar para o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa? Dê exemplos de práticas que costuma desenvolver e com que objetivos.

R: Os jogos cooperativos são uma das estratégias que utilizo, para que as crianças desenvolvam as suas competências sociais e de interação. Para além da sua vertente lúdica ajuda na cooperação entre crianças, por exemplo realizamos diversos jogos, como o telefone avariado, a mímica, o Rei Manda, jogos para criar e construir em pequenos grupos ou a pares, todos eles com o objetivo de se ajudarem, de incentivarem o outro, de respeitar o amigo e definindo tarefas dentro dos grupos também. A realização do Mapa das Tarefas que é realizado em grande grupo é também uma prática que faço com o objetivo de adquirirem responsabilidade, mas também de cooperarem uns com os outros e as reuniões semanais de grupo, que tem como finalidade debater diversos temas do dia a dia e onde avaliamos os trabalhos feitos durante a semana, onde cada um dá a sua opinião e explicam uns aos outros como realizaram determinada tarefa em conjunto.

10. De que forma avalia as atividades relacionadas com a cooperação? Dê exemplos

R: Avalio através de grelhas de observação, avaliação conjunta das atividades e tarefas desenvolvidas, e priorizo o feedback imediato, porque faz com que as crianças se situem e tenham noção onde podem melhorar.

Potencialidades e oportunidades vs dificuldades e constrangimentos

11. Onde sente mais dificuldade quando trabalha a cooperação com as crianças?

R: Não o vejo como dificuldade, mas sim como desafio, quando trabalhamos com grupos heterogéneos. Tentar que os mais crescidos cooperem com os mais novos e vice-versa, é um processo que demora o seu tempo e no início exige imenso de nós e deles também.

12. Onde sente mais potencialidade quando trabalha a cooperação com as crianças?

R: Precisamente no trabalho com crianças com idades diferentes, pois incentiva-as a serem mais participativas, com sentimento de empatia e de colaboração com o outro, ou seja, existe uma ajuda mútua.

13. Qual considera ser o maior desafio do/a educador/a quando quer promover a cooperação entre as crianças?

R: No fundo é encontrar um equilíbrio, pois quando trabalhamos a cooperação, criamos crianças com um instinto cooperativo, que querem participar em todo o processo educativo, dar a sua opinião e desenvolver tarefas.

Transcrição de entrevistas das Professoras:

Professora 1 – (P1)

Caracterização da entrevistada

14. Porque escolheu esta profissão?

R: Ora bem, então eu só pensei em tal profissão a partir do 8º, 9º ano, altura em que comecei a andar na escola com gosto por aprender, até lá andava porque tinha de andar. Nesses anos tive professores novos, com vontade de mudar o mundo, “com bastante garra” não ensinavam só o programa curricular, conviviam e incentivavam os alunos a lutar por uma escola melhor. Estávamos na altura a estreir uma escola nova, mas com uma direção muito conservadora (no início da década 90).

Estes professores foram a minha inspiração, queria fazer a diferença na vida de outros adolescentes. Não sabia, era qual a disciplina curricular a escolher, gostava de muitas e tinha boas notas em quase todas. Só não queria ser professora de inglês. Acabei por escolher “Trabalhos Manuais – Têxteis”; quando estava no final do segundo ano do curso, as disciplinas de Trabalhos Manuais, saíram do currículo e foram agregadas a Educação Visual, dando origem à famosa disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Andei o curso todo a dizer que não tinha paciência para ser professora do 1º Ciclo. Só que um dia bateu a necessidade de experimentar, e não é que.... nunca mais concorri ao 2º Ciclo.

15. Há quanto tempo trabalha nesta área?

R: 23 anos, uma vida já.

16. O que mais a fascina neste trabalho?

R: Fazer a diferença na vida dos meus alunos, ensiná-los a pensar a serem melhores pessoas. Mas...claro que é muito gratificante acompanhar a evolução dos alunos. Ensinar os que tem dificuldades acaba por ser mais estimulante, pois acaba por ser uma conquista a pares.

Perceções do/a educador/a em relação ao trabalho cooperativo

17. O que entende por aprendizagem cooperativa?

R: Então é uma aprendizagem de cooperação entre alunos, trabalham em pequenos grupos e se entreadjudam uns aos outros não só nas aprendizagens académicas, mas também nas o desenvolvimento social.

18. No trabalho que desenvolve porque valoriza o trabalho cooperativo?

R: Valorizo porque é uma pré-preparação para o futuro tanto em trabalho de equipas como na resolução de conflitos.

19. De que forma esse trabalho pode ser desenvolvido?

R: Eu escolho grupos de trabalho heterogéneos tanto a nível de aprendizagem ou de comportamento. Gosto de ir alterando a constituição dos grupos de trabalho para não criar acomodação.

20. Descreva situações de aprendizagem que considere trabalho cooperativo.

R: Então por exemplo eu faço:

- Jogos educacionais a pares ou em pequenos grupos.
- Resolução de problemas a pares ou em pequenos grupos.
- Discussões de assuntos/temas em turma.
- Resolução de atividades/tarefas propostas pelo professor a pares ou em pequenos grupos.

Planeamento e operacionalização

21. Como desenvolve o processo de planificação de atividades? Quais as finalidades que prioriza?

R: Portanto, vou dar a minha “receita”:

- Definir os objetivos de acordo com as necessidades dos alunos.
- Selecionar métodos e estratégias adequadas.
- Sequenciar e organizar as atividades de forma lógica.
- Definir a avaliação formativa/sumativa de forma a acompanhar o progresso dos alunos.
- Adaptar conforme a necessidade de alguns alunos.

22. Que estratégias costuma planificar para o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa? Dê exemplos de práticas que costuma desenvolver e com que objetivos.

R: Debates em que os alunos defendam pontos de vista sobre um tema, e assim acaba-se por:

- Desenvolver pensamento crítico.
- Desenvolver habilidades de argumentação.
- Saber ouvir e respeitar as opiniões dos outros.

E os Trabalho de grupo onde discutam conteúdos, resolvam problemas e realizem tarefas propostas, faz também com que acabem por:

- Desenvolver habilidades sociais.
- Desenvolver a comunicação.

23. De que forma avalia as atividades relacionadas com a cooperação? Dê exemplos

R: Observação direta, o feedback oral aos alunos é muito importante também e não se pode avaliar só o resultado, mas todo o processo de trabalho em equipa, porque o trabalho de equipa muitas vezes é mais importante que o resultado.

Potencialidades e oportunidades vs dificuldades e constrangimentos

24. Onde sente mais dificuldade quando trabalha a cooperação com as crianças?

R: Na avaliação individual de cada elemento.

25. Onde sente mais potencialidade quando trabalha a cooperação com as crianças?

R: A aprendizagem é mais “rica” não se trabalha só conteúdos académicos, mas também habilidades sociais, não há tanta competição, e cada vez mais é importante acabar com essa competição nas escolas, atualmente tudo é motivo para competir de forma pouco saudável, credo.

26. Qual considera ser o maior desafio do/a professor/a quando quer promover a cooperação entre as crianças?

R: Sem dúvida, encontrar grupos de trabalho compatíveis onde a cooperação de todos seja valorizada.

Professora 2 – (P2)

Caracterização da entrevistada

14. Porque escolheu esta profissão?

R: Boa pergunta, então a minha primeira opção para a universidade era Jornalismo; no entanto, a média, há quase 30 anos, já era muito alta. A minha segunda opção foi o ensino. No 12º ano, participei numa sessão de orientação vocacional com a psicóloga da escola, que, após a aplicação de alguns testes, sugeriu que o ensino era uma área que se identificava com a minha forma de ser.

15. Há quanto tempo trabalha nesta área?

R: Iniciei a minha atividade profissional em outubro de 2001, há 23 anos.

16. O que mais a fascina neste trabalho?

R: É difícil, vou dizer ter de dizer várias coisas. Então, acima de tudo, a relação próxima que conseguimos manter com os nossos alunos. O professor de 1º ciclo passa muitas horas do dia com os seus alunos, o que leva à criação de laços muito fortes entre ambos. Por outro lado, o progresso diário dos alunos é outro aspeto muito gratificante nesta profissão. Os alunos entram no 1º ano sem saber as letras e, passados uns meses, já conseguem ler textos, o que é um acontecimento marcante na vida de uma criança. Trabalhar com ritmos de aprendizagem muito diferentes também me fascina, especialmente no que diz respeito à pesquisa de estratégias e materiais que permitam que todos, ao seu ritmo, atinjam os objetivos. Por último, o professor do 1º ciclo, pelo tempo que passa com os seus alunos e pela importância que tem numa fase tão

específica do crescimento, fica no coração dos seus alunos ao longo do seu percurso e vida.

Perceções do/a educador/a em relação ao trabalho cooperativo

17. O que entende por aprendizagem cooperativa?

R: De uma forma muito breve, considero que uma aprendizagem cooperativa é uma forma de aprender que envolve uma dinâmica entre dois ou mais alunos, seja trabalho de pares, pequenos ou grandes grupos, com um ou mais objetivos comuns.

18. No trabalho que desenvolve porque valoriza o trabalho cooperativo?

R: O trabalho cooperativo tem um destaque cada vez mais presente no dia-a-dia da minha prática letiva, trazendo bastantes benefícios para a aprendizagem das crianças. Ouvir e respeitar a opinião dos colegas, ser empático, sentir-se valorizado e valorizar o trabalho dos colegas e acima de tudo sentir-se motivado para aprender, são, na minha opinião, os aspetos mais importantes no trabalho cooperativo. Especialmente para os alunos que tenham dificuldades de aprendizagem ou que tenham uma autoestima mais baixa, os trabalhos de grupo/cooperativos têm extrema importância.

19. De que forma esse trabalho pode ser desenvolvido?

R: O trabalho colaborativo pode ser desenvolvidos em todas as áreas/disciplinas no 1º ciclo. Os trabalhos de grupo, de pesquisa, onde cada aluno tem um papel específico não só permite responsabilizá-lo, mas dar-lhe muitas ferramentas úteis para a sua aprendizagem. Trabalhos de projeto, devidamente planeados, com objetivos bem especificados e etapas bem definidas é outra forma de desenvolver um trabalho cooperativo muito enriquecedor. Jogos de atividade física/intelectual também podem ser desenvolvidos em trabalho colaborativo. Por fim, debater/refletir determinados assuntos/temas na sala de aula também é uma estratégia muito boa para desenvolver trabalho colaborativo uma vez que, em conjunto, analisando e ouvindo opiniões e reflexões dos colegas conseguimos com facilidade chegar a consensos necessários ao dia a dia da sala de aula.

20. Descreva situações de aprendizagem que considere trabalho cooperativo.

R: Uma das práticas que costumo implementar na minha sala de aula para fomentar o trabalho cooperativo é a realização de projetos em grupo interdisciplinares. Por exemplo, durante o estudo dos animais, divido a turma em pequenos grupos. Cada grupo escolhe um animal e, juntos, investigam diferentes aspetos: onde vive, o que come, como se reproduz, entre outros. Enquanto uns pesquisam informação nos livros ou tablets, outros elaboram cartazes ou escrevem textos descritivos. No final, cada grupo apresenta o seu trabalho aos colegas. O que eu noto é que, além de aprenderem os conteúdos, os alunos desenvolvem competências como a partilha de tarefas, o

respeito pelas opiniões dos outros e a responsabilidade coletiva. Também uso frequentemente atividades de resolução de problemas em conjunto. Em matemática, por exemplo, coloco problemas desafiantes e dou-lhes o tempo para discutirem, tentarem estratégias diferentes e encontrarem uma solução juntos. Mas uso muitas mais, mas ficava aqui a falar imenso.

Planeamento e operacionalização

21. Como desenvolve o processo de planificação de atividades? Quais as finalidades que prioriza?

R: Na minha planificação privilegio o trabalho cooperativo, seja a pares ou pequenos grupos. Todas, ou quase todas, as atividades desenvolvidas na minha sala de aula podem ser desenvolvidas em trabalho colaborativo e esse facto está previsto quando planifico as minhas aulas.

22. Que estratégias costuma planificar para o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa? Dê exemplos de práticas que costuma desenvolver e com que objetivos.

R: As estratégias que tenho em conta na minha planificação de atividades colaborativas são muito gerais e transversais a todas as áreas. Os alunos têm o seu papel bem definido quando trabalham em grupo e a formação dos grupos também é um fator muito importante. Ou seja, os alunos com mais dificuldades de aprendizagem devem fazer grupo ou par com colegas que têm mais facilidade na resolução das tarefas. Outra estratégia que utilizo com frequência é a rotatividade dos grupos, o que permite que os alunos se adaptem a várias formas de trabalhar, diferentes ritmos, e que contactem com diferentes personalidades e feitios, promovendo um ensino inclusivo. A reflexão dos vários elementos do grupo sobre o trabalho desenvolvido também é uma estratégia que utilizo e considero bastante benéfica.

23. De que forma avalia as atividades relacionadas com a cooperação? Dê exemplos

R: Avalio as atividades de cooperação da mesma forma que avalio as atividades de trabalho individual. A observação direta é uma forma de avaliação, a maneira como o grupo trabalha, como interagem, comunicam entre si e colaboram uns com os outros são parâmetros a avaliar. A autoavaliação do trabalho realizado, que pode ser oral ou por escrito, bem como uma reflexão oral sobre o trabalho individual e dos vários elementos do grupo, também são importantes. A apresentação do trabalho realizado é outro parâmetro que permite avaliar com rigor o desenvolvimento do trabalho cooperativas. Todos esses parâmetros avaliativos são sempre registados em grelhas próprias, adequadas à atividade desenvolvida.

Potencialidades e oportunidades vs dificuldades e constrangimentos

24. Onde sente mais dificuldade quando trabalha a cooperação com as crianças?

R: O trabalho colaborativo apresenta sempre, em todas as turmas e em todos os grupos, algumas dificuldades no dia a dia, e superar essas dificuldades é um grande desafio. As dificuldades mais sentidas na minha prática são os diferentes ritmos de trabalho, as diversas formas de estar e os níveis de motivação em relação ao trabalho a desenvolver. Isso faz com que alguns elementos do grupo tenham uma postura muito ativa, enquanto outros adotem uma postura mais passiva. A gestão de conflitos é, sem dúvida, uma grande dificuldade no trabalho colaborativo, uma vez que, nesta faixa etária, os conflitos entre os alunos são muito evidentes, exigindo minha intervenção na sua resolução. Outra grande dificuldade que enfrento nessas atividades é a formação dos grupos. Tentar criar grupos equilibrados e com os elementos certos é outro desafio significativo.

25. Onde sente mais potencialidade quando trabalha a cooperação com as crianças?

R: Nas respostas anteriores já mencionei os aspetos positivos que o trabalho cooperativo pode favorecer. De todos posso destacar como maior potencialidade, pelo menos, o que considero mais positivo na minha sala de aula é o facto de promover e permitir um ensino inclusivo uma vez que os meus alunos têm de trabalhar e aceitar os seus colegas tal como são, com as suas fragilidades e potencialidades, o ritmo de trabalho de cada um permitindo um ambiente de respeito, solidariedade, partilha e inclusão.

26. Qual considera ser o maior desafio do/a professor/a quando quer promover a cooperação entre as crianças?

R: Já referi na questão número 10 os maiores desafios que enfrento ao promover o trabalho colaborativo. Dentre todos, destaco a gestão de conflitos. Os conflitos são uma prática recorrente no dia a dia da sala de aula de um professor do 1º ciclo, e fazer uma gestão equilibrada e justa deles é, sem dúvida, um grande desafio. É importante não permitir que as personalidades mais fortes inibam as crianças mais tímidas e que dominem a dinâmica do grupo. O professor desempenha um papel fundamental nessa gestão.

Anexo G – Transcrição das respostas do *Focus Group*

Respostas das crianças de pré-escolar

O que é para ti a aprendizagem cooperativa?	C1 – “Eu acho que é quando a E1. nos mete todos no tapete a trabalhar juntos”
	C2 – “É quando temos de aprender uns com os outros”
	C3 – “Não sei bem, mas eu aí, não sei (...)”
	C4 - “Trabalhar todos ao mesmo tempo”
	C5 – “Eu também acho que é aprendermos uns com os outros, mas também com a E1”
	C6 – “É aprendermos com os outros e ensinarmos os outros com aquilo que sabemos”
	C7 – “É trabalhar juntos”
Quais são as atividades onde aprendes melhor?	C1 – “Nas atividades em que podemos experimentar as coisas mesmo à seria”
	C2 – “Eu já acho que é fácil aprender sempre então eu gosto de todas as atividades”
	C3 – “Nas histórias, porque eu fico a saber mais coisas”
	C4 – “Nas coisas que fazemos com números e assim”
	C5 – “Eu ensino muito quando ajudo os mais novos, mas também aprendo um bocadinho porque eu gosto de fazer as coisas com eles e misturar-me com eles também”
	C6 - “Eu aprendo muito nos desenhos sabes porquê? Porque eu gosto muito de desenhar e vou fazendo coisas mais diferentes e mais giras”
	C7 – “Eu aprendo em tudo, a E1 ensina-me sempre”
Gostas mais de trabalhar sozinho ou em grupo? Porquê?	C1 – “Grupo porque assim o que eu não sei podem-me ajudar”
	C2 – “Sozinha, os mais pequenos as vezes estragam os nossos trabalhos”
	C3 – “Em grupo, assim podemos falar com os amigos”
	C4 – “Sozinha, é mais giro”

	C5 – “Em grupo, porque aprendemos mais”
	C6 – “Em grupo, mas não sei bem porquê, só que é mais divertido sabes”
	C7 – “Sozinho, não tenho de andar a dizer o que é para fazermos”
Achas que é bom trabalhar em grupo?	C1 – “Eu acho que sim”
	C2 – “Não”
	C3 – “Muito (...)”
	C4 - “Não, mas eu só acho bom as vezes quando fico com quem quero”
	C5 – “Pois é bom, e também disse que gostava”
	C6 – “É muito bom, e divertido”
	C7 - “Se o grupo for bom”
Para ti é fácil ou difícil trabalhar em grupo? Porquê?	C1 – “As vezes é difícil porque temos de fazer coisas difíceis”
	C2 – “Difícil porque os pequeninos estragam as vezes”
	C3 – “Fácil porque somos muitos”
	C4 – “Fácil, porque é só trabalhar e somos muitos”
	C5 – “Fácil e é assim não temos de fazer nada sozinhos”
	C6 – “É fácil as vezes, mas difícil as vezes porque há muito barulho”
	C7 – “Difícil porque não posso fazer tudo o que eu quis”
Trabalhar em grupo tem regras?	C1 – “Tem”
	C2 – “Temos de fazer silêncio e tem de haver um chefe”
	C3 - “Temos de esperar pelos outros para falarmos (...)”
	C4 – “Sim”
	C5 – “Claro (...) aqui na escola tudo tem regras”

	C6 - "(...) Não podemos falar todos ao mesmo tempo e tem de haver uma pessoa que diz que é para fazer assim as vezes"
	C7 - "Todos temos de trabalhar"
O/A educador/a costuma propor muitos trabalhos de grupo?	C1 - "Fazemos muito"
	C2 - "Sim"
	C3 - "As vezes sim, mas outras não (...)"
	C4 - "Não me lembro"
	C5 - "Não são todos os dias, mas são mesmo muitos dias"
	C6 - "Sim até sim"
	C7 - "Muitos mesmo"
Quem é que escolhe os grupos?	C1 - "A E1"
	C2 - "A E1, mas as vezes podemos ser nós também"
	C3 - "Todos"
	C4 - "A E1"
	C5 - "A E1, mas assim às vezes somos nós"
	C6 - "Às vezes nós pedimos para sermos nós, mas é a E1 mais vezes"
	C7 - "Os adultos"
Como é que são os grupos são feitos?	C1 - "A E1 escolhe alguns meninos e meninas com mais anos e outros com menos e mistura"
	C2 - "E1 (...)"
	C3 - "Não ficamos com quem queremos porque depois falamos (...)"
	C4 - "A E1 diz os nomes e nós ficamos juntos"
	C5 - "Para serem os maiores e os mais pequenos juntos (...)"

	C6 – “Separa aqueles que se portam mal (...) mistura também os meninos com as meninas porque há meninos que não gostam de ficar com as meninas”
	C7 - “(...) Há meninos que não podem ficar juntos, portam-se mal.”
Lembras-te se aprendeste alguma coisa diferente quando trabalhavas em grupo? O quê?	C1 – “Aprendi os reis agora contigo e com a Beatriz (...)”
	C2 – “Sim tudo, para ir para o 1.º ano depois”
	C3 - “Não sei.”
	C4 – “A fazer desenhos com tintas”
	C5 - “Nos jogos e construções (...) Puzzles e a fazer corridas de carros na rua”
	C6 – “Aprendi muito no espaço das experiências, mas aprendo em todos os lados”
	C7 – “(...) quando fazemos educação física”
Como é que é planeado o trabalho em grupo?	C1 - “(...) A E1 explica e nós fazemos.”
	C2 – “Às vezes ajudamos, mas outras não, só temos de ouvir a E1 e fazer”
	C3 – “Eu não sei”
	C4 – “Vem num papel”
	C5 – “A E1 é que pensa e manda no que fazemos”
	C6 – “(...) depois a E1 diz para fazermos as coisas e nós temos de fazer em grupo e pensar, depois ela pergunta o que é que gostamos mais ou menos”
	C7 – “E1”
Observações:	- Respostas retiradas da conversa com as crianças, havendo uma fragmentação inicial excluindo o que não apresentava tanta relevância para a investigação; - Quando menciono E1 é porque as crianças disseram o nome da Educadora em questão;

Respostas das crianças de 1.º CEB (2.º ano)

O que é para ti a aprendizagem cooperativa?	A1 – “É quando aprendemos todos juntos e trabalhamos para aprender”
	A2 – “A aprendizagem cooperativa... é aprender com todos”
	A3 - “Quando estamos na escola estamos a fazer aprendizagem cooperativa”
	A4 – “É aprendermos uns com os outros, a P1 já nos ensinou”
	A5 – “(...) no fundo é trabalharmos juntos para o mesmo”
	A6 – “É ajudarmo-nos uns aos outros”
Quais são as atividades onde aprendes melhor?	A1 – “Em fichas do caderno de atividades, porque é para praticarmos o que aprendemos”
	A2 - “Eu aprendo melhor em tudo, gosto muito de fazer fichas”
	A3 – “Acho que é a fazer trabalhos de grupo”
	A4 – “É assim eu aprendo imenso nas atividades de matemática, mas é porque eu adoro muito mesmo”
	A5 – “Eu acho que agora desde que tu e a Beatriz estiveram cá eu aprendo melhor sem o manual, com as coisas que vocês dos deram para fazer, jogos e trabalhos de grupo (...) já fazíamos com a P1 mas agora fizemos sem manuais”
	A6 – “A fazer os exercícios no quadro”
	A1 – “Em grupo porque nos ajudamos uns aos outros”
	A2 - “(...) grupo”
	A3 - “Em grupo porque é mais divertido”
	A4 – “Mil vezes em grupo é mais especial, fazemos tudo mais rápido e ajudamos todos”

Gostas mais de trabalhar sozinho ou em grupo? Porquê?	A5 - “Gosto mais de trabalhar em grupo (...) é melhor para nós porque aprendemos uns com os outros e acabamos por nos divertirmos mais, fazemos atividades mais giras e tudo”
	A6 – “Sozinh, , não gosto de ter de fazer trabalhos com outras pessoas porque algumas sabem menos que eu”
Achas que é bom trabalhar em grupo?	A1 – “Mais ou menos, às vezes há muito barulho também”
	A2 – “(...) acho”
	A3 – “Eu acho que às vezes é bom, outras vezes não me apetece (...)”
	A4 – “Sim”
	A5 – “Eu não acho, eu tenho a certeza”
	A6 – “Não”
Para ti é fácil ou difícil trabalhar em grupo?	A1 – “Às vezes é difícil porque discutimos mesmo (...) imagina eu quero fazer assim e o G. quer fazer de outra forma, depois ele começa a gritar comigo é por isso que ele nunca quer trabalhar em grupos porque ele só se irrita (...) quando está tudo calmo é fácil”
	A2 – “eu acho muito fácil, porque estamos todos a fazer o trabalho em conjunto.”
	A3 – “Fácil, (...) se juntarmos todas as ideias até fica melhor”
	A4 – “Fácil porque não fazemos tudo sozinhos, acabamos mais rápido e somos muitas cabeças a pensar”
	A5 – “Fácil, só temos de estar com muita atenção ao que os nossos colegas também querem dizer”
	A6 – “Difícil, porque não gosto”
	A1 – “Claro, mas as vezes não é bem assim, porque gritamos um bocado e discutimos”

Trabalhar em grupo tem regras?	A2 – “Temos de esperar pela nossa vez, temos de ouvir os outros e respeitar e não podemos gozar quando alguém dá uma resposta errada”
	A3 – “Temos de ouvir todos e escrever as ideias de todos porque podem ser importantes para o grupo”
	A4 – “(...) prestar atenção à explicação e falar baixo para não ouvirem as nossas respostas nem fazermos muito barulho”
	A5 – “Há muitas regras, mas muitas são as regras da sala, a que eu as vezes não faço é a de falar baixo (...) também a de ouvir a opinião dos outros, às vezes eu sei que estão errados e eu começo logo a dizer que não é assim”
	A6 – “Tem, muitas (...)”
O/A professor/a costuma propor muitos trabalhos de grupo?	A1 – “Sim”
	A2 – “Mais ou menos, perto dos testes não porque estamos a fazer revisões (...) ah e também fazemos as fichas para nos prepararmos”
	A3 – “Fazemos (...) às vezes fazemos coisas para ficar na parede e assim”
	A4 – “Sim fazemos”
	A5 – “Muitos mesmo, nós estamos sentados em grupo, e quase todos os dias fazemos atividades em grupo, nem que seja ajudar os outros quando acabamos os nossos trabalhos”
	A6 – “Sim, estamos sentados assim”
Quem é que escolhe os grupos?	A1 – “A professora, mas às vezes quando nos portamos bem e o último trabalho correu bem ela deixa-nos escolhermos”
	A2 – “A professora, se não os rapazes iam querer ficar quase todos juntos”
	A3 – “Às vezes somos todos juntos, outras é a professora sozinha”

	A4 – “Professora”
	A5 – “Nós temos estes grupos que estamos sentados (...) às vezes trocamos porque a professora não quer que sejam sempre as mesmas pessoas, mas aqui quando estamos sentados só há trocas de lugares quando se portam mal”
	A6 – “É a professora (...)”
Como é que são os grupos são feitos?	A1 – “Alguns que têm mais dificuldades com pessoas que são melhores alunas para ajudarem”
	A2 – “A professora pensa assim para eles não falarem vou por aqui uma pessoa que eles se dão menos”
	A3 – “O H. fica sempre comigo porque eu o ajudo muito e a professora já sabe, ele até fica sossegado”
	A4 – “Pelo comportamento, mistura uns bem-comportados e outros mal para depois não estar sempre a chamar a atenção, se ela juntasse todos os que se portam mal não dava não é”
	A5 – “Não se juntam os melhores amigos porque depois falam muito, depois o resto são uns para ajudar os outros, sabes aqueles com melhores notas as vezes ficam com os outros alunos para os ajudar”
	A6 – “Fica misturado meninas e meninos”
Lembras-te se aprendeste alguma coisa diferente quando trabalhavas em grupo? O quê?	A1 – “Aprendi, até havia amigas a escrever com a mão esquerda”
	A2 – “Aprendemos a respeitar as regras melhor, a ouvir os outros e a não gozar quando alguém erra (...)”
	A3 – “Eu nem consigo escolher, mas aprendemos a passar a bola na educação física e a fazer jogos todos juntos”
	A4 – “Aprendemos tudo o que está no manual e mais coisas ainda”

	A5 – “Aprendemos tanto, mas tanto, agora aprendemos a fazer muitas coisas com vocês em grupo, o texto, o desenho conjunto, aprendemos também as tabuadas”
	A6 – “Não aprendi nada, aprendo mais a fazer fichas”
Como é que é planeado o trabalho de grupo?	A1 – “Começamos a ver o que temos para fazer e fazemos”
	A2 – “Falamos todos muito no início e alguém depois diz para pararmos e começamos a falar um de cada vez”
	A3 – “Então nós conversamos (...) às vezes não dá e depois temos de chamar a professora”
	A4 – “A professora ajuda os grupos que não se conseguem entender”
	A5 – “Então estamos em grupo e depois fazemos reuniões dentro do grupo para decidirmos as coisas”
	A6 – “Decidimos todos juntos”
Observações:	<ul style="list-style-type: none"> - Respostas retiradas da conversa com as crianças, havendo uma fragmentação inicial excluindo o que não apresentava tanta relevância para a investigação; - Quando menciono P1 é porque os alunos disseram o nome da Professora em questão;

Respostas das crianças de 1.º CEB (4.º ano)

	A7 – “É quando estamos a aprender em grupos, porque a cooperação é trabalhar em equipa”
	A8 – “É aprender com os outros”
	A9 – “Eu acho que é mais ou menos quando fazemos coisas em grupo para aprendermos”
	A10 – “(...) e pronto é quando todos juntos fazemos trabalhos, aprendizagens e atividades”

O que é para ti a aprendizagem cooperativa?	A11 – “Por exemplo são os trabalhos de grupo”
	A12 – “São atividades conjuntas que fazemos de matérias novas, ou de matérias que não sabemos tão bem e assim com as ideias uns dos outros conseguimos aprender melhor”
	A13 – “Eu diria que é quando a professora nos deixa explorar as matérias em grupo e as atividades para que, todos juntos tentemos perceber o que é aquilo e como se faz”
Quais são as atividades onde aprendes melhor?	A7 – “Aprendo bem as atividades de educação física, porque são as que eu gosto mais também”
	A8 – “Eu aprendo bem de todas as maneiras, tenho sempre boas notas”
	A9 – “(...) eu acho que aprendo melhor quando gosto das matérias, então aprendo bem a matemática”
	A10 – “Aprendo melhor nas atividades de grupo, porque quando eu não percebo as coisas há sempre alguém que sabe fazer e me ajuda, às vezes quem sabe não gosta de explicar”
	A11 – “Nem sei bem dizer quais são as atividades, mas eu acho que atividades de estudo do meio (...)”
	A12 – “Eu também aprendo bem em tudo, mas gosto mais de quando aprendemos todos com atividades diferentes”
	A13 – “Aprendo bem com atividades em turma toda, quando fazemos os exercícios e depois vamos ao quadro responder”
Gostas mais de trabalhar sozinho ou em grupo? Porquê?	A7 – “Gosto mais sozinho, mas até não é mau em grupo”
	A8 – “Grupo, porque é muito mais divertido”
	A9 – “(...) grupo, mas às vezes também gosto sozinho, é menos confuso”
	A10 – “Grupo porque aprendemos mais e de forma mais gira”
	A11 – “Eu gosto muito de trabalhar em grupo porque imagina as atividades são mais giras, podemos falar baixinho uns com os outros, às vezes ficamos nos grupos das pessoas que queremos e é uma forma diferente de trabalharmos”

	A12 – “Gosto sim é mais como vamos trabalhar agora quando formos para o 5.º ano por isso é que foi tão importante irmos fazendo trabalhos de grupo durante estes anos aqui na escola dos C.”
	A13 - “Gosto, mas às vezes não adoro assim os grupos (...)”
Achas que é bom trabalhar em grupo?	A7 – “Até é bom”
	A8 – “Sim, eu acho muito bom”
	A9 – “É bom porque somos muito a pensar e depois temos ajudas uns dos outros”
	A10 – “Eu gosto, por isso acho que é bom”
	A11 – “(...) claro que é bom não é”
	A12 – “Mega fantástico”
	A13 - “É muito bom porque assim aprendemos de forma mais diferente”
Para ti é fácil ou difícil trabalhar em grupo? Porquê?	A7 – “Para mim é muito fácil, porque temos de ouvir o que os outros dizem e assim até fazemos melhor os trabalhos que são pedidos (...)”
	A8 – “Depende do grupo, porque às vezes é mais fácil quando todos gostamos de trabalhar em grupo e respeitamos o que a professora diz, outras vezes é muito difícil porque não nos querem ouvir ou assim (...) por exemplo o F. não respeita as opiniões e ideias dos outros”
	A9 – “Muito fácil e até é mais rápido porque somos mais cabeças a pensar”
	A10 – “É fácil até, fazemos atividades giras em grupo”
	A11 – “(...) eu acho que é fácil, mas há grupos em que parece que é difícil, a professora até os avisa muitas vezes”
	A12 – “Fácil, mas porque já fazemos isso desde o 1.º ano, quando andava no primeiro ano era mais difícil”
	A13 – “Também acho que é fácil, só temos de ser respeitadores”
	A7 – “Algumas (...)”

Trabalhar em grupo tem regras?	A8 – “Tem regras porque não podemos estar a gritar porque senão os outros grupos não conseguem trabalhar”
	A9 – “Tem, muitas regras mesmo, mais ainda do que trabalharmos sozinhos, porque sozinhos fazemos o que quisermos”
	A10 - “É assim tem regras, mas não são regras assim muito chatas porque podemos falar uns com os outros, só não pode ser assim super alto, e mais importante ainda, já me ia esquecendo, não podemos estar assim a não dar ouvidos às respostas das outras pessoas porque no grupo somos todos importantes e todos temos missões”
	A11 - “Tem pois”
	A12 – “Claro que tem, se não tivesse era uma feira”
	A13 – “Eu diria que sim, porque em tudo o que fazemos na sala de aula, ou também na rua quando não é intervalos, temos de respeitar as regras que a professora nos diz, porque antes de fazermos trabalhos de grupo a professora relembra sempre o que é que podemos ou não fazer”
	O/A professor/a costuma propor muitos trabalhos de grupo?
A8 – “Depende não é, quando temos testes não podemos fazer assim trabalhos de grupo também porque a professora ainda está a dar matéria para os testes e assim, mas quando não temos fazemos muitos até”	
A9 – “Fazemos muitos eu acho, mas ainda gostava de fazer muitos mais (...)”	
A10 – “Penso que fazemos poucos, porque não é assim todos os dias nem muitos na semana”	
A11 – “Costuma sim, muitas vezes, mas a minha irmã leva para fazer em casa com os colegas nós fazemos aqui na sala de aula”	
A12 – “Sim, é assim nós já temos esta professora desde o 1.º ano (...) fazemos imensos trabalhos de grupo e continuamos a precisar de fazer muitos porque há quem ainda não saiba”	

	A13 – “Fazemos quase todas as semanas um trabalho assim de grupo, as vezes continuamos o que estávamos a fazer, e vamos mudando os grupos (...)”
Quem é que escolhe os grupos?	A7 – “Professora”
	A8 – “Professora”
	A9 – “Eu gostava que fossemos nós todos juntos, e ficar com quem eu queria, mas é a professora”
	A10 – “A professora com a ajuda da professora A.” (*professora de apoio*)
	A11 – “É a professora”
	A12 – “Já fomos nós, mas correu mal então a professora começou a escolher de novo”
	A13 – “É a professora e quando há estagiárias elas ajudam”
Como é que os grupos são feitos?	A7 - “A professora pensa em quem quer juntar e depois faz os grupos”
	A8 – “Pelo comportamento”
	A9 – “A professora separa uns para ser mais justo por causa das notas”
	A10 – “Pelas notas que tivemos”
	A11 – “São feitos pela professora para não haver confusões quando estamos a trabalhar”
	A12 – “A professora primeiro pensa quem são aqueles que se portam pior e separa-os em diferentes grupos e depois mete os que têm melhores notas separados também, ah e as vezes separa os melhores amigos”
	A13 – “Às vezes são os grupos que nos sentamos, mas outras vezes a professora mistura todos para ser justo e não ficarmos só com aqueles que somos mais amigos”
	A7 – “Aprendi muito sobre matemática”
	A8 – “Aprendi a falar mais baixo e a respeitar os outros”
	A9 – “Aprendi português, matemática e estudo do meio..., mas também educação física, aqueles jogos em grupos, às vezes corria mal porque tínhamos mau perder, fazíamos batota”

Lembras-te se aprendeste alguma coisa diferente quando trabalhavas em grupo? O quê?	A10 – “(...) gostei muito de aprender atividades mais diferentes e o que os grupos conseguem fazer que eu não sei se dava sozinho”
	A11 – “Aprendi coisas sobre os meus colegas, porque às vezes no início dos trabalhos de grupo tínhamos de nos conhecer melhor”
	A12 – “Aprendi muitas coisas porque desde o 1.º ano que fazemos isto, não consigo escolher só uma porque aprendi mesmo muito”
	A13 – “Aprendi a ouvir mais os outros porque dentro do grupo temos de ouvir as opiniões todas”
Como é que é planeado o trabalho em grupo?	A7 – “A professora vê se podemos fazer ou trabalhar alguma matéria em grupos e depois pensa no trabalho”
	A8 – “Então nós dentro do grupo depois falávamos e decidíamos o que é que as pessoas dentro do grupo faziam”
	A9 – “Conversamos muito e depois começamos a fazer as atividades que mandaram”
	A10 – “Não sei bem, a professora é que decide e depois nós conversamos”
	A11- “Então é fazer tudo em grupo e ouvirmos as opiniões das pessoas, mas depois se tivermos dificuldades a professora ajuda na mesma”
	A12 – “Ouvimos as regras da professora e depois em grupo vamos decidir o que é que cada um tem de fazer, partilhamos ideias e depois decidimos tudo (...) começamos depois a trabalhar e a falarmos baixinho”
	A13 – “Fazemos uma reunião no início e depois trabalhamos todos juntos, ninguém tem de mandar mais, mandamos todos igual”
Observações:	<ul style="list-style-type: none"> - Respostas retiradas da conversa com as crianças, havendo uma fragmentação inicial excluindo o que não apresentava tanta relevância para a investigação; - Quando menciono P1 é porque os alunos disseram o nome da Professora em questão;

Anexo H – Análise de conteúdo das entrevistas às Educadoras

Blocos Temáticos	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidades de Registo (UR)	Número de UR	Número de Sujeitos
Caracterização do/a entrevistado/a	Percurso Profissional	Motivo de escolha	“(…) sempre gostei muito de crianças” “(…) permitir boas perspetivas profissionais” “(…) sempre gostei de contribuir para a aprendizagem e desenvolvimentos pessoal e social das crianças”	3	2
		Anos de trabalho	“43 anos” “21 anos”	2	2
Perceção do/a educador/a em relação ao	Conceito de Aprendizagem Cooperativa	Aprendizagem de conteúdos programáticos	“(…) aprendam com mais facilidade e eficiência os conteúdos programáticos, ou seja, objetivos definidos nas OCEPE.”	1	1
		Desenvolvimento Social	“(…) aprender uns com os outros, em interação e em colaboração (…)” “(…) assenta na interajuda, na discussão, avaliação conjunta e partilha (…)”	2	2
		Trabalho em grupo	“(…) troca de saberes e de práticas conjuntas”	1	1

Trabalho Cooperativo	Situações Percecionadas	Situações de Trabalho Cooperativo	“(…) processo de descoberta de nós próprios, das nossas capacidades e competências, na descoberta dos outros na sua diversidade e no conhecimento do mundo”	1	1
		Valorização do Trabalho Cooperativo	“(…) considero que a relação com os outros é essencial no processo de aprendizagem (…)” “(…) as crianças aprendem a ajudar-se umas às outras, a respeitar o outro, a partilhar, desenvolvendo competências sociais (…)”	2	2
	Desenvolvimento do Trabalho Cooperativo	Grupos de Trabalho	“(…) desenvolvendo atividades em grande grupo” “(…) dinâmicas democráticas de relação e funcionamento do grupo (…)” “(…) atividades realizadas em conjunto (…)”	2	2
		Divisão de Tarefas	“(…) importante dividir tarefas dentro do grupo para entenderem a sua importância”	1	1
		Exemplos de aprendizagens/ atividades	“(…) escutando e valorizando o contributo de cada uma, servindo apenas de mediador” “(…) pôr as mesas, distribuir a fruta, planificar e avaliar em conjunto, atividades em pequenos grupos ou a pares, jogos de atividade física e integração de crianças especiais”	4	2

			<p>“(…) aprendermos a ouvir os outros, a trocar saberes e formas de fazer; implementando projetos significativos em conjunto”</p> <p>“(…) desenvolver projetos pedagógicos, brincar em conjunto, definir as regras da sala e do grupo em conjunto, trabalho entre pares, organizar e arrumar os espaços em conjunto (…)”</p>		
Planeamento e Operacionalização	Planificação de Situações	Necessidades dos alunos	<p>“(…)construir com o grupo de crianças (e com cada uma) uma vivência diária no jardim de infância (…)”</p> <p>“(…)escuta das crianças, de compreensão dos seus interesses e necessidades”</p> <p>“(…) conjunto com o grupo de crianças, através das suas necessidades, do que elas sabem e de questões que levantam”</p>	3	2
		Organização das atividades	“(…) ambiente educativo - tempo, espaço, materiais, relações interpessoais - organizado e estimulador, acontece a planificação”	1	1
		Trabalho a pares e pequenos grupos	“(…) pequenos grupos ou a pares, todos eles com o objetivo de se ajudarem (…)”	1	1
			<p>“(…) jogos cooperativos (…)”</p> <p>“(…) telefone avariado, a mímica, o Rei Manda, jogos para criar e construir (…)”</p> <p>“(…) Mapa das Tarefas (…)”</p>		

	Metodologias e estratégias	Estratégias	<p>“(...) reuniões semanais de grupo (...)”</p> <p>“(...) ouvir as crianças, criar condições para o brincar e para a adesão a novas propostas/projetos, contribuir para que sintam felizes e em segurança (...)”</p> <p>“(...) incentivar a aprendizagem da vida democrática (...)”</p> <p>“(...) debate (...)”</p> <p>“(...) grande grupo de manhã, para planificar o dia, e no final do dia, para avaliar o que aconteceu”</p> <p>“(...) brincar e o lúdico (...)”</p> <p>“(...) desenvolver projetos de trabalho (...)”</p> <p>“(...) realização de projetos/atividades conjuntas com o 1.º Ciclo (...)”</p>	11	2
		Transversalidade	<p>“(...) adquirirem responsabilidade, mas também de cooperarem uns com os outros (...)”</p> <p>“(...) desenvolvam as competências sociais e de interação”</p> <p>“(...)desenvolvam a sua autonomia, a criatividade, a capacidade de iniciativa, de cooperação com os outros e de cidadania”</p> <p>“(...) realizo projetos no campo do ambiente, das artes, da cultura, da cidadania, entre outros (...)”</p>	4	2
		Trabalho individual	“(...) registo e avaliação continua (...)”	1	1
		Autoavaliação	“(...) crianças terem voz ativa (...)”	1	1
		Observação	“(...) trabalho de observação (...)”		

	Formas de Avaliação		“(…) grelhas de observação (…)”	2	2	
		Feedback	“(…) feedback imediato, porque faz com que as crianças se situem e tenham noção onde podem melhorar”	1	1	
Potencialidades e oportunidades vs dificuldades e constrangimentos	Potencialidades do Trabalho Cooperativo	Competências Sociais	“(…) pois incentiva-as a serem mais participativas, com sentimento de empatia e de colaboração com o outro, ou seja, existe uma ajuda mútua” “(…)partilham diversas experiências e acabam por se ajudar mutuamente” “(…) respeitar as suas diferenças e a perceber que essas diferenças podem servir para se complementarem (…)”	3	2	
		Educação Inclusiva	“(…)trabalho com crianças com idades diferentes (…)” “(…) heterogeneidade do grupo (…)”	2	2	
	Dificuldades na implementação do Trabalho Cooperativo	Avaliação	_____	_____	_____	_____
		Tempos	“(…) tempo para ajudar as crianças a consciencializar o próprio processo de aprendizagem e de cooperação é pouco (…)”	1	1	
		Conflitos	“(…) acontecem conflitos difíceis de gerir”	1	1	
		Formação de Grupos	“(…) é quando os grupos são grandes”	1	1	
	Maior Desafio	Grupos de Trabalho	“(…) grupos heterogéneos (…)”	1	1	
		Gestão do grupo	“(…)encontrar um equilíbrio, pois quando trabalhamos a cooperação, criamos crianças com um instinto			

			cooperativo, que querem participar em todo o processo educativo, dar a sua opinião e desenvolver tarefas.” “(…) não estar sempre no centro do processo e deixá-las fazer parte (…)”	2	2
--	--	--	--	----------	----------

Anexo I – Análise de conteúdo das entrevistas às Professoras

Blocos Temáticos	Categoria	Subcategorias	Exemplos de Unidades de Registo (UR)	Número de UR	Número de Sujeitos
Caracterização do/a entrevistado/a	Percurso profissional	Motivo de escolha	<p>“A minha segunda opção foi o ensino. No 12.º ano, participei numa sessão de orientação vocacional com a psicóloga da escola, que, após a aplicação de alguns testes, sugeriu que o ensino era a área que se identificava com a minha forma de ser”</p> <p>“(…) pensei em tal profissão a partir do 8.º, 9.º ano altura em que comecei a andar na escola com gosto por aprender(…)”</p> <p>“(…) tive professores novos, com vontade de mudar o mundo, com bastante garra não ensinavam só o programa curricular, conviviam e incentivavam os alunos a lutar por uma escola melhor (…). Estes professores foram a minha inspiração, queria fazer a diferença na vida de outros adolescentes”</p>	3	2
		Anos de trabalho	<p>“23 anos (…)”</p> <p>“(…) 23 anos”</p>	2	2

Perceção do/a educador/a em relação ao Trabalho Cooperativo	Conceito de Aprendizagem Cooperativa	Aprendizagem de conteúdos programáticos	“(…) entreadjudam uns aos outros não só nas aprendizagens académicas (...)”	1	1
		Desenvolvimento Social	“(…) entreadjudam uns aos outros (...), mas também no desenvolvimento social”	1	1
		Trabalho em grupo	“(…) trabalham em pequenos grupos (...)” “(…) forma de aprender que envolve uma dinâmica entre dois ou mais alunos, seja trabalho a pares, pequenos ou grandes grupos (...)”	2	2
	Situações Percecionadas	Situações de Trabalho Cooperativo	“(…) trabalho de equipas como na resolução de conflitos.” “Ouvir e respeitar a opinião dos colegas, ser empático, sentir-se valorizado e valorizar o trabalho dos colegas e acima de tudo sentir-se motivado para aprender (...)”	2	2
		Valorização do Trabalho Cooperativo	“Valorizo porque é uma pré-preparação para o futuro (...)” “(…)alunos que tenham dificuldades de aprendizagem ou que tenham uma autoestima mais baixa, os trabalhos de grupo/cooperativos têm extrema importância”	2	2
	Desenvolvimento do Trabalho Cooperativo	Grupos de Trabalho	“Os trabalhos de grupo, de pesquisa (...)” “(…) grupos de trabalho heterogéneos tanto a nível de aprendizagem ou de comportamento” “(…) alterando a constituição dos grupos de trabalho para não criar acomodação”	3	2

		Divisão de Tarefas	<p>“(…) onde cada aluno tem um papel específico não só permite responsabilizá-lo, mas dar-lhe ferramentas úteis para a sua aprendizagem”</p> <p>“Enquanto uns pesquisam informação nos livros ou tablets, outros elaboram cartazes ou escrevem textos descritivos”</p>	2	1
		Exemplos de aprendizagens/ atividades	<p>“Trabalhos de projeto (…)”</p> <p>“Jogos de atividade física/intelectual também podem ser desenvolvidos em trabalho colaborativo”</p> <p>“(…) projetos em grupo interdisciplinar”</p> <p>“(…) frequentemente atividades de resolução de problemas em conjunto”</p> <p>“(…) debater/refletir determinados assuntos/temas na sala de aula (…)”</p> <p>“Jogos educacionais (…)”</p> <p>“Resolução de problemas (…)”</p> <p>“Discussão de assuntos/temas (…)”</p> <p>“Resolução de atividades/tarefas (…)”</p>	9	2
		Necessidades dos alunos	<p>“Definir os objetivos de acordo com as necessidades dos alunos”</p> <p>“Adaptar conforme a necessidade de alguns alunos”</p>	2	1

Planeamento e Operacionalização	Planificação de Situações	Organização das atividades	<p>“(...) devidamente planeados, com objetivos bem especificados e etapas bem definidas é outra forma de desenvolver um trabalho cooperativo muito enriquecedor”</p> <p>“Selecionar métodos e estratégias adequadas”</p> <p>“Sequenciar e organizar as atividades de forma lógica”</p> <p>“Definir a avaliação formativa/sumativa de forma a acompanhar o progresso dos alunos”</p> <p>“Todas, ou quase todas, as atividades desenvolvidas na minha sala de aula podem ser desenvolvidas em trabalho cooperativo (...)”</p>	5	2
	Metodologias e estratégias	Trabalho a pares e pequenos grupos	<p>“Trabalho de grupo onde discutam conteúdos, resolvam problemas e realizem tarefas propostas (...)”</p> <p>“(...) têm o seu papel bem definido quando trabalham em grupo e a formação dos grupos também é um fator muito importante”</p>	2	2
		Estratégias	<p>“Debates (...)”</p> <p>“(...) rotatividade dos grupos (...)”</p> <p>“(...) reflexão dos vários elementos do grupo sobre o trabalho desenvolvido”</p>	3	2
			<p>“Desenvolver pensamento crítico”</p> <p>“Desenvolver habilidades de argumentação”</p> <p>“Saber ouvir e respeitar as opiniões dos outros”</p>		

		Transversalidade	<p>“Desenvolver habilidades sociais”</p> <p>“Desenvolver a comunicação”</p> <p>“(…)planificação de atividades cooperativas são muito gerais e transversais a todas as áreas”</p>	6	2
	Formas de Avaliação	Trabalho individual	“(…) da mesma forma que avalio as atividades de trabalho individual”	1	1
		Autoavaliação	“(…) autoavaliação do trabalho realizado, que pode ser oral ou por escrito (…)”	1	1
		Observação	<p>“A observação direta é uma forma de avaliação, a maneira como o grupo trabalha, como interagem, comunicam entre si e colaboram uns com os outros são parâmetros a avaliar”</p> <p>“Observação direta (…)”</p>	2	2
		Feedback	“(…) o feedback oral aos alunos é muito importante também e não se pode avaliar só o resultado (…)”	1	1
Potencialidades e oportunidades vs		Competências Sociais	<p>“(…) além de aprenderem os conteúdos, os alunos desenvolvem competências como a partilha de tarefas, o respeito pelas opiniões dos outros e a responsabilidade coletiva”</p> <p>“(…) não se trabalha só conteúdos académicos, mas também habilidades sociais, não há tanta competição, e cada vez mais é importante acabar com essa competição nas escolas (…)”</p>	2	2

dificuldades e constrangimentos	Potencialidades do Trabalho Cooperativo	Educação Inclusiva	<p>“(…) os alunos com mais dificuldades de aprendizagem devem fazer grupo ou par com colegas que têm mais facilidade na resolução das tarefas”</p> <p>“(…) adaptem a várias formas de trabalhar, diferentes ritmos, e que contactem com diferentes personalidades e feitios, promovendo um ensino inclusivo”</p> <p>“(…) promover e permitir um ensino inclusivo uma vez que os meus alunos têm de trabalhar e aceitar os seus colegas tal como são, com as suas fragilidades e potencialidades, o ritmo de trabalho de cada um permitindo um ambiente de respeito, solidariedade, partilha e inclusão.”</p>	3	1
	Dificuldades na implementação do Trabalho Cooperativo	Avaliação	“Na avaliação individual de cada elemento”	1	1
		Tempos	“(…) são os diferentes ritmos de trabalho, as diversas formas de estar e os níveis de motivação em relação ao trabalho a desenvolver.”	1	1
		Conflitos	<p>“A gestão de conflitos é, sem dúvida, uma grande dificuldade no trabalho cooperativo (…)”</p> <p>“(…) os conflitos entre os alunos são muito evidentes, exigindo minha intervenção na sua resolução”</p>	2	1
		Formação de Grupos	“(…) grande dificuldade que enfrento nessas atividades é a formação dos grupos. Tentar criar grupos equilibrados e com os elementos certos é outro desafio significativo.”	1	1

	Maior Desafio	Grupos de Trabalho	“(…) encontrar grupos de trabalho compatíveis onde a cooperação de todos seja valorizada.”	1	1
		Gestão do grupo	“(…) destaco a gestão de conflitos. Os conflitos são uma prática recorrente no dia a dia da sala de aula de um professor do 1º ciclo, e fazer uma gestão equilibrada e justa deles é, sem dúvida, um grande desafio. (...) destaco a gestão de conflitos. O professor desempenha um papel fundamental nessa gestão”	1	1

Anexo J - Análise de Conteúdo do *Focus Group* das crianças de pré-escolar

Blocos Temáticos	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidade de Registo (UR)	Número de UR	Número de Sujeitos
Conceção sobre a aprendizagem cooperativa	Conceito de aprendizagem cooperativa	Trabalho de grupo	“É trabalhar juntos” “(...) trabalhar juntos”	2	2
		Aprendizagem coletiva	“Trabalhar todos ao mesmo tempo” “É aprendermos com os outros e ensinarmos os outros com aquilo que sabemos” “É quando temos de aprender uns com os outros” “Eu também acho que é aprendermos uns com os outros, mas também com a E1”	6	6
	Atividades de aprendizagem	Exemplos	“(...) experimentar as coisas mesmo à seria” “Nas histórias, (...)” “Nas coisas que fazemos com números e assim” “Eu ensino muito quando ajudo os mais novos, mas também aprendo um bocadinho porque eu gosto de fazer as coisas com eles e misturar-me com eles também” “Eu aprendo muito nos desenhos (...)”	5	5
		Motivo	“Grupo porque assim o que eu não sei podem-me ajudar”		

Conceção sobre o trabalho de grupo	Trabalhar em grupo		<p>“Em grupo, assim podemos falar com os amigos”</p> <p>“Em grupo, porque aprendemos mais”</p> <p>“Em grupo, mas não sei bem porquê, só que é mais divertido sabes”</p>	4	4
	Trabalhar sozinho	Motivo	<p>“Sozinha, os mais pequenos as vezes estragam os nossos trabalhos”</p> <p>“Sozinha, é mais giro”</p> <p>“Sozinho, não tenho de andar a dizer o que é para fazermos”</p>	3	3
	Regras	Sim, exemplo	<p>“Temos de fazer silêncio e tem de haver um chefe”</p> <p>“Temos de esperar pelos outros para falarmos (...)”</p> <p>“Não podemos falar todos ao mesmo tempo e tem de haver uma pessoa que diz que é para fazer assim as vezes”</p> <p>“Todos temos de trabalhar”</p> <p>“Tem”</p> <p>“Sim”</p> <p>“Claro (...) aqui na escola tudo tem regras”</p>	7	7
		Não, exemplo	_____	_____	_____
	Fácil	Razões	<p>“Fácil porque somos muitos”</p> <p>“Fácil, porque é só trabalhar e somos muitos”</p> <p>“Fácil e é assim não temos de fazer nada sozinhos”</p>	4	4

			“É fácil as vezes, mas difícil as vezes porque há muito barulho”		
	Difícil	Razões	“às vezes é difícil porque temos de fazer coisas difíceis” “Difícil porque os pequeninos estragam às vezes” “Difícil porque não posso fazer tudo o que eu quis”	3	3
Perspetivas das crianças sobre o papel do/a educador/a na aprendizagem cooperativa	Realização de trabalhos de grupo	Periodicidade	“Fazemos muito” “Não são todos os dias, mas são mesmo muitos dias” “Muitos mesmo”	3	3
	Realização dos grupos	Educadora	“A E1” “A E1” “Os adultos”	3	3
		Crianças	_____	_____	_____
		Educadora e Crianças	“A E1, mas as vezes podemos ser nós também” “Todos” “A E1, mas assim às vezes somos nós” “Às vezes nós pedimos para sermos nós, mas é a E1 mais vezes”	4	4
		Comportamento	“Separa aqueles que se portam mal (...)” “(…) Há meninos que não podem ficar juntos, portam-se mal.”	2	2
			“A E1 escolhe alguns meninos e meninas com mais anos e outros com menos e mistura”		

	Forma de criação dos grupos	Desempenho académico	“Para serem os maiores e os mais pequenos juntos (...)”	2	2
		Relações entre pares	“(...) mistura também os meninos com as meninas porque há meninos que não gostam de ficar com as meninas	1	1
Conceções sobre as aprendizagens quando trabalham cooperativamente	Aprendizagens	Exemplos	“Aprendi os reis agora contigo e com a Beatriz (...)” “A fazer desenhos com tintas” “Nos jogos e construções (...) Puzzles e a fazer corridas de carros na rua” “Aprendi muito no espaço das experiências (...)” “(...) quando fazemos educação física”	5	5
	Planeamento do trabalho de grupo	Planeado pela Educadora	“(...) A E1 explica e nós fazemos.” “(...) só temos de ouvir a E1 e fazer” “A E1 é que pensa e manda no que fazemos” “(...) depois a E1 diz para fazermos as coisas (...)” “E1”	5	5
		Divisão de tarefas	_____	_____	_____
		Conversa entre os grupos	“(...) nós temos de fazer em grupo e pensar (...)”	1	1

Anexo K - Análise de Conteúdo do *Focus Group* das crianças de 1.º CEB (2.º ano)

Blocos Temáticos	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidade de Registo (UR)	Número de UR	Número de Sujeitos
Conceção sobre a aprendizagem cooperativa	Conceito de aprendizagem cooperativa	Trabalho de grupo	“É ajudarmo-nos uns aos outros”	1	1
		Aprendizagem coletiva	“(…) é aprender com todos” “(…) aprendemos todos juntos e trabalhamos para aprender” “É aprendermos uns com os outros, a P1 já nos ensinou” “(…) no fundo é trabalharmos juntos para o mesmo”	4	4
	Atividades de aprendizagem	Exemplos	“Em fichas do caderno de atividades (…)” “Acho que é a fazer trabalhos de grupo” “É assim eu aprendo imenso nas atividades de matemática (…)” “Eu acho que agora desde que tu e a Beatriz estiveram cá eu aprendo melhor sem o manual, com as coisas que vocês dos deram para fazer, jogos e trabalhos de grupo (…)” “A fazer os exercícios no quadro”	5	5

Conceção sobre o trabalho de grupo	Trabalhar em grupo	Motivo	<p>“Em grupo porque nos ajudamos uns aos outros”</p> <p>“Em grupo porque é mais divertido”</p> <p>“Mil vezes em grupo é mais especial, fazemos tudo mais rápido e ajudamos todos”</p> <p>“Gosto mais de trabalhar em grupo (...) é melhor para nós porque aprendemos uns com os outros e acabamos por nos divertirmos mais, fazemos atividades mais giras e tudo”</p> <p>“(…) grupo”</p>	5	5
	Trabalhar sozinho	Motivo	<p>“Sozinho, não gosto de ter de fazer trabalhos com outras pessoas porque algumas sabem menos que eu”</p>	1	1
		Sim, exemplo	<p>“Temos de esperar pela nossa vez, temos de ouvir os outros e respeitar e não podemos gozar quando alguém dá uma resposta errada”</p> <p>“Temos de ouvir todos e escrever as ideias de todos porque podem ser importantes para o grupo”</p> <p>“Há muitas regras, mas muitas são as regras da sala, a que eu as vezes não faço é a de falar baixo (...) também a de ouvir a opinião dos outros,</p>	4	4

	Regras		às vezes eu sei que estão errados e eu começo logo a dizer que não é assim” “(…) prestar atenção à explicação e falar baixo para não ouvirem as nossas respostas nem fazermos muito barulho” Claro, mas as vezes não é bem assim, porque gritamos um bocado e discutimos” Tem, muitas (…)”		
		Não, exemplo	_____	_____	_____
	Fácil	Razões	“eu acho muito fácil, porque estamos todos a fazer o trabalho em conjunto.” “Fácil, (….) se juntarmos todas as ideias até fica melhor” “Fácil porque não fazemos tudo sozinhos, acabamos mais rápido e somos muitas cabeças a pensar” “Fácil, só temos de estar com muita atenção ao que os nossos colegas também querem dizer”	4	4
	Difícil	Razões	“Às vezes é difícil porque discutimos mesmo (….)” “Difícil, porque não gosto”	2	2

Perspetivas das crianças sobre o papel do/a professor/a na aprendizagem cooperativa	Realização de trabalhos de grupo	Periodicidade	<p>“Mais ou menos, perto dos testes não porque estamos a fazer revisões (...) ah e também fazemos as fichas para nos prepararmos”</p> <p>“Muitos mesmo, nós estamos sentados em grupo, e quase todos os dias fazemos atividades em grupo, nem que seja ajudar os outros quando acabamos os nossos trabalhos”</p>	2	2
	Realização dos grupos	Professora	<p>“A professora, se não os rapazes iam querer ficar quase todos juntos”</p> <p>“(…) outras é a professora sozinha”</p> <p>“Professora”</p> <p>“É a professora (...)”</p>	4	4
		Crianças	_____	_____	_____
		Professora e Crianças	<p>“A professora, mas às vezes quando nos portamos bem e o último trabalho correu bem ela deixa-nos escolhermos”</p> <p>“Às vezes somos todos juntos, (...)”</p>	2	2
	Forma de criação dos grupos	Comportamento	<p>“O H. fica sempre comigo porque eu o ajudo muito e a professora já sabe, ele até fica sossegado”</p>	2	2

			“Pelo comportamento, mistura uns bem-comportados e outros mal (...)”		
		Desempenho académico	“Alguns que têm mais dificuldades com pessoas que são melhores alunas para ajudarem” “(...) o resto são uns para ajudar os outros, sabes aqueles com melhores notas as vezes ficam com os outros alunos para os ajudar”	2	2
		Relações entre pares	“A professora pensa assim para eles não falarem vou por aqui uma pessoa que eles se dão menos” “Não se juntam os melhores amigos porque depois falam muito (...)”	2	2
Conceções sobre as aprendizagens quando trabalham cooperativamente	Aprendizagens	Exemplos	“Aprendi, até havia amigas a escrever com a mão esquerda” “Aprendemos a respeitar as regras melhor, a ouvir os outros e a não gozar quando alguém erra (...)” “(…), mas aprendemos a passar a bola na educação física e a fazer jogos todos juntos” “(…) agora aprendemos a fazer muitas coisas com vocês em grupo, o texto, o desenho conjunto, aprendemos também as tabuadas”	4	4

	Planeamento do trabalho de grupo	Planeado pela Professora	<p>“A professora ajuda os grupos que não se conseguem entender”</p> <p>“Decidimos todos juntos”</p>	2	2
		Divisão de tarefas	_____	_____	_____
		Conversa entre os grupos	<p>“Falamos todos muito no início (...)”</p> <p>“Então nós conversamos (...)”</p> <p>“Decidimos todos juntos”</p> <p>“(…) fazemos reuniões dentro do grupo para decidirmos as coisas”</p>	4	4

Anexo L - Análise de Conteúdo do *Focus Group* das crianças de 1.º CEB (4.º ano)

Blocos Temáticos	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidade de Registo (UR)	Número de UR	Número de Sujeitos
Conceção sobre a aprendizagem cooperativa	Conceito de aprendizagem cooperativa	Trabalho de grupo	“É quando estamos a aprender em grupos, porque a cooperação é trabalhar em equipa” “(...) quando fazemos coisas em grupo para aprendermos” “Por exemplo são os trabalhos de grupo” “(...) explorar as matérias em grupo e as atividades para que, todos juntos tentemos perceber o que é aquilo e como se faz”	4	4
		Aprendizagem coletiva	“É aprender com os outros” “(...) e pronto é quando todos juntos fazemos trabalhos, aprendizagens e atividades” “São atividades conjuntas que fazemos (...)”	3	3
	Atividades de aprendizagem	Exemplos	“(...) as atividades de educação física” “(...) eu acho que aprendo melhor quando gosto das matérias, então aprendo bem a matemática” “eu acho que atividades de estudo do meio (...)”	3	3
			“Grupo, porque é muito mais divertido” “(...) grupo (...)”		

Conceção sobre o trabalho de grupo	Trabalhar em grupo	Motivo	<p>“Grupo porque aprendemos mais e de forma mais gira”</p> <p>“Eu gosto muito de trabalhar em grupo porque imagina as atividades são mais giras, podemos falar baixinho uns com os outros, às vezes ficamos nos grupos das pessoas que queremos e é uma forma diferente de trabalharmos”</p> <p>“Gosto sim é mais como vamos trabalhar agora quando formos para o 5.º ano por isso é que foi tão importante irmos fazendo trabalhos de grupo durante estes anos aqui na escola dos C.”</p>	5	5
	Trabalhar sozinho	Motivo	“(…), mas às vezes também gosto sozinho, é menos confuso”	1	1
			<p>“Tem regras porque não podemos estar a gritar porque senão os outros grupos não conseguem trabalhar”</p> <p>“Tem, muitas regras mesmo, mais ainda do que trabalharmos sozinhos, porque sozinhos fazemos o que quisermos”</p> <p>“É assim tem regras, mas não são regras assim muito chatas porque podemos falar uns com os outros, só não pode ser assim super alto, e mais importante ainda, já me ia esquecendo, não podemos estar</p>	4	4

	Regras	Sim, exemplo	<p>assim a não dar ouvidos às respostas das outras pessoas porque no grupo somos todos importantes e todos temos missões”</p> <p>“Eu diria que sim, porque em tudo o que fazemos na sala de aula, ou também na rua quando não é intervalos, temos de respeitar as regras que a professora nos diz, porque antes de fazermos trabalhos de grupo a professora relembra sempre o que é que podemos ou não fazer”</p>		
		Não, exemplo	_____	_____	_____
	Fácil	Razões	<p>“Para mim é muito fácil, porque temos de ouvir o que os outros dizem e assim até fazemos melhor os trabalhos que são pedidos (...)”</p> <p>“(…) às vezes é mais fácil quando todos gostamos de trabalhar em grupo e respeitamos o que a professora diz (...)”</p> <p>“Muito fácil e até é mais rápido porque somos mais cabeças a pensar”</p> <p>“É fácil até, fazemos atividades giras em grupo”</p> <p>“(…) eu acho que é fácil, (...)”</p> <p>“Fácil, mas porque já fazemos isso desde o 1.º ano, quando andava no primeiro ano era mais difícil”</p>	7	7

			“Também acho que é fácil, só temos de ser respeitadores”		
	Difícil	Razões	“(…) outras vezes é muito difícil porque não nos querem ouvir ou assim (…)” “(…) há grupos em que parece que é difícil, a professora até os avisa muitas vezes”	2	2
Perspetivas das crianças sobre o papel do/a professor/a na aprendizagem cooperativa	Realização de trabalhos de grupo	Periodicidade	“Depende não é, quando temos testes não podemos fazer assim trabalhos de grupo também porque a professora ainda está a dar matéria para os testes e assim, mas quando não temos fazemos muitos até” “Fazemos muitos eu acho, mas ainda gostava de fazer muitos mais (…)” “Costuma sim, muitas vezes (…)” “(…) fazemos imensos trabalhos de grupo e continuamos a precisar de fazer muitos porque há quem ainda não saiba” “Fazemos quase todas as semanas um trabalho assim de grupo (…)”	5	5
		Professora	“Professora” “Professora” “(…), mas é a professora” “A professora com a ajuda da professora A.”	7	7

	Realização dos grupos		<p>“(...) correu mal então a professora começou a escolher de novo”</p> <p>“É a professora”</p> <p>“É a professora e quando há estagiárias elas ajudam”</p>		
		Crianças	_____	_____	_____
		Professora e Crianças	_____	_____	_____
	Forma de criação dos grupos	Comportamento	<p>“Pelo comportamento”</p> <p>“São feitos pela professora para não haver confusões quando estamos a trabalhar”</p> <p>“(…)são aqueles que se portam pior e separa-os em diferentes grupos (...)”</p>	3	3
		Desempenho académico	<p>“Pelas notas que tivemos”</p> <p>“(…) depois mete os que têm melhores notas separados também (...)”</p> <p>“(…) separa uns para ser mais justo por causa das notas”</p>	3	3
		Relações entre pares	<p>“(…) a professora mistura todos para ser justo e não ficarmos só com aqueles que somos mais amigos”</p> <p>“(…)as vezes separa os melhores amigos”</p>	2	2
			<p>“Aprendi muito sobre matemática”</p> <p>“Aprendi a falar mais baixo e a respeitar os outros”</p> <p>“Aprendi português, matemática e estudo do meio..., mas também educação física, aqueles jogos em</p>		

Conceções sobre as aprendizagens quando trabalham cooperativamente	Aprendizagens	Exemplos	<p>grupos, às vezes corria mal porque tínhamos mau perder, fazíamos batota”</p> <p>“(…) gostei muito de aprender atividades mais diferentes e o que os grupos conseguem fazer que eu não sei se dava sozinho”</p> <p>“Aprendi coisas sobre os meus colegas, porque às vezes no início dos trabalhos de grupo tínhamos de nos conhecer melhor”</p> <p>“Aprendi a ouvir mais os outros porque dentro do grupo temos de ouvir as opiniões todas”</p>	6	6
	Planeamento do trabalho de grupo	Planeado pela Professora	<p>“A professora vê se podemos fazer ou trabalhar alguma matéria em grupos e depois pensa no trabalho”</p> <p>“(…) a professora é que decide (...)”</p> <p>“Ouvimos as regras da professora (...)”</p>	3	3
		Divisão de tarefas	<p>“(…) decidíamos o que é que as pessoas dentro do grupo faziam”</p> <p>“(…) depois em grupo vamos decidir o que é que cada um tem de fazer, partilhamos ideias e depois decidimos tudo (...) começamos depois a trabalhar e a falarmos baixinho”</p>	3	2
			<p>“Então nós dentro do grupo depois falávamos (...)”</p>		

		<p>Conversa entre os grupos</p>	<p>“Conversamos muito e depois começamos a fazer as atividades que mandaram”</p> <p>“(…) e depois nós conversamos”</p> <p>“Então é fazer tudo em grupo e ouvirmos as opiniões das pessoas, mas depois se tivermos dificuldades a professora ajuda na mesma”</p> <p>“Fazemos uma reunião no início e depois trabalhamos todos juntos, ninguém tem de mandar mais, mandamos todos igual”</p>	5	5
--	--	---------------------------------	--	---	---

