

Aprendizagem Cooperativa e Promoção de Competências Sociais: Concepções de docentes e crianças

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Natália Raquel Alves Lima

Orientadora:

Professora Marta Andreia de Sousa Jacinto Uva

2020, maio

Agradecimentos

Há cinco anos, começou a minha vida académica. Agora, com a conclusão deste relatório, o fim da etapa do meu percurso académico, reconheço que, o mesmo, não teria sido concretizável sem a coadjuvação de cada pessoa que me apoiou, que acreditou em mim e contribuiu para o meu sucesso. Expresso, desta forma, o meu profundo agradecimento por nunca me terem deixado sozinha, ao longo esta caminhada.

Um agradecimento especial à minha família, em especial à minha mãe, por serem o meu maior impulso para todo este percurso, contribuindo assim para o meu sucesso e felicidade. Obrigada por me terem proporcionado a experiência, de voar para longe durante estes 5 anos, depositando toda a confiança em mim, incentivando assim a crescer, ambicionando sempre mais e melhor! Mãe, obrigada por todo o amparo, vivenciei momentos, bons e maus, algumas lágrimas que com o seu apoio condicional e carinho consegui cessar. Obrigada pela força que me transmitiu para continuar a lutar e nunca desistir.

Não poderia deixar de agradecer ao Orlando, que sempre acreditou nas minhas capacidades enquanto pessoa e profissional. Obrigada por todas as palavras de apreço, de incentivo, de amor, de motivação e paciência contribuindo assim, para que diariamente, sentisse forças para o término deste relatório. Obrigada por tudo!

Agradeço à professora Marta Uva por toda a dedicação, competência e partilha de conhecimentos. Obrigada pela sua disponibilidade e apoio que predispôs para que se tornasse possível a concretização deste relatório.

À Beatriz Gomes e à Filipa Magalhães, minhas amigas de Licenciatura, que mesmo distantes, me acompanharam neste percurso. Obrigada por me mostrarem o verdadeiro significado de “amizade”, obrigada por me proporcionarem momentos de afeto repletos de conversas, desabafos, gargalhadas e muita força!

De seguida, agradeço também a todas as amigas que fiz ao longo do mestrado, ressaltando assim a Mariana Mota, a minha colega de estágio por todos os momentos partilhados, pelas horas infindáveis pelo companheirismo, confiança e amizade. Não esquecerei a tua bondade, nem a coragem transmitida para que mantivesse a cabeça erguida. Fomos incríveis!

A todos as docentes cooperantes e crianças, um obrigada especial, pelo acolhimento tão afetuoso, através dos vossos sorrisos e carinho; por me proporcionarem experiências e aprendizagens inigualáveis e enriquecedoras.

Estar-vos-ei grata, para sempre, pela força e carinho!

Resumo

O presente trabalho investigativo ocorre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação de Santarém. A primeira parte contempla uma análise reflexiva de todo o trabalho desenvolvido, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, evidenciando as aprendizagens, as potencialidades e constrangimentos do percurso desenvolvido. Na segunda parte é apresentada a componente investigativa, na qual se pretende estudar as conceções, as práticas e estratégias educativas, que os educadores/professores recorrem para implementar a Aprendizagem Cooperativa, no contexto de sala de aula. A metodologia utilizada, ao longo do exercício investigativo, foi de natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos através de entrevistas a duas educadoras, duas professoras e seis crianças, bem como notas de campo e análise documental. Os resultados evidenciam que a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento da autonomia e a partilha de ideias. A mesma é uma mais-valia, porque conseguimos formar crianças mais críticas, empáticas, ativas, respeitadoras e sobretudo capazes de cooperar e colaborar entre si. No entanto, algumas docentes reconhecem o valor que a Aprendizagem Cooperativa beneficia, mas por outro lado lamentam que no presente, ainda existem poucas escolas a praticar este método de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Competências Sociais; Ensino-Aprendizagem;

Abstract

The present investigative work takes place within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB), taught by the Superior School of Education of Santarém. The first part includes a reflexive analysis of all the work developed, within the scope of Supervised Teaching Practice, showing the learning, the potentialities and constraints of the developed path. In the second part, the investigative component is presented, in which it is intended to study the conceptions, practices and educational strategies, which educators / teachers use to implement Cooperative Learning, in the context of the classroom. The methodology used, throughout the investigative exercise, was of a qualitative nature. Data were collected through interviews with two educators, two teachers and six children, as well as field notes and document analysis. The results show that cooperative learning contributes to the development of autonomy and the sharing of ideas. This is an added value, because we are able to train more critical, empathetic, active, respectful children and above all able to cooperate and collaborate with each other. However, some teachers recognize the value of the benefits that Cooperative Learning has, but on the other hand they regret that at present there are still few schools practicing this teaching-learning method.

Keywords: Cooperative Learning; Social Skills; Teaching-Learning

Lista de Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NE – Necessidades Educativas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PE – Projeto Educativo

PT – Professora da Turma

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Lista de Siglas	vi
Índice de Anexos.....	ix
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas	xi
Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada.....	2
1.1. Contexto em Creche.....	2
1.2. Contexto em Jardim de Infância	11
1.3. Contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano	20
1.4. Contexto em 1º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano	27
2. Autoavaliação: Percurso de Desenvolvimento Profissional	36
Parte II - Aprendizagem Cooperativa na Promoção de Competências Sociais.....	41
1. Contextualização do Percurso Investigativo	41
2. Enquadramento Teórico	42
2.1. Definição de Aprendizagem Cooperativa	42
2.2. Distinção entre Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Colaborativa.....	44
2.3. Potencialidades e Constrangimentos da Aprendizagem Cooperativa	45
2.4. Importância da Aprendizagem Cooperativa para o Desenvolvimento da Criança.....	50
2.4.1 Aprendizagem Cooperativa na sala de aula.....	50
2.4.2. Papel do Educador/Professor na Aprendizagem Cooperativa.....	55
2.5. Aprendizagem Cooperativa e a Promoção de Competências Sociais.	57
3. Metodologia para a Recolha e Análise de Dados	58
3.1. Tipo de Estudo.....	58
3.2. Participantes do Estudo	58
3.3. Instrumentos de Recolha de Dados	60
3.4. Procedimento de Recolha e Análise dos Dados.....	61
4. Apresentação e Análise dos Resultados.....	62
4.1. Interpretação dos Resultados das Educadoras de Infância e Professoras do 1º CEB.....	63
4.2. Interpretação dos Resultados das Crianças do 1º CEB	73

4.3. Síntese Comparativa dos Resultados.....	76
Considerações Finais	79
Referências Bibliográficas	81
Anexos	86

Índice de Anexos

Anexo I – Planificação da Atividade “Tapete Sensorial”	86
Anexo II – Avaliação da Atividade “Tapete Sensorial”	88
Anexo III - Planificação da Atividade “À caça dos sons”	92
Anexo IV – Avaliação da Atividade “À Caça dos Sons”	93
Anexo V – Brainstormings: “O que já sabemos?” E “O que queremos saber?”	95
Anexo VI - Planificação Geral do Projeto de Intervenção	96
Anexo VII - Planificação da Atividade “Construção de foguetões”	98
Anexo VIII - Planificação da Atividade “Construção do Sistema Solar” ...	99
Anexo IX – Avaliação das crianças do projeto “Os Planetas do Sistema Solar dos Amiguinhos”	100
Anexo X – Planificação da atividade “Artes Performativas”	102
Anexo XI – Planificação da atividade “Vamos fazer queques”	104
Anexo XII – Brainstorming “Que comportamentos devemos adotar quando trabalhámos em grupo?”	107
Anexo XIII – Planificação da atividade “Pesagens com balanças”	108
Anexo XIV – Planificação da atividade “A Primavera”	111
Anexo XV – Guião das entrevistas realizadas às Educadoras/Professoras	115
Anexo XVI – Guião das entrevistas realizadas às Crianças	118
Anexo XVII – Transcrição das entrevistas realizadas às Educadoras.....	119
Anexo XVIII – Transcrição das entrevistas realizadas às Professoras ...	131
Anexo XIX – Transcrição das entrevistas realizadas às Crianças	151
Anexo XX – Tabela das entrevistas das Educadoras.....	159
Anexo XXI – Tabela das entrevistas das Professoras	164
Anexo XXII – Tabela das entrevistas das Crianças	171

Índice de Figuras

Figura 1 – Exploração autónoma do tapete sensorial	8
Figura 2 – Auxílio da estagiária para a exploração do tapete	8
Figura 3 - Descoberta do caça sons	10
Figura 4 - Exploração em grupo do caça sons	10
Figura 5 - Construção do foguetão com recurso à pintura	17
Figura 6 - M e RL a brincar com os foguetões	17
Figura 7 - Pintura do Planeta Terra	18
Figura 8 - O Sistema Solar	18
Figura 9 - Dança com as fitas	25
Figura 10 - Dança com os balões	25
Figura 11 - Divisão de tarefas entre o grupo	26
Figura 12 - A criança SJ a confeccionar os queques	26
Figura 13 - Análise e observação da paisagem	32
Figura 14 - Registo da Paisagem	32
Figura 15 - Painel realizado pelo grupo "A"	34
Figura 16 - Painel realizado pelo grupo "C"	34
Figura 17 - Implementação da Aprendizagem Cooperativa	51

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Benefícios da Aprendizagem Cooperativa	46
Tabela 2 – Funções do professor durante o trabalho de grupo.....	56
Tabela 3 – Funções do professor em relação à turma.....	56
Tabela 5 - Identificação Pessoal das Crianças	59
Tabela 6 – Competências Sociais e Valores	65
Tabela 7 – Categorias e subcategorias emergentes do discurso das educadoras e professoras.....	71

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foi elaborado o presente relatório, com o objetivo de obtenção do grau de mestre. Este relatório tem como finalidade documentar e analisar o percurso de desenvolvimento profissional sustentado na nossa intervenção pedagógica. Está presente ainda um exercício investigativo suportado também pela intervenção, acima mencionada.

Para beneficiar de uma melhor leitura e entendimento do relatório, o mesmo encontra-se sistematizado em duas grandes partes.

A primeira parte contempla uma dimensão crítica e reflexiva, relativamente ao percurso realizado nas Práticas de Ensino Supervisionada (PES) em Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º CEB. Procurei evidenciar os aspetos positivos, negativos e a melhorar, apresentando também as aprendizagens adquiridas, em cada um dos contextos. Desta forma, pretendo dar a conhecer de que maneira esta intervenção pedagógica contribuiu para adquirir aprendizagens enriquecedoras e significativas. E, simultaneamente, preocupar-me com a ação-reflexão. Afirmo que a PES promove competências de intervenção e análise, servindo assim de orientação para o futuro profissional.

Na segunda parte, destaco a componente investigativa, na qual se pretende estudar alguns membros da comunidade educativa. Nomeadamente, quais as suas conceções sobre as potencialidades da aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais, em contexto de JI e 1.º CEB. Pretendo descrever também a forma como planeiam (docentes) esta prática, e como efetuam a gestão e o relacionamento das crianças. Por último, apresento a interferência que esta tem para o processo de ensino-aprendizagem, bem como de crescimento pessoal e social das crianças. Ainda nesta parte apresento: (1) contextualização do percurso investigativo; (2) enquadramento teórico; (3) aspetos metodológicos, onde é abordado o tipo de estudo, os participantes da amostra, os instrumentos utilizados para a recolha dos dados e os procedimentos investigativos; (4) apresentação dos dados e discussão dos resultados investigativos; e considerações finais. Por último, deparamo-nos com as considerações finais, onde é apresentado todo o percurso desenvolvido ao longo do mestrado, as conclusões retiradas do estudo, tal como a contribuição deste relatório para a minha formação profissional e pessoal.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

Contextos da Prática de Ensino Supervisionada

Este capítulo destina-se à abordagem analítica dos contextos de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que realizei, ao longo de todo este percurso académico. Bem como todos os projetos de intervenção que implementei, deles tendo decorrido o meu projeto de investigação.

Irei fundamentar esta abordagem através da caracterização das instituições que me acolheram, do ambiente educativo, dos grupos onde estive inserida e que tive o privilégio de acompanhar, realizando assim uma descrição reflexiva de todo o processo.

Findo a apresentação aos projetos de intervenção implementados, sendo que destaco em cada contexto, duas atividades, bem como uma avaliação generalizada de cada um dos projetos.

A análise dos contextos será realizada por ordem cronológica, ou seja, por ordem de acontecimentos. Primeiramente, o contexto de Creche (sala de 1 ano); de seguida, o contexto de JI (sala dos 5 anos); continuamente, o contexto de 1.º CEB, numa sala de 1.º ano; para finalizar, ainda em contexto de 1.º CEB, numa sala de 4.º ano, tendo este sido o último contexto de PES.

1.1. Contexto em Creche

Caraterização da Instituição

A instituição onde realizei a minha primeira PES era de cariz social, ou seja, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) pertencente ao concelho de Santarém, mais concretamente a uma freguesia localizada na periferia do distrito.

Esta IPSS conta, atualmente, com as valências de Creche, JI e de Atividades de Tempos Livres. Como referi anteriormente, visto que a IPSS se localizava na periferia do distrito e com o alargamento do apoio prestado à população periférica, surgiu a necessidade de proporcionar o transporte às crianças, que viviam nos concelhos limítrofes, nomeadamente Cartaxo e Santarém.

O Projeto Educativo (PE) da instituição intitulava-se de “*Saúde e Bem-Estar*”, e tinha como grande finalidade a alimentação saudável e equilibrada durante a infância, porque é fundamental que se forneça um crescimento e desenvolvimento, dito “normal”

à criança, na medida em que previne um conjunto de problemas de saúde relacionados com a alimentação (obesidade, anemia, má nutrição).

Neste âmbito o papel da família e da instituição era fulcral, uma vez que, proporcionava às crianças um contexto de aprendizagem sobre o conceito de alimentação saudável, promovendo assim hábitos de alimentação saudáveis e diversificados, resultantes assim do cumprimento dos objetivos do PE. Com este pretendia-se dar a conhecer às crianças a importância dos cuidados com a saúde e a sua segurança; as características dos alimentos, vantagens e desvantagens de uma boa e má alimentação; a importância de uma prática desportiva e das atividades ao ar livre; entre outros.

A instituição era constituída por três valências, como já referi anteriormente: a Creche (Berçário; Sala de 1 ano e a Sala de 2 anos); o JI (a Sala dos 3, 4 e 5 anos, separadamente); e por fim Atividades de Tempo Livre.

Relativamente às instalações construídas, começando previamente, pelas já referidas, as salas encontravam-se equipadas com materiais diversificados consoante as necessidades das crianças, destinadas assim ao desenvolvimento de atividades educativas a realizar pelas crianças, individualmente ou em grupo.

O edifício era constituído por oito instalações sanitárias, uma sala polivalente, uma sala de acolhimento dedicado ao JI, três refeitórios, uma sala de reuniões do pessoal docente, uma sala de informática destinada ao JI, uma cozinha e uma copa, bem como alguns espaços exteriores. Na minha ótica, estes, poderiam ser mais explorados pela valência de Creche, particularmente, pela sala onde estive inserida, visto que, segundo Rosa (2013), “o brincar é uma ferramenta essencial no desenvolvimento global das crianças, estimulando-as a nível físico, cognitivo, emocional e social” (p.3). Até porque para a mesma autora “o exterior favorece a aquisição e desenvolvimento de capacidades diferentes das que usualmente o interior promove” (p.3). Na perspetiva da mesma autora, quando brincam no exterior, as crianças, beneficiam a nível físico, emocional e mental, vivenciam com os vários elementos da natureza, enquanto se promove conceitos como “respeito pela natureza”, “espírito ecológico”, “consciência de cidadania” e “sustentabilidade” (p.9).

Caraterização da Sala

Como já foi precedentemente, a minha prática profissional concretizou-se na Sala de 1 ano. A “sala da marcha” (sala de um ano) contava com uma educadora de infância a meio tempo, visto que esta era também educadora da sala dos três anos e a coordenadora da instituição, e três auxiliares de ação educativa (duas destas da respetiva sala e uma outra da sala do berçário, visto existir dias de ambas as salas funcionarem em simultâneo).

A sala era de forma retangular, bem organizada, no entanto, constatei que deveria ser de dimensões maiores, para haver mais oportunidade para as crianças explorarem livremente e terem outros materiais estimulantes. Tinha sete janelas, o que fazia com houvesse bastante luminosidade na sala. Três destas janelas estavam no espaço da brincadeira e da exploração para as crianças, as outras três no espaço, onde se realizavam as refeições e a última na parte do fraldário. No entanto, nenhuma destas janelas tinham acesso ao exterior.

O espaço beneficiava ainda de duas estantes, que estavam ocupadas com brinquedos, do tipo industrial, para as crianças e numa dessas estantes, estava ainda um rádio. Existia um armário, onde se encontravam mais alguns brinquedos. Dentro do armário, estavam alguns documentos relacionados com as crianças e também vários livros de histórias infantis. Já na parte de baixo do armário, a única parte acessível às crianças, estavam guardados vários brinquedos e materiais didáticos que as crianças poderiam utilizar. Na sala existia ainda um corrimão para auxiliar as crianças que ainda estavam a aprender a dar os primeiros passos.

Relativamente, ao espaço destinado às refeições encontrava-se uma mesa onde se preparavam as respetivas refeições para as crianças, ou seja, onde estavam os pratos, os talheres, onde se dividiam os alimentos pelos respetivos pratos. Encontrava-se ainda uma outra mesa redonda destinada às refeições das crianças onde poderiam estar sentadas doze crianças, as outras quatro estavam nas cadeiras de refeição. Existia também um armário com diversas gavetas, onde estavam guardados os babetes e também as fitas utilizadas para segurar as crianças à cadeira, enquanto estavam no momento de refeição. Já em cima do armário encontravam-se apenas os biberons com água para as crianças poderem usufruir sempre depois das refeições (almoço e lanche).

Em relação à decoração da sala, esta tinha apenas afixado um calendário com os aniversários das crianças e uns mobiles com nuvens e abelhas.

No que concerne à segurança da sala de atividades é importante realçar que as tomadas elétricas encontravam-se acessíveis às crianças, no entanto as mesmas possuíam protetor de tomadas. Os interruptores não estavam acessíveis à altura das

crianças, no entanto, com o auxílio de materiais disponíveis na sala, as crianças conseguiam lá chegar. Em relação à cancela do fraldário, as crianças não conseguiam abrir. A zona de refeições também estava sempre fechada e inacessível às crianças.

O Projeto Pedagógico da Sala, na época em que me encontrava a estagiar, ainda não estava definido, no entanto, as finalidades gerais, do mesmo, iam ao encontro do PE da Instituição. Essas finalidades focavam-se no bem-estar físico e emocional das crianças, bem como nos momentos de interação entre pares, privilegiando assim momentos onde as crianças pudessem realizar as suas aprendizagens, como nas suas rotinas e atividades livres.

Caraterização do Grupo

A respetiva sala era assim destinada a crianças com idades compreendidas entre os doze e os dezoito meses. De acordo com os estádios de desenvolvimento, desenvolvidos por Piaget, o grupo da sala da marcha encontra-se no estádio sensório motor. Consoante o mesmo autor, dos nove aos dozes meses, a criança desenvolve as noções espaciais, adquirindo o conceito de permanência de um objeto, mas também de tempo, iniciando assim a consciência do “antes” e do “depois”.

O grupo de crianças inicialmente era constituído por dezasseis crianças, das quais quatro pertenciam ao berçário e eram do género masculino. As outras doze crianças pertenciam à sala de um ano, das quais três eram do género feminino e as restantes eram do género masculino. Contudo, a partir do mês de janeiro entraram para o berçário duas crianças, passando este a ser constituído por seis bebés. Com a entrada de novas crianças ocorreu a separação entre os bebés do berçário, que mudaram de sala, e as doze crianças da sala de um ano. As crianças provinham do meio urbano, residindo em Santarém e nas localidades limítrofes.

Neste grupo (berçário e sala de um ano), todas as crianças utilizavam fralda durante todo o dia e algumas necessitavam também de um objeto transicional para a hora do repouso. Relativamente ao momento da alimentação e da higiene, todas as crianças necessitavam do auxílio de um adulto para estes momentos.

Através da observação direta, percebi que as crianças estavam numa fase de exploração e brincadeira livre, mas individualmente, recorrendo aos materiais disponíveis na sala de atividades. As crianças encontravam-se numa fase de “egocentrismo”, ou seja, sentiam alguma dificuldade em partilhar, querendo assim seguir com a sua vontade própria. Por fim, destaco que, quer a nível motor, quer a nível emocional, o grupo era muito dependente do adulto.

Em relação à comunicação, o grupo, no geral, estava a iniciar a comunicação através das vocalizações, sendo poucas as crianças que estavam a dizer as primeiras

palavras. Em relação ao desenvolvimento motor, as crianças estavam em fases diferentes, sendo que algumas já conseguiam andar sozinhas e as restantes ainda só gatinhavam e/ou rastejavam.

O grupo era curioso, gostava de explorar e de ouvir pequenas histórias. Por outro lado, também gostavam de ouvir música e dançar, sendo que apreciavam que cantassem para eles e que as músicas fossem acompanhadas por gestos.

Ao longo deste período os bebés “aprendem a organizar as suas atividades em relação ao ambiente e a coordenar a informação que recebem através dos sentidos” (Papalaia & Feldman, 2001, p. 199). A inteligência é fundamentalmente prática, baseando-se em ações reflexas e instintivas e na manipulação de objetos.

Projeto de Intervenção

De forma a delinear um Projeto de Intervenção adequado às características/necessidades das crianças e à sua rotina, durante as semanas de observação, eu e o meu par de PES, com base na observação direta e na recolha de notas de campo, delineámos diversos aspetos que achávamos pertinentes colmatar/desenvolver. Os aspetos foram os seguintes: o facto de haver pouca interação entre criança/adulto, visto que maioritariamente, as crianças encontravam-se em brincadeira/exploração livre, sem o acompanhamento direto do mesmo. Um outro aspeto que observámos foi o facto de o Espaço Educativo ser limitado a nível de brinquedos/materiais exploratórios, existia pouca variedade de materiais desafiantes e estimulantes. Estas situações orientaram-nos para a formulação da nossa questão-problema, denominando o Projeto de Intervenção por “À descoberta dos sentidos e das expressões artísticas”.

A meu ver tornou-se fulcral a elaboração de um projeto de intervenção, através do qual o meu trabalho em creche, proporcionasse “um ambiente bem organizado, onde objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam à atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração.” (Portugal, 2012, p.7). Resumidamente, procurei fomentar nas crianças experiências significativas, colocando-as como agente ativo, na sua aprendizagem, sendo assim as próprias a construir o seu próprio conhecimento.

Durante este estágio tentei sempre disponibilizar materiais versáteis e diversificados (contruídos por mim ou pelo meu par de estágio) ao grupo, visto que “faz com que eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual” (Post, & Hohmann 2011, p.117). Assim, acreditei que seria a melhor forma de desenvolver uma atividade, tendo em conta que foi possível observar o impacto que cada material/objeto obtinha perante as

crianças, visto que as mesmas acabavam por ter curiosidade sobre o mesmo, tendo assim o impulso de irem explorar livremente e de descobrir a funcionalidade do mesmo, através da manipulação.

Deste modo, Vasconcelos (2010) defende que as crianças “são extremamente curiosas e têm uma grande vontade, e até mesmo necessidade, de descobrir e de dar sentido ao mundo à sua volta” (p.27). Tendo em conta o que referi anteriormente, é crucial que o educador mantenha um ambiente educativo dinâmico e desafiante, porque “é essencial que os educadores compreendem que bebés e crianças estão ávidos a explorarem e a aprenderem diretamente utilizando o seu corpo todo e os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p.118).

Este projeto foi designado e elaborado com o objetivo de colocar em prática diversas atividades que levassem à exploração, experimentação e conseqüentemente à construção de novos conhecimentos. Assim sendo, destaco duas atividades que foram ao encontro dos objetivos estipulados e onde foi visível o envolvimento de todo o grupo.

Das atividades realizadas saliento uma denominada por “Tapete Sensorial” (Anexo I), destacando-se como uma das mais positivas, pelo interesse/envolvimento do grupo.

Como forma de iniciar a atividade, eu e a minha colega, disponibilizámos o material na sala, antes das crianças chegarem, de forma a observar o impacto e as reações que este causaria nas crianças. Este início tornou-se positivo, visto que lhes despertou interesse, tendo em conta que foram explorar o Tapete Sensorial autonomamente, sem qualquer incentivo das estagiárias. Houve crianças que se mostraram reticentes, quanto à exploração. De forma a colmatar este aspeto, dirigimo-nos às crianças, individualmente, transmitindo segurança, incentivando-a e encorajando-a para participar na atividade. Com calma, essas crianças foram explorando lentamente, as diferentes sensações presentes no tapete. Contudo, apesar do balanço inicial ser positivo, o nosso objetivo inicial, era que as crianças caminhassem (descalças) pelo tapete. Mas, tendo em conta que estava todo o grupo, em simultâneo, a explorar o material, tornou-se difícil a concretização desse objetivo. Para contrariar esse aspeto, eu e a minha colega decidimos adotar uma estratégia, onde individualmente acompanhávamos cada criança, na marcha, sob o tapete sensorial.

Assim em forma de avaliação, concluo que, a atividade teve um impacto bastante proveitoso, tanto para a criança como para nós, no sentido de ter sido gratificante ver o interesse e envolvimento das crianças, por este material que nós criámos.

No entanto, um aspeto negativo que senti foi em relação à organização da atividade, no sentido que o facto de ter disponibilizado o tapete sensorial para todo o grupo, fez com que se tornasse complicado cumprir o objetivo inicial, visto que as

crianças estavam em cima do tapete a explorá-lo. Durante toda a atividade optei por realizar a avaliação da mesma, através de registos fotográficos bem como através de notas de campo e da grelha de avaliação (Anexo II).

Se surgir, novamente, a oportunidade de implementar esta atividade, farei de forma diferente, ou seja, de forma mais individualizada ou então em pequenos grupos. Acredito que assim poderá ser mais benéfico e proveitoso para as crianças, visto que terão mais oportunidade para explorar pormenorizadamente, cada material, conseqüentemente, cada sensação disposto/a no tapete.



Figura 1 – Exploração autónoma do tapete sensorial



Figura 2 – Auxílio da estagiária para a exploração do tapete

A outra atividade que selecionei para apresentar neste trabalho investigativo designou-se por “À caça dos sons”, cuja a planificação pode ser consultada em anexo (Anexo III). Esta atividade foi também colocada na sala, antes das crianças chegarem, na medida em que pretendíamos fomentar a curiosidade das mesmas, acabando assim por observar as reações que as mesmas tinham perante o material que criámos.

O material criado consistia num mobile, no qual o suporte era um arco de plástico, todo ele decorado com trapilho, onde existiam vários pendentos (vários fios de trapilho). Depois, no final de cada fio haviam vários materiais reciclados, desde colheres de pau, colheres de metal, frascos de iogurtes com arroz ou feijão dentro, argolas com caricas. O objetivo, era que o mobile tivesse diversos materiais, para que as crianças ao explorar, contactassem com diferentes texturas, mas que também produzissem sons distintos (agudos, graves, fortes e fracos).

O mobile estava pendurado entre a sala de atividades e a sala de refeições (visto ser o único sítio possível de pendurar), para que assim fosse possível que todas as crianças conseguissem explorá-lo, individualmente, a pares ou em grupo. Tivemos o cuidado de realizar um mobile com alguma dimensão, a suficiente, para que fosse possível ser explorado, em simultâneo, por várias crianças, mas que também estas pudessem sentar-se ao centro do mobile e ficar com os vários fios à sua volta.

Inicialmente, o ideal era ter pendurado o mobile no centro da sala, para que houvesse mais espaço, para as crianças explorarem livremente. Visto que o local onde o mobile ficou pendurado, não foi o indicado pela falta de espaço, isso levou a que as crianças estivessem aglomeradas e não tivessem espaço suficiente para a exploração livre, tal como nós idealizámos.

De forma geral, a atividade teve um resultado positivo. As crianças mostraram-se de imediato interessadas quando se depararam com a presença deste material, na sala. Um outro aspeto interessante é que as crianças se focavam apenas na exploração de um objeto pendurado no fio, manipulavam o objeto e descobriam diferentes formas de explorar o som que o objeto produzia. Como forma de colmatar este aspeto, nós, estagiárias, procurávamos um fio que estivesse disponível e com um material diferente e tentávamos cativar a atenção das crianças para o mesmo, para que assim contactassem com outro material/textura/som existente, tentando assim promover uma experiência ainda mais enriquecedora e diversificada.

Refletindo assim sobre a atividade, existiram aspetos negativos e positivos. Verifiquei que, como já mencionei, o espaço em que foi colocado o mobile, não foi o melhor, derivado à insuficiência de espaço, pelo que de uma próxima vez terei de arranjar um espaço mais amplo.

No que concerne ao aspeto positivo, este passou pelo facto de termos tentado que as crianças contactassem e manipulassem com todos os materiais dispostos, levando, a que as crianças não prendessem a sua atenção apenas a um material.

Considero também positivo, a nossa atitude perante as crianças que demonstraram algum receio inicial. Algumas crianças demonstraram ter medo, perante este objeto. Contrariando o receio das mesmas, cada estagiária ficou de forma mais individualizada com cada criança, para transmitir segurança, coragem e incentivo. Primeiramente, começou o adulto a experimentar/explorar, para que as crianças tivessem a iniciativa própria de também elas explorarem. A curto prazo foi possível verificar nessas mesmas crianças a mudança pretendida, bem como pequenos momentos de exploração. Em anexo, encontra-se a avaliação da respetiva atividade (Anexo IV).



Figura 3 - Descoberta do caça sons



Figura 4 - Exploração em grupo do caça sons

Para proceder à divulgação do Projeto de Intervenção, decidimos em conjunto com a equipa pedagógica realizar a divulgação do projeto às famílias, de modo a partilhar as experiências vivenciadas pelo grupo. Deste modo, englobámos os pais, tendo em conta que “a partilha de informações recolhidas entre os profissionais e os pais ajuda a tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança” (Parente, 2012, p.6). De forma a ir ao encontro deste objetivo, utilizámos o caderno de recados de cada criança para realizar uma troca semanal das experiências vividas, acompanhada dos respetivos registos fotográficos.

Avaliação do Projeto

Após a concretização de um projeto de intervenção surge a necessidade de avaliar todo este percurso. Ao avaliar um projeto, o adulto e/ou educador toma consciência do processo realizado, permitindo determinar e refletir sobre o progresso do mesmo, uma vez que é através da avaliação “que o educador consegue perceber qual o caminho que deve seguir” (Portugal & Carvalho, 2017, p.21).

Assim sendo, a avaliação deteve como suporte duas dimensões fundamentais. A nível reflexiva, na medida em que me deparei com diversos obstáculos, como já alguns deles foram aqui referidos. No entanto, ao refletir, diariamente, sobre os mesmos fui encontrando soluções que implementei no decorrer deste percurso, bem como outras que adotarei numa prática profissional futura. A outra dimensão foi a nível analítica, no sentido em que foi sempre preciso analisar (por mim, pela minha colega, bem como pela equipa pedagógica) tudo aquilo que foi elaborado e observado.

A avaliação do referido projeto de intervenção foi realizada, através da observação direta, de registos fotográficos, notas de campo, bem como de grelhas de observação (Anexo II e IV). Durante este contexto, para além de todas as atividades realizadas, e mais importante que o produto das mesmas, foi sempre benfeitorizado o processo das mesmas. Beneficiámos também o processo do envolvimento das crianças, a autonomia e a liberdade das mesmas. Para além do processo, focámo-nos também, como tão importante que é na Creche, no bem-estar emocional das crianças, bem como no seu envolvimento, perante as atividades proporcionadas.

Em suma, em modo retrospectivo, este projeto teve um desfecho positivo. Desde o início, pretendíamos ir ao encontro das necessidades das crianças. Tentámos sempre proporcionar experiências e vivências diversificadas, que fossem as mais enriquecedoras possíveis, e implementámos atividades com materiais com características distintas. Proporcionámos assim momentos de descoberta e exploração sensorial. No entanto constatámos que, acabámos por privilegiar a exploração sensorial em relação às Expressões, talvez porque as crianças já beneficiavam de atividades de expressão musical e físico-motora.

1.2. Contexto em Jardim de Infância

Caraterização da Instituição

A instituição que me acolheu durante este estágio de JI designa-se como IPSS. Desenvolvi as minhas atividades de estágio, numa sala de 5 anos, mais concretamente na sala do Bibe Verde. O estabelecimento possui a valência de JI, bem como a valência de Creche. Para além destas respostas sociais, a instituição beneficiava ainda de um Centro de Acolhimento Temporário de crianças em risco, um Centro de Atividades dos Tempos Livres e um Lar de Infância e Juventude.

Esta instituição foi criada como resposta a uma necessidade expressa por muitas famílias que eram impossibilitadas de terem consigo os seus filhos durante o período laboral. Assim sendo, tratava-se de uma valência de apoio às famílias e à comunidade com uma componente educativa.

Esta IPSS rege-se pelo PE, realizado pelas entidades competentes da mesma, nomeando-se assim por "*Brinco...Descubro*", dando assim importância ao desenvolvimento holístico da criança. Porque "ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11).

De forma a ir ao encontro da temática explícita no PE, foram delineadas um conjunto de linhas orientadoras. As mesmas pretendiam colocar a criança como sujeito ativo no seu processo educativo, associando assim o desenvolvimento e a aprendizagem. A equipa educativa partia dos conhecimentos prévios, das crianças, dos seus interesses e posteriormente interligava com as áreas de conteúdo, recorrendo sempre a uma abordagem centrada na pedagogia de cooperação (respeito, solidariedade, partilha, entre outros).

O estabelecimento acolhia crianças dos seis meses até aos cinco anos, resultando assim em duas valências, sendo que a creche dispunha de quatro salas e o JI de 3 salas. Nas salas estavam presentes uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, à exceção da sala do berçário que usufruía de duas auxiliares de ação educativa. Todas estas salas beneficiavam de instalações sanitárias. Para além destes espaços, até à data da PES, a instituição possuía ainda um gabinete do Diretor Pedagógico; um refeitório (dividido em dois, para cada uma das valências); uma sala polivalente, onde as crianças podiam brincar ou realizar atividades de Expressão Motora.

Caraterização da Sala

Segundo os autores Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente.” (p.8). Desta forma, a sala na qual desenvolvi a PES, esta encontrava-se bem organizada e com dimensões adequadas para o número de crianças. Apesar de ser uma sala ampla, continha pouca luminosidade natural, sendo necessário utilizar os candeeiros dispostos na sala.

Este ambiente educativo encontrava-se organizado por áreas: a da casinha, da ciência, do computador, dos jogos de mesa, da escrita, da biblioteca, da expressão plástica, bem como a da garagem. É importante realçar que todas estas áreas estavam bem equipadas, na medida em que disponham de diversos materiais/brinquedos de que as crianças podiam usufruir, visto que também estavam ao alcance das mesmas. Cada uma das áreas só poderia ser selecionada por grupos de quatro crianças de cada vez.

A sala dispunha ainda de diversos armários, com livros, com jogos de tabuleiro, puzzles, materiais prontos a serem reutilizáveis, com materiais das crianças (lápiz, cores, tesouras, entre outros). As crianças utilizavam, os materiais, sempre que necessitassem, o que se tornava vantajoso para as crianças visto que “(...) o ambiente

precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato.” (Post & Hohmann, 2011, p.102). Existia ainda um quadro branco, no qual a educadora recorria sempre que precisasse de realizar uma breve explicação sobre alguma temática a explorar com as crianças. No que concerne à decoração da sala, eram visíveis diversos placards expostos alusivos às regras da sala, às tarefas diárias do chefe, alguns trabalhos elaborados pelas crianças, bem como um espaço dedicado às informações para os pais.

Na minha opinião, a sala encontrava-se bem organizada, equipada e adequada ao número total de crianças, bem como aos seus interesses e necessidades. Assim, as crianças usufruíam de ferramentas para um desenvolvimento positivo, visto que a educadora tentava acompanhar o grupo nas suas brincadeiras livres e as crianças tinham autonomia suficiente para poderem usufruir de todos os materiais dispostos. Sempre que necessário, a sala estava preparada para sofrer alterações, sendo reajustada de acordo com as atividades a implementar, tanto pela educadora, como por nós, estagiárias. De acordo com Damião (1996) embora que os profissionais educativos “não possam decidir, em absoluto, o espaço interior e exterior da escola, podem, contudo, geri-lo de maneira a otimizar o desenvolvimento” (p.93). Esta sala tinha ainda acesso ao exterior, visto que beneficiava de uma porta, dando assim acesso imediato, ao parque infantil da instituição, tal como a um espaço onde poderiam brincar livremente.

No que concerne ao Projeto Pedagógico da sala, este designava-se por “*Da pré para a escola: um percurso a brincar*”. A educadora pretendia ir ao encontro do Projeto Educativo da instituição e preparar o grupo para a transição para o 1.º ano. Desta forma, desejava preparar as crianças, partindo assim dos seus saberes, na medida em que potenciava novos interesses, acomodando assim os já adquiridos. Desejava ampliá-los, desenvolvendo assim atividades estruturadas com vista no desenvolvimento global do grupo através das áreas de conteúdo. Com isto, a educadora acreditava que a transição do JI para o 1º CEB iria ser mais favorável, no sentido que assim iriam estar mais confiantes, no novo percurso que se aproximava.

Caraterização do Grupo

A sala do bibe verde era composta por vinte e uma crianças (treze do sexo masculino e oito do sexo feminino), a faixa etária variava entre os cinco e os seis anos de idade. Todas estas crianças, na sua totalidade, faziam-se acompanhar pela mesma educadora desde o momento em que frequentaram a creche. Este grupo possuía duas

crianças com Necessidades Educativas (NE), ao nível do desenvolvimento linguístico. De forma a colmatar esta necessidade, as crianças eram acompanhadas por uma educadora da intervenção precoce, sendo que esta dirigia-se à instituição apenas, uma vez por semana.

Analisando o grupo de uma forma geral, evidentemente, era notório heterogeneidades entre as crianças, mais concretamente a nível cognitivo. Existiam variados patamares de desenvolvimento, interesses, atitudes, comportamentos e necessidades. Apesar de todas as crianças terem a mesma idade, todas elas eram distintas, tinham personalidade própria, o seu ritmo e as suas necessidades. Posto isto, o nosso foco era olhar para a criança como um ser individual e incentivá-la nas suas descobertas, adaptando sempre aos seus interesses e necessidades.

Com base na observação direta e através da interação com as crianças durante a prática, foi possível constatar que o grupo, no que respeita às potencialidades, era muito estimulado, ativo, participativo e autónomo, tanto na sua rotina, brincadeira e sempre que era abordado pela educadora ou mesmo na realização de atividades. Era um grupo que aderiu e demonstrava-se empenhado em novas experiências e aquisições, sendo todo ele muito indagador. Relativamente às suas vulnerabilidades, estas assentavam no funcionamento do grupo, nomeadamente: esperar pela sua vez, ouvir o outro (o que poderia resultar do incentivo à participação e daquilo que está a ser realizado), dialogar para resolver questões e partilhar espaços e materiais.

Deste modo, constatei que apesar de ser um grupo heterogéneo tornou-se fácil conseguir trabalhar com o mesmo, pelo facto de ser comunicador e aderirem positivamente a tudo o que é proposto, demonstrando interesse e envolvimento. Era um grupo já bastante autónomo e estimulado, nas suas tarefas e rotina diária, sempre dispostos a aprender, mas também a cooperar com o adulto e com o colega. Todas as crianças estavam integradas, participando ativamente na brincadeira livre e nas atividades propostas.

Projeto de Intervenção

Ao longo dos primeiros dias de observação e através de algumas conversas informais com a educadora, foi possível avaliar quais os interesses das crianças, algumas das suas necessidades, bem como as áreas de conteúdo de maior interesse pelo mesmo. Antes de definirmos o eixo orientador a desenvolver, os nossos principais objetivos eram que fossem ao encontro dos interesses das crianças, não obstante à articulação com o PE.

Ainda durante o período de observação, beneficiámos da oportunidade de acompanhar o grupo, numa visita de estudo, ao Pavilhão do Conhecimento. De forma a avaliar as aprendizagens decorrentes da visita de estudo, a educadora decidiu, no dia seguinte, interpelar as crianças sobre a visita, abordando os aspetos gerais, bem como sobre aquilo que mais gostaram. Na génese, o grupo mencionou que o espaço predileto tinha sido o Planetário, nomeadamente a atividade “*Andar na Lua*”, visto que foi possível “*andar no espaço como os astronautas*”, como referiu criança RL.

Com base neste diálogo com a educadora e através do registo de notas de campo do mesmo, verificámos que as crianças demonstraram entusiasmo e curiosidade em conversar sobre este assunto. As mesmas já manifestavam conhecer alguns fenómenos, mais básicos sobre o Sistema Solar. Deste modo, tornou-se primordial desenvolver esta problemática, como Projeto de Intervenção, onde as crianças tiveram um destaque ativo. Achámos também que seria interessante ser o grupo a designar o nome do projeto. Neste sentido, recorrendo à votação, o grupo chegou à conclusão que queria intitular o projeto de “*Os Planetas do Sistema Solar dos Amiguinhos*”.

Como objetivos do projeto, na sua generalidade, pretendíamos que as crianças fossem capazes de conhecer a profissão de astronauta (vestuário, funções, utensílios a utilizar); identificar os elementos do espaço e as suas características e por fim, que conhecessem o Sistema Solar e os seus planetas.

De forma a dar início ao projeto, de acordo com Marques, Ferreira, Dias & Correia (2017), este tema pode tornar-se algo de difícil compreensão para as crianças, uma vez que não existe manipulação e observação direta dos factos, ou seja, é um tema ambíguo. De forma a colmatar estes aspetos e aprofundar ao pormenor os interesses das crianças, aplicámos a estratégia de elaborar *Brainstormings*, sobre “O que já sabemos? O que queremos saber?” (Anexo V). Utilizámos como base um indutor, mais concretamente, o visionamento de imagens e a visualização de um filme. Outra estratégia, como forma de ultrapassar/atenuar a ambiguidade, foi recorrer a diversos materiais físicos e digitais, “que permitam à criança observar e explorar, e, assim facilitar a compreensão dos fenómenos (Pereira, 2012).

Tendo em conta, o aspeto da votação e dos *Brainstormings* concebidos, apercebemo-nos que tínhamos aplicado o modelo a Metodologia de Trabalho de Projeto. Para Silva (2005), “a primeira fase de um projeto implica, em geral, um momento de recolha de mais informação” (p.2), pelo que se registou os saberes que as crianças já dispõem acerca do tema (O que já sabemos?), ou seja, as conceções prévias. A partir da ideia inicial importa, contextualizar as conceções prévias e definir as metodologias que se irão utilizar de forma a dar resposta às questões, sendo por isso um “momento

que exige criatividade e imaginação para ter em consideração várias opções possíveis” (Silva, 2005, p.3).

Passando para a fase seguinte, do projeto, tal como Katz e Chard (2009), afirmam “o trabalho de projeto proporciona às crianças oportunidades para tomarem decisões a vários níveis, cada um deles com diferentes implicações pedagógicas” (p.112). Independentemente do tipo de escolhas das crianças, estas são fundamentais uma vez que apresentam “implicações na aprendizagem” (p.112). Desse modo interpelámos as crianças sobre atividades que gostariam de desenvolver, sendo que uma das crianças entusiasmada, denotou que “*Podíamos fazer o sistema solar no teto da sala*” (RL). Esta sugestão foi encarada, por nós, como um objetivo a cumprir. Como já referenciei, nós pretendíamos, ao planificar, ir ao encontro dos interesses das crianças, mas também atender ao pedido da educadora, ou seja, potenciar uma articulação com as restantes áreas de conteúdo. Para nos facilitar, acabámos por elaborar uma Planificação Geral do PI (Anexo VI).

No seguimento desta metodologia, para o autor Silva (2005), a terceira fase de um projeto corresponde à sua execução, “incluindo um conjunto complexo e diversificado de atividades” (p.3). O adulto apenas assume o papel de mediador, devendo assim “incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem” (Katz e Chard, 2009, p.105). Surgiu assim a necessidade de que todas as atividades planeadas tivessem uma sequência, toda uma lógica. Como forma de iniciar o projeto, colocámos uma questão ao grupo “*Do que precisamos para chegar ao espaço? Qual o transporte?*”, orientando o discurso do grupo, que chegou à conclusão que era necessário um foguetão para ao Espaço e conseqüentemente ao Sistema Solar.

De forma a que todas as crianças conseguissem assim, viajar, metaforicamente, até ao Sistema Solar, reconhecemos que seria interessante, desenvolver uma atividade onde cada criança criasse o seu foguetão (Anexo VII).

De maneira a iniciar a atividade, dispusemos os materiais necessários para a mesma: garrafa de água (vazia), com um cone feito em cartão, de palhinhas e de um cartão para que pudessem forrar a garrafa. Depois da apresentação dos materiais, referimos que cada criança podia decorá-lo livremente (tintas, colagens, desenho com canetas). A seguir, a esta parte mais expositiva, seguiu-se a execução do foguetão, ou seja, explicámos como seria a sua construção, os passos a seguir, e demos total autonomia para serem as próprias crianças a construir o foguetão e a fazerem os ajustes necessários. No cartão (cortar o excesso), a montar o cone (colar as partes desdobráveis e colocá-lo no topo da garrafa de água), escolher a cor das palhinhas (podiam também cortar o excesso e colocar cola para posteriormente colá-las ao foguetão). Esta segunda parte da atividade foi realizada, apenas com uma criança de

cada vez para assim ter uma estagiária sempre a auxiliá-la e a dar as indicações necessárias para a execução, enquanto isso, as restantes crianças encontravam-se nas respetivas áreas da sala.

Em modo de conclusão, desta atividade, saliento o envolvimento e o interesse das crianças em todo o diálogo inicial e na execução do foguetão, desde a decoração do mesmo à respetiva realização, verificando-se assim com registos verbais do mesmo: “*Deixa ser eu a cortar e a pôr a cola (R)*”; “*Já posso colar? (FC)*”. Durante esta atividade o grupo demonstrou muito interesse em participar desde o primeiro ao último passo na construção do foguetão. Sendo, uma atividade um pouco complexa e duradoura esta prolongou-se durante a tarde e o dia seguinte, visto que como referi na parte da decoração foi em grande grupo, no entanto, na montagem do foguetão, foi individual, com as estagiárias.



Figura 5 - Construção do foguetão com recurso à pintura



Figura 6 - M e RL a brincar com os foguetões

Como já referi, anteriormente, uma das crianças sugeriu-nos, logo no início do projeto, realizarmos um Sistema Solar, em três dimensões (Anexo VIII). Deixámos esta atividade, para meio da PES, para que, desenvolvêssemos o tema, de forma as crianças conhecessem as características principais de cada planeta. Assim, através de diversos materiais, como vídeos, livros, jogos de tabuleiro e imagens realizámos uma sintetização geral de cada planeta, antes de começarmos a atividade propriamente dita.

A atividade realizou-se por grupos, geralmente de dois ou três e uma estagiária, de forma a evitar conflitos. Primeiramente, começámos por encher os balões, de acordo com o tamanho de cada planeta. Depois, para ficarem mais resistentes, optámos por realizar a técnica do papel higiénico/jornal com a cola branca e deixámos secar. Quando já estavam secos, tínhamos de retirar o balão de dentro e ficar só com camada de fora que criámos. Posto isto, procedemos à pintura de cada planeta, atentando às suas

características. Enquanto esperavam pela vez de pintar os “balões”, os restantes grupos poderiam escolher uma área da sala para brincar.

Esta atividade correu de uma forma bastante positiva. Numa primeira parte, as crianças identificaram facilmente as cores dos planetas e alguma das suas características: *“Mercúrio é amarelo, mas como tens muitas rochas também ter que ser castanho”* (LL). Já na segunda parte da atividade, todas as crianças estavam envolvidas na mesma, participando e pintando com grande entusiasmo, sempre com o auxílio do adulto.



Figura 7 - Pintura do Planeta Terra



Figura 8 - O Sistema Solar

No que concerne à última fase da Metodologia de Trabalho de Projeto, em relação à divulgação e avaliação do projeto de intervenção, tal como no contexto de Creche, neste, também decidimos que queríamos envolver a família. Para ir ao encontro deste nosso objetivo, sempre que realizávamos algum trabalho (produções) com as crianças, expúnhamos, no placard da sala, ou nos corredores da instituição, ou então as crianças levavam mesmo as produções para casa. Em ambos os momentos, do acolhimento e da saída, as crianças chamavam normalmente os pais para que estes pudessem observar o trabalho desenvolvido ao longo dia, demonstrando assim aquilo que tinha aprendido.

Relativamente à avaliação, realizámo-la, no penúltimo dia de estágio apresentámos e projetámos um vídeo para o teto (onde todas as crianças estavam deitadas no chão, de forma a recordar o momento que mais marcou o grupo, aquando da visita de estudo). No vídeo constavam algumas fotos, de todas as atividades, de forma a que as crianças lembrassem todo o projeto. Terminada a apresentação, questionámos o grupo se gostaram do que viram e encaminhámo-lo, novamente para as mesas, de forma a explicitar a atividade que se sucederia. Com o grupo já organizado

nas mesas, explicitámos que iríamos distribuir uma folha por cada criança onde estas iriam desenhar o que mais tinham gostado/menos tinham gostado/ o que gostariam de ter feito e o que aprenderam ao longo do trabalho de projeto. No final avaliavam o projeto, pintando uma cara contente (☺), uma cara intermédia (:/) e uma cara triste (☹), simbolizando respetivamente “gostei muito”, “gostei, mas podia ter sido melhor”, “não gostei”. Quando as crianças terminaram o desenho, dialogámos individualmente com as mesmas, escrevendo as observações mencionadas, de forma a “refletir sobre as importantes competências que as crianças adquiriram” (Katz & Chard, 2009, p.193), (Anexo IX).

Avaliação do Projeto

Como forma de avaliar este contexto de JI, mantiveram-se as mesmas ferramentas de avaliação utilizadas na Creche, como os registos fotográficos e as grelhas de observação, por exemplo.

Focando-nos na participação, motivação e interesse das crianças, as mesmas mostraram-se sempre participativas ao longo do Projeto de Intervenção: i) dando sugestões de atividades, como a construção do Sistema Solar no teto do corredor; ii) sugerindo materiais específicos para determinadas atividades; iii) questionando factos e observações ao longo das atividades.

Julgo que o grupo se manteve interessado e motivado, uma vez que recorremos sempre às questões formuladas pelas crianças. O facto de permitirmos que as crianças participassem ativamente no projeto, favoreceu o envolvimento do grupo nas atividades dinamizadas. Considero, que, uma vez que ouvimos e valorizámos as sugestões e opiniões das crianças acerca dos trabalhos realizados, permitiu torná-las parte integrante na construção do Projeto de Intervenção.

É de salientar que as crianças mesmo, em brincadeira livre ou em casa com os pais, utilizavam esta temática e adquiriram os aspetos essenciais (o nome dos planetas, a cor e características dos mesmos como é um astronauta? Como é que vamos até ao Espaço?)

Ao longo da fase de implementação do Projeto foram sentidas algumas dificuldades, nomeadamente na gestão do grande grupo nos momentos de diálogo e a adequação do vocabulário e da linguagem. Refletindo a respeito desta dificuldade, no que concerne à primeira dificuldade, pensámos que poderia ter sido adotada outra estratégia, ou seja, em vez de utilizar o “dedo no ar” como inscrição para falar, poderia ter sido dada a palavra às crianças, de forma ordenada, uma a uma, mesmo que alguma não quisesse participar. Desta forma, concluímos que nas intervenções por inscrições,

algumas das vezes, não era dada a palavra a todas as crianças. Havia a tendência para permitir a intervenção das crianças mais participativas, dado que estas se destacavam na inscrição e visto que alguma das crianças que se inscreviam, por vezes, estavam fora do nosso campo de visão.

Avaliando as aprendizagens das crianças tendo como ponto de referência os objetivos do projeto, efetivamente foi notório a construção de aprendizagens referentes ao tema do projeto. Tornou-se possível constatar as mesmas, através dos diálogos informais entre as crianças ou até mesmo com os adultos, algumas produções plásticas concretizadas por elementos do grupo e por fim, pela avaliação final.

1.3. Contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano

Caraterização da Instituição

A instituição onde realizei a minha PES, no 1.º CEB – 1.º ano, encontra-se sediada, no centro de Santarém. A mesma é uma escola de tipologia P3 e foi edificada em 1984, tendo a sua arquitetura sido baseada nos países nórdicos.

O estabelecimento escolar é composto apenas, pela valência de 1º CEB. Desta forma, à data da PES, este acolhia crianças entre os cinco e onze anos, distribuídas pelas seis turmas existentes. A escola oferecia Atividades Extracurriculares, nomeadamente, Yoga, Música, Expressão Físico-Motora e Artes Visuais. Para além da valência, já mencionada, a instituição tem disponível duas unidades destinadas para crianças com NE, nomeadamente a Unidade de Ensino Estruturado e a Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência.

O espaço interior é constituído por dois pisos, cada um com três salas de aula. Os pisos são interligados por uma escadaria. Num outro piso, encontra-se um polivalente onde se realiza as aulas direcionadas para a área das Expressões, bem como convívios que envolvem a comunidade escolar. Nos dias de chuva, os intervalos das crianças também eram passados neste local. Neste piso existe também uma biblioteca, uma sala de professores, uma reprografia, uma cozinha, casa de banho, uma arrecadação.

O espaço exterior é bastante vasto e podia ser usufruído por toda a comunidade educativa. Os alunos podiam ainda beneficiar de um campo de futebol, diversas mesas de piquenique, um parque infantil, bem como um amplo espaço verde.

No que concerne ao PE da instituição este orientava-se pelo PE do Agrupamento, a decorrer até ao ano de 2020, tendo tido início em 2017. Este tinha como

princípios orientadores: utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação, como motivador de aprendizagem; uma escola multicultural e inclusiva; educar para a cidadania; articular os diversos ciclos de ensino do agrupamento; e por fim, combater o insucesso escolar. Desta forma, os docentes pretendiam atuar de forma a promover uma educação de qualidade, estimulando o desenvolvimento nos alunos.

Caraterização da Sala

A organização da sala estava adaptada às necessidades do grupo: havia permissão para manobrar as mesas e as cadeiras consoante as atividades; as letras e os números aprendidos estavam expostos para que as crianças pudessem relembrar sempre que necessitassem; e por fim, os dossiers e os manuais escolares estavam à disposição da turma.

A sala era de forma quadrangular e de dimensões adequadas para o número de crianças. Era constituída por quatro janelas grandes, com vista para o exterior, potenciando assim uma sala com luminosidade natural.

O interior da sala era constituído por diversas mesas retangulares, organizadas em linhas horizontais, que apesar da sua disposição pré-definida, sempre que necessário poderiam ser alteradas, nomeadamente, para trabalhos a pares ou em pequenos grupos. Para além das mesas, a sala continha diversos armários, onde os alunos colocavam os materiais escolares. Havia ainda armários destinados aos processos individuais dos alunos. Na sala existia ainda um quadro interativo, bem como um quadro de ardósia, um computador, um projetor e um ar condicionado de forma a regular a temperatura do ambiente educativo.

Quanto à decoração da sala, encontravam-se diversos placards como *“As regras de educação”*, tendo sido identificadas pelas crianças; faz parte ainda da decoração um placard alusivo à respetiva estação do ano, também este elaborado pelas crianças. A sala dispunha ainda de um placard em cortiça com cartazes referente aos números e às letras que iam sendo colocados à medida que as crianças iam aprendendo. Por fim, encontravam-se também expostos trabalhos realizados pelas crianças, relacionados com a Roda dos Alimentos, a estação do ano referente à época, a meteorologia, o dia da semana e o respetivo mês do ano. Nesse mesmo quadro estava também o horário da turma.

Relativamente ao Plano de Turma, até findar a PES, a Professora da Turma (PT), não tinha ainda elaborado o mesmo, visto que se regia pelas ordens do agrupamento, e este estaria ainda em fase de modificações aos documentos oficiais. De forma a contornar este obstáculo, a PT tinha por base o PE do agrupamento. Mesmo assim, a mesma transmitiu-nos, que como princípio geral iria favorecer a transição entre Pré-

Escolar e o 1º CEB, bem como uma articulação entre as áreas curriculares e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, tentando assim potenciar a motivação, o envolvimento e empenho da turma.

Caraterização do Grupo

A turma do 1.º ano era composta por vinte crianças, sendo treze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis anos e os dez anos. Todas as crianças possuíam nacionalidade portuguesa.

Deste grupo de crianças, duas das crianças apresentavam NE, uma com Síndrome de Asperger, que frequentava a sala apenas uma hora por semana, como forma de contactar com a restante turma, sendo que permanecia o restante tempo, na Unidade de Apoio Especializado. A outra criança tinha 10 anos e estava matriculada no 2.º ano, contudo permanecia numa turma de 1.º ano, dado que ainda não tinha adquirido as competências necessárias para transitar. Com o intuito de auxiliar a criança, a instituição oferecia apoios especializados, como terapeuta da fala, uma professora de educação especial, bem como uma psicóloga. No entanto, apesar de beneficiar destes apoios, o mesmo era realizado apenas 3 horas por semana, tornando-se insuficiente na minha ótica, visto que no restante do tempo, o aluno permanecia na sala com as crianças. No entanto realizava outra tipologia de atividades, devido ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

A turma, na sua generalidade, possuía níveis cognitivos e sociais distintos, sendo notória esta dissemelhança no ritmo de trabalho e nas atitudes e comportamentos, revelando-se assim uma turma heterogénea.

No que concerne às áreas curriculares, de uma forma geral, as crianças encontravam-se ao mesmo nível, no que concerne à aquisição de conceitos, tendo em atenção o ritmo de cada um e à sua individualidade.

A área que as crianças evidenciavam mais potencialidades era o Estudo do Meio, por ser uma temática mais simples, talvez por ser mais conduzido para o seu quotidiano e estar mais presente nas vivências do grupo.

No que concerne às Expressões, através do tempo de observação, foi visível que apesar de no horário das crianças terem horas predispostas para esta área, a PT não realizou nenhuma atividade, bem como de Educação para a Cidadania.

Ao nível da Matemática, o grupo identificava e nomeava todos os algarismos, no entanto sentia alguma dificuldade na realização de operações e na resolução de problemas, por não conseguir reconhecer por onde deviam começar para seguirem para

a resolução, ou seja, não conseguiam identificar aquilo que era pretendido, nem qual o processo a concretizar para chegar ao produto final.

Em relação ao Português, as crianças tinham as letras adquiridas e conseguiam reconhecê-las, no entanto, algumas crianças tinham dificuldades no processo de formar frases, bem como na leitura.

Deste modo, no que competia à dinâmica da turma, esta era bastante interessada e envolvida. Durante a PES aconteceu por diversas vezes abordar determinada letra ou algarismo que a criança já conhecia e até já tinha realizado alguns exercícios do manual, revelando assim uma certa autonomia.

A turma possuía diferentes ritmos de trabalho, pelo que foi necessário planear sempre atividades de recurso, para assim manter as crianças ocupadas, mas também a praticar os conteúdos já expostos. O trabalho com a turma tornou-se num desafio, pela oscilação existente na mesma, pelos aspetos já referidos e pela adaptação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB, ainda não estar concluída, derivado ao pouco tempo que teria passado.

Projeto de Intervenção

Ao longo das duas semanas do período de observação foi possível identificar os principais interesses e necessidades do grupo, do qual se partiu para a definição da problemática que pauta o desenvolvimento do projeto.

Neste sentido, a problemática do projeto surgiu ao longo das semanas de observação. Verifiquei que a PT beneficiava em demasia o trabalho individual, em detrimento do trabalho de grupo. Assim, foi pertinente trabalhar esta metodologia, lecionando assim os conteúdos e depois realizar maioritariamente atividades práticas, onde prevalecesse o trabalho de grupo. Deste modo, emergiu o projeto “*Promoção do trabalho de grupo para o desenvolvimento das competências sociais*”.

Tentei ao máximo que as atividades realizadas fossem em pequeno grupo (grupos heterogéneos, tentando assim promover a interajuda, a cooperação e desenvolver as competências sociais, como a partilha, ouvir o outro e respeitar a sua opinião). Pretendi também executá-las com materiais manipuláveis adequados aos conteúdos, bem como às idades, aos interesses e capacidades das crianças, por ser “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor” (Lopes & Silva, 2009, p.4).

No entanto como forma de ir ao encontro da metodologia utilizada pela PT tentei também idealizar atividades de cariz individual, visto que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as suas características individuais, visto que

cada aluno possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes”, afirmando assim Resende (2002, citado por Correia, 2014, p.47). Como futura profissional, reconheço que cada metodologia tem sua relevância, sendo que cada PT terá de identificar qual a metodologia adequada à turma, tendo em consideração qual a que irá beneficiar o seu grupo, de acordo com o processo de ensino-aprendizagem, sendo fulcral colocar o aluno como sujeito ativo.

No decorrer da minha intervenção concretizei e planifiquei variadas atividades, englobando as diferentes áreas curriculares, sendo que apenas irei destacar duas, ao nível da Expressão Artística e da Matemática.

No âmbito da Expressão Artística, constatei que no horário da turma, esta dependia de 3h30 por semana dedicada às Expressões. No entanto, durante o período de observação verifiquei que tempo era substituído pelas disciplinas como o Estudo do Meio, a Matemática e o Português. O tempo das Expressões, do que observámos, só era explorado pela docente em épocas festivas ou simplesmente através de atividades como “pintar desenhos”.

De forma a colmatar este assunto, foram planeadas diversas atividades, no entanto, nem todas foram possíveis de realizar. A atividade (Anexo X) foi desenvolvida no espaço polivalente, não só como forma de motivar as crianças, bem como por questões de espaço para se exprimirem livremente.

A atividade consistia em realizar uma dança com fitas e balões. Ao longo da atividade fui-me apercebendo que o desempenho/comportamento das crianças perante tal, deveu-se ao facto de estas não estarem habituadas a atividades que envolvessem a exploração do espaço e os movimentos do corpo.

Pretendo realçar que estas duas últimas atividades foram realizadas com músicas adequadas, de cariz mais calmo, de acordo com o que era pretendido por nós. Quando interpelei as crianças sobre as emoções/sensações a música transmitia (visto que a atividade tinha um fio condutor e primeiro escutavam a música e depois executavam os movimentos), as crianças tiveram dificuldade em expressarem-se.

Mais tarde, em diálogo com a PT foi possível compreender que a mesma não implementava esta tipologia de atividades, acabando assim por não estar presente no quotidiano das crianças, pelo menos neste ambiente educativo. Acredito que é necessário desmistificar que trabalhar com as artes é mais cansativo e esgotante e que um professor titular não é capaz de o realizar na sua prática devido ao número excessivo de alunos.



Figura 9 - Dança com as fitas



Figura 10 - Dança com os balões

A atividade que se segue, foi direcionada à área da Matemática, sendo que apresento a respetiva em anexo (Anexo XI). Esta foi também interligada com a Educação para a Cidadania, no âmbito da partilha de diversos materiais, na divisão de tarefas e no respeito pela opinião do colega, estrategicamente pensada por nós no planeamento das atividades em grupo.

Assim sendo, atividade intitulou-se por: “Vamos fazer queques de chocolate”. Primeiramente, comecei por abordar o tema, questionando as crianças, se ao confeccionarmos queques, poderíamos trabalhar a matemática. As mesmas ficaram um pouco apreensivas, por não reconhecerem de imediato que poderíamos fazer contagens para efetuar as medições dos ingredientes e por estarem duvidosos em relação ao processo de realização.

De seguida, projetei, através de um PowerPoint, a receita e li-a em voz alta, de forma a familiarizar as crianças. Alguns alunos, ao verem as quantidades necessárias, referiram que era possível, porque “podíamos contar os números de cada ingrediente” (MR); “para pormos a farinha na bacia, temos de contar as colheres” (FD). Dando continuidade à exploração matemática, acabámos também por ordenar de forma crescente e decrescente os algarismos.

Após breve exploração, procedemos para a atividade. De forma geral, foi muito bem-sucedida, visto que as crianças alcançaram os objetivos pretendidos e envolveram-se intensamente na atividade. As crianças queriam utilizar todos os utensílios e explorar todos os ingredientes, vivenciando assim esta experiência. Relativamente à gestão do grupo, todos os elementos participaram na atividade, não gerando assim conflitos entre os membros, tendo em conta que optaram por dividir tarefas e participarem ativamente na confeção dos queques. Este aspeto não se verificou noutras atividades no decorrer da PES, julgo que pela personalidade mais vincada de algumas crianças e por ainda não terem adquirido determinadas competências sociais.



Figura 11 - Divisão de tarefas entre o grupo



Figura 12 - A criança SJ a confeccionar os queques

Avaliação do Projeto

Aquando a elaboração do Projeto de Intervenção foram delineados três objetivos específicos, nomeadamente: (i) promover a cooperação através da implementação de processos de aprendizagem que envolvam o trabalho de grupo; (ii) proporcionar o espírito de equipa, respeito, partilha, interajuda e comunicação entre pares; (iii) sensibilizar para o cumprimento de regras, necessárias ao bom funcionamento do grupo (aceitar as opiniões dos colegas, saber ouvir o colega).

Relativamente ao primeiro objetivo, concluí que este foi atingido, na medida em que verificámos que as crianças passaram a adotar uma atitude de entreajuda, mesmo quando o trabalho era individual. Esta atitude encontra-se diretamente relacionada com o segundo objetivo. Ao analisar os comportamentos das crianças, verifiquei que estas adotaram, facilmente, valores como partilha e entreajuda, quando se encontravam a trabalhar individualmente, quando emprestam aos colegas material de escrita, quando auxiliam o colega do lado, nas tarefas. Este facto prende-se com a necessidade que algumas crianças têm, de se afirmar enquanto líderes, devido às características inerentes do seu estágio de desenvolvimento (egocentrismo).

No que concerne ao terceiro objetivo, relacionado com o comportamento individual dos alunos, pude aferir que este se manteve inconstante, uma vez que em determinados dias os alunos apresentaram um comportamento mais adequado e noutros dias um maior incumprimento das regras da sala e do trabalho de grupo.

Após refletir chegámos à conclusão que o *Brainstorming* (Anexo XII) realizado poderia ter sido afixado na sala de aula, de forma a relembrar as crianças dos comportamentos mais adequados.

Ao longo de todo o projeto de intervenção foram adaptadas várias estratégias, de forma a colmatar alguns constrangimentos. Uma estratégia que se manteve durante

todo o processo (derivado dos comportamentos de liderança e/ou falta de participação e alguns elementos dentro do grupo) foi, após o término de cada atividade em grupo, realizar um momento de partilha de ideias entre a turma. Era assim apurado as fragilidades, bem como as potencialidades de cada grupo, servindo também como momento de introspeção/reflexão.

1.4. Contexto em 1º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano

Caraterização da Instituição

Nesta última PES, numa turma de 4.º ano, desenvolvi a minha prática pedagógica numa instituição, também ela inserida num agrupamento da cidade de Santarém, embora distinto, da prática anterior. Este agrupamento foi fundado no ano letivo de 2001/2002, englobando, à data do estágio, dez instituições de educação, que abarcam as valências de JI, 1.º CEB e 2.º e 3.º CEB, abrangendo cerca de mil e trezentos alunos, repartidos, pelas dez instituições, acima mencionadas.

Em relação à instituição onde realizei o meu estágio, a mesma ficava localizada, no centro urbano de Santarém, sendo que alberga várias crianças das zonas periféricas. Havia também diversidade cultural e social (nacionalidade angolana, ucraniana, etnia cigana, entre outros). Este estabelecimento escolar aceita crianças a partir dos três anos de idade, sendo que até à data do término da PES, acolhia crianças até aos catorze anos e está vocacionado para as valências e Pré-Escolar e 1.º CEB.

A instituição possui um espaço abundante e agradável para brincar, bem como aprender. Constitui dois pisos, interligados por uma escadaria, sendo que na junção destes dois era possível contabilizar onze salas. Uma delas era direcionada para o Apoio Educativo (era fornecido, como forma a colmatar as dificuldades sentidas, na aprendizagem nas variadas áreas disciplinares) e outra para a Unidade de Apoio Especializado, aos alunos com multideficiência. Relativamente às restantes instalações, a escola oferece ainda um ginásio (com variados materiais), uma biblioteca (onde poderiam requisitar livros e levar para casa), um refeitório, uma sala de professores, uma cozinha, arrecadações, bem como casas de banho. Já o espaço exterior era muito amplo, visto que dispunha um parque infantil e um campo de futebol. Neste espaço, eram ainda realizadas as festividades escolares, que envolvia a comunidade escolar, bem como os encarregados de educação.

No que concerne ao PE do estabelecimento, este orienta-se pelo PE do agrupamento que visa formar futuros cidadãos competentes e instruídos, capacitados e

preparados para progredirem nos estudos ou no seu quotidiano. De forma a ir ao encontro deste aspeto, pretendiam oferecer um sistema educativo que desenvolvesse as ferramentas precisas para adquirirem valores, competências e princípios para se tornarem cidadãos ativos.

Caraterização da Sala

A sala está situada, no rés-do-chão e ao lado de outras salas do 1.º CEB. De forma geral, a mesma possui forma retangular, ampla, e com pouca luminosidade, apesar de ter algumas janelas na sala.

A mesma continha diversas mesas retangulares, sendo que estavam dispostas em forma de “U”. As mesmas não sofriam alterações, visto que sempre que necessário, os alunos é que se deslocavam, para o lugar pretendido. Era visível ainda, a secretária da PT, uma outra com o equipamento informático (utilizado apenas pela docente) e por fim, uma com livros ou jogos pedagógicos, nunca utilizados pela turma, durante a PES.

O interior deste espaço educativo era composto ainda por um projetor, um quadro interativo, um quadro de ardósia e vários armários, já inseridos na estrutura da parede. Os mesmos continham diversos recursos pedagógicos, utilizados mais propriamente em trabalhos na área das Expressões; caixas individuais com materiais dos respetivos alunos; bem como os processos individuais dos mesmos apenas acessíveis à PT.

No que respeita à decoração da sala, a mesma expunha várias aprendizagens efetuadas pelas crianças, maioritariamente através de trabalhos plásticos das mesmas.

O Plano de Turma patenteava várias informações alusivas à turma, tais como: informações relacionadas com o agregado familiar; o percurso escolar individualizado da turma; as potencialidades e constrangimentos de cariz individual e de turma. Este apresentava ainda o plano de atividades anual, intervenções em associação com os Encarregado de Educação, possibilidades metodológicas e estratégicas como suporte ao processo de ensino-aprendizagem. De maneira a ir ao encontro do Plano de Turma, para a PT era fundamental colocar em prática tarefas individualizadas, que prevalessem uma maior compreensão, memorização e concentração. Em relação à diferenciação pedagógica, a mesma promovia atividades de cariz lúdico, interpares e em grupo, visto que achava que serviriam de incentivo e fortalecimento positivo para um maior envolvimento.

Caraterização do Grupo

Este grupo, do 4.º ano, era constituído por dezanove crianças, onze do sexo masculino e as restantes oito crianças, sexo feminino. A maioria das crianças possuíam nacionalidade portuguesa, havendo duas crianças com nacionalidade angolana e uma criança com nacionalidade ucraniana.

Relativamente às suas potencialidades era uma turma interessada, participativa e bastante curiosa. Eram crianças que gostavam de aprender e aderiam bem às novas atividades e experiências, mostrando-se sempre empenhada e envolvida em todas as atividades proporcionadas, tendo tido assim uma participação ativa, na realização das mesmas.

Em relação às suas dificuldades, na sua generalidade eram crianças que se ajudavam mutuamente. No entanto, pelo facto de a professora privilegiar o trabalho individual, as crianças eram muito egocêntricas. Davam importância ao tempo de duração da realização de uma tarefa, havendo assim alguma disputa, em relação à duração e desempenho, entre algumas crianças.

A turma tinha também alguma dificuldade na prática de competências sociais (consequência de não ser muito explorado pela PT), não respeitavam a opinião do outro, não estava adquirido ainda o esperar pela sua vez, para poder falar e como referi não existia a prática de interajuda, em alguns casos. No que respeita ao comportamento, alguns alunos eram bastante faladores e por vezes perturbadores do normal funcionamento da sala de aula. Até ao término da PES, a turma ainda continuava a evidenciar imensa dificuldade em esperar a sua vez de falar, interrompendo os outros, sendo muito impulsivos e impacientes.

Importa referir que existiam quatro crianças com NE, uma com uma idade mental próxima dos cinco anos e três crianças portadoras de dislexia, tendo uma delas 11 anos. A criança com idade mental próxima dos cinco anos, estava matriculada no 3.º ano de escolaridade, no entanto, as atividades que realizava encontravam-se ao nível do 1.º ano. Ela beneficiava de acompanhamento de uma professora de apoio educativo, bem como de uma terapeuta ocupacional. O acompanhamento educativo era apenas de 5h por semana, sendo que o restante do tempo, a criança realizava outra diversidade de trabalhos/atividades autonomamente, devido ao seu desenvolvimento cognitivo.

Relativamente à restante turma, evidentemente, apresentavam diferentes níveis de proficiência em relação às áreas curriculares, no entanto, apenas quatro crianças apresentavam, dificuldades notórias, frequentando o apoio educativo, na área da Matemática.

Através da análise dos documentos da turma e recorrendo a conversas informais com a PT foi possível apurar o seu desempenho, em relação às áreas curriculares. As

áreas em que as crianças detinham melhor aproveitamento e gosto na sua praticabilidade era nas Expressões Artísticas (Expressão Físico-Motora e Artes Visuais) e também no Estudo do Meio.

Ao nível do Português, na generalidade, o aproveitamento era positivo, sendo que interpretavam e compreendiam os textos analisados, apresentando assim alguma dificuldade na Compreensão Oral e na Gramática.

A área com mais dificuldade era a Matemática, sendo que a maior fragilidade se relacionava com a interpretação de enunciados e conseqüentemente, com a resolução de problemas. Na sua generalidade, os alunos não resolviam as tarefas, esperando assim pela correção coletiva. Apenas duas crianças, evidenciavam um raciocínio lógico rápido, demonstrando interesse e envolvimento na resolução de tarefas. Desta forma, surgiu assim a necessidade de tentar colmatar ou atenuar esta fragilidade, facto que foi determinante para a concretização do Projeto de Intervenção.

Projeto de Intervenção

Ao longo das duas semanas do período de observação (de vinte e três de abril a três de maio) foi-nos possível identificar os principais interesses e necessidades do grupo, dos quais partimos para a definição da problemática que pauta o desenvolvimento do nosso projeto. Em resultado das conversas informais com a PT foi-nos transmitido, pela mesma, que apenas três alunos tinham tido positiva na última ficha de avaliação de Matemática. Efetivamente pudemos verificar que, na generalidade, os alunos demonstravam dificuldades na disciplina, apresentando um reduzido raciocínio matemático, encontravam-se desmotivados, sendo visível uma atitude negativa, demonstrando assim algumas limitações. Por outro lado, é apenas na disciplina de Matemática que quatro alunos englobam o Apoio Educativo.

No que concerne ao tema do nosso projeto de Prática de Ensino Supervisionada, "*Matemática é divertido – Promoção de aprendizagens matemáticas através de atividades lúdicas*", este surgiu nas duas primeiras semanas de PES, através da observação, bem como em conversa com a professora titular da turma. Eu e o meu par de estágio, constatámos que esta área disciplinar era onde os alunos demonstravam mais dificuldade, mais desinteresse. Tendo em conta que é uma disciplina muito trabalhosa, que necessita de alguma prática e estudo e os alunos não demonstravam persistência em tentar colmatar os aspetos anteriormente referidos, acabavam por desistir de imediato. De forma geral, apenas quatro alunos apresentavam bom desempenho e interesse nesta área, a nível do raciocínio rápido e cálculo mental.

Deste modo, devido a estas fragilidades da turma, ao dialogar com a professora titular, elegemos este tema, de forma a explorar os conteúdos matemáticos. Pretendíamos recorrer a atividades lúdicas, integrando assim materiais didáticos; a realização de atividades práticas onde estivessem presentes as Tecnologias de Informação e Comunicação, tentando desta forma incutir o interesse e o sentido de descoberta nos alunos.

Uma das dificuldades da turma, era na Resolução de Problemas. Neste sentido, surgiu a iniciativa de lançar à mesma, um enigma semanal. O mesmo era lançado, na terça-feira e entregue na quinta, de forma a termos tempo de corrigir e compreender as diferentes estratégias de resolução que eram permitidas, como o cálculo mental, algoritmo ou esquema, entre outros. Assim, os alunos levavam os enigmas para casa, onde poderiam resolver com o auxílio da sua família, surgindo assim um envolvimento das famílias, no nosso projeto. Um outro aspeto a referir é que foi notório o envolvimento e interesse das crianças perante esta ideia. Durante os intervalos ou noutros momentos, vinham ter connosco para falar dos enigmas, para explicar a sua estratégia. Foi possível observar também, a partilha de ideias, entre colegas, que emergiu derivado ao enigma, constatando entre eles a resolução do mesmo ou o grau de dificuldade sentido.

Também durante este projeto de estágio, pretendíamos desenvolver o trabalho cooperativo pelo que no início do estágio procedemos à formação de pequenos grupos (quatro ou cinco elementos), constituídos por alunos com competências heterogéneas e ritmos de aprendizagem diferentes. Ao potenciar a aprendizagem cooperativa pretendíamos desenvolver a cooperação entre alunos diferentes, favorecendo a inclusão de todos.

Das atividades que irei explanar, nem todas estão relacionadas com o tema, visto que este é individualizado. Assim, irei abordar uma direcionada ao tema e uma outra relacionada com o trabalho cooperativo, respetivamente.

Na área curricular da Matemática o tempo foi destinado ao conteúdo, “Medidas de massa”, pelo que decidi realizar a atividade intitulada por “Pesagens com Balanças” (Anexo XIII) onde começámos por rever/identificar as unidades de medida, sendo que as crianças conseguiram identificar assertivamente.

Resumidamente, a atividade consistia em as crianças selecionarem os objetos disponíveis; colocarem os mesmos nas balanças mecânicas; e posteriormente, ver a sua massa e registar. Considerei importante realizar uma atividade com objetos do quotidiano, neste caso mais concreto, levei uma balança mecânica. Anteriormente em conversa com as crianças, apercebi-me que as mesmas não contactavam com este material, sendo que o único contacto que mantinham era quando iam ao supermercado, e mesmo assim contactavam com uma balança digital.

Realizei esta atividade, dando, inicialmente, tempo às crianças para que pudessem explorar livremente a balança, de forma a se familiarizarem para que o processo de realizar a atividade fosse mais eficaz, e só depois realizassem as pesagens, com os materiais disponibilizados por mim.

Quando estavam a realizar as pesagens, dei total liberdade na escolha dos objetos, bem como no processo de identificar o peso que a balança marcava, para que pudessem adquirir o conhecimento de como verificar o peso.

No desenrolar da atividade, fiquei surpreendida pelo desempenho das crianças, por ter sido perceptível que realmente estavam interessadas em escolher os objetos, em discutir as pesagens com os colegas de grupo bem como em realizar mais pesagens do que aquelas programadas, demonstrando assim entusiasmo. Posto isto, para acomodar este conteúdo, distribui uma ficha de trabalho às crianças, para resolverem autonomamente. Como forma de acomodar os conceitos já lecionados, foi solicitado às crianças que resolvessem uma ficha de trabalho, presente no Caderno de Atividades de Matemática.



Figura 13 - Análise e observação da pesagem



Figura 14 - Registo da Pesagem

Já a outra atividade incluiu-se no âmbito do Português, bem como na área a Expressão Artística (Anexo XIV).

Primeiramente começou-se por ouvir e observar a composição de Vivaldi e de seguida algumas das obras de Vincent Van Gogh e Claude Monet. Desta forma, comecei por interpelá-las com as seguintes questões: “*Quais as sensações/emoções que a pintura vos transmite? Quais as suas características?*”. Esta abordagem permitiu que as crianças conhecessem diversas pinturas, conhecessem diversos pintores, mas

também que observassem a pintura com atenção, indo do mais abstrato ou mais concreto da mesma, para além de trabalhar com já referi a interdisciplinaridade.

Com a apresentação destas obras, pretendia que as crianças observassem e refletissem sobre as mesmas, visto que na minha opinião esta diversidade/relação de atividades é pouco usual nos momentos de aprendizagem e por consequência, algumas crianças apresentaram algumas dificuldades em expressarem-se oralmente sobre aquilo que viam.

Em relação a este momento, as crianças conseguiram atingir alguns dos objetivos definidos. No entanto apesar de se esforçarem em participar ativamente, partilhando assim emoções e sentimentos que todas estas obras lhes causavam, senti que as crianças tiveram algumas dificuldades. Teria sido mais benéfico, perguntar-lhes que vivências ou experiências, estas obras lhes faziam lembrar. Como referi as crianças sentiram algumas dificuldades ao que lhes tinha sido solicitado, por isso optaram, inconscientemente, por começar a descrever, visualmente, aspetos gerais das obras.

De seguida, surgiu o momento do Português, onde a turma teria de ler um texto intitulado de “A Primavera”, de Rosa Lobato Faria. Depois da leitura as crianças resolveram a interpretação do texto, bem como a gramática para se proceder à correção. Após o término deste, seguiu-se a atividade plástica, da criação de um painel de Primavera, fazendo assim referência a aspetos alusivos a esta estação, com materiais reutilizáveis.

Durante a atividade surgiram alguns conflitos entre os elementos dos grupos, pelo facto de terem surgido ideias distintas e não conseguirem chegar a um consenso. O conflito foi resolvido através do diálogo, colocando assim as crianças a pensarem sobre o seu comportamento ou decisões. Um outro ponto negativo, no decorrer desta atividade, foi a insuficiência de materiais, ou seja, foi solicitado às crianças que levassem diversos materiais para a criação (botões, elementos naturais, palhinhas, tampas, ...), no entanto, nem todas contribuíram, tendo sido assim salvaguardadas com os materiais disponíveis na sala, bem como com a contribuição das estagiárias.

Devido à extensão da atividade, esta não foi possível finalizar no tempo estabelecido, sendo que foi terminado posteriormente, em tempos livres das crianças.

De forma geral, considero que as crianças se demonstraram bastante autónomas e interessadas, utilizando diversos materiais e empenhados em arranjar utilidade para os mesmos.

Após refletir sobre a minha prestação, apercebi-me que senti dificuldades em explorar/extrair informação/opinião das crianças, de forma a orientá-la/direcioná-la para aquilo que eu pretendo. Outra dificuldade sentida foi na escolha das estratégias para o momento da interpretação do texto. Fiz questões para toda a turma e deveria ter

realizado questões individuais, ou seja, para cada aluno individualmente, de forma a fomentar um ambiente mais calmo na turma e de certa forma realizar uma avaliação mais detalhada e concreta sobre cada aluno.



Figura 15 - Painel realizado pelo grupo "A"



Figura 16 - Painel realizado pelo grupo "C"

Avaliação do Projeto

Efetuada um balanço geral, sobre a minha prática educativa, neste contexto, assumo que utilizei diversas ferramentas de avaliação, tal como já tinha recorrido perante os outros contextos de PES. Reconheço que é pertinente utilizar estas ferramentas, visto que orientam o processo de ensino-aprendizagem, bem como também o nosso desempenho na prática.

No que concerne ao projeto de intervenção, considero que o balanço tenha sido muito positivo para as crianças. Constatou-se que a turma recorreu a diferentes estratégias para a resolução de exercícios, quer nas fichas de trabalho, quer nos enigmas, sendo que assim aproveitávamos para que essas crianças partilhassem o seu raciocínio e em simultâneo fosse perceptível para a turma. Um outro aspeto definido no início do projeto, era que houvesse uma interligação entre os conteúdos matemáticos e o quotidiano das crianças. Realmente foi cumprido através de algumas atividades, em que disponibilizámos materiais que as crianças contactavam, como as balanças e os relógios, por exemplo.

Como referi precedentemente, demos importância também ao trabalho cooperativo, pelo que findado o projeto foi observável que de certa forma é complicado apurar se esse objetivo foi cumprido, pelo facto de o comportamento das crianças ter sido inconstante, tal como as regras da sala, de trabalho de grupo e por fim, algumas das competências sociais (partilha, respeito, comunicação entre pares, entre outras).

Focando-me na participação, motivação e interesse das crianças constatei que a turma sempre se mostrou receptiva às propostas apresentadas, o que me permite concluir que planeámos atividades de acordo com o interesse da turma. Relativamente aos aspetos negativos saliento o facto de termos explorado pouco (inconscientemente) a expressão musical e a expressão físico-motora, áreas fundamentais no currículo do 1.º CEB, pelo facto de a instituição já disponibilizar estas áreas, no horário fixo das crianças, bem como um docente para as lecionar.

Por fim, quanto às aprendizagens das crianças face aos objetivos delineados algumas delas foram conseguidas.

O primeiro objetivo prendia-se ao facto de fortalecer competências de resolução de problemas, constatei que foi atingido no sentido que as crianças utilizaram diversas estratégias para chegar ao resultado, quer nos enigmas, como em outros trabalhos matemáticos.

O segundo objetivo - promover a discussão consoante as diferentes estratégias de resolução. Este foi alcançado, na medida em que nos momentos de correção era solicitado que os alunos apresentassem a sua resolução.

Quanto ao terceiro objetivo este focava-se em coligar os conteúdos à realidade dos alunos, o que acabou por ser atingido ao longo do projeto, visto que por diversas vezes permitimos que as crianças contactassem com materiais, onde seria possível depararmo-nos com a Matemática. Em relação aos objetivos delineados para o trabalho cooperativo, não conseguimos chegar a uma conclusão concreta, tendo em conta que os comportamentos se mantiveram inconstantes, dependendo da dedicação das crianças, bem como das atividades.

2. Autoavaliação: Percurso de Desenvolvimento Profissional

A Prática de Ensino Supervisionada constitui-se como a etapa mais importante e enriquecedora do mestrado profissionalizante, visto que pretende integrar-nos em contextos que permitem o desenvolvimento profissional enquanto docentes, contactando com os diversos agentes da comunidade educativa.

Assim, na minha opinião a Prática de Ensino Supervisionada teve um impacto no meu quotidiano e será o assento para as próximas aprendizagens tanto a nível escolar como ao longo da vida, visto que durante a PES. Através da mesma tive a possibilidade de contactar com diferentes contextos das crianças (escolar e familiar); de relacionar-me com várias docentes adquirindo diversos conhecimentos e vivenciar diversas experiências com as crianças. Todos estes fatores, num futuro servirão de suporte positivo para próximas intervenções, visto que me foi possível vivenciá-los e refletir sobre os mesmos.

A realização desta auto-avaliação tornou possível a consciencialização de todo o meu percurso ao longo dos vários contextos de PES, das aprendizagens adquiridas, das dificuldades sentidas e ultrapassadas, mas também das minhas capacidades enquanto futura profissional de educação.

Inicialmente, senti vários receios e dúvidas, no sentido em que não conseguiria prever como seria a receção das crianças e subsequente a relação com a educadora e professora titular, bem como à restante comunidade educativa. A adequação dos métodos e estratégias utilizados pela educadora e PT para lecionar os conteúdos, também foi um receio sentido; Um outro receio com o qual me deparei e me fez refletir foi qual seria a “forma mais correta para comunicar”, ou seja, os meus discursos teriam de ser claros, perceptíveis e adequados à faixa etária das crianças de forma a que fosse possível as crianças acompanharem o meu discurso e compreenderem o que estaria a transmitir. Por fim, os últimos receios estavam relacionados com a gestão, ou seja, com a gestão de conflitos e a gestão do tempo na realização de atividades.

Todos estes receios e dúvidas foram sendo ultrapassados, por começar a conhecer o grupo, por observar algumas das estratégias utilizadas pelas educadoras e professoras, bem como pela autorreflexão diária e a implementação de estratégias da minha parte. Durante todos semestres, através da PES, contactei com grupos e crianças distintas, resultando assim numa adaptação constante da minha parte, sempre que iniciava um contexto diferente. De certa forma tornou-se um ponto positivo, contactar diretamente com diferentes níveis de ensino e idades, tornando todo este percurso mais desafiante, estimulante e enriquecedor a nível pessoal e profissional.

As primeiras semanas de PES destinam-se essencialmente à observação. Este conceito é entendido como uma “informação sobre os comportamentos dos sujeitos. A observação participante consiste em recolher dados sobre os fenómenos em estudo” (Merriam, 1991, p.87, citado por Brito, s.d.), o que implica que o investigador “em primeiro lugar se envolva no contexto social que escolheu estudar” (Marshall & Rossman, 1989, p. 79, citado por Brito R., s.d.). Assim, através da mesma teríamos de recolher informações relativamente a todo o contexto educativo, ou seja, à instituição, regulamento interno, projeto educativo e curricular, plano anual de atividades, a sala de aulas, a turma, o meio envolvente, bem como todos os recursos disponíveis para um adequado enquadramento das nossas intervenções.

Assim, durante as primeiras semanas observei os comportamentos e atitudes ocorrentes por parte das crianças, tentei perceber quais os interesses e necessidades destas. Estes fatores só se tornaram possíveis por me ter envolvido com a turma e conversado com as educadoras/professoras da mesma, tentando criar desde início uma relação de confiança com ambos. Tudo isto facilitou todo o meu envolvimento e prática educativa durante toda a PES, porque assim consegui conhecer as crianças, relativamente à sua personalidade, às suas necessidades e capacidades e ter a perceção de alguns dos seus comportamentos. Por consequência, estes fatores facilitaram a realização das planificações, bem como na aplicação de estratégias no decorrer das atividades e na minha interação com as crianças.

No que diz respeito à comunidade educativa, sinto que a minha integração foi positiva demonstrando assim interesse em participar em atividades e reuniões da instituição, colaborando assim cordialmente com a comunidade educativa, no processo educativo. A meu ver é de extrema importância tentar integrarmo-nos na comunidade educativa. Estamos em processo de adquirir conhecimentos e através da integração é possível adquiri-los contactando assim com docentes e auxiliares, que poderão contribuir para o meu crescimento. Importa também referir que, futuramente, como profissional, também terei que trabalhar em equipa com as minhas colegas, assim sendo começo desde já a contactar/familiarizar com esta realidade.

Ao longo de todas as PES, consegui estabelecer uma boa relação com as educadoras e professoras, uma vez que sempre se mostraram disponíveis para me auxiliar no necessário. Nomeadamente na gestão de conflitos e em perceber se as atividades eram adequadas ao grupo, nas dificuldades durante a preparação de atividades, esclareceram-me questões, de forma a contextualizar-me sobre a realidade envolvente das crianças. Esta boa relação entre estagiária e educadora/professora cooperante foi crucial para eu, que tenho uma personalidade mais tímida, começasse

por confiar e sentir-me confortável em esclarecer dúvidas e abordar diversos temas que me surgissem.

Achei necessário participar ativamente no quotidiano escolar das crianças, dentro da sala de aulas, tentando desde início auxiliar as docentes, sendo que assim também me fui familiarizando com a rotina das crianças e em simultâneo fui contactando diretamente com as mesmas.

Tentei de imediato participar e interagir com as crianças, através da proximidade, procurando conhecê-las melhor, acompanhando-as nas suas atividades, de forma a tornar este processo o mais vantajoso possível para ambas as partes. É fulcral para todo este processo, na medida em que se inicia um processo de conhecimento de ambas as partes (estagiária - aluno versus aluno - estagiária).

Para mim é muito importante conseguir relacionar-me com todas as crianças porque acho que é relevante estabelecer uma relação positiva, próxima e de confiança, visto que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan 2009, p.188).

No decorrer das atividades, para além de ter tentado promover que as crianças tivessem um papel central e ativo na sua aprendizagem, visto que o foco é a concretização das aprendizagens e o atingir os objetivos contemplados, colocando sempre como agente participativo, pretendi desenvolver a curiosidade, o espírito crítico, mas também a partilha e o ouvir e respeitar a opinião do outro.

Isto foi possível através da participação ativa das crianças, planeando atividades que lhes provocassem empenho e curiosidade na sua resolução, a disponibilização de materiais manipuláveis pouco utilizados na sala de aula, os trabalhos em grande ou pequeno grupo.

Nas atividades que realizei, tentei ao máximo que fossem em pequeno grupo (grupos heterogéneos), tentando assim promover a interajuda e desenvolver as competências sociais, acima referidas, de modo a que todos os alunos, independentemente das capacidades que detêm, tenham a oportunidade de realizar e compreender as tarefas propostas. Pretendi também desenvolver atividades com materiais manipuláveis adequados aos conteúdos, bem como às idades, aos interesses e capacidades das crianças, visto ser “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor” Lopes e Silva (2009, p.4).

No que concerne às dificuldades e potencialidades, realizando um balanço geral sobre todo o meu percurso de intervenção, de forma a tomar consciência sobre as aprendizagens inerentes, saliento diversos aspetos.

Primeiramente às dificuldades sentidas, destaco a adequação do vocabulário para as respetivas idades, dependendo do contexto. Uma forma de superar esta dificuldade, foi ter um maior cuidado no processo de planificação, onde já pensava e previa as questões que queria colocar às crianças, que respostas e conceções as crianças poderiam evidenciar.

Neste seguimento, um outro cuidado na preparação dos momentos de diálogo aquando da planificação das atividades, verbalizando aquilo que pretendia dizer ao grupo, ao meu par de estágio, questionando se algum dos termos, poderiam eventualmente ser demasiados complexos e adaptá-los, caso necessário. Perante o grupo expunha o conceito/termo a conhecer às crianças, de uma forma adequada para a faixa etária ou recorria a sinónimos.

Em relação à gestão de conflitos, durante os momentos em que estavam em pequenos grupos, na medida em que queriam manipular de forma individual os materiais. Após refletir sobre isto e de forma a colmatar esta dificuldade sempre que introduzia um material novo, concedia que as crianças explorassem previamente antes da atividade. Em relação à partilha dos materiais sempre que se verificasse conflitos entre os elementos do mesmo grupo, aplicava uma estratégia de modificar as regras da atividade, introduzindo uma nova (dependendo da atividade de grupo) em que esta teria consequências negativas para o desempenho do grupo, prejudicando-o assim no seu resultado final.

Por fim, destaco a dificuldade na gestão do tempo na realização de atividades, na medida em que “é uma tarefa difícil e complexa para os professores” (Arends, 2008, p.124) e foi um grande obstáculo porque as crianças têm todos ritmos de trabalho diferente e assim “alguns alunos levam mais tempo que outros a dominar um dado conteúdo” (Arends, 2008, p.123) e conseqüentemente precisam de mais tempo “para concluir o trabalho” (Arends, 2008, p.124). Desta forma, achei necessário “planificar para os alunos que provavelmente completam o trabalho antes dos outros” (Arends, 2008, p.124), através da construção das atividades de recurso que têm como objetivo “proporcionar atividades de enriquecimento” (Arends, 2008, p.124) sempre relacionadas com os temas abordados na aula em causa.

De seguida, relativamente às potencialidades, destaco a relação estabelecida com as crianças e agentes educativos, tentando sempre integrar-me nas suas rotinas de forma não invasiva, mostrando-me disponível para lhes dar qualquer tipo de ajuda nos seus trabalhos ou nas brincadeiras.

Destaco a minha postura durante os momentos de intervenção: segura e confiante. Sinto que desde início sempre adotei esta postura, bem como a de liderar o grupo, em todos os momentos, sendo estes de trabalho em grupo ou de cariz individual, bem como na explicitação de atividades/conteúdos.

Consegui também, desde início, ter uma visão mais ampla de todo o grupo, desde aos momentos em que estava a intervir e as crianças a escutarem-me, bem como a esclarecer dúvidas individualmente, onde à partida estava concentrada só numa criança.

Todas estas potencialidades consequentemente levam a que eu consiga ter uma maior visão/gestão do grupo, contribuindo assim para que a criança se sinta livre na sua aprendizagem, confiante, no entanto que tenha consciência das regras básicas de convivência e de trabalho, seja individualmente, como em grupo.

Assim, na minha opinião a PES teve assertivamente um impacto no meu quotidiano e será o assento para as próximas aprendizagens tanto a nível escolar como ao longo da vida. Durante a PES, tive a possibilidade de contactar com diferentes contextos das crianças (escolar e familiar), de relacionar-me com várias docentes adquirindo assim diversos conhecimentos através das mesmas e vivenciar diversas experiências com as crianças. Todos estes fatores, num futuro servirão de suporte para próximas intervenções, por ter refletido acerca dos mesmos e vivenciá-los.

Concluindo, destaco a vertente positiva por me ter dedicado aos temas de todos os Projetos de Intervenção, uma vez que todos foram provenientes dos interesses/necessidade das crianças, contribuindo para que houvesse uma maior envolvência e aprendizagem do grupo. Todos os aspetos referidos no corpo desta autoavaliação potenciarão as minhas futuras intervenções em contexto de estágio, e profissional, dado que através dos seus contributos (crianças e educadora/professora cooperante) adquiri aprendizagens relativas a estratégias e métodos que poderei adotar enquanto futura docente. Torna-se assim gratificante vivenciar experiências como esta, nas quais posso realmente estar com crianças e fazer o meu melhor para que estas aprendam algo comigo, contribuir para o seu desenvolvimento curricular, e de certa forma contribuir também para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Parte II - Aprendizagem Cooperativa na Promoção de Competências Sociais

1. Contextualização do Percorso Investigativo

Ao longo deste percurso vivenciado através da PES surgiram algumas dificuldades, que na minha ótica, são extremamente importantes, necessitando assim da realização de leituras e investigação.

A problemática deste estudo recai nesse sentido, tendo surgido em contexto de JI e posteriormente no 1.º CEB. Em ambos os estágios, durante o período de observação, verifiquei que as atividades eram todas realizadas sob proposta de trabalho individual e com pouca interação entre crianças, principalmente no 1.º ano, visto que no JI as crianças beneficiavam de momento de interação nas áreas de interesse. Estes aspetos fizeram-me refletir sobre vários aspetos, entre os quais: o porquê de as docentes optarem pelo trabalho de cariz individual e quais as razões pelo qual as crianças sentem dificuldades na adequação de competências sociais.

Deste modo, ao longo de toda a PES pretendi desenvolver atividades onde fosse beneficiado o trabalho de grupo, tentando assim compreender alguns comportamentos das docentes; por outro lado, implementei atividades onde fosse possível verificar a interação, a partilha e o respeito pelo outro.

Desta forma, considerei pertinente investigar e estudar sobre a Aprendizagem Cooperativa e as Competências Sociais pelo facto de em diálogos com educadoras/professoras e através da observação direta ter verificado que seria benéfico para as crianças, a relação criança-criança sendo estas, participantes ativos na sua aprendizagem, fomentando assim a socialização entre as mesmas e a aquisição de competências sociais.

Deste modo, o meu trabalho investigativo designa-se por “**Aprendizagem Cooperativa na Promoção de Competências Sociais**”, sendo que a **questão de investigação** se denomina por “Quais as potencialidades da aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais nas crianças?”. Servindo de suporte para o estudo investigativo, a partir da questão orientadora, acima mencionada, formularam-se os subsequentes **objetivos**:

- a) Apresentar o conceito de aprendizagem cooperativa e de competências sociais;

- b) Identificar as potencialidades da aprendizagem cooperativa no que respeita ao desenvolvimento de competências sociais (respeito, partilha e cooperação) das crianças;
- c) Identificar as competências sociais presentes nas interações entre as crianças durante o trabalho cooperativa;
- d) Conhecer as concepções sobre o planeamento de atividades no domínio da aprendizagem cooperativa, bem como a organização do ambiente educativo no ponto de vista dos docentes e crianças;

2. Enquadramento Teórico

“(...) a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa”

(Lopes & Silva, 2009, p.15).

2.1. Definição de Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa apesar de ser uma metodologia de ensino-aprendizagem antiga, atualmente ainda é pouco explorada e desenvolvida nas salas de aula, pelos docentes. No entanto, para vários autores, os mesmos reconhecem que a praticabilidade da mesma, em contexto educativo, tornar-se-ia enriquecedora para todas as crianças, servindo esta como um meio para a aquisição de competências sociais, emocionais e cognitivas. Concludentemente, as crianças beneficiavam de uma aprendizagem exímia, tornando-as extremamente ativas no processo de ensino-aprendizagem. Ainda neste sentido, Lopes e Silva (2009) mencionam que as crianças que contactam, insistentemente, com o método tradicional não benfeitorizam com o vivenciar de experiências de trabalho onde reitorizam a partilha de responsabilidades e a cooperação, contribuindo assim para uma inexistência de relações entre o grupo.

O conceito de aprendizagem cooperativa, ainda que pouco usual no ensino português, é um termo já bastante tratado e antigo, começando assim por estar presente, ainda que de forma indireta na Bíblia, “É melhor serem dois do que só um, obterão mais rendimento no seu trabalho, se um cair, o outro levanta-o.” (Eclesiastes; 4,9, p.12). Ainda neste seguimento, Balkom (1992) citado por Lopes e Silva (2009, p. 3)) afirma que esta metodologia é “uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, realizam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorarem a compreensão de um assunto”. Deste

modo, os grupos deverão ser heterogêneos para que todos se possam entreajudar, de maneira a complementarem-se, interagindo todos (trocando informações) e que simultaneamente possam ser avaliados pelo seu desempenho durante o trabalho.

Parafraseando Leitão (2006), a aprendizagem cooperativa possui um valor extremamente fundamental na educação, na medida em que perspectiva a inclusão de todas as crianças, visto que beneficia a aceitação por parte de todas, visto que têm como objetivo alcançarem os seus objetivos individuais, bem como o bom desempenho do grupo.

De igual modo, o autor Sanches (2005) refere que quando todos lutam e se esforçam para um resultado positivo, sendo que dependem uns dos outros para o culminar do sucesso, todos se unem promovendo e desenvolvendo a colaboração e cooperação, seguindo assim a teoria que “não se pode ter sucesso sem os outros” (p.134), apologista da mesma afirmação, acima mencionada, é o autor Fernandes (1997) “ao aprenderem cooperativamente, estas compreendem que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus” (p. 564).

Para Bessa e Fontaine (2004, p. 43), estes explanam a “aprendizagem cooperativa propriamente dita, a explicação por pares e a colaboração entre pares”. Desta forma, as crianças poderão “aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvidos” (Vygotsky, 1991, citado por Lopes & Silva, 2008, p. 12), cooperando assim não apenas no trabalho, bem como nas relações sociais criança-criança. Esta relação entre criança-criança é crucial em diversos aspetos tais como: no desempenho escolar, na indisciplina (impulsos agressivos), na superação do egocentrismo, na socialização e na aquisição/desenvolvimento de competências sociais, daí tendo vindo a ser mais aplicada em sala de aula, ultimamente, pela sua produtividade em relação ao progresso social, comportamental e cognitivo das crianças. Estes fatores só se tornam concretizáveis tendo em conta que, às crianças, é “proporcionada uma série de atividades, através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas”, como menciona Freitas & Freitas (2003, p. 9), mobilizando assim, para além do que foi referido, diversos conteúdos programáticos, competências sociais e conhecimentos, que não seriam promovidos numa metodologia educacional tradicional.

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa é “uma área de intervenção educativa que se desenvolve ensinando os alunos a aprender uns com os outros, servindo cada um deles como o par mais capaz, permitindo-lhes alargar os seus campos de experiências educativas, independentemente das suas condições socioculturais,

sexo, idade, capacidades cognitivas, ou acesso ao conhecimento.” (Fontes & Freixo, 2004, p. 10).

2.2. Distinção entre Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Colaborativa

Ao longo deste trabalho investigativo e através de pesquisas realizadas constatei que as palavras “cooperação” e “colaboração”, confundiam-se como sinónimos, numa primeira análise. De facto, não descurando esta associação, ambas têm significados muito idênticos, sendo que nestes dois termos estão implícitos a noção de entreatajuda e o contributo de todas as crianças numa determinada atividade. No entanto, apesar de bastante visível no nosso quotidiano, algumas semelhanças, existem autores que defendem o contrário, ou seja, estes dois conceitos apresentam significados diferenciados.

No que concerne à origem de cada conceito, Boavida e Ponte (2002) elucidam-nos em relação à sua designação. Neste sentido, os autores relacionam os conceitos devido à prefixação utilizada nas palavras. Por conseguinte, se retirarmos o prefixo “co”, está explícito a distinção entre os termos, ou seja, primeiramente deparamo-nos com as palavras “operar” e “laborar” e desta forma ao analisarmos a sua etimologia verificamos que o termo “colaborar” é mais expansivo, na medida que permite-nos exercer um trabalho em simultâneo com outros indivíduos, requerendo assim mais interação, empatia e partilha entre o grupo, contrariamente ao termo “cooperar” onde é efetuado ocupações distintas em simultâneo.

Os autores Monereo e Gisbert (2002) diferenciam ambos os conceitos. Desta forma, afirmam que a aprendizagem cooperativa se fundamenta na “aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento, estabelecida entre um grupo de alunos com habilidades heterogéneas dentro de margens de proximidade” (p.13) e por outro lado, a aprendizagem colaborativa tem o seu foco na “relação centrada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento entre dois ou mais alunos com habilidades similares” (Monero & Gisbert, 2002, p.13). Depois desta constatação, poderá considerar-se que na aprendizagem cooperativa é visível maior organização, na medida em que existem uma estrutura e regras mais específicas sobre o que está a ser trabalhado, dando assim mais enfoque à interação entre as crianças, efetuando assim novas descobertas através da mútua partilha de ideias. Assim sendo, segundo Freitas e Freitas (2003), a aprendizagem colaborativa é um termo mais abrangente, afirmando assim que esta deriva da aprendizagem cooperativa.

Ambas estas metodologias educacionais se evidenciam na forma de trabalhar bem como pelo seu domínio social, sendo que:

Although cooperative and collaborative learning derive from different traditions, they both provide structured group activities for students and promote the social skills students need to work together. They differ according to the amount of structure provided for students and the degree of constructed knowledge presented” (Goodsell, Mayer, Tinto & MacGregor, 1992, p. 7).

Nesta perspectiva, na ótica de Torres e Irala (s/d) ambas as tipologias de aprendizagem têm vindo a ser propostas e promovidas, no meio educacional, visto que se reconhece as potencialidades para o desenvolvimento das crianças. Posto isto, acabamos por capacitá-las e estimulá-las para a resolução de problemas de forma pacífica, para a autorregulação do processo de aprendizagem, para a negociação/partilha de informação e principalmente para promoção de competências sociais, fomentando assim ferramentas e conhecimentos mais estruturados e autónomas para as crianças.

Finalizando este tópico, de forma a acomodar estes conceitos, e com a opinião sustentada por Gaspar (2007), na aprendizagem cooperativa pretendemos realçar o produto, visto que toda a atividade está estruturada (cada criança tem o seu objetivo individual), enfatiza-se que esta esteja centrada no professor.

Em contrapartida, a aprendizagem colaborativa debruça-se no processo da atividade, colocando assim as crianças no centro da aprendizagem. Ainda assim, o fundamental é a inclusão das mesmas, defendendo que neste processo de aprendizagem em grupo, se construa ou solidifique conhecimentos resultantes das interações culturais e sociais, através da comunicação, colaboração e cooperação. (Vygostsky, 2008).

2.3. Potencialidades e Constrangimentos da Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa torna-se, então, exequível na sua praticabilidade, em todos os níveis de ensino, bem como em todas as áreas de conhecimento, promovendo de forma eficaz e inata uma educação para a cidadania. Contudo é primordial que tenhamos consciência que com a sua implementação sobrevenham potencialidades e constrangimentos, em contexto de sala de aula.

Johnson e Johnson (1999, citados por Freixo e Freixo, 2004, p. 30) apresentam cinco potencialidades desta metodologia, ressaltando assim o facto de:

1. os elementos do grupo desenvolverem maiores esforços para conseguirem um bom desempenho, porque aumenta o rendimento e a produtividade;
2. de ocorrer a mais longo prazo a retenção de conhecimentos;
3. de se verificar uma maior motivação para se alcançar um maior rendimento;
4. aumentar o tempo dedicado à realização das tarefas;
5. e de ocorrer um aumento da racionalidade e do pensamento crítico;

Sintetizando estas ideias, com a metodologia mencionada, todos os constituintes acabam por serem mais esforçados/motivados para conseguirem ter uma melhor produtividade e melhor desempenho. Em simultâneo com a partilha de conhecimentos e a união do grupo, acaba por surgir variados raciocínios e produtos mais enriquecedores. Todo este processo necessita de ser a longo prazo para ser notório toda a evolução do grupo/turma.

Parafraseando Sanches (1994, citado por Ribeiro, 2006) “a aprendizagem cooperativa pode contribuir para aumentar a motivação dos alunos para aprender, ajudar a melhorar o rendimento escolar dos colegas, facilitar uma maior retenção dos conteúdos e obter uma compreensão mais profunda das matérias a aprender.” (p. 76).

Outras potencialidades deste método de ensino são apresentadas por Freitas e Freitas (2002), onde apresentam nove benefícios da sua praticabilidade:

1. melhoria das aprendizagens nas escolas;
2. melhoria das relações interpessoais;
3. melhoria da autoestima;
4. melhoria das competências no pensamento crítico;
5. maior capacidade em aceitar as perspetivas dos outros;
6. maior motivação intrínseca;
7. maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, na escola, os professores e os colegas;
8. menores problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais;
9. aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros;
10. menor tendência para faltar à escola. (p.21)

Neste seguimento, das potencialidades, Lopes e Silva (2009) mencionam inúmeros benefícios a nível social, psicológico, académico e de avaliação (tabela 1), sendo que estão organizados tendo em conta, a sua respetiva categoria e dimensão:

Tabela 1 – Benefícios da Aprendizagem Cooperativa

Categoria	Dimensão
<p>Benefícios Sociais (atitudes individuais e coletivas no trabalho de grupo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas; • As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis a situações de emprego que utilizem equipas e grupos; • Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho;

	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual; • Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança; • Aumenta as competências de liderança dos alunos; • 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 a aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.
<p>Benefícios Psicológicos (atitudes individuais e coletivas no trabalho de grupo)</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 ao professor, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos alunos; • Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.
<p>Benefícios Académicos (competências cognitivas e escolares)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve competências de pensamento de nível superior; • Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar ideias da discussão e do debate; • O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhorados e tornarem-se menos aborrecidas por meios das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula; • Desenvolve as competências metacognitivas nos alunos;

	<ul style="list-style-type: none">• 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 as 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 a 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 tomar a carga de trabalho excessiva;• Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;• 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;
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos exploram soluções alternativas para os problemas num ambiente seguro; • Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos; • É especialmente útil na aprendizagem das línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes; • É especialmente importante no ensino da matemática; • Enquadra-se bem na abordagem construtivista de ensino-aprendizagem.
<p>Benefícios da Avaliação (feedback recebido pelo desempenho, quer em grupo como individual)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas; • Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre 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.

Fonte: Lopes & Silva (2009, p. 50-51)

Ao visualizarmos esta lista extensa de potencialidades, podíamos crer, genuinamente, na sua eficácia enquanto metodologia de ensino. Assim sendo, apesar de beneficiar de imensas potencialidades, ostenta também alguns constrangimentos.

Fraile (1998, citado por Fontes e Freixo, 2004) considera assim que neste método existem constrangimentos que poderão encaminhar as crianças para o insucesso:

- Os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes;
- A maioria dos professores não se encontra preparada, nem motivada, para aplicar esta modalidade de ensino/aprendizagem;
- Há dificuldade em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação adequados;
- As famílias dos alunos, na sua maioria apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências sócio afetivas (p.62).

De forma a ir ao encontro, do primeiro ponto assinalado, por Fraile, o autor Shindler (2004) aponta um outro constrangimento que poderá ser visível, ao implementar a aprendizagem cooperativa, sendo o facto de num grupo heterogéneo, as crianças com maior nível de dificuldade contrariamente ao facto de poderem pesquisar, arriscar e encontrar a solução para a dificuldade sentida, apenas irão pedir ajuda a outro

colega, obtendo assim uma resposta rapidamente. Por outro lado, as crianças com maior capacidade de aprendizagem, poderão se sentir pouco estimuladas e desafiadas ao contactarem com o género de crianças que referi, precedentemente.

Ainda neste seguimento, relacionado com nível de dificuldade de cada criança, um constrangimento para o autor Slavin (1983, citado por Lopes e Silva, 2009), nomeia-se por “dispersão de responsabilidade”, ou seja, o autor refere-se ao facto de existir possibilidade de as crianças com mais facilidade de aprendizagem, deterem assim uma maior capacidade de compreensão e desta forma, não partilharem com os restantes elementos do grupo (que por sua vez poderão não conseguir acompanhar o raciocínio), contribuindo assim para a inexistência de colaborar com o restante grupo. Uma estratégia para colmatar esta dificuldade, de acordo com Lopes e Silva (2009), seria atribuição de uma função para cada elemento do grupo, sendo que desta maneira, posteriormente, teriam de partilhar com o colegas, o conhecimento adquirido.

Em relação ao desempenho dos educadores e professores, os autores Fontes e Freixo (2004) explanam que o constrangimento presente se depara com a “rapidez com que muitos professores querem atingir resultados positivos, o que muitas vezes cria situações de angústia e stress nos alunos” (p.61). De salientar que para um desempenho positivo ao promover a aprendizagem cooperativa, é necessário dominar todo o processo, bem como as competências, sendo que para isso é vital a existência de tempo, disciplina, esforço e uma boa preparação por parte do educador/professor, visto que este tem de permitir que os alunos consigam adquirir “um conjunto de procedimentos e atitudes intrínsecas ao processo cooperativo” (p.61).

A referida metodologia de ensino-aprendizagem, tal como as outras existentes, requer princípios de mudança, no que concerne às atitudes e ambiente educativo. O que acaba por culminar, num processo longo, não sendo possível obter resultados imediatos. No entanto, deverá continuar a ser promovido, explorado e desenvolvido devido ao seu futuro promissor, no quotidiano das crianças.

2.4. Importância da Aprendizagem Cooperativa para o Desenvolvimento da Criança

2.4.1 Aprendizagem Cooperativa na sala de aula

No contexto de sala de aula, quando os educadores/professores pretendem implementar uma atividade, seja em contexto de pré-escolar ou 1.º ciclo do ensino básico, para além dos domínios seleccionados e dos objetivos a atingir, torna-se fundamental que as atividades propostas estejam relacionadas com três fases

diferenciadas do processo: a pré-implementação, a implementação e por fim, a pós-implementação (Lopes & Silva, 2009, p. 53).

As fases seguintes pormenorizam os aspetos a concretizar, ao pretendermos promover a aprendizagem cooperativa na realização de uma atividade.

- A **pré-implementação**, está relacionada com toda a preparação da sala de aula, onde os educadores/professores explicitam o que pretendem com a atividade, os objetivos da mesma, bem como a constituição e deliberação dos grupos, e a distribuição de tarefas entre os membros, por fim, deverão ainda estabelecer os comportamentos ambicionados.
- A **implementação** consiste na intervenção dos educadores/professores, ou seja, estes deverão, se necessário, interceder de forma a controlar o comportamento e atitudes das crianças; bem como, coadjuvar e elogiar as mesmas. Contribuindo assim para que a atividade se desenrole positivamente;
- A **pós-implementação** traduz-se na avaliação da atividade, através de conversas informais entre os educadores/professores e as crianças, promovendo assim uma reflexão do sucedido, registando assim as opiniões do grupo, de forma a melhorar para próximas atividades a idealizar. Assim sendo, contribuímos para a finalização da atividade.

Ao analisar a figura 17, constatamos de forma mais discriminada cada uma das fases. Desta forma:

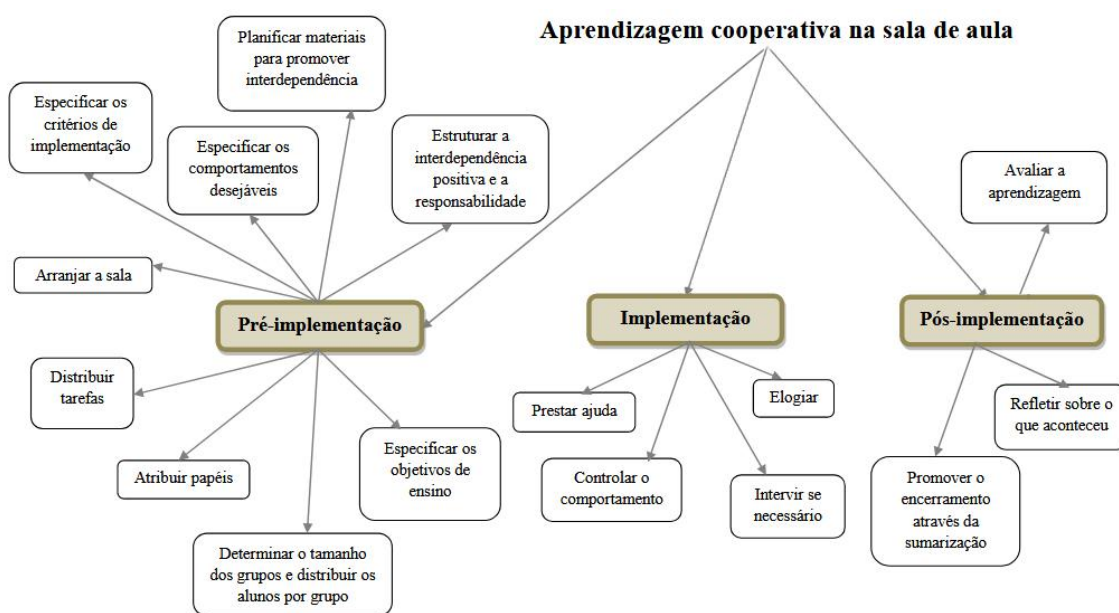


Figura 17 - Implementação da Aprendizagem Cooperativa

Adaptado de (Lopes & Silva, 2009, p. 78)

A aprendizagem cooperativa, quando praticada, não é simplesmente colocar as crianças em grupo. Por detrás da constituição dos grupos, existe toda uma metodologia e estrutura que deverá ser regida, para que todo o desempenho seja positivo. Como tal, a cooperação não se restringe a:

por os alunos sentados à volta de uma mesa, a falarem uns com os outros enquanto fazem os seus trabalhos individuais; por os alunos a fazer uma tarefa individualmente com instruções para que os que terminem primeiro ajudem os colegas mais atrasados; atribuir uma tarefa a um grupo em que um aluno faz todo o trabalho e os outros escrevem o nome. (Lopes & Silva, 2009, p.15).

De acordo com Bessa e Fontaine (2002), entre outros autores, os grupos de trabalho aquando da sua constituição deverão ser alvo de alguma atenção, visto que a sua constituição poderá determinar todo o desempenho das crianças, ao longo de toda a atividade. Johnson e Johnson (1999), consideram que o número de membros por grupo depende de diversos fatores, mais concretamente, da experiência que os elementos têm em trabalhar em conjunto; da idade de cada criança; e dos objetivos propostos a atingir pelos educadores/professores; os materiais que serão utilizados durante a aula. Em relação à constituição dos grupos, deverão ser pequenos, entre duas a quatro crianças, tentando assim contribuir para uma melhor comunicação e partilha individualizada. É de extrema importância que os educadores/professores tenham em atenção as necessidades especiais de cada criança.

Ainda neste seguimento, os autores Freitas e Freitas (2002) reconhecem que os elementos que formam os grupos deverão se conhecer, visto que “para que se crie o espírito de equipa é antes de mais necessário que os membros do grupo se conheçam suficientemente” (p. 38). Assim sendo, acreditam que existe maior capacidade de interajuda, comunicação e respeito entre os mesmos.

Neste seguimento, um outro fator não mencionado anteriormente, refere-se à duração dos grupos. Para os autores Freitas e Freitas (2002) existem três modelos de grupos:

- Os **grupos informais**, onde a duração é de um prazo de tempo muito curto, à partida serão apenas diálogos informais. A disposição da sala não é alterada;
- Os **grupos formais** duram mais tempo, que o anterior, podendo assim durar um dia ou diversas semanas. Nestes grupos, todas as crianças têm uma tarefa em comum;
- Os **grupos permanentes**, já têm uma duração maior, sendo que podem durar um período ou até mesmo um ano letivo. Os grupos terão de ser heterogéneos, de forma a complementarem-se.

Apesar de existirem vários parâmetros a seguir na organização dos elementos dos grupos, Johnson e Johnson, mencionados por Freitas e Freitas (2002) atentam que não são constituídos grupos sublimes, sendo que o desempenho positivo de cada grupo está essencialmente relacionado com a forma como todos trabalham. Os trabalhos em grupo, segundo Post e Hohmann (2011) promovem mais conforto entre os elementos, recorrendo assim ao contacto pessoal, permitindo assim uma maior interação individual e emocional de cada criança.

Para que um grupo de trabalho funcione cooperativamente é necessário reconhecer que esta metodologia educacional, é mais complexa de implementar do que simplesmente promover ou desenvolver um trabalho de grupo. Consequentemente, tornou-se imprescindível definir as cinco componentes basilares da aprendizagem cooperativa: a **interdependência positiva**; a **responsabilidade individual e de grupo**; a **interação estimuladora preferencialmente face a face**; as **competências sociais** e o **processo de avaliação do grupo** (Lopes & Silva, 2008). Estas promovem uma execução mais eficaz e adequada, da metodologia. Assim sendo, julgo ser relevante caracterizar cada uma das componentes, na sua generalidade:

- **Interdependência Positiva:** ocorre quando se “cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso” (Lopes & Silva, 2009, p.16). Neste sentido é necessário que as crianças reconheçam que dependem umas das outras, tanto a nível comportamental, como cognitivo. Ainda neste seguimento, Fontes e Freixo (2004, p. 31), “se os alunos desenvolverem a convicção de que navegam no mesmo barco e que se salvam e se afundam juntos”, é importante que todas as crianças tenham tarefas específicas, sendo que têm de interiorizar que todas são responsabilizadas caso surja alguma falha, sendo que se uma criança falha, todo o grupo falha; o mesmo acontece em relação ao sucesso alcançado;

- **Responsabilidade Individual e de grupo:** esta componente, indiretamente, relaciona-se com a anterior, na medida em que, as crianças comprometem-se a atingir os objetivos a que se propuseram, enquanto ser individual, bem como enquanto grupo visto que têm como intenção ampliar as competências de cada elemento. De acordo com Lopes e Silva (2009) “(...) a responsabilidade individual existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão” (p.17). Então, é necessário que cada elemento do grupo

se valorize e se reveja como uma motivação para o sucesso, apercebendo-se assim de que ao estarem a trabalhar em conjunto, estão a tornar-se melhores indivíduos.

- **Interação estimuladora preferencialmente face a face:** caracteriza-se por colocar as crianças dispostas, de forma a que fisicamente, as mesmas consigam contactar cara a cara com os outros elementos do grupo. Através deste contacto, é suposto que as crianças se encorajem, facilitando assim todo o processo (Marreiros, Fonseca & Conboy, 2001). Assim, existirá mais oportunidade para as crianças se ouvirem, ajudarem e elogiarem. É necessário que na sala de aula, o ambiente seja propício à aprendizagem, culminando assim na promoção de competências sociais.

- **Competências Sociais:** é impensável implementar a aprendizagem cooperativa sem abordar as competências sociais, de forma a que desenvolvam técnicas para trabalhar em equipa. Exemplos dessas competências sociais são as seguintes condutas: “saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros, etc...” (Lopes & Silva, 2009, p. 19). Por parte dos elementos do grupo deverá haver uma aceitação pela individualidade de cada elemento; saber resolver todos os conflitos que casualmente poderão assomar, promovendo assim a convivência entre o grupo, tal como o seu bem-estar.

- **Processo de avaliação do grupo:** esta última componente prende-se como indica o conceito, com a avaliação do desempenho do grupo. A avaliação deverá ser realizada de forma sistemática e periódica, contribuindo assim para que as crianças possam refletir sobre todo o processo durante a execução da atividade, tanto a nível pessoal, como ao nível do grupo, bem como o funcionamento. Através da avaliação, é possível analisar, pormenorizadamente, os aspetos positivos e negativos. É importante que reflitam sobre o assunto anterior, bem como que encontrem estratégias a aplicar, nas próximas vezes. Durante o momento da avaliação é necessário que todos os elementos do grupo beneficiem da utilização de competências sociais.

2.4.2. Papel do Educador/Professor na Aprendizagem Cooperativa

Na aprendizagem cooperativa, contrariamente a outros métodos educativos, onde o educador/professor assume o papel principal, o docente assume um papel inteiramente distinto, tornando-se assim num moderador, contribuindo assim para um maior equilíbrio entre si e as crianças, “ajudando a manter normas de conduta cooperativas entre os grupos” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 76). Deste modo, as crianças deixam de ter um carácter passivo, para se tornarem mais ativas, no processo e aprendizagem.

O educador/professor deverá proporcionar ao seu grupo de crianças um ambiente educativo apelativo e convidativo, potenciando assim nas crianças a curiosidade, levando a que assim as mesmas se sintam predispostas e motivadas, porque “esta perceção da criança pelo(a) educador(a) na sua capacidade de agir de uma forma autónoma, de aprender a aprender, de reagir ao que está certo e errado, fará diferença na sala” (Lopes & Silva, 2008, p. 32).

Como mediador, o educador/professor, tem de planear os conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças, estipulando assim objetivos escolares e sociais a atingir, preparar/organizar os materiais educativos adequados, refletir sobre a formação dos grupos, atribuindo também os papéis que cada elemento tem de desempenhar. O mesmo tem de repensar na organização da sala, adequando assim àquilo que pretende trabalhar com as crianças; por fim, tem de definir como vai transmitir os instrumentos de avaliação. No entanto, o mediador, indiretamente, tem também de se debruçar sob as competências sociais e interpessoais, a desenvolver com o grupo. No que concerne ao desenvolvimento das atividades, o educador/professor tem de ser simples e claro na sua explicação, de forma a que as crianças compreendam o que é pretendido realizar, bem como o que é necessário atingir, contribuindo assim para a eficácia no seu trabalho.

Para os autores Fontes e Freixo (2004), o educador/professor, aquando da implementação da aprendizagem cooperativa, deve assumir diversas funções no que concerne ao trabalho de grupo, mas também em relação à turma. Desta forma, as tabelas 2 e 3, evidenciam, respetivamente, essas funções.

Tabela 2 – Funções do professor durante o trabalho de grupo

Funções do professor durante o trabalho de grupo
<ul style="list-style-type: none">- Garantir que cada aluno conheça os objetivos do grupo;- Controlar a rotatividade de papéis;- Estimular o intercâmbio de explicações e justificações necessárias à realização das tarefas;- Assegurar a disponibilidade dos recursos básicos para a realização da tarefa;- Garantir o sucesso dos elementos mais fracos;- Fornecer aos grupos os critérios e instrumentos de avaliação essenciais para a avaliação;- Controlar o tempo de realização das tarefas;- Dar ênfase ao papel que cada um desempenha dentro do grupo;- Estimular a capacidade de argumentação sempre que existam opiniões divergentes.

(Fontes & Freixo, 2004, p. 59)

Tabela 3 – Funções do professor em relação à turma

Funções do professor em relação à turma
<ul style="list-style-type: none">- Explicar as normas de trabalho cooperativo;- Explicar as tarefas e o material necessário para a sua realização;- Expor as características gerais do trabalho que vai ser desenvolvido;- Organizar os grupos, o espaço e os materiais necessários à realização da tarefa;- Prever tarefas complementares;

(Fontes & Freixo, 2004, p. 59)

Constatando assim, o que foi referido precedentemente, o educador/professor deve proporcionar ao seu grupo, um ambiente educativo estimulante, onde prevaleça a comunicação, fomentando assim nas crianças oportunidades concretas de interação entre criança-criança, tal como criança-adulto; promover a cooperação, garantindo que todas se sintam incluídas, autónomas confiantes, no respetivo grupo. Não obstante, é fundamental que o mesmo coadjuve as crianças, ouvindo e registando as opiniões/attitudes das mesmas, para que assim se torne possível recolher informações sobre as competências promovidas e das interações. Após esta recolha é importante que o educador/professor propicie momentos de reflexão e comunicação, permitindo assim que o grupo beneficie de avaliação do seu desempenho, para que futuramente tenha oportunidade de evoluir, continuando assim a construir normas de convivência e boas práticas de cooperação.

2.5. Aprendizagem Cooperativa e a Promoção de Competências Sociais

Na construção e formação do ser humano, a educação é o primeiro suporte para que sejamos bem-sucedidos na sociedade, através do nosso comportamento e atitudes. Visto que as crianças passam maioritariamente, do seu tempo, em contexto educativo, cabe ao educador/professor proporcionar momentos onde se promova aprendizagens, bem como o desenvolvimento de competências sociais. Desta forma, a escola apresenta-se como uma etapa indispensável, da vida das crianças, na medida em que “a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade e o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações” (Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 8), contribuindo assim, através da escola, para a inserção da criança na sociedade.

Para Manuel Sarmento (2006, citado por Gonçalves 2017), ainda que de forma indireta, a escola deve potenciar nas crianças, a construção para a cidadania, apelando assim aos cinco exemplos de cidadania:

- Cidadania Social, que se refere à participação da criança em sociedade, em que são salientadas as suas atitudes enquanto cidadã, como o respeito, a tolerância, o saber ouvir, o saber partilhar;
- Cidadania Participativa, que tem em consideração a opinião da criança, as decisões que esta toma e que pretende ajudar a criança a analisar e a ser crítica;
- Cidadania Organizacional, que se refere ao meio em que a criança se organiza e onde desenvolve as suas competências;
- Cidadania Cognitiva, respeitante à forma da criança aceder ao conhecimento, afirmando a criança como sujeito do seu próprio conhecimento;
- Cidadania Íntima, que se refere à capacidade de ultrapassar os estereótipos de uma cultura, colocando os outros no centro (p.12).

A promoção e o desenvolvimento de competências sociais são fulcrais para garantir o trabalho colaborativo/cooperativo, que futuramente serão utilizadas em sociedade. Assim sendo, a cooperação “implica, para além da disponibilidade pessoal, atitudes e comportamentos muito concretos (...). São competências que se aprendem desde a mais tenra idade e ao longo da vida, através da experiência, mediada pelos pais, pelos professores, pelos pares” (Cochito, 2004, p. 34).

Para Lopes e Silva (2008), as crianças possuem mais facilidade para desenvolverem competências e capacidades sociais, como a cooperação e a interajuda, no período que frequentam a Educação Pré-Escolar.

Para os mesmos autores,

“Saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros; etc... são exemplos de competências sociais” (Lopes e Silva, 2009, p.19).

De um modo geral, “o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez de do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais” (Sanches, 2005, p. 134). Neste sentido, a aprendizagem cooperativa enfatiza a interação social, contribuindo assim para que na sala de aula se crie alicerces de socialização positivas.

3. Metodologia para a Recolha e Análise de Dados

3.1. Tipo de Estudo

O presente estudo apresenta-se com um paradigma metodológico de investigação qualitativa. No que concerne à problemática do estudo, indagar, construindo assim conhecimento sobre “Aprendizagem Cooperativa na promoção de Competências Sociais: concepções de docentes e crianças”.

Na perspetiva de Afonso (2014), uma investigação qualitativa focaliza-se numa necessidade de recolher informação credível e sistemática relacionada com uma realidade social específica, investigando assim os procedimentos empíricos, de forma a conhecermos os conceitos e a interpretar a realidade, refletindo assim sobre os mesmos, interligando-os.

3.2. Participantes do Estudo

Esta investigação teve como participantes duas educadoras de infância, duas professoras do 1.º CEB e por fim, seis crianças do 1.º ciclo do ensino básico (4.º ano). As educadoras participantes estavam, à data da recolha, a exercer funções educativas, em JI (sala dos 3 e 5 anos), numa IPSS pertencente ao concelho de Santarém. Em relação às professoras, as mesmas lecionavam ao 1.º ano e 4.º ano, no ensino público. No momento da escolha das docentes optei por selecionar docentes que lecionassem anos de escolaridade distintos, de forma a recolher dados variados para uma investigação mais completa e rica, devido à diversidade de dados utilizados para análise. Estas informações estão em evidência, na tabela 4. Selecionei seis crianças do

1.º CEB, do 4.º ano, como referi anteriormente. As crianças são de ambos os sexos. Na tabela 5 é possível consultar a identificação das crianças.

Tabela 4 - Identificação Pessoal e Profissional das Docentes

Código de Identificação dos Docentes	Idade	Habilitações Literárias	Anos de Serviço	Valência que se encontra a trabalhar
E1	40 anos	Licenciatura em Ed. Infância	19 anos	Jardim de Infância (dos 5 aos 6 anos)
E2	39 anos	Licenciatura em Ed. Infância	15 anos	Jardim de Infância (3-4 anos)
P1	59 anos	Licenciatura	32	1º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)
P2	56 anos	Mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica	35 anos	1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano)

Nota: No código de identificação dos docentes, a letra “E” corresponde a Educador de Infância e a letra “P” corresponde a Professor. De seguida, encontra-se um algarismo, como forma de distinção entre ambas as letras.

Tabela 5 - Identificação Pessoal das Crianças

Código de Identificação das Crianças	Idade	Ano de Escolaridade
C1	10 anos	4.ºano
C2	9 anos	4.ºano
C3	10 anos	4.ºano
C4	9 anos	4.ºano
C5	9 anos	4.ºano
C6	11 anos	4.ºano

Nota: No código de identificação das Crianças, a letra “C”. De seguida, encontra-se um algarismo, como forma de distinção entre ambas as letras.

3.3. Instrumentos de Recolha de Dados

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), os procedimentos a utilizar na recolha de dados deverão consistir em “recolher ou reunir concretamente informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (p.183). No que concerne aos instrumentos utilizados, decidi recorrer à entrevista estruturada (semiestruturada), às notas de campo, bem como à observação participante.

A **entrevista** é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada nesta tipologia de estudo. Para Ghiglione e Matalon (2005) este tipo de instrumento é “um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinada, implicando a presença de um profissional e de um leigo” (p. 64). Segundo Estrela (1994), uma das consequências de recorrermos à entrevista é o facto de conseguirmos recolher os dados da ótica de cada entrevistado, conseguindo assim uma caracterização do contexto que se pretender investigar, bem como dos entrevistados. Neste sentido para Afonso (2014), nas **entrevistas estruturadas**, “o entrevistado responde a uma série de perguntas pré-estabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de resposta” (p. 104). Deste modo, esta tipologia de entrevista serviu-me de recurso para elaborar um guião idêntico, para as educadoras e professoras. No mesmo guião (Anexo XV) constam questões pré-estabelecidas sistematizadas por blocos temáticos, objetivos e os formulários das questões.

No que concerne à **observação participante** esta é de carácter inerente em todos os momentos de PES, sendo que a temática desta investigação, surgiu também derivado a este instrumento de recolha de dados, servindo assim para relatar comportamentos e atitudes dando origem assim, às notas de campo. Neste seguimento, Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (2008) afirmam que o investigador pretende compreender o meio onde está inserido e que “à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (p.32). Para Bell (2004), a observação não tem ideias pré-concebidas ou estandardizadas acerca do pretendido, ou seja, ele limita-se a observar situações, comportamentos e acontecimentos, elaborando assim os registos necessários.

Não obstante, as **notas de campo** são de cariz fundamental, numa investigação onde se preze a qualidade. Estas determinam “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.88), referindo assim os indivíduos, na forma como interagem e agem, sendo que apenas serviram como complemento para o trabalho.

3.4. Procedimento de Recolha e Análise dos Dados

A temática aqui apresentada, emergiu da observação direta e participante em contexto de PES, ou seja, da implementação de algumas práticas por partes das docentes, bem como de alguns comportamentos por parte das crianças que de certa forma direcionaram e especificaram o meu trabalho investigativo. Com este contributo por parte das docentes e crianças foi possível uma melhor atuação da minha parte, em contexto de PES, tendo em conta que fui ao encontro das necessidades e motivações das crianças.

Depois deste período de observação para conseguir delinear concretamente o tema da investigação, surgiu a necessidade de elaborar um guião de entrevista, direcionado para as docentes, com cinco blocos, organizados da seguinte forma:

Bloco I - Dados de identificação pessoal e profissional;

Bloco II - Conceção da Aprendizagem Cooperativa;

Bloco III - O planeamento e a prática da Aprendizagem Cooperativa;

Bloco IV - Gestão e Relacionamento das Crianças;

Bloco V - Dados Complementares.

Antes de realizar as entrevistas constatei que seria pertinente pedir autorização às docentes, para a concretização das mesmas e para posteriormente gravá-las, para tardiamente utilizá-las neste estudo. Considerei importante familiarizar as participantes sobre o estudo, informando-as assim do tema de investigação e a finalidade da entrevista; garanti também, a confidencialidade dos participantes em estudo.

Por sua vez, por considerar que as crianças devem ter um caráter ativo no processo de ensino-aprendizagem e por achar que de certa forma era pertinente, decidi inclui-las neste estudo, de forma a torná-lo mais enriquecedor, valorizando assim as conceções das crianças acerca da temática. Para atingir este objetivo, senti a necessidade de elaborar um guião de entrevista (Anexo XVI), também ele estruturado por blocos, mas de uma forma clara, sintética e simplificada, para que se tornasse facilitada a compreensão.

Bloco I - Dados de identificação pessoal e profissional;

Bloco II - Aprendizagem Cooperativa em contexto de Sala de Aula;

Bloco III - A prática da Aprendizagem Cooperativa.

À semelhança das entrevistas anteriores, informei as crianças do sucedido, referindo que era um trabalho para a “minha escola”, sendo que tentei de início estabelecer uma relação de confiança, para que as mesmas se sentissem à vontade. Para a realização das entrevistas solicitei apenas a autorização às professoras titulares de turma.

Numa fase posterior, ao realizar a análise de conteúdo, surge a necessidade de transcrever todas as entrevistas realizadas, sendo que as mesmas estão presentes em anexo (Anexo XVII – Educadoras; Anexo XVIII – Professoras; Anexo XIX - Crianças). Após a transcrição ocorre a necessidade de criar várias categorias, organizando/selecionando os dados pertinentes de forma a atingir os objetivos delineados. Para categorizar os dados, de forma mais completa, precisei de ler na íntegra as entrevistas completas, para depois organizar por subcategorias e assim organizar de forma, mais sintética, os conteúdos recolhidos. Por fim, no que corresponde às tabelas de análise, identifiquei ainda as unidades de sentido, segundo as indicações referidas por Bardin (1977).

Depois de toda a análise dos dados das docentes, confrontei com o enquadramento teórico. A análise das entrevistas das docentes, bem como a das crianças, complementaram a investigação, contribuindo assim para a obtenção de um resultado mais coeso e enriquecedor.

4. Apresentação e Análise dos Resultados

A análise dos dados investigativos obtidos permite-nos “aumentar a sua própria compreensão” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205) facilitando a apresentação dos resultados e a respetiva interpretação. Já os autores Erickson (1986); Lichtman, (2006) Miles e Huberman (1994), citados em Baptista (2010) explanam que “a organização do que foi observado, ouvido e escrito, procurando-se categorizar, sintetizar, encontrar padrões e identificar conceitos nos dados recolhidos” (p. 175).

De seguida, são apresentados os dados recolhidos, efetuando uma comparação entre todos, refletindo assim os aspetos coincidentes e divergentes dos respetivos discursos. Primeiramente, explico os resultados respeitantes às educadoras; de imediato apresento os das professoras; e por fim, os concernentes às crianças.

De forma a cruzar todos os dados analisados, explico uma análise comparativa global, sobre todas as verbalizações dos entrevistados.

4.1. Interpretação dos Resultados das Educadoras de Infância e Professoras do 1º CEB

O Bloco Temático I diz respeito aos Dados de Identificação Pessoal e Profissional e sendo que isso já foi explorado, anteriormente, passaremos de imediato para o Bloco II – Conceções da Aprendizagem Cooperativa.

Neste respetivo bloco, o objetivo era conhecer e compreender as conceções das entrevistadas sobre o tema da investigação. As entrevistadas quando questionadas sobre as conceções desta metodologia, de uma forma geral, concordaram entre si, referindo que *“eles aprenderem a partilhar, aprenderem a estar uns com os outros, aprenderem a trocarem ideias” (E1)*. Para E2 a temática centra-se no facto de as crianças *“cooperarem uns com os outros, a interajuda” (E2)*. Para as docentes de 1.ºCEB a aprendizagem cooperativa é quando *“há partilha, os alunos aprendem não só com o professor, mas com os colegas” (P1)*; *“eles aprendem muito se forem desde pequeninos habituados a trabalhar de forma partilhada” (P2)*.

Ainda em relação a esta questão, ambas as educadoras referiram a importância de se praticar esta metodologia: *“muito mais do que aprendizagens individuais, devem ser feitas aprendizagens sociais, de grupo” (E1)*, complementando este testemunho, é *“muito importante em todas as idades e desde cedo tento trabalhar e fomentar esse trabalho com eles” (E2)*. Para a P1 *“a motivação dos alunos para as atividades é maior, existe mais comunicação entre eles e torna-os figuras ativas no seu processo de aprendizagem” (P1)*. Por fim, a P2 refere que a aprendizagem cooperativa está sempre presente, no nosso dia a dia *“não é uma coisa explícita, mas nós fazemo-lo (...) nós partilhamos todos os dias alguma coisa” (P2)*.

Estas perspetivas vão ao encontro daquilo que Morgado (2003) refere, para o autor quando as crianças trabalham em cooperação acabam por conseguir relacionarem-se melhor com os restantes pares, contribuindo assim para um aumento das suas potencialidades individuais em função dos pares. Durante este processo são estimuladas atitudes de interajuda, bem como competências de comunicação verbal.

No que concerne à questão seguinte “potencialidades e constrangimentos”, todas as participantes conseguiram apresentar, as suas respetivas, óticas.

Como potencialidades referiram as aprendizagens sociais, na medida em que a aprendizagem cooperativa potencia *“a partilha, o facto das crianças que têm mais dificuldades serem ajudadas pelos outros” (E1)* ou então as crianças *“aprendem muito mais facilmente uns com os outros” (E2)*. Uma outra potencialidade explícita foi a interajuda, ou seja, as crianças podem não conseguir alcançar algum conteúdo, no entanto *“vão aprendendo (...) vão tomando conhecimento, porque vão ouvindo os*

outros, vão trabalhando com os outros” (E1). Para P1, as potencialidades passam pela *“comunicação, a partilha de conhecimentos, a cooperação, o sentido de responsabilidade, o saber trabalhar em equipa, isto é: planejar, dividir tarefas, ouvir as opiniões dos outros, argumentar” (P1).* A P2 faz referência à união entre os elementos do grupo *“saber que juntos fazemos força e o trabalho até resulta melhor” (P2).*

De acordo com Leitão (2006), a aprendizagem cooperativa potencia nas crianças uma aquisição e acomodação de conceitos em grupo, porque existem trocas recíprocas, ou seja, partilha de ideias e de experiências distintas, que de certa forma, contribuem claramente para uma melhoria na aprendizagem.

Por outro lado, os constrangimentos assentam na formação dos grupos, uma vez que existem *“grupos muito grandes” (E1),* como já presenciei durante a PES, onde estive inserida numa sala com vinte e cinco crianças e de facto torna-se complicado implementar esta metodologia, sendo que depois acresce a dificuldade de *“os grupos não serem heterogéneos” (E1),* no sentido da faixa etária. Para esta educadora, a aprendizagem com as crianças torna-se mais enriquecedora, quando um grupo é constituído por crianças com distintas faixas etárias. Outro constrangimento sentido é a participação das crianças, ou seja, as crianças com personalidades mais tímidas ou então com alguma dificuldade de aprendizagem não participam ativamente, *“há uns que se deixam anular” e “depois não se percebe muito bem e ficam um bocado aquém” (E2).* Slavin (1999, citado por Lopes & Silva, 2009) evidencia que dependendo do trabalho a ser desenvolvido, isso pode “levar a que alguns alunos “vivam à pala dos outros”, isto é, enquanto alguns fazem a maior parte do trabalho (ou todo), outros “apanham boleia” (p. 49).

Ao nível do 1º CEB, a P1 refere que uma dificuldade sentida é *“arranjar soluções” (P1)* para os conflitos. Por sua vez, P2 relata que as crianças *“precisam de desenvolver outras competências, que também fazem parte do trabalho individual” (P2).* A mesma docente revela que *“temos que ter em mente que demoramos sempre muito tempo mais nessas atividades” (P2),* para a mesma as características dos alunos também influenciam *“eles aprendem, só que desperdiçam imenso tempo em conflitos, egocentrismos” (P2),* a mesma conclui que *“hoje em dia há crise de valores enormes (...) há um abismo a nível de valores” (P2).*

Para terminar este bloco temático, relativamente às competências e valores subjacentes, os mais referenciados foram o *“respeito”, o “ouvir”, a “partilha”, a “solidariedade”, o “esperar pela sua vez”* menciona a (E1), as *“relações sociais”* e a *“resolução de conflitos” (E2).* As professoras de certa forma, também concordaram com as competências já mencionadas, sendo que acrescentarei apenas as distintas: *“cooperação”, “comunicação”, “capacidade de tomar decisões”, “reflexão” (P1).* A P2

deteve bastante ênfase no “respeito”: *“pelos outros, pelo espaço, pelo tempo do outro, pelo trabalho do outro. Pela diferença” (P2)*. Em relação às competências P2 referiu que *“é o saber reconhecer as capacidades e dificuldades que cada um tem, ser autónomo, expor-se (...) é organizar-se, ter capacidade de organização no espaço e perante os outros (...) aproveitar as habilidades de cada um para o todo (...) o trabalho cooperativo tem que servir para aquela competência, mudar de atitude, fazer a criança...uma autorreflexão, ter uma autoimagem de si” (P2)*. Indo ao encontro do que foi referido, Lopes e Silva (2009, p. 34) destacaram diversos exemplos de competências sociais:

Tabela 6 – Competências Sociais e Valores

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

O terceiro bloco está direcionado para o planeamento e a prática da aprendizagem cooperativa. As entrevistadas referem que para implementar é necessário realizar trabalhos de grupo, em pequeno ou grande grupo e de seguida adequar os conteúdos às atividades pretendidas. A E1 refere que antes de desenvolver uma atividade reflete sobre a mesma e tenta que *“a grande maioria de todas as atividades sejam feitas, sejam feitas nesta partilha cooperativa, neste trabalho cooperativo” (E1)*. Na mesma sequência, E2 afirma, convictamente, que *“a planificação que faço semanalmente tem sempre, uma atividade que tenha a ver com a cooperação” (E2)*.

O mesmo acontece no 1.º CEB, ambas as professoras também desenvolvem aprendizagem cooperativa, sendo que especificaram as áreas de conteúdo e posteriormente exemplos de atividades que realizam. Visto que exemplificaram, ao pormenor, citarei apenas algumas verbalizações. P2 refere que primeiramente *“temos de incluir nos conteúdos (...) que conteúdos é que se adequam (...) tenho que pensar que conteúdos é que rentabilizariam eu fazer alguma aprendizagem cooperativa. Não são todos” (P2)*. A P1, por exemplo, refere que em Educação Físico-Motora ou na Dança *“são implementado diversos jogos em pequenos grupos ou a pares.” (...) “podem*

também dramatizar uma história, tendo cada um o seu papel” (P1) relativamente à Expressão Dramática. Já P2 evidencia que na área da Matemática, as crianças podem elaborar *“medições, fazemos jogos para aplicação, para consolidação de vários conteúdos que já foram dados” (P2)*.

Para Rodrigues (2011) ressalta que a praticabilidade de atividades que promovem cooperação assegura *“a interação entre todos os elementos de uma equipa no momento de trabalharem juntos, assim como a participação mais ativa de todos eles na realização das atividades propostas”* (p.59), desta forma sublinho que esta metodologia é muito transversal, na medida em que dá para ser explorada em todos os níveis de ensino, bem como em todas as áreas de conteúdo, como podemos observar através da recolha e análise dos dados.

Depois de idealizarmos e definirmos uma atividade ou mesmo durante esse processo, surge a necessidade de criar estratégias de implementação. Simultaneamente, para as docentes, principalmente para a E1 e P1 as mesmas assentam na elaboração de debates, ou seja, é *“pô-los a discutir um tema e dar-lhes materiais” (E1)*; *“promover debates sobre determinados temas; dar oportunidade aos alunos para contarem novidades ou viagens que tenham feito” (P1)*. Apenas E2 referiu que realiza com as crianças *“jogos sociais” (E2)*. Considero estas afirmações boas estratégias na medida em que as crianças desenvolvem competências como a comunicação verbal, a respeitar a vez dos outros, ouvir com atenção, aguardar a sua vez (Cochito, 2004). Por sua vez, a entrevistada P2 aplica a estratégia como *“ponto de partida ou como consolidação. Em termos de ponto de partida que é o começo da aprendizagem, é a descoberta. Ou como consolidação, para terminarmos aquele conteúdo” (P2)*.

Uma outra estratégia referida pela P1 e E2 e que já foi mencionada nesta análise relaciona-se com a constituição dos grupos *“se determinada criança trabalha bem ou não com outra, se determinada idade se adapta a outra” (...)* *“num grupo, não ponho todos aqueles que se evidenciam mais”*. Johnson e Johnson (1999) considera que o educador deve debruçar-se inteiramente, na constituição dos grupos, de maneira a ter em atenção se existe alguma criança com necessidades especiais de aprendizagem e à personalidade individual de forma a que o desempenho do grupo seja positivo.

Os comportamentos sociais e a promoção de valores sociais podem ser utilizados como estratégia, visto que *“nós temos as regras da sala” (...)* *“como é que nos temos que nos comportar no grupo e perante os outros?” (E1)*. Já P2 menciona que *“passa muito também pelo exemplo que nós damos e também pelo aquilo que falo com eles” (P2)*, a mesma dá a entender que através de diálogos também conseguimos promover valores sociais *“exemplificarmos, mostrarmos que as causas têm*

consequências” (P2). Neste sentido, Arends (2008) considera que a aprendizagem em grupo acontecerá, ainda que inato, melhor se o professor delinear regras e procedimentos devidamente adequados e estruturados, tendo em conta as características do grupo.

A praticabilidade desta metodologia requer a atenção a vários aspetos. Um deles é o ambiente educativo, mais concretamente a organização da sala, como foi apresentado por três docentes. Desta forma, E1 começa por explicar que *“na minha sala gosto de ter alguma mobilidade”* (E1), considerando que é pertinente *“ter sempre espaços que permitam estar mais do que 2/3 crianças”* (E1). Com a mesma ideologia, P1 refere que *“na sala de aula as mesas são dispostas em pequenos grupos”* (P1). No entanto, E2 não faz referência à disposição da sua sala, fazendo assim menção às áreas de interesse, afirmando que é assim que a sala está organizada *“pelos diferentes áreas de interesse. Tenho, depois também, o mapa, o quadro de atividades”* (E2). Em relação às áreas, a educadora tenta *“nunca deixar, que numa área esteja, por exemplo, só duas crianças, a brincadeira de par a par”* (E2), tendo em conta que acredita que as aprendizagens são mais significativas quando estão mais elementos numa área de interesse. Desta forma, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), relativamente à organização do ambiente educativo, os mesmos expõem que:

“a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 47).

No que concerne à forma como as docentes avaliam, na generalidade, as mesmas mencionaram que recolhem registos sobre uma atividade concreta ou sobre determinada atitude da criança. Assim sendo, E1 afirma que *“nós temos sempre os nossos registos”* (...) *“avalio nos registos que faço individuais (...) temos os registos dos trabalhos que eles fazem, das apresentações que eles fazem”* (E1); *“nós fazemos a avaliação no final do dia, o que fizeram, se gostaram de fazer, quais foram as dificuldades que sentiram”* (E2). No caso das docentes de 1.ºCEB, P1 realiza a avaliação através da *“observação direta no decorrer da atividade e numa grelha adaptada à recolha de informação pretendida”* (P1); no mesmo seguimento *“nós devemos ter umas grelhas de registo”* (P2).

A P2 conseguiu ser ainda mais específica que as restantes e transmitiu que *“avalio a forma como é que eles se comportam uns com os outros, que relação é que eles estabelecem uns com os outros, se respeitam as regras daquilo que é acordado na dinâmica do jogo (...) portanto isto tudo eu avalio: o comportamento, as atitudes de*

umas equipas perante as outras, dos membros da própria equipa” (P2). Para a mesma docente outra estratégia para avaliar “é o tempo que eles demoram a responder (...) e o conhecimento que eles têm através das respostas que dão às perguntas” (P2).

Fundamentado a opinião expressada das entrevistadas, Holubec (1999, citado por Rodrigues, 2012), explana que a “supervisão dos grupos através de uma grelha de observação, devem ser registadas as condutas dos alunos, devem ser reforçadas e elogiadas as condutas positivas próprias, do desenvolvimento do trabalho e das atitudes dentro de cada grupo.” (p.41). Através da avaliação, segundo Guimarães e Cardona (2012), a mesma “permite conhecer o que a criança sabe o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses e motivações.” (p. 93).

De forma a terminar este bloco, pretendi apurar qual o impacto da metodologia nas relações interpessoais das crianças. Todas as entrevistadas à exceção de P2 responderam assertivamente: *“desenvolvem sim” (E1); “Sim” (E2); “Sim, as crianças aprendem umas com as outras (...) sentem-se mais à vontade quando são os colegas a apoiar (...) aprendem a partilhar, a cooperar, a respeitar-se e também desenvolvem competências cognitivas” (P1).* Para E2 *“o trabalho cooperativo é isso mesmo, crescimento social” (E2).* Este impacto é também apresentado por Leitão (2006), quando refere que os grupos que trabalham cooperativamente, têm como principal objetivo o ambiente em que trabalham, existindo assim apoio e suporte mútuo, atitudes de partilha e estes dois aspetos vão mais além do que as diferenças individuais dos elementos constituintes do grupo.

No último bloco “gestão e relacionamento das crianças” são apresentadas diversas categorias. Uma das categorias remete-nos para o respeito pelo outro, onde E1 narra que hoje em dia, as crianças *“cada vez têm mais dificuldade em aceitar o outro (...) estou a falar em aceitar a opinião do outro” (E1).* No mesmo seguimento, P2 consigna que as crianças, atualmente são bastante competitivas, conflituosas e egocêntricas. As mesmas só têm interesse em *“ver quem é o líder, quem é que fala, quem é que diz (...) são muito competitivos (...) eles hoje não têm, nem respeito pelo mais velho, nem pelo par (...) acontece que eles amuam, eles não sabem perder, eles só pensam em ganhar, por ganhar (...) são conflituosas. São egocêntricas (...) têm uma enorme dificuldade de...no perder, não sabem conviver com a derrota, a aceitação de que não se ganha sempre” (P2).* De maneira a contrariar estes comportamentos, Oliveira-Martins (1992) sublinha a escola como:

agente de mudança e fator de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento (p. 41).

No entanto, E1 afirma que para além do respeito pelo outro, um outro aspeto presente nas crianças é a educação familiar: *“isto depois também vem muito da formação pessoal, da educação que vem de casa”* (E1). Com esta mesma ótica, Homem (2002), declara que o contexto familiar que a criança detém é o mesmo que a desperta para a vida como pessoa, onde assimila e interioriza os primeiros valores, comportamentos e atitudes e onde se desenvolve de forma natural e inata.

Face à segunda categoria “caraterísticas das crianças que dificultam a cooperação”, apenas E1 e P1 se manifestaram em relação, ao respeito, transmitindo que *“estão muito habituados a serem sempre eles a falar (...) e quando têm que parar um bocadinho a escutar, (...) têm muita dificuldade em prestar atenção aquilo que o outro está a dizer, e às vezes a aceitar”* (E1), por sua vez, P1 refere que as crianças sentem *“alguma dificuldade em ouvir/escutar e prestar atenção”* (P1). Schaffer (1999) evidencia que o desenvolvimento social das crianças se concentra nos “padrões de comportamento, aos sentimentos, às atitudes e aos conceitos que as crianças manifestam em relação às outras pessoas” (p. 15), que com a evolução e crescimento das mesmas, estes mesmos fatores vão sendo alterados com a idade. A E2, só se manifesta em relação à faixa etária das crianças explanando assim que *“depende muito da idade”* (...) *“o grupo que eu agora tenho estão muito na fase”* (...) *“da resolução de conflitos, da altura das queixinhas”* (E2).

No que concerne à categoria “relacionamentos no trabalho” esta direciona-se para o trabalho em grande grupo e em pequeno grupo. As crianças quando estão perante este método *“em grande grupo, dispersam-se mais, conversam mais e prestam, menos atenção”* (P1), por sua vez *“em grande grupo eles têm as suas simpatias, as suas preferências”* (P2). Em concordância com as professoras, E1 refere que as crianças *“acabam por se dispersar, acabam por não estarem sempre atentos (...) há sempre outro que nos foge, até porque há outros que nos absorvem demasiado”* (E1); *“em grande grupo há mais disputa”* (E2). No que diz respeito ao pequeno grupo, as educadoras apontam várias potencialidades: *“funciona muito melhor”* (E1), quanto à constituição dos grupos, a mesma menciona que *“no máximo até ali 5/6 crianças”* (E1). No decorrer das atividades, na ótica da E2 *“há menos conflitos”* e *“a atividade tende a ser mais direcionada, mais calma”* (E2). Para P1 entre as crianças *“o relacionamento é mais fácil em pequeno grupo, cooperam mais e comunicam melhor”* (P1), no entanto o relacionamento varia consoante os elementos que constituem o grupo *“depende dos que estão ao lado uns dos outros (...) eu tenho elementos difíceis de pôr com qualquer um.”* (P2).

Neste sentido, apesar das potencialidades e constrangimentos destes métodos, o importante a reter e refletir é que “os alunos aprendem melhor quando o professor

toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resende & Soares, 2002, p.20). Ainda assim para Cadima (1997), torna-se imprescindível que a delimitação e eleição dos métodos de ensino se adequem às estratégias de aprendizagem de cada criança. Se todos estes fundamentos dos autores forem tidos em consideração, independentemente se trabalharmos em grande grupo ou pequeno grupo, o funcionamento dos mesmos terá um desempenho positivo.

De forma a terminar a entrevista, questionou-se as participantes acerca das aprendizagens proporcionadas, no sentido de compreender se as mesmas se tornam mais significativas em grupo ou individual. Todas as participantes responderam que as aprendizagens são mais enriquecedoras quando desenvolvidas em grupo, *“eu acho que em grupo aprendemos, sim, muito mais” (E1)*; *“eu pessoalmente gosto mais em grupo (...) eu gosto muito mais (...) de haver interação, de cada um ter a sua opinião” (E2)*. Ainda nesta concordância, a P1 descreveu que *“o trabalho em grupo acaba por ser mais enriquecedor, devido às diferentes opiniões, ideias e conhecimentos e cada elemento do grupo, as aprendizagens tornam-se mais significativas se cada um tiver um papel ativo no trabalho do grupo e contribuir para o seu sucesso” (P1)*.

No entanto P2 refere que *“tem que ser uma interligação de tudo (...) na vida temos que fazer coisas individualmente e coisas que temos que partilhar (...) para eu ser bom, tenho que trabalhar competências sozinho, para depois poder ajudar o grande grupo (...) eu não vejo as coisas isoladamente. Vejo-as como parte de um todo” (P2)*. Em confrontação com a literatura estudada Lopes e Silva (2008) defendem que as aprendizagens são mais produtivas através dos trabalhos cooperativos, onde as crianças *“ajudam-se mutuamente e incentivam-se nas suas atividades diárias”*, pelo que *“quanto mais experiência as crianças adquirirem para trabalhar em grupo, mais serão capazes de colaborar” (p.28)*.

Como forma de sintetizar esta análise e interpretação do discurso das educadoras, exponho uma tabela, onde demonstro as categorias e subcategorias provenientes dos ideais, das mesmas, relativos a esta temática.

Tabela 7 – Categorias e subcategorias emergentes do discurso das educadoras e professoras

Blocos	Categorias	Subcategorias	Número de U.S.	Número de Sujeitos	
Bloco II -Conceções sobre a Aprendizagem Cooperativa	Definição do conceito	Aprendizagens em grupo	6	4	
		Motivação para as aprendizagens	1	1	
		Aprendizagem Ativa	1	1	
		Partilha de Ideias	1	1	
	Potencialidades	Aprendizagens	2	2	
		Aprendizagens Sociais	2	1	
		Entreajuda	1	1	
	Dificuldades	Resolução de conflitos	1	1	
		Currículo	1	1	
		Dinâmica Educativa	1	1	
		Duração	1	1	
		Características dos Alunos	1	1	
		Níveis de participação das crianças	3	2	
		Educação Familiar	1	2	
		Sociedade em geral	1	1	
	Competências e valores subjacentes	Constituição dos Grupos	2	1	
		Valore sociais	5	3	
	Bloco III - Planeamento e Prática da Aprendizagem Cooperativa	Implementação da Aprendizagem Cooperativa	Competências	3	1
			Conteúdos (exemplos de atividades)	1	1
Educação Físico Motora/Dança			1	1	
Expressão Plástica			2	2	
Música			1	1	
Expressão Dramática			1	1	
Português			3	2	
Matemática			2	1	
Estudo do Meio		2	1		
Estratégias de Implementação		Trabalhos de pequeno e grande grupo	2	2	
	Atividades	5	4		

		Promoção de valores sociais	2	1
		Trabalhos a pares/grupos	1	1
		Constituição dos Grupos	2	2
		Comportamentos Sociais	2	1
	Ambiente Educativo	Organização da sala	5	3
		Utilização de outros espaços	1	1
		Número de elementos	1	1
	Metodologias de Avaliação	Avaliação descritiva	5	3
		Avaliação das atitudes	2	1
		Avaliação das atividades	1	1
		Avaliação diária		
	Impacto nas relações interpessoais	Relações Sociais	5	3
	Bloco IV - Gestão e Relacionamento das crianças	Características das crianças que facilitam a cooperação	Personalidade	1
Respeito pelo outro			5	3
Ouvir o outro			3	2
Faixa Etária			3	1
Relacionamentos no trabalho		Grande Grupo	6	4
		Pequeno Grupo	6	4
		Escolha dos Elementos	1	1
Aprendizagens Significativas		Em grupo	5	3
		Em grupo e individual	1	1

De um modo geral, as participantes possuem as suas conceções acerca da aprendizagem cooperativa, evidenciando assim vários termos chaves, essencialmente: cooperação e partilha.

Todas as docentes apresentaram potencialidades e constrangimentos, sendo que para colmatar os aspetos negativos e para que surjam aspetos positivos é necessário, imperativamente, delinear e aplicar estratégias diversificadas, dependendo assim do desenvolvimento das crianças, bem como do seu comportamento quando acompanhadas nos grupos de trabalho cooperativo.

Em relação aos valores/competências sociais, elegem a comunicação, o respeito pelo outro, a escuta, saber esperar, respeito pela diferença, entre outros.

É de referir que todas atitudes/comportamentos das crianças, perante esta metodologia, recaem numa interferência para o processo de ensino-aprendizagem, tanto individualmente como em grupo.

4.2. Interpretação dos Resultados das Crianças do 1º CEB

Em seguida, de forma detalhada, elaboro uma análise das verbalizações das crianças. Posteriormente, apresento uma tabela referente às categorias e subcategorias emergentes da análise do discurso das crianças. Na tabela estão descritas somente algumas questões colocadas e que suscitam interesse para o estudo, uma vez que algumas questões não foram respondidas ou não eram pertinentes para a investigação. Importa referir que o termo “Aprendizagem Cooperativa” não foi referido, por considerar que se poderia tornar complexo, para a faixa etária em questão. Assim sendo, referi-me ao “trabalho em grupo”.

O primeiro bloco faz referência à aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula, onde pretendia apurar que metodologia é que a respetiva docente utilizava. Desta forma, com a primeira questão procurei compreender como é que as crianças costumavam trabalhar na sala de aula, ou seja, se trabalhavam mais em grupo, individualmente ou a pares. As crianças responderam maioritariamente que trabalhavam individualmente. Referindo que *“quando vocês [estagiárias] estão costumamos (...) mas com a professora não.”* (C2). No entanto, a mesma referiu que a professora não gostava porque *“pode ser só um que responde a tudo”* (C2). Outras duas crianças disseram, que só trabalhavam em grupo *“às vezes”* (C4) e por sua vez, só trabalhavam assim *“quando a professora manda”* (C5). As restantes crianças participantes do estudo mencionaram que *“a maior parte é individualmente”* (C3); *“mais individualmente do que em grupo”* (C6). No entanto, o trabalhar individualmente para C4 tem os seus benefícios *“podemos reconhecer o que sabemos”* (C4).

Em relação à última questão deste bloco temático, questionei as crianças em relação à forma como as mesmas julgam que se aprende melhor, atendendo assim às suas conceções. Sendo assim elaborei a categoria aprendizagem, emergindo assim três categorias, “em grupo”, “individual” e a “pares”. A maioria das crianças evidenciaram que na sua ótica aprendiam melhor quando estavam em trabalho de grupo: *“em grupo (...) aprendemos a socializar”* (C3); *“aprender um bocado de cada um (...) misturamos e ficamos a saber”* (C1); *“posso dialogar com os meus colegas, as minha ideias (...) tenho que respeitar”* (C5); *“há os meninos que podem estar atentos e outros não (...) os que estavam atentos poder-lhe-iam ajudar”* (C4). No entanto, existem crianças que têm opiniões, onde expõem que aprendem melhor de ambas as formas *“eu acho que funciona melhor”* (C2) tanto em grupo como a pares e que aprendemos *“de qualquer maneira”* (C6). No entanto, para algumas crianças, com o trabalho a pares *“podemos pedir ajuda (...) podemos tomar uma decisão e o outro pode concordar ou pode*

discordar” (C2). Em contrapartida, individualmente “também aprendemos, quando nós não sabemos (...) a professora explica” (C1).

No que concerne ao segundo e último bloco, pretendi apurar como é implementada e como deve ser a prática desta metodologia de ensino. Neste sentido, comecei por questionar as crianças sobre a sua opinião em relação à tipologia de atividades, ou seja, se podemos realizar todo o género de atividades em grupo ou se existem umas atividades mais direcionadas para a individualidade.

Assim sendo, as crianças referiram que *“podemos fazer muita coisa em grupo, experiências, estudar, aprender” (C1);* ou *“todo o tipo de atividades” (C2).* Contrariamente, para C4 e C5 o trabalho em grupo adequa-se mais às Artes Artísticas *“trabalhos manuais, dramatizações” (C4)* e *“atividades em grupo de Expressão Plástica (...) e às vezes problemas de Matemática” (C5).*

Às crianças foram ainda colocadas questões referentes às vantagens e desvantagens do trabalho em grupo. Todas as crianças conseguiram identificar aspetos positivos e negativos.

Na categoria “vantagens”, as crianças referiram que *“partilhamos opiniões e depois chegamos a um consenso” (C1); “cada um fica a saber ainda mais (...) também podemos desenvolver um trabalho mais...melhor” (C3),* é possível *“aprender com os outros colegas e os outros colegas aprenderem mais comigo” (C5).* Desta forma, é possível constatar que as crianças têm bem vincado que a partilha é uma das potencialidades do trabalho em grupo. Ainda nesta categoria, as crianças evidenciaram a entreatajuda como potencialidade: *“podemos também ajudar os outros” (C2), “numa pergunta Matemática e tivermos com pessoas que percebem, é uma ajuda enorme” (C6).* Houve ainda uma criança que fez referência à eficácia: *“acabamos o trabalho mais rapidamente (...) e acho que conseguimos fazer o trabalho melhor” (C5).*

No que concerne às desvantagens, as crianças, maioritariamente, identificaram como principal aspeto negativo, o conflito: *“há grupos que se podem não entender” (C1); “não estar de acordo e discutir (...) também acabar em briga” (C2); “haver pessoas que se zangam (...) e o trabalho não correr muito bem” (C4); “as zangas” (C5); “nunca nos entendemos” (C6).* A apatia também foi mencionada, no sentido em que *“não puxam pela cabeça (...) são sempre alguns a pensar (...) há uns que estão sempre calados, só concordam (...) eles dizem “sim, sim”, mas depois não percebem nada” (C3);* para a C6, as principais desvantagens relacionam-se com a duração as atividades, bem como a distração, ou seja, *“demoramos muito tempo a fazer um trabalho (...) metade do grupo começa a brincar, a outra começa logo com ele” (...) “várias pessoas a falar contigo (...) baralhas-te toda” (C6).*

Como última categoria deste bloco, elegi o funcionamento de grupo, na medida em que pretendia encontrar que atitudes/comportamentos, devem ser colocados em prática quando estamos perante um trabalho de grupo. Nesta ótica, as crianças demonstraram reconhecer os comportamentos adequados, como por exemplo: *“partilhar a vez de cada um (...) partilhar opiniões, respeitar uns aos outros e dar a vez de falar” (...)* devem estar calados e a prestar atenção **(C1)**; *“estar em sintonia (...) discutir as opiniões e verem qual é a mais correta” (C2)*; *“respeitar uns aos outros (...) não se devem zangar (...) uns podem dizer umas opiniões e outros outras” (C4)*; *“dar-nos todos bem (...) respeitar as ideias dos outros (...) acho que devemos trabalhar assim” (C5)*; *“temos de saber falar entre grupo e chegar a um consenso (...) ser amigos” (C6)*. A C3 foi mais além e acabou por não referir atitudes ou valores, abordando assim o funcionamento do grupo, numa ótica, mas funcional e prática: *“escolher os elementos (...) desenvolvemos o trabalho, o que é preciso, o que não é preciso (...) e metemos uma finalização” (C3)*.

Tabela 8 – Categorias e subcategorias provenientes do discurso das crianças

Blocos Temáticos	Categorias	Subcategorias	Número de U.S.	Número de sujeitos
Bloco II – Aprendizagem Cooperativa em contexto de Sala de Aula	Metodologia de Ensino	Trabalho de Grupo	5	4
		Individual	7	6
	Aprendizagem	Em grupo	4	4
		Individual	3	3
		A Pares	2	1
Bloco III - Prática da Aprendizagem Cooperativa	Implementação da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula	Atividades	6	5
	Vantagens	Partilha	3	3
		Entreajuda	2	2
		Eficácia	1	1
		Aprendizagens	1	1
	Desvantagens	Conflitos	5	5
		Apatia	1	1
		Duração das Ats	1	1
	Funcionamento de Grupo	Distração	2	1
		Atitudes/Comportamento	8	6

De um modo geral, os alunos consideram que o método de trabalhar em grupo é mais proveitoso, na medida em que existe partilha e entreajuda, entre os elementos que constituem o grupo em relação à metodologia individual. Relativamente às vantagens, as mesmas incidem na partilha, entreajuda, eficácia e aprendizagem de comportamentos adequados a demonstrar. Em contrapartida, as desvantagens recaem na gestão de conflitos. Por fim, no que concerne ao funcionamento do grupo, apesar da sua praticabilidade ou não, as crianças reconhecem as atitudes/comportamentos que devemos ter quando estamos em trabalho e grupo.

4.3. Síntese Comparativa dos Resultados

Ao longo de todo o processo de análise dos dados recolhidos para a investigação constato que em alguns pontos, existe uma concordância entre as verbalizações do discurso das educadoras, das professoras, bem como das crianças.

De uma forma geral, estando numa fase final do trabalho verifico que a aprendizagem cooperativa promove no desenvolvimento as crianças, na generalidade e de acordo com o que foi analisado, os seguintes aspetos: a interação, a partilha, o respeito e a entreajuda. Neste sentido, a escola e as docentes assumem um caráter importante, no que toca à promoção de competências sociais, tendo em conta que acabam por potenciar a cooperação, a partilha e a comunicação.

Após a análise dos dados recolhidos posso concluir que todas as entrevistadas recorrem à aprendizagem cooperativa, no entanto utilizam um meio termo, ou seja, uma conciliação entre o trabalho de grupo e individual. Assim sendo, torna-se benéfico para as crianças a implementação destas pedagogias diferenciadas, ajudando-as assim a sentirem-se envolvidas e motivadas. Relativamente, aos resultados das crianças, as mesmas apontam para esta conciliação entre pedagogias, no entanto, a maioria tem preferência pelo trabalho em grupo ou a pares, tornando-se assim mais eficaz, referindo assim (a maioria das crianças) que aprendem melhor, dado que sempre que precisassem podiam dialogar, discutir ideias e pedir auxílio aos colegas.

No que concerne à sua praticabilidade, tal como outra metodologia pedagógica, a aprendizagem cooperativa também possui potencialidades e constrangimentos.

Comparativamente às potencialidades, as docentes fazem referência às aprendizagens sociais, na medida em que as crianças aprendem a partilhar e essencialmente apercebem-se que têm de ajudar os colegas; devido a esta partilha existe muito mais diálogo, havendo assim exposição por parte das crianças, o que leva a que as restantes aprendam mais facilmente com outros pontos de vista. Relacionando

com esta partilha, está a entreatajuda, na medida em que ao escutar os colegas, as crianças vão tomando conhecimento do que é pretendido realizar. De forma consciente ou inconsciente, as crianças vão também desenvolvendo alguns valores e competências sociais, como o respeito pela opinião e pelo outro, o ouvir o outro e o ajudar. As crianças, de forma geral, corresponderam às expectativas, estando assim em concordância com as opiniões das docentes.

Por outro lado, em relação aos constrangimentos, todos os participantes, tanto as docentes como as crianças, evidenciaram os mesmos aspetos, na generalidade. O mais referido foram os conflitos, no sentido em que as crianças ao contactarem com personalidades tão distintas, as partilhas e ideias acabam por divergir e de certa forma, isso leva a um conflito, onde nem sempre as crianças conseguem arranjar solução. Houve uma educadora e criança que mencionaram o facto de crianças com dificuldades ou com personalidades tímidas, evidenciarem um nível de participação mais baixo no trabalho de grupo.

Ainda neste bloco, foi colocada uma questão às docentes, alusiva à partilha de conhecimentos e de experiências, na medida de compreender se estes aspetos contribuem para a promoção de competências sociais, no qual ambas as classes de docentes evidenciaram convictamente que sim, acabando assim por referir algumas delas. De certa forma, contribuem para que as crianças ao trabalharem em conjunto, estejam a aprender com os colegas, no sentido em que respeitam a opinião, estão em silêncio a escutar o colega, existe coadjuvação entre os elementos são autónomos, sociais, tomam decisões. Isso é benéfico para a formação da individualidade, quer no presente ou futuro, de cada criança.

No bloco referente ao planeamento e à prática da aprendizagem cooperativa, as educadoras referiram que implementavam através de trabalhos e pequeno e grande grupo, enquanto as professoras foram mais específicas e referiram, em que áreas de conteúdo se adapta melhor esta metodologia, exemplificando com atividades. Já as crianças, seguiram também a linha de pensamento das professoras, evidenciado assim exemplos de atividades, sendo que relacionaram as mesmas para as Artes Artísticas. Ou seja, para as crianças faz mais sentido, os trabalhos de grupo quando estão perante atividades no âmbito das Expressões. Quanto à organização da sala, as mesmas referem que têm de adaptar o espaço, para que permitam constituir os grupos para assim haver uma melhor gestão e flexibilidade.

Relativamente à avaliação, todas referiram que realizavam observação direta para posteriormente elaborar grelhas de registo, para se tornar mais fácil de avaliar uma criança, na sua globalidade. Quando estão em grupo é avaliado o comportamento, as

relações interpessoais e se principalmente estão a corresponder àquilo que era pretendido com a atividade.

Quando colocada a questão às crianças sobre como deveria ser o funcionamento de um grupo, de forma a apurar quais as atitudes e comportamentos adequados ao trabalho de grupo. Neste sentido, todas as crianças, ainda que pratiquem ou não, conseguiram identificar vários aspetos positivos a reter, incidindo novamente, na prática de boas maneiras alusivas ao respeito, bom, comportamento, comunicação, partilha e concordância perante os elementos do grupo.

Por fim, em relação, ao último bloco gestão e relacionamento das crianças uma das participantes, referiu que tinha um grupo bastante simpático, alegre, bem-disposto e observador com sentido crítico e que de certa forma isso facilitava cooperação. Para as participantes, as aprendizagens tornam-se mais significativas, tanto em grande grupo, como em pequeno grupo, tendo em conta que em grande grupo acaba por haver, mas dispersão, no entanto torna-se mais enriquecedor por haver mais troca de ideias; em pequeno grupo acaba por funcionar melhor visto que a atividade se torna mais direcionada e calma. Na sua generalidade, de acordo com os seus fundamentos, mais que trabalho em grupo ou pequeno grupo, ou individual, a aprendizagem só se torna realmente significativa, quando cada criança assume um papel ativo na sua aprendizagem, contribuindo para o seu sucesso.

A conciliação entre a execução deste trabalho investigativo e as experiências vividas nas práticas pedagógicas, fazem-me acreditar que, nós, enquanto docentes devemos proporcionar às crianças diversas metodologias educacionais, promovendo assim atividades onde predominem diversas competências sociais e que as coloquem no centro da sua aprendizagem. As atividades deverão ser motivadoras e estimulantes, de forma a garantir a sua envolvimento, para um melhor desenvolvimento e interiorização de conhecimentos. Desta forma, contribuiremos para crianças bem-sucedidas e futuramente melhores cidadãos.

Considerações Finais

A concretização deste relatório é o culminar de toda uma longa caminhada, de toda uma formação, na área da educação. O mesmo tornou-se numa mais-valia por toda a reflexão, nele implícita, bem como por me permitir alargar e acomodar, as minhas aprendizagens.

Durante as práticas pedagógicas e educativas surgiu a oportunidade de acompanhar diversificados profissionais da área, o que contribui para que eu pudesse compreender com mais clareza todo o trabalho inerente que está presente nesta profissão, seja ele em contexto de sala de aula, bem como as burocracias a seguir aquando assumimos a função de professor titular de turma.

No decorrer das práticas senti que concretizei inúmeras aprendizagens, desde o nível prático, ao teórico, ao social. Todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, ao longo da PES, é visível uma constante evolução, proporcionando assim momentos enriquecedores, reconhecendo assim vários progressos. As aprendizagens adquiridas são o reflexo de diversificadas ações, porque o facto de vivenciar/experienciar uma PES, é inegável que vamos observar, descobrir, inventar, pensar, planificar, reformular e intervir. Todo esse processo de experimentação e exploração contribuiu para arriscarmos de forma positiva e maximizar competências, de forma a irmos trilhando os primeiros passos da nossa ação como profissionais de educação, com a ambição de fomentar um ensino personalizado e inovador.

Com a PES aprendi que é imprescindível, quase imperativo (na minha ótica), que adequemos a nossa prática à individualidade de cada criança. Devemos fomentar momentos de conforto, de bem-estar, proximidade e envolvimento global, ao longo de todo o dia, independentemente dos momentos. Em todas as minhas práticas, este aspeto referenciado, tornou-se basilar essencialmente na designação dos projetos de intervenção, procurando assim ir ao encontro das motivações, dos interesses e também das necessidades; mas também nos momentos de rotina, brincadeira livre ou na implementação de atividades.

Nesta perspetiva de marcar pela diferença é de realçar que o docente tem de desempenhar um papel reflexivo, de forma a consciencializar-se sobre as suas práticas, para dar resposta aos alunos (aprendizagem, interesses, necessidades, estratégias), tornando-se assim insatisfeito profissionalmente, procurando sempre investir na sua formação, proporcionando assim uma atualização constante. Assim sendo, Zabalza (2001), considera que o professor tem de deter a consciência que “é imperfeito, no sentido mais original do termo, da mesma forma que “inacabado” e em processo de aprendizagem” (p.8).

Acredito que neste seguimento, ao escutarmos, ao envolvermos as crianças ativamente na planificação, estamos a estabelecer uma maior intencionalidade educativa, proporcionando atividades enriquecedoras e estimulantes, acabando assim por fomentar a motivação e empenho nas mesmas, que posteriormente contribui para que sejam bem-sucedidas. É fundamental que, enquanto docentes, estejamos em constante transformação, mudança e aprendizagem, nunca nos podemos acomodar com o que já adquirimos.

A dimensão investigativa contribuiu para refletir e analisar assertivamente as minhas condutas educativas, pois através das mesmas é possível promover algumas alterações, neste caso relacionado com as perspetivas que a aprendizagem cooperativa poderá proporcionar às crianças, visto que apresenta influências no processo de ensino-aprendizagem.

Como limitações proeminentes ao estudo ressalto a minha inexperiência investigativa, concretamente no domínio metodológico. Outra limitação sentida, foi a reduzida amostra, em relação ao número de crianças, considero que teria sido pertinente questionar um pequeno grupo de crianças pertencentes ao grupo/turma, das docentes entrevistadas, para assim conseguir uma melhor comparação e confronto de óticas. Como última limitação, destaco a dificuldade em recolher informação literária, sobre o conceito, porque apesar de encontrar múltiplas investigações e referências, constatei que fiz várias vezes referência aos mesmos autores e que de certa forma a informação recolhida é muito idêntica de autor para autor.

Com o exercício investigativo verifiquei que esta metodologia é uma das mais promissoras para o crescimento das crianças, enquanto crianças, mas também enquanto futuros adultos, visto que este método possui inúmeros benefícios para o desenvolvimento holístico das mesmas. Numa sociedade, cada vez mais dominada pelas tecnologias, considero que a aprendizagem cooperativa, através da interação face a face, da mobilização individual para que juntos se consiga atingir um objetivo comum, contribui assim para cidadãos ativos com atitudes e comportamentos democráticos e inclusivos.

Concluindo, considero que a presente investigação contribuiu positivamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Arco várias aprendizagens educativas, desenvolvi capacidades tanto práticas como escritas, maximizei os meus conhecimentos e competências. Desta forma, afirmo que aprendi com os diversos acontecimentos que surgiram, tanto a nível teórico e prático (com as crianças) acredito que assim também consegui coadjuvar cada criança a crescer, tornando toda esta investigação e prática pedagógica mais enriquecedora.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Um guia prático e crítico. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Arends, R.I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ªed.) Madrid: McGraw-Hill
- Baptista, M. L. (2010). *Conceção e Implementação de Atividades de Investigação: Um estudo com professores de Física e Química do Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A Criança e o Seu Mundo*. (4ª). Greenspan
- Brito, R. (s.d.). *Observação em Contextos Educativos*.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico - Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME.
- Correia, N. F. M., (2014). *Trabalho autónomo e diferenciação: Potencialidades e problemas* (Relatório da Componente de Investigação de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal. Consultado a 8 de fevereiro disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6582/1/Vers%C3%A3o%20Final%2>

[0-projeto%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o-%20Margarida%20Correia%20D3.pdf](#)

- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Editora Minerva.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1997) O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4, 563-572.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gaspar, M. I. (2007). Aprendizagem colaborativa online. In L. Aires, J. Azevedo, I. Gaspar, & A. Teixeira (Orgs.), *Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior* (pp.111-124). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito - teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Gonçalves, C. S. R. (2017). *Aprendizagem Cooperativa e Competências Sociais: Contributos para o Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança*. Relatório para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Goodsell, A., Mayer, M., Tinto, V., Leigh, B. & MacGregor, J. (1992). *Collaborative Learning: a sourcebook for higher education*. Pennsylvania: NCTLA. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED357705.pdf>. Consultado em: 25/01/2020
- Grave-Resende, L. S., Júlia. (2002). *Diferenciação Pedagógica* (Vol. 245). Lisboa: Universidade Aberta.
- Guimarães, C. & Cardona, M. (Orgs). (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Homem, M. L. (2002). A Família e a Escola - Organização. Em M. L. Homem, *O Jardim-De-Infância E A Família - As fronteiras da cooperação* (pp. 35-65). Lisboa: Instituto De Inovação Educacional.
- Johnson, D., Johnson, R. e Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula. Espanha: Ediciones Paidós. Virgínia: Paidós SAICF* Retirado de: <http://cooperativo.sallep.net/EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%200aula.df>
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância. (2ªed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Marques, N., Ferreira, R., Dias, S., Correia, M. (2017). Brincando com a Astronomia. Proposta didática para o pré-escolar. Casa das Ciências. Consultado a 25 de agosto em https://issuu.com/casadasciencias/docs/brincando_com_astronomia/2?ff=true&e=3896882/51694294
- Marreiros, A., Fonseca, J. e Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação*. Vol. X nº 2.
- Máximo-Esteves (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Monereo, C., & Gisbert, D. (2002). *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. São Paulo: Artmed Editora
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Oliveira-Martins, G. (1992). *Europa - Unidade e Diversidade, Educação e Cidadania*. Colóquio: Educação e Sociedade.
- Papalaia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

- Parente, C. (2012). *“Observar e Educar na Creche”*. Confederação Nacional das Instituições de solidariedade. Porto: CNIS.
- Pereira, R. (2012). *Dormir com a lua: Astronomia em contexto pré-escolar*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II. Viana do Castelo. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Rodrigues, D. (ORG.) (2011). *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- Rodrigues, P. (2012). *Aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula*. Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança.
- Rosa, A.R. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Santos, M. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, v. 5, pp. 127-142. Consultado a 11 de Dezembro de 2019 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Sarmiento, M. J. (2006). *A Construção Social da Cidadania na Infância*. Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora.
- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento Social da Criança* (2.ªEdição). Lisboa: Instituto Piaget.

- Shindler, J. (2004). *Teaching for the Success of all Learning Styles: Five Principles for Promoting Greater Teacher Effectiveness and Higher Student Achievement for all Students*. [online], consultado em 23 de janeiro de 2020. Disponível em: www.calstatela.edu/faculty/jshindl/ls
- Silva, I. (Coord), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.
- Silva, M. I (2005). *Projetos e Aprendizagens*. Atas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1ºCEB. Porto: Areal Editores.
- Torres, P. e Irala, E. (s/d). *Aprendizagem colaborativa: Teoria e Prática*. (pp 61-95) Coleção Agrinho. Disponível: http://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf. Consultado a 15/01/2020.
- Vygotsky, L. (2008). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D`Água.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Anexos

Anexo I – Planificação da Atividade “Tapete Sensorial”

Momento da Rotina	Domínios/Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Atividade Dirigida (10h30 – 11h00)</p>	<p><u>Domínio Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sorrir em direção ao adulto e aos pares; - Exteriorizar as sensações resultantes desta atividade; - Explorar sensações tácteis diferentes. <p><u>Domínio Motor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Conseguir tocar nas diferentes texturas do tapete; -Conhecer o seu próprio corpo (mãos e pés); - Explorar livremente o Tapete Sensorial, com as mãos e os pés; -Caminhar sobre o Tapete Sensorial; 	<p>- Tapete Sensorial:</p> <p>Após o momento da refeição ligeira, a estagiária atuante entra na sala com o tapete sensorial e coloca-o no chão. Depois, senta-se ao lado do sensorial e chama as crianças para que estas possam já, começar a explorá-lo. Primeiramente, as crianças começam a explorá-lo com as mãos, visto que ter este material diferente na sala, este é o comportamento mais espontâneo das crianças. Posteriormente, após a exploração feita com as mãos, a estagiária atuante com a ajuda da restante equipa da sala descalça as crianças (retirando os sapatos e as meias) para a atividade dirigida. Depois das crianças estarem descalças, a estagiária atuante com a ajuda da estagiária não atuante incentiva de imediato o grupo de crianças primeiramente, a explorarem livremente o tapete com os restantes colegas com os pés, de forma a obterem as</p>	<p>- Tapete Sensorial;</p>	<p><u>Observação Direta</u></p> <p><u>/Grelha de observação:</u></p> <p>Observar se as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se se encontram envolvidas na atividade; - Se exploram todas as texturas do tapete; - Se se mostram reticentes em alguma textura; -Se preferem explorar o tapete sensorial com as

		<p>diferentes texturas e sensações. Caso alguma das crianças se encontre reticente a explorar e experienciar o tapete sensorial, a estagiária atuante conversa com a criança acabando também por explorar o tapete com a mesma, ou seja, vive com ela o momento, tocando também nas diferentes texturas. De seguida, a estagiária atuante com o auxílio da estagiária não atuante tenta que as crianças explorem o tapete sensorial, tentando assim que estes caminhem por cima do mesmo, acabando assim por ter outras sensações e sensibilidades que não atingem com as mãos.</p>		<p>mãos ou com os pés;</p>
--	--	---	--	----------------------------

Anexo II – Avaliação da Atividade “Tapete Sensorial”

Monitorização da Avaliação

Data: 09 de janeiro de 2018
Momento da Observação: Atividade Dirigida
Atividade: Tapete Sensorial

	Nível de Bem-estar			Nível de Implicação			A Criança explora o tapete sensorial com as mãos?			A Criança caminha sobre o tapete sensorial?			Comentários/Observações	
	Nível Baixo	Nível Médio	Nível Elevado	Nível Baixo	Nível Médio	Nível Elevado	Não	Com o auxílio do adulto	Sem o auxílio do adulto	Não	Com o auxílio do adulto	Sem o auxílio do adulto		
AR		x		x			x				x			Demonstrou-se muito reticente à exploração doo tapete, sendo que nem com o incentivo do adulto se predispôs a envolver-se na atividade. Chegou mesmo a esconder-se para que os adultos não o pudessem ver.
A			x			x			x			x		Desde o início que explorou todas as texturas do tapete livremente, não precisando do apoio do adulto.

B			X			x			x		x		Explorou o tapete com alguma insistência do adulto.
H			X			x			x	x			Sentou-se ao lado do tapete e explorou apenas a textura mais perto de si.
MB		x			x			x			x		Precisou de insistência do adulto para explorar o tapete, no entanto é de salientar que estava doente.
MB T			X			x			x		x		Desde início que explorou todas as texturas do tapete livremente, não precisando do apoio do adulto.
MP			X			x			x		x		Explorou livremente, no entanto precisou de incentivo do adulto para caminhar, visto que está a dar os primeiros passos.
P		x			x				x		x		No início ficou a olhar para o tapete, mas ao ver os colegas foi autonomamente explorando com as mãos. Como ainda não têm a marcha adquirida, só caminhou com o apoio do adulto.

T		x			x			x		x			Necessitou sempre do incentivo e insistência do adulto, para se sentir confiante a explorar.
V			X			x			x			x	Desde início que explorou todas as texturas do tapete livremente, não precisando do apoio do adulto.
S			X			x			x		x		Desde início que explorou todas as texturas do tapete livremente, não precisando do apoio do adulto.
SM			X			x			x			x	Desde início que explorou todas as texturas do tapete livremente, não precisando do apoio do adulto.

Notas de Campo - Terça-feira, dia nove de janeiro de 2018

Iniciámos a semana com a exploração do tapete sensorial, construído pelas estagiárias da instituição. Quando chegaram todas as auxiliares, a estagiária atuante foi buscar o tapete colocando-o no centro da sala. De imediato, todas as crianças se aproximaram do mesmo, ficando a observar muito atentamente. De seguida as estagiárias aproximaram-se do tapete com uma criança, individualmente, a fim de fazer com que esta caminhasse (descalça) ao longo do tapete. Após todas as crianças terem realizado este momento, as estagiárias incentivaram o grupo a

explorar o tapete autonomamente. Contudo, esta exploração autónoma já tinha sido iniciada anteriormente, pois enquanto nós adultos acompanhámos uma criança no processo do caminhar, as restantes já se encontravam a explorar o tapete. Um dos nossos receios relacionava-se com o facto de as crianças poderem descolar algum feijão, botão e pedra e poderem engolir e aleijarem-se com esses objetos, por isso a atividade ocorreu com a supervisão por parte de todos os adultos da sala. O nosso objetivo era que o tapete permanecesse na sala mesmo durante o momento da refeição para depois as crianças poderem explorá-lo novamente, mas tendo em conta que depois do almoço, quer as estagiárias, quer as auxiliares iriam estar ocupadas no momento da higiene não existindo supervisão permanente do tapete, o mesmo foi retirado antes que o grupo terminasse a refeição. No final da atividade, pudemos verificar que a mesma teve um balanço positivo, pela envolvimento que teve e pela surpresa que causou.

Anexo III - Planificação da Atividade “À caça dos sons”

Momento da Rotina	Domínios/Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Atividade Dirigida (10h30 – 11h00)</p>	<p><u>Domínio Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exteriorizar as sensações e as emoções sentidas perante diferentes estímulos; - Explorar sensações tácteis diferentes. <p><u>Domínio Motor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar livremente o mobile “À caça dos sons”; - Manusear e agarrar os objetos que estão pendurados. - Realizar gestos, movimentos corporais e vocalizações; 	<p>À caça dos sons:</p> <p>A estagiária atuante chega mais cedo à sala do grupo e coloca o mobile no centro da sala, para que as crianças tenham espaço suficiente para explorar o mobile, podendo caminhar e explorar, estar sentado no centro do mobile ou simplesmente estar parado e explorar. Assim, permitíamos que várias crianças tivessem a oportunidade de explorar o material exposto na sala ao mesmo tempo. Assim, a estagiária atuante convida após a colocação do mesmo às crianças a explorá-lo, podendo agarrar, manusear, experienciar todos os materiais disponíveis no mobile e produzir os sons que este permite realizar. A atividade será sempre feita com a supervisão do adulto e as crianças serão sempre incentivadas pelo adulto. A estagiária atuante irá experimentar todos os sons e diferentes materiais com cada criança individualmente, para que estas possam vivenciar diferentes experiências.</p>	<p>- Mobile “À caça dos sons”;</p>	<p><u>Observação Direta /Grelha de observação:</u></p> <p>Observar se as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se se encontram envolvidas na atividade; - Se exploram o mobile; - Se vivenciam todos os materiais; - Se produzem sons com o mobile;

Anexo IV – Avaliação da Atividade “À Caça dos Sons”

Monitorização da Avaliação

Data: 11 de janeiro de 2018
Momento da Observação: Atividade Dirigida
Atividade: À caça dos sons

	Nível de Bem-estar			Nível de Implicação			A criança manuseia e agarra os objetos do mobile?			A criança produziu sons com os materiais do mobile?			Comentários/Observações
	Nível Baixo	Nível Médio	Nível Elevado	Nível Baixo	Nível Médio	Nível Elevado	Não	Com o auxílio do adulto	Sem o auxílio do adulto	Não	Com o auxílio do adulto	Sem o auxílio do adulto	
AR	x			x				X			x		A criança mal viu o mobile começou de imediato a chorar. Só explorou com o apoio do adulto.
A			x			X			x			x	Envolveu-se na atividade produzindo vários sons com os diferentes objetos.
B			x		X				x			x	Ao início interessou-se na atividade, contudo pouco tempo depois, dispersou.
H		x			X			X			x		A criança necessitou sempre do incentivo do adulto para explorar os objetos.
MB			x			X			x			x	Envolveu-se na atividade produzindo vários sons com os diferentes objetos.
MB T			x			X			x			x	Envolveu-se na atividade produzindo vários sons com os diferentes objetos.

MP		x			X			X			x		A criança explorou, contudo precisou do incentivo e insistência do adulto.
P		x			X			X			x		A criança pouco explorou e quando o fez foi com o auxílio do adulto.
T			x			X			x			x	Envolveu-se na atividade produzindo vários sons com os diferentes objetos.
V			x		X				x			x	Ao início interessou-se na atividade, contudo pouco tempo depois, dispersou.
S			x		X				x			x	Ao início interessou-se na atividade, contudo pouco tempo depois, dispersou.
SM	Faltou												

Notas de Campo - Quinta-feira, dia onze de janeiro de 2018

Para este dia, a estagiária atuante levou para a sala um mobile designado de “À caça dos sons”. Logo que a estagiária atuante chegou à sala com o material as crianças ficaram logo curiosas e entusiasmadas, mesmo sem perceber do que realmente se tratava. Com a ajuda da equipa da sala, esta pendurou o mobile para que ficasse ao alcance das crianças, para que pudessem estar sentados a explorar ou então estarem de pé, por dentro do mobile. O único local onde o mobile ficou pendurado foi entre a sala do grupo e a sala de refeições, pelo que não foi o espaço mais indicado, por não achar que tenha tido espaço suficiente, visto que neste dia estávamos com as crianças do berçário. A maior parte das crianças exploraram livremente, agarrando nas fitas, nos guizos, explorando todos os materiais e sons dispostos. A equipa da sala, cada estagiária e auxiliar, ficou com uma criança que à partida não manifestou muito envolvimento, mostrando medo e desconforto, no sentido de transmitir segurança para que mais tarde se envolvesse. O que se verificou, mesmo que não tenham explorado todos os materiais expostos, tornando-se assim um grande passo para essas crianças, ultrapassando assim o medo inicial. Quando as crianças estavam sempre a explorar o mesmo material, a equipa da sala tentava sempre mostrar outro instrumento, no sentido de esta conhecer outro material e de assim todas as crianças terem a oportunidade de explorar todos os materiais existentes.

Anexo V – Brainstormings: “O que já sabemos?” E “O que queremos saber?”



Anexo VI - Planificação Geral do Projeto de Intervenção

O que as crianças devem aprender:	Estratégias a desenvolver:	Como começar:	Recursos:
<ul style="list-style-type: none"> - Estruturar o pensamento científico, através da construção de uma atitude de pesquisa, com base na observação, experimentação, curiosidade, espírito crítico e na partilha de conhecimentos e ideias entre pares; - Conhecer e identificar diferentes elementos do espaço e suas características; - Conhecer o Sistema Solar e os planetas; - Conhecer a profissão de Astronauta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar o diálogo como mediador de aprendizagem; - Tomar consciência do que se diz sobre a temática; - Apoiar e incentivar a criança a expressar-se; - Partir do interesse de cada criança e planificar atividades apropriadas ao grupo e a cada criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de ideias em grande grupo, questionando o grupo sobre o que já sabem e querem saber acerca da temática; - Visualização de vídeos e imagens, sobre o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos digitais (vídeos, fotografias); - Imagens dos planetas; - Histórias; - Materiais específicos de cada atividade.

Conexões com outras áreas de conteúdo:	Tema/ Ideia-chave:		Apresentação Final
<p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Domínio da Matemática; - Domínio da Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática, Musical e Motora); <p>Área da Formação Pessoal e Social</p>	<p><i>“Os planetas do Sistema Solar dos Amiguinhos”</i></p> <p>Identificar e explorar os principais astros do Sistema Solar</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Exposições dos trabalhos produzidos pelas crianças e/ou registos fotográficos das atividades no placard da sala.
Atividades para todo o grupo:	Atividades em grupo:	Atividades Individuais:	Avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> - Diálogos com base na visualização de vídeos e imagens; - Leitura/Dramatização de histórias; - Escolha do título do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificação dos planetas; - Pintura e construção dos planetas; - Conversas de pequeno grupo para resolução de conflitos ou planificação do trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de expressão plástica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Registos fotográficos; - Observação direta; - Registos escritos das produções orais das crianças; - Produções das crianças; - Grelhas de observação.

Anexo VII - Planificação da Atividade “Construção de foguetões”

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Recursos	Avaliação
<p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral • Artes Visuais 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente (1). - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Garrafa de água (vazia); - Palhinhas; - Marcadores; -Tintas; - Revistas, cartolinas; -Tesouras; - Cola 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta; - Registos fotográficos;
<p>Descrição: De forma a iniciar a atividade proposta para o dia, a estagiária atuante questiona o grupo de crianças (já sentado no seu respetivo lugar) se ainda se lembram daquilo que estiveram a falar na quinta-feira passada e dos vídeos que estiveram a ver. Caso as crianças não se lembrem, a estagiária atuante vai dando pistas sobre o que realizaram (2), para que assim seja o próprio grupo a conseguir lembrar-se. Tendo recapitulado com as crianças o tema abordado, a estagiária atuante voltar a questionar o grupo com as seguintes questões: “Como é que acham que as pessoas vão para o espaço? De que precisam?” assim, será esperado que as crianças respondam “foguetão”. Posto isto, a estagiária atuante interpela as crianças referindo que “se todos queremos ir para o espaço, teremos de ter um foguetão. Que tal construirmos cada um o seu foguetão, para assim podermos todos viajar pelo espaço?” (1). Posto esta conversa, é esperado que todo o grupo se mostre motivado para construir um foguetão com materiais reciclados. Assim, as duas estagiárias distribuem por cada criança, o papel (para embrulhar na garrafa). Depois, as estagiárias disponibilizam os marcadores, as tintas, os papeis para colagens, as tesouras para assim cada criança, em simultâneo, possa decorar o papel com total liberdade e autonomia (2). Durante toda esta atividade, as duas estagiárias acompanham todo o grupo, procurando sempre auxiliá-lo, motivá-lo e envolvendo-o na sua própria criação. À medida, que terminam a decoração do papel, uma criança de cada vez constrói o seu foguetão com a ajuda de uma estagiária (iremos estar com uma criança de cada vez, em simultâneo). As restantes crianças, enquanto as estagiárias estão ocupadas com outra criança, vão para uma área escolhida por si. Por fim, tendo já cada criança o seu foguetão elaborado, a estagiária atuante refere que finalmente o grupo está preparado para começar a aventura e viagem pelo espaço.</p>			

Anexo VIII - Planificação da Atividade “Construção do Sistema Solar”

Áreas de Conteúdo	Objetivos de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo natural; <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio das Artes Visuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e selecionar a cor dos planetas (1) - Produzir composições plásticas a partir de temas reais; (2). - Desenvolver várias modalidades expressivas (pintura); (3); 	<ul style="list-style-type: none"> - Balões; - Tintas de diversas cores; - Pinceis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registos Fotográficos; - Produções das crianças;
<p>Descrição/ Estratégias: Após terminar o acolhimento, a estagiária atuante sugere que o grupo continue a atividade realizada no dia anterior, ou seja, a construção do mobile/maquete do Sistema Solar, sendo que a próxima fase será a pintura dos balões com as cores correspondentes. Para isso, a estagiária atuante solicita que cada grupo vá buscar o seu balão, sentando-se nas mesas. Posteriormente, as estagiárias, atuante e não atuante questionam cada grupo sobre a cor do seu planeta ou estrela, distribuindo as respetivas cores, (1), para que o grupo possa representar o planeta ou estrela (sol/ lua) no balão. (2); (3) Após terminarem, o grupo coloca o balão a secar, no local indicado pelas estagiárias, podendo de seguida escolher uma das áreas da sala para brincar.</p>			

Anexo IX – Avaliação das crianças do projeto “Os Planetas do Sistema Solar dos Amiguinhos”

“Gostei de fazer o porta-chaves e os foguetões. Aprendi muita coisa, aprendi os planetas. Desenhei o foguetão a ir ao maior planeta, Júpiter e depois para o mais canininho, Mercúrio. Fiz uma cara feliz, gostei muito.” (BM)

“Gostei de fazer os planetas e de fazer o foguetão e de pintar os planetas. Gostei de fazer tudo e de ver o vídeo. Aprendi muita coisa, a fazer desenhos de planetas.” (DN)

“Gostei de fazer o porta-chaves e o foguetão. Gostei de fazer tudo. Aprendi muita coisa.” (FC)

“Desenhei o teatro de sombras e os planetas. Gostei de fazer os foguetões e do teatro de sombras. Aprendi muita coisa, e a fazer foguetões e do jogo das sílabas das tampas.” (FD)

“Descobri os planetas e o foguetão a descolar. Aprendi muito sobre os planetas. Gostei de estar deitado a ver o filme e pintar os planetas.” (FG)

“Gostei mais de fazer os foguetões e de tudo. Aprendi muita coisa, a pintar os planetas e a fazer os porta-chaves. Gostei mais ou menos, porque não teve muita graça. Para mim nada tem graça.” (FP)

“Gostei de fazer o foguetão e Marte. Fui eu que pintei a bola de Marte. Gostei de fazer tudo. Aprendi sobre Marte.” (GN)

“Desenhei o foguetão a voar pelo espaço. E desenhei também Urano. Gostei mais de construir os foguetões e de conhecer Vénus. Aprendi a fazer os foguetões e os planetas.” (IA)

“Desenhei o foguetão a descolar. Gostei muito de ver o vídeo, apareceu a minha cara. O que gostei mais foi do teatro de sombras e de tudo.” (JF)

“Gostei de fazer a atividade com a Mariana e com a Raquel. Gostei mais de fazer os planetas. Não gostei muito de fazer o jogo, o dos planetas que tínhamos que endireitar. Gostava de fazer um foguetão e um planeta a sério. E a Terra é o melhor planeta para habitar.” (LL)

“Eu e os amiguinhos fomos viajar por estes planetas. Os planetas todos giram à volta do Sol. Gostei de ver o filme e de fazer a Caderneta do Sistema Solar.” (LM)

“Gostei de fazer este desenho, gostei de tirar a fotografia com o RL com o foguetão. Gostei de fazer o meu jogo. Eu gostei de fazer tudo e aprendi muita coisa.” (MB)

“Desenhei eu a ir para o Espaço com os meus amigos e fui para Vénus. Gostei de construir os foguetões e as contas com os cartões. Aprendi que há muitos continentes e planetas.” (MBS)


“Desenhei um foguetão, fiz planetas, o planeta anão e a cintura de asteroides. Aprendi a fazer os planetas. Gostei mais do estendal do sistema solar e do teatro de sombras. Também gostei muito do teatro de fantoches.” (MC)

“Desenhei o foguetão. Gostei de fazer tudo, não tenho uma favorita. Aprendi muitas coisas, os nomes dos planetas e que a Lua e o Sol não eram planetas e que Plutão tinha saído do Sistema Solar.” (PL)

“Gostei de fazer tudo, os foguetões, de tirar a fotografia com o M com os foguetões e também gostei de ver o vídeo, super fixe. Aprendi muita coisa, a fazer planetas e muita coisa.” (RL)

“Fiz um foguetão a descolar, passei por Urano, Neptuno, Marte e voltei à Terra. O melhor planeta é a Terra. Gostei de tudo, dos teatros, dos planetas. Aprendi os planetas e o Sistema Solar.” (R)

Anexo X – Planificação da atividade “Artes Performativas”

EXPRESSÕES ARTÍSTICAS - ARTES PERFORMATIIVAS					
MOMENTO DO DIA	DOMÍNIO	CONTEÚDOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO/OBJETIVOS	AVALIAÇÃO	RECURSOS
14h45- 15h45	Expressões	Dança Música Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar possibilidades motoras e expressivas do corpo. - Adequar os movimentos do corpo às estruturas rítmicas ouvidas. - Explorar diferentes formas de ocupar o espaço (direções e trajetórias). 	<p>Registos Fotográficos e audiovisuais; Observação direta, recorrendo a notas de registo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar se as crianças se mantêm envolvidas e entusiasmadas ao longo da atividade; - Verificar se as crianças adequam os movimentos do corpo ao ritmo da música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador com colunas - Músicas: https://www.youtube.com/watch?v=YyknBTm_YyM https://www.youtube.com/watch?v=hGetPbkCj_M https://www.youtube.com/watch?v=qeLu68qXzps. - Balões; - Fitas
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ ESTRÁTEGIAS					
<p>No segundo tempo do período da tarde, a estagiária recolhe os cadernos, solicitando às crianças que arrumem os materiais utilizados e o seu espaço de trabalho, pedindo apenas para que deixem em cima da mesa, o caderno diário e a capa de elásticos. Posteriormente a estagiária procede à entrega e explicitação do trabalho de casa, informando as crianças que irão ter uma atividade de expressões e que para isso irão deslocar-se até ao polivalente, refere ainda que quando chegarem ao local terão de se sentar, no chão, em meia-lua. Durante as atividades no polivalente, a estagiária irá utilizar um apito, como estratégia para captar a atenção das crianças.</p> <p>1º Momento: Já com as crianças organizadas, a estagiária explicita a atividade, informando a turma de que irá colocar uma música (https://www.youtube.com/watch?v=YyknBTm_YyM) sendo que as crianças devem circular pelo espaço, livremente, explorando diferentes possibilidades de movimentação do corpo, adequando estes às estruturas rítmicas, através da realização de movimentos rápidos, lentos, pesados, leves, etc). Antes das</p> 					

crianças iniciarem o percurso a estagiária coloca a música uma vez, questionando a turma sobre os sentimentos e emoções que a música transmitiu (por ex: medo, suspense).

2º Momento: Após este primeiro momento a estagiária, solicita que as crianças se organizem em meia-lua, mas desta que permanecem em pé, para que possa explicitar a segunda atividade. Tal como na primeira atividade, a estagiária informa a turma de que irá colocar uma música (https://www.youtube.com/watch?v=hGetPbkCj_M) e que as crianças devem circular pelo espaço livremente, sem tocarem e irem contra os colegas. Posteriormente a estagiária irá distribuir uma fita a cada uma das crianças, solicitando que estas se movimentem com a fita ao longo da mesma música. De seguida, solicita que as crianças se organizem nos grupos, em roda, dançando com as fitas. Depois de os grupos explorarem o material, a estagiária pede que cada grupo se movimente com as fitas, para os restantes poderem observar, salientando que os movimentos não precisam de ser decorados, mas sim espontâneos.

3º Momento: À semelhança da atividade anterior, a estagiária solicita que a turma se volte a organizar em meia-lua. Desta vez as crianças irão ouvir uma história, que será lida pela estagiária). Posteriormente, a estagiária irá distribuir um balão a cada uma das crianças, pedindo que imaginem que o balão se trata da estrela de que a história falou. De seguida a estagiária informa de que irá ler novamente a história, mas desta vez as crianças devem circular pelo espaço com o seu balão, prestando atenção às ações que a história vai transmitindo. A medida que as crianças caminham pelo espaço a estagiária coloca em simultâneo uma música (<https://www.youtube.com/watch?v=qeLu68qXzps>), que irá acompanhar a leitura da história.

4º Momento: Para finalizar, a estagiária pede às crianças para que, juntamente com a mesma formem um círculo onde irão refletir sobre as atividades realizadas ao longo da sessão, dando a oportunidade às mesmas para verbalizarem as suas opiniões, o que mais gostaram e o que menos gostaram. Terminado o momento a estagiária solicita que as crianças se levantem, lentamente, e que formem o comboio para regressarem à sala. Após já estarem na sala, a estagiária pede às crianças que se sentem nos respetivos lugares para se proceder à pintura da “estrela do comportamento”, permitindo que a criança reflita sobre o seu comportamento ao longo do dia.

Anexo XI – Planificação da atividade “Vamos fazer queques”

MATEMÁTICA - Vamos fazer queques de chocolate					
MOMENTO DO DIA	DOMÍNIO	CONTEÚDOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO/METAS CURRICULARES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
11h15-12h15	Números e Operações	Números naturais;	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar quantidades; - Utiliza os termos “maior” e “menor” na comparação de quantidades; 	<p>Observação direta, recorrendo a grelhas de observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar se os alunos se encontram interessados e participativos ao longo da atividade; - Verificar se os alunos são capazes de identificar quantidades; - Observar se o aluno utiliza os termos “maior” e “menor” na comparação de quantidades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aventais; - Utensílios de cozinha; - Ingredientes para os queques;
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ ESTRÁTEGIAS					
<p>Com a chegada das crianças à sala, após o intervalo a estagiária relembra que este será o último dia em que estarão com a turma e que por causa disso, hoje vão ter um momento diferente à tarde, mas que para isso precisamos de confeccionar uns queques. Assim, de forma a introduzir o momento da Matemática, a estagiária questiona as crianças com o seguinte: “Será que ao fazermos queques, estamos a trabalhar com a Matemática? É possível realizarmos estas duas atividades ao mesmo tempo?”, posto isto, a estagiária informa que irão realizar essa atividade, ou seja, irão fazer queques de chocolate (para um pequeno convívio no último tempo) e que a Matemática irá estar presente, pelo facto de estarmos a contar os ingredientes necessários, bem como as quantidades do mesmo para a confeção dos queques. Concluída a explicação, a estagiária expõe através do quadro interativo, a receita dos</p>					

queques e lê-a para toda a turma, de forma a analisá-la (comparando quantidades) e a familiarizá-los com os ingredientes. Concluída a análise da receita, a estagiária refere que os ingredientes irão estar dispostos numa mesa à parte e que a atividade será realizada por grupos, mas que apenas um elemento do grupo poderá deslocar-se à mesa para ir buscar o ingrediente nomeado pela estagiária. De seguida, a estagiária solicita que as crianças se organizem nos grupos habituais, distribuindo assim um avental por cada elemento, bem como os utensílios necessários para a realização dos queques. Por fim, a estagiária vai seguindo os passos da receita, na qual vai chamando um elemento de cada grupo, para que se dirija à mesa dos ingredientes e que identifique a quantidade referida pela estagiária, depois esta pede que o elemento volte ao respetivo lugar para que envolva o ingrediente referido no momento, com o auxílio do grupo. Realizada a confeção dos queques, à medida que os grupos vão terminando, a estagiária pede que estas vão lavar as mãos e que lavem também os utensílios utilizados. Caso ainda falte tempo para o toque de saída, a estagiária aproveita para fazer uma reflexão da atividade sucedida, em relação ao comportamento e à temática da atividade.

Materiais Utilizados:

PowerPoint “Vamos fazer Queques”

Vamos fazer Queques de Chocolate!



Vamos fazer Queques de Chocolate!

Ingredientes:

- 2 quadrados de Chocolate Negro;
- 6 colheres de sopa de farinha;
- 2 colheres de sopa de açúcar amarelo;
- 1 ovo;
- 2 colheres de sobremesa de manteiga;
- 5 colheres de sopa de leite;
- 2 colheres de sopa de cacau em pó;
- 1 colher de sobremesa de fermento em pó.



Vamos fazer Queques de Chocolate!

1. Abre a embalagem do chocolate e retira 3 quadrinhos. Corta-as ao meio;
2. Numa tigela mistura a manteiga com o açúcar até obteres uma mistura cremosa;
3. Noutra tigela junta os ovos e o leite;
4. Junta à última tigela a farinha, o fermento e o cacau e bate bem;
5. Junta os quadrinhos de chocolate picados e mistura;
6. Divide a massa dos Queques pelas forminhas e no meio coloca uma metade de um quadrinho de chocolate que partiste;
7. Leva os Queques ao forno durante 20 minutos;
8. Depois de cozidos, é só saboreá-los.



Anexo XII – Brainstorming “Que comportamentos devemos adotar quando trabalhámos em grupo?”



Anexo XIII – Planificação da atividade “Pesagens com balanças”

MATEMÁTICA - REVISÃO DAS MEDIDAS DE MASSA					
MOMENTO DO DIA	DOMÍNIO	CONTEÚDOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO/METAS CURRICULARES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
14H00-15H30	Medida	Medidas de Capacidade e de Massa	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas de vários passos relacionados com medidas de diferentes grandezas; - Realizar conversões entre as unidades de medida de massa. 	<p>Observação Direta, recorrendo a grelhas de observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar se os alunos participam e respondem corretamente no decorrer das revisões. <p>Resolução dos exercícios propostos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno de Atividades; - Material de Escrita; - Balanças; - Diversos objetos;
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ ESTRÁTEGIAS					
<p>Após a hora de almoço, a estagiária questiona os alunos sobre o conteúdo matemático explorado no dia anterior, pedindo assim que refiram os aspetos abordados, como forma de a estagiária perceber as aprendizagens e dificuldades dos mesmos. Assim sendo, a estagiária recapitula os aspetos abordados no dia anterior (a sua definição, as unidades principais, os múltiplos, os submúltiplos, bem como as suas equivalências), como forma de revisão, esclarecendo assim algumas dúvidas existentes ou que possam surgir, relacionadas com as medidas de massa. Após este momento de acomodação, a estagiária apresenta à turma uma balança e diversos objetos, questionando-</p>					

os sobre que atividade irão realizar, recorrendo àqueles materiais. Assim sendo, a estagiária após este momento introdutório, procede à explicação da atividade, ou seja, explica que cada grupo terá uma balança e diversos objetos (laranjas, bananas, pedras, entre outros) e que assim terão de realizar as pesagens dos mesmos, agrupando-os, conforme explícito na folha de registos. À medida que vão realizando as pesagens dos objetos, terão de registar os dados na sua folha de registo, fazendo assim a correspondência, entre objeto e respetiva massa. Depois de todos os grupos conseguirem realizar as pesagens, a estagiária pede que cada grupo efetue a conversão, numa outra unidade de massa, explícita na folha de registos. À medida que os grupos vão terminando, a estagiária procede à correção individual dos dados registados, pedindo caso seja necessário que o grupo corrija determinada conversão que esteja incorreta. Deste modo, quando cada grupo terminar e tiver a sua folha de registos corrigida, a estagiária pede que cada elemento do grupo regresse ao seu lugar habitual, para assim se proceder à resolução de uma ficha de trabalho, presente no Caderno de Atividades, mais especificamente da página 57. Durante a resolução da ficha, a estagiária acompanhará os alunos, para o caso de surgir alguma dúvida e desta forma ser possível colmatá-la. Assim, a estagiária aproveitará para corrigir individualmente o desempenho dos alunos. Depois de todos os alunos terminarem proceder-se-á à correção dos exercícios, em grande grupo, para que assim, de uma forma geral, todas as crianças consigam apresentar o seu raciocínio, de forma a auxiliar os alunos com mais dificuldade.

Materiais Utilizados:

- Ficha de Trabalho referente às Pesagens;

Registo de Medidas de Massa

Nome: _____

Data: _____

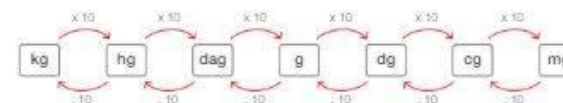
Objeto	Massa	Conversões (mg)

- Ficha de trabalho do Caderno de Atividades de Matemática

1 Preenche a tabela com os números em falta. Observa o exemplo.

tonelada (t)	quintal (q)	decaquilo-grama (dag)	quilograma (kg)	hectograma (hg)	decagrama (dag)	grama (g)
3	30	300	3000	30 000	300 000	3 000 000
	25					
		325				
			750			
						15 000 000

2 Observa o esquema e completa as frases:



- 1 kg é o mesmo que 1000 g. Então, 1 g é a _____ parte do quilograma.
 1 hg é o mesmo que ____ dag. Então, 1 dag é a _____ parte do hectograma.
 1 g é o mesmo que ____ dg. Então, 1 dg é a _____ parte do grama.
 1 g é o mesmo que ____ mg. Então, 1 mg é a _____ parte do grama.
 1 dag é o mesmo que ____ dg. Então, 1 dg é a _____ parte do decagrama.

2.1. Utiliza o esquema acima apresentado para fazeres as seguintes conversões:

1,5 kg = ____ dag 20,57 hg = ____ g 0,75 dag = ____ cg
 2574 mg = ____ dg 45,6 cg = ____ g 1500 dg = ____ dag

3 Escreve os sinais >, < ou = nos locais corretos:

25,7 kg 257 dag 07,5 hg 3750 g 45,6 g 45,64 dag 1240 mg 12,4 dg

Anexo XIV – Planificação da atividade “A Primavera”

PORTUGUÊS - A PRIMAVERA APOIO AO ESTUDO - EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO ARTÍSTICA					
MOMENTO DO DIA	DOMÍNIO	CONTEÚDOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO/METAS CURRICULARES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
09H-10H30 12H-12H30	Artes Visuais Educação Literária	Apropriação e Reflexão Experimentação e Criação Compreensão do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, movimento); - Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista sobre as diversas pinturas; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos; - Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação. - Identificar, justificando personagens principais e coordenadas de tempo e lugar; - Responder, oralmente e por escrito, de forma completa a questões sobre o texto; 	<p>Observação direta, recorrendo a grelhas de observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar se os alunos se mantêm interessados e participativos ao longo da atividade. - Observar se os alunos prestam atenção à história e se conseguem dar resposta ao solicitado. - Observar se os alunos conseguem, oralmente, expressar-se livremente; - Verificar se os alunos manifestam capacidades expressivas criativas; - Verificar se os alunos são capazes de 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Colunas; - Manual de Português; - Material de Escrita; - Materiais diversos para a produção plástica;

				responder acertadamente questões relativas ao texto;	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ ESTRÁTEGIAS					
<p>Após a chegada de todos os alunos à sala, a estagiária informa que neste momento do português irão realizar a leitura de um texto, a interpretação do mesmo e uma atividade em grupo. No entanto, antes de realizarem a leitura do texto, os alunos terão de escutar uma composição de Vivaldi, intitulada por “Primavera” (https://www.youtube.com/watch?v=um8rNmDpl_A). Após a escuta da mesma, a estagiária interpela as crianças em relação ao compositor, perguntando se conseguem adivinhar o compositor, se o conhecem e se gostaram de ouvi-la. Depois desta abordagem e a pedido da estagiária, estes terão de transmitir os sentimentos e emoções que esta composição lhes transmitiu; posto isto, a estagiária procede à visualização de diversas pinturas, devidamente identificadas, de artistas plásticos, questionando a turma sobre o que contemplam: “o que acham que o pintor representou? O que vos transmite a pintura? Que cores predominam? O que observam em primeiro plano?”, de seguida, a estagiária questiona os alunos em relação aos aspetos comuns que observaram, de forma a que o diálogo se direcione para a estação do ano, a primavera. Após os alunos constatarem que o tema do texto é a primavera, a estagiária pede que estes abram o manual de Português, na página 122 e 123, realizando-se assim a leitura do mesmo. A leitura será realizada pelos alunos. Por fim, os alunos, em grande grupo com a estagiária, respondem às questões referentes à interpretação do texto e à gramática presentes, nestas mesmas páginas. Como forma de introduzir a Expressão e Educação Plástica, a estagiária refere aos alunos que a atividade que se segue será realizada em grupos e que assim sendo, estes deverão juntar-se aos restantes elementos. Já com os grupos formados, a estagiária procede à explicação da atividade. Deste modo, esta refere que através dos diferentes materiais disponíveis (folhas, paus, tecido, lã, botões, cores, entre outros) os alunos terão de realizar uma composição plástica de forma a ir ao encontro do texto anteriormente explorado. Para terminar o momento da manhã, cada grupo apresenta o seu trabalho, referindo os materiais que utilizaram e o que pretenderam transmitir.</p>					

Materiais Utilizados:

- Páginas do Manual de Português a serem trabalhadas:

122

Literatura e Escrita: Educação Literária

Antes de ler...

- Como explicas as mudanças de estações e que alterações acontecem? (na natureza, na vida animal e na vida das pessoas...)
- Acontecerão em simultâneo em todo o mundo?

Ler

EP

A Primavera

A Primavera veio recebê-los à porta do seu palácio, que era todo feito de árvores cobertas de folhas e flores de todas as cores. Passarinhos cantavam por todos os lados e era preciso falar alto para se ouvir no meio da algazarra que as aves faziam.

– Sejam bem-vindos – disse a Primavera. – Eu já sabia que vinham, foram as andorinhas que me informaram.

– Mostra à Camila como é que preparas tudo para a tua chegada à Terra – pediu o Cisne.

– Tenho sempre a ajuda do Sol. Espero que ele comece a tirar os casacos às pessoas e ponho-me a pintar as flores de todas as cores do mundo. Bordo os caminhos de florinhas amarelas, faço certas frutas ficarem maduras, como os morangos vermelhinhos, e dou um toque aos bichinhos para que comecem a nascer.

Quando a Primavera disse isto, já estavam num sítio maravilhoso, cheio de sol e de flores e de morangos, e pêssegos e nêsperas e montes de outros frutos e de bichinhos a nascer, cordeirinhos, vitelos, cavalinhos pequenos



123

que se chamam potros, e ledezinhos e até elefantes bebés que apesar de bebés são enormes, mas todos com cara de bebé.

Muitos sapos, morcegos e cobras andavam por aí.

– Tenho medo! – disse Camila.

– Não tenhas – pediu a Primavera. – Eu preciso muito deles porque se alimentam de insetos e ratos que estragam as culturas. Aqui estão semeados cravos, amores-perfeitos, dâlias e crisântemos, para que haja flores todo o ano. Mas já podemos ver as rosas de várias cores, os malmequeres e as gerbérias e muitas outras flores, flores sem fim para enfeitar a Terra. Antes de ir para casa preparar a próxima primavera, ainda lhes deixo as cerejas, que são uma maravilha do verão.

– Conta-nos dos pássaros que vêm de outros países – pediu o Cisne.

– Claro. Vocês já sabem. As cegonhas, as andorinhas, os patos-bravos, os gansos-das-neves e outras aves vão-se embora no outono e voltam na primavera, por isso é que preciso ter o mundo preparado para os receber. Muito sol, muitas palhinhas para fazerem os ninhos e muito amor para lhes dar as boas-vindas.

Enquanto a Primavera falava, as andorinhas voavam à volta deles, como se estivessem a agradecer. Eram tantas que quase ficou escuro por causa das suas asas pretas.

– Pronto, andorinhas. Vão lá fazer os vossos ninhos, para pôr os ovinhos e os bebés nascerem.

As andorinhas deram bicadinhas de amor à Primavera e foram-se embora todas contentes.

Rosa Lobato de Faria,
A Menina e o Cisne,
Oficina do Livro, 2010



Depois de ler...

1. Quem visitou a Primavera?

2. Era preciso falar alto! Porquê?

3. Que sinal espera a Primavera e o que significa ele?

4. Descreve a atividade da Primavera. _____

5. Relê o 4.º e 5.º parágrafo e conclui:

A Primavera estaria a começar ou a acabar? Justifica.

6. De que teve medo Camila?

6.1. Por que razão não deveria ter medo?

7. Os cravos, amores-perfeitos, dâlias e crisântemos ainda nasceriam na Primavera? Justifica a tua opinião.

8. Que espécies de aves migram nesta época?

8.1. Que motivo as faz regressar?

9. Assinala a expressão equivalente.

"Deram bicadinhas de amor à Primavera."

- Tiraram com o bico bocadinhas à Primavera. Deram bolachinhas à Primavera.
 Fizeram terrinicas à Primavera com o bico. Magoaram a Primavera.

Gramática

1. Reúne as ideias numa só frase com a ajuda de:

pois

e

porque

A Primavera veio recebê-los à porta do seu palácio.
Era bem educada!

Eu preciso muito deles.
Eles alimentam-se de insetos e ratos.

Depois de ler...

As andorinhas deram bicadinhas à Primavera.
Foram-se embora todas contentes.

Precisam de muito sol, muitas palhinhas para fazerem os ninhos.
Precisam de muito amor para lhes dar as boas-vindas.

2. Cada ponto seguinte tinha várias frases.
Que palavras as uniram? Rodeia-as.

- É melhor irmos andando porque daqui a pouco são horas e o Bruxo Malacueco sai de casa.
- Era um cisne mágico mas não voava.
- Podes pôr a pontinha do pé na água se quiseres.
- O cisne acabava de entrar no lago quando avistou o Bruxo.
- Vamos para a outra margem enquanto me restam algumas forças.

- 2.1. Procura a coluna onde incluis cada uma dessas palavras de ligação.

Introduz uma condição	Dá informação de adição	
Dá informação de oposição	Introduz uma causa	Indica o tempo

Oficina de Escrita

- Retira os tópicos da leitura que fizeste e desenvolve-os no teu resumo.

Anexo XV – Guião das entrevistas realizadas às Educadoras/Professoras

Bloco Temático	Objetivos	Formulário de Questões
<p align="center">Bloco I Dados de identificação pessoal e profissional</p>	<p>- Caracterizar o entrevistado através das suas informações pessoais e profissionais;</p>	<p>- Como se chama?</p> <p>- Qual a sua idade?</p> <p>- Quais as suas habilitações literárias?</p> <p>- Há quanto tempo exerce esta profissão?</p> <p>- Já realizou alguma formação relacionada com a Aprendizagem Cooperativa? Ou uma outra relacionada? Se sim, qual?</p>
<p align="center">Bloco II Conceção da Aprendizagem Cooperativa</p>	<p>- Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre a Aprendizagem Cooperativa;</p>	<p>- Quais as suas conceções sobre a Aprendizagem Cooperativa?</p> <p>- Quais as potencialidades/constrangimentos da Aprendizagem Cooperativa?</p> <p>- Que valores/ competências sociais poderão estar presentes na prática da Aprendizagem Cooperativa?</p>

		<p>- A partilha de conhecimentos e de experiências (pessoais e sociais) entre o grupo contribui para a promoção de competências sociais. Concorda com a afirmação? Justifique.</p>
<p>Bloco III O planeamento e a prática da Aprendizagem Cooperativa</p>	<p>- Perceber a opinião da educadora/professora relativamente à prática da Aprendizagem Cooperativa;</p> <p>- Conhecer o planeamento da educadora/professora face à praticabilidade da Aprendizagem Cooperativa para a promoção de Competências Sociais;</p>	<p>- Como introduz na planificação as estratégias e atividades de aprendizagem cooperativa? Dê exemplos;</p> <p>- Como organiza o ambiente educativo para o processo de aprendizagem cooperativa?</p> <p>- Como e quando avalia no quadro da aprendizagem cooperativa?</p> <p>- Que estratégias pedagógicas implementa direcionadas para a promoção de Competências Sociais?</p> <p>- Constata que ao longo da praticabilidade desta metodologia, as crianças desenvolvem Competências Sociais? Como? Quais?</p>
<p>Bloco IV Gestão e Relacionamento das Crianças</p>	<p>- Caracterizar a atitude/comportamento das crianças em trabalho de grupo;</p>	<p>- Como é que define/carateriza as crianças ao nível das competências interpessoais?</p> <p>- De que forma as crianças se relacionam entre si em grande grupo e em pequeno grupo?</p>

		- Na sua opinião, as aprendizagens tornam-se mais significativas se forem concretizadas recorrendo ao trabalho em grupo ou individualmente? Justifique.
Bloco V Dados Complementares	- Promover a oportunidade de o entrevistado acrescentar informação ao referido anteriormente; - Agradecer a sua disponibilidade e o seu contributo para esta entrevista;	- Que acrescentar algum dado pertinente, que não tenha sido mencionado e que seja fulcral para o desenvolvimento desta investigação?

Anexo XVI – Guião das entrevistas realizadas às Crianças

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulário de Questões
Bloco I - Dados de Identificação pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o entrevistado através das suas informações pessoais e profissionais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Como te chamas? - Qual a tua idade? - Estás em que ano escolar?
Bloco II - Aprendizagem Cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber que metodologia de trabalho a docente utiliza (individual, grupo, pares); - Compreender a ótica da criança relativamente a essa metodologia; 	<ul style="list-style-type: none"> - Como costumavas trabalhar na sala de aula? Em grupo, individualmente, a pares? - Como achas que se aprende melhor?
Bloco III – Prática da Aprendizagem Cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a opinião das crianças na adequação de atividades; - Nomear potencialidades e constrangimentos do trabalho de grupo; - Entender a visão das crianças no funcionamento de grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Em grupo podemos realizar todas as atividades? Ou achas que existem umas direcionadas para o trabalho individual? - Que vantagens/desvantagens encontras no trabalho de grupo? - Como achas que deve funcionar um grupo?

Anexo XVII – Transcrição das entrevistas realizadas às Educadoras

Educadora 1 (E1)

Dados de identificação pessoal e profissional

1. Qual a sua idade?

R: Tenho 40 anos.

2. Quais são as suas habilitações literárias?

R: Tenho licenciatura em Educação de Infância.

3. Há quanto tempo é que exerce esta profissão?

R: Há 19 anos.

4. Já realizou alguma formação relacionada com a AC?

R: Não, por acaso não. Nunca fiz.

5. Mas tem alguma relacionada ou que vá ao encontro destes objetivos?

R: Ahh... É assim ação de formação não, já fui a algumas palestras em que se discutia muito isto...algumas da APEI e tudo, em que se discutia este trabalho cooperativo, até com a nova...com a nova...aiii...não é lei de bases...é o novo currículo da Educação de Infância...

6. As OCEPE's?

R: Sim. Pronto, isso também uma coisa que está muito presente...o trabalho cooperativo, o trabalho de grupo... Pronto, portanto, acho que posso considerar isso, um bocadinho, como investigação pessoal.

Conceção da Aprendizagem Cooperativa

1. Então e quais são as suas conceções relativamente à Aprendizagem Cooperativa?

R: Eu acho que no pré-escolar é assim que nós devemos trabalhar. Pronto. Eu acho que muito mais do que aprendizagens individuais devem ser feitas aprendizagens sociais, aprendizagens de grupo. Pronto, ou seja, eles aprenderem a partilhar, aprenderem a estar uns com os outros, aprenderem a trocar de ideias...acho que é um dos fundamentos, uma das coisas mais importantes que nós temos que trabalhar no

pré-escolar. Pronto...Porque agregado a isto vem todo o tipo de aprendizagens. Pronto...E todas as aprendizagens que são feitas...nós aprendemos muito mais...aquela coisa de “juntos somos mais fortes”, é mesmo verdade...Portanto, quando nós partilhamos as coisas, quando nos trabalhamos como um grupo e quando partilhamos ideias e discutimos coisas, aprende-se muito mais. Aprendemos a ouvir a opinião do outro, aprendemos a respeitar a opinião do outro. Hoje em dia é uma coisa que faz muita falta... É nos respeitarmos a opinião do outro e estarmos “abertos” a ouvir. E não só a falar...ouvirmos, ouvirmos mais.

2. Quais as potencialidades e constrangimentos da AC?

R: Potencialidades...Potencialidades eu acho que podemos dizer aqui uma lista infinita de potencialidades...Tudo isto, que eu já disse...a parte social, todas as aprendizagens que se podem fazer, a partilha, o facto de as crianças que têm mais dificuldades serem ajudadas pelos outros...portanto, não sentirem tanto esta dificuldade, não se sentirem tão exteriores, tão fora do grupo... Pronto, porque podem não saber, mas vão aprendendo. Vão tomando conhecimento, porque vão ouvindo os outros, vão trabalhando com os outros...Dificuldades... grupos muito grandes. Constrangimentos que nós temos...acho que nós temos grupos muito grandes.... Eu que trabalho no particular, o facto de não ter grupos heterogéneos...porque eu acho, por incrível que pareça, o facto de termos grupos de 3/4 ou 5 anos ajuda muito mais a este trabalho cooperativo, do que ter um grupo só de 4 ou só 5 anos... Porque há aqui muitas diferenças, e por exemplo, os mais pequenos aprendem muito mais com os mais velhos, e os mais velhos aprendem a respeitar muito mais os mais novos, e aprendem muito mais a partilhar as suas coisas, porque percebem que os outros não sabem o que eles sabem e que podem partilhar este conhecimento. E eles pessoalmente também crescem muito mais. Pronto, constrangimentos, o único que eu acho é mesmo isto...

3. Que valores ou competências sociais poderão estar presentes na prática da AC?

R: Ora...Eu acho que nos vamos repetindo mesmo, estas coisas todas...A parte social, a parte do respeito, do ouvir, da partilha, da solidariedade...o esperar pela vez. Pronto, porque o trabalhar em grupo requer muito isto...requer muito esta...partilha da voz...agora sou eu falar, mas agora tenho que te ouvir...Portanto, agregado ao ouvir vem o esperar pela sua vez para falar...tudo pequenas regras sociais, que às vezes nós em adultos também nos esquecemos, mas que é muito importante começarmos logo a limar estas coisas no pré-escolar.

4. A partilha de conhecimentos e experiências, tanto pessoais como sociais entre o grupo contribui para a promoção de competências sociais. Concorda, com esta afirmação?

R: Sim, completamente.

4.1. E porquê?

R: Ahh...Pronto, eu acho que nós nos repetimos muito. Pronto...Porque eles ao partilharem as experiências, partilham as suas sabedorias, não é? Partilham o que cada um tem de si. Pronto. Em grupos... E cada vez temos mais grupos culturais. Grupos de crianças, umas que vêm mais do campo, outras mais da cidade...todas elas têm experiências completamente diferentes de vida. Crianças que vêm de pais divorciados, crianças de famílias destruídas ou não...Pronto, não é?...A família dita normal, que em hoje em dia este parâmetro já não pode ser usado, isto já não pode ser usado. Mas...tudo isto, não é?...Ou seja...eu acho que esta parte do respeito pela diferença, o respeito pelo outro, o respeito pela opinião do outro, eu posso não concordar, mas aprendo a ouvi-lo...aprender a discutir estas coisas, aprender estas pequenas discussões. Pronto.

O planeamento e a prática da Aprendizagem Cooperativa

1. Relativamente ao planeamento e à prática da AC, como introduz na sua planificação as estratégias e atividades relacionadas com a AC?

R: Ahh. Essa é...Esqueci-me de falar dessa nos constrangimentos. Pronto. É a questão...nós temos que ter um suporte muito grande em termos de...pedagógicos, de projeto pedagógico que nos ajude a isto...Ou seja, nós quando pensamos num ano letivo temos que pensar: “O que é que nós queremos que eles aprendam?” E quando eu “O que é que nós queremos que eles aprendam?” Não é matérias, não é quero que aprendam as cores, quero que aprenda isto...não é...ou melhor, “Como é que eu quero que eles aprendam?” E no “como” é que nós vamos introduzir estas aprendizagens cooperativas. Ou seja, tentar que a grande maioria de todas as atividades que sejam feitas, sejam feitas nesta partilha, nesta partilha cooperativa, neste trabalho cooperativo. Pronto, ou seja, tentar arranjar o máximo possível de momentos de grande e pequeno grupo...Pronto, e reduzir ao máximo...estes trabalhos individuais, estes pequeninos saberes individuais, mas sim, tentar que eles façam...por exemplo, pô-los a discutir um tema, e dar-lhes materiais e pomos 4 ou 5, porque trabalhar em grande, grande grupo no pré-escolar também não é fácil...Pronto, porque eles ainda têm muito esta dificuldade...de todos...de uma reunião...ainda por cima se forem 24 ou 25, não é? São

muitas crianças para conseguirem fazer este trabalho de grande grupo, se for assim uma coisa muito importante. Mas conseguirmos que eles façam o mesmo trabalho, ou paralelos, em pequenos grupos, e depois que façam estas apresentações aos outros... Pronto... e tentar introduzir isto, sempre, sempre nas planificações...

2. Como é que organiza o ambiente educativo para o processo da AC?

R: Olha... eu na minha sala gosto sempre de ter alguma mobilidade... Vamos ver se eu consigo explicar... Tentar ter, por exemplo, uma mesa, ou várias... juntar as mesas... para que haja sempre esta primeira reunião da manhã, ou a meio da manhã... em que... nós chamamos a “reunião de planificação”, em que conversámos e discutimos o que é que vamos fazer... Mas que haja alguma mobilidade, por exemplo, para que, por exemplo, estas mesas se poderem separar e poderem dividir em pequenos grupos, porque nós não podemos ter pequenos grupos a trabalhar todos na mesma mesa, porque se não é uma grande confusão. E depois as outras atividades... mesmo as atividades lúdicas, as “áreas”, não é? Nós temos a casinha, a garagem, a biblioteca, tudo isso... ter... evitar ao máximo espaços em que só possa estar, por exemplo, uma criança... ter sempre espaços que permitam estar mais do que 2/3 crianças, para aprenderem também a trabalharem em conjunto.

3. Como e quando é que avalia no quadro da AC?

R: Ahh... Nós, durante muito tempo tivemos grelhas de avaliação... abolimos um bocadinho isso. Ou seja, nós agora... e cada vez acho que faz mais sentido nós termos relatórios trimestrais... ou seja, nós temos sempre os nossos registos, como é óbvio, pronto... Eu acho que esta é uma falha, esta é uma falha... pensando agora nisto... Ahh... Eu acho, que ainda, e isto agora pessoalmente, vou falhando muito nesta parte dos registos... Vamos fazendo alguns registos, mas não conseguimos registar tudo... Se calhar, ai está... Porquê? Temos grupos grandes, porque são muitas crianças, são todas basicamente da mesma idade, eu volto a referir, a parte de não haver heterogeneidade, principalmente, nos particulares... porque nos particulares quase nunca há... não nos facilita estes momentos. Pronto, e depois, como é que eu avalio isto? Avalio nos registos que faço individuais... Pronto, temos os registos dos trabalhos que eles fazem, das apresentações que eles fazem... Pronto, e isso são registos de grupo, do trabalho cooperativo. Mas depois, um registo só direcionado para isso não tenho...

4. Que estratégias pedagógicas implementa, direcionadas para a promoção de competências sociais?

R: Então...Ahh...Nós temos as regras da sala, são uma das estratégias...são construídas pelas crianças, pelo grupo de crianças, em que eles é que decidem e definem quais são as regras que eles acham que são da sala...E estas regras não é só de uso de materiais, são regras sociais, ou seja, como é que nós nos temos que nos comportar no grupo e perante os outros? Pronto...E estas regras são sempre ajustáveis, há sempre coisas que não ficam bem-feitas, e ao longo do ano quando nós vamos relembando, “olha, mas, a regra que nós tínhamos era esta...” e então vamos ajustando, vamos conseguindo construir isso. Pronto...E depois nas próprias atividades vamos sempre... incentivando aquelas pequenas regras sociais: o respeito pelo outro, o esperar pela sua vez, do ouvir, estar em silêncio quando os amigos estão a falar, ou quando estão a explicar alguma coisa, pôr o dedo no ar, ou aguentar um bocadinho quando quiser dar a sua opinião. Pronto, basicamente são estas as estratégias que usamos.

5. Constata que ao longo da praticabilidade desta metodologia as crianças desenvolvem competências sociais?

R: Desenvolvem, desenvolvem sim.

- 5.1. Quais?

R: Desenvolvem....O respeito...eu acho que nós andamos sempre aqui um bocadinho à volta das coisas...mas eu acho que o trabalho cooperativo é isso mesmo, é...o trabalho cooperativo...crescimento social, eu acho que não se consegue desapegar, mesmo...Pronto, as competências sociais são aquelas que já foram referidas, todas as que já foram referidas.

Gestão e Relacionamento das Crianças

1. Como é que define ou caracteriza as crianças ao nível das competências interpessoais?

R: Ahh...Eu acho que os miúdos em hoje em dia, cada vez vivem mais no imediato...cada vez vivem as coisas muito mais rápido e cada vez tem mais dificuldade em aceitar o outro...Ahh...E não estou só a falar em aceitar as diferenças, estou a falar de aceitar a opinião do outro...isto tem sido muito difícil...ou porque, cada vez temos mais filhos únicos...Ahh...o que por si só não é desculpa. Porque eu também sou filha única e não me considero uma pessoa que não respeita o outro... Portanto, eu acho

que até tenho...isto depois também vem muito da formação pessoal, da educação que vem de casa. Pronto...Porque eles têm muita dificuldade, eu acho que cada vez têm mais dificuldade, até em trabalhar em grupo...Ahh...Depois a coisa corre, depois flui. Pronto. Mas demoramos ainda algum tempo a conseguir que a coisa comece a funcionar...porque têm muita dificuldade, principalmente no ouvir...eles estão muito habituados a serem sempre eles a falar, sempre eles a falar, sempre eles a falar...e quando têm que parar um bocadinho a escutar, ou param e não ouvem ou têm mesmo muita dificuldade...em...prestar atenção aquilo que o outro está a dizer, e às vezes a aceitar, se forem opiniões diferentes, às vezes não é fácil, sim.

2. De que forma é que as crianças se relacionam entre si, em grande grupo, e em pequeno grupo?

R: Em pequeno grupo eu acho que a coisa vai...facilita um bocadinho mais. Pronto. Acaba por não ser tão confuso. Pronto, aí está...Porque eu acho que em grande grupo eles dispersam muito, acabam por se dispersar muito, acabam por...às vezes não estarem muito atentos e até nós não lhes conseguimos dar tanta atenção. Porque em grande grupo há sempre outro que nos foge, que não está atento, e que nós não conseguimos, até porque depois há outros que nos absorvem demasiado....Pronto, há sempre os mais faladores, os mais participativos...Ahh...que depois acabam por liderar ali um bocadinho toda a discussão, todo o trabalho...eu acho que, até mesmo este trabalho cooperativo funciona muito melhor com pequenos/médios grupos, no máximo até ali 5/6 crianças do que propriamente estarmos a trabalhar com um grupo muito grande, sim.

3. Na sua opinião, as aprendizagens tornam-se mais significativas se forem concretizadas recorrendo ao trabalho de grupo ou individualmente?

R: Em grupo. Não quer dizer que sejam todas. Pronto, eu acho que há coisas que às vezes temos que trabalhar individual, principalmente quando, às vezes, são crianças que têm mais dificuldades, e aí sim temos que...temos que lhes dar um bocadinho de atenção individualizada. Pronto. Nunca as retirando do grupo, é essa a diferença. Eu acho que, uma coisa é nós...trabalharmos com a criança inserida no grupo mas não lhe ligarmos muito, outra coisa, é nós conseguirmos estar com aquela criança, mas termos 2/3 que vão estando, para ela também não sentir sozinha. Porque eu acho que em grupo aprendemos, sim, muito mais...

Dados Complementares

1. E para terminar, quer acrescentar algum dado pertinente que não tenha sido mencionado ou que seja fulcral para esta investigação?

R: Eu acho que...eu acho que isto devia ser um tema, que devia ser muito mais trabalhado na formação inicial. Eu, por exemplo, já fiz a minha formação inicial há 19 anos, terminei a minha formação inicial já vai fazer 19 anos e era uma coisa que era falada muito...as coisas também foram evoluindo muito. Pronto, mas acho que é muito importante, começarmos na formação inicial e depois ir-se tentando. A maior parte dos agrupamentos isto depois, às vezes também não facilita...porque ainda há muito...nas escolas e tudo ainda há muito esta coisa de...se trabalhar individual e de se avaliar muito individualmente depois cada criança, não é? Nós temos que fazer uma avaliação, nós sabemos disso. Pronto. Mas porquê não fazer só uma observação? Estamos em pré-escolar, não estamos no 1ºCEB...No 1ºCEB, se calhar já faz sentido... Mas mesmo no 1ºCEB, acho que facilitava muito mais, se as crianças fossem trabalhando em grupo, do que trabalharem nesta forma tão expositiva, como as coisas ainda continuam, muito, a funcionar... Ainda há poucas escolas a funcionar assim, nesta metodologia do trabalho cooperativo. Pronto.

Educadora 2 (E2)

Dados de identificação pessoal e profissional

1. Qual a sua idade?

R: 39.

2. Quais são as suas habilitações literárias?

R: Licenciatura em Educação de Infância.

3. Há quanto tempo é que exerce esta profissão?

R: Há 15 anos.

4. Já realizou alguma formação relacionada com a AC?

R: Não, basicamente é o que foi dado no curso e pronto, e é o que depois vou exercendo e vou fazendo na prática.

5. Mas tem alguma assim relacionada ou só mesmo do curso?

R: Não, participei em algumas ações de formação. Pronto...há até um grupo que é o APAR, não sei se já ouviu falar? Que é o Aprender em Parceria, em que trabalha muito o trabalho em parceria, em cooperação e o trabalho depois com as famílias. Pronto. Vou retirando daí algumas coisas.

Conceção da Aprendizagem Cooperativa

1. Quais são as suas concepções sobre à Aprendizagem Cooperativa?

R: É assim, eu acho que é muito importante em todas as idades e desde cedo tento trabalhar e fomentar esse trabalho com eles...mesmo desde pequenos, cooperarem uns com os outros, a interajuda, acho que é importante, sim.

2. Quais as potencialidades e constrangimentos da AC?

R: Ahh...As potencialidades acho que eles, pronto, aprendem muito mais facilmente, não é? Uns com os outros. Os constrangimentos, e que é uma coisa que eu tenho vindo a notar, pronto, de ano para ano, é que muitas vezes quando eles trabalham, pronto, em grupo...há uns que se deixam anular mais, pronto. Há crianças que, realmente, saltam muito mais à vista, que participam muito mais, quando estão depois a trabalharem em cooperação, e em trabalho de grupo, há uns que depois não se percebe muito bem e ficam um bocado aquém.

3. Que valores ou competências sociais poderão estar presentes nesta prática?

R: Nisso está sempre presente a partilha, a interajuda, não é? As relações sociais, a resolução de conflitos, também...

4. A partilha de conhecimentos e experiências, pessoais e sociais entre o grupo contribui para a progressão de competências sociais. Concorda?

R: Sim.

- 4.1. E porquê?

R: Ahh...Disse-me a...

- 4.2. A partilha de conhecimentos e experiências...

R: Ahh... Sim, porque é assim...em grupo há diferentes opiniões, não é? Há diferentes pontos de vista... Nós, por exemplo, uma vez por mês, fazemos sempre, uma reunião de filhos, foi até uma ideia deles...e aí, por exemplo, numa reunião, cada um tem o seu ponto de vista, cada um tem que esperar que o outro fale, cada um tem que respeitar o que outro diz...

O planeamento e a prática da Aprendizagem Cooperativa

1. Como introduz na planificação as estratégias e atividades da AC?

R: Como introduzo?

1.1. Na planificação as estratégias e atividades...

R: A planificação que faço, semanalmente, tem sempre, pronto, uma atividade que tenha a ver com a cooperação. Depois, as estratégias, pronto, têm a ver se determinada criança trabalha bem ou não com outra, se determinada idade se adapta a outra... Pronto, se há crianças que gostam mais de falar do que outras. Por exemplo, num grupo, não ponho todos aqueles que se evidenciam mais... Pronto, tentar misturar...

2. Como organiza o ambiente educativo, para o processo da AC?

R: Pelas diferentes áreas de interesse...Tento, depois também, o mapa, o quadro de atividades. Tenho esse cuidado, também, quando eles escolhem a atividade, vou chamando um de cada vez, não chamo sempre... pelo quadro, como está, todos de seguida, porque eles, pensando que não, têm depois várias amizades, preferências... Mas basicamente, é assim, organizo em áreas, não é? A sala está dividida em diversas áreas, e são eles próprios, que depois, escolhem...pronto, para brincar. Pronto, e depois o início do ano está também...é feito, também, com eles, quantas crianças podem estar em determinada área. E aí, tento, também sempre perceber, numa área quantas crianças podem estar... quer dizer, nunca deixar, que numa área esteja, por exemplo, só duas crianças, a brincadeira de par para par...Não, pronto...sejam sempre mais.

3. Como e quando é que avalia no quadro da AC?

R: Isso, nós fazemos a avaliação no final do dia, como fazemos a avaliação de qualquer atividade, se gostaram...o que é que fizeram, se gostaram de fazer, quais foram as dificuldades que sentiram. Fazemos sempre em grande grupo...Ahh... Assim, como também, pronto, temos a eleição do Presidente, fazemos isso depois, no final de cada semana, determinada criança foi o Presidente, responsável pelas coisas da sala, o que é que o grupo achou? A própria criança faz a sua autoavaliação, se gostou de trabalhar com o grupo. Isto até tem sido uma surpresa, porque nós achamos que todos conseguem líder, mas não, há crianças que vão para casa e dizem, “não gostei nada de ser Presidente, porque eles são muito chatos” ou então, “não gostei de ser Presidente, porque eles são muito teimosos”... Ahh...Pronto, e aí se vê também... é a relação entre

uns e outros...Pronto, tentar perceber. Mas a avaliação é feita basicamente, pronto, mesmo em grande grupo.

4. Que estratégias pedagógicas implementa, direcionadas para a promoção de competências sociais?

R: Que estratégias...Basicamente, os jogos...Fazemos, muitos jogos, mesmo... jogos sociais...Ahh...Na sala, é uma das estratégias, também, para perceber como é que eles atuam em determinadas situações...e as atividades que são também realizadas, de forma a promover...

- 4.1. Pode só dar alguns exemplos de jogos sociais?

ER: Por exemplo, jogos em que eles tenham que...o último que nós fizemos...Ahh... Por exemplo, estão todas as crianças na sala, sai uma criança, por exemplo, da sala, e têm que...Ahh...sai uma criança da sala, e um deles tem que tentar adivinhar quem é que foi a criança que saiu. Pronto. Eles terem também o conhecimento do outro, não é? O conhecimento do grupo...Ahh... Jogos, por exemplo...ou de...Queria dar exemplos de jogos em que tivessem de partilhar...Ahh...Damos, muitas vezes, um montinho de legos, a pares, não é? E aquele grupo tem de construir, conforme um tema, que nós damos, tem que construir determinada coisa. Depois tem que apresentar ao grupo, dizer as dificuldades que sentiram. Pronto, mesmo, no dia-a-dia, as tarefas que eles têm atribuídas também servem um bocado, também, para isso.

5. Constata que ao longo da praticabilidade desta metodologia as crianças desenvolvem competências sociais?

R: Sim... Sim...como já tinha dito, a partilha, as relações interpessoais, resolução de conflitos...

Gestão e Relacionamento das Crianças

1. Como é que define ou caracteriza as crianças ao nível das competências interpessoais?

R: Como é que as defino...

- 1.1. Sim, ou caracteriza ao nível das competências interpessoais?

R: Como é que as caracterizo? Ahh, como assim?

1.2. Ao nível das... Como é que elas se relacionam?

R: Como é que eu as caracterizo? É assim...dependendo da idade, não é?... É assim, elas por exemplo, o grupo que eu agora tenho...estão muito na fase, mesmo, lá está...da resolução de conflitos, da altura das queixinhas, de perceberem que gostam mais de brincar com um do que com outro... nós também não podemos obrigar isso, não é? Tentamos fomentar sempre o espírito do grupo...Ahh...Mas, tal e qual, como os adultos, também têm preferências, não é?...Ahh...Mas é assim, ao nível de relações interpessoais, eu acho que eles estão a construir a identidade deles, não é? Tal e qual como nós fomos crescendo, também, e aprendendo com o estar em grupo...E eles igual...

2. De que forma é que as crianças se relacionam entre si, em pequeno grupo, e em grande grupo?

R: Em pequeno grupo há menos conflitos, não é? A brincadeira...a brincadeira, ou a atividade tende a ser mais direcionada, mais calma...Ahh...Em grande grupo, há mais disputa, não é? o tipo de cooperação que há, também é outro... Embora, os meus até têm isto muito presente...Estamos a trabalhar em equipa, fazem alguma coisa, fazem uma construção: “olha nós fizemos isto em equipa”...Ahh...Em grande grupo, é muito mais enriquecedor, eu acho, porque há mais trocas de ideias, não é? São mais pessoas, há mais disputa, há mais troca de opiniões...

3. Na sua opinião, as aprendizagens tornam-se mais significativas se forem concretizadas recorrendo ao trabalho em grupo ou individualmente?

R: Eu pessoalmente gosto mais em grupo.

3.1. Em grupo? E porquê?

R: Sim, acho que é mais enriquecedor. Há diversas opiniões. O trabalho individual, apesar de ser também enriquecedor, e cada criança é uma criança, fica-se um bocado por ali... Mesmo eles a realizarem um trabalho, pronto...é aquilo que eles sabem fazer, não vai muito mais além que isso. O trabalho em grande grupo...eu gosto muito mais “desta coisa” de haver interação, de cada um ter a sua opinião, trabalha-se de outra forma...

Dados Complementares

1. Para terminar, quer acrescentar algum dado pertinente que não tenha sido mencionado ou que seja fulcral para esta investigação?

R: Eu acho que...Eu, a meu ver, acho que é mesmo muito importante haver este trabalho...Ahh...Em grupo, em conjunto... E acho que cada vez mais as educadoras deviam fazer isso, muitas vezes vê-se ser um trabalho muito individual, muitas vezes há uma certa dificuldade em juntar um grupo, e fazerem todos e contribuírem todos para o mesmo trabalho...Ahh...Acho que não tenho mais nada, assim...

Anexo XVIII – Transcrição das entrevistas realizadas às Professoras

Professora 1 (P1)

Dados de identificação pessoal e profissional

1. Qual a sua idade?

R: 59 anos

2. Quais as suas habilitações literárias?

R: Licenciatura

3. Há quanto tempo exerce esta profissão?

R: 32 anos

4. Já realizou alguma formação relacionada com a Aprendizagem Cooperativa? Ou uma outra relacionada? Se sim, qual?

R: Sim. Fiz uma que se chamava “Promover o Espírito Empreendedor desde o início do Ensino Básico”, que realizei pela ESES e pela NERSANT.

Conceção da Aprendizagem Cooperativa

1. Quais as suas conceções sobre a Aprendizagem Cooperativa?

R: Eu acho que deve-se trabalhar desde o início, pronto. Considero que... que é importante na medida em que há partilha, os alunos aprendem não só com o professor, mas também com os colegas, como é óbvio. E além disso, eu já reparei que existe um aspeto muito positivo... O empenho deles é diferente, é maior... A motivação deles para as atividades é maior, existe mais comunicação entre eles e torna-os figuras ativas no seu processo de aprendizagem.

2. Quais as potencialidades/constrangimentos da Aprendizagem Cooperativa?

R: Então, é assim... existem muitas como é óbvio. Ahm, em relação às potencialidades, deixa cá pensar... a comunicação, a partilha de conhecimentos, a cooperação, o sentido de responsabilidade... deixa ver...ahh o saber trabalhar em equipa também é importante, ou seja, eles planearem, dividirem tarefas, ouvirem as opiniões dos outros, argumentarem. Pronto. Em relação aos constrangimentos, aquilo que, ao longo do tempo, tenho vindo a reparar neste grupo é surgem alguns problemas

durante uma atividade em grupo e depois como são muito pequenos e não se conhecem muito bem ainda, têm dificuldade em arranjar soluções.

3. Que valores/ competências sociais poderão estar presentes na prática da Aprendizagem Cooperativa?

R: Ai, muitos (riso). Alguns eu já fui fazendo referência, mas considero que seja principalmente a cooperação. Depois, como consequência vêm a comunicação, a reflexão, a responsabilidade, o sentido crítico, a capacidade de tomar decisões, o respeito e o desenvolvimento cognitivo. Isto são só exemplos, porque existem imensos valores que podemos trabalhar com as crianças.

4. A partilha de conhecimentos e de experiências (pessoais e sociais) entre o grupo contribui para a promoção de competências sociais. Concorda com a afirmação? Justifique.

R: Humm, sim, sim, concordo plenamente, para mim, o trabalho em grupo é bastante vantajoso. Porque surgem mais ideias, mais opiniões, mais conhecimentos e tudo isso enriquece mais o trabalho final... Depois, ao trabalharmos em grupo, desenvolvemos algumas das competências sociais, que nos dão muito jeito como cidadãos, como: o saber ouvir, o saber comunicar... humm, o saber apresentar sugestões e soluções para os problemas, sem sentirmos receio de partilhar ou de termos vergonha... e o mais importante neste grupo e que preciso de trabalhar com eles é o gerir e ultrapassar conflitos... preciso mesmo de desenvolver isso com eles. E o mais óbvio e o cooperar e o respeitar.

O planeamento e a prática da Aprendizagem Cooperativa

1. Como introduz na planificação as estratégias e atividades de aprendizagem cooperativa? Dê exemplos;

R: É assim... numa turma de 1.ºano é um bocado complicado... eles são muita pequenos, não se conhecem bem, bem, todos. No entanto, eu tento, eu tento... na mesma, mas mais nas Expressões. Mesmo assim é complicado, porque tenho uma menina diabética e como vocês viram, é muito complicado. Tenho de a ter sempre debaixo de olho, porque os níveis sobem e descem, muito rapidamente. Em relação aos exemplos, olha por exemplo, nas aulas de Educação Física-motora, nós fazemos diversos jogos em pequenos grupos ou a pares. Depois na Dança também... Mais...

Nas aulas de Expressão Plástica, tento sempre fazer com que cada grupo elabore um cartaz sobre um tema...deixa tentar lembrar-me de mais...olha, na Música, fizemos uma atividade muito gira, a pedido da diretora, onde eles apresentaram uma canção de Natal e respetiva coreografia, para apresentar à escola, na festa de Natal, onde vocês também participaram... Deixa pensar numa que tenha feito, de Dramática... ahhh, eles podem dramatizar uma história, tendo cada um o seu papel. Pronto, isto foi mais ou menos ao nível das Artes... Agora, nas disciplinas mais tradicionais, digamos assim... no Português, por exemplo, podem criar uma história, nós damos já as personagens, o espaço e o tempo para os grupos construírem uma história e no final apresentam a sua história uns aos outros.

2. Como organiza o ambiente educativo para o processo de aprendizagem cooperativa?

R: Como já te disse, ainda há pouco... na questão anterior, eu organizo-me mais, principalmente nas Expressões. Assim, consigo que eles trabalhem mais em grupo... como vocês viram, nós alteramos sempre que for preciso, as mesas e as cadeiras e na sala de aula as mesas são dispostas em pequenos grupos... Assim facilita imenso, o resto da atividade... Depois, sempre que quero trabalhar algo mais prático, mais físico, vamos para o Polivalente, é tipo o ginásio da escola, que é utilizado quando se trata de atividades físicas, como a dança e os jogos desportivos.

3. Como e quando avalia no quadro da aprendizagem cooperativa?

R: Olha... é assim... eu vou avaliando diariamente, daquilo que vou vendo deles, aquilo que eles vão fazendo... os exercícios, a leitura, pronto. A avaliação eu faço através da observação direta, no decorrer da atividade, como já te disse... Depois, mais tarde, juntando tudo e fazendo um apanhado geral, coloco numa grelha adaptada à recolha da informação pretendida.

4. Que estratégias pedagógicas implementa direcionadas para a promoção de Competências Sociais?

R: Poucas, na verdade. É preciso ver que isto ainda é um 1.ºano. Mas tento que seja através do trabalho a pares e em grupo; Depois, tento também promover pequenos debates sobre determinados temas, enquadrados na faixa etária deles, ou seja, temas que sejam adaptados aos conhecimentos que eles têm; depois, volta e meia, sem eu

planear muito propositadamente, dar oportunidade aos alunos para contarem novidades que tenham, familiares ou de coisas que eles gostem ou então de viagens que tenham feito, mas isto mais quando vêm do Natal, do Carnaval, da Páscoa...Quando eles regressam à escola depois de terem estado alguns dias em casa...

5. Constata que ao longo da praticabilidade desta metodologia, as crianças desenvolvem Competências Sociais? Como? Quais?

R: Humm... Sim, sim, sem dúvida. Ainda que não tenha conseguido apurar muito isso nesta turma, mas tendo por base a minha experiência, sim definitivamente... Eu acho que as crianças aprendem umas com as outras... por vezes até se sentem mais à vontade quando são os colegas a explicar ou a apoiar. O que é bom para ambas as partes. Nesta interação aprendem a partilhar, a cooperar, a respeitar-se e também desenvolvem as capacidades cognitivas, como eu também já te disse anteriormente.

Gestão e Relacionamento das Crianças

1. **Como é que define/carateriza as crianças ao nível das competências interpessoais?**

R: Olha, os meus alunos são, no geral, crianças simpáticas, alegres, bem-dispostas, muito conversadoras, como tu pudeste ver durante o tempo que cá estiveste com a Mariana... observadoras, com sentido crítico, mas com alguma dificuldade em ouvir/escutar e prestar atenção, mas isso é próprio da idade... é preciso ter noção que a maior parte deles tem seis anos e que vieram há pouco tempo do jardim.

2. **De que forma as crianças se relacionam entre si em grande grupo e em pequeno grupo?**

R: Do que tenho observado, julgo que o relacionamento é mais fácil em pequeno grupo, cooperam mais e comunicam melhor. Já em grande grupo, o caso muda de figura, eles dispersam-se mais, conversam mais e prestam menos atenção. Mas com o tempo, eles vão lá...também vão crescendo e mudando algumas coisas.

3. Na sua opinião, as aprendizagens tornam-se mais significativas se forem concretizadas recorrendo ao trabalho em grupo ou individualmente? Justifique.

R: Tenho a certeza que o trabalho em grupo acaba por ser mais enriquecedor, devido às diferentes opiniões, ideias e conhecimentos de cada elemento do grupo, como já tivemos a falar sobre isso. Claro que depois, maioritariamente, as aprendizagens tornam-se mais significativas se cada um tiver um papel ativo no trabalho do grupo e contribuir para o seu sucesso. Todo o trabalho é diferente e melhor...Retiram-se “coisas” que não conseguimos com o trabalho individual...que também é importante. É mais ou menos isto.

Dados Complementares

1. Que acrescentar algum dado pertinente, que não tenha sido mencionado e que seja fulcral para o desenvolvimento desta investigação?

R: É assim, já fui referido aspetos importantes, ao longo e toda entrevista. Quero apenas acrescentar que acho pertinente, que nós tivéssemos mais formação sobre esta metodologia e que ela estivesse mais presente, nas escolas. Ahh, acho que é tudo (riso) e além disso forma muito sucinta já expressei a minha opinião sobre esta temática.

Professora 2 (P2)

Dados de identificação pessoal e profissional

1. Qual a sua idade?

R: 56.

2. Quais são as suas habilitações literárias?

R: Portanto, tenho Educação Básica magistério, antigo magistério. Depois fiz licenciatura e fiz mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica. Mas minha formação base é EB, 1ºCEB. Porque há muita gente que está no 1ºCEB e tem outras vertentes, 2ºCEB. Antigamente não havia essas vertentes, como vocês têm agora. Nós eramos vocacionados logo para aqui, com estágio integrado. Um bocadinho diferente dos vossos moldes.

3. Há quanto tempo já exerce?

R: Exerço desde 84. Portanto, fez no ano passado 34, faz este ano 35.

4. Já realizou alguma formação relacionada com este tema?

R: Já fiz muitas formações. Isso têm a ver com o quê? Relembra lá...

4.1 Aprendizagem Cooperativa

R: Aprendizagem Cooperativa claro, sim já. Pode não ter sido com esse nome propriamente, mas que está...que abrange esse tema.

Conceção da Aprendizagem Cooperativa

1. Então e quais são as suas conceções relativamente à Aprendizagem Cooperativa?

R: Bem, isso dá panos para mangas. A Aprendizagem Cooperativa depende de onde a vais situar. Se a situas de quem está a fazer ou de quem está a receber. Porque para mim tem duas vertentes, não é? Porque a Aprendizagem Cooperativa? Quando eu falo em aprendizagem falo sempre do campo dos alunos, embora a aprendizagem comece no professor. Porque o professor pode fazer um ensino muito centrado em si próprio, ou pode fazer um ensino que é chamada “mais aprendizagem”, em que o aluno também é o veículo, é o motor da sua própria aprendizagem. Não se centra apenas na figura do professor, ele, muito baseado no Movimento da Escola Moderna, que eu gosto muito, que tem muito isso. Pode não chamar-se Aprendizagem Cooperativa, mas é uma

aprendizagem em que o aluno...nós traçamos o plano da semana, temo-lo no cartaz, onde o aluno vai construindo também a própria aprendizagem. Ele vai pôr os objetivos que pretende atingir naquela semana com aquele conteúdo, o que acha que vai ficar a saber no final daquele conteúdo ou daquele mês, conforme o período em que estejamos aqui a falar, seja em tempo, seja por conteúdos. Portanto, o aluno trabalha muito em grupo, o aluno no final vai concluir o que é que aprendeu, como aprendeu, que mecanismos usou, que ferramentas usou. Portanto, este tem muito a ver com a maneira em que centramos a nossa forma de trabalhar. Portanto, a aprendizagem pode ser mais ou menos cooperativa, também depende muito aqui do professor. Claro que nós aprendemos muita coisa com alguém, eles aprendem. Claro, que eles aprendem muito se forem desde pequeninos habituados a trabalhar de forma partilhada. Aqui o corporativismo tem muita partilha, tem muito o trabalhar em grupo. Que é uma coisa que eles não sabem fazer. E isto, por mais que hoje em dia, é difícil trabalhar. Ou começa-se logo no pré-escolar...porque o MEM não tem este espartilho dos espaços. Eles movimentam-se pelo espaço a vontade, se ele se quiser levantar e ir buscar uma coisa para ir fazer aquele trabalho...Isto é uma filosofia, que nós não temos nas nossas escolas. Nem temos os espaços orientados para essa filosofia. É uma pena. Eu não gosto de qualquer método puro, acho que nós devemos fazer um “pouquinho” de tudo, para eles ficarem com variadíssimos mecanismos. Agora, mesmo trabalhando com eles desde o 1º ano como eu trabalho, em grupo, eles têm uma dificuldade enorme, como vocês puderam constatar do trabalho em grupo. Não quer dizer que eles não aprendem. Eles aprendem, só que desperdiçam imenso tempo em conflitos, em egocentrismos. Ver quem é que é o líder, quem fala, quem faz, quem é que diz. Os pontos. São muito competitivos. Competitividade é boa, mas *q.b.* E eles são competitivos de mais, acaba por ser prejudicial para eles próprios. Desperdiça-se imenso tempo. O trabalho de grupo é muito importante, mas temos que fazer *q.b.*, porque depois falta-nos tempo para outras aquisições que eles precisam de fazer. Que o trabalho de grupo só por si não propicia. Porque falta nos toda a outra estrutura, que eu falei, que precisávamos de ter na escola, a nível de auxiliares, a nível de espaços, da própria filosofia deles, poder entrar e sair da sala para estarem a construir o seu próprio conhecimento, sem se perderem nos corredores a brincar, a fazer outras malandrices, que eles fazem se o deixarmos assim. Claro que não fazem todos, mas a maioria não está capacitada, não está direcionada para isso. Portanto, a Aprendizagem Cooperativa nos modelos que eu conheço não é feita em plenitude, se calhar nem a 50%. Acaba por ser feita de outra maneira, talvez nós todos os dias partilhámos coisas. Acabamos por fazer um certo corporativismo, não com essa bitola, não temos isso em mente, mas acabamos por fazê-lo, está lá implícito. Não é uma coisa explícita, mas nós fazemo-lo. Porque nós partilhamos todos os dias,

alguma coisa. Todos os dias aprendemos alguma coisa com alguém, desde que queiramos, tem a ver com a disponibilidade natural de cada um. Até nós adultos, nós aprendemos todos os dias se quisermos, ou ficamos a saber uma forma diferente de fazer qualquer coisa. Agora, nem todos estamos disponíveis, incluindo as crianças. Muitas não estão disponíveis para aprender. Os adultos não estão, mas eles também não estão. Não estão a nível da vontade, e não estão a nível das funções mentais. Porque a função mental também é muito importante. Em que nível de maturidade intelectual é que a criança está para aprender determinados conceitos? Estamos a falar de conceitos mais abstratos, como os matemáticos, em que eles precisam de estar com maturidade dessas funções para conseguir aprender. Como aprender a ler e a escrever. Às vezes a criança não aprende porque não quer, não está no ponto para aprender. Não tem outros mecanismos. No caso da leitura e da escrita, não tem a lateralidade, não tem a percepção ou outros conceitos que ainda não estão desenvolvidos. Falta-lhes alguns, tão simples como a destreza, a motricidade fina... são importantíssimos para aprender a ler. E depois a nível da parte da própria percepção, da discriminação; como é que a criança vê? Já falamos na globalidade e nessas coisas, que estão implícitas na aprendizagem da leitura. Portanto, não sei se já respondi?

2. Quais as potencialidades e constrangimentos da AC?

R: Eu já disse alguns... Pois... Então vou resumir. Vantagens e desvantagens, não é? Vantagens é o poder depois transpor essas competências para a sociedade, que é o respeito pelo outro, é o respeitar o espaço do outro, a vez do outro. Isso aprende-se com trabalho cooperativo. Aprender que nós pertencemos a uma engrenagem e uma peça só, não faz a máquina. A máquina precisa das peças todas para trabalhar melhor. Isso passa pelo respeito pelo trabalho do outro, saber que juntos fazemos força e o trabalho até resulta melhor. As desvantagens é que não podemos limitar-nos a esse tipo de trabalhos. É que eles precisam de desenvolver outras competências, que também fazem parte do trabalho individual. Eles têm que saber apresentar um trabalho sozinhos, sem precisar de muletas. Se insistirmos muito só no trabalho cooperativo, eles acabam por...quem é mais introvertido, mais inseguro, apoiar-se naqueles que lhe dão essa confiança e essa segurança. E a criança precisa de desenvolver autonomia, precisa de desenvolver capacidade de oralidade, de se expor perante os outros, que, só se apoiar no corporativismo, não vai conseguir desenvolver. Portanto, tem vantagens e desvantagens, por isso é que não sou apologista de um método puro, gosto de utilizar várias técnicas, porque todas desenvolvem partes e competências que são importantes para crescermos de uma forma equilibrada e completa.

3. Que valores ou competências poderão estar presentes nesta prática?

R: Competências...Já aqui falei nessas. Na prática do corporativismo? Competências e valores...Nos valores já falei, já falamos em valores... Portanto o respeito pelos outros; o respeito pelo espaço; respeito pelo tempo do outro; pelo trabalho do outro. Pela diferença; pelo tempo que nem todos conseguimos chegar ao mesmo objetivo, no mesmo tempo, cada um tem o seu tempo, a progressão não é igual para todos, nem todos temos as mesmas capacidades. Portanto, esses são os valores que eu acho mais importantes no corporativismo e do trabalho em grupo, é isso, é o respeito pelo tempo de cada um e respeitando a maneira de ser de cada um, com as limitações, com as com os anti capes que cada um tem, aproveitar e rentabilizar aquilo que cada um tem de melhor...Ahh...isso são os valores. Competências estão muito interligadas com os valores, ao fim ao cabo...Competências é o saber reconhecer as capacidades e as dificuldades que cada um tem; é saber ser autônomo; é saber expor-se; é saber desenvolver a capacidade de oralidade; é saber organizar-se, ter capacidade de organização no espaço e perante os outros. Saber/fazer a progressão de uma tarefa, o que faz primeiro, o que faz a seguir para chegar ao objetivo que lhe é dado, à meta; saber gerir o tempo. Como competência, o tempo é muito importantes, porque eles perdem-se muito no tempo, o tempo não chega para nada. Eles têm um tempo para fazer uma tarefa, tem que conseguir ver o que conseguem rentabilizar no tempo para terem a tarefa pronta. Mais competências... Trabalho de equipa, portanto, promover o trabalho de equipa; respeito pela equipa; saber aproveitar, portanto como eu já disse, é um valor mas também uma competência, saber aproveitar as habilidades de cada um para o todo, não aniquilar alguns em prol do líder. Mas também aproveitar a capacidade do líder, da liderança, se houver. Isso é uma coisa inata, e há aqueles que não gostam de o ser e aqueles que gostam de o ser, porque o são naturalmente. Isso é reconhecido por eles, eles reconhecem, todos nós reconhecemos. Até quando nós adultos fazemos trabalhos de grupo, “ai tu é que vais ser o porta-voz”. Porquê? Queremos ficar na sombra e há aqueles, não quer dizer que gostem dos holofotes, mas não se importam, estão à vontade com isso, não têm problemas em se expor...em expor a sua ideia, e as ideias dos outros. E há aqueles que não gostam.

4. A partilha de conhecimentos e experiências, tanto pessoais como sociais entre o grupo contribui para a progressão de competências sociais. Concorda, com esta afirmação?

R: Eu acho que sim, eu acho que sim.

4.1. E porquê?

R: Já aqui falamos em várias delas. Competências sociais é isso, é o respeito pelo outro. Respeito que hoje não se vê. Não há respeito, porque não há aquela formação anterior que havia há umas décadas atrás. Antigamente cultivava-se muito o respeito, o respeito pelo adulto, o respeito pelo mais velho. Eles hoje não têm, nem respeito pelo mais velho, nem pelo par. Eles hoje ofendem-se com a maior das facilidades. Eles partem para a violência física com a maior das facilidades. E assim não se pode trabalhar corporativamente. Porque isto acontece... acontece que eles amuam, eles não sabem perder, eles só pensam no ganhar por ganhar. Não pensam que estão a trabalhar para ganhar outros valores. Só pensam, para ganhar, "eu ganhei", ganhou a minha equipa, isto é que é importante. Eles não ganham nada...mas eles ficam amuados... eu tenho aqui miúdos que ficam amuados... E são capazes de ir fazer represálias ou de ir gozar com os outros, porque não ganharam. Temos aqui competências muito importantes. São competências sociais nesta micro-sociedade, que é a escola, mas depois vamos levar estas competências para a sociedade lá fora, quando passarem para a escola, para o 5º ano, no inter-relacionamento que vão ter com os outros meninos que não conhecem, que vêm de outras escolas, que vão integrar turmas com eles; nas relações que vão ter mesmo com o sexo oposto, que vão entrar na adolescência, o respeito o rapaz pela rapariga, que nos vai levar a questão da diferença de género e do respeito pela mulher...que nós vemos notícias diariamente...isto é tudo trabalhado em casa. Mas se eles não têm os bons exemplos em casa, e depois também não os vêm na sociedade...Eles são assoberbados por notícias destas...por mais que queiramos trabalhar estes conteúdos, e eles saibam que é errado, o ver que o outro fez e às vezes nem sequer é condenado, ou tem uma pena muito leve, leva os outros a fazer. Se aquele fez eu também posso fazer.

O planeamento e a prática da Aprendizagem Cooperativa

1. Relativamente ao planeamento e à prática da AC, como introduz na sua planificação as estratégias e atividades relacionadas com a AC?

R: Como é que eu incluo? É assim, primeiro temos de incluir nos conteúdos. Que conteúdos é que eu quero? Que conteúdos é que se adequam, é que nem todos se adequam, desde que eu não faça uma aprendizagem completamente cooperativa, tenho que adequar, tenho que pensar que conteúdos é que rentabilizariam eu fazer alguma AC. Não são todos. Geralmente é, a nível de pesquisas; ou a nível da matemática, propicia-se muitos conteúdos matemáticos: medições, fazermos jogos para aplicação, para consolidação de vários conteúdos que já foram dados; Estudo do Meio

também se adequa muito; o Português é talvez aquele que se adequa menos. Estratégias...As estratégias é estarem de acordo com o conteúdo, o que, é que eu pretendo que os alunos alcancem com essa forma de trabalhar, o que eles ficam a saber, ou o que eles consolidam naquele conteúdo, dessa forma. Por exemplo, na Matemática, jogos da tabuada...dá muito para fazer trabalho de equipa, em que todos vão consolidar ou relembrar a tabuada, que é uma das coisas...é um calcanhar de Aquiles...porque eles não se prestam a memorizá-la e depois quando chega à prática não sabem, porque não se dão ao trabalho de a memorizar. E a tabuada tem de ser memorizada. E portanto, eu faço muito...agora já não...mas com o 1º/2º ano, quando eles aprendem, é o Concurso da Tabuada. Fazemos muito. Todas as semanas faço um concurso da tabuada. São equipas, há perguntas, eles retiram e depois vão ganhando os pontos. É obrigatório, cada um responde, não há líderes, cada um tem a sua vez para responder. Os outros até podem ajudar soprando a resposta, mas cada um tem de responder...ou assume a sua, ou a dos outros errada, que às vezes pode estar errada...Ahh...Estratégias e? Qual era a outra parte?

1.1. E atividades.

R:Então atividades é assim...As estratégias têm de estar de acordo com as atividades. A estratégia visa, sobretudo, que eles consolidem ou que,...no caso de pesquisas, é mais difícil... Se for pesquisa em livros sim, às vezes fazemos, pesquisa em livros, ou fazer o trabalho no Português, uma obra trabalhada, fazer o resumo, em que eles têm que fazer uma apresentação do resumo da obra com ilustração... Eles aí já não estão a consolidar, estão a desenvolver outras competências, como a capacidade de ser sintético, capacidade de mostrar que aprenderam a obra, e a passar a mensagem que o autor quis passar com aquela obra e depois expô-la aos colegas. E depois entra o cunho artístico, que é a parte visual, de Expressão Plástica, mas numa só imagem, ou então para aqueles que querem adaptar uma banda desenhada...Pronto...Mas as estratégias estão sempre de acordo, tem que estar sempre de acordo com o conteúdo que estamos a desenvolver. Na minha prática, geralmente, é aquilo que eu faço. Dá para fazer em qualquer atividade da expressão plástica, também dá para fazer trabalho cooperativo, qualquer coisa se adapta, temos é que ter em mente que demoramos sempre muito mais tempo nessas atividades do que numa atividade mais direcionada. Portanto, temos que pensar, e quando programamos, não podemos andar sempre constantemente e todos os dias a programar uma atividade desse género. Agora, de vez em quando, uma vez por semana, duas vezes por semana, tudo depende dos conteúdos que estivermos a trabalhar. Mas eu gosto de fazer isso, depois, ou como ponto de partida ou como consolidação. Em termos de ponto de partida que é o começo

da aprendizagem, é a descoberta. Ou como consolidação, para terminarmos aquele conteúdo. Geralmente é assim que eu utilizo.

2. E como organiza o ambiente educativo?

R: Como a nossa sala é grande, não é? E dá ponto para isso. Ou organizo, depende. Há trabalhos que eu gosto de fazer a pares, é mais vantajoso, que é o caso da escrita, quando implica escrita. Ou depois, três ou quatro, quando é áreas que é mais de pergunta/resposta...como foi Estudo do Meio, fizemos História de Portugal. Fizemos muito sobre História de Portugal, esse tipo de atividades. Eu concebia as perguntas, muitas até a nível da Internet, descobri jogos que tinham perguntas adequadas à matéria que eles tinham dado... depois aparecia a cor, outros desaparecia a pergunta ou era rodeada a resposta que era correta...Fizemos de outras maneiras. Em que aparecia a pergunta, eu punha ali a pergunta no quadro interativo sem opção de resposta, eles próprios têm que elaborar a resposta, que é outro nível de dificuldade. Ou seja, eles podem não se lembrar, mas se a virem ali eles lembram-se, têm alguma ideia. Se tu não lhes deres nada, nenhuma opções, eles têm de ir mesmo buscar a resposta, não é? Portanto, são vários níveis que nós podemos fazer. Eu, por exemplo, há matérias que é uma forma de os incentivar ao estudo, é uma maneira, também, de eles mostrarem que sabem, de eles ganharem pontos, que eles gostam de ganhar na *ClassDojo*, de os espicaçar.

3. E quando eles estão em trabalho de grupo, como e quando é que avalia?

R: Avalio várias coisas, avalio a forma como é que eles se comportam uns com os outros, que relação é que eles estabelecem uns com os outros, se respeitam as regras daquilo que é acordado na dinâmica do jogo....Ahh... avalio, geralmente...nós devemos ter umas grelhas de registo onde avaliamos, basta, não tem que haver muitos pontos, mas os pontinhos que tem que haver é: o respeito pelas regras, o respeito entre eles/equipa, se não há quezílias, se há um líder...se a regra é, haver um líder, um porta-voz, ou se a resposta é cada um responder por si, senão há outros grupos a dizer a resposta, por exemplo, estão a violar regras. Logo estão a sabotar, portanto isto tudo eu avalio: o comportamento; as atitudes de umas equipas perante as outras; dos membros da própria equipa; o tempo que eles demoram a responder, também faz parte das regras; e o conhecimento que eles têm através das respostas que dão às perguntas. Basicamente, é aquilo que eu avalio. Eu fico a saber através de um jogo, aquilo que eles sabem, apesar de eu já saber, mas é mais uma confirmação. Mas isso, essencialmente, interessa-me que eles fiquem a saber o que já sabem, porque eu já sei o que eles sabem...que eu tenho muita forma de os avaliar, mas há muitos meninos que perante

os outros, ao expor-se, mostram que não sabem... Pode ser que eles acordem, e percebam que precisam de estudar mais, porque no final vamos falar, “então gostaram do jogo?” No caso da História de Portugal há uma equipa que teve menos pontos, “porquê que tiveram menos pontos?” Então vamos analisar os resultados... “porquê que aquela equipa teve mais pontos? Teve mais respostas certas. Porque teve mais respostas certas? Porque tem mais conhecimentos. E como é que obteve os conhecimentos? Se calhar está mais atento na aula. Se calhar é porque estuda mais em casa. Então o que é que esta equipa tem que fazer?” É levá-los a concluir a obtenção dos pontos que tiveram, que é para eles também mudarem um bocadinho de atitude perante o estudo, que isto não tem só parte lúcida, tem uma parte, também, de mudança de atitude. Pelo menos, eu tento incrementar que eles mudem de atitude perante o estudo. Há os que mudam, ou aqueles que gostam muito daquela matéria e se entusiasma naquele conteúdo, foi o caso da HP, mas depois se desinteressam perante outros conteúdos que não lhes dizem tanto, ou que não são tão atrativos. Eles gostaram imenso da História de Portugal, até aqueles que gostam menos de estudar, mas depois a última parte da História de Portugal, foi a parte mais recente, foi a que eles gostaram menos. Aquela parte, democracia, ditadura, 25 de abril foi um desastre, o último teste veio tudo para baixo. Isto também...o trabalho cooperativo também tem que servir para aquela competência, mudar de atitude, fazer a criança... uma autorreflexão, ter uma autoimagem de si, se é um bom estudante, se é um cumpridor, se é responsável, são coisas que nós avaliamos. Eu já lhes mostrei os meus itens de avaliação das atitudes, para eles terem noção.

4. Que estratégias pedagógicas implementa, direcionadas para a promoção de competências sociais?

R: Que estratégias...acaba por estar tudo inter-relacionado com aquilo que eu disse. Estratégias...quer dizer, passa muito também pelo exemplo que nós damos, e também para aquilo que falo com eles, quando lhes chamo a atenção, para que eles...pelas consequências dos atos que eles praticam, para que eles aprendam a respeitar-se uns aos outros... são as tais...chamadas competências sociais, que nós trabalhamos com eles. Desde o 1º ano que eu ando a trabalhar isto, “temos, ali as regras postas na sala”, ali no placard... saber o quê? Saber respeitar o colega, saber a respeitar a vez, pôr o dedo no ar, aprendemos... eles ainda não sabem muito respeitar a vez dos outros. Estratégias... às vezes é difícil arranjar estratégias para miúdos que não querem, é não querer, mas todos sabem aprender tudo, todos aprendem tudo...eles aprendem coisas em Inglês e coisas que nem devem... Ahh, eles não aprendem porque não querem. Eles aprendem nomes de animais esquisitos de desenhos animados,

aprendem tudo o que querem, que lhes dá interesse, e depois não aprendem coisas básicas...e isto é...não tem só a ver com a sala de aula, tem a ver com a sociedade... eles são o reflexo da sociedade. E eu chego à conclusão, que, eu, por mais que eu incuto aqui a estratégia de, “aprende a respeitar o teu colega”, “está na vez dele”, ou faço gestos ou mando calar, que é quando eles são pequeninos... Eles vão crescendo e continuam a ter esta dificuldade... até uma simples coisa... ficar com a postura correta...que eu sempre... já expliquei que deformamos a coluna, já aprenderam o corpo humano...eles continuam todos tortos, todos tortos... Pronto, e os anos... o tempo vai passando. Já passaram quatro anos, estamos a chegar ao final de quatro anos, alguns comigo, e continuam com as mesmas queixas: com falta de postura correta, com pernas à chinês... Como se há-de incutir competências destas aqui, se eles saem daqui e fazem o contrário daquilo que a gente diz? Resumindo e concluindo, por mais estratégias que nós tentemos implementar, se a criança não tiver essas mesmas estratégias em casa, é muito difícil, muito. A nossa função é continuar a bater na pedra, pode ser que um dia fure. Eu acredito que se não fizermos nada é que nunca vai lá ficar nada. Se fizermos alguma coisa, um dia a sementinha floresce. Por isso, olha eu continuo a gastar a minha voz, a gastar a minha energia, a cansar-me, a insistir, a roubar tempo para aquilo que, às vezes, é o essencial... para limar comportamentos. É uma tristeza, ao fim de quatro anos continuar a dizer aquilo que dizia no primeiro. Por isso é que há dias em que eu fico triste com eles e fico... agora, não incuto em mim responsabilidades...porque a minha postura é a mesma...e resulta com uns e não resulta com outros. Portanto, aqui o problema não é de quem tenta incutir, é de quem não quer assimilar, não quer ou tem uma panóplia a dizer-lhe o contrário e aquilo não entra. Mas eu estou convencida que não entra agora, mas dia qualquer entra. Eu acho que temos é que continuar a remar para o mesmo barco, casa e família. Eu falo aos pais, eles queixam-se do mesmo... por isso. Onde está o mal? Quando é que isto vai mudar? Não sei...Fico sem saber... É difícil. Portanto, as estratégias passam muito por: exemplificarmos, mostramos que as causas têm consequências, o que eles plantam agora vão colher, gosto muito dos ditados populares...por isso...acho que é a melhor maneira de aprender. Estratégia: exemplificar, fazê-los refletir, fazê-los pensar nas atitudes e ver que consequências vão colher dessas atitudes. Acho que passa por aí, atitudes sociais passa muito por vermos exemplos de outros meninos da escola, coisas que eles contam, que às vezes eles sabem que acontece...pronto na sociedade, em que eles vêm, porque ouvem coisas na televisão e depois refletimos sobre essas coisas.

5. Esta pergunta também foi mais ou menos respondida... Se verifica que ao longo da praticabilidade desta metodologia se as crianças realmente desenvolvem competências sociais?

R: Eles desenvolvem...alguns de uma forma mais lenta do que outros. Alguns são cumpridores em tudo, eles sabem que eu gosto de respeito pelos prazos, eu lembro, aviso...e eles já têm idade para serem responsáveis. Para trazer, quando eu mando, uma matriz assinada, um recado assinado... um recado que é para trazer até ao dia tal, o dinheiro que é para trazer...Ele sabem que nós temos que ser cumpridores, porque o ser cumpridor não tem consequências de bolas, não tem consequências de não ganhar pontos, não tem consequências de não ganhar gomas, são tudo consequências dos atos deles. E eles estão fartinhos de ver que isto acontece. E ficam tristes, quando chega ao dia, não levam pontos, não levam gomas...mas continuam a prevaricar... muitos.

Gestão e Relacionamento das Crianças

1. Relativamente à gestão e ao relacionamento das crianças quando estão em grupo, como é que define ou caracteriza as crianças ao nível das competências interpessoais?

R: Como é que eu as caracterizo? É assim...o grande grupo, claro que há as exceções, mas a nível do grande grupo são conflituosas. São egocêntricas...Ahh, têm uma enorme dificuldade de...no perder, não gostam de perder, não sabem conviver com a derrota, a aceitação de que não se ganha sempre e não reconhecer que isso é muito importante...não reconhecer que não se ganhou...Bem, se for um jogo, pronto...são muitas competências físicas, um jogo físico. Se for um jogo de conhecimentos, não reconhecer, que não se ganhou porque não se trabalhou para isso, porque não se estudou, não se empenhou. Alguns...sabem que sim, mas muitos não...só vêm o jogo por si, não vêm o que é que leva ao jogo, o que é que motiva o jogo, porquê que o jogo teve aquele resultado...por mais que refletamos nisso, eles continuam...muitos a ter os mesmos comportamentos. E acho que, por mais anos que vão passar, há aqui meninos que vão continuar a ter os mesmos comportamentos. Vão ter que aprender à custa deles próprios...Aqueles que falamos aqui há pouco, para o ano quando fizerem trabalhos de grupo, estão noutra ambiente, se tiverem estes comportamentos, vão ser sancionados de outras maneiras. Ou eles vão aprendendo que têm que mudar, ou se não quiserem, ou não estiverem dispostos a mudar, vão ter que sofrer um bocadinho na pele. Certo? Já lhes disse, para o ano, a escola não é como aqui...

2. De que forma é que as crianças se relacionam entre si, em grande grupo, e depois em pequeno grupo?

R: Em pequeno grupo, o quê? Na rua ou aqui dentro da sala?

- 2.1. Aqui dentro da sala.

R: Em pequeno grupo depende dos que estão ao lado uns dos outros. Nos pequenos grupos, quando eles formam trabalhos de grupo. Mesmo que nós os escolhamos todos, às vezes é difícil...há elementos...eu tenho elementos difíceis de pôr com qualquer um...e depois há vezes que tem que ficar dois... e depois não combinam bem e depois mudo para outro, mas depois também lá está um que não... às vezes é difícil...é difícil... só tenho dezanove...Em grande grupo, eles têm as suas simpatias, as suas preferências, como todos nós. E quando saem lá para fora, eles também têm os amigos que gostam mais... Eu sei as preferências de eles todos, quem é que eles vão escolher, por isso eu vejo...quando eu disse “podem escolher os elementos do grupo”...eles escolhem-se sempre aos mesmos...são as pessoas, com quem eles se sentem mais à vontade e que gostam mais de trabalhar, que têm mais afinidade, o que é perfeitamente natural. Nós todos funcionamos assim. Ahh... e alguns escolhem os outros, que eles acham que têm capacidades similares às deles, para que o resultado final seja bom, estão a ver aquilo do ponto de vista do produto e não das relações, que é giro. Porque reconhecer o trabalho e o valor eles reconhecem, eles todos têm essa noção plena, eles têm noção, muito bem, já vincada, do certo e do errado e do bom e do mau...e daquele que tem valor, tem mérito e aquele que não tem. Porque eles no fundo reconhecem, e quando se lê um bom texto ou quando se faz uma boa dramatização... Ora quando vocês vão perguntar qual é a melhor, de uma maneira geral, eles têm bom senso para dizer qual é que teve melhor qualidade... Eles já têm isso desenvolvido, a noção...Ora, faltas-lhe ainda muito...limar muitas arestas, mas de uma maneira geral eles sabem, mas depois se tivermos num ambiente, assim calmo, tranquilo, eles até sabem dizer as coisas certas, só que saem daqui, para fora, fazem logo o contrário. Estamos aqui a falar de atitudes, e toda a gente até reconhece que fez mal, chega da porta para fora...prevaricam logo. Mas pronto, são crianças, e as crianças são repetitivas, são...pronto, são reincidentes no erro, mas mais que um é que não.

3. Na sua opinião, acha que as aprendizagens tornam-se mais significativas se forem concretizadas em grande grupo ou individualmente? E porquê?

R: Eu acho que tem que ser uma interligação de tudo. Eu acho que não só, só individualmente, mas também, não só, só em trabalho de grupo. Eu acho que na vida temos que fazer coisas, individualmente e coisas que temos que partilhar. Temos é que aprender a partilhar...não podemos viver dentro da nossa conchinha, dentro da nossa redoma de vidro, a pensar que somos os...só nós, somos a condição cruzável...Não, nós não vivemos em nenhuma ilha e não podemos contar com o trabalho dos outros, e também temos que ser úteis ao grupo...Mas também temos que saber que, para eu ser bom, tenho que trabalhar competências sozinho, para depois poder ajudar o grande grupo. Porque a união faz a força, mas se eu for melhor, naquilo que eu faço, individualmente, também contribuirei melhor na minha...com o meu contributo para o grande grupo. Portanto, eu acho que é...uma parceria...é como os membros. Os membros fazem parte do corpo. O cérebro é bom para comandar, mas se não tivermos membros também não andamos. Portanto, é uma interligação de tudo. Eu não vejo as coisas isoladamente. Vejo-as como parte de um todo. São as partes do todo.

Dados Complementares

1. E agora para terminar, quer acrescentar alguma coisa que seja pertinente para o estudo?

R: Bem, eu acho que esta última parte que eu disse resume se calhar o “*end*” para terminarmos de uma forma...com a chave-de-ouro, que é isso...não há receitas...para ensinar...há muitos métodos, ao longo dos séculos, muitos pedagogos disseram “ai isto é que resulta; isto é que resulta”... eu acho que tudo resulta. Agora pode é não resultar para aquele grupo, para aquela criança...Ahh...para aquele professor. Porque aqui temos vários intervenientes, para as coisas resultarem cada professor tem que ter o seu próprio método, o seu próprio método é feito com o seu cunho pessoal, com a sua forma de estar na vida, não é a profissão que vai influenciar a pessoa, é a pessoa que influencia a profissão, com a sua personalidade. E depois a pessoa tem...gostos, revê-se em coisas, em formas de trabalhar, em forma de estar. A pessoa junta esses gostos à sua personalidade e depois vai fazer, aqui, uma interligação com os outros intervenientes que são os alunos. Claro que aquela dinâmica que o professor até cria com um grupo, não é igual à dinâmica que vai criar com outro grupo. Não há dinâmicas iguais. O professor é o mesmo. Mas as dinâmicas não são. Porquê? Porque passam anos entre os grupos e...deste ao meu anterior grupo há um fosso, a vários níveis, porquê? A sociedade muda e eles também mudam. Nós também acabamos por mudar, não mudamos na nossa essência, se calhar, mudamos em

relação a...somos mais velhos, podemos ter menos paciência, que eu acho, que até nem tenho, mas podemos alguns ser mais disponíveis, outros serem menos disponíveis, mas essencialmente, muda em relação a eles. Nesta faixa etária, já não tem a ver, nem a postura, nem gostos, as tecnologias, a educação, os valores...da geração anterior. Porque os pais deles também não são da geração dos anteriores. E hoje em dia, há uma crise de valores enorme... que para mim é a base de todos os males. Para mim, a base de todos os males é muito simples: falta de valores. Podemos ter muitos conhecimentos, mas se não tivermos valores, os conhecimentos não servem para nada. De que, me serve a mim saber muito, se eu não sei respeitar o próximo? De que, me serve a mim saber, ser uma enciclopédia ambulante, ser um professor catedrático, se sou uma besta? Se eu vou a um café destrato quem me atende...que está a fazer um trabalho digno e honesto...Então os meus conhecimentos serviram para quê, se eu não sou uma pessoa bem formada. Eu aprecio muito mais uma pessoa que não tem um curso, mas que é uma pessoa digna e bem formada, que é uma pessoa amável, uma pessoa atenciosa, uma pessoa que respeita os outros e o espaço dos outros. E quando não se tem estas coisas essenciais, que é aquilo que os nossos pais e os nossos avós davam aos filhos, podiam não ter muito dinheiro para lhes dar...porque não tinham...não tinham muita comida para lhes dar... ainda sou do tempo de ouvir a minha mãe dizer que era uma sardinha para quatro...Mas tinham valores... que é o respeito pelos pais, que é uma coisa que me... que eu agora me lembro, se calhar aqui há uns anos não me lembrava, porque nós vamos mudando ao longo...Por isso é que eu digo, a semente fica lá... Na altura em que, vocês devem passar, quando somos adolescentes somos contra os pais. Queremos sair eles não querem, queremos fazer “não sei o quê” e eles estão contra. Estamos sempre contra. Contra tudo e contra todos. Se os pais não nos fizerem ver que estamos errados, ou defender os seus argumentos, não falarem connosco, não fica cá nada. Se os pais argumentarem, nos fizerem ver com exemplos, com isto e com aquilo, por mais que nós, na altura, não entendamos, fica cá. Quando a tua natureza muda, porque nós mudamos... eu lembro-me de chegar aos 26/ 27 anos e lembrar-me de coisas que me foram ditas na adolescência e disse, “afinal a minha mãe tinha razão”. Qualquer razão, em determinado momento, nós constatamos que afinal não era bem como eu pensava...e ao longo da vida vais-te lembrar de algumas coisas. Se não te as disserem é que não te vais lembrar, nunca. Por isso eu acredito, que aquilo que eu faço, aquilo que eu digo, vai lá ficar alguma coisa...mais nuns, menos noutros. Mas fica alguma coisa. Por isso é que educar é isto, as receitas não são iguais, mas se nós não fizermos nada não fica mesmo lá nada... Por isso, “ai não vale a pena”, não

acredito nisso... Eu acredito que vale sempre a pena, pode demorar mais tempo... talvez nuns demore o dobro...é como aprender a ler...uns demoram ¾ anos, outros fazem tudo ali...outros até aprendem a ler sozinhos. O nosso tempo não é igual, cada um tem o seu *timing*, cada um tem o seu...pronto, tem o seu desenvolvimento próprio, que é a tal diferença que temos que respeitar...a diferença não está só na cor da pele, a diferença está em nós. Todos nós somos diferentes. Somos iguais, todos temos membros, todos temos dedos, todos mas somos todos diferentes, não há ninguém igual, nem os gémeos são iguais. Portanto, eu lembro-me disto...eu lembro-me de uma coisa, para voltar ao princípio desta conversa que... o meu pai dizia, o meu pai tem 83 anos, que quando ele se portava mal, que a mãe, a minha avó pegava numa linha de alinhar e atava-o ao pé da mesa da cozinha. Tu achas que aquela criança que estava atada com uma linha frágil saia dali? Não saia, não partia a linha. Ele ficava ali o tempo que ela entendesse, de castigo, atado ao pé da mesa, imagina tu esta mesma atitude para um miúdo destes...Tu dizes, “vou à casa de banho, já volto”, quando chegas andam todos aqui, em vez de estarem a fazer o trabalho... Estás a ver o que é o respeito? O que é a autoridade? Hoje não há respeito pelos outros...a autoridade não é a autoritarismo...autoridade consegue-se pelo respeito. E nós temos que entender que os miúdos...também, é assim...eu também sinto...há pessoas que eu acho que não tenho que ter respeito por elas, que elas não merecem... Eles também que sentir isso. Há pessoas que se calhar eles entendem que não merecedoras... É como eles verem...o professor da turma tem um comportamento diferente dos outros...porque eles entendem que o professor da turma está num patamar que os outros não estão. É inato neles. É inato...eles têm...um reconhecimento perante aquela pessoa, que não têm pelos outros, mas ninguém lhes disse. É uma coisa que se sente, é intuitivo... Agora tu vê só o valor que o meu pai tinha e as crianças da época dele...perante uma ordem, perante um castigo, que eles hoje não têm... Que eles não têm respeito aos pais. E quando não se tem respeito aos pais, depois vêm-se para aqui, vai-se mentir, porque o professor arranhou, porque vai-se dizer isto...mentir...eles são mentirosos a dizer chega... vê lá a transição da geração do meu pai para a geração de hoje...há um abismo, há um abismo a nível de valores. E há pessoas simples, pessoas humildes, pessoas sem conhecimentos culturais. Mas os valores estavam lá. É mais fácil, uma pessoa com valores ganhar conhecimentos, do que uma pessoa que tem conhecimentos e não tem valores. Eu acho que é...o grande mal da nossa sociedade é isso: falta de valores. Digo eu e diz muito boa gente. Que isto não sou original, não inventei nada, mas eu concordo, concordo porque é isso que eu sinto na pele... Hoje as pessoas discutem, ofendem, gratuitamente, qualquer pessoa. É

no trânsito, matam, esfolam, matam as mulheres... sempre houve pessoas a matar mulheres, sempre houve, mas hoje em dia é demais, é gratuito... é as pessoas alteram-se, passamos aquela linha do limite da nossa personalidade de uma forma muito rápida... Às vezes por coisas completamente estúpidas... Há coisas graves na nossa vida, mas nós somos seres racionais, temos que ter autocontrole... há pessoas que não têm, nem querem ter... Eu às vezes... nós não nos apetece também dar aqui duas ou três lambadas aqui a eles?... Não é por falta de vontade, que eu tenho-a, só que tenho uma coisa que é senso, não é?... Quando nós perdemos esse senso perdemos tudo, para nossa própria... nosso próprio futuro, não é? Temos que pensar é em nós, estou a fazer mal é a mim própria, se eu ultrapassar essa linha, esse limite. Portanto, eu tenho autocontrole. Isto resume a nossa sociedade de hoje, e eu não espero nada de bom, não avizinho nada de bom... Continuo a ter crença na raça humana... ou vem aí um dilúvio ou vem aí qualquer catástrofe, para pôr aqui um equilíbrio, porque a Natureza tem isto, de vez em quando precisamos aqui de catástrofes para reequilibrar as coisas. Eu acredito muito nisso, se calhar estamos a precisar aqui, outra vez, de um equilíbrio que eu não vejo tendência para isto melhorar. É uma pena.

Anexo XIX – Transcrição das entrevistas realizadas às Crianças

Criança 1 (C1)

1. Tens quantos anos?

C1: 10

2. Então como é que vocês costumam trabalhar na sala de aula? Trabalham mais em grupo, individual, a pares?

C1: Individual.

2.1. E porquê?

C1: Individual é para mostrar o que é que nós sabemos, sem ter ajuda de mais ninguém.

3. E como é que achas que se aprende melhor? Em grupo ou individualmente?

C1: Pode ser em grupo e individualmente. Em grupo porque podemos aprender um bocado de cada um, porque um pode não saber bem uma coisa, e eu posso saber, e ele pode saber uma coisa que eu não saiba e depois misturamos e ficamos a saber.

3.1. E individualmente?

C1: Individualmente também aprendemos, quando nós não sabemos alguma coisa a professora explica sempre.

4. E achas que nós em grupo podemos fazer todo o tipo de atividades ou achas que há uma mais direcionada para o trabalho de grupo?

C1: Acho que... podemos fazer muita coisa em grupo. Experiências, estudar, aprender. Individualmente também podemos fazer experiências, estudar só, e... Pronto.

5. Então e que vantagens existem em trabalharmos em grupo?

C1: Em grupo partilhamos opiniões e depois chegamos a um consenso. Fazemos experiências que nos podem ensinar coisas. Ensinamos coisas uns aos outros....

6. E que dificuldades é existem em trabalhar em grupo?

C1: Eu não tenho tido dificuldades. Mas há grupos que se podem não entender. Mas eu entendo-me bem.

6.1. Consegues entender-te com todos os elementos?

C1: Sim.

6.2. Então, mas que estratégia é que tu adotas para te conseguires dar bem com todos?

C1: Huum. Não me chatear. Respeitar sempre a opinião dos outros e dar sempre a sua opinião. Porque eu posso ter uma, uso-a hoje, mas amanhã pode ser a do outro.

7. E como é que achas que deve funcionar o grupo?

C1: Se fizermos experiências devemos partilhar a vez de cada um, partilhar opiniões, respeitar uns aos outros e dar a sua vez de falar quando necessário.

7.1. Então e quando um está a falar o que os outros devem estar a fazer?

C1: Devem estar calados e a prestar atenção, porque a ideia dele até pode ser melhor que a dos outros.

Criança 2 (C2)

1. E tens quantos anos?

C2: 9

2. Então nas tuas aulas costumam trabalhar em grupo?

C2: Sim, nas aulas, enquanto vocês estão costumamos. Mas com a professora não costumámos, assim muitas vezes.

2.1. Então como é que vocês trabalham mais?

C2: Trabalhamos individualmente, fazemos fichas para ficarmos a saber coisas e para ficarmos a conhecer mais coisas que não sabíamos.

2.2. E a pares?

C2: A pares é...é raro...Porque... Eu acho que a professora não gosta lá muito...

2.3. Porquê que achas que a professora não gosta muito?

C2: Porque.... Assim se for um grupo, a professora diz que se for um grupo de dois meninos, ou quatro meninos, pode ser só um que responde a tudo e eles assim não ficam a saber.

3. Como é que tu achas que aprendes melhor? Trabalhar em grupo, individualmente ou a pares?

3.1. Eu gosto dos três... Só que a pares e individualmente eu acho que funciona melhor...

3.2. E porquê?

C2: Porque se for dois... a pares... podemos pedir ajuda... podemos tomar uma decisão e outro pode concordar, ou pode discordar.

4. Então e tu achas em trabalho de grupo podemos fazer todo o tipo de atividades, ou se calhar assim atividades mais práticas?

C2: Ahhh... Todo o tipo de atividades.

5. Então e que vantagens é que tu vêes em trabalharmos em grupo?

C2: Acho que é uma coisa boa, para também estarmos... ahhh... podemos também ajudar os outros, também,... acho que é bom.

6. E que dificuldades poderão surgir... Que dificuldades tu vêes em trabalharmos em grupo? Dificuldades ou desvantagens...

C2: Podemos não estar de acordo e discutir. Também acabar em briga.

6.1. E achas que isso é o mais correto?

C2: Não.

6.2. E qual seria a forma mais correta?

C2: A forma mais correta é darmos as nossas opiniões e depois escolhíamos... qual é que era.

7. E como é que achas que um grupo deve funcionar?

D: Deve estar em sintonia... Em... Tudo bem. E... Pronto, como eu disse, discutir as opiniões e verem qual é a mais correta.

Criança 3 (C3)

1. Tens quantos anos?

C3: 10

2. Nestas aulas como é que vocês costumam trabalhar? Em grupo, individualmente, a pares?

C3: A maior parte é individualmente. Mas há uma parte que é coletivamente, fazemos todos.

2.1. E qual é essa parte?

C3: É quando nós estamos a fazer alguns exercícios e temos muitas dificuldades todos e a professora diz que vamos fazer todos juntos.

3. Como é que achas que aprendem melhor?

C3: Hummm...de forma em grupo.

3.1. Achas? Porquê?

C3: Porque em grupo nós aprendemos a socializar. E quando formos maiores, quando formos para a universidade as professoras pedem muito para fazer trabalhos em grupo.

4. Então e tu achas que o trabalho em grupo pode ser feito com/para todas as atividades ou achas que há algumas mais direcionadas para o trabalho me grupo?

C3: Há algumas são mais direcionadas para o trabalho em grupo.

4.1. Quais são?

C3: Ahhhh...Trabalhos plásticos, como este trabalho aqui (*aponta*) ... Trabalhos

5. Como deve ser o funcionamento de um grupo? Como é que ele deve funcionar?

C3: Ahhh... Deve-se primeiro escolher os elementos do grupo. Depois, desenvolvemos o trabalho, o que é que é preciso, o que é que não é preciso. E depois desenvolvemos o trabalho e metemos uma finalização.

6. Que vantagens há em poder trabalhar em grupo?

C3: Com o conhecimento de cada um ficamos a saber ainda mais e.... Também podemos desenvolver um trabalho mais... melhor.

7. E desvantagens?

C3: Desvantagens é que alguns elementos do grupo não puxam pela cabeça. São sempre alguns a pensar só...há elementos que pensam mais e se esforçam mais, são mais participativos que outros. E depois há uns que estão sempre calado. Eles

concordam com os outros, com o consenso a que se chega. Eles dizem “sim, sim”, mas depois não percebem nada.

Criança 4 (C4)

1. Quantos anos tens?

C4: 9

2. Nas aulas, como é que vocês costumam trabalhar? Em grupo, individualmente, a pares?

C4: Às vezes a pares, em grupo e em individualmente.

2.1. Mas qual é aquela que predomina mais?

C4: Individualmente...

2.2. E porquê que tu achas que é mais individualmente e não é em grupo, ou a pares?

C4: Porque se fizermos individualmente podemos reconhecer o que sabemos e não juntar tudo o que nós sabemos, o que cada pessoa do grupo sabe.

3. Como é que tu achas que aprendem melhor?

C4: Aprender melhor acho que é em grupo, porque se tivermos em grupo há meninos que podem estar atentos e outros não. Se alguém não estiver, os que estavam atentos poder-lhe-iam ajudar.

4. Então e tu achas que ao trabalhar em grupo podemos realizar todo o tipo de atividades ou há algumas, que se calhar, são mais indicadas para trabalhar em grupo?

C4: Acho que há mais para trabalharmos em grupo. Quando fazemos trabalhos manuais, dramatizações, precisamos de um grupo para as conseguir fazer... Ahhh... E outros trabalhos.

5. Então e que vantagens ou benefícios é que vês em trabalharmos em grupo?

C4: Para quando formos mais velhos, se trabalharmos em teatros, podemos conseguir fazer. Se fizermos pinturas coletivas, conseguimos fazer. E...ahhh... coisas plásticas.

6. E que desvantagens é que vês em trabalharmos em grupo?

C4: Pode... haver pessoas que se zangam. E depois o grupo não fica muito bem... e o trabalho não corre muito bem.

6.1. E o que é que tu achas que podemos fazer quando isso acontece? Quando alguém se zanga, quando há um conflito?

C4: Acho que dever-se-ia resolver... fazendo o contrário que fizeram, quem se zangou...

7. Como será o funcionamento ideal de um grupo?

C4: Acho que todos se devem respeitar uns aos outros e.... Não se devem zangar. Aprendemos a respeitarmo-nos uns aos outros Porque uns podem dizer umas opiniões e outros outras... E podem também estar certos.

Criança 5 (C5)

1. Tens quantos anos?

C5: 9.

2. Nas tuas aulas, tu costumavas trabalhar em grupo ou em individual?

C5: Ahhh...Quando a professora manda fazer trabalhos de grupo nós trabalhamos em grupo. Mas costuma ser muitas vezes individualmente

3. Como achas que se aprende melhor?

C5: Em grupo, porque eu posso dialogar com os meus colegas, as minhas ideias. E ver se eles gostam ou não. E assim é mais fácil.

3.1. E se eles não gostarem das tuas ideias, o que é que tu fazes?

C5: Tenho que respeitar.

4. Achas todas as atividades podemos realizar em grupo, ou há umas que se fazem melhor em grupo e outras individualmente. O que é que tu achas?

C5: Huum...Eu acho que... Conseguimos fazer melhor as atividades em grupo de Expressão Plástica...E às vezes problemas de matemática

5. E como é que vocês em grupo devem funcionar?

C5: Eu acho que, primeiro devemos dar nos todos bem. E respeitar as ideias dos outros. E acho que devemos trabalhar assim.

5.1. Porquê?

C5: Porque se trabalharmos cada um com a sua ideia, no fim sai uma salada russa. Acho que sim.

5.2. Então e quando há um conflito? Imagina que surge um conflito durante o vosso debate, ou quando vocês estão em grupo. O que é que vocês devem fazer?

C5: Se houver um conflito temos que pedir desculpa um ao outro e continuar.

6. Que vantagens é que existem em trabalharmos em grupo?

C5: Vantagens que existem em trabalharmos em grupo é que acabamos o trabalho mais rapidamente. E... Acho que conseguimos fazer o trabalho melhor. Posso aprender com os outros colegas, e os colegas aprenderem mais comigo. E o trabalho é mais rápido.

7. E desvantagens?

C5: Ahhh... não sei...se calhar as zangas.

Criança 6 (C6)

1. Tens quantos anos?

C6: 11

2. Nas aulas... Vocês costumam trabalhar em grupo ou individualmente?

C6: Nós trabalhamos mais individualmente do que em grupo.

3. Como é que tu achas que aprendem melhor? A trabalhar em grupo, individualmente, a pares? Como é que achas?

C6: Eu acho que aprendemos de qualquer maneira. Porque se tivermos a trabalhar só individualmente a gente quando nós derem um trabalho em grupo, a gente briga tudo.

4. E achas que podemos realizar todas as atividades em grupo, ou se calhar, há umas que fazemos melhor individualmente, umas que fazemos melhor em grupo. O que é que tu achas?

C6: Eu acho que a gente pode fazer todas em grupo. Ou então todas individualmente.

- 4.1. Porquê?

C6: Porque é tudo do mesmo jeito. Só que em grupo temos de saber falar entre grupo e chegar a um consenso.

5. Então e que vantagens é que existem em trabalharmos em grupo?

C6: Ahhhh... Por exemplo, se tivermos numa pergunta de Matemática e tivermos com pessoas que percebam de matemática, é uma ajuda enorme. A aprender a não brincar com os colegas...e a conversar... e a chegar a um consenso todos.

6. Então? E desvantagens?

C6: É que nunca nos entendemos...e depois demoramos muito tempo a fazer o trabalho e depois fico desatenta, porque é diferente, de a gente estar a trabalhar sozinho, és só tu. Ahh e porque metade do grupo começa a brincar, a outra começa logo com ele. Quando é em grupo estão várias pessoas a falar contigo e tu depois baralhas-te toda.

7. Como é que os grupos devem funcionar?

C6: Devem de ser amigos e de saber chegar a um consenso.

Anexo XX – Tabela das entrevistas das Educadoras

Blocos Temáticos	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidades de Sentido	Número de U.S.	Número de Sujeitos
Bloco II - Conceções sobre a Aprendizagem Cooperativa	Definição do conceito	Aprendizagens em grupo	<p>“muito mais do que aprendizagens individuais, devem ser feitas aprendizagens sociais, de grupo” (E1);</p> <p>“eles aprenderem a partilhar, aprenderem a estar uns com os outros, aprenderem a trocar ideias.” (E1);</p> <p>“muito importante em todas as idades e desde cedo tento trabalhar e fomentar esse trabalho com eles” (E2)</p> <p>“cooperarem uns com os outros, a interajuda.” (E2)</p>	4	2
	Potencialidades	Aprendizagens sociais	<p>“a partilha, o facto das crianças que têm mais dificuldades serem ajudadas pelos outros” (E1)</p> <p>“aprendem muito mais facilmente uns com os outros.” (E2)</p>	2	2
		Interajuda	<p>“porque podem não saber, mas vão aprendendo. Vão tomando conhecimento, porque vão ouvindo os outros, vão trabalhando com os outros” (E1)</p>	1	1
	Constrangimentos	Constituição dos grupos	<p>“grupos muito grandes” (E1)</p> <p>“o facto de não termos grupos heterogéneos.” (E1)</p>	2	1
		Níveis de participação das crianças	<p>“Há uns que se deixam anular” (E2)</p>	2	2

			“depois não se percebe muito bem e ficam um bocado aquém.” (E2)		
	Competências e valores subjacentes	Valores sociais	“a parte do respeito, do ouvir, da partilha, da solidariedade, o esperar pela vez” (E1) “tudo pequenas regras sociais.” (E1) “as relações sociais, a resolução de conflitos.” (E2)	3	2
Bloco III - Planeamento e Prática da Aprendizagem Cooperativa	Implementação da Aprendizagem Cooperativa	Trabalhos de pequeno e grande grupo	“tentar que a grande maioria de todas as atividades que sejam feitas, sejam feitas nesta partilha cooperativa, neste trabalho cooperativo.” (E1) “a planificação que faço semanalmente tem sempre, uma atividade que tenha a ver com a cooperação.” (E2)	2	2
	Estratégias de Implementação	Atividades	“pô-los a discutir um tema e dar-lhes materiais.” (E1) “jogos sociais.” (E2)	2	2
		Constituição dos grupos	“se determinada criança trabalha bem ou não com outra, se determinada idade se adapta a outra” “num grupo, não ponho todos aqueles que se evidenciam mais.” (E2)	1	1
		Comportamentos Sociais	“Nós temos as regras da sala” (E1) “como é que nós temos que nos comportar no grupo e perante os outros?” (E1)	2	1
	Ambiente Educativo	Organização da sala	“Eu na minha sala gosto sempre de ter alguma mobilidade” (E1)		

			<p>“ter sempre espaços que permitam estar mais do que 2/3 crianças.” (E1)</p> <p>“pelas diferentes áreas de interesse. Tento, depois também, o mapa, o quadro das atividades” (E2)</p> <p>“nunca deixar, que numa área esteja, por exemplo, só duas crianças, a brincadeira de par para par.” (E2)</p>	4	2
	Avaliação das atitudes e das atividades	Avaliação descritiva	<p>“Nós temos sempre os nossos registos” (E1)</p> <p>“avalio nos registos que faço individuais” (E1)</p> <p>“temos os registos dos trabalhos que eles fazem, das apresentações que eles fazem.” (E1)</p>	3	1
		Avaliação diária	<p>“Nós fazemos a avaliação no final do dia, o que fizeram, se gostaram de fazer, quais foram as dificuldades que sentiram.” (E2)</p>	1	1
	Impacto nas relações interpessoais	Relações Sociais	<p>“Desenvolvem sim” (E1)</p> <p>“O trabalho cooperativo é isso mesmo, crescimento social.” (E1)</p> <p>“Sim! (...) na partilha, as relações interpessoais, resolução de conflitos.” (E2)</p>	3	2
		Respeito pelo outro	<p>“cada vez têm mais dificuldade em aceitar o outro” (E1)</p> <p>“estou a falar em aceitar a opinião do outro.” (E1)</p>	2	1

Bloco IV - Gestão e Relacionamento das crianças	Características das crianças que dificultam a cooperação	Educação Familiar	“isto depois também vem muito da formação pessoal, da educação que vem de casa.” (E1)	1	1
		Ouvir o outro	“eles estão muito habituados a serem sempre eles a falar” (E1) “e quando têm que parar um bocadinho a escutar, ou param e não ouvem, ou têm mesmo muita dificuldade em prestar atenção aquilo que o outro está a dizer, e às vezes a aceitar.” (E1)	2	1
		Faixa Etária	“depende muito da idade” (E2) “o grupo que eu agora tenho estão muito na fase” (E2) “da resolução de conflitos, da altura das queixinhas.” (E2)	3	1
	Relacionamentos no trabalho	Grande Grupo	“acabam por se dispersar, acabam por não estarem sempre atentos.” (E1) “há sempre outro que nos foge, até porque há outros que nos absorvem demasiado.” (E1) “Em grande grupo há mais disputa” (E2) “é muito mais enriquecedor, eu acho, porque há mais troca de ideias.” (E2)	4	2
		Pequeno Grupo	“funciona muito melhor” (E1) “no máximo até ali 5/6 crianças.” (E1) “há menos conflitos” (E2) “a atividade tende a ser mais direcionada, mais calma.” (E2)	4	2

	Aprendizagens Significativas	Trabalho de grupo	<p>“Em grupo” (E1)</p> <p>“eu acho que em grupo aprendemos, sim, muito mais.” (E1)</p> <p>“Eu pessoalmente gosto mais em grupo.” (E2)</p> <p>“Eu gosto muito mais” (E2)</p> <p>“de haver interação, de cada um ter a sua opinião.” (E2)</p>	5	2
Bloco V - Dados Complementares	Constrangimentos na aplicação da Aprendizagem Cooperativa	Formação Inicial	“Eu acho que isto devia ser um tema, que devia ser muito mais trabalhado na formação inicial.” (E1)	1	1
		Ensino Tradicional	<p>“ainda há muito” (E1)</p> <p>“nas escolas” (E1)</p> <p>“esta coisa de se trabalhar individual e de se avaliar individualmente cada criança.” (E1)</p>	3	1
	Importância da Aprendizagem Cooperativa	Importância da Aprendizagem Cooperativa	<p>“é mesmo importante haver este trabalho” (E2)</p> <p>“e acho que cada vez mais as educadoras deviam fazer isso.” (E2)</p>	2	1

Anexo XXI – Tabela das entrevistas das Professoras

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido	Número de U.S.	Número de Sujeitos
Bloco II - Concepções sobre a Aprendizagem Cooperativa	Definição do conceito	Aprendizagens em grupo	“(…) há partilha, os alunos aprendem não só com o professor, mas com os colegas.” (P1) “(…) eles aprendem muito se forem desde pequeninos habituados a trabalhar de forma partilhada” (P2)	2	2
		Motivação para as aprendizagens	“(…) A motivação dos alunos para as atividades é maior, existe mais comunicação entre eles e torna-os figuras ativas no seu processo de aprendizagem.” (P1)	1	1
		Aprendizagem Ativa	“o professor (...) pode fazer um ensino que é chamada ‘mais aprendizagem’, em que o aluno também é o veículo, é o motor da sua própria aprendizagem. Não se centra apenas na figura do professor, muito baseado no MEM” (P2)	1	1
		Partilha de Ideias	“Não é uma coisa explícita, mas nós fazemo-lo (...) nós partilhamos todos os dias, alguma coisa. Todos os dias aprendemos alguma coisa com alguém” (P2)	1	1

	Potencialidades	Aprendizagens	<p>“(…) a comunicação, a partilha de conhecimentos, a cooperação, o sentido de responsabilidade, o saber trabalhar em equipa, isto é: planear, dividir tarefas, ouvir as opiniões dos outros, argumentar.” (P1)</p> <p>“(…) poder transpor estas competências para a sociedade, que é o respeito pelo outro, é o respeitar o espaço do outro, a vez do outro (…) respeito pelo trabalho do outro, saber que juntos fazemos força e o trabalho até resulta melhor” (P2)</p>	2	2
	Dificuldades	Resolução de conflitos	“(…) os problemas que surgem e a dificuldade em arranjar soluções.” (P1)	1	1
		Currículo	“(…) não nos podemos limitar a este tipo de trabalho (…) eles precisam de desenvolver outras competências, que também fazem parte do trabalho individual” (P2)	1	1
		Dinâmica Educativa	“(…) falta-nos toda a outra estrutura (…) que precisávamos de ter na escola, a nível de auxiliares, a nível de espaços, da própria filosofia deles, poder entrar e sair da sala para estarem a construir o seu próprio conhecimento” (P2)	1	1
		Duração	“(…) temos que ter em mente que demoramos sempre muito mais tempo nessas atividades (…) não podemos andar sempre, constantemente e todos os dias a programar atividades desse género. Agora, de vez em quando, uma vez por semana, duas vezes por semana.” (P2)	1	1
		Características dos Alunos	“(…) eles têm uma dificuldade enorme (…) Não quer dizer que eles não aprendam. Eles aprendem, só que	1	1

			desperdiçam imenso tempo em conflitos, egocentrismos” (P2)		
		Níveis de participação dos alunos	“(…) eles acabam por... quem é mais introvertido, mais inseguro, apoiar-se naqueles que lhe dão mais confiança (...) e a criança precisa de desenvolver a autonomia” (P2)	1	1
		Educação Familiar	“(…) por mais estratégias que nós tentemos implementar, se a criança não tiver essas mesmas estratégias em casa, é muito difícil.” (P2)	1	2
		Sociedade em geral	“ E hoje em dia há uma crise de valores enormes (...) há um abismo a nível de valores.” (P2)	1	1
	Competências e valores subjacentes	Valore sociais	“Cooperação, comunicação, reflexão, responsabilidade, sentido crítico, capacidade de tomar decisões, respeito, desenvolvimento cognitivo.” (P1) “(…) respeito pelos outros, o respeito pelo espaço, respeito pelo tempo do outro, pelo trabalho do outro. Pela diferença.” (P2)	2	2
		Competências	“(…) é o saber reconhecer as capacidades e dificuldades que cada um tem, é saber ser autónomo, é saber expor-se (...) é saber organizar-se, ter capacidade de organização no espaço e perante os outros, (...) saber aproveitar as habilidades de cada um para o todo.” (P2) “Saber/fazer a progressão de uma tarefa, o que faz primeiro, o que faz a seguir para chegar ao objetivo que lhe é dado, à meta, saber gerir o tempo” (P2) “(…) o trabalho cooperativo também tem que servir para aquela competência, mudar de atitude, fazer a criança... uma autorreflexão, ter uma autoimagem de si.” (P2)	3	1

Bloco III - Planeamento e Prática da Aprendizagem Cooperativa	Implementação da Aprendizagem Cooperativa	Conteúdos (exemplos de atividades)	“(…) temos de incluir nos conteúdos (…) que conteúdos é que se adequam (…) tenho que pensar que conteúdos é que rentabilizariam eu fazer alguma AC. Não são todos. Geralmente, é a nível das pesquisas, ou a nível da Matemática.” (P2)	1	1
		Educação Físico Motora/Dança	“(…) são implementados diversos jogos em pequenos grupos ou a pares.” (P1)	1	1
		Expressão Plástica	“(…) cada grupo elabora um cartaz sobre um tema” (P1) “Dá para fazer em qualquer atividade da Expressão Plástica (…) qualquer coisa se adapta.” (P2)	2	2
		Música	“(…) o grupo apresenta uma canção de Natal e respetiva coreografia, para apresentar à escola” (P1)	1	1
		Expressão Dramática	“(…) podem dramatizar uma história, tendo cada um o seu papel” (P1)	1	1
		Português	“(…) são dadas as personagens, o espaço e o tempo para os grupos construírem uma história, no final apresentam a sua história uns aos outros” (P1) “ O Português é talvez aquele que se adequa menos.” (P2) “(…) fazer o resumo, em que eles têm que fazer uma apresentação do resumo da obra com ilustração.” (P2).	3	2
		Matemática	“(…) Medições, fazemos jogos para aplicação, para consolidação de vários conteúdos que já foram dados.” (P2) “(…) jogos de tabuada (…) quando eles aprendem, é o Concurso da Tabuada.” (P2)	2	1
		Estudo do Meio	“Estudo do Meio também se adequa muito.” (P2) “(…) descobri jogos que tinham perguntas adequadas à matéria.” (P2)	2	1

	Estratégias de Implementação	Atividades	<p>“(…) promover debates sobre determinados temas; dar oportunidade aos alunos para contarem novidades ou viagens que tenham feito.” (P1)</p> <p>“(…) estratégias é estarem de acordo com o conteúdo (…) é o que eu pretendo que os alunos alcancem, o que eles ficam a saber, ou o que eles consolidam naquele conteúdo, dessa forma.” (P2)</p> <p>“(…) eu gosto de fazer (…) como ponto de partida ou como consolidação. Em termos de ponto de partida que é o começo da aprendizagem, é a descoberta. Ou como consolidação, para terminarmos aquele conteúdo.” (P2)</p>	3	2
		Promoção de valores sociais	<p>“(…) passa muito também pelo exemplo que nós damos e também pelo aquilo que falo com eles.” (P2)</p> <p>“(…) exemplificarmos, mostrarmos que as causas têm consequências.” (P2)</p>	2	1
		Trabalhos a pares/grupos	<p>“O trabalho a pares e em grupo.” (P1)</p>	1	1
	Ambiente Educativo	Organização da sala	<p>“(…) na sala de aula as mesas são dispostas em pequenos grupos” (P1)</p>	1	1
		Utilização de outros espaços	<p>“O Polivalente, tipo ginásio, é utilizado quando se trata de atividades físicas, como a dança e os jogos desportivos.” (P1)</p>	1	1
		Número de elementos	<p>“Há trabalhos que gosto de fazer a pares, é mais vantajoso (…) ou depois, três ou quatro.” (P2)</p>	1	1
	Metodologias de Avaliação	Avaliação descritiva	<p>“(…) observação direta no decorrer da atividade e numa grelha adaptada à recolha da informação pretendida.” (P1)</p> <p>“Nós devemos ter umas grelhas de registo.” (P2)</p>	2	2

		Avaliação das atitudes	<p>“Avalio o a forma como é que eles se comportam uns com os outros, que relação é que eles estabelecem uns com os outros, se respeitam as regras daquilo que é acordado na dinâmica do jogo.” (P2)</p> <p>“(…) portanto isto tudo eu avalio: o comportamento, as atitudes de umas equipas perante as outras, dos membros da própria equipa.” (P2)</p>	2	1
		Avaliação das atividades	“(…) o tempo que eles demoram a responder (…) e o conhecimento que eles têm através das respostas que dão às perguntas.” (P2)	1	1
	Impacto nas relações interpessoais	Relações Sociais	“Sim, as crianças aprendem umas com as outras, por vezes até se sentem mais à vontade quando são os colegas a explicar ou a apoiar. Nesta interação aprendem a partilhar, a cooperar, a respeitar-se e também desenvolvem as capacidades cognitivas.” (P1)	1	1
Bloco IV - Gestão e Relacionamento das crianças	Características das crianças que facilitam a cooperação	Personalidade	“(…) crianças simpáticas, alegres, bem-dispostas, muito conversadoras, observadoras, com sentido crítico.” (P1)	1	1
	Características das crianças que dificultam a cooperação	Respeito pelo outro	<p>“Ver quem é o líder, quem fala, quem é que diz (…) são muito competitivos” (P2)</p> <p>“Eles hoje não têm, nem respeito pelo mais velho, nem pelo par (…) acontece que eles amuam, eles não sabem perder, eles só pensam em ganhar por ganhar.” (P2)</p> <p>“(…) são conflituosas. São egocêntricas (…) têm uma enorme dificuldade de...no perder, não sabem conviver com a derrota, a aceitação de que não e ganha sempre.” (P2)</p>	3	1

		Ouvir o outro	“(…) alguma dificuldade em ouvir/escutar e prestar atenção.” (P1)	1	1
Relacionamentos no trabalho		Grande Grupo	“Em grande grupo dispersam-se mais, conversam mais e prestam menos atenção.” (P1) “Em grande grupo eles têm as suas simpatias, as suas preferências.” (P2)	2	2
		Pequeno Grupo	“O relacionamento é mais fácil em pequeno grupo, cooperam mais e comunicam melhor.” (P1) “(…) depende dos que estão ao lado uns dos outros (…) eu tenho elementos difíceis de pôr com qualquer um.” (P2)	2	2
		Escolha dos Elementos	“(…) alguns escolhem os outros, que eles acham que têm capacidades similares às deles, para que o resultado final seja bom, estão a ver aquilo do ponto de vista do produto e não das relações.” (P2)	1	1
Aprendizagens Significativas		Em grupo	“(…) o trabalho em grupo acaba por ser mais enriquecedor, devido às diferentes opiniões, ideias e conhecimentos de cada elemento do grupo. As aprendizagens tornam-se mais significativas se cada um tiver um papel ativo no trabalho do grupo e contribuir para o seu sucesso.” (P1)	1	1
		Em grupo e individual	“(…) tem que ser uma interligação de tudo (…) na vida temos que fazer coisas individualmente e coisas que temos que partilhar (…) para eu ser bom, tenho que trabalhar competências sozinho, para depois poder ajudar o grande grupo (…) Eu não vejo as coisas isoladamente. Vejo-as como parte de um todo.” (P2)	1	1

Anexo XXII – Tabela das entrevistas das Crianças

Blocos Temáticos	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidades de Sentido	Número de U.S.	Número de Sujeitos
Bloco II - Conceções sobre a Aprendizagem Cooperativa	Metodologia de Ensino na Sala de Aula	Trabalho de Grupo	<p>“aprender um bocado de cada um (...) misturamos e ficamos a saber” C1</p> <p>“quanto vocês estão costumamos” (...) mas com a professora não (...) assim muitas vezes” (C2)</p> <p>“a professora não gosta muito (...) pode ser só um que responde a tudo” (C2)</p> <p>“às vezes” (C4)</p> <p>“quando a professora manda” (C5)</p>	5	4
		Individual	<p>“também aprendemos, quando nós não sabemos (...) a professora explica” (C1)</p> <p>“fazemos fichas” (C2)</p> <p>“a maior parte é individualmente” (C3)</p> <p>“às vezes” (C4)</p> <p>“podemos reconhecer o que sabemos” (C4)</p> <p>“muitas vezes individualmente” (C5)</p> <p>“mais individualmente do que em grupo” (C6)</p>	7	6

	Aprendizagem	Em grupo	<p>“em grupo” (...) aprendemos a socializar” (C3)</p> <p>“há meninos que podem estar atentos e outros não (...) os que estavam atentos poder-lhe-iam ajudar” (C4)</p> <p>“posso dialogar com os meus colegas, as minhas ideias (...) tenho que respeitar” (C5)</p> <p>“quando nos derem um trabalho em grupo, a gente briga tudo” (C6)</p>	4	4
		Individual	<p>“é para mostrar o que é que nós sabemos, sem ter ajuda de mais ninguém” (C1)</p> <p>“eu acho que funciona melhor” (C2)</p> <p>“de qualquer maneira” (C6)</p>	3	3
		Pares	<p>“eu acho que funciona melhor” (C2)</p> <p>“podemos pedir ajuda (...) podemos tomar uma decisão e outro pode concordar ou pode discordar” (C2)</p>	2	1
Bloco III - Prática da Aprendizagem Cooperativa	Implementação da Aprendizagem cooperativa em grupo	Atividades	<p>“podemos fazer muita coisa em grupo, experiências, estudar, aprender” (C1)</p> <p>“todo o tipo de atividades” (C2)</p> <p>“algumas são mais direcionadas” (...) trabalhos plásticos” (C3)</p> <p>“eu acho que há mais para trabalharmos em grupo” (C4)</p>	6	5

			<p>“trabalhos manuais, dramatizações” (C4)</p> <p>“atividades em grupo de Expressão plástica (...) às vezes problemas de Matemática” (C5)</p> <p>“fazer todas em grupo (...) ou então todas individualmente” (C6)</p>		
Vantagens	Partilha	<p>“partilhamos opiniões e depois chegamos a um consenso” (C1)</p> <p>“Cada um fica a saber ainda mais (...) também podemos desenvolver um trabalho mais...melhor” (C3)</p> <p>“aprender com os outros colegas e os colegas aprenderem mais comigo” (C5)</p>	3	3	
	Entreajuda	<p>“podemos também ajudar os outros” (C2)</p> <p>“numa pergunta de Matemática e tivermos com pessoas que percebam, é uma ajuda enorme” (C6)</p>	2	2	
	Eficácia	<p>“acabamos o trabalho mais rapidamente (...) e acho que conseguimos fazer o trabalho melhor” (C5)</p>	1	1	
	Aprendizagens	<p>“aprender a não brincar com os colegas...e a conversar... e a chegar a um consenso” (C6)</p>	1	1	

	Desvantagens	Conflitos	<p>“há grupos que se podem não entender” (C1)</p> <p>“não estar de acordo e discutir” (...) também acabar em briga” (C2)</p> <p>“haver pessoas que se zangam (...) e o trabalho não correr muito bem” (C4)</p> <p>“as zangas” (C5)</p> <p>“nunca nos entendemos” (C6)</p>	5	5
		Apatia	<p>“não puxam pela cabeça (...) são sempre alguns a pensar (...) há uns que estão sempre calados, só concordam (...) eles dizem “sim, sim”, mas depois não percebem nada” (C3)</p>	1	1
		Duração das atividades	<p>“demoramos muito tempo a fazer um trabalho” (C6)</p>	1	1
		Distração	<p>“metade do grupo começa a brincar, a outra começa logo com ele” (C6)</p> <p>“várias pessoas a falar contigo (...) baralhas-te toda” (C6)</p>	2	1
	Funcionamento de Grupo	Atitudes/Comportamentos	<p>“partilhar a vez de cada um (...) partilhar opiniões, respeitar uns aos outros e dar a vez de falar” (C1)</p> <p>“devem estar calados e a prestar atenção” (C1)</p> <p>“estar em sintonia” (...) discutir as opiniões e verem qual é a mais correta” (C2)</p>	8	6

			<p>“respeitar uns aos outros (...) não se devem zangar (...) uns podem dizer umas opiniões e outros outras” (C4)</p> <p>“escolher os elementos (...) desenvolvemos o trabalho, o que é preciso, o que é que não é preciso (...) e metemos uma finalização” (C3)</p> <p>“dar-nos todos bem (...) respeitar as ideias dos outros (...) acho que devemos trabalhar assim” (C5)</p> <p>“temos de saber falar entre grupo e chegar a um consenso” (C6)</p> <p>“devem ser amigos e de saber chegar a um consenso” (C6)</p>		