

Prática de Ensino Supervisionada - O papel da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais

Eliana Filipa Gomes Vicente Rodrigues

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por
Ilda Freire Ribeiro

Bragança, 2020

Agradecimentos

A vida é feita de etapas e aqui dou como concluída mais uma.

Quero agradecer à minha orientadora, Doutora Ilda Freire Ribeiro, por toda a disponibilidade e pela sábia orientação prestada ao longo deste percurso.

Pai e Mãe, a vocês eu agradeço tudo, agradeço os sacrifícios que fizeram por mim, agradeço toda a força que me dão em qualquer desafio que a vida me prepara, e por todo o apoio. Muitas vezes longe, mas fazem-se sentir sempre presentes. A vocês: muito obrigada, do fundo do coração.

Na terra dos *Amigos para Sempre*, encontrei muitos bons amigos, que guardo para sempre no coração, sem eles a minha vida académica não era a mesma. Agradeço a todos, em especial, à Joana Silva, à Joana Castro, à Cristiana Sousa, à Cláudia Rodrigues, à Rita Rosa, à Patrícia Oliveira, à Júlia Fernandes e à Ana Lopes. Agradeço a todas e todos, pela amizade, companheirismo e por todos os momentos que vivenciamos.

Em Bragança também descobri um grande amor... a ti Diogo, agradeço por teres entrado na minha vida. Agradeço-te por seres o meu grande pilar, melhor amigo, confidente e companheiro. Agradeço-te por nunca teres duvidado de mim, por me ajudares a desconstruir as grandes pedras que encontro no meu caminho, e por todo o apoio que me tens dado. Só tenho a agradecer-te o quanto és para mim, por todo amor e carinho que me dás, obrigada do coração.

Quero agradecer também a todos os professores que participaram na minha caminhada académica, pois levo de todos boas recordações e bons exemplos a seguir.

Quero deixar um agradecimento muito especial, a si Dona Olema, que sempre cuidou tão bem de nós (alunos) com tanto carinho, e que sempre acendeu as suas velinhas para nos dar sorte! Que o mundo tenha mais pessoas como a senhora.

Ao meu avô, o meu anjo, que sempre será um exemplo de pessoa para mim, dedico-lhe esta conquista por acreditar que hoje se sente orgulhoso de mim.

Em geral, quero agradecer a todos os meus amigos, familiares, e a todos que fizeram parte desta etapa. Um bem-haja a todos!

Resumo

A elaboração deste relatório assentou na preocupação de implementar estratégias de ensino e aprendizagem, recorrendo a metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa, procurando aprofundar conhecimentos e saberes, e concomitantemente, desenvolver competências sociais em crianças pequenas. Selecionamos a aprendizagem cooperativa como base desta investigação rasgando com a tradicional forma de ensino e aprendizagem, mais expositiva e transmissiva e que poderá contribuir para a competitividade e individualismo nas crianças. São vários os métodos de trabalho estratégicos da aprendizagem cooperativa, que, quando implementadas, permitem que as crianças tenham um papel mais ativo na sua aprendizagem, e também na aprendizagem dos colegas. A aprendizagem processa-se em contexto de grupos de trabalho cooperativo e contribuem para um objetivo comum, o sucesso do grupo. Ora, ao desenvolver metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa durante uma atividade, estamos a dar oportunidade às crianças de interagirem com os colegas, de partilharem materiais e ideias, de trabalharem em equipa, de serem tolerantes, de serem responsáveis, de serem capazes de argumentar sobre um assunto, de aceitarem diferentes opiniões, entre outras. Este relatório faz parte integrante da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida em três contextos educativos: creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico. Tem como objetivos: (i) promover experiências de ensino e aprendizagem recorrendo a métodos de aprendizagem cooperativa que permitam fomentar o desenvolvimento de competências sociais nas crianças; (ii) criar hábitos de trabalho cooperativo nas crianças; (iii) perceber qual o contributo da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais nas crianças e (iv) apurar as potencialidades e os constrangimentos da aprendizagem cooperativa na sala de atividades e de aula. A investigação seguiu a metodologia qualitativa, apoiou-se na técnica de observação e recorreu também às notas de campo, às fotografias e grelhas de observação. Ao longo da intervenção elaboramos planos de aula e fizemos reflexões semanais que nos possibilitaram um constante reajuste dos planos de trabalho, contribuindo para melhorar as nossas práticas. Da análise dos dados recolhidos na implementação das metodologias de trabalho cooperativas as crianças mostraram ser capazes de cooperar o que parece ter contribuído para a melhoria das interações e também para o desenvolvimento de mais competências sociais.

Palavras-chave: Prática de ensino supervisionada, aprendizagem cooperativa, competências sociais, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

The preparation of this report was based on the concern to implement teaching and learning strategies using cooperative learning methods, seeking to deepen knowledge, and at the same time, develop social skills in young children. We selected cooperative learning methods the basis of this investigation, tearing with the traditional form of teaching and learning which is more expositive and transmissive and which may contribute to the competitiveness and individualism of children. There are several strategic methods of cooperative learning methods which when implemented, allow children to take a more active role in their learning, as well as in the learning of peers. Learning takes place in the context of cooperative working groups and contributes to a common goal, the success of the group. Now, when applying cooperative learning methods during an activity, we are giving children the opportunity to interact with colleagues to share materials and ideas, to work as a team, to be tolerant, to be responsible, to be able to argue about a subject, to accept different opinions, among others. This report is an integral part of the Supervised Teaching Practice developed in three educational contexts: day care center, Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. Its objectives are: (i) to promote teaching and learning experiences using cooperative learning methods that foster the development of social skills in children; (ii) creating cooperative work habits for children; (iii) understand the contribution of cooperative learning in the development of social skills in children and (iv) ascertain the potentials and constraints of cooperative learning in the classroom and activities. The investigation followed the qualitative methodology, relied on the observation, technique and also used field notes, photographs and observation grids. Throughout the intervention, we prepared lesson plans and made weekly reflections that allowed us to constantly adjust work plans, contributing to improve our practices. From the analysis of the data collected in the implementation of cooperative learning methods, children showed to be able to cooperate which seems to have contributed to the improvement of interactions and also to the development of more social skills.

Keywords: Supervised teaching practice, cooperative learning, social skills, Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education

Siglas e Acrónimos

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

AC – Aprendizagem Cooperativa

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Introdução.....	11
Ponto I- Enquadramento Teórico	14
1. Conceito de aprendizagem cooperativa.....	14
2. Perspetivas teóricas na aprendizagem cooperativa.....	16
2.1. Vygotsky e a aprendizagem cooperativa	18
3. Implementação de métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa em contexto educativo.....	19
3.1. Características dos grupos de aprendizagem cooperativa.....	20
3.2. Grupos cooperativos	21
3.3. O papel do professor na aprendizagem cooperativa	24
3.4. Vantagens e constrangimentos da aprendizagem cooperativa.....	25
3.5. Métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa.....	27
4. As competências sociais	29
Ponto II- Abordagem metodológica e contextos educativos	32
1. Tipologia de investigação qualitativa.....	32
1.1 Problemática e objetivos de investigação	33
1.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	34
1.2.1 As notas de campo.....	35
1.2.2 Os registos fotográficos.....	35
1.2.3 As grelhas de observação	35
2. Caracterização e análise dos contextos e dos participantes.....	37
2.1 Contexto educativo da creche	37
2.2 Contexto da educação pré-escolar	38
2.3 Contexto do 1.º ciclo do ensino básico	41
Ponto III- Apresentação e análise das práticas em contexto de PES.....	44
1. Experiências de ensino e aprendizagem em contexto de creche	44
2. Experiências de ensino e aprendizagem em contexto de educação pré-escolar	48
3. Experiências de ensino e aprendizagem em contexto de 1.º ciclo do ensino básico.....	57

3.1 Mesa Redonda.....	60
3.2 STAD - (Divisão dos alunos por equipas para o sucesso).....	65
3.3 Cabeças numeradas juntas	71
3.4 Folha Giratória.....	79
Considerações finais.....	83
Referências bibliográficas	87
Anexos.....	91

Índice de tabelas

Tabela 1- Rotina diária no contexto de educação pré-escolar.....	41
Tabela 2- Horário do 1.º CEB.....	43
Tabela 3- Dados obtidos da aplicação do método folha giratória na EPE	56
Tabela 4- Avaliação em grupo - Mesa redonda.....	63
Tabela 5- Avaliação em grupo - Cabeças Numeradas Juntas.....	75

Índice de figuras

Figura 1- Certo ou errado?.....	45
Figura 2-Caixa mágica de formas.....	46
Figura 3- Jogo do bowling.....	47
Figura 4- Carimbos.....	47
Figura 5- Placard sobre o ciclo da água.....	52
Figura 6- O ciclo da água	53
Figura 7- Atividade prática.....	54
Figura 8- Registo gráfico em grupo - folha giratória.....	56
Figura 9-Gráfico 1 - 1.ª Observação das competências sociais.....	59
Figura 10-Gráfico 2- Autoavaliação do Método de AC Mesa Redonda	62
Figura 11- Gráfico 3- Autoavaliação do método de AC - STAD.....	67
Figura 12- Gráfico 4 - Autoavaliação - Cabeças Numeradas Juntas	76
Figura 13-Gráfico 5 – Última observação das competências sociais	81

Introdução

O presente relatório insere-se na unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada* (PES) lecionada no 2.º ano de Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que decorre na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Este relatório apresenta as práticas, e a investigação, que desenvolvemos em diferentes contextos educativos: creche, educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Escolhemos a *aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de competências sociais nas crianças*, para acompanhar as intervenções e esta escolha foi resultado de querermos um método de trabalho que rompesse com o método tradicional e permitisse que as crianças desenvolvessem competências sociais, enquanto aprendiam conteúdos escolares, e que a criança fosse ativa na sua aprendizagem. A aprendizagem cooperativa permite a quebra com um ensino mais tradicional, uma vez o professor deixa de transmitir os conteúdos e a criança passa a ser mais responsável pela sua aprendizagem. Baseada nas ideias de Rego, Moledo & Caamaño (2009), Moreira (2019) sublinha que a aprendizagem cooperativa “apresenta-se com potencial necessário para mudar práticas pedagógicas (...) e vem possibilitar a concretização consciente e estruturada para uma mudança de cultura da escola, baseada num paradigma mais humanista” (p.1).

A aprendizagem cooperativa envolve as crianças no trabalhar em grupo, cooperativamente, a serem responsáveis pela sua aprendizagem, mas também pela aprendizagem dos seus colegas, a aceitar opiniões e ideias e a colaborar com os outros. Devido às suas diversas metodologias de trabalho permitem que as crianças disfrutem de momentos interessantes e até descontraídos, pois muitas vezes encaram os métodos cooperativos como jogos, em que todos assumem papéis diferentes e têm um objetivo comum que é ter sucesso na tarefa. Reforçando estas ideias Moreira (2019) afirma que a aprendizagem cooperativa, para além de dispor metodologias de trabalho e técnicas que auxiliam na organização e na orientação das práticas de ensino e aprendizagem, também permite que as crianças “assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas que conduzem à aprendizagem” (p.1). Ora, a aprendizagem cooperativa permite uma efetiva interação entre as crianças, construindo laços de confiança, ajudando a despertar e “soltar” aqueles que são tímidos, possibilitando a colaboração entre as crianças e um ambiente competitivo, saudável, entre equipas, eliminando a

individualidade e possibilitando a inclusão de todas as crianças no ambiente escolar. A aprendizagem cooperativa vai ao encontro do estipulado nos Decretos-Leis n.º 54 e n.º55, de 2018, que definem estratégias de modo a que todas as crianças possam participar na vida da comunidade educativa, tornando todas as escolas numa “escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 55/2018, <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>, p.2928).

Partindo destes pressupostos, ao longo da PES, procuramos que todas as práticas de ensino e aprendizagem realizadas possibilitassem o contato direto com a realidade, assumindo responsabilidades, como por exemplo, gerir um grupo de crianças, selecionar estratégias de ensino e aprendizagem adequadas, criar práticas inovadoras, proporcionar às crianças experiências motivadoras, interessantes e cooperativas.

As práticas de ensino e aprendizagem implementadas em todos os diferentes contextos foram planeadas tendo em consideração o impacto da aprendizagem cooperativa face ao desenvolvimento de competências sociais nas crianças, e para tal delineamos os seguintes objetivos: (i) promover experiências de ensino e aprendizagem recorrendo a metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa que permitam fomentar o desenvolvimento de competências sociais nas crianças; (ii) criar hábitos de trabalho cooperativo nas crianças; (iii) perceber qual o contributo da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais nas crianças e (iv) apurar as potencialidades e os constrangimentos da aprendizagem cooperativa na sala de atividades e de aula.

Depois dos objetivos delineados, a prática torna-se objetiva, mas para alcançar estes objetivos é necessário haver pesquisa sobre o tema e haver algum domínio para que na aplicação das metodologias de trabalho cooperativas seja possível que o professor estagiário tenha confiança no que diz respeito à organização do grupo de crianças e saiba também como orientar as sessões, atividades e aulas tendo em conta os objetivos delineados para a aprendizagem.

Para além da introdução, o relatório está organizado em três partes, mais as considerações finais. No ponto I, o enquadramento teórico, tornou-se a base deste trabalho, expondo as ideias e autores que nos baseámos para a realização do relatório e que nos serviram como orientações nas práticas educativas. Iniciamos este ponto com a definição conceptual de aprendizagem cooperativa, de modo a que o leitor entenda, inicialmente, o mais básico sobre o tema abordado. De seguida, focamos uma das perspetivas teóricas

importantes sobre a aprendizagem cooperativa, a teoria socio construtivista de Vygotsky, nomeadamente, o conceito *de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, associada aos princípios da aprendizagem cooperativa. Posteriormente, abordamos as regras de implementação das metodologias de trabalho cooperativas, mais propriamente as características dos grupos, os tipos e os critérios da sua formação. O papel do professor também é um dos itens necessários neste trabalho, assim como as vantagens e os constrangimentos da utilização das metodologias de trabalho cooperativo. Decidimos apresentar as metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa que implementamos nas práticas educativas em contexto de estágio, e salientamos o facto de existir diversas metodologias de trabalho cooperativo, apresentamos também regras para o seu desenvolvimento e por fim, abordamos as competências sociais.

No ponto II referimos a abordagem metodológica da pesquisa e a caracterização dos contextos educativos. Iniciamos este ponto explanando as características do tipo de investigação que selecionamos e divulgando as técnicas de instrumentos de recolha de dados utilizadas durante a investigação, e por fim, apresentamos a caracterização dos três contextos educativos onde realizamos a PES.

No ponto III apresentamos as atividades de ensino e aprendizagem realizadas em todos os contextos, sempre apoiada numa reflexão e análise da prática, de modo a organizar o trabalho e para uma melhor compreensão dos resultados. As experiências de ensino e aprendizagem foram descritas e refletidas tendo sempre em consideração uma análise sobre o desenvolvimento de metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa.

De seguida, apresentamos as Considerações Finais, onde fazemos uma reflexão aprofundada sobre toda a prática e também sobre o trajeto de caráter investigativo, fazendo a ligação do que foi feito com os objetivos principais desta investigação e, respondendo à questão principal desta investigação. O trabalho termina com a apresentação das Referências Bibliográficas e com os Anexos.

Ponto I- Enquadramento Teórico

Neste ponto iremos abordar o tema da *aprendizagem cooperativa* (AC) que serviu de mote a toda a investigação que fizemos na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Tentaremos fazer uma aproximação à definição do conceito, contextualizando, e demonstrando que, apesar de já não ser uma ideia recente, os seus pressupostos continuam muito atuais. Focamos os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa, referindo três perspetivas teóricas e os elementos essenciais desta aprendizagem, e para complementar alicerçamos a teoria de Vygotsky em relação a esta metodologia. Definimos as características dos grupos cooperativos, os tipos de grupos e os critérios da sua formação. Referimos algumas das metodologias de trabalho cooperativo e, também as vantagens e desvantagens do seu desenvolvimento na sala de aula/atividade, e por fim fazemos uma breve referência às competências sociais que se poderão desenvolver a partir

Com esta pesquisa pretendemos sintetizar as ideias principais e os aspetos mais importantes desta metodologia de trabalho, para que seja bem percecionado e entendido, e que esclareça situações de dúvida por parte dos leitores.

1. Conceito de aprendizagem cooperativa

Após alguma pesquisa bibliográfica podemos dizer que a ideia da aprendizagem cooperativa já aparece em diversos escritos muito antigos, como por exemplo a Bíblia e o Talmude, onde já havia referências à necessidade de cooperação entre os homens. E desde daí alguns teóricos, filósofos e pedagogos, destacaram essa importância até aos dias de hoje.

Face às mudanças que a sociedade tem sofrido ao longo dos anos, a nível social, cultural, económico e político, é solicitado à escola, por parte da sociedade e do mercado de trabalho uma melhor preparação das crianças dotando-as com um leque de competências pessoais, mas também sociais, de modo a que se sintam dispostas a integrar uma equipa que seja capaz de, por exemplo, resolver problemas.

Na ideia de Lopes e Silva (2009),

A convivência num ambiente onde impera o multiculturalismo e a diversidade, bem como alterações no processo de socialização dos jovens, que cada vez mais ocupam grande parte do seu tempo livre em atividades que facilitam o individualismo e o isolamento, constituem-se como fatores que revelam a importância da escola valorizar

a aprendizagem de competências sociais, a partir de atividades de colaboração entre as crianças (p. IX)¹

O uso frequente de uma metodologia tradicional nas escolas, baseada essencialmente na transmissão e memorização de conhecimento, poderá ter como principal consequência o individualismo das crianças, bem como a competitividade. Estas consequências poderão levar as crianças à exclusão social e não as prepara para os desafios da sociedade onde estão inseridos (Lopes, & Silva, 2009).

Alguns trabalhos de investigação que foram feitos nas últimas décadas, segundo Lopes e Silva (2009) vêm a comprovar a eficácia da aprendizagem cooperativa na escola, mais especificamente, na aquisição e mobilização de competências sociais. Os autores supracitados basearam-se nas opiniões de alguns teóricos para afirmar que a aprendizagem cooperativa se designa como um método que permite inovar a educação, evitando, de certa maneira, a metodologia tradicional, promovendo uma aprendizagem de maior qualidade.

Entende-se, desta forma, a aprendizagem cooperativa como uma metodologia de trabalho cooperativo (Lopes, & Silva, 2009) que pode ser desenvolvido desde o pré-escolar até ao ensino superior, e nas mais variadas áreas do saber. É também importante dar ênfase ao facto que a aprendizagem cooperativa não é, nem poderá ser, a solução para todos os problemas existentes na sala de aula, mas deverá ser vista como um método que poderá melhorar alguns aspetos menos bons, como por exemplo problemas relacionados com a disciplina.

A interação entre as crianças é a primeira etapa que define a aprendizagem cooperativa de trabalho, pois esta permite potencializar as relações entre os pares. As crianças aprendem a partir da interação, em pequenos grupos os alunos são capazes de explicar e partilharem ideias, complementando-se uns aos outros potencializando as suas aprendizagens. Sendo assim, podemos dizer que a aprendizagem cooperativa é uma forma de trabalho que consiste na formação de pares, ou grupos, que se auxiliam uns aos outros na sua aprendizagem.

Os autores, Lopes e Silva (2009) referem ideias que definem a aprendizagem cooperativa como por exemplo, a ideia de Balkcom (1992)

a aprendizagem cooperativa funciona como uma estratégia de ensino de sucesso, que é formada por pequenos grupos de crianças com diferentes níveis de aprendizagem. Cada membro do grupo tem a responsabilidade de não só aprender, mas também de

¹ (As citações foram corrigidas ao abrigo do Acordo Ortográfico)

ensinar e ajudar os colegas, criando assim uma boa relação dentro do grupo e um trabalho de sucesso (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346999.pdf>).

Na ideia de Fathman e Klessler (1993), estes definem a aprendizagem cooperativa como “o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p.3).

Os autores Jonhson, Jonhson e Holubec (1999) realçam que “a cooperação consiste em trabalhar juntos para alcançarem objetivos comuns. Em uma situação cooperativa, os indivíduos procuram obter resultados que sejam benéficos para eles mesmos e para todos os membros do grupo” (http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Johnson_1_Unidad_2.pdf, p.3).

Refletindo na definição de todos os autores referidos, podemos dizer que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia de trabalho que organiza os alunos em grupos heterogéneos, com o objetivo de se ajudarem no processo de ensino e aprendizagem, ultrapassando dificuldades. Todos os elementos do grupo têm assim oportunidades para aprenderem a cooperar e cooperar para aprender, diminuindo assim a competitividade e o isolamento. Esta metodologia de trabalho fomenta não só a aprendizagem de conteúdos das áreas do saber, cognitivos, mas também competências pessoais e sociais, que são adquiridas através da interação entre as crianças e das regras delimitadas pelo educador/professor.

2. Perspetivas teóricas na aprendizagem cooperativa

Os teóricos que se focam no método de AC, referem perspetivas essenciais que realçam a importância da AC no desenvolvimento das crianças.

Baseado nas ideias de Slavin (1995), os autores Lopes e Silva (2009) identificam quatro perspetivas teóricas essenciais, que dão resposta aos efeitos alcançados pela aprendizagem cooperativa. Estas perspetivas teóricas são: (i) perspetiva de motivação; (ii) de coesão social; (iii) perspetiva cognitiva.

Segundo a (i) perspetiva de motivação, e na opinião dos autores, há uma situação de recompensa em relação ao trabalho produzido, ou seja, em que “é criada uma situação, onde os membros do grupo só conseguem realizar os objetivos pessoais, se o grupo for bem-sucedido” (p.5). Quando as crianças trabalham em conjunto para concluir um objetivo comum, os esforços que são feitos, ajudam os membros do grupo a alcançar o êxito (Grupo de estudo sobre Aprendizaje Cooperativo: Aprendizaje cooperativo: Teoria, Investigación

y Práctica, <http://ecoasturias.com/images/PDF/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>. Assim, podemos dizer que o grupo só é bem-sucedido a partir do momento em que os elementos do grupo se ajudam mutuamente.

(ii) A perspectiva de coesão social refere que a aprendizagem cooperativa só é realizada a partir do momento em que existe a união do grupo, e existe a ajuda mútua dos membros alcançando assim o sucesso de todos.

(iii) A perspectiva cognitiva faz alusão às interações entre as crianças que “irão, por si só, melhorar a aprendizagem do indivíduo por razões relacionadas com os seus processos mentais” (p. 5). Esta perspectiva subdivide-se em duas, a *perspetiva de desenvolvimento cognitivo*, que “assume a interação entre os aprendentes (alunos), em tarefas apropriadas, aumenta o seu domínio ou mestria em relação a conceitos fundamentais”(p.5), e a *perspetiva de elaboração*, interligada à área da psicologia cognitiva, esta sustenta que “ informações retidas na memória estão relacionadas com outras anteriormente retidas”(p.5), entendendo assim, que para a criança aprender, esta deve estar envolvida em alguma reestruturação cognitiva, e através da explicação do que está a ser feito, resultando numa melhor aprendizagem do que quando é feito individualmente. Os autores referem ainda que a *perspetiva de desenvolvimento cognitivo* é baseada na zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky, assumindo que a interação entre as crianças desenvolve o seu domínio sobre conceitos fundamentais.

Concluindo assim a ideia das teorias direcionadas à aprendizagem cooperativa e apoiando-nos na ideia de Lopes e Silva (2009) que para aprender a criança deve estar envolvido em “alguma reestruturação cognitiva” (p.5) salientamos pois o facto de os membros do grupo se ajudarem uns aos outros e de terem um objetivo em comum, e de partilharem ideias, as crianças obtém melhor resultado do que estudarem sozinhos, aprendendo uns com os outros e a desenvolverem uma opinião crítica sobre o que é abordado.

Em síntese, a aprendizagem cooperativa deve ser compreendida como uma metodologia que permitirá uma melhor organização das crianças e acompanha a sua aprendizagem, de modo que estes consigam trabalhar em conjunto, assumindo diversos papéis fomentando a aprendizagem e a partilha de saberes.

2.1. Vygotsky e a aprendizagem cooperativa

Muitos autores baseiam-se e apoiam a teoria sócio construtivista de Vygotsky em relação à aprendizagem cooperativa. As autoras Fontes e Freixo (2004) referem que a aprendizagem cooperativa é entendida através de alguns conceitos, como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e de aprendizagem social. Na mesma linha de pensamento, a aprendizagem cooperativa é uma prática pedagógica que promove a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) das crianças, pois esta desenvolve-se a partir da interação.

Vygotsky foi o primeiro autor a preconizar o desenvolvimento como um processo social que é influenciado pela sociedade e a cultura de cada indivíduo. Para o autor a interação do indivíduo com o meio em que está inserido fomenta a aprendizagem levando assim ao desenvolvimento. Ora, desta forma, o desenvolvimento é considerado um processo genético e social, e a atividade mental é encarada como uma capacidade dos humanos, fruto da aprendizagem social e das suas interações (Fontes, & Freixo, 2004).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é originada a partir das interações, a criança cria a ZDP a partir da interação com o professor e com os colegas. Quando a criança executa uma tarefa e obtém a ajuda do professor ou de algum colega mais capaz, futuramente, essa criança terá a habilidade e capacidade de a executar sozinha, sem dificuldades. Fontes e Freixo (2004) referem que nem sempre as crianças necessitam de apoios para a realização das tarefas, e nem toda a ajuda que é prestada origina uma Zona de Desenvolvimento Proximal, como as atividades propostas nem sempre fomentam a mesma capacidade.

Assim podemos definir a ZDP como a diferença, entre o desenvolvimento da criança atual, e a capacidade que ela tem, atualmente, na resolução de problemas, de forma individual, e o nível de desenvolvimento que ela adquire, quando resolve problemas com o auxílio de um colega mais capaz ou do professor.

Quando as crianças apresentam um maior desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, isto acontece quando existe a diferença entre a idade mental real da criança e o grau que é alcançado ao resolver situações problemáticas com a ajuda de alguém, assim a criança obtém um maior aproveitamento. A intervenção pela parte do professor na ZDP da criança contribui para um melhor e maior desenvolvimento cognitivo. Assim, e segundo Fontes e Freixo (2004), o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem são procedimentos que se baseiam na relação das crianças com os professores e com os colegas que exibem competências mais elevadas. Nesta Zona de Desenvolvimento

Proximal, a relação entre a criança e o professor, formando um par, estes envolvem-se em conjunto numa atividade que consiste na resolução de problemas, partilhando assim, entre eles, conhecimentos e tornando-os responsáveis pelo seu desempenho durante a resolução da tarefa. Vygotsky, segundo as autoras, refere que” uma *boa* aprendizagem é aquela que está avançada em relação ao desenvolvimento, sendo a aprendizagem um aspeto universal e necessário ao processo de desenvolvimento cultural, social e psicológico” (p.19). A Zona de Desenvolvimento Proximal fomenta novas responsabilidades por parte do professor. Ora, quando as atividades propostas são implementadas num contexto social, este favorece o trabalho de grupo, sendo que este deve ser formado de forma a gerar um grupo heterogéneo aos mais diferentes níveis (Fontes, & Freixo, 2004).

As autoras Fontes e Freixo (2004) referem que a teoria Vygotskyana contribui para a implementação de métodos de trabalho inovadores com o objetivo de substituir as metodologias tradicionais, servindo atualmente como referência teórica a um considerável número de trabalhos de investigação no contexto escolar, nomeadamente na aplicação da aprendizagem cooperativa o que demonstra as suas potencialidades e o seu carácter atual na abordagem e no seu desenvolvimento de novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem

Na perspetiva das autoras supracitadas, a teoria de Vygotsky assenta na compreensão e exploração de aspetos relacionados com a construção social do conhecimento no desenvolvimento social e pessoal das crianças.

Concluindo este tópico, segundo a teoria sócio construtivista de Vygotsky, o desenvolvimento das crianças e a sua aprendizagem ocorrem através do progresso da ZDP e das relações sociais e afetivas que são estabelecidas entre a criança e o professor, e a criança e os colegas.

3. Implementação de métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa em contexto educativo

A implementação de métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa na sala não é um processo que possa ser desenvolvido de qualquer forma. Estes são muito exigentes e o educador/professor que as quer desenvolver tem de obedecer a muitas regras para estas sejam aplicadas com sucesso sem grandes constrangimentos, para que as crianças tirem benefício da sua prática.

Já sabemos que se trata de metodologias complexas, que contém vários benefícios para as crianças quando são desenvolvidas corretamente. Desta forma, para a implementação das mesmas, temos de ter em conta as características dos grupos, a organização, os tipos de grupos e os critérios de formação dos mesmos. O papel do educador/professor é muito importante, pois é uma tarefa que exige vontade e este é o elemento fulcral para a implementação de métodos de trabalho cooperativos. Vejamos agora as características dos grupos.

3.1. Características dos grupos de aprendizagem cooperativa

Para colocar em prática métodos cooperativos, devemos ter em conta a forma como funcionam os grupos e como devemos organizá-los. É importante lembrarmo-nos que nem sempre colocar as crianças em grupo significa que estamos a trabalhar tendo em consideração os pressupostos das metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa.

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999) para que a cooperação seja bem-sucedida são necessários cinco elementos essenciais: interdependência positiva, responsabilidade individual e em grupo, interação estimuladora, preferencialmente face a face, competências sociais e avaliação em grupo.

A interdependência positiva é o elemento fulcral da aprendizagem cooperativa. Permite que as crianças, em pequenos grupos, se entrem ajudem para aprender e para maximizar a aprendizagem de todos os membros do grupo, partilhando recursos e apoiando-se mutuamente. Um dos pensamentos que todos os elementos devem ter é que todos têm de acreditar que cada um só é bem-sucedido se todos os forem. Assim, só existe cooperação se houver independência positiva

Responsabilidade individual e em grupo consiste em assumir a responsabilidade de alcançar os objetivos do grupo, e cada membro é responsável de cumprir com a parte do trabalho que lhe foi distribuída. O grupo deve definir bem os seus objetivos e deve avaliar o progresso que é alcançado face aos objetivos definidos e aos esforços individuais de cada membro. Na responsabilidade individual, as crianças avaliam cada elemento de modo a que verifiquem quem necessita mais de apoio. Assim, o objetivo dos grupos cooperativos é potenciar individualmente os membros do grupo, aprendendo em conjunto para melhorar o seu desempenho.

Interação estimuladora, preferencialmente face a face, refere que as crianças devem realizar uma tarefa em que cada um promova o êxito do grupo. Os grupos cooperativos funcionam como um sistema de apoio escolar e de apoio individual. As atividades cognitivas e interpessoais só podem ser produzidas quando cada aluno promove a aprendizagem dos outros membros, explicando e partilhando oralmente como resolver problemas, analisar os conceitos que estão a ser abordados e explicá-los aos colegas. Assim, ao promover a aprendizagem do grupo, os membros do grupo adquirem um compromisso uns com os outros, assim como os objetivos em comum.

As competências sociais são uma das componentes da aprendizagem cooperativa que consiste em ensinar às crianças algumas práticas interpessoais. A aprendizagem cooperativa é mais complexa do que aprendizagem individual, pois para além de as crianças aprenderem conteúdos educativos das várias áreas do saber, também aprendem práticas interpessoais fundamentais para que possam funcionar num grupo. O grupo deve saber tomar decisões, criar um clima de confiança, saber comunicar e resolver conflitos e devem sentir-se motivados a fazê-lo. O professor deve ensinar às suas crianças as competências sociais mais básicas para um bom funcionamento interpessoal e em grupo.

A avaliação em grupo tem lugar quando os membros analisam em que medida estão a alcançar os seus objetivos e mantendo relações de trabalho eficazes. Os elementos do grupo devem determinar que atitudes dos seus membros são positivas e negativas, tomando assim decisões sobre aspetos a manter e outros a mudar. Para que o processo de aprendizagem melhore de forma progressiva, é necessário que os membros analisem atenciosamente como estão a trabalhar em conjunto e como podem aumentar a eficácia do grupo.

Em suma, estes cinco elementos essenciais, auxiliam o professor na implementação da aprendizagem cooperativa de forma correta, beneficiando assim as aprendizagens de todos as crianças, de diferentes graus de desempenho, preparando-os para ambientes profissionais, através da aquisição de competências interpessoais e sociais.

3.2. Grupos cooperativos

Para implementar métodos da aprendizagem cooperativa, devemos ter atenção a formação dos grupos. Johnson, Johnson e Holubec (1999, https://issuu.com/tomasmonges/docs/johnson_d_w_johnson_r_t_h) definem que a quantidade de membros num grupo irá depender da turma, das idades e da experiência das

crianças sobre o trabalho cooperativo. Mas o ideal, na perspectiva dos autores, é entre dois a quatro elementos no máximo. Assim, para determinar as dimensões dos grupos deve-se atender a vários fatores, como: (i) ao aumentar o número de membros também se ampliará o alcance e as habilidades das crianças assim, adquirem e processam a informação e a diversidade de pontos de vista; (ii) quanto maior for o grupo, mais habilidades têm os membros que o constituem, fornecendo a todos a oportunidade de expressar, chegando todos a um consenso, ou seja, quanto maior é o número de interações num grupo, maior será a quantidade de práticas interpessoais e em grupo necessárias para haver essas interações; por outro lado, (iii) ao aumentar a dimensão do grupo, as interações pessoais dos membros são menores e também há a redução de intimidade por parte dos elementos do grupo, logo o resultado é tornar-se num grupo menos ligado e uma menor responsabilidade individual, prejudicando assim o funcionamento de um grupo cooperativo; (iv) o tempo disponível para a realização das tarefas também é muito importante, quando o tempo é reduzido, mais reduzido será o grupo de trabalho, assim o trabalho de pares, neste caso será o mais adequado e eficaz porque leva menos tempo a organizar-se, e atua com maior rapidez e possibilita a intervenção mais prolongada por parte de cada membro e por último, (v) nos grupos reduzidos o desempenho de cada membro é mais visível e a responsabilidade por parte deles é maior, garantindo a participação de todos os membros.

Os autores supracitados referem, igualmente, que a partir do momento em que as crianças aprendem a trabalhar em grupo, existem diversas maneiras de os distribuir. Neste caso, o professor antes de formar grupos cooperativos, deve decidir se os grupos deverão ser homogêneos ou heterogêneos.

Segundo Silva, Lopes e Moreira (2018) o grupo é homogêneo quando todos os elementos são constituídos por crianças do mesmo gênero, ou até com o mesmo desenvolvimento e capacidades, neste tipo de grupos são as crianças que o formam, aliando-se com quem tem sempre mais afinidade, assim este tipo de grupo não é muito favorável e não corresponde às características da aprendizagem cooperativa. As crianças tendem a distrair-se e as relações com os membros da turma são afetadas, pois só convivem com aquele círculo de amizade.

Quando os grupos são organizados pelo professor, com objetivo de potenciar os aspetos mais positivos da aprendizagem cooperativa, denominam-se de grupos heterogêneos. Estes são formados por diferentes tipos de crianças em que há crianças com mais capacidades e outras com menos capacidades. O objetivo é o par mais capaz ajudar o outro menos capaz.

Em continuidade, podemos dizer que ambos os tipos de grupos devem ser aplicados, como por exemplo um grupo homogêneo serve” para ensinar determinadas competências sociais, reforçar aprendizagens e ensinar conteúdos mais específicos” (p.32) e, para não prejudicar a aprendizagem cooperativa os autores aconselham que este tipo de grupos deve ser de curta duração.

Sintetizando, o grupo deve ser formado pelo professor, sendo este heterogêneo, composto por crianças de diferentes níveis de aprendizagem, que promovam uma maior interação, aprendizagem significativa, ajuda mútua, desenvolvimento de competências e um melhor nível de desempenho, resultando assim um bom grupo de aprendizagem cooperativa.

Para que haja um bom funcionamento do grupo na aprendizagem cooperativa deverão ser atribuídos papéis às crianças. A importância desta distribuição de papéis é uma forma de assegurar que todos os elementos do grupo participam e executem a sua parte do trabalho. Lopes e Silva (2009) apresentam os seguintes papéis: (i) verificador - é o membro que se certifica de que os membros do grupo compreenderam a tarefa a realizar; (ii) facilitador - este membro orienta a execução das tarefas, distribuindo o material e coordena as etapas da atividade; (iii) harmonizador - este membro previne os conflitos entre os membros do grupo e ajuda a solucioná-los, harmonizando o ambiente entre o grupo de trabalho; (iv) intermediário - este tem a função de fazer a ligação entre o grupo e o professor, isto é, este questiona todos os membros sobre o trabalho, algo que não estão a perceber e necessitem de explicações, e as suas dúvidas; (v) guardião ou controlador do tempo - este gere o tempo e certifica-se que o trabalho é terminado a tempo; e (vi) observador - este membro observa os membros do grupo e regista os comportamentos dos membros em relação a uma competência cooperativa.

Estes papéis, não devem ser permanentes, todas as crianças devem assumi-los, de forma rotativa. Este método de atribuir papéis às crianças, incentiva-as à responsabilidade e sentem-se importantes ao assumir um papel que é essencial para o bom funcionamento do grupo, a nível de aprendizagem de conteúdos e na aquisição e desenvolvimento de competências sociais.

3.3. O papel do professor na aprendizagem cooperativa

Os professores têm um papel fundamental na aprendizagem das crianças, de facto, é através deles que as crianças são incentivadas e influenciadas para a sua aprendizagem. Deste modo, cabe ao professor a responsabilidade de implementar estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas e significativas para que as suas crianças se sintam motivadas e alcancem o que é pretendido. Ao recorrer a metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa, o professor deve preparar-se, pesquisando sobre a diversidade das mesmas, sobre a sua abordagem e também sobre a sua implementação. Ou seja, deve estar perfeitamente informado sobre todos os passos e formas de fazer.

O professor para ajudar as crianças a construir o espírito de grupo e a trabalhar de forma cooperativa, deve explicar os objetivos do método cooperativo de modo a que as crianças percebam que aprender a partir da cooperação é importante como aprender conteúdos escolares, e deve também criar regras, rotinas e condutas para maximizar o tempo de interação entre as crianças e o tempo de tarefa (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Para a implementação destas metodologias de trabalho, os autores Lopes e Silva (2009) definiram fases focando o papel do professor. A primeira fase denomina-se de pré-implementação, em que o papel do professor é explicar às crianças o objetivo da aprendizagem cooperativa, o que é, para que serve e os seus benefícios. O professor deve também organizar a sala de aula, de modo a facilitar a movimentação das crianças e um aspeto muito importante é haver na sala de aula um relógio com o intuito de o professor e as crianças se organizarem quando o tempo é delimitado. O professor deve também orientar os materiais necessários e distribuir tarefas, explicitando às crianças o objetivo do trabalho, os procedimentos e limitar o tempo para a realização de cada tarefa. Na avaliação, o professor deve explicar como esta vai ser executada e que competências vão ser avaliadas, utilizando um instrumento de avaliação. Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade são aspetos muito importantes, desta forma, o professor deve por à prova o grupo e individualmente os diferentes elementos. Para o sucesso deste método deve-se explicar às crianças o que é, e como é trabalhar em grupo, treinando em pequenos momentos de aula a resolver conflitos e a trabalhar em grupo (Lopes, & Silva, 2009).

A segunda fase denomina-se implementação, em que o professor, segundo a ideia de Lopes e Silva (2009), tem a responsabilidade de controlar o comportamento dos grupos, circulando pela sala de aula e observando as diferentes formas de trabalho de cada grupo.

Caso algum grupo dê sinais de conflitos ou de distrações, o professor deve intervir e ajudar na solução desses conflitos. Os autores referem ainda que será importante o professor elaborar uma lista de resolução de conflitos, que deve conter itens tais como ouvirem-se uns aos outros no grupo, definirem responsabilidades no grupo e valorizar as competências e ideias de cada um, entre outros. Nesta fase, o professor deve ajudar as crianças, respondendo às suas dúvidas, fornecendo materiais, e deve elogiar. O elogio por parte do professor é um aspecto muito importante, não deve só elogiar o grupo, mas também os membros individualmente, aumentando assim a autoestima das crianças e o incentivo de trabalhos da aprendizagem cooperativa.

Por último, a fase de pós-implementação, em que as crianças terminaram as tarefas, e será importante fazer uma síntese dos aspectos abordados, e incentivar os grupos na apresentação das suas tarefas, explicando os seus resultados para que o professor possa averiguar o nível de conhecimento dos grupos. Nesta fase e para fazer a avaliação o professor deve usar uma grelha para avaliar cada grupo, o desempenho do grupo e de cada membro. No final, o professor dará o feedback a cada grupo, referindo aspectos positivos e negativos, mas sempre incentivando e ajudando a resolver pontos que não foram favoráveis, para que, na próxima aplicação do método, essas dificuldades sejam ultrapassadas. A reflexão final feita pelo professor sobre o trabalho desenvolvido deverá ser um registo do que foi trabalhado e do porquê (Lopes, & Silva, 2009).

Estas três fases da implementação da metodologia cooperativa exigem muito do professor. Exige que o professor seja motivador, observador e mediador. Exige que promova junto das crianças novas metodologias da aprendizagem cooperativa. Exige que encontre estratégias para que possam desenvolver e adquirir competências sociais e novas aprendizagens.

3.4. Vantagens e constrangimentos da aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é um método de trabalho cuja adesão das crianças se processa de uma forma bastante fácil, pois as crianças, por natureza, gostam de interagir com os seus pares. Ora a aprendizagem cooperativa permite a interação com os outros, e esta interação social é uma necessidade natural do ser humano. Os autores Silva, Lopes e Moreira (2018), baseando-se em diversos estudos comprovam que a aprendizagem cooperativa tem vários benefícios, tais como: melhoria dos resultados escolares, melhoria de competências

sociais, aumento da motivação, aumento da capacidade de compreender e escutar as ideias dos outros, melhor relacionamento em grupo, respeito pelos colegas face às suas características individuais, atitudes positivas em relação ao que os rodeia no ambiente sala de aula, aumento da autoestima e da autoconfiança, diminuição de conflitos disciplinares e o aumento das competências e atitudes de colaboração.

Para além destes benefícios, ainda existem mais, visto que os métodos cooperativos são dinâmicos, permitem uma aprendizagem espontânea, aumentando assim a responsabilidade individual e em grupo. Outros benefícios prendem-se com benefícios sociais, em que se promove a estimulação e desenvolvem relações interpessoais, se fomenta o espírito de equipa e a prática do desenvolvimento de competências. Com benefícios psicológicos, em que se promove a autoestima, o melhoramento da satisfação da criança face às experiências de aprendizagem; encoraja na procura de ajuda e a aceitar a tutoria dos colegas, da mesma forma que desenvolve competências de pensamento superior e estimula o pensamento crítico da criança; desenvolve competências de comunicação oral; cria um ambiente de aprendizagem ativa; promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho; aumenta a persistência das crianças em terminar os exercícios; as crianças mais fracas melhoram o seu desempenho quando se juntam com crianças com um melhor desempenho; permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem das crianças. E por último os benefícios na avaliação, que proporcionam formas de avaliação alternativas (observação de grupo, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais), fornecendo de imediato o feedback às crianças, partindo da observação do trabalho individual e em grupo.

Mas a implementação destas metodologias de trabalho cooperativo apresenta também alguns aspetos menos positivos. Para que sejam evitados alguns constrangimentos, estas metodologias deverão ser aplicadas corretamente. Lopes e Silva (2009) referem como alguns constrangimentos desta metodologia, a ausência de colaboração na realização das tarefas, ou seja, enquanto alguns elementos do grupo trabalham os outros não contribuem para o desenvolvimento do trabalho, o desprezo das crianças considerados menos capazes, não tendo oportunidade de participar nas tarefas a realizar e os membros ativos não ter incentivos para se dedicarem para ajudar e explicar o que estão a fazer aos membros que são considerados menos capazes. Este problema é denominado dispersão de responsabilidade, onde algumas crianças cumprem com o seu papel e a sua responsabilidade e outros não. É necessário que o professor consiga observar e perceber as interações entre os membros, pois se não houver um controle nessas interações, este pode resultar de um obstáculo à

aprendizagem, podendo assim danificar as relações sociais e reduzir a autoestima por parte das crianças com dificuldades.

3.5. Métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa

O desenvolvimento da aprendizagem cooperativa pode ser feito através de várias estratégias cooperativas, ou “métodos” (Lopes e Silva (2009)). Estes métodos de trabalho cooperativo são organizados, tem objetivos bem definidos e podem ser aplicados em diversas áreas do saber para promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Sendo assim, decidimos apenas apresentar os métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa, que foram desenvolvidos durante a prática educativa supervisionada nos contextos pelos quais passámos.

Relativamente ao contexto EPE o método de trabalho cooperativo posto em prática foi *Folha Giratória*. Esta permite que as crianças possam produzir livremente ideias e soluções sobre uma questão para elaborar um trabalho que integre as ideias de todos os elementos do grupo, que mais tarde será apresentado aos colegas. Pode ser desenvolvido em diversas áreas como por exemplo, na área de expressão e comunicação e no domínio da educação artística.

A aplicação deste método de trabalho é importante para que as crianças se sintam encorajadas a partilhar o seu conhecimento. Para além disso promove a escuta ativa das crianças, mantém-nas ativas e envolvidas no trabalho, discutindo as suas ideias. Permite também desenvolver a capacidade de sintetizar ideias, a criatividade e o pensamento crítico e aumenta o interesse da criança pelas aulas e pelos colegas para além de promover a responsabilidade individual e o pensamento divergente.

Em relação ao papel do professor, este organiza o grupo com quatro elementos, de modo a ser heterogéneo e prepara uma cartolina dividida em quatro partes com o objetivo de cada elemento do grupo, poder registar as suas opiniões e ideias relativamente ao assunto abordado. Partilhando o trabalho feito em grupo com os colegas (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Em relação ao 1.º CEB, os métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa, desenvolvidos na sala de aula foram: *Cabeças Numeradas Juntas* (na área do Estudo do Meio), *Mesa Redonda* (na área do Português), *STAD* (na área da Matemática) *Folha Giratória* (na área das Expressões Artísticas). O método *Cabeças Numeradas Juntas* é um

método que permite às crianças trabalharem em conjunto para dar respostas comuns à tarefa proposta, assim são todos responsáveis pelo resultado, que será apresentado à turma. O lema deste método é *ponham as vossas cabeças a pensar em conjunto*. O grupo deve ser heterogéneo e constituído por quatro elementos, cada um é responsável por se identificar como o número 1, número 2, número 3 e número 4, e a duração do método deve ser entre 10 a 15 minutos.

A aplicação e desenvolvimento deste método é importante para: processar informação; desenvolver o pensamento; promover a escuta ativa; desenvolver responsabilidade individual; rever a matéria para testes ou provas; averiguar os conhecimentos anteriores; aprender a falar num tom de voz mais baixo; criar a interdependência positiva; aumentar o espírito e a satisfação do grupo e fomentar o apoio mútuo das crianças na análise de questões desafiadoras, entre outros.

Neste método, o professor deve preparar antecipadamente os materiais que as crianças vão necessitar para a realização da tarefa, tem de certificar que o número de questões seja múltiplo do número de crianças. No final, o professor dirige-se a cada grupo, dizendo que o elemento número 3, por exemplo, deverá responder a uma questão, dando a resposta oralmente ou por escrito (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

No método da *Mesa Redonda* as crianças trabalham em grupo, cada uma escreve na sua vez os contributos de cada membro, em conjunto procuram resposta para um problema ou questão. Este método é utilizado para a verificação dos conhecimentos das crianças, mas também para a partilha e a consolidação de conhecimentos. Permite desenvolver a criatividade e a escrita criativa, o pensamento e incentiva a participação igual de todos os elementos do grupo, principalmente dos tímidos. Este método pode ser aplicado em todas as áreas de conteúdo na educação pré-escolar e em todas as disciplinas e anos de escolaridade dos ensinos básicos. A organização dos grupos deve ser entre 3 a 5 elementos e heterogéneos.

O método *STAD: divisão das crianças por equipas para o sucesso* para ser bem desenvolvido terá de passar por cinco fases: i) apresentação do conteúdo à turma; ii) organizar as crianças em grupos de quatro elementos (grupo heterogéneo); iii) avaliação individual; iv) verificação do progresso das crianças com base nas avaliações individuais e v) reconhecimento ou recompensa dos grupos.

É um método em que as crianças podem realizar em conjunto fichas de exercícios sobre os conteúdos lecionados para a preparação, por exemplo, dos testes individuais.

O tamanho do grupo deve ser de quatro elementos, e este deve ser mantido em várias aulas. Este pode ser desenvolvido a partir do 3.º ano de escolaridade, em todas as disciplinas e anos do ensino básico, secundário e também no ensino superior.

Este método contribuiu para uma melhor preparação para exames orais ou escritos, clarificar conteúdos, consolidar a aprendizagem das matérias, promover o trabalho autónomo, o apoio e ajuda mútua, a responsabilidade individual, a autoestima e a aceitação das diferenças, encoraja a partilha de ideias, desenvolve a capacidade de síntese e fomenta a discussão de ideias. O papel do professor para além de preparar a aula e constituir os grupos, prepara duas fichas de exercícios por grupo e duas de respostas, elabora minitestes, folhas de cálculo e estabelece recompensas (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

As metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa são complexas no seu desenvolvimento e aplicação, pois exigem esforços acrescidos por parte do professor, uma vez que este tem de ser investigador, saber como elas funcionam, perceber quais os objetivos e os resultados dos mesmos. Para as crianças achamos pertinente a aplicação dos mesmo pois são inovadores, evitando o método tradicional das práticas pedagógicas, o que leva à motivação das crianças, permitindo assim envolverem-se nas atividades e ao mesmo tempo a aprenderem e a desenvolverem as suas capacidades, tanto cognitivas como sociais.

4. As competências sociais

Desde o nascimento, o ser humano, em contato com o meio em que está inserido, vai adquirindo competências através das relações com os que o rodeiam. Baseado em alguns testemunhos de diversos autores, Rodrigues (2014) diz-nos que é essencialmente a partir dos 4 ou 5 anos de idade que as crianças aprendem a ideia de crítica e iniciam as suas perceções da vida, através das suas vivências e relações que vão criando.

Podemos assim dizer, que o desenvolvimento de competências nas crianças depende, em grande parte, do ambiente social onde está inserida, mas também das interações com a família, a escola e os colegas. A partir da ideia de Katz e McClellan (1996), Rodrigues (2014) define competência social como “a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas” (p.3). Na mesma linha de pensamento, estes autores defendem que para a criança poder adquirir esta competência social necessita de desenvolver capacidades que a apoiem na interação com os outros. Estas capacidades são essencialmente: “comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e

razões que estão por trás das suas ações, aceitar compromissos e empatizar com os outros” (p.3). As competências sociais são adquiridas ao longo da evolução do ser humano, mas não significa que sejam sempre postas em prática da melhor forma, pelo que a aprendizagem de competências sociais é fundamental para que a aprendizagem cooperativa seja implementada com o sucesso pretendido.

Quando se colocam as crianças em grupo, sem nunca lhes ter sido ensinadas qualquer competência de cooperação, automaticamente, o efeito poderá não ser eficiente. Para que as crianças cooperem é necessário, por parte do professor, ensinar-lhes essa competência social e motivar as crianças para o uso das mesmas.

O exemplo do professor na sala de aula e a sua forma de agir pode ser sinónimo de aprendizagem, ou seja, só o facto de elogiar, de fazer esperar pela sua vez, de respeitar as diferenças e aceitá-las, de partilhar ideias e de ajudar os outros, faz com que as crianças comecem a perceber a importância de tais competências e facilmente as começam a desenvolver com seus pares. Estas competências sociais são essenciais para iniciar este método, e não só, ao aprendê-las e desenvolvê-las, não só serão utilizadas para trabalhar em grupo, mas também para interagir com os colegas ampliando assim novos horizontes sociais. Ou seja, ao trabalhar as competências sociais serão utilizadas na aprendizagem cooperativa, mas também na vida, para uma aprendizagem pessoal e social. Estas competências são adquiridas e desenvolvidas através da interação social. Esta interação social irá sendo alargada a partir do momento em que a criança ingressa num ambiente educativo sendo essencial que haja um controlo e aprendizagem de competências já adquiridas e das que estão por adquirir.

O modo como o professor se relaciona com as crianças e as incentiva na relação de interação entre elas, facilita a cooperação, permitindo o alargamento das suas relações. O contato das crianças com outras, sejam mais velhas ou mais novas, promove regras de convivência, facilitando assim o desenvolvimento de competências sociais e a partilha de ideias fundamentais para o enriquecimento das suas aprendizagens (Silva, Lopes, Mata, & Rosa, 2016).

O professor deve considerar algumas regras: primeiro deve estabelecer um contexto de cooperação, ou seja, relembrar as competências que as crianças vão adquirir que à partida estão relacionadas com as dinâmicas existentes na sala e reforçar as competências, ensinando-as e insistindo na importância das mesmas, e por fim, o professor deve implementar métodos de aprendizagem cooperativa em que as crianças possam praticar as competências sociais que ainda não possuem (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Existe a necessidade de dialogar com as crianças sobre a importância de adquirirem competências sociais, realçando a importância das mesmas, pois um grupo de crianças em que surjam constantemente desentendimentos e que o seu desempenho não é satisfatório, talvez falhem as competências sociais e pessoais.

Para implementar métodos de trabalho cooperativo é necessário que as crianças adquiram competências. As competências devem ser assumidas individualmente, para que haja um bom funcionamento do grupo, mas também não esquecer que o professor deve insistir na aprendizagem das mesmas. Se a criança ainda não dominar algumas competências na cooperação entre os colegas, deve o professor ensinar-lhas como se fossem áreas do saber.

Ponto II- Abordagem metodológica e contextos educativos

A investigação em educação permite analisar situações e práticas educativas que vão ao encontro do que o professor-investigador pretende investigar. Alarcão (2001), Costa e Oliveira (2015) aludem que para um professor ser investigador é necessário apresentar atitudes intelectuais e críticas, permitindo questionar-se constantemente, a si e ao que o rodeia. Na mesma linha de pensamento, o professor-investigador tem de ter a capacidade de se organizar face a uma situação problemática, questionando de forma intencional e sistemática, para compreendê-la e solucioná-la.

1. Tipologia de investigação qualitativa

Esta investigação é de carácter qualitativo pois contém dados descritivos sobre pessoas, locais, conversas ou até mesmo objetos. É o relatar de todos os aspetos pormenorizados, de modo a tornar os dados complexos. Para realizar uma investigação de carácter qualitativa devemos formular questões específicas com o objetivo “de responder a questões prévias ou de testar hipóteses” (Bogdan, & Biklen, 2013, p.16).

A abordagem qualitativa, segundo Alves e Azevedo (2010), é uma ferramenta muito relevante na investigação, porque determina uma atitude compreensiva, ou seja, permite “a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e aumentam o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo” (p.48). Solicita também “um posicionamento metodológico flexível, adaptado às características do problema em estudo e às condições e objetivos da investigação” (p.48). E, na mesma linha de pensamento, inclui opiniões diferentes e opostas no momento de analisar os dados, que requer “da parte do investigador uma capacidade integrativa e analítica” que é dependente do progresso “de uma capacidade criadora e intuitiva” (p.48).

Em suma, a investigação de carácter qualitativo permite a elaboração de argumentos fundamentados, esclarecimentos de situações e seleção e tomada de “decisões informadas para a ação educativa, contribuindo tanto para a ação educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática” (Alves, & Azevedo, 2010, p.49).

Os mesmos autores referem que a investigação qualitativa inclui: (i) um objeto de investigação e uma contribuição teórica; (ii) a análise, onde a construção da mesma deve ser seguida e acompanhada pela explicação teórica selecionada para sustentar a investigação;

(iii) as questões, que servem como orientação da investigação, mas também como na organização de toda a investigação. Neste caso, as questões “ajudam a definir as opções metodológicas e também a orientar e reorientar a investigação” (p.50); (iv) a metodologia dispõe de instrumentos utilizados para uma investigação. A metodologia implica bases teóricas e “o questionamento dos limites e possibilidades que oferecem as diferentes opções metodológicas ao dispor do investigador” (p.50).

Reforçando as ideias dos autores, anteriormente citadas, a investigação qualitativa dispõe de um leque de técnicas de recolha de dados. As seleções destas técnicas devem seguir de acordo com o objeto em estudo, com os objetivos da investigação e com os interesses do investigador.

1.1 Problemática e objetivos de investigação

A escolha desta problemática surgiu com base na nossa curiosidade em saber como é que as crianças podem adquirir e desenvolver competências sociais em contexto escolar. A aprendizagem cooperativa surgiu-nos como uma metodologia para procurar responder a este problema. Tal como já verificamos no enquadramento teórico, é importante promover no contexto escolar atividades que permitam o desenvolvimento de competências sociais como por exemplo, a partilha de ideias e materiais, a participação, a aceitação das diferenças e a resolução dos conflitos, entre outras. Trabalhar com as crianças, metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa preparando-as para a vida em sociedade deveria ser uma premissa de todos os educadores.

As interações entre as crianças não só permitirão uma aprendizagem de conteúdos, como uma partilha de saberes sociais. Assim, as crianças aprendem a relacionar-se com os outros, e como referem Lopes, e Silva (2009)

Sentar os alunos ao lado, uns dos outros não é suficiente para assegurar o trabalho de equipa. Muitos alunos (mais novos ou mais velhos) têm pouca noção de como interagir adequadamente com os colegas. Pura e simplesmente não possuem as competências sociais necessárias para realizar as tarefas cooperativas mais básicas (p. 33).

Na nossa opinião, a aprendizagem pela cooperação deveria ser incluída desde cedo nas salas de atividades/aula, pois a aprendizagem será mais significativa e a par com o desenvolvimento social de cada criança. Trará certamente vantagens, por exemplo, para as

crianças com níveis de capacidades mais baixas que, ao trabalhar em grupo, serão estimuladas em partilhar os seus saberes com outras crianças, fomentando a aprendizagem de ambas as partes, e que poderá resultar num mecanismo que irá tanto beneficiar a criança tímida, como a criança com dificuldades ou a criança espontânea e comunicativa.

Esta investigação tem assenta na seguinte questão-problema: *De que forma é que aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de competências sociais nas crianças?* E tem como principais objetivos: (i) Promover experiências de ensino e aprendizagem recorrendo a metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa que permitam fomentar o desenvolvimento de competências sociais nas crianças; (ii) Criar hábitos de trabalho cooperativo nas crianças; (iii) Perceber qual o contributo da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais nas crianças; (iv) Apurar as potencialidades e os constrangimentos da aprendizagem cooperativa na sala de atividades e na sala de aula.

1.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao longo desta investigação, a técnica de recolha de dados utilizada foi a observação participante. A observação participante funciona como um processo conduzido pelo investigador, que está diretamente envolvido numa situação, e que desempenha um papel duplo, de investigador e de participante (Máximo-Esteves, 2008).

A observação consiste em estar presente durante o acontecimento, o investigador está em contacto com o que está a investigar, observando o que está acontecendo à sua volta naquele determinado espaço, fica tão próximo do grupo, parecendo um membro do mesmo participando nas atividades. O investigador é introduzido no mundo das pessoas que pretende analisar, envolvendo-se no grupo, dando-se a conhecer e a criar laços de confiança, elaborando assim um registo por escrito da sua análise. Esta análise é feita através do que o investigador observa, partindo de conversas e comportamentos dos indivíduos em estudo (Bogdan, & Biklen, 2013).

A melhor forma de investigar é estar em contato com o objeto, ou seja, neste caso, a partir da observação direta foi possível vivenciar e observar tudo o que as crianças faziam e como se sentiam, tornando a investigação mais lucrativa e viável. Assim foi feito durante toda a investigação, em todos os contextos educativos foi sempre utilizada a observação direta e participante.

Como recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: notas de campo, registo fotográfico e grelhas de análise.

1.2.1 As notas de campo

Todos os dias, após a observação nos contextos educativos, era feita uma descrição e reflexão de tudo o que tinha sido observado nesse mesmo dia. Segundo os autores Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo são “o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

As notas de campo contêm tudo o que é dito e tudo o que é observado. Para além dos dados recolhidos serem pormenorizados, também há reflexões feitas por parte do investigador, o que correu bem e o que correu mal, o que poderia ter sido feito para fomentar ou evitar situações favoráveis ou menos favoráveis.

1.2.2 Os registos fotográficos

Durante a investigação, também recorremos ao registo fotográfico das atividades realizadas nos contextos. Bogdan e Biklen (2013) realçam que as fotografias “não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (p.191). Assim, a fotografia serviu como um registo de situações que contribuiu para uma melhor perceção do que estava a ser visto e que depois foi alvo de uma descrição.

1.2.3 As grelhas de observação

Como instrumentos de recolha de dados desta investigação foram utilizadas também grelhas de observação e grelhas de autoavaliação, que mais tarde foram alvo de uma análise pormenorizada.

Na elaboração das grelhas decidimos selecionar algumas competências sociais que achamos mais pertinentes, tais como: respeita as regras, partilha as suas ideias, respeita as ideias dos outros, fala num tom de voz baixa, espera pela sua vez para falar, escuta atentamente os outros e desempenha com eficácia o seu papel. Estas grelhas foram elaboradas tendo por base as grelhas desenhadas pelos autores Lopes, e Silva (2009).

As grelhas de observação são organizadas em tabelas de dupla entrada: na vertical algumas competências sociais e na horizontal os nomes de todas as crianças, selecionando com uma X as competências que as crianças mais mobilizavam. Também foram utilizadas grelhas de avaliação do trabalho de grupo, que foram organizadas por questões de resposta curta sobre o desempenho do seu grupo respondendo a pequenas questões. Individualmente foram também aplicadas grelhas de autoavaliação individual onde cada membro do grupo de trabalho avalia o seu desempenho naquela atividade grupal, selecionando as competências que utilizou durante o trabalho cooperativo, e no final deveriam fazer uma pequena observação de como poderiam melhorar na próxima vez que trabalhasse em grupo.

A aplicação das grelhas de observação foi feita com o intuito de no final fazer uma comparação e verificar se as crianças adquiriram ou não determinadas competências sociais.

Inicialmente, quando foram desenvolvidas metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa foram observadas, individualmente, as crianças e selecionamos na grelha de observação as competências sociais que já possuíam. Após a implementação de várias metodologias e o reforço, ao longo das aulas, da utilização das competências sociais e de algumas regras de trabalho cooperativo, foi feito novamente um registo utilizando o mesmo modelo da grelha de observação, avaliando cada criança, no final, foi possível verificar o contraste entre a grelha inicial e a grelha final das competências sociais de cada criança.

Relativamente às grelhas de avaliação, aplicaram-se quando eram desenvolvidos métodos de trabalho cooperativo, no final da atividade. Era da responsabilidade do grupo discutirem os aspetos positivos e negativos, procedendo à sua avaliação. As grelhas de autoavaliação individual eram distribuídas a cada criança, também no final de cada aplicação de diversos métodos de trabalho, com o intuito da criança refletir sobre as competências sociais que utilizou e procurando que cada uma refletisse sobre o que deveria melhorar futuramente.

Estas técnicas de recolha de dados foram desenvolvidas durante a implementação dos métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa no decorrer da PES, no 1.º CEB, de modo a que no final fosse possível analisar que competências sociais mobilizaram as crianças e perceber se houve evolução durante aquele período, dando resposta assim à questão problema.

2. Caracterização e análise dos contextos e dos participantes

2.1 Contexto educativo da creche

O contexto de creche onde realizamos a PES pertence a uma instituição que tem como missão dar apoio à população idosa, às crianças, à reabilitação, à comunidade e à inserção social baseado no reforço do apoio social no combate à pobreza e na proteção da família. Visa também o desenvolvimento de respostas sociais de qualidade para a terceira idade e para a infância. Os valores que são reforçados nesta instituição são a ética e a responsabilidade social a orientação para o cliente e a qualidade e o respeito (Regulamento Interno da Instituição).

Esta instituição tem um centro social, uma residencial de idosos e uma creche. Estes encontram-se em espaços diferentes, existindo, no entanto, espaços comuns entre eles, tais como: os jardins, o lago, as hortas, os circuitos de manutenção e o pavilhão polidesportivo.

Sobre a creche podemos dizer que tem a capacidade para acolher 66 crianças, dos 3 meses aos 3 anos de idade. É constituída por duas salas do berçário, duas salas de um ano, duas salas de dois anos, uma sala de isolamento/acolhimento e uma casa de banho adaptada às crianças. Tem um parque infantil no exterior. É visível uma boa organização das salas, da equipa e de todo o espaço, focando também um aspeto muito relevante que é a higienização de todas as estruturas.

O grupo era constituído por seis crianças do género masculino e doze do género feminino, algumas já com os dois anos de idade. Relativamente ao desenvolvimento da fala, era visível uma distinção entre crianças, estando as mais velhas mais desenvolvidas na sua aquisição e utilização. As crianças eram muito comunicativas, tentavam falar e chamar a atenção a partir de gestos e de brincadeiras. Ao longo das intervenções percebi que o carinho, o “mimo” é fundamental nesta faixa etária, para um bom desenvolvimento da criança e para o seu bem-estar. Tentamos estabelecer um bom relacionamento com todas as crianças, embora no início, talvez por ser uma pessoa nova na sala, houvesse crianças que se afastavam um pouco. Este comportamento foi-se alterado à medida que íamos cativando as crianças com a nossa presença. E logo após a primeira semana tudo foi diferente e as crianças fizeram com que nós fizessemos parte do grupo.

A sala era ampla, não estava dividida por áreas, e os materiais estavam organizados e arrumados para que as crianças tivessem facilidade em aceder. Estes materiais e objetos

tornam-se essenciais na sala, uma vez que tal como Hohmann e Weikart (2011) afirmam “as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções” (p.162). Na sala podíamos encontrar um tapete onde as crianças se sentavam todos os dias logo pela manhã, para cantar a canção dos “Bons Dias” e que também era utilizado para visualizar imagens no computador, assistir a dramatizações e ouvir histórias. Também se encontravam no espaço duas mesas, que eram utilizadas para trabalhos manuais e para os lanches. A sala estava decorada com os trabalhos realizados pelas crianças e tinha acesso ao exterior, onde se encontrava o parque infantil.

Em geral, era um espaço atrativo para as crianças, com bastante luz natural, colorido e organizado favorecendo o seu bem-estar, sendo também um espaço desafiador para a criança realizar as suas descobertas.

Na caracterização do tempo focamos a rotina diária da creche. As crianças eram acolhidas a partir das 7:45 horas, na sala de acolhimento. Às 9 horas as educadoras organizavam o seu respetivo grupo e dirigiam-se à sala. Na sala as crianças cantavam a canção dos “Bons Dias” e depois realizam atividades diversificadas. Por volta das 10:45 horas faziam a higiene e, de seguida, iam almoçar. Depois do almoço dormiam uma sesta até às 15:30h. Acordavam e iam lanchar. Após o lanche era hora de brincadeira livre até às 17:00 horas. No último momento do dia as crianças eram levadas para a sala de acolhimento até à chegada dos encarregados de educação.

A rotina diária é fundamental para que a criança sinta segurança e na opinião de Hohmann e Weikart (2011), que corroboramos, permite à criança alcançar tempo suficiente para seguir os seus interesses, tomar decisões e solucionar problemas na sequência de acontecimentos que vão surgindo. Assim a rotina é vista como uma organização do tempo essencial, em que a criança, vai aprender a orientar-se e a identificar as etapas em que o tempo é dividido, como por exemplo, o tempo para brincar, o tempo para almoçar e para descansar.

2.2 Contexto da educação pré-escolar

O contexto educativo referente ao Pré-Escolar situa-se numa zona residencial e integra-se na rede de escolas públicas. Pertence a um Agrupamento de Escolas que integra a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º CEB. Este contexto educativo tem vinte salas, das quais

onze são utilizadas para o 1.º CEB, quatro para a EPE, uma para a componente de apoio à família e quatro destinadas à expressão plástica. A escola dispõe de um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala para o pessoal docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação, uma sala para o pessoal não docente, três salas de recursos, uma de cuidados médicos, e uma biblioteca. No exterior há um campo aberto de futebol e de basquetebol, dois espaços de dimensão significativa e dois espaços pavimentados com parque infantil.

A sala 2 do Jardim de Infância estava dividida por áreas: área da casa, área dos jogos, área do desenho, área da pintura, área da biblioteca, área do médico, área das construções, área da mecânica, a área da escrita e área da plasticina. Todas estas áreas estavam devidamente identificadas: tinham uma imagem, o nome e o número máximo de crianças permitido em cada uma.

A importância de organizar a sala de atividades por áreas é fundamental, pois nessa organização as crianças vão definir quais as suas áreas de interesse, aumentando assim a iniciativa de ir brincar e explorar. Este momento torna-as mais autónomas, pois podem fazer as suas próprias escolhas e tomar decisões, e ao mesmo tempo relacionar-se com as outras crianças. Hohmann e Weikart (2011) defendem que “a organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram” (p.165).

Os materiais estavam acessíveis às crianças e organizados de modo a que elas os encontrassem facilmente, como defende Hohmann e Weikart (2011) a organização dos espaços deve ser facilitadora no que diz respeito ao acesso aos diversos materiais, contribuindo assim para que surjam várias oportunidades de aprendizagem.

A sala tinha um quadro interativo e um computador, havia três mesas na sala, duas mesas com doze lugares, na área dos jogos, e na área do desenho, e uma mesa redonda com quatro lugares na área das construções.

Quando as crianças entravam para a sala, sentavam-se na sua almofada no chão, de modo a estarem voltadas para a educadora. Eram 22 crianças, vinte e uma com a idade de 4 anos e uma de 5 anos de idade. Doze crianças do sexo feminino, 10 crianças do sexo masculino. Este grupo encontrava-se junto pelo segundo ano e com a mesma educadora de infância. Duas crianças novas integraram o grupo, este ano letivo. Tratava-se de um grupo heterogéneo, quer a nível de desenvolvimento cognitivo, quer no desenvolvimento motor. Alguns autores defendem a formação destes grupos heterogéneos pois poderá contribuir para

uma melhor adaptação social de todas, convivendo com crianças de diferentes níveis de aprendizagem (Marinho, 2017).

O grupo caracterizava-se por uma normal autonomia, as crianças manifestavam curiosidade e entusiasmo nas atividades. No relacionamento entre pares, eram visíveis algumas lacunas, por exemplo, as duas crianças que integraram o grupo este ano eram muito dependentes uma da outra, ao nível das brincadeiras e da comunicação. Uma delas, mais tímida, raramente falava nas conversas em grande grupo e nas atividades. Era necessário dar-lhe algum tempo e também espaço. Também havia um outro caso de uma criança que tinha dificuldades, nomeadamente na fala e na concentração. Era uma criança que não demonstrava grande interesse nas atividades, para além de se relacionar com todas as crianças nas áreas, raramente participava, necessitando sempre de estímulos.

A nível geral, todas as crianças eram comunicativas, observadoras e críticas. Durante as atividades foi possível verificar esses aspetos. Mesmo assim, algumas crianças ainda apresentavam dificuldades em aceitar as opiniões dos outros, em contribuir para a aprendizagem do grupo, como por exemplo, quando perdiam nos jogos, na construção de frases, com estruturas mais complexas, na identificação do número de sílabas, em ouvir histórias atentamente, em contar números, em fazer correspondência entre o número e o nome assim como a ordem dos números, entre outros aspetos.

No jardim de infância o tempo deve ser flexível e deve, sempre que possível, responder às necessidades e interesses das crianças. Tal como já referimos, Hohmann e Weikart (2011) “a rotina diária é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (p.227). Corroboramos os autores quando salientam que a rotina deve ser previsível, mas ao mesmo tempo flexível, de modo a que as crianças realizem livremente outras atividades que não estejam planificadas. Assim, o educador deverá procurar gerir o tempo considerando a existência de momentos de exploração livre, por parte das crianças. Estes momentos são essenciais para o desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível das relações com os outros, pois dão azo a diversos tipos de interação: em grande grupo, em pequenos grupos, com o adulto. A tabela 1 representa a rotina diária da sala onde estagiámos.

Tabela 1- Rotina diária no contexto de educação pré-escolar

Rotina diária na EPE	
7h 45m – 9h 00m	Componente de apoio à família: acolhimento das crianças
9h 00m -10h 00m	Acolhimento na sala de Atividades / Início das atividades lúdicas
10h 00m – 10h 30m	Refeitório: lanche da manhã
10h 30m- 11h 00m	Recreio
11h 00m- 12h00m	Sala de atividades: Atividades lúdicas
12h00m- 14h00m	Almoço
14h00m- 16h00m	Sala de atividades: Atividades
16h00m- 16h30m	Lanche da tarde
16h30m- 19h00m	Fim da componente letiva e início das atividades de animação e apoio à família

O dia estava bem definido em termos de atividades e as crianças, tal como pudemos observar ao longo da PES, já se tinham apropriado muito bem de todos os momentos desta rotina. As atividades eram diferentes de dia para dia, e havia uma intencionalidade educativa explícita em tudo aquilo que se propunha ao grupo. A educadora procurava ir sempre ao encontro das necessidades e gostos do grupo e isso fazia com que todos, ou quase todos, se envolvessem mais e participassem com mais entusiasmo. Já no decorrer da PES procuramos seguir sempre o que já estava estipulado e continuar a implementar a rotina preestabelecida.

2.2 Contexto do 1.º ciclo do ensino básico

O contexto educativo do 1.º CEB integrava um Agrupamento de Escolas pertencente à rede pública e abrangia todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Porém, esta instituição apenas englobava os 1.º e o 2.º CEB.

A sala de aula reservada à turma do 3.º ano, situada no andar de cima, tinha 24 crianças e umas mesas organizadas em filas horizontais. As crianças estavam sentadas em pares, em cada mesa. Pudemos observar que havia alteração dos pares quase todas as semanas, devido a vários fatores, enumerados pela titular de turma, como: maus comportamentos, crianças com mais dificuldades passavam para lugares onde os companheiros de mesa os pudessem motivar e ajudar, possibilidade de conviverem com

outros colegas, entre outros. Arends (2008) reforça que os professores devem dispor soluções inteligentes na organização do espaço e do tempo, de modo a garantir e possibilitar um ambiente favorável à aprendizagem que facilite a cooperação entre as crianças nas tarefas e a diminuição das dificuldades e nesta sala esta premissa pareceu-nos sempre evidente.

No fundo da sala de aula, aproveitando o quadro negro, estavam exemplos de trabalhos manuais, poemas e desenhos que as crianças elaboravam, havia também esquemas de conteúdos teóricos, o que possibilitava a consulta por parte das crianças. Na sala de aula havia ainda dois quadros, um deles era branco e o outro interativo, um computador, que era usado nas apresentações digitais visualização de imagens e vídeos. O material estava organizado e arrumado em dois armários, onde estavam as capas das crianças, folhas A4 brancas, de linhas e quadriculadas, tintas, pincéis, todo o material necessário para atividades.

Em geral, salienta-se como um dos aspetos negativos deste grupo, o comportamento. As crianças eram muito faladoras, queriam todas responder em simultâneo e mesmo durante as atividades na sala de aula estavam muitas vezes distraídas e desassossegadas, perturbando assim o normal funcionamento das aulas e a concentração dos restantes elementos da turma. Evidenciava-se alguma desobediência no cumprimento de regras e na postura correta de sala de aula. Apresentavam também dificuldades na interação com os outros, dificuldades em saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez. É importante salientar que algumas crianças necessitavam sempre de apoio e supervisão das professoras para realizar as tarefas.

Havia 3 crianças repetentes neste grupo, segundo a professora titular, estas crianças não adquiriram competências no domínio da concentração, não conseguiam relacionar e aplicar os conhecimentos, assim como existia e continuava a existir, uma falha no domínio da técnica da leitura e escrita e no domínio do cálculo. Estas crianças tinham sempre o apoio de uma professora adjunta durante as aulas. Neste pequeno grupo uma das crianças não acompanhava o programa do 3.º ano, apresentando uma falta de maturidade para a aquisição de conhecimentos e um fraco poder de memorização. Esta criança necessitava de apoio constante da professora na realização das tarefas, e era acompanhada por uma outra professora, a professora de Ensino Especial.

Um dos aspetos positivos deste grupo era a maturidade que apresentavam e que era visível na exploração de conteúdos, nos debates e também nas interações entre pares. Na sua generalidade manifestavam interesse e motivação na aprendizagem de novos temas e trabalhavam de forma empenhada e participativa. A maioria dos encarregados de educação acompanhava a evolução do processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos, prestando-lhes apoio necessário.

A turma tinha um horário (ver tabela 2) que era seguido pela professora e que depois nos ajudou na planificação das atividades e tarefas. Segundo a CNE (2017) “A organização desses tempos múltiplos rege-se por critérios da sua distribuição entre tempo de aprendizagem e tempo de lazer e/ou socialização, tempos que exigem maior concentração e esforço, intercalados com outros de maior descontração ou diversão. (p.5)

Tabela 2- Horário do 1.º CEB

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
9h00m-10h30m	Português	*	*
10h30m-11h00m	Recreio		
11h00m-12h30m	Matemática	*	*
12h30m-14h00m	Almoço	Almoço	Almoço
14h00m-15h30m	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas
15h30m- 16H	Recreio		

* Disciplinas com outros docentes

Podemos dizer que este horário não era de carácter rígido e por isso a ordem das disciplinas nem sempre era da forma como estava feita à priori. Foram várias as vezes que, no decorrer da PES, as alteramos, sempre com o consentimento da professora titular, e sempre a pensar na melhor forma de desenvolver os conteúdos.

Ponto III- Apresentação e análise das práticas em contexto de PES

Neste ponto serão explicitadas algumas das experiências educativas de ensino e aprendizagem (EEA) que foram realizadas ao longo da prática de ensino supervisionada (PES). Estas experiências vão ao encontro e são sustentadas com as ideias fundamentais que se encontram explícitas na primeira parte deste relatório.

Apresentaremos as atividades implementadas no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) devidamente descritas e analisadas criticamente. Nas EEA do 1.º CEB apresentamos também o resultado da investigação sobre o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem cooperativa.

1. Experiências de ensino e aprendizagem em contexto de creche

Nesta fase inicial da vida da criança, em que abandona a sua zona de conforto e ingressa na creche, são iniciadas novas interações criança-criança e criança-educador/adulto tornando este período fundamental na vida social da criança. Assim é importante reter que o desenvolvimento social da criança está interligado com os afetos, ou seja, a afetividade é um dos fatores estabilizadores das relações interpessoais e das relações sociais da criança (Portugal, 1998).

É por isso que, tal como Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) afirmam, é muito importante que, desde que a criança frequente a creche, a sua aprendizagem seja sempre acompanhada por um adulto, permitindo que através de intencionalidades educativas, surja uma aprendizagem integrada ao nível da identidade, das relações, da linguagem e do significado das coisas.

Logo no início da PES, e a partir da observação, foi possível verificar momentos de interação e socialização das crianças e compreender que estas ainda estavam na fase inicial do desenvolvimento das suas capacidades. Prevalcia ainda algum egocentrismo. Tivemos todos estes aspetos em consideração aquando da planificação das atividades.

Na atividade que iremos apresentar necessitamos de (re)organizar a sala de atividades. As crianças ao entrarem ficaram espantadas e com alguma curiosidade em relação à disposição da sala. Sentaram-se no tapete e cantamos os “Bons Dias”, como habitualmente.

Antes de iniciarmos a atividade, foi pedido a cooperação da educadora de infância, da colega de estágio e da assistente operacional da ação educativa, pois o grande grupo foi dividido em quatro grupos e necessitavam de apoio e orientação para a realização das atividades. A sala de atividades foi alterada para que fosse possível haver quatro atividades em simultâneo, rotativas, de modo a que todos os grupos de crianças pudessem realizar todas as atividades.

Na atividade *certo ou errado?* foram apresentadas às crianças imagens sobre comportamentos que acontecem diariamente na creche, ou em casa, como por exemplo, uma criança a retirar os brinquedos a outra criança, uma criança a partilhar brinquedos, entre outras (ver figura 1). Depois de conversarmos sobre as imagens cada criança atribuía um *smile* (a sorrir ou triste), consoante o que consideravam. No desenrolar da atividade surgiu o seguinte diálogo. Sublinha-se que por questões de ética, todos os nomes apresentados são fictícios:

*-O menino tirou a boneca à menina e ela começou a chorar. Devemos agir assim?
(Educadora estagiária)*

- O menino foi mau, dá um destes (apontando para o smile triste) (Jacinta)

-Porque é que o menino não brincou com ela? (Alberto)

- Podias dar um boneco “vede” à menina porque ela está a chorar (Renata)

Nota de campo de 15 de outubro de 2018



Figura 1- Certo ou errado?

As crianças conseguiram atribuir facilmente os *smile*, triste ou contente, e supostamente reviveram acontecimentos que já tinha vivido, identificando o que se deve fazer ou não.

Na atividade *Caixa Mágica das Formas* sentamos as crianças e apresentamos uma caixa colorida com recortes em forma de triângulos, quadrados e círculos e peças com a mesma forma. Na caixa cada forma tem uma cor que é correspondente à cor da peça com a forma adequada. A nota de campo a seguir mostra como foi conduzida a atividade:

Colocamos a caixa no meio da sala e a Júlia foi a primeira criança a explorar a caixa, metendo a mão dentro das aberturas da caixa. O Roberto pegou numa das peças com a forma do quadrado e por tentativa erro tentou colocar o quadrado na abertura da caixa que correspondia ao triângulo. As outras duas crianças que pertenciam ao grupo, pegaram nas peças e por tentativa erro começaram a encaixar as formas (ver figura 2). Apenas a Susete, que era uma das crianças que apresentava a competência linguística mais desenvolvida em comparação com as crianças daquele pequeno grupo, conseguiu encaixar o círculo na abertura correta e disse: - Olha, olha, eu consegui!

Nota de campo, 15 de outubro de 2018



Figura 2-Caixa mágica de formas

No *Jogo do Bowling* organizou-se o grupo de crianças em fila, e foi-lhes explicado que com a bola teriam de a atirar em direção às garrafas e tombá-las (ver figura 3). A seguinte nota de campo ilustra bem o que aconteceu no decorrer da atividade.



Figura 3- Jogo do bowling

O José atirou com a primeira bola e derrubou duas garrafas, apanhou a bola e queria tentar novamente, expliquei que teria de dar a vez a outro menino e que ele iria tentar novamente quando chegasse a vez dele. A criança compreendeu bem o que lhe disse e respeitou. Foi para o fim da fila, esperando pela sua vez, mostrando-se sempre entusiasmado durante a atividade.

Nota de campo, 15 de outubro de 2018

Uma outra atividade era com *carimbos*. Apresentamos ao pequeno grupo um “plástico de bolhas”, inicialmente as crianças exploraram com as mãos o plástico sentindo a textura do mesmo. Depois foram dados às crianças pincéis e com auxílio, a criança pintava uma parte do plástico e colocavam por cima do plástico onde a criança com as mãos ajudava a “calcar” a folha. Depois de retirada a folha cada criança tinha o seu carimbo (ver figura 4).



Figura 4- Carimbos

O principal objetivo destas atividades foi proporcionar situações de interação entre as crianças e observar as suas relações sociais.

Tendo consciência que as relações sociais que a criança estabelece são fruto das interações que são feitas diariamente como por exemplo, com a família, com a educadora e com as crianças que estão integradas na sua sala. Estas relações são ainda consideradas imaturas, mas mais tarde irão contribuir para o modo como a criança se irá relacionar futuramente com os outros, se estas relações forem positivas, mais tarde a criança terá mais facilidade em criar laços de amizade, e assim vão reforçando as suas experiências sociais.

Para que a criança aprenda a desenvolver as suas competências sociais devem ser envolvidas em experiências que as potencie, nomeadamente: o vínculo entre a criança e o educador onde deve existir a relação de confiança e conforto, reforçando a autoestima da criança, para que esta se sinta segura das suas ações e das suas aprendizagens; a relação com outros adultos, onde a criança inicia uma interação com outro adulto na presença de alguém da sua confiança; as relações com as outras crianças, onde a criança procura outra criança partilhando os seus brinquedos ou troca carinhos e sons; expressar sentimentos, a criança ri ou chora, por exemplo; mostra empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, sorri quando alguém sorri para ela, a criança chora por ouvir outra criança a chorar, identifica se uma criança está triste e entrega-lhe um brinquedo como forma de a confortar; desenvolver o jogo social, a criança procura outra criança para brincar, imita outra criança e partilham brinquedos (Post & Hohmann, 2007).

Para o desenvolvimento da criança é necessário criar ambientes emocionalmente ricos e estabelecer relações de confiança para que esta se sinta confortável, segura e autónoma nas suas aprendizagens.

2. Experiências de ensino e aprendizagem em contexto de educação pré-escolar

Segundo a Direção-Geral da Educação e a Lei Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, a educação pré-escolar é a primeira fase do processo educativo na vida da criança. É um processo educativo que favorece a formação e o desenvolvimento da criança com o intuito da sua inserção na sociedade, tornando-o num ser autónomo, responsável, livre e solidário.

Os objetivos gerais desta etapa são:
promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, na inserção em grupos heterogéneos, como o desenvolvimento das suas características individuais e das relações

interpessoais; cooperar para a igualdade de oportunidades das crianças no que diz respeito ao acesso à escola e para o sucesso das suas aprendizagens; despertar na criança o respeito pelas suas características individuais, suscitando comportamentos que auxiliem as aprendizagens das crianças; desenvolver a comunicação da criança; despertar curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar condições de conforto, bem-estar e segurança da criança, tendo resposta para todas as necessidades da criança; identificar lacunas no desenvolvimento da criança de modo a solucionar-las; incentivar as famílias na participação no processo educativo, estabelecendo relações com a comunidade onde a criança está inserida (Lei Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro da Educação Pré-Escolar , p.671).

A socialização das crianças e o desenvolvimento das habilidades e competências sociais e pessoais são muito importantes, tornando-se fundamental que a criança desenvolva competências sociais de cooperação, através de atividades realizadas em grupo, fomentando para uma partilha de ideias e o desenvolvimento de tarefas comuns.

De acordo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) o educador deve estabelecer com as crianças relações de modo a incentivá-las a participarem e ao mesmo tempo facilitar as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas. A relação entre as crianças durante atividades e projetos, e até mesmo com diferentes adultos irá alargar e desenvolver a sua aprendizagem e as suas competências sociais.

Ao iniciar esta investigação no contexto EPE decidimos primeiramente observar as crianças em grupo durante as suas brincadeiras nas áreas de interesse e durante as atividades. Estas observações foram feitas logo no início da PES em que foi possível verificar as competências sociais das crianças assim como as interações entre elas. Visto que se tratava de um grupo vertical e heterogéneo, pois as crianças tinham idades compreendidas entre os 3 aos 5 anos, os níveis de desenvolvimento eram muito díspares. Em conjunto com a educadora, identificamos algumas competências que deveriam ser trabalhadas e esta informação ajudou-nos a pensar como poderíamos proceder à organização dos grupos mais tarde, quando recorrêssemos à Aprendizagem Cooperativa. Iniciamos assim a observação participante durante a brincadeira nas áreas, tal como podemos ver na nota de campo a seguir apresentada.

Na área da casa encontram-se quatro crianças, três meninos e uma menina. As crianças estão a brincar imitando situações do quotidiano. A Josefa está a assumir o papel de mãe e está a fazer o jantar. Nesta área, parece-nos, o papel da mãe é visto

como a principal personagem, é o elemento que cuida da família e das tarefas domésticas, veste um avental e calça uns saltos altos. A Josefa impõe-se perante o Manuel dizendo-lhe:

-Tu és o pai e tens de ir trabalhar para dar de comer aos nossos filhos e para pagar as contas!

As outras crianças que estão na área assumem o papel de filhos, e utilizam uma linguagem que salienta que eles são os bebés, e agem conforme o que lhe é dito pela mãe. A Josefa, ciente da sua tarefa, diz-lhes:

- Tens de comer a sopa toda ou não queres crescer?

Na área dos jogos, as crianças de acordo com o seu gosto e interesse escolheram os jogos que pretendiam jogar.

Na área dos jogos estão seis crianças, quatro meninos e duas meninas. O José dirige-se à Madalena:

-Queres jogar comigo no labirinto?

- Eu não sei jogar. (Madalena)

- Tu vês como eu faço e fazes igual. (José)

Algumas crianças gostam de jogar em pares ou em conjunto, já outras preferem jogar sozinhas, como é o caso do Ezequiel:

- Ezequiel, posso jogar contigo? (Alexandrina)

- Não, tu não sabes jogar este jogo! (Ezequiel)

- Podes ensinar-me? (Alexandrina)

- Está bem! (Ezequiel)

Na área do desenho e das construções:

- Gosto muito da tua casa, posso fazer uma igual? (Antónia)

- Sim, e ainda vou acrescentar um jardim, podes fazer igual. (Lorena)

- Eduarda, já viu a boneca que a Sofia desenhou? Está muito bonita! (Serena)

Nota de campo de 3 de dezembro de 2018

A área da casa é uma das áreas que gera maior interesse e com mais agitação. É um espaço onde as crianças fazem a representação do que observam no meio em que estão inseridos, utilizando também outras expressões, como a dramática e a plástica. Foi possível observar que nesta área existe um elemento que gere toda a brincadeira, *a personagem mãe*,

que é quem organiza as brincadeiras e partilha os materiais pelos restantes participantes. Podemos observar que todas as crianças se interessam bastante pelas brincadeiras e existe o respeito mútuo quando as crianças assumem um papel na brincadeira, complementando-a com as diferentes opiniões das crianças.

Na área dos jogos foi possível verificar cooperação entre as crianças que jogam juntas, no ensinamento das regras do jogo, na partilha do material e do conhecimento. Era visível o isolamento de algumas crianças que diziam que preferem brincar sozinhas.

Na área das construções e na área das expressões acontece o mesmo que na área dos jogos, algumas crianças apoiam-se mutuamente durante a elaboração do desenho, por exemplo, imitam e querem fazer como a outra criança fez, já outras crianças preferem trabalhar sozinhas, sem partilhar ideias e opiniões. É também nesta área que podemos ouvir elogios entre as crianças.

Quando a criança joga com outras crianças, em pares ou em grupo, envolve-se numa diversidade de interações sociais, e recorrem, por exemplo, à cooperação. No caso de isolamento, quando a criança não quer brincar com outras, ou é excluída, cabe ao educador gerir situações desta natureza. Assim, este deve conversar com as crianças, focando a importância de participarem em conjunto e interagirem uns com os outros. Ao facilitar a interajuda entre as crianças e reforçar que ao ajudar estamos a contribuir para a aprendizagem das crianças que são menos capazes, contribuindo para a aceitação da diferença e fomentando a cooperação entre elas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Assistimos a algumas situações no decorrer da PES em que tivemos de intervir conversando com as crianças e tentando perceber o porquê de agirem de determinada maneira. As observações foram fundamentais para planificarmos e seleccionarmos a metodologia de trabalho cooperativo que melhor se adequava a esta grupo de crianças.

Não houve muitas oportunidades para implementar e desenvolver aulas recorrendo a métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa e por isso fomos criteriosas na escolha. O método de trabalho escolhido para ser desenvolvido foi a folha giratória. Este método de trabalho consiste em agrupar as crianças em volta de uma folha dividida em número igual ao das crianças do grupo. Pelas suas características podemos sublinhar que este método de trabalho estimula a cooperação, promove a socialização entre as crianças, contribui para despertar para o pensamento crítico. Para além da criatividade, que é visível, estamos também a trabalhar o desenvolvimento da linguagem escrita e oral.

Logo na parte da manhã, ainda no acolhimento, as crianças sentaram-se nas suas almofadas e todos em conjunto cantamos os “bons dias” e registaram-se as presenças, como

habitualmente. Em grande grupo começamos a abordar a temática *A água como bem essencial*, da Área de Formação Pessoal e Social. Questionamos as crianças: *Em que locais é que os animais poderão ir beber a água?* As repostas foram variadas, tal como podemos ver no diálogo seguinte:

- *Vão beber às poças de água (Ana Carolina)*
- *Vão ao Rio (Eduardo)*
- *O meu cão vai buscar à tigela porque a minha mãe vai buscá-la à torneira (Serafim)*
- *E de onde vem a água? (professora estagiária)*
- *Da torneira (Juliano)*
- *Do mar (Matilde)*
- *Da chuva (Lorenzo)*

Nota de campo de 21 de janeiro de 2019

Após o diálogo com as crianças, procedemos à visualização de um vídeo alusivo à água, intitulado *A viagem da gotinha*. Fizemos um breve comentário ao filme e as crianças foram bastante participativas. Apresentamos um placard (ver figura 5) onde estava representado o ciclo da água, explicando às crianças o funcionamento do mesmo e complementando as informações com o que tínhamos visualizado no vídeo.



Figura 5- Placard sobre o ciclo da água

No placard algumas imagens descolavam-se, de modo a que a criança fosse capaz de colocar as imagens no respetivo local, explicando o que acontecia em cada fase do ciclo da água. A seguinte nota de campo elucida bem todo o processo:

Encorajei duas crianças a explicar o que entendiam ser o ciclo da água. E elas disseram, ajudando-se mutuamente. Entreguei imagens para colarem no placard, pedi-lhes que explicassem como funciona o mesmo e, ao mesmo tempo, que colocassem as imagens nos respectivos lugares. Iniciando a atividade, o José e a Sandrina dirigiram-se para o quadro. (ver figura 6).



Figuras 6- O ciclo da água

O José segura nas imagens e ao mesmo tempo ajuda a Sandrina na explicação do ciclo da água. O José diz à Sandrina, baixinho:

-Põe o sol primeiro porque ele vai aquecer a água do mar (José).

A Sandrina colou o sol no placard e disse que o Sol como era muito quente iria aquecer a água do lago, e as gotinhas iriam subir para o céu.

O José deu as setas pretas à Sandrina e disse:

- As setas pretas são as gotas de água a subir, e a estagiária disse que tinha um nome esquisito... procurei completar a frase dele dizendo:

- Sim, quando as gotas de água que estão no lago são aquecidas com o calor do sol elas “sobem” para o céu, a isso chama-se evaporação.

- E depois elas juntam-se e formam as nuvens (Sandrina)

- Sim e quando as nuvens se formam a partir desse vapor, que são muitas gotas de água, chamamos de condensação, acrescentei. A Sandrina disse que o vento levou as nuvens para depois da montanha grande e que ela ficou muito “pesada” porque eram muitas gotinhas de água e o José acrescentou que quando chegaram às montanhas as gotinhas começaram a cair e começou a chover (colocando a nuvem e as gotinhas de água por cima da montanha), mas como na montanha fazia muito

frio as gotinhas de água congelaram e caiu neve (a Sandrina colou o algodão em cima das montanhas para simbolizar a neve).

- Depois a neve derreteu e entrou dentro da terra (Sandrina)

- Quando isso acontece chamamos infiltração, e quando ela não se infiltra e escorre pelas montanhas? Perguntei?

- Elas vão ter ao rio e depois vão para o mar, onde começou a viagem das gotinhas

- respondeu o José.

Nota de campo de 21 de janeiro de 2019

Após a atividade as crianças foram para as áreas de interesse brincar e algumas preferiram explorar o placard, contando a história do ciclo da água aos colegas. O que demonstra o seu entusiasmo com o tema explorado.

Após o almoço realizamos uma demonstração experimental sobre *o ciclo da água* (ver figura 7). Começamos por apresentar os materiais necessários, explicando a que corresponderia cada um, por exemplo, a chaleira que iria servir para aquecer a água e formar o vapor de água que corresponde ao sol.



Figura 7- Atividade prática

Durante a observação as crianças comentavam o que estava a acontecer:

- Está a sair vapor de água! (Dinis)

-Por baixo da terrina estão a cair gotinhas de água! (Serena)

- As gotas de água estão a cair na terra, a água está a entrar dentro da terra. (Júlia)

- As gotinhas que estão a cair dentro da prata, eu acho que é o mar, como vimos na viagem da gotinha (Raúl).

Nota de campo de 21 de janeiro de 2019

Após a demonstração voltamos para dentro da sala de atividades e organizamos grupos heterogêneos de crianças, de quatro elementos, propondo aos mesmos um registo gráfico do que foi abordado neste dia. Recorremos ao método de trabalho cooperativo, *Folha Giratória*. As crianças foram organizadas em grupos pelas mesas da sala. Antes de iniciar a atividade foi explicado às crianças que lhes seria entregue uma folha A3 e que em grupo deveriam decidir o que queriam representar referente à atividade da manhã. Todas as crianças quiseram representar a atividade experimental, assim, relembramos os materiais utilizados e relembramos que deveriam dividir o trabalho por todos os membros dos grupos. Era importante que todos participassem.

Observando um grupo nas suas decisões, as crianças discutiam e surgiu o seguinte diálogo, que parecia anteceder uma divisão de trabalho:

- *Eu quero fazer o vapor de água (Sandra)*
- *Eu faço as nuvens pode ser? (Sílvia)*
- *Então eu faço as gotinhas de água (José)*
- *Ok, então eu faço o sol (Dinis)*

Nota de campo de 21 de janeiro de 2019

As crianças decidiram, em todos os grupos, o que cada um ia fazer e todos concordaram com a sugestão de cada uma. Todas as crianças tiveram a nossa orientação pois passamos em todos os grupos a observar as crianças e a questionar o que estavam a desenhar e a auxiliar no que fosse necessário.

No final, os grupos apresentaram o seu trabalho aos restantes colegas (ver figura 8).



Figura 8- Registo gráfico em grupo - folha giratória

Para registarmos o que estávamos a observar elaboramos previamente uma tabela (ver tabela 3) com algumas competências sociais que pretendíamos desenvolver com o implementação e desenvolvimento deste método cooperativo.

Tabela 3- Dados obtidos da aplicação do método folha giratória na EPE

Competências Sociais	Grupo1	Grupo2	Grupo3	Grupo4	Grupo5
Partilham os materiais	MV	MV	MV	MV	MV
Esperam pela sua vez	MV	MV	MV	MV	MV
Elogiam os colegas	PV	N	MV	MV	MV
Ajudam os colegas	MV	PV	N	N	N
Respeitam as normas de convivência	PV	PV	PV	MV	PV
Escala: muitas vezes (MV) poucas vezes (PV) nunca (N)					

Analisando a tabela 3, durante a aplicação do método podemos considerar que as crianças, nos seus respetivos grupos, todos partilharam os materiais necessários para a atividade, assim como na organização, todos concordaram o que cada um iria fazer assim como a sua ordem. Em relação aos elogios, apenas três grupos fizeram elogios durante a atividade, elogiando as cores que o colega utilizou, como desenhou, e como pintou. No

Grupo 3 não se verificou qualquer tipo de elogio. Na entreajuda, esta competência só foi utilizada por dois grupos, foi permitido observar as crianças a ajudar a escolher as cores e a ajudar a desenhar os colegas. O respeito pelas regras de convivência, previamente estipuladas, foi o item que gerou mais dificuldades. Há ainda um longo caminho a percorrer no que concerne ao respeito pelo outro e pelo bom funcionamento das atividades.

Nesta atividade, os resultados foram positivos, apesar de, pessoalmente, acharmos que as crianças devem continuar a trabalhar em grupo regularmente para que entendam o funcionamento e em simultâneo desenvolvam a aprendizagem de competências sociais. Nós não tivemos mais oportunidades de trabalhar com as crianças em grupo, mas sempre que possível, procurávamos falar sobre alguns comportamentos vivenciados e refletir sobre como o outro se sente perante tais atitudes. Ainda são crianças pequenas, mas entendem perfeitamente formas de agir e atitudes que não devem ser repetidas ou replicadas. Tentamos sempre contribuir de forma afirmativa para a construção de um ambiente rico em interações positivas.

3. Experiências de ensino e aprendizagem em contexto de 1.º ciclo do ensino básico

No contexto de 1.º CEB será importante referir que para estas crianças trabalhar em grupo não era algo desconhecido. Segundo o que podemos observar e tendo em consideração o que nos dizia a professora cooperante, a turma trabalhava pelo menos uma vez por semana em grupo durante as atividades letivas.

Sendo assim, antes de implementar qualquer tipo de metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa decidimos observar e “estudar” o que acontecia quando as crianças eram “submetidas” ao trabalho em grupos ou pares. Registamos estas observações numa tabela (ver tabela 4). Durante a observação foi possível verificar que os grupos estavam organizados de forma homogénea, no que concerne a questões cognitivas. Ou seja, o critério da heterogeneidade que é absolutamente necessário ao bom funcionamento do grupo, não era tido em consideração. Neste sentido, foi possível verificar que as crianças que tinham boas classificações não tinham quaisquer dificuldades nas realizações das tarefas, mas havia uma grande dificuldade em gerir um diálogo com o grupo e em ouvir as opiniões uns dos outros. Num grupo, pudemos observar que uma das crianças, aquela que tinha as melhores classificações da turma, se recusou a trabalhar em grupo pelo facto dos colegas não aceitarem as suas ideias e pelo seu individualismo de querer fazer o trabalho sozinho. Já no grupo que

era formado por crianças que demonstravam uma maior dificuldade na aprendizagem e baixas classificações na avaliação era notório a falta de autonomia e também as dificuldades na resolução do que lhes era proposto. Este grupo necessitava de mais apoio da professora. A partir destas observações iniciais e depois de termos falado com a professora cooperante propusemos uma reorganização dos grupos, tornando-os heterogéneos, em relação às competências cognitivas, ao género e à idade.

Na formação dos grupos tivemos em conta a opinião das crianças, dialogamos, discutimos e negociamos. Houve algumas crianças que não concordaram de imediato com a inclusão de outras e nós tivemos o cuidado de explicar que se tratava de um grupo de trabalho e não um grupo de amigos. No fim houve um entendimento claro e pensamos que todos se identificaram com os elementos do grupo que lhes “calhou”.

A tabela (ver anexo I) representa o resultado das observações que fizemos antes de implementarmos métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa, tal como já tínhamos dito. Centramos o nosso olhar nas seguintes competências sociais: (i) respeita as regras, (ii) fala num tom de voz baixa, (iii) escuta atentamente os colegas, (iv) ajuda os colegas – entreajuda, (v) respeita as ideias dos outros, (vi) resolve facilmente e evita os conflitos sem a intervenção da professora, (vii) tenta encontrar a melhor estratégia e (viii) participa ativamente.

Fizemos a observação em situação de aula normal, em trabalhos de grupo, e durante tempo suficiente para poder perceber bem o que estávamos a estudar. Procuramos que as evidências se repetissem para nos certificarmos que estávamos a fazer a observação mais correta. Acrescentamos ainda que esta tabela é resultado de vários dias de observação, em que registámos tudo o que observamos de uma forma contínua, sem preocupação em analisar ou quantificar as vezes que observamos determinada competência. Só depois é que procedemos à sua análise.

Para além de termos ficado com uma perceção sobre as atitudes das crianças face aos seus colegas, estas observações permitiram aferir as competências sociais de cada criança relativamente ao trabalho em grupo.

A avaliação global varia na escala de “não satisfaz” a “satisfaz bastante”.

Para termos uma leitura mais clara, transformamos a tabela num gráfico de barras (ver figura 9) em que os dados ficaram evidentes.

A competência com maior número de crianças avaliadas com “não satisfaz” é “resolve facilmente e evita os conflitos sem a intervenção do/a professor/a” (sete crianças). De facto, alguns elementos da turma tinham dificuldades em resolver conflitos pessoais por mais

pequenos que fossem. Em algumas situações pareciam peritos em arranjar confusões, o que por vezes perturbava o decorrer das aulas. A professora cooperante estava sempre muito atenta e procurava ajudar a encontrar soluções, mas, mesmo assim, os conflitos eram recorrentes e perturbadores. No entanto não era o comportamento da maioria. Verificou-se que esta competência obteve um valor muito satisfatório, com dezassete crianças a terem uma atitude assertiva na resolução de conflitos.

Salienta-se ainda que as outras competências com maior número de crianças avaliadas em “satisfaz” é “escuta atentamente o par” (dezoito crianças) e “respeita as regras” (dezasseis crianças). Era evidente o respeito pelas regras de bom funcionamento das aulas. Em conversa com a professora cooperante pudemos descobrir que as regras não foram impostas, mas sim negociáveis com as crianças. Talvez por isso elas fossem conhecidas e respeitadas sempre e por quase todas. Só uma criança é que infringia as regras estipuladas, e fazia-o com alguma frequência. A avaliação “satisfaz bem”, foi atribuída a nove crianças, nas seguintes competências: fala num tom de voz baixa, respeita as ideias dos outros e participa ativamente.

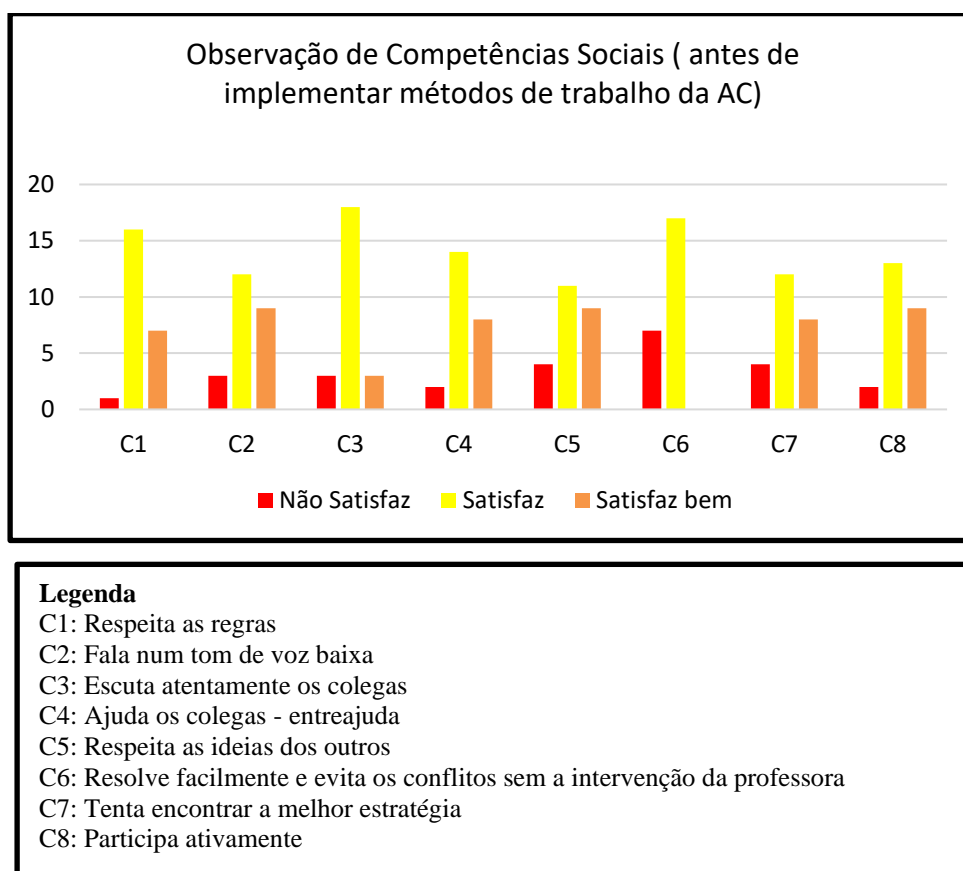


Figura 9-Gráfico 1 - 1.ª Observação das competências sociais

Com esta análise podemos concluir que os aspetos menos favoráveis desta avaliação são as dificuldades na resolução dos conflitos que surgem em grupo, o que teve de ser bem trabalhado para que esta competência começasse a ser utilizada. Os aspetos positivos podemos considerar o facto de algumas crianças respeitarem as ideias dos outros assim como a sua participação, mas não significa que estas competências não tenham de ser trabalhadas, pois muitas crianças ainda não tinham bem desenvolvidas este tipo de competências.

Ao longo das nossas intervenções e principalmente quando recorriámos às metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa, as observações iniciais foram sempre tidas em conta.

3.1 Mesa Redonda

A primeira atividade realizada, com o desenvolvimento de um método de trabalho cooperativo numa aula de Português, no dia 12 de março de 2019. Recorremos à *mesa redonda*. Este método pareceu-nos o mais adequado para a atividade porque as crianças podiam trabalhar em conjunto e todos contribuem individualmente para o trabalho final (Silva, Lopes & Moreira, 2018).

Antes da aula apresentamos às crianças os novos grupos que iriam integrar, foi-lhes também explicado que o objetivo era cooperar e que todos os membros colaborassem para que todos aprendessem mais e melhor. Durante a distribuição das crianças pelas mesas de trabalho dialogamos com as crianças explicando os seus papéis e relembrando algumas das regras para que o trabalho cooperativo corresse bem.

A atividade, do domínio da leitura e escrita, tinha os seguintes objetivos: produzir textos com características narrativas e expositivas/informativas, atribuindo um tema, assunto e informação essencial, e ao mesmo tempo revelando opiniões críticas (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Inicialmente foram apresentadas imagens sobre o meio ambiente terrestre, de modo a sensibilizar as crianças para os problemas que o planeta Terra enfrenta devido à ação do homem. Visualizamos um vídeo disponível na plataforma da Ciência Viva e recorremos a algumas imagens da Internet. Ao mesmo tempo íamos dialogando com as crianças sobre o que estava a ser visto. Acreditamos que desta forma podemos motivar para a tarefa seguinte. Após a visualização das imagens e vídeos e da discussão sobre o assunto, foi proposto a realização de uma atividade em grupo. Cada grupo teria de escrever uma história com o título

proteger a vida terrestre, e que mais tarde seria apresentada à turma. Informamos ainda que apenas uma história seria ser escolhida para integrar um projeto da “Ajударis”.

Organizamos a turma em grupos de trabalho cooperativo formados por quatro elementos, de forma heterogénea e, antes de iniciar a atividade, explicou-se como se iria desenvolver a escrita da história. Depois de um breve diálogo entre todos os elementos do grupo e de haver uma tentativa de construção oral de um enredo para a história que iriam construir, cada criança dentro do grupo tinha 4 minutos para escrever uma parte da narrativa, com a utilização de um cronómetro para controlar o tempo. A criança “A” iniciava a história e quando o tempo dela terminasse passava a folha no sentido dos ponteiros do relógio para a criança “B” e assim sucessivamente até passar por todos os elementos do grupo. A ideia era dar continuidade e consistência à história acrescentando detalhes e particularidades que façam do texto uma história interessante e bem escrita do ponto de vista gramatical e lexical.

Os grupos tiveram 20 minutos para escreverem as suas histórias, e no final apresentaram-na à turma. Todos os grupos, através do “porta voz” informou a turma sobre o tema da história e leu-a. A seleção da melhor história foi feita por votação e não houve quaisquer problemas em aceitar a que tinha ganho.

Durante a atividade, as crianças foram avaliadas pela professora estagiária através de uma grelha de observação, identificando as competências sociais que as crianças utilizaram durante a realização da atividade.

No final, foram distribuídas por grupo uma grelha de autoavaliação em grupo, onde o grupo se avaliou conforme as competências sociais, e também, individualmente foi distribuído a cada criança uma grelha de autoavaliação, avaliando o seu desempenho na atividade grupal.

Colocamos os dados numa tabela (ver anexo II) e transformamos esses dados no seguinte gráfico (ver figura 10) com os resultados da ficha de autoavaliação individual.

Houve quatro crianças não participaram na atividade, porque não estavam na sala.

Em geral foi possível verificar que existiram algumas falhas ao nível das competências sociais entre as crianças e sentimos a necessidade da próxima vez que fosse aplicada uma metodologia de trabalho, trabalhar de uma forma mais consistente, as regras do trabalho cooperativo.

Ainda houve outras dificuldades nos grupos principalmente nas discussões e na capacidade de ouvir os outros. Houve grupos em que o funcionamento foi muito positivo, como foi no caso do grupo II (ver tabela 4) em que uma criança no final da atividade disse

que gostava de trabalhar em grupo com aquelas crianças pois consegui-a ajudá-las e assim sentia-se como um “professor”.

De seguida, apresentamos os dados obtidos durante a autoavaliação, individual, das crianças permitindo-nos, obter um feedback de como estas se avaliam e posicionam perante a mobilização de competências sociais durante os trabalhos em grupo, assim como os seus pontos de vista:

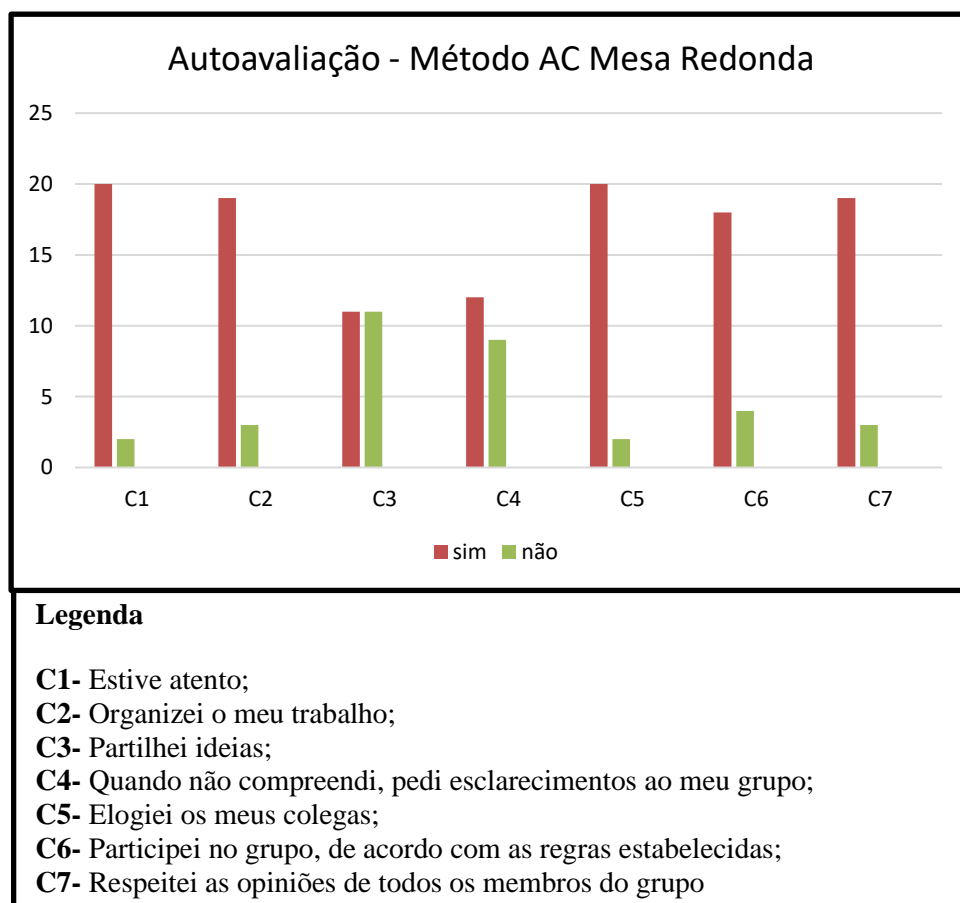


Figura 10-Gráfico 2- Autoavaliação - Mesa Redonda

Analisando o gráfico (figura 10) podemos verificar, por um lado, que se destacam as barras vermelhas que correspondem à utilização efetiva de competências sociais, o que quer dizer que as crianças refletiram sobre a mobilização das suas competências sociais durante as atividades grupais, e identificaram essas mesmas competências. Por outro lado, verificamos também que há algumas crianças que nem sempre utilizaram algumas das competências sociais. Porém, podemos referir que a mobilização de competências sociais pelas crianças foi bastante satisfatória.

Na nossa opinião pensamos que foi positiva a reflexão que as crianças fizeram sobre o seu desempenho, sendo estas sinceras e conscientes na sua autoavaliação. É muito importante envolver as crianças nos processos de autoavaliação, pois permite que as crianças adquiram “uma perspetiva mais real do funcionamento do seu grupo, o que determina que sejam uma mais-valia para analisar as contribuições” (Silva, Lopes, & Moreira, 2018, p.41).

Deste modo, a partir da autoavaliação, será mais fácil estabelecer objetivos para melhorar o funcionamento do grupo. Por exemplo, conseguimos perceber que no gráfico existem duas competências sociais que não foram muito utilizadas (C3 e C4) e por isso pensamos em estratégias que pudéssemos implementar para que as crianças começassem a mobilizá-las.

Nós também quisemos saber sobre o funcionamento dos grupos (ver tabela 4). E solicitámos, que em grupo, preenchessem a grelha.

Tabela 4- Avaliação em grupo - Mesa redonda

<i>“Como trabalhamos em grupo?”</i> (Método Mesa Redonda- 12 de março de 2019)					
Competências	G1	G2	G3	G4	G5
C1	AV	S	AV	S	AV
C2	AV	AV	S	AV	AV
C3	AV	S	AV	R	AV
C4	AV	S	R	AV	R
C5	R	S	S	AV	S
C6	S	S	S	S	AV
(Adaptado de Silva, Lopes, & Moreira, 2018)					
Escala da tabela: Sempre (S), Às vezes (AV), Raramente (R), Nunca (N), Não Participou (NP).					
Legenda:					
C1- Escutamos as opiniões e as ideias de outros elementos do grupo.					
C2- Contribuímos com ideias e opiniões.					
C3- Discutimos os nossos pontos de vista e sentimentos.					
C4- Expressamos os nossos desacordos de forma educada.					
C5- Conseguimos chegar a um consenso.					
C6- Gerimos o nosso tempo com eficácia.					

Verificamos mais uma vez, que as crianças referiram que as competências nem sempre foram utilizadas com regularidade. No que concerne ao Grupo I, a única competência que dizem ter utilizado sempre foi a *gestão do tempo com eficácia*, este grupo avaliou a competência *conseguimos chegar a um consenso* como raramente e as restantes como *às vezes*. De facto, podemos sublinhar que não foi fácil, neste grupo, a gestão das participações.

Todas as crianças queriam que a sua ideia prevalecesse em detrimento das outras e por vezes a tensão era evidente. Tentámos articular as ideias de todas de forma a que pudessem chegar a um consenso.

O grupo II atribuiu às vezes à utilização da competência *contribuímos com ideias e opiniões*. Afirmaram que as outras competências foram utilizadas sempre. Do que nós podemos observar este grupo funcionou muito bem. Foi o único grupo que utilizou com mais frequência todas as competências sociais elencadas durante o seu trabalho de grupo. O resultado foi bastante positivo e todos os elementos do grupo manifestaram entusiasmo e motivação.

Já o grupo III diz ter utilizado sempre, as competências *contribuímos com ideias e opiniões, conseguimos chegar a um consenso e gerimos o nosso tempo com eficácia*, raramente este grupo utilizou a competência *expressamos os nossos desacordos de forma educada* e nas restantes avaliou-se como utilizando-as às vezes.

O grupo IV assumiu que utilizou sempre as competências *escutamos as opiniões e as ideias de outros elementos do grupo e gerimos o nosso tempo com eficácia*, raramente utilizaram *discutimos os nossos pontos de vista e os nossos sentimentos* e nas restantes referem que apenas às vezes foram utilizadas.

No que diz respeito ao grupo V utilizou sempre a competência *conseguimos chegar a um consenso*, e raramente a competência *expressamos os nossos desacordos de forma educada*, atribuindo às outras competências a sua utilização às vezes.

De uma forma muito geral, podemos concluir que apenas o grupo II utilizou sempre a competência *discutimos os nossos pontos de vista e os nossos sentimentos* e a competência *expressamos os nossos desacordos de forma educada*. Assim, verificamos que as crianças têm dificuldades no uso destas competências que, no nosso entender, são essenciais para o bom funcionamento de um grupo de trabalho cooperativo, o saber ouvir, respeitar opiniões e resolver conflitos de uma forma educada, são certamente, aspetos que devem ser trabalhados em todas as aulas. De uma forma geral, a única competência que maior parte dos grupos utilizou sempre foi *gerimos o nosso tempo com eficácia*. E tal verificou-se na conclusão da tarefa solicitada.

Pensamos que podemos afirmar que as crianças têm consciência que precisam melhorar as suas atitudes para que realmente o trabalho em grupo cooperativo atinja a sua plenitude em termos de sucesso. Estamos conscientes de que a fase de avaliação do trabalho de grupo é muito importante para que o professor possa fornecer um feedback constante, e tal premissa, leva-nos a perceber que, se tivéssemos tido a oportunidade de dar continuidade

ao nosso projeto de intervenção e de investigação, teríamos, certamente, obtido outros resultados.

3.2 STAD - (Divisão dos alunos por equipas para o sucesso)

Antes de iniciar a atividade começamos por dialogar com as crianças sobre o funcionamento dos grupos, que decorreram em aulas anteriores, das atitudes que tiveram, do trabalho que foi elaborado e as crianças lá foram dando a sua opinião, valorizando aspetos como: a partilha de ideias, respeito pelo outro, cooperar, entre outros.

Em seguida apresentamos à turma um cartaz com o título *regras do trabalho de grupo* e foi proposto às crianças que refletissem e partilhassem algumas regras essenciais para o bom funcionamento de um grupo de trabalho, de forma a complementar o cartaz das regras.

O cartaz apresentado já continha três regras: os colegas são responsáveis pela aprendizagem de todos os elementos do grupo; a atividade só termina quando todos os elementos do grupo aprendam os assuntos tratados; podemos pedir ajuda aos colegas antes de recorrer ao professor.

Pedimos ajuda às crianças para completarem o cartaz e foram surgindo novas ideias, como:

- Partilhar os materiais (Maria)*
- Conversar baixinho (Mário)*
- Ajudar os que têm mais dificuldades (Laurentina)*
- Aceitar as ideias dos outros (Zé Pedro)*

Nota de campo de 13 de maio de 2019

Após a elaboração do cartaz explicamos que iríamos trabalhar em grupo novamente e desta vez teriam de cumprir todas as regras que estavam no cartaz.

As atividades enquadravam-se na aula de matemática e iríamos incidir sobre o método cooperativo STAD: divisão dos alunos por equipas para o sucesso. Esta metodologia de trabalho, que julgamos ser adequada para o estudo de conteúdos e revisão dos mesmos, foi utilizado precisamente para fazer uma aula de revisão para o teste de avaliação sumativa. Segundo os autores Silva, Lopes, & Moreira (2018) o método STAD é particularmente útil para preparar as crianças para os momentos de avaliação, sejam orais ou escritos, permitindo

também que as crianças, em grupo, se auxiliem umas às outras na partilha de conhecimentos para uma melhor consolidação e domínio de conteúdos.

Para a aplicação e desenvolvimento deste método procedemos às seguintes etapas de implementação: i) na 1.^a etapa apresentamos o conteúdo à turma, dizendo que iríamos fazer uma revisão de tópicos matemáticos; ii) na 2.^a etapa, com as crianças já organizadas em grupos heterogéneos, distribuímos a cada grupo duas fichas de exercícios de revisão e relembramos às crianças que teriam um limite de tempo para a discussão entre os elementos do grupo e posterior resolução de exercícios. Nesta fase as regras iam sendo sempre relembradas. As fichas de trabalho continham exercícios de aplicação variados abordando os conteúdos que iriam surgir na ficha de avaliação sumativa.

Durante a atividade, procuramos dirigir-nos a todos os grupos, verificando se todos estavam a cumprir as regras do trabalho cooperativo, se existiam dúvidas e se estavam todos envolvidos no trabalho.

Quando todas as crianças terminaram, estas procederam à reflexão e avaliação do grupo preenchendo uma grelha de avaliação sobre o desempenho do mesmo, e foi pedido para regressarem aos seus lugares, e antes de iniciar a próxima etapa, as crianças fizeram a sua autoavaliação preenchendo uma grelha, refletindo no seu desempenho individual.

Iniciando a 3.^a etapa do método: Avaliação individual, nesta etapa, foi distribuída a cada criança um teste de modo a perceber se o grupo teve um bom desenvolvimento durante a atividade, favorecendo a aprendizagem de todos ou não.

No final, foi feita a correção da ficha de trabalho em conjunto com as crianças, de modo a compreender as suas dúvidas e explicitá-las. Na 4.^a etapa deste método *Verificação do Progresso*, foi comparado os mini testes com as fichas de trabalho de grupo, onde foi possível a professora estagiária analisar quais as crianças que conseguiram e entenderam os conteúdos e quais as que tiveram mais dificuldades, assim como quais os grupos que tiveram falhas nesta atividade.

Observamos as fichas de trabalho do grupo Y, e verificamos que este grupo foi um dos melhores na resolução da ficha de trabalho, apenas erraram alguns exercícios de conversões de medidas. Consultando e corrigindo os testes individuais das crianças pertencentes a este grupo verificamos que o Dinis errou em exercícios que o grupo não apresentou qualquer dificuldade, o que nos leva a pensar que existiu “uma falha” na comunicação do grupo pois os restantes elementos do mesmo grupo conseguiram fazer o mesmo exercício. À partida o funcionamento do grupo não

funcionou bem... ou o Dinis não se mostrou interessado em aprender, ou o grupo não se preocupou pela aprendizagem dele. No grupo X verificou-se o contrário, nos exercícios que estavam corretos foi possível verificar, na avaliação individual, que todos os elementos do grupo acertaram nessas questões, e que as falhas existentes na ficha elaborada em grupo, foram as mesmas falhas que se verificaram no teste individual de todos os elementos.

Verificamos que as crianças conseguiram partilhar e ajudarem-se mutuamente nos conteúdos que “dominavam” favorecendo a aprendizagem de todos.

Nota de campo, 13 de maio de 2019

Na aula seguinte, os três grupos que desempenharam um bom trabalho de grupo promovendo a aprendizagem de todos os elementos, foram nomeados de *SuperEquipa*, e aos restantes ficou o encorajamento de trabalharem para conseguirem ganhar um “título” fazendo uma breve análise com as crianças sobre o que foi feito, identificando falhas no relacionamento dos grupos e como poderiam melhorar.

Com esta atividade pretendíamos que as crianças, em grupo, se ajudassem uns aos outros na elaboração das fichas de trabalho, fazendo a revisão dos conteúdos. Este tipo de atividade em grupo é essencial, pois cultiva a interação entre as crianças, a partilha de ideias, promove o apoio e a ajuda e a autoestima das crianças. Existe ainda uma competição saudável entre grupos, o que estimula a união entre os membros dos grupos, promovendo o interesse das crianças em trabalhos deste tipo, mantendo-os envolvidos, interessados, e ao mesmo tempo satisfeitos, pois aprendem e ensinam simultaneamente.

Apresentamos, de seguida, o gráfico (figura 11) que corresponde aos dados recolhidos, a partir da grelha de autoavaliação feita pelas crianças.

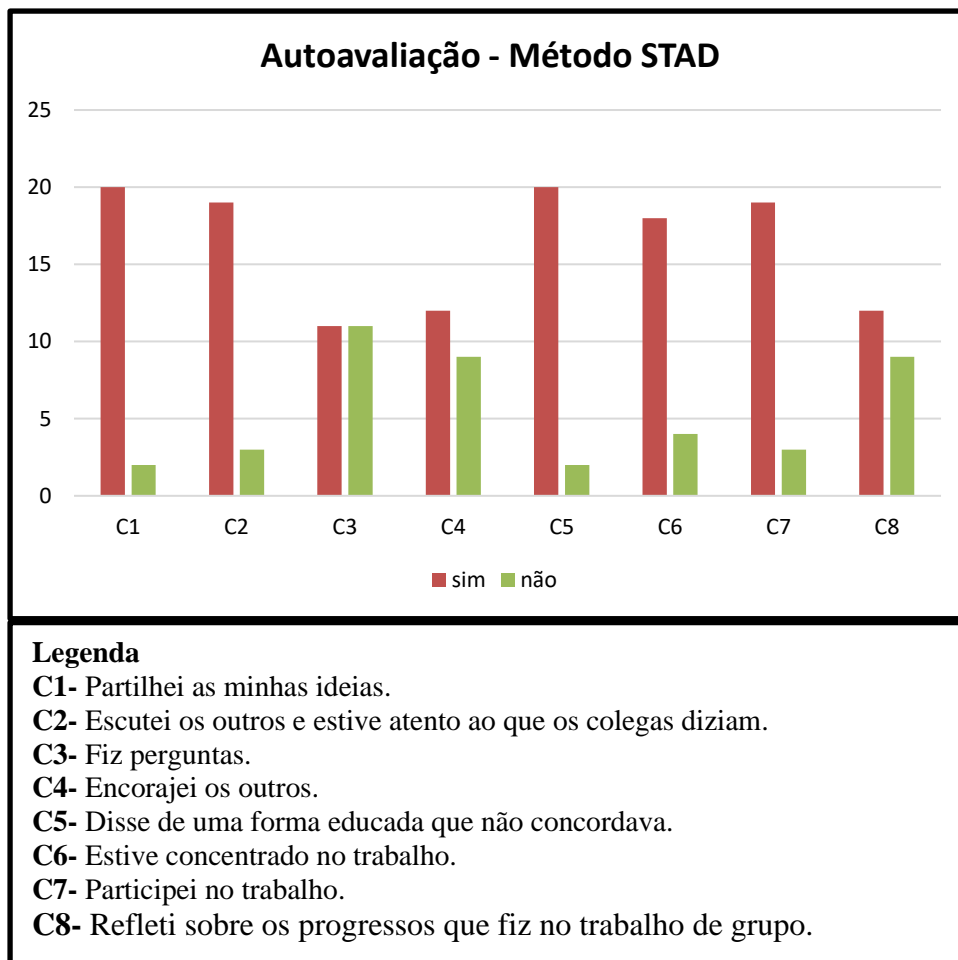


Figura 11- Gráfico 3- Autoavaliação método STAD

Analisando o gráfico (ver figura 11) com os dados da autoavaliação das crianças após a implementação do método STAD na sala de aula, podemos observar à primeira vista, que houve uma maior utilização de competências sociais em comparação com a sua não utilização. As competências sociais que as crianças menos utilizaram resumem-se a competências que as crianças possam interpretar como se não fossem essenciais. Por exemplo, na C3 (fiz perguntas) muitas vezes as crianças quando querem colocar dúvidas recorrem diretamente aos adultos, em vez de se confrontar primeiramente com as crianças e talvez por isso a tenham utilizado menos.

A competência encorajei os outros (C4) também é menos mobilizada, pois nem sempre as crianças encorajam os colegas na realização das tarefas, e é um ponto que é fundamental ser trabalhado, pois estimular os colegas revela a confiança que os membros dos grupos depositam uns nos outros, fazendo com que, por exemplo, as crianças mais tímidas não tenham receio de expor as suas ideias e os seus pontos de vista.

Em relação à C8, refleti sobre os progressos que fiz no trabalho de grupo, verificamos que as crianças afirmam que nem sempre refletem sobre o seu desempenho numa atividade

de grupo. Nem sempre quando se acaba um trabalho em grupo as crianças pensam sobre o seu progresso, daí a importância das grelhas de autoavaliação. O preenchimento deste instrumento de avaliação faz com que as crianças reflitam sobre a sua evolução face às competências sociais que já utilizam e as que não utilizam, focando-se também em estratégias que vão ao encontro dos seus objetivos futuros.

Em geral, o gráfico mostra-nos dados positivos, pois verificamos que existe a utilização de maior parte das competências sociais enumeradas. Entendemos também que a utilização de competências sociais se trata de um processo que exige a repetição de métodos de trabalho cooperativo na sala de aula, envolvendo as crianças num ambiente cooperativo, ou seja, pensamos que as competências sociais devem ser trabalhadas constantemente pela parte do professor.

Também devemos ter em conta que há crianças que já possuem o domínio de algumas competências sociais básicas e outras ainda estão na fase inicial de adquirir estas competências, daí ser importante também organizar grupos em que exista pelo menos um elemento que apresente o domínio de algumas competências, com o intuito de que os outros elementos do grupo aprendam, a partir da interação, conhecer e utilizar essas competências.

Na segunda parte da grelha de autoavaliação, apresentamos às crianças quatro questões de resposta aberta, para podermos saber a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido.

A primeira questão “No meu grupo consegui fazer muito bem o seguinte:”, as respostas foram um pouco variadas, consoante a perspectiva de cada uma. As respostas foram as seguintes: “um pouco de texto”, “dar ideias”, “ajudar os colegas”, “trabalhar em conjunto”, “trabalhar mais”, “dar ideias e ouvir as ideias dos outros” e “encorajar os colegas e estar concentrado”. A resposta mais repetida foi “dar ideias”, talvez pelo facto de ter ideias ser fundamental para que a sua participação no grupo de trabalho seja determinante para o sucesso do mesmo. Em relação às outras respostas, aquelas que se relacionam com a capacidade de trabalho, foram, a seguir, as mais repetidas, dando a entender que as crianças percebem a importância da ajuda mútua como um dos aspetos que conseguiram realizar em conjunto.

Com a segunda questão pretendíamos perceber como é que as crianças pensavam que se iriam comportar na próxima vez que estariam em trabalho em grupo e quisemos que elas completassem a frase “para a próxima vez, os meus objetivos são os seguintes...”

Mais uma vez as respostas foram variadas, mas nem todas as crianças responderam. Apenas tivemos 10 respostas, que foram: “dar ideias” (2 duas respostas), “trabalhar mais”,

“dar ideias e ouvir as ideias dos outros”, “falar menos e mais baixo”, “esforçar-me mais”, “deixar todos participar, evitar chatices e partilhar os materiais”, “ajudar a superar as dificuldades dos colegas”, “comportar-me melhor” e “estar concentrado”. Parece-nos que pelas respostas dadas, em que há uma clara referência a competências cognitivas e sociais, as crianças elegeram aquelas que na sua opinião serão fundamentais para melhorar o seu desempenho. Esta questão permite-nos verificar os objetivos das crianças e procurar estratégias que facilitem esse objetivo.

No que diz respeito à terceira questão procurámos saber o que seria necessário para alcançar os objetivos traçados e propusemos que dessem a sua opinião face à afirmação seguinte: “Para alcançar os meus objetivos, é necessário que eu siga as seguintes etapas...”. As respostas, embora diversas, foram muito próximas das anteriores: “ouvir os outros” (2 respostas), “discutir as ideias, escrever as ideias e rever as ideias”, “estar atento e colaborar com os meus colegas” (2 respostas), “ser amigo dos colegas e respeitá-los” e “concordar com os outros”. Nem todas as crianças definiram planos e/ou etapas estratégicas para alcançar os seus objetivos e as respostas apresentadas mostram-nos que apenas sete crianças definiram possíveis etapas, que, neste caso, não são mais do que intenções concertantes com os comportamentos desejáveis.

Percebemos que ao longo da PES as crianças apresentaram uma evolução. Esta evolução deve ser considerada quando, uma criança, por exemplo, não apresenta a competência “colaborar com os outros” numa atividade grupal e, no dia x, numa atividade semelhante, passou a mostrar interesse nas opiniões do colega e nas suas ideias. E esta foi uma situação que verificamos algumas vezes, podendo afirmar que houve uma reflexão e mudança de atitude.

Quando questionados sobre “Os recursos de que tenho necessidade para alcançar os meus objetivos” a maioria das crianças respondeu que recorria aos professores da sala e apenas uma criança referiu que podia recorrer a “livros e computador”. Analisando o que ocorria normalmente na sala de aulas, as crianças sempre que queriam esclarecer algo ou tirar dúvidas, socorriam-se do professor para as orientar nas suas (in)certezas e decisões. Neste ponto as crianças reforçam a importância da opinião do professor ajudando-as e fornecendo-lhes ideias de como poderão alcançar alguns objetivos.

Em síntese, decidimos colocar às crianças estas questões de resposta aberta, para que estas refletissem sobre o seu desempenho nas atividades em grupo, destacar o que conseguiram fazer bem, definir os próximos objetivos, projetar um plano de estratégias e ferramentas para alcançar os seus objetivos. As questões abertas são muito importantes, pois

as crianças não são obrigadas a selecionar um “sim” ou “não” como nas respostas fechadas, mas têm espaço e liberdade para escreverem o que pensam, as suas perspectivas e ideias. No entanto, nem toas responderam. Estas questões dão-nos uma visão de como a criança se avalia, a ela e aos seus colegas, e como se sente em relação às atividades de aprendizagem cooperativa.

3.3 Cabeças numeradas juntas

Esta atividade foi desenvolvida numa aula de Estudo do Meio, com atividades experimentais sobre ímanes com o objetivo de as crianças testarem e compreenderem as suas propriedades. Desenvolver o método de trabalho da aprendizagem cooperativa, Cabeças Numeradas Juntas, pareceu-nos o método de trabalho mais adequado pois permite que as crianças trabalhem em conjunto para elaborar respostas comuns, sendo estas as responsáveis pelas respostas partilhadas, mais tarde, aos colegas (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Primeiramente, antes de iniciar as atividades com as crianças, apresentei uma bússola, e questionei as crianças:

- *Alguém sabe o que é este objeto e que utilidade tem? (disse, com a bússola na mão)*
- *É uma bússola (Henrique)*
- *Serve para nos orientarmos se nos perdermos (Rosa)*
- *Marca o Norte e o Sul (Joaquim)*
- *Os escuteiros utilizam isso (Cristóvão)*

Notas de campo do dia 29 de maio de 2019

Durante o mesmo diálogo, procurei com que as crianças expusessem os seus conhecimentos em relação à bússola, sintetizei as suas ideias e acrescentei que a bússola é um instrumento de navegação e orientação geográfica, que tem como referência a rosa dos ventos e por isso é composta pelos pontos cardeais, e que na sua composição, esta tem uma agulha magnética que é atraída para o polo magnético terrestre e que indica sempre o sentido Norte.

Para que as crianças compreendessem a sua funcionalidade propus uma melhor visualização da bússola. Organizei rapidamente as crianças em meia-lua e coloquei a bússola, na posição horizontal, numa mesa que estava no centro, de modo a que todas as

crianças conseguissem observar que a ponta da agulha iria ficar sobre o N (norte) da rosa-dos-ventos, ficando a saber a direção do Norte.

Logo de seguida, apresentei alguns ímanes e expliquei às crianças que os ímanes para além de “segurarem” objetos que colocamos no nosso frigorífico, também são utilizados para a construção de bússolas. Após este complemento à informação propus uma atividade prática: A construção de uma bússola e a verificação da propriedade magnética dos ímanes.

Após o diálogo, organizei as crianças em grupos heterogéneos de quatro elementos, e distribuí-os na sala. Antes de passarmos para a atividade da construção da bússola, passei a explicar a atividade às crianças e a mostrar os materiais que iríamos utilizar, e explicando os procedimentos exemplificando os mesmos.

Depois de esclarecer todas as dúvidas e responder a todas as questões que as crianças colocavam durante a exemplificação das atividades, distribuí a cada grupo o protocolo experimental de como fazer uma bússola e uma caixa com os seguintes materiais: um íman, um alfinete, um pedaço de cortiça, fita cola, um recipiente e uma garrafa de 33 cl com água.

Após todos os grupos terem o seu protocolo experimental e os materiais, deu-se início à atividade experimental. As crianças, nos seus grupos organizaram-se distribuindo tarefas.

A Cristina começou a ler o protocolo experimental, indicando os materiais a utilizar e os procedimentos.

O Emanuel pegou no recipiente e colocou-o no meio da mesa para que os seus colegas conseguissem ver o que ele iria fazer. Começou por pegar na garrafa que continha água e despejou-a para dentro do recipiente.

A Beatriz pegou na fita cola, cortou um pedaço, e colou a agulha à cortiça.

O José pegou no íman e na bússola feita por eles, e friccionou a ponta da agulha no íman.

Notas de campo do dia 29 de maio de 2019

Todas as crianças tiveram auxílio nas suas práticas de todas as professoras que estavam na sala de aula. Após todas as crianças terem construído a bússola, encorajámo-las a colocar a mesma no recipiente da água e a observarem.

- Olha! A nossa rolha está a andar e a rodar (Ricardo)

- Agora está a parar! (Carolina)

Notas de campo do dia 29 de maio de 2019

Todas as crianças verificaram e compararam o sentido da agulha.

- *As duas agulhas estão a apontar no mesmo sentido (Rita)*
- *Estão as duas a apontar para o Norte (Artur)*

Notas de campo do dia 29 de maio de 2019

Observando as crianças e ouvindo as suas observações deparámo-nos com a seguinte situação:

O André mexeu na bússola que estava no recipiente da água. Retirou-a e voltou a colocá-la na água. Observou-a.

- *Está a voltar ao mesmo sítio (Bruna)*

A Carla voltou a retirá-la e colocou-a numa posição diferente.

- *Não vale a pena, ela vai apontar sempre para o Norte (Diogo)*

Notas de campo do dia 29 de maio de 2019

Após todas as crianças verificarem que a bússola que construíram apontava para o Norte, como a bússola que eles conheciam, e que ambas tinham a mesma utilidade e funcionalidade, recolhemos, com a ajuda das professoras presentes na sala, as bússolas que as crianças fizeram e distribuímos uma caixa, por cada grupo com materiais (sal, agrafos, pregos, 1 borracha, 1 afia, 1 colher de café, pedaço de cortiça). Para cada grupo também distribuímos 2 ímanes de tamanho médio, assim como um protocolo experimental.

Explicámos às crianças que, com a utilização dos ímanes, iríamos testar a propriedade dos materiais, ou seja, se os materiais que tinham seriam ou não atraídos pelos ímanes. No protocolo experimental havia a uma grelha de registo que as crianças teriam de preencher de acordo com o que observavam.

O grupo da Sara pegou no sal e colocou-o em cima da mesa. A Alexandra pegou no íman e foi a primeira a testar.

- *Não é atraído (Alexandra)*
- *Deixa-me tentar (Rui)*
- *Não é atraído pelo íman (Patrícia)*

O Rogério regista na grelha com um X que o sal não é um material que é atraído pelo íman.

- *Deixa-me agora tentar a mim, vou pegar nos agrafos (Rogério)*
- *Já funcionou! (Sara)*
- *Já percebi, funcionou porque é de metal, deixa-me ver com o prego (Alexandra)*

Notas de campo do dia 29 de maio de 2019

Todas as crianças testaram os materiais, verificando quais eram atraídos pelos ímanes, e no final da atividade, através do método de trabalho *Cabeças Numeras Juntas*, distribuímos uma ficha de consolidação de conteúdos sobre as práticas realizadas que foi realizada em grupo. Quando todos finalizaram, atribuímos a cada criança, de cada grupo, o número de 1 a 4, para facilitar a resposta.

Ao iniciar a correção da ficha de consolidação, pedi ao elemento 2 de um grupo para me responder à primeira questão. A criança respondeu ao que lhe foi pedido, assim como todos os números 2 de todos os grupos.

Notas de campo do dia 29 de maio de 2019

E procedemos desta forma para todos os elementos de cada grupo, dando oportunidade a todos de responderem.

Este método de trabalho cooperativo, permite o envolvimento das crianças na discussão e partilha de ideias, em que todos os elementos dos grupos contribuem para a resolução dos exercícios. As respostas revelam a união e capacidade entre as crianças, de pensarem e discutirem em conjunto, formulando respostas que surjam da contribuição das ideias de todos (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

No final da correção da ficha de consolidação, as crianças preencheram duas grelhas: uma grelha de autoavaliação sobre o seu próprio desempenho e uma grelha de hétero avaliação sobre o funcionamento do grupo. Foi possível verificar durante a atividade o entusiasmo das crianças na realização das atividades práticas experimentais e o empenho na realização das fichas em grupo, assim como a confiança das mesmas ao responder oralmente. Pensamos que a atividade foi bem-sucedida, a nível de aprendizagem de conteúdos como também na utilização de competências sociais por parte das crianças.

Logo a seguir distribuímos pelos grupos uma grelha com alguns itens de avaliação. Estas tabelas de avaliação permitem às crianças avaliarem o desempenho do seu grupo de trabalho, permitindo a reflexão de todos os elementos do grupo. Solicitamos que usassem emojis no seu preenchimento (ver tabela 5).

Pensamos que foi uma alternativa diferente e mais apelativa, para as crianças refletirem e fazerem a avaliação do grupo.

Ficha de avaliação em grupo - Cabeças Numeradas Juntas					
	G1	G2	G3	G4	G5
Estivemos atentos ao que os colegas diziam	😊	😊	😊	😊	😊
Fizemos perguntas	😊	😊	😊	😊	😐
Encorajamos os colegas	😊	😊	😊	😐	😐
Estivemos concentrados na realização do trabalho	😊	😊	😊	😊	😊
Aceitamos propostas de todos os elementos do grupo	😐	😐	😊	😐	😐
Falamos educadamente uns com os outros	😊	😊	😊	😊	😐
Cumprimos as regras do trabalho de grupo	😐	😊	😊	😊	😐
(Adaptado de Silva, Lopes, & Moreira (2018))					
Escala: Sempre (😊), às vezes (😐) e nunca (😞)					

Tabela 5- Avaliação em grupo - Cabeças Numeradas Juntas

Analisando a tabela podemos referir que o uso de competências sociais dos grupos é satisfatório, apesar de haver alguns grupos, que demonstraram dificuldades na utilização de algumas competências. Apenas um grupo (G3) se avaliou positivamente em todas as competências.

A competência *aceitamos propostas de todos os elementos do grupo* foi a que os grupos dizem ter utilizado menos. Pensamos que este facto se deva ao individualismo das crianças que querem sempre que a sua opinião seja aceite. A não mobilização desta competência social poderá levar à não partilha e aceitação de ideias, ou estratégias e até mesmo a um isolamento. Foi relevante termos esta noção para podermos trabalhá-la ao longo da PES. Se todos recorrem a todos, pedindo opinião ou ajuda para a resolução de alguma situação, todos terão a ganhar em termos de aprendizagem.

Em relação às competências que os grupos referiram que as utilizavam *sempre* considerámos as seguintes: *Estivemos atentos ao que os colegas diziam; fizemos perguntas; falamos educadamente uns com os outros*. As utilizações sistemáticas destas competências sociais demonstram uma grande evolução das crianças desde a implementação dos métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa. No que diz respeito às regras de trabalho em grupo, houve dois grupos que não as seguiu na totalidade. Podemos considerar que a não utilização das mesmas comprometem um bom funcionamento do grupo e até a nível

interpessoal. Pelo contrário, o seu uso poderá permitir até que as crianças giram um melhor entendimento e relacionamento com os colegas dentro e fora da sala de aula.

De seguida, apresentamos o gráfico 4 (ver figura 12) com a autoavaliação (individual) das crianças sobre a sua prestação no grupo. A tabela que deu origem a este gráfico está no anexo III.

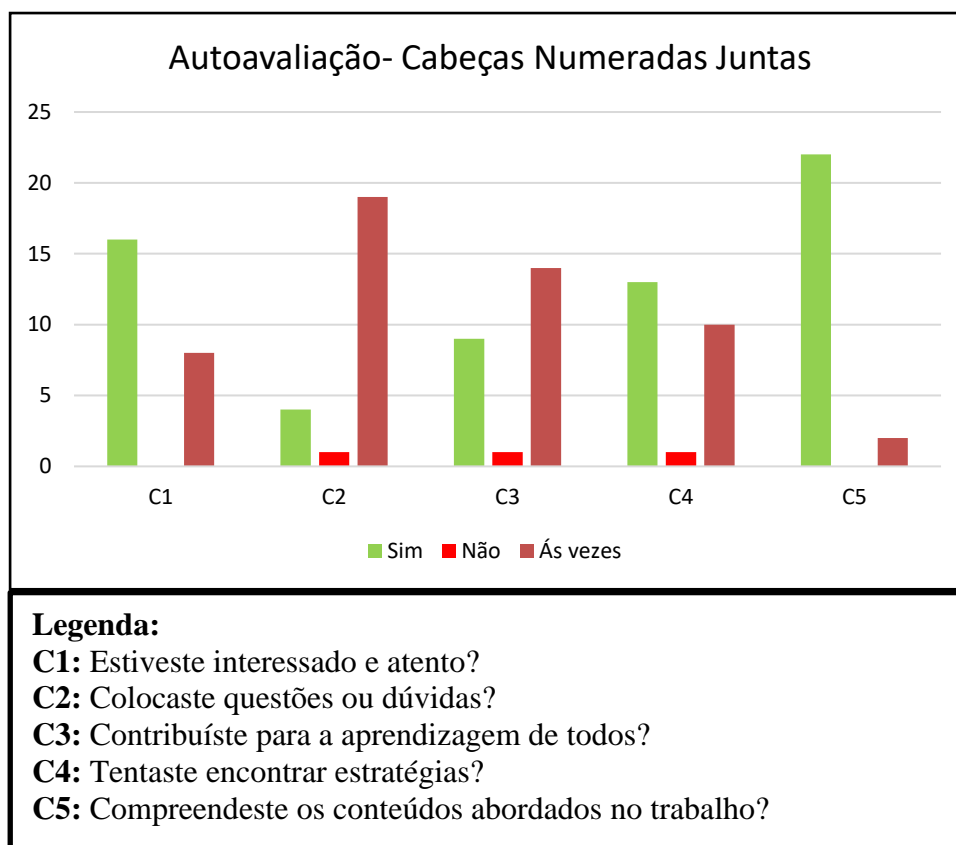


Figura 12- Gráfico 4 - Autoavaliação - Cabeças numeradas juntas

Analisando o gráfico 4 (ver figura 12) que contém os dados da tabela de autoavaliação das crianças sobre o desenvolvimento do método *Cabeças Numeradas Juntas*, podemos dizer que a competência usada com mais frequência é *compreendeste os conteúdos abordados no trabalho* (C5), 22 crianças responderam que sim. Esta competência, sempre foi impressa nas crianças como uma regra, durante a aplicação de métodos de trabalho cooperativo na sala de aula. Parece-nos que todas as crianças no final de um trabalho de grupo, sabiam que era importante compreender os conteúdos que foram abordados. Caso, existissem crianças que no final das atividades em grupo, não compreendessem os conteúdos abordados, significava que existiu uma falha. Nos métodos de trabalho cooperativos, a

aprendizagem é da responsabilidade de todos, se esta não acontecer, o trabalho em grupo não deverá terminar até que a criança esclareça as suas dúvidas e os colegas o auxiliem na compreensão dos conteúdos que não percebeu. Mas para que isto aconteça, também é da responsabilidade da criança que supostamente não entendeu, partilhar isso com os colegas, para que estes a possam ajudar a ultrapassar as suas dificuldades.

As competências sociais que as crianças responderam, em maior número, foram: Às vezes foram: colocaste questões ou dúvidas? (C2); contribuístes para a aprendizagem de todos? (C3). Refletindo sobre esta análise e tendo em conta as observações durante as práticas, estas respostas por parte das crianças, mostram-nos, primeiramente em relação à C2, que durante a atividade grupal, nem sempre partilharam as suas dúvidas e as suas questões. Isto acontece porque, muitas vezes, dentro de um grupo de trabalho, as dúvidas e questões que um dos membros partilha, muitas vezes são as mesmas de outros elementos, e quando são partilhadas, quem responde e esclarece a dúvida a um dos elementos, automaticamente, vai esclarecer também aos membros que tinham as mesmas dúvidas. Também é preciso realçar, que nem sempre isto acontece, muitas vezes as crianças não expõem as suas dúvidas e questões porque se sentem mais tímidas e menos confiantes. Estas crianças para ultrapassarem estes obstáculos da timidez e falta de confiança, necessitam de se envolver mais com o grupo, o próprio grupo deve incentivar estas crianças mais tímidas a partilhar os seus pontos de vista, pois nem sempre elas o fazem por vontade própria. Este incentivo também deve ser dado pela parte do professor para todos os grupos e todas as crianças em todas as atividades grupais.

Em relação à C3, catorze crianças responderam que às vezes contribuía para a aprendizagem dos colegas, e uma criança respondeu que não. Os conteúdos que se trabalham em grupo não são do domínio de alguns membros dos grupos, daí as crianças nem sempre encararem que estão a contribuir para a aprendizagem dos outros, ou então porque os outros dominam os conteúdos. É por isso muito importante que o professor explique às crianças que todos contribuem para aprendizagens dos outros, mesmo que não dominem conteúdos. Só o facto de uma criança explicar um conteúdo a outra, está a favorecer ambas as partes, pois favorece a criança que passar a perceber o conteúdo, como favorece a criança que explica. E não só, as crianças ensinam-se umas às outras de forma inconsciente, a partir do momento em que dividimos as crianças em grupos tivemos em conta as competências sociais das crianças, os seus interesses e as suas necessidades. Ora, quando formarmos grupos, as crianças de cada grupo, devem ter características diferentes, como a suas experiências, competências, estratégias de trabalho e abordagens para trabalhos diferentes. Desta forma,

geram-se oportunidades de que as crianças aprendam mais e melhor, aceitando a diversidade em que está inserido, aprendendo com ela e ensinando através das suas características únicas (Silva, Lopes e Moreira, 2018).

Não devemos esquecer que é precisamente por isso que organizamos as crianças em grupos heterogêneos, como refere Lopes, Silva e Moreira (2018) “Este tipo de agrupamento potencia a ocorrência de conflitos sociocognitivos, gerados pelas diferentes experiências de aprendizagem dos alunos, modelagem de competências e a ajuda à aprendizagem” (p.31).

Em relação à C1, oito crianças responderam que às vezes estavam interessados e atentos durante a atividade grupal, muitas vezes, quando as crianças estão num grupo onde já conhecem minimamente os seus colegas, durante a interação cooperativa desenvolvem alguma confiança e surgem estes tipos de situações, “tendem a distrair-se mais das tarefas” pois criam-se boas relações (Silva, Lopes, & Moreira, 2018, p.31). Concordando com os autores, organizar grupos heterogêneos com crianças que já se conhecem desde o primeiro ano do ensino básico, por muito que não haja uma boa relação de amizade, não é algo desconhecido. O que acontece muitas vezes é que estas crianças ao interagirem vão se conhecendo melhor e vão tendo o à vontade para falarem sobre assuntos informais, o que muitas vezes os levam a dispersar-se.

Em síntese, os desenvolvimentos de métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa são complexos e que tem de ser aplicados de forma sistemática, o professor deve avaliar os grupos de forma a perceber se deve fazer algumas alterações ou não. Neste sentido, não estamos à espera de que as crianças tenham uma evolução rápida, simplesmente o nosso objetivo é ver melhorias, mesmo que sejam poucas. É fundamental continuar a implementar métodos de trabalho da aprendizagem cooperativa e explicar às crianças que importa “aprender juntos, o que implica que cada um seja responsável por aprender e ajudar a aprender os restantes colegas de grupo, como também têm de aprender competências sociais ou cooperativas que os habilitam a trabalhar juntos com eficácia” (Silva, Lopes, & Moreira, 2018, p.16).

3.3 Folha Giratória

A atividade foi realizada no âmbito da área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, mais especificamente na área de Educação e Expressão Plástica. Tínhamos como objetivo comemorar o *Dia Mundial da Criança*. Para a realização desta atividade, decidimos desenvolver como método de trabalho, a *Folha giratória*, pois permite a produção das ideias das crianças, a criatividade e o encorajamento de partilhar ideias (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Antes de iniciar a atividade, organizei as crianças em grupos heterogéneos, cada um constituído com quatro elementos. A cada grupo distribui uma folha de cartolina, dividida em quatro partes e explicámos às crianças que a atividade consistia em pensar na importância que cada um atribuía ao Dia Mundial da Criança. Depois de refletirmos em conjunto, explicamos que cada criança iria transmitir para a cartolina, em forma de desenho, palavras e frase, preenchendo apenas uma divisória da cartolina. Referimos também que cada criança teria apenas 2 minutos para fazer a sua atividade, atribuindo no total entre 8 e 10 minutos ao grupo.

As crianças começaram a trabalhar, dirigimo-nos aos grupos, escutamos as suas ideias, observamos a sua organização durante a atividade. Os grupos decidiram tornar os desenhos individuais, como se fossem um só. A seguinte nota de campo reflete o que observamos:

O Josué iniciou a atividade desenhando uma criança a sorrir dizendo:

- O dia da criança deve ser celebrado com sorrisos (Josué).

Terminou o tempo do Josué e a Simone iniciou o seu desenho.

- A criança para ser feliz tem de brincar, e ao brincar ela sorri (Simone).

A Simone desenhou uma bola de futebol e um campo, de forma a complementar a ideia do Josué.

-A partir dos nossos desenhos, podemos fazer um só. Vou desenhar uma menina, pois somos felizes quando brincamos uns com os outros (Lília)

- Gosto muito da tua ideia. Quando terminares, eu vou desenhar um sol e um jardim, muito colorido, o que achas? (Cláudia)

- Vai ficar muito bonito (Simone)

As crianças estão todas dedicadas no trabalho em grupo. Existem alguns grupos que decidiram complementar os desenhos uns dos outros, através de palavras e outros desenhos. As crianças estão envolvidas, nesta atividade é possível verificar que as

crianças estão confiantes em relação às suas ideias. Há elogios por parte das crianças e troca de ideias, o que é bastante satisfatório.

Notas de campo do dia 29 de maio de 2019

No final, recolhemos as cartolinas das crianças, e ordenámo-las numa tela com o título *ser criança é...* infelizmente, a aula tinha a duração de 30 minutos e não nos foi possível terminar a tarefa e as crianças não puderam fazer a autoavaliação.

De modo geral, podemos indicar que sentimos que foi uma atividade do agrado das crianças, foi uma atividade grupal na área de expressão plástica, diferente. Podemos dizer, que enquanto observava, as crianças elogiaram-se umas às outras, respeitaram a vez de cada um, aceitaram as ideias dos colegas e complementaram-nas, sem surgir nenhum tipo de desentendimento, foi completamente agradável. Esta foi a última atividade de aprendizagem cooperativa que propusemos a este grupo de crianças, e foi muito satisfatório e positivo o que pudemos observar.

Para finalizarmos esta investigação e já no fim da PES no 1.º CEB voltamos a registar numa tabela todas as observações efetuadas, enquanto as crianças trabalhavam em grupos (ver anexo IV).

Relembramos que estas crianças estavam habituadas a trabalhar em conjunto, em grupo, mas talvez, não de forma cooperativa, pois, e tal como foi referido no enquadramento teórico, não basta juntar as crianças numa mesma mesa para que ocorra trabalho em grupo, terá que haver um caminho conjunto e um apropriar de competências sociais que permitam que haja efetivamente cooperação.

A grelha elaborada tinha três categorias de resposta esperadas: não satisfaz, satisfaz, e satisfaz bem. Procuramos registar o desempenho de cada elemento da turma, em particular.

Para termos uma leitura mais clara, transformamos a tabela num gráfico de barras (ver figura 12) em que os dados ficaram mais evidentes.

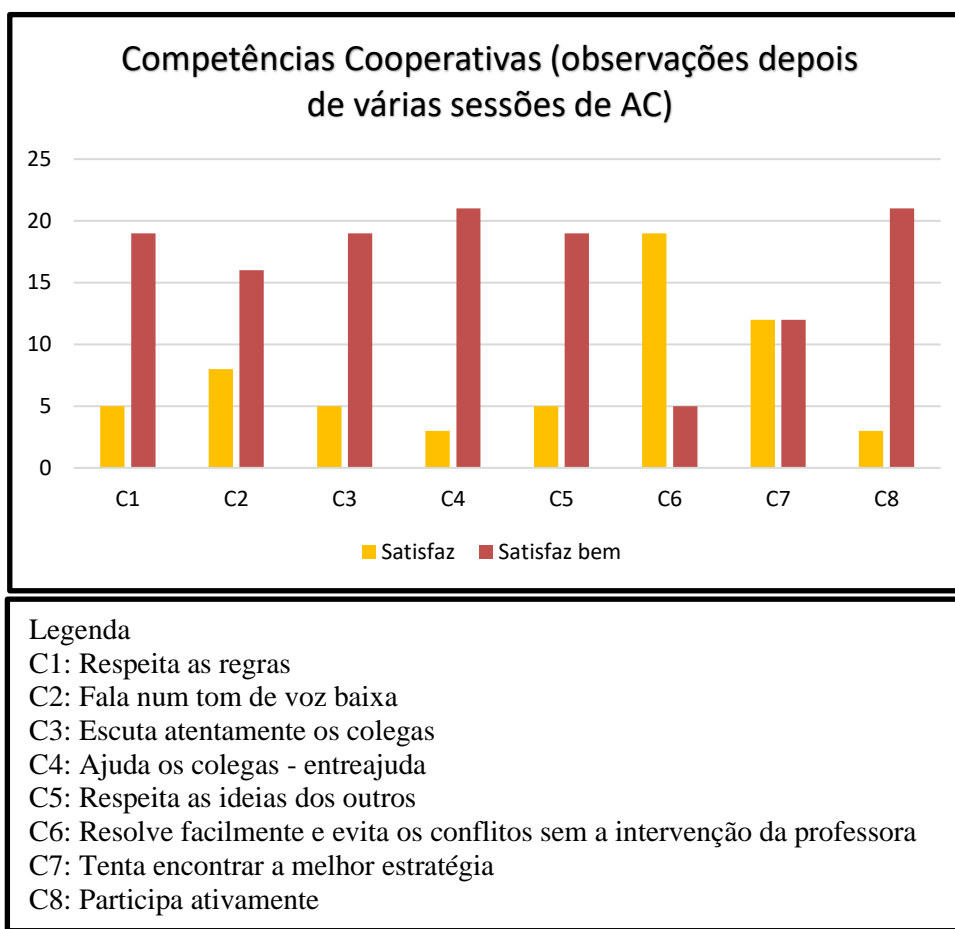


Figura 13-Gráfico 5 – Última observação das competências sociais

Analisando o gráfico, verificamos que as avaliações “satisfaz bastante” abrangem quase todas as competências sociais em estudo e sobressai na grande maioria das competências (6). Apenas a C6 *Resolve facilmente e evita os conflitos sem a intervenção da professora* apresenta um número maior de registos de “suficiente”. De facto, esta competência não foi fácil de desenvolver. No início era quase inexistente e, no final da investigação, mais de metade da turma foi percebendo que o caminho para haver sucesso nas atividades propostas, exigia uma conversa entre o grupo para se evitar o surgimento de discórdias. Pensamos que as crianças começaram a utilizar algumas estratégias, tal como o diálogo, e utilizaram-nas de forma oportuna e constante em situações de conflito. No entanto a intervenção da professora também estava muito presente.

A competência “tenta encontrar a melhor estratégia” obteve o mesmo número de avaliações “satisfaz” e “satisfaz bastante”. Talvez porque as estratégias não fossem muito diferentes de atividade para atividade e de grupo para grupo.

Comparando os gráficos 1 (ver figura 9) com o gráfico 5 (ver figura 13), podemos verificar que, nesta fase de desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, já não existem

avaliações negativas, ou seja, parece-nos que houve uma evolução no que diz respeito à mobilização de competências.

Verificamos o aumento de todas as avaliações para Suficiente, assim como para suficiente bastante. No gráfico 1, antes de implementarmos métodos de trabalho na sala de aula, para além de existirem avaliações negativas, a avaliação suficiente é superior à avaliação suficiente bastante, o que já não acontece regularmente após a implementação das mesmas. (ver gráfico 5). Podemos com isto afirmar que a implementação e desenvolvimento de métodos de trabalhos cooperativos na sala de aula, promoveu nas crianças, a aprendizagem e mobilização de competências sociais. Tendo em consideração as ideias de Moreira (2011), os autores Silva, Lopes, e Moreira (2018) referem que com a aplicação de métodos cooperativos “verifica-se o desenvolvimento da autonomia e empenho nas tarefas, assim como uma melhoria nas habilidades sociais que é visível no reforço das relações de companheirismo e nas atitudes de colaboração entre os pares” (p.51), e nós, com esta investigação, podemos corroborar esta ideia.

No nosso ponto de vista, ainda que, tendo consciência que o tempo foi escasso e não foi possível fazer tudo o que era pretendido da nossa parte, o resultado foi muito satisfatório. As crianças, ao longo da utilização de métodos de trabalho cooperativos, foram evoluindo e demonstrando a utilização de competências sociais enquanto que trabalhavam em grupo.

Penamos que o aumento de oportunidades de socialização entre as crianças, proporcionadas através dos variados métodos de trabalho, assumiu-se como um dos meios para a aquisição de competências sociais e como tal, seria benéfico para todos, que o grupo continuasse a trabalhar através da aprendizagem cooperativa, de modo a que os resultados fossem duradouros e consistentes.

De uma forma geral, pensamos que a maioria dos grupos foi melhorando durante o trabalho, mostrando responsabilidade, comportamentos e atitudes sociais necessárias ao sucesso de todos os elementos do grupo. Percebe-se que a maioria das crianças conseguiu mostrar mais motivação, um maior interesse enquanto participavam e colaboravam em grupo, revelando desta forma, atitudes mais democráticas.

Considerações finais

Como foi referido ao longo do trabalho, a problemática que envolveu a redação deste relatório centrou-se na *Aprendizagem Cooperativa e o Desenvolvimento de Competências Sociais nas Crianças*, surgiu com a intenção de inovar práticas educativas que para além de ensinar conteúdos, ao mesmo tempo, pretende desenvolver competências sociais nas crianças, para que mais tarde, estas se tornem cidadãs na sua plenitude.

A evolução da sociedade, desafia-nos na preparação das crianças face ao seu desenvolvimento, mais particularmente no desenvolvimento das suas competências sociais. Com as mudanças e evoluções que assistimos, podemos dizer que a nossa sociedade está caracterizada pela vasta tecnologia, pela comunicação e interação e isto implica, seguramente, que devemos preparar as crianças, para que estas sejam capazes, no presente e no futuro, de mobilizarem competências pessoais, académicas e sociais. A aprendizagem cooperativa assegura estes propósitos. A aprendizagem cooperativa é uma metodologia de trabalho estrategicamente inovadora, tornando a aprendizagem mais aliciante, sempre com o objetivo de aumentar o interesse e a motivação das crianças, acabando por colocar de parte um ensino mais tradicional e transmissivo.

Pudemos constatar que a aprendizagem cooperativa é encarada como uma estratégia de ensino e aprendizagem que coloca as crianças perante um trabalho com outras crianças com o objetivo único: sucesso escolar de todos os elementos do grupo. Há pequenos grupos de trabalho, em cada criança faz parte, toma parte e decide em colaboração. Lopes e Silva (2011), reforçam esta ideia a partir da perspetiva de Balkom (1992), referindo que a aprendizagem cooperativa se define como “uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de diferentes níveis de competências, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto” (p.142).

Verificamos que quando implementávamos métodos de trabalho cooperativo, por regra, todas as crianças assumiram uma responsabilidade individual e grupal, cada uma tornou-se responsável pela sua aprendizagem, mas todos eram responsáveis pela aprendizagem dos colegas, ou seja, “cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando no grupo uma atmosfera de realização” (Balkom, 1992, cit in Lopes & Silva, 2011, p.142).

Pensamos ter conseguido uma maior eficácia no rendimento escolar das crianças, uma diminuição do espírito individualista, o aumento da ajuda por parte dos colegas e um grande aumento nas relações interpessoais. É de reforçar a ideia que a relação interpessoal poderá ter uma maior influencia na criança do que propriamente o seu rendimento escolar. Esta profunda ideia, remete-nos que a criança não deve aprender sozinha, sem partilhar e discutir os seus pontos de vista. É necessário haver um companheiro, onde as crianças possam ensinar e aprender, possam tirar duvidas, colocar os seus pontos de vista e ouvir os dos outros, esta cooperação, seja ela entre pares ou em grupo, auxiliam as crianças nas suas aprendizagens e no desenvolvimento de competências sociais, assim como as relações que se geram a partir desta amizade de aprendizagem. Estas relações que são criadas na base do companheirismo, na confiança, geram nas crianças o à vontade de exporem as suas ideias e dúvidas, diminuindo assim a timidez e aumentando a autoconfiança e o à vontade com quem as rodeia.

Passando para as práticas educativas que foram realizadas em contextos distintos (Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) definimos objetivos a cumprir, dos quais destacamos os seguintes: (i) promover experiências de ensino e aprendizagem recorrendo a métodos de trabalho cooperativo que permitam fomentar o desenvolvimento de competências sociais nas crianças;(ii) criar hábitos de trabalho cooperativo nas crianças;(iii) perceber qual o contributo da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais nas crianças; (iv) apurar as potencialidades e os constrangimentos da aprendizagem cooperativa na sala de atividades e de aula.

No primeiro contexto educativo, a creche, decidimos apenas desenvolver uma atividade que envolvia a interação entre as crianças em diversas atividades. Tendo consciência que as crianças nesta fase ainda não possuem um nível de maturidade que é exigida para compreender e seguir regras mais complexas, e ainda estão em fase de desenvolvimento, nomeadamente na fala e nas suas capacidades. Mas isto não quer dizer que não se possa desenvolver estratégias cooperativas mais simples que fomente a interação das crianças.

Já no contexto de educação pré-escolar (EPE), conseguimos cumprir o primeiro objetivo. As crianças não estavam familiarizadas em trabalhar em pequenos grupos. As atividades que observamos no período inicial eram feitas de forma individual e o momento em que as crianças interagiam era nas áreas de interesse. Após fazer várias observações das crianças em pares e verificar como é que lidavam ao interagir com os outros e que competências sociais estas começavam a utilizar, decidimos desenvolver apenas um método

de trabalho cooperativo. Durante a prática na EPE, temos consciência que poderíamos ter fomentado nestas crianças mais hábitos de trabalho cooperativo, assim como poderíamos ter utilizado mais do que um método de trabalho, mas várias vezes deparámo-nos com entraves que não facilitaram a emprego dos mesmos. Esta é a etapa da vida da criança na qual se iniciam as interações sociais e como tal, devemos proporcionar atividades colaborativas e cooperativas, pois acreditamos que a aprendizagem cooperativa poderá possibilitar formas de trabalho diferentes, suscitando nas crianças regras que favoreçam o desenvolvimento das suas competências sociais.

No contexto de 1.º CEB deparámo-nos com uma situação completamente diferente e que foi bastante desafiante. As crianças apesar de trabalharem em grupos de trabalho, faltavam pequenas regras de formação no que diz respeito à aprendizagem cooperativa. Com a conivência da professora cooperante, organizamos os grupos (após várias observações que foram feitas), e iniciamos a implementação de metodologias de trabalho da aprendizagem cooperativa na sala de aula. Pensamos, baseadas nos resultados, que criamos, ao longo das atividades, hábitos cooperativos, digamos, mais corretos e consistentes. Ao longo da PES fomos percebendo qual era o contributo da aprendizagem cooperativa face ao desenvolvimento de competências sociais nas crianças.

A questão problema que norteou toda a investigação, tal como já foi referida, questionava sobre a relação existente (ou não) entre a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de competências sociais, ou seja, queríamos saber *de que forma a aprendizagem cooperativa contribui no desenvolvimento de competências sociais nas crianças?* No nosso ponto de vista, apoiando-nos principalmente nos resultados obtidos em contexto de 1.º CEB, e respondendo à questão problemática, pensamos a aprendizagem cooperativa funciona como um fio condutor para o desenvolvimento social das crianças. Esta condutividade é gerada através do contato e da interação das crianças, ou seja, quando unimos duas ou mais crianças para realizarem algo que lhes é comum, como por exemplo, uma tarefa e, ou uma atividade, esta partilha e interação entre as crianças, permite-lhes aprender umas com as outras, não só culturalmente, mas também em estratégias de aprendizagem. Esta relação que se vai construindo, vai desenvolvendo ao longo do tempo nas crianças aptidões para que haja o respeito mútuo e um bom relacionamento interpessoal.

A aprendizagem cooperativa conduz à interação e partilha entre as crianças e, esta interação e partilha desenvolve a aprendizagem social da criança, que posteriormente, desenvolve competências sociais na mesma, proporcionando também, independente das características das crianças, aumento de relacionamentos interpessoais, da autoestima das

crianças, da responsabilidade individual e grupal, da autonomia, do interesse e da dinâmica, e principalmente, o aumento das competências sociais, que é visível nas relações interpessoais e nas atitudes das crianças, como o companheirismo e ajuda mútua.

Para reforçar esta resposta à nossa questão problema, decidimos focar a teoria sócio construtivista de Vygotsky que nos diz que “a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (Fontes & Freixo, 2004, p.15) distinguindo-a do desenvolvimento, sendo este, um precedente da aprendizagem, estando ligados os seus processos de forma intrínseca, complementando-se um ao outro. Assim, na teoria sócio construtivista Vygotsyana, este é um processo natural, “a aprendizagem deixa de ser individualista, para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros” que suscita “um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou com o professor” (Fontes & Freixo, 2004, p.15).

A aprendizagem vai sendo construída através dessas interações, desenvolvendo relações efetivas e sociais, daí selecionarmos a metodologia Aprendizagem Cooperativa. E podemos dizer que os métodos de aprendizagem cooperativa poderão ser uns mais específicos e outros mais abrangentes, sendo uns adequados para a educação pré-escolar (EPE) e outros para o 1.º CEB, por exemplo.

Por fim, podemos dizer que foi uma mais valia termos selecionado esta temática e posta a mesma em prática, foi um grande “salto”, uma grande experiência que tivemos o gosto de vivenciar. Realçamos que houve momentos bons, e menos bons, mas que me proporcionaram um leque de aprendizagens profissionais e pessoais, que guardo com muito carinho, por toda a dedicação e esforço. Complementamos também, que este modelo cooperativo, sem dúvida será um dos meus maiores trunfos no futuro como Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB, pois vão ao encontro dos princípios básicos da nossa educação: aceitar-nos a nós mesmos, aceitar os outros, e trabalhar juntos para o melhor de todos.

Referências bibliográficas

- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num campo multi-referenciado*. Várzea da Rainha Impressores. S.A. Documento disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/Vários_2010.pdf#page=9.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas curriculares de matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Metas curriculares de português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Costa, A.P., & Oliveira, R.L. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), pp. 183-188. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/307776756_Investigacao_qualitativa_e_m_educacao_O_professor-investigador.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças*. Disponível em [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/10839-Texto%20do%20Trabalho-32543-1-10-20170208%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/10839-Texto%20do%20Trabalho-32543-1-10-20170208%20(1).pdf).
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Despacho N.º 5165-A/2013, Diário da República, 2.ª série, n.º 74 de 16 de abril, revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014.
- Despacho N.º 9888-A/2013, Diário da República, n.º 143, Suplemento, Série II de 26 de julho, homologa o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).
- Decreto-Lei n.º 5/1997, Diário da República n.º 34/1997, série I de 10 de fevereiro de 1997, objetivos gerais da Educação Pré-escolar.

- Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República n.º 129/2018, série I de 6 de julho de 2018, estabelecimento de medidas para uma escola inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República n.º 129/2018, série I de 6 de julho de 2018, definição de um novo currículo para o ensino básico e secundário.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós. Disponível em https://issuu.com/tomasmonges/docs/johnson_d.w.johnson_r.t.h
- Lei N.º 5/97, Diário da República, I, Série A – N.º 34 de 10 de fevereiro de 1997 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula –um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL-Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a diferença: Na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL- Edições Técnicas, Lda.
- Marinho, A. F. R. (2017). *Lógicas de organização de grupos de crianças na Educação Pré-escolar, em estabelecimentos privados*. (documento policopiado). Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério de Educação (2015). *Organização Curricular e Programas- 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico* (4.ª Ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: PACTOR-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Portaria N.º 266/2011, Diário da República, 1.ª série, n.º 177, de 14 de setembro, define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico.
- Portugal, A. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M. C., Félix, P., Perdigão, R., Ferreira, S., & Almeida, S. (2017). *Organização escolar: O Tempo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf.
- Rodrigues, S. A. R. (2014). *Promover as Competências Sociais da criança no Jardim-de-infância e na Creche*. (documento policopiado). Relatório de Estágio. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, M., & Rosa, M. (2016). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Edições Horizonte.

Anexos

Anexo I - Competências sociais observadas antes da aplicação das metodologias de trabalho da AC

(Adaptado de Silva, Lopes & Moreira, 2018)

	Competências Cooperativas (Observação inicial)							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
A1	S	NS	S	S	S	NS	S	S
A2	S	S	S	SB	S	S	SB	SB
A3	S	S	S	S	S	S	S	S
A4	SB	SB	S	S	SB	S	S	S
A5	SB	S	S	S	SB	S	S	S
A6	SB	SB	S	SB	S	S	SB	SB
A7	S	S	S	SB	SB	S	SB	SB
A8	S	S	S	S	SB	S	NS	NS
A9	SB	S	S	SB	SB	S	SB	S
A10	S	NS	S	SB	S	NS	SB	SB
A11	S	S	NS	NS	NS	S	S	S
A12	S	S	S	S	NS	NS	S	S
A13	SB	SB	SB	SB	SB	S	S	SB
A14	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
A15	S	SB	S	S	NS	NS	S	S
A16	S	S	S	S	SB	NS	NS	S
A17	SB	SB	S	SB	S	S	SB	SB
A18	S	SB	SB	SB	SB	S	NS	S
A19	S	S	S	S	S	S	S	S
A20	SB	SB	SB	S	S	S	S	SB
A21	S	S	S	S	S	NS	SB	S
A22	S	SB	S	S	S	S	S	SB
A23	S	SB	SB	S	SB	S	S	S
A24	S	S	S	S	S	S	SB	SB

Escala: NS- Não Satisfaz; S- Satisfaz; SB- Satisfaz Bem

Legenda:

C1: Respeita as regras

C2: Fala num tom de voz baixa

C3: Escuta atentamente os colegas

C4: Ajuda os colegas - entreajudado

C5: Respeita as ideias dos outros

C6: Resolve facilmente e evita os conflitos sem a intervenção da professora

C7: Tenta encontrar a melhor estratégia

C8: Participa ativamente

Anexo II- Resultados da ficha de autoavaliação, método Mesa Redonda

(Adaptado de Silva, Lopes & Moreira (2018))

Ficha de autoavaliação Método <i>Mesa Redonda</i> - 12 de março de 2019							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
A1	B	B	IN	IN	B	S	B
A2	MB	MB	MB	B	S	MB	B
A3	S	B	B	S	S	B	B
A4	B	B	B	B	S	B	MB
A5	B	B	MB	MB	MB	B	MB
A6	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB
A7	B	MB	MB	B	B	B	B
A8	B	B	B	S	S	B	B
A9	B	B	MB	B	B	MB	MB
A10	B	MB	MB	S	S	B	MB
A11	MB	B	MB	B	IN	B	MB
A12	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
A13	MB	B	MB	B	B	MB	B
A14	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
A15	B	MB	MB	B	B	B	MB
A16	IN	IN	IN	B	IN	IN	B
A17	B	MB	MB	MB	MB	MB	B
A18	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
A19	B	B	B	B	B	B	B
A20	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
A21	B	MB	MB	B	S	B	S
A22	B	B	B	IN	S	B	B
A23	B	B	B	S	S	B	MB
A24	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP

Escala da tabela: Insuficiente (IN), Suficiente (S), Bom (B), Muito Bom (MB), Não, Não Participou (NP).

Legenda da tabela 1:
C1- Estive atento;
C2- Organizei o meu trabalho;
C3- Partilhei ideias;
C4- Quando não compreendi, pedi esclarecimentos ao meu grupo;
C5- Elogiei os meus colegas;
C6- Participei no grupo, de acordo com as regras estabelecidas;
C7- Respeitei as opiniões de todos os membros do grupo

Anexo III – Ficha de autoavaliação sobre o método de AP, Cabeças Numeradas Juntas,

(adaptado de Silva, Lopes e Moreira (2018))

Ficha de autoavaliação Método <i>Cabeças Numeradas Juntas</i> – 29 de maio de 2019					
	C1	C2	C3	C4	C5
A1	AV	AV	AV	S	S
A2	S	AV	AV	S	S
A3	AV	AV	AV	AV	S
A4	S	S	S	S	S
A5	AV	AV	AV	AV	S
A6	S	AV	AV	AV	S
A7	S	AV	AV	AV	S
A8	S	S	AV	S	S
A9	S	AV	S	S	S
A10	AV	AV	S	S	S
A11	AV	AV	AV	AV	S
A12	S	S	AV	AV	S
A13	S	AV	S	S	S
A14	S	AV	S	S	S
A15	S	S	S	S	S
A16	AV	AV	N	N	AV
A17	S	AV	S	S	S
A18	AV	N	AV	S	S
A19	S	AV	S	S	S
A20	S	AV	AV	AV	S
A21	S	AV	AV	AV	S
A22	S	AV	AV	AV	S
A23	AV	AV	AV	AV	AV
A24	S	AV	S	S	S

Escala: Sempre (S), Às vezes (AV) e nunca (N)

Legenda da tabela:

C1: Estiveste interessado e atento?

C2: Colocas-te questões ou dúvidas?

C3: Contribuíste para a aprendizagem de todos?

C4: Tentas-te encontrar estratégias?

C5: Compreendes-te os conteúdos abordados no trabalho?

Anexo IV- Competências cooperativas observadas a aplicação das últimas metodologias de trabalho da AC,

(Adaptado de Silva, Lopes & Moreira, 2018)

Competências Cooperativas (observações das últimas metodologias de trabalho da AC)								
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
A1	S	S	S	SB	SB	S	SB	SB
A2	SB	S	SB	SB	SB	S	SB	SB
A3	S	S	S	SB	SB	S	S	SB
A4	SB	SB	SB	SB	SB	S	S	SB
A5	SB	S	SB	SB	SB	SB	S	SB
A6	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB
A7	SB	SB	SB	SB	SB	S	S	SB
A8	SB	SB	SB	SB	SB	S	S	SB
A9	SB	S	SB	SB	SB	SB	SB	SB
A10	SB	S	S	SB	SB	S	SB	SB
A11	SB	S	S	S	S	S	S	SB
A12	SB	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB
A13	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB
A14	S	SB	S	S	S	S	S	S
A15	SB	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB
A16	S	SB	SB	S	SB	S	S	S
A17	SB	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB
A18	S	SB	SB	SB	SB	S	S	S
A19	SB	SB	SB	SB	S	S	S	SB
A20	SB	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB
A21	SB	S	SB	SB	SB	S	SB	SB
A22	SB	SB	SB	SB	S	S	S	SB
A23	SB	SB	SB	SB	S	S	S	SB
A24	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB

Escala: NS- Não Satisfaz; S- Satisfaz; SB- Satisfaz Bem

Legenda:
C1: Respeita as regras
C2: Fala num tom de voz baixa
C3: Escuta atentamente os colegas
C4: Ajuda os colegas - entreaajuda
C5: Respeita as ideias dos outros
C6: Resolve facilmente e evita os conflitos sem a intervenção da professora
C7: Tenta encontrar a melhor estratégia
C8: Participa ativamente

